



FORMAÇÃO E DOCÊNCIA EM MOVIMENTO
EXPERIÊNCIAS, SABERES E PRÁTICAS NO
CONTEXTO AMAZÔNICO

Flávia Fernanda Santos Silva
Fabício Valentim da Silva
Eliane Batista de Lima Freitas
Organizadores

ARCO
EDITORES

FAPEAM
Fundação de Amparo à Pesquisa
do Estado de Mato Grosso



AMAZONAS

GOVERNO DO ESTADO

Wilson Miranda Lima
Governador do Estado do Amazonas

Secretaria de
**Desenvolvimento
Econômico, Ciência,
Tecnologia e Inovação**

Serafim Fernandes Corrêa
Secretário de Estado de Desenvolvimento Econômico,
Ciência, Tecnologia e Inovação - SEDECTI



FAPEAM
Fundação de Amparo à Pesquisa
do Estado do Amazonas

Márcia Perales Mendes Silva
Diretora-Presidente da Fundação de Amparo
à Pesquisa do Estado do Amazonas

Conselho Editorial

Prof. Dr. Adilson Tadeu Basquerote Silva - UNIDAVI
Prof. Dr. Astor João Schönell Júnior - IFFAR
Prof. Dr. Alan Ricardo Costa - UFRR
Prof. Dr. Allan Diêgo Rodrigues Figueiredo - UESPI
Profa. Dra. Andréia Bulaty -UNESPAR
Profa. Dra. Carla da Conceição de Lima - UFVJM
Prof. Dr. Camilo Darsie de Souza - UNISC
Profa. Dra. Clarice Caldeira Leite - UFRGS
Profa. Dra. Cecilia Decarli - UFRGS
Prof. Dr. Carlos Adriano Martins - UNICID
Prof. Dr. Christian Dennys Monteiro de Oliveira - UFCE
Profa. Dra. Dayse Marinho Martins - UFMA
Prof. Dr. Deivid Alex dos Santos - UEL
Prof. Dr. Dioni Paulo Pastorio -UFRGS
Prof. Dr. Douglas Manoel Antonio de Abreu Pestana dos Santos - FASESP
Profa. Dra. Elane da Silva Barbosa - UERN
Profa. Dra. Elen Gomes Pereira - IFBA
Profa. Dra. Francielle Benini Agne Tybusch - UFN
Prof. Dr. Francisco Odécio Sales - IFCE
Prof. Dr. Francisco Ricardo Miranda Pinto - UFCAT
Prof. Dr. Gilvan Charles Cerqueira de Araújo - UCB
Prof. Dr. Ismar Inácio dos Santos Filho - UFAL
Prof. Dr. Leonardo Bigolin Jantsch - UFSM
Profa. Dra. Liziany Müller Medeiros - UFSM
Profa. Lucianne Oliveira Monteiro Andrade - IFGOIANO
Profa. Dra. Marcela Mary José da Silva - UFRB
Prof. Dr. Mateus Henrique Köhler - UFSM
Prof. Dr. Michel Canuto de Sena - UFMS
Profa. Dra. Mônica Aparecida Bortolotti - UNICENTRO
Prof. Nilton David Vilchez Galarza - UPLA
Prof. Dr. Olavo Barreto de Souza - UEPB
Prof. Dr. Rafael Nogueira Furtado - UFABC
Prof. Dr. Roberto Araújo da Silva Vasques Rabelo - UNISANTOS
Prof. Dr. Rodrigo Toledo - USCS
Prof. Dr. Rodolfo Rodrigues de Souza - UERJ
Prof. Dr. Sidnei Renato Silveira - UFSM
Prof. Dr. Thiago Ribeiro Rafagnin - UFOB
Prof. Dr. Tomás Raúl Gómez Hernández - UCLV

Editor Chefe: Ivanio Folmer

Projeto gráfico e Diagramação: Gabriel Eldereti Machado

Imagem capa: www.canva.com

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)**

Formação e Docência em Movimento [livro eletrônico] :
Experiências, Saberes e Práticas no Contexto Amazônico
/ [organização] Flávia Fernanda Santos Silva, Fabrício
Valentim da Silva, Eliane Batista de Lima Freitas. --
1. ed. -- Santa Maria, RS : Arco Editores, 2026.
PDF

Vários autores.

Bibliografia

ISBN 978-65-5417-703-0

1. Formação docente, 2. Práticas pedagógicas,
3. Saberes educacionais, 4. Educação na Amazônia,
5. Ensino e aprendizagem. I. Silva, Flávia Fernanda
Santos. II. Silva, Fabrício Valentim da. III. Freitas,
Eliane Batista de Lima.

CDD-370

Índices para catálogo sistemático:

370- Educação



10.48209/978-65-5417-703-0

Esta obra foi construída de forma coletiva, reunindo diferentes vozes, experiências e perspectivas. As opiniões expressas nos capítulos são de responsabilidade exclusiva de seus respectivos autores e não representam, necessariamente, a posição desta editora. Esta obra é de acesso aberto. É permitida a reprodução parcial ou total desta obra, desde que citada a fonte e a autoria e respeitando a Licença Creative Commons indicada.



APRESENTAÇÃO

É com grande satisfação que apresentamos a obra *FORMAÇÃO E DOCÊNCIA EM MOVIMENTO: EXPERIÊNCIAS, SABERES E PRÁTICAS NO CONTEXTO AMAZÔNICO* fruto de uma expressiva iniciativa acadêmico-científica: o **I Congresso Nacional em Ciências, Tecnologia e Saúde da Amazônia** do ICET/UFAM, realizado em articulação com o **I Encontro Regional de Pedagogia do Médio Amazonas do ICET/UFAM**. Esta publicação é promovida pelo Programa de Pós-Graduação em Ciências, Tecnologia e Saúde (PPGCTS) e pelo Curso de Pedagogia do Instituto de Ciências Exatas e Tecnologia (ICET), da Universidade Federal do Amazonas (UFAM).

Esta coletânea reflete o compromisso com a produção de conhecimento situado na realidade amazônica, contando com o fundamental apoio de instituições como a FAPEAM, o CNPq, a PROPES-UFAM, a MOTOROLA e os Laboratórios de Pesquisa LOGAR e NAVIR. A obra está estruturada em dez capítulos que percorrem temas interdisciplinares, unindo saúde, educação, tecnologia e saberes tradicionais:

No **Capítulo 1 - “A comunicação aumentativa e alternativa como recurso educativo acessível: Uma articulação em saúde, inclusão e valorização de saberes tradicionais”**, as autoras Elimara Lima dos Santos, Adriana de Paula Farias, Katlhlem Souza Nelson e Tânia Chantel Freire, dialogam que a articulação entre comunicação aumentativa e alternativa, plantas medicinais e Educação em Saúde se constitui como estratégia promissora para práticas inclusivas, intersetoriais e culturalmente situadas, com potencial de aplicação em contextos educacionais, comunitários e serviços de saúde.

No **Capítulo 2 - “A Importância da Gestão Escolar e da Supervisão nas ações do PIBID/Pedagogia: Do acolhimento à mediação dos desafios na organização do trabalho docente”** de autoria de Flávia Fernanda Santos Silva, Andrezza Maria Moraes Pinheiro de França e Kenusi Lima Siqueira, o trabalho discute como a atuação articulada da gestão escolar, da coordenação pedagógica e da supervisão docente contribui para a integração do PIBID ao

cotidiano da escola pública municipal e para a qualificação da formação inicial dos licenciandos(as).

No **Capítulo 3 - “Desafios e potencialidades da formação interdisciplinar: uma análise da licenciatura em Matemática e Física no contexto amazônico”** escrito por Raymhon de Oliveira Castro, Keliane Picanço Matos e Milton Santana Melo, o trabalho analisa a formação interdisciplinar em Matemática e Física no Amazonas, revelando desafios relacionados a condições de trabalho, defasagens de aprendizagem e limitações de recursos nas escolas públicas.

No **Capítulo 4 - “Diagnóstico Funcional, Mediação Pedagógica e Metodologias Ativas na Educação Especial em contexto amazônico”** de autoria de Josiele Viana Gomes, Lucas Cavalcante Marques e Sueli Alcântara dos Santos o escrito dialoga de que modo metodologias ativas podem operar como dispositivos de acessibilidade pedagógica no contexto da Educação Especial, a partir de uma intervenção desenvolvida com estudantes da Educação Especial em uma escola pública de Itacoatiara, Amazonas, no âmbito do Programa Ciência na Escola (PCE/FAPEAM).

No **Capítulo 5 - “Do bacharelado à docência: Percepções analíticas que evidenciam processos formativos”** as autoras Sarah Batista de Freitas e Eliane Batista de Lima Freitas relatam compreensões analíticas que contribuem para o debate sobre a formação docente de bacharéis no ensino superior, indicando que tal processo fornece contribuições significativas no desenvolvimento de competências didático-pedagógicas para a construção de uma consciência pedagógica acerca do ensinar.

No **Capítulo 6 - “Educação Ambiental nas escolas e a promoção de estilos de vida saudáveis”** das autoras Maiza Levy Nogueira e Bárbara Samanta Almeida Pereira, a obra investiga a Educação Ambiental e promoção da saúde nas escolas, refletindo que esta possui potencial significativo como estratégia de promoção da saúde, visando à construção de ambientes escolares mais saudáveis e sustentáveis.

Capítulo 7 - “Entre a observação e a vivência: o estágio no ensino superior como espaço de formação docente” de autoria de Fabiani da Costa

Cruz, Elimara Lima dos Santos e Ery Martins de Alencar Filho, a reflexão sobre o estágio de docência na pós-graduação evidencia que a experiência favoreceu a mobilização de saberes pedagógicos, científicos e experienciais, ampliando a compreensão dos mestrandos sobre a docência no Ensino Superior e os desafios que emergiram da prática vivida.

No **Capítulo 8 - “Estágio em Docência: reflexões da prática cotidiana no curso de Pedagogia-ICET/UFAM”** o autor Wendell Felipe Lima de Souza traz reflexões sobre a prática cotidiana no curso de Pedagogia e como a experiência vivenciada com a prática de estágio trouxe contribuições significativas no processo formativo da docência universitária permitindo uma transposição didática a partir da reflexão crítica da própria prática.

No **Capítulo 9 - “Memória Biocultural e os saberes tradicionais no enfrentamento da Covid 19 na área indígena do Rio Urubu Município de Itacoatiara-Am”** as autoras Bárbara Samanta Almeida Pereira e Igenes Tereza Peixoto de Paiva investigam a memória biocultural associada ao uso de plantas medicinais no processo de cura, analisando como esses saberes tradicionais se articulam às relações sociais, ambientais e culturais das comunidades indígenas.

E por fim, no **Capítulo 10 - “Vozes que narram, sentidos que emergem: a pesquisa qualitativa em estudos interdisciplinares na Amazônia”** de autoria de Tiago Pereira Gomes, Elimara Lima dos Santos, Dionizio de Castro Vicente, Wendell Felipe Lima de Souza e Ery Martins de Alencar Filho o escrito dialoga que a pesquisa qualitativa, ao valorizar as vozes dos sujeitos e os saberes situados, contribui para a produção de conhecimentos críticos, contextualizados e socialmente referenciados, reafirmando seu papel na consolidação de práticas investigativas interdisciplinares comprometidas com a realidade local.

Desejamos que esta leitura proporcione reflexões profundas e contribua para o fortalecimento da ciência e da educação em nosso território.

**Excelentes leituras!
Os organizadores**

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1.....10

A COMUNICAÇÃO AUMENTATIVA E ALTERNATIVA COMO RECURSO EDUCATIVO ACESSÍVEL: UMA ARTICULAÇÃO EM SAÚDE, INCLUSÃO E VALORIZAÇÃO DE SABERES TRADICIONAIS

Elimara Lima dos Santos; Adriana de Paula Farias; Kathlem Souza Nelson; Tânia Chantel Freire
Doi: 10.48209/978-65-5417-703-1

CAPÍTULO 2.....24

A IMPORTÂNCIA DA GESTÃO ESCOLAR E DA SUPERVISÃO NAS AÇÕES DO PIBID/PEDAGOGIA: DO ACOLHIMENTO A MEDIAÇÃO DOS DESAFIOS NA ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE

Flávia Fernanda Santos Silva; Andrezza Maria Moraes Pinheiro de França; Kenusi Lima Siqueira
Doi: 10.48209/978-65-5417-703-2

CAPÍTULO 3.....33

DESAFIOS E POTENCIALIDADES DA FORMAÇÃO INTERDISCIPLINAR: UMA ANÁLISE DA LICENCIATURA EM MATEMÁTICA E FÍSICA NO CONTEXTO AMAZÔNICO

Raymhon de Oliveira Castro; Keliane Picanço de Matos; Milton Santana Melo
Doi: 10.48209/978-65-5417-703-3

CAPÍTULO 4.....45

DIAGNÓSTICO FUNCIONAL, MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA E METODOLOGIAS ATIVAS NA EDUCAÇÃO ESPECIAL EM CONTEXTO AMAZÔNICO

Josiele Viana Gomes; Lucas Cavalcante Marques; Sueli Alcântara dos Santos
Doi: 10.48209/978-65-5417-703-4

CAPÍTULO 5.....57

DO BACHARELADO À DOCÊNCIA: PERCEPÇÕES ANALÍTICAS QUE EVIDENCIAM PROCESSOS FORMATIVOS

Sarah Batista de Freitas; Eliane Batista de Lima Freitas
Doi: 10.48209/978-65-5417-703-5

CAPÍTULO 6.....71

EDUCAÇÃO AMBIENTAL NAS ESCOLAS E A PROMOÇÃO DE ESTILOS DE VIDA SAUDÁVEIS

Maiza Levy Nogueira; Barbara Samanta Almeida Pereira

Doi: 10.48209/978-65-5417-703-6

CAPÍTULO 7.....83

ENTRE A OBSERVAÇÃO E A VIVÊNCIA: O ESTÁGIO NO ENSINO SUPERIOR COMO ESPAÇO DE FORMAÇÃO DOCENTE

Fabiani da Costa Cruz; Elimara Lima dos Santos; Ery Martins de Alencar Filho

Doi: 10.48209/978-65-5417-703-7

CAPÍTULO 8.....96

ESTÁGIO EM DOCÊNCIA: REFLEXÕES DA PRÁTICA COTIDIANA NO CURSO DE PEDAGOGIA-ICET/UFAM

Wendell Felipe Lima de Souza

Doi: 10.48209/978-65-5417-703-8

CAPÍTULO 9.....109

MEMÓRIA BIOCULTURAL E OS SABERES TRADICIONAIS NO ENFRENTAMENTO DA COVID 19 NA ÁREA INDÍGENA DO RIO URUBU MUNICÍPIO DE ITACOATIARA-AM

Barbara Samanta Almeida Pereira; Ignês Tereza Peixoto de Paiva

Doi: 10.48209/978-65-5417-703-9

CAPÍTULO 10.....121

VOZES QUE NARRAM, SENTIDOS QUE EMERGEM: A PESQUISA QUALITATIVA EM ESTUDOS INTERDISCIPLINARES NA AMAZÔNIA

Tiago Pereira Gomes; Elimara Lima dos Santos; Dionizio de Castro Vicente; Wendell Felipe Lima de Souza; Ery Martins de Alencar Filho

Doi: 10.48209/978-65-5417-703-A

SOBRE OS ORGANIZADORES.....135

SOBRE AS AUTORAS E OS AUTORES.....137

CAPÍTULO 1

A COMUNICAÇÃO AUMENTATIVA E ALTERNATIVA COMO RECURSO EDUCATIVO ACESSÍVEL: UMA ARTICULAÇÃO EM SAÚDE, INCLUSÃO E VALORIZAÇÃO DE SABERES TRADICIONAIS

Elimara Lima dos Santos

Adriana de Paula Farias

Kathlem Souza Nelson

Tânia Chantel Freire

Doi: 10.48209/978-65-5417-703-1

1. INTRODUÇÃO

A Educação em Saúde, enquanto campo estratégico para a promoção do cuidado e da autonomia dos sujeitos, tem se consolidado como espaço de articulação entre saberes, práticas e políticas públicas, especialmente na perspectiva da atenção integral (Nogueira *et al.*, 2022).

Nessa direção, ultrapassa-se a lógica meramente informativa, reconhecendo a necessidade de processos educativos sensíveis às diferenças sociais, culturais e cognitivas dos indivíduos, em consonância com uma perspectiva crítica da educação em saúde (Freire, 2016; Nogueira *et al.*, 2022). Apesar dos avanços, ainda persistem desafios relacionados à garantia de acesso equitativo às informações em saúde, sobretudo no que se refere à acessibilidade comunicacional e à valorização de saberes tradicionais.

No âmbito da inclusão, muitos materiais educativos em saúde ainda seguem uma lógica homogênea de comunicação, desconsiderando sujeitos com dificuldades de linguagem, compreensão ou processamento de informações, o que mantém barreiras no acesso ao conhecimento e ao cuidado (Clemente *et al.*, 2022; Guimarães, 2026). Nesse cenário, a Comunicação Aumentativa e Alternativa (CAA) destaca-se como tecnologia assistiva capaz de ampliar o

acesso à informação por meio de recursos visuais e linguagem simplificada, favorecendo a participação ativa dos sujeitos (Light, 1989).

Paralelamente, os saberes tradicionais sobre plantas medicinais, especialmente em comunidades indígenas e populações tradicionais, constituem formas legítimas de cuidado em saúde, vinculadas às dimensões culturais e territoriais (Castro; Figueiredo, 2019). Entretanto, sua marginalização em espaços institucionais reforça a necessidade de abordagens interculturais que promovam o diálogo entre diferentes sistemas de conhecimento (Nunes; Louvison; Barros, 2014).

Evidencia-se, portanto, a necessidade de estratégias que articulem Educação em Saúde, inclusão e interculturalidade, ampliando o acesso à informação e promovendo práticas de cuidado mais equitativas. A produção de recursos educativos acessíveis, como cartões e cartilhas baseados em CAA e voltados ao uso seguro de plantas medicinais, configura-se como uma estratégia potente para mediar esse processo, ao mesmo tempo em que valoriza saberes tradicionais e incorpora princípios de acessibilidade e intersectorialidade.

Assim, este estudo justificou-se por sua relevância teórica e social, ao propor uma abordagem que integra CAA, saberes tradicionais e Educação em Saúde, contribuindo para a democratização do acesso à informação, a valorização da diversidade e a promoção de práticas de cuidado culturalmente situadas. Desse modo, o objetivo deste estudo é desenvolver um recurso educativo acessível, baseado em CAA, voltado à promoção do uso seguro de plantas medicinais em contextos interculturais.

2. REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 Educação em Saúde e Intersetorialidade

A Educação em Saúde tem sido compreendida, atualmente, como um campo que vai muito além da simples transmissão de informações. Trata-se de um processo que envolve diálogo, construção coletiva de conhecimento e pro-

moção da autonomia dos sujeitos (Prado; Falleiro; Mano, 2010). Nessa perspectiva, educar em saúde não significa apenas orientar, mas criar condições para que as pessoas compreendam, reflitam e tomem decisões sobre seu próprio cuidado. Como aponta Freire (2016), o processo educativo deve ser dialógico, reconhecendo os sujeitos como participantes ativos e não apenas receptores de conhecimento.

No campo da saúde, essa compreensão amplia o olhar sobre o cuidado, que passa a ser entendido de forma integral, considerando aspectos sociais, culturais e subjetivos. Campos (2003) destaca que o cuidado em saúde precisa incorporar diferentes dimensões da vida dos sujeitos, superando práticas fragmentadas e centradas exclusivamente no modelo biomédico.

Para Mendes (2011), a intersetorialidade surge como elemento fundamental, uma vez que as demandas em saúde não podem ser resolvidas de forma isolada. A articulação entre setores como saúde, educação e assistência social torna-se essencial para a construção de respostas mais completas e efetivas. Mendes (2011) reforça que a organização das ações em saúde depende da integração entre diferentes serviços e políticas, possibilitando uma atuação em rede que atenda às necessidades reais da população.

Assim, pensar a Educação em Saúde implica reconhecer a necessidade de práticas intersetoriais, capazes de dialogar com diferentes áreas e contextos, promovendo um cuidado mais ampliado e significativo (Mendes, 2011).

2.2 Inclusão, acessibilidade e Comunicação Aumentativa e Alternativa

A inclusão, no campo educacional e social, está diretamente relacionada à garantia de participação de todos os sujeitos, respeitando suas singularidades. No entanto, ainda são evidentes as barreiras que dificultam o acesso à informação, especialmente para pessoas com deficiência. Nesse sentido, a acessibilidade não pode ser pensada apenas em termos físicos, mas também comunicacionais (Clemente *et al.*, 2022).

De acordo com Clemente *et al.* (2022), a acessibilidade envolve diferentes dimensões, incluindo a comunicação, sendo fundamental para assegurar

que todas as pessoas possam acessar informações e participar de forma efetiva na sociedade. No contexto da Educação em Saúde, essa questão torna-se ainda mais relevante, uma vez que a compreensão das informações está diretamente ligada à capacidade de cuidado e tomada de decisão.

A CAA se apresenta como uma importante estratégia nesse processo. Segundo Light (1989), a CAA envolve o uso de recursos que ampliam as possibilidades de comunicação, como imagens, símbolos e estruturas simplificadas de linguagem, favorecendo a compreensão e a expressão de diferentes sujeitos.

Apesar de seu potencial, observa-se que a utilização da CAA ainda é pouco explorada na produção de materiais educativos em saúde. Isso evidencia a necessidade de desenvolver recursos que considerem diferentes formas de comunicação, ampliando o acesso à informação e promovendo práticas mais inclusivas. Dessa forma, a incorporação da CAA na Educação em Saúde representa um avanço importante, pois contribui para a democratização do conhecimento e para a construção de práticas mais equitativas.

2.3 Saberes tradicionais, plantas medicinais e interculturalidade

Os saberes tradicionais relacionados ao uso de plantas medicinais fazem parte da história e da cultura de diferentes povos, especialmente comunidades indígenas e populações tradicionais. Esses conhecimentos são construídos ao longo do tempo, a partir da relação com o território, da observação da natureza e da experiência coletiva, constituindo formas legítimas de cuidado e produção de saúde culturalmente situadas (Castro; Figueiredo, 2019). Tal compreensão reforça a importância do reconhecimento da pluralidade epistemológica no campo da saúde, valorizando diferentes modos de compreender, transmitir e produzir conhecimento (Nunes; Louvison; Barros, 2014).

No entanto, no contexto das práticas institucionais de saúde, esses saberes muitas vezes são desvalorizados ou considerados secundários, devido à predominância do modelo biomédico. Santos (2007) critica essa lógica ao apontar que há uma hierarquização dos conhecimentos, em que apenas o saber científico é reconhecido como legítimo, enquanto outros são invisibilizados.

Nesse sentido, a interculturalidade surge como uma proposta de superação dessa visão, ao defender o diálogo entre diferentes formas de conhecimento. Trata-se de reconhecer que existem múltiplas maneiras de compreender e cuidar da saúde, e que essas perspectivas podem se complementar (Nunes; Louvison; Barros, 2014).

O uso de plantas medicinais, nesse contexto, não deve ser visto apenas como prática alternativa, mas como parte de um sistema de cuidado que possui sentido cultural e social, historicamente construído nas experiências coletivas dos povos e comunidades tradicionais (Castro; Figueiredo, 2019). Sua inserção em ações de Educação em Saúde possibilita não apenas a valorização desses saberes, mas também a construção de orientações que considerem o uso seguro e consciente, favorecendo a autonomia dos sujeitos no cuidado, em consonância com a perspectiva de educação popular e promoção da saúde defendida por Prado, Falleiro e Mano (2010). Assim, trabalhar com plantas medicinais em uma perspectiva intercultural permite aproximar diferentes saberes, promovendo um cuidado mais contextualizado, respeitoso e epistemologicamente plural (Nunes; Louvison; Barros, 2014).

3. METODOLOGIA

O presente estudo caracteriza-se como uma pesquisa de abordagem qualitativa, natureza descritiva e caráter de desenvolvimento metodológico, tendo como foco a elaboração de um recurso educativo acessível no campo da Educação em Saúde (Minayo, 2014). A opção pela abordagem qualitativa justifica-se por possibilitar a compreensão de fenômenos sociais em sua complexidade, considerando os significados, contextos e relações que os constituem (Minayo, 2014). O delineamento descritivo e metodológico mostrou-se adequado ao objetivo da investigação, uma vez que o estudo se concentrou na construção sistematizada de fichas em CAA e de uma cartilha acessível voltada ao uso seguro de plantas medicinais, articulando acessibilidade comunicacional, inclusão e valorização de saberes tradicionais.

Do ponto de vista metodológico, o estudo foi desenvolvido em duas etapas principais: levantamento bibliográfico e elaboração do produto educacional.

Na primeira etapa, realizou-se um levantamento bibliográfico em livros, artigos científicos e documentos institucionais relacionados aos seguintes eixos temáticos: Educação em Saúde, intersetorialidade, inclusão e acessibilidade, CAA e saberes tradicionais associados ao uso de plantas medicinais. Essa etapa teve como objetivo fundamentar teoricamente a proposta, possibilitando a articulação entre diferentes campos do conhecimento e subsidiando a construção do material educativo.

A segunda etapa consistiu no desenvolvimento do produto educacional, caracterizado pela elaboração de fichas em CAA e pela organização de uma cartilha acessível. A construção dos cartões foi orientada por princípios da CAA, priorizando o uso de imagens representativas, linguagem simplificada, organização visual padronizada e codificação por cores, com o objetivo de facilitar a compreensão das informações por diferentes públicos (Isaac Brasil, 2022).

O material educativo foi composto por 14 fichas, elaboradas a partir da seleção de plantas medicinais de uso recorrente no contexto amazônico. A escolha das espécies foi fundamentada em referência técnico-científica. Das 20 espécies listadas por Lameira (2022), foram selecionadas 14, considerando a unificação de espécies reconhecidas socialmente por uma mesma denominação popular. Para a definição das plantas, adotou-se como base a tabela elaborada por Lameira (2022) (figura 1), presente no capítulo “*Espécies medicinais nativas da Região Norte*”, integrante da obra “*Espécies nativas da flora brasileira de valor econômico atual ou potencial: plantas para o futuro: região Norte*”, a qual reúne espécies medicinais consideradas prioritárias para a região Norte, acompanhadas de portfólios técnicos elaborados pela Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária – Embrapa. Esse critério permitiu assegurar maior rigor na seleção, considerando aspectos como relevância regional, potencial terapêutico e recorrência de uso em práticas tradicionais.

Figura 01. Espécies medicinais consideradas prioritárias para a região Norte e para as quais foram elaborados portfólios:

Espécies	Família	Nome popular
<i>Carapa guianensis</i> Aublet	Meliaceae	Andiroba
<i>Carapichea ipecacuanha</i> (Brot.) L. Andersson	Rubiaceae	Ipecacuanha
<i>Cissus verticillata</i> (L.) Nicolson & C.E.Jarvis	Vitaceae	Insulina-vegetal
<i>Copaifera reticulata</i> Ducke	Fabaceae	Copaiba
<i>Copaifera guyanensis</i> Desf.	Fabaceae	Copaiba
<i>Copaifera multijuga</i> Hayne	Fabaceae	Copaiba
<i>Copaifera martii</i> Hayne	Fabaceae	Copaiba
<i>Costus spiralis</i> (Jacq.) Roscoe	Zingiberaceae	Canarana
<i>Dalbergia ecastaphyllum</i> (L.) Taub.	Fabaceae	Verônica
<i>Dalbergia monetaria</i> L.f.	Fabaceae	Verônica
<i>Dalbergia subcymosa</i> Ducke	Fabaceae	Verônica
<i>Hymenaea courbaril</i> L.	Fabaceae	Jatobá
<i>Myrcia multiflora</i> (Lam.) DC.	Myrtaceae	Pedra-ume-caá
<i>Pentaclethra maculosa</i> (Willd.) Kuntze	Fabaceae	Pracaxi
<i>Piper callosum</i> Ruiz et Pav.	Piperaceae	Elixir-paregórico
<i>Quassia amara</i> L.	Simaroubaceae	Quina
<i>Stryphnodendron adstringens</i> (Mart.) Coville	Fabaceae	Barbatimão
<i>Uncaria guianensis</i> (Aubl.) J.F. Gmelin	Rubiaceae	Unha-de-gato
<i>Uncaria tomentosa</i> (Willd. Ex Roem. & Schultes.) DC.	Rubiaceae	Unha-de-gato
<i>Viola surinamensis</i> (Rol. ex Rottb.) Warb.	Myristicaceae	Ucuúba

Fonte: Lameira (2022, p. 1000)

As fichas foram organizadas em categorias, contemplando a identificação das plantas medicinais, a parte vegetal empregada no uso terapêutico (como raízes, folhas, cascas, sementes ou óleos), os efeitos no organismo, os modos de uso, as orientações de cuidado e as situações de alerta. Essa organização permite a construção de sequências comunicativas, favorecendo a compreensão das informações e o uso funcional do material em diferentes contextos.

A cartilha foi estruturada a partir da integração dessas fichas, buscando apresentar, de forma acessível e didática, orientações relacionadas ao uso seguro de plantas medicinais. Para isso, foram considerados princípios de acessibilidade comunicacional, como o uso de frases curtas, suporte visual e organização lógica das informações.

A apostila tem como público-alvo direto sujeitos com diferentes perfis comunicacionais, especialmente pessoas com deficiência intelectual, pessoas com Transtorno do Espectro Autista, indivíduos com baixo letramento em saúde, pessoas surdas usuárias de Libras, imigrantes e sujeitos cuja língua materna não seja o português, como membros de povos indígenas e comunidades tradicionais.

A proposta também contempla o uso mediado por professores, profissionais de saúde, cuidadores e agentes comunitários, reconhecendo que a Comunicação Aumentativa e Alternativa pode atuar como ferramenta de apoio à interação, à aprendizagem e à promoção do cuidado em diferentes contextos (Araujo, 2018; Isaac Brasil, 2022). Nesse sentido, a CAA não se restringe à substituição da fala, mas amplia as possibilidades comunicativas e favorece a participação social dos sujeitos (Light, 1989). Além disso, ao considerar as diferentes formas de compreensão dos sujeitos, a proposta dialoga com uma perspectiva educativa que valoriza a construção do conhecimento de forma acessível, respeitando as singularidades e promovendo a autonomia (Freire, 2016).

Destaca-se que o material desenvolvido não foi aplicado ou validado em campo, configurando-se como uma proposta inicial de recurso educativo, com potencial de utilização em contextos educacionais, comunitários e de saúde. A proposta fundamenta-se em uma perspectiva intercultural, ao articular saberes tradicionais e conhecimentos científicos, sem hierarquização entre eles, e dialoga com o princípio da intersetorialidade. Dessa forma, a metodologia adotada permitiu não apenas a construção de um recurso educativo acessível, mas também a reflexão sobre práticas de Educação em Saúde mais inclusivas, considerando a diversidade dos sujeitos e a necessidade de ampliação do acesso à informação.

4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Como produto educacional deste estudo, foram elaboradas quatorze fichas em CAA contemplando plantas medicinais amplamente utilizadas no contexto amazônico. Essas fichas foram organizadas em uma apostila intitulada *Plantas medicinais amazônicas em Comunicação Aumentativa e Alternativa: apostila acessível para Educação em Saúde*¹. A seleção das espécies foi fundamentada na tabela de espécies medicinais prioritárias para a região Norte proposta por Lameira (2022). Embora a tabela apresente vinte espécies botânicas, optou-se por quatorze fichas, considerando que algumas corres-

¹ A apostila completa está disponível no link: https://drive.google.com/drive/folders/1Le_weWMa-jQzYNI91sK1CcYguB0swKKrz

pondem a variações botânicas distintas reconhecidas popularmente por uma mesma denominação, como ocorre com espécies do gênero *Copaifera*, identificadas como copaíba. Assim, privilegiou-se o nome popular, favorecendo a identificação e apropriação do material pelas comunidades.

As fichas contemplaram as seguintes plantas medicinais, organizadas em ordem alfabética por denominação popular: andiroba (*Carapa guianensis*), barbatimão (*Stryphnodendron adstringens*), canarana (*Costus spiralis*), copaíba (*Copaifera reticulata*; *Copaifera guyanensis*; *Copaifera multijuga*; *Copaifera martii*), elixir-paregórico (*Piper callosum*), insulina-vegetal (*Cissus verticillata*), ipecacuanha (*Carapichea ipecacuanha*), 98jatobá (*Hymenaea courbaril*), pedra-ume-caá (*Myrcia multiflora*), pracaxi (*Pentaclethra macroloba*), quina (*Quassia amara*), ucuúba (*Virola surinamensis*), unha-de-gato (*Uncaria guianensis*; *Uncaria tomentosa*) e verônica (*Dalbergia ecastaphyllum*; *Dalbergia monetaria*; *Dalbergia subcymosa*), com sistema de cores para identificação da planta, serventia, formas de uso, situações não recomendadas e possíveis reações adversas, favorecendo sequências comunicativas e compreensão integrada dos conteúdos.

No processo de elaboração das fichas, a seleção e organização da simbologia visual foram desenvolvidas com o apoio da plataforma Canva, ferramenta que possibilitou a construção de imagens com padronização estética, clareza visual e organização lógica das informações, aspectos fundamentais para a acessibilidade comunicacional. A escolha dos elementos imagéticos, da disposição dos ícones e da codificação por cores foi orientada não apenas pelos princípios da Comunicação Aumentativa e Alternativa, mas também pela experiência técnica da autora no campo da inclusão e acessibilidade, especialmente a partir de sua atuação como membro titular da Comissão de Inclusão e Acessibilidade do Instituto de Ciências Exatas e Tecnologia da Universidade Federal do Amazonas. Tal percurso profissional contribuiu para decisões relacionadas à legibilidade, previsibilidade visual e funcionalidade pedagógica do material, elementos reconhecidos como centrais no desenvolvimento de tecnologias assistivas e recursos educativos acessíveis (Light, 1989; Isaac Brasil, 2022; WHO; UNICEF, 2022).

No que se refere à organização textual das fichas, a escolha linguística também demandou decisões específicas voltadas à acessibilidade

comunicacional. Considerou-se a necessidade de equilibrar o uso de termos técnicos do campo da saúde com possibilidades de simplificação vocabular que favorecessem a compreensão pelos diferentes públicos. Em alguns casos, optou-se pela substituição de termos mais especializados por palavras de uso social mais recorrente, como na escolha de “grávida” em lugar de “gestante”, por apresentar maior familiaridade no cotidiano e facilitar a compreensão imediata da mensagem, em consonância com os princípios da linguagem simples e da acessibilidade comunicacional (Isaac Brasil, 2022).

Entretanto, algumas expressões apresentaram maior complexidade semântica e dificuldade de simplificação, como o termo “antioxidante”, cuja adaptação exigiu não apenas reflexão lexical, mas também desafios na representação visual. Nesses casos, a mediação humana mostrou-se indispensável, sendo necessário que o profissional, professor, cuidador ou agente comunitário que utilize as cartelas explique o significado do conceito e estabeleça, junto ao usuário, uma convenção sobre o sentido atribuído à imagem, favorecendo a comunicação funcional e contextualizada (Light, 1989; Isaac Brasil, 2022). A Figura 02 exemplifica a organização visual das fichas em CAA, evidenciando a disposição dos elementos simbólicos, a codificação por cores e a estrutura sequencial das informações, aspectos que materializam os princípios de acessibilidade comunicacional discutidos neste estudo.

Figura 02. Exemplo de ficha em CAA para orientação sobre o uso de plantas medicinais da região Norte.



Fonte: Elaboração própria

No campo da Educação em Saúde, a elaboração das fichas evidencia o potencial da CAA como estratégia de mediação pedagógica, ao ampliar o acesso à informação por meio de linguagem acessível, suporte visual e organização lógica. A proposta também contribui para o fortalecimento do letramento em saúde, ao traduzir informações complexas em estruturas visuais e semanticamente acessíveis, favorecendo a compreensão, a tomada de decisão e a autonomia dos sujeitos no cuidado. Tal proposta rompe com modelos centrados exclusivamente na linguagem verbal escrita e dialoga com a perspectiva problematizadora de Freire (2016), ao partir das realidades e saberes dos sujeitos.

A proposta também amplia as possibilidades de inclusão ao considerar diferentes perfis comunicacionais, reforçando que a CAA atua como instrumento de participação social e redução de barreiras comunicacionais (Light, 1989; Isaac Brasil, 2022; Clemente *et al.*, 2022). Paralelamente, a articulação entre as espécies selecionadas por Lameira (2022), os saberes tradicionais e a sistematização científica aproxima-se da ecologia de saberes defendida por Santos, ao reconhecer a complementaridade entre conhecimentos científicos e culturais. Esse movimento fortalece o caráter intercultural do material e amplia a circulação desses saberes em formato acessível.

A presença de orientações sobre usos não recomendados e possíveis reações adversas reforça a preocupação com o uso seguro das plantas medicinais e com a autonomia dos sujeitos no cuidado. Além disso, seu potencial de aplicação em escolas, serviços de saúde e comunidades evidencia o caráter intersetorial da proposta, favorecendo a integração entre educação, saúde e comunidade (Mendes, 2011). Dessa forma, as fichas em CAA configuram-se como estratégia que articula acessibilidade, inclusão, interculturalidade e promoção da saúde, apontando caminhos para práticas mais equitativas na Educação em Saúde.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo evidenciou que a construção de recursos educativos acessíveis, baseados na CAA, constitui estratégia relevante para ampliar o acesso à informação no campo da Educação em Saúde. A elaboração das fichas sobre

plantas medicinais demonstrou que a acessibilidade comunicacional deve ocupar lugar central nas práticas educativas, especialmente quando se considera a diversidade dos sujeitos e de suas formas de compreensão.

Ao integrar saberes tradicionais ao material, a proposta reafirma a legitimidade de práticas de cuidado construídas no cotidiano das comunidades e fortalece uma perspectiva intercultural, na qual diferentes formas de conhecimento dialogam e se complementam. A inclusão de orientações sobre usos não recomendados e possíveis reações adversas também reforça o compromisso com o uso seguro das plantas medicinais e com a autonomia dos sujeitos no cuidado.

Embora o material não tenha sido aplicado em campo, sua elaboração evidencia possibilidades concretas de utilização em contextos educacionais, comunitários e nos serviços de saúde, revelando potencial como ferramenta intersetorial de mediação pedagógica, acessibilidade comunicacional e promoção do cuidado. Nesse sentido, a articulação entre Comunicação Aumentativa e Alternativa, saberes tradicionais e Educação em Saúde configura-se como um caminho promissor para o desenvolvimento de práticas mais inclusivas, equitativas e culturalmente situadas, especialmente em territórios marcados pela diversidade sociocultural, como a Amazônia. Como limitação deste estudo, destaca-se a ausência de validação do material junto ao público-alvo e aos profissionais mediadores, aspecto que poderá orientar investigações futuras voltadas à validação do material, à análise de sua aplicabilidade e à avaliação de sua efetividade pedagógica em situações reais de uso, especialmente em contextos amazônicos marcados pela diversidade cultural e comunicacional.

6. REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Gilcélia dos Santos; PAULO, Álef Matheus Ferreira; NETA, Honória Honorato Souza; COSTA, Lays Barbosa; SANTOS, Shoyama Nadja da Silva Franco; LIMA, Ivonald Leidson Barbosa. Benefícios da tecnologia de comunicação aumentativa e alternativa em pacientes oncológicos. *Revista Saúde & Ciência*, v. 7, n. 2, 2018. Disponível em: https://rsc.revistas.ufcg.edu.br/index.php/rsc/article/view/103?utm_source=chatgpt.com. Acesso em: 30 mar. 2026.

BRASIL. Ministério da Saúde. *Política Nacional de Práticas Integrativas e Complementares no SUS*. Brasília, 2006. Disponível em: <https://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/pnpic.pdf>. Acesso em 24 mar. 2026.

CAMPOS, Gastão Wagner de Sousa. *Saúde Paidéia*. São Paulo: Hucitec, 2003.

CASTRO, Marta Rocha; FIGUEIREDO, Fábio Fonseca. Saberes tradicionais, biodiversidade, práticas integrativas e complementares: o uso de plantas medicinais no SUS. *Hygeia - Revista Brasileira de Geografia Médica e da Saúde*, Uberlândia, v. 15, n. 31, p. 56-70, 2019. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/hygeia/article/view/46605>. Acesso em: 30 mar. 2026.

CLEMENTE, Karina Aparecida Padilha et al. Barreiras ao acesso das pessoas com deficiência aos serviços de saúde: uma revisão de escopo. *Revista de Saúde Pública*, São Paulo, v. 56, 2022. Disponível em: https://www.scielo.org/pdf/rsp/2022.v56/64/pt?utm_source=chatgpt.com. Acesso em: 12 abr. 2026

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 60. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016. Disponível em: <https://www.pazeterra.com.br>. Acesso em: 25 fev. 2026.

ISAACBRASIL. *Cartilha Comunicação Aumentativa e Alternativa (Comunic@TEA): o que é? quando usar?* São Paulo: ISAAC Brasil, 2022. Disponível em: <https://www.isaacbrasil.org.br/uploads/9/7/5/4/97548634/cartilhacaafinalsab.pdf>. Acesso em: 31 mar. 2026.

LAMEIRA, Osmar Alves. Espécies medicinais nativas da Região Norte. In: CORADIN, L.; CAMILLO, J.; VIEIRA, I. C. G. (ed.). *Espécies nativas da flora brasileira de valor econômico atual ou potencial: plantas para o futuro: região Norte*. Brasília, DF: Ministério do Meio Ambiente, 2022. p. 997-1001. (Série Biodiversidade, 53).

LIGHT, Janice. Toward a definition of communicative competence for individuals using augmentative and alternative communication systems. *Augmentative and Alternative Communication*, v. 5, n. 2, p. 137–144, 1989. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/07434618912331275126>. Acesso em: 25 mar. 2026.

LOPES, Rosane; TOCANTINS, Florence Romijn. Promoção da saúde e a educação crítica. *Interface - Comunicação, Saúde, Educação*, Botucatu, v. 16, n. 40, p. 235-246, 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/icse/a/6mkMZ7xR4xYgQ9W4L4K9jNn>. Acesso em: 30 mar. 2026.

MENDES, Eugênio Vilaça. *As redes de atenção à saúde*. Brasília: Organização Pan-Americana da Saúde, 2011. Disponível em: <https://iris.paho.org/handle/10665.2/54525>. Acesso em: 24 mar. 2026.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

NOGUEIRA, Denise Lima; SOUSA, Maria do Socorro de; DIAS, Maria Socorro de Araújo; PINTO, Vicente de Paulo Teixeira; LINDSAY, Ana Cristina; MACHADO, Márcia Maria Tavares. Educação em saúde e na saúde: conceitos, pressupostos e abordagens teóricas. *SANARE - Revista de Políticas Públicas*, Sobral, v. 21, n. 2, p. 101–109, 2022. Disponível em: https://sanare.emnuvens.com.br/sanare/article/view/1669?utm_source=chatgpt.com. Acesso em: 12 abr. 2026.

NUNES, João Arriscado; LOUVISON, Marília Cristina Prado; BARROS, Nelson Filice de. Aplicabilidade da ecologia de saberes em saúde e ambiente e sua permeabilidade na produção acadêmica. *Ciência & Saúde Coletiva*, Rio de Janeiro, v. 19, n. 10, p. 4141-4150, 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/csc/a/cqvHvbDpRfzYD9FhgB3gRsF/>. Acesso em: 30 mar. 2026.

PRADO, Ernande Valentin; FALLEIRO, Letícia Moraes; MANO, Maria Amélia. Cuidado, promoção de saúde e educação popular – porque um não pode viver sem os outros. *Revista de APS*, Juiz de Fora, v. 13, n. 4, p. 447-456, 2010. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/aps/article/view/14781>. Acesso em: 30 mar. 2026.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes*. Novos Estudos CEBRAP, São Paulo, n. 79, p. 71-94, nov. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/nec/a/D9KjTHFDBTqBqj8QJd7K8qM/>. Acesso em: 7 abr. 2026.

WORLD HEALTH ORGANIZATION; UNITED NATIONS CHILDREN'S FUND (UNICEF). *Global report on assistive technology*. Geneva: WHO, 2022. Disponível em: <https://www.unicef.org/reports/global-report-assistive-technology>. Acesso em: 7 abr. 2026.

CAPÍTULO 2

A IMPORTÂNCIA DA GESTÃO ESCOLAR E DA SUPERVISÃO NAS AÇÕES DO PIBID/PEDAGOGIA: DO ACOLHIMENTO À MEDIAÇÃO DOS DESAFIOS NA ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE

Flávia Fernanda Santos Silva
Andrezza Maria Moraes Pinheiro de França
Kenusi Lima Siqueira
Doi: 10.48209/978-65-5417-703-2

1. INTRODUÇÃO

Durante a formação em Licenciatura, atividades que articulam teoria e prática são fundamentais para o desenvolvimento de uma docência consolidada e eficaz. Nesse sentido, o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), especialmente o Núcleo Pedagogia, destaca-se como uma dessas ações, que ampliam a formação docente e simultaneamente colaboram para oferta de uma educação de qualidade socialmente referenciada. Além da concessão de bolsas aos licenciandos(as), o programa também destina recursos aos chamados(as) professores(as) supervisores(as), que atuam como um apoio estratégico, mediando as ações do programa com o cotidiano escolar.

Como destacam Cruvinel e Paniago (2016), essa mediação é crucial para que os(as) futuros (as) professores(as) compreendam, desde o início da graduação, a complexidade do ambiente escolar, preparando-os para enfrentar a realidade educacional de maneira consciente e crítica. Ademais, o gestor(a) da escola cumpre uma função essencial que começa no momento da acolhida dos(as) bolsistas até a integração das atividades no contexto da rotina que envolve a escola.

Com base nesse entendimento, o objetivo deste trabalho é apresentar uma discussão de como a atuação articulada da gestão escolar, da coordenação pedagógica e da supervisão docente contribui para a integração do PIBID

ao cotidiano da escola pública e para a qualificação da formação inicial dos licenciandos(as).

Busca-se, ainda, evidenciar o papel desses profissionais na promoção de práticas pedagógicas alinhadas às Leis nº 10.639/2003 e 11.645/2008, que torna obrigatória a abordagem da história e da cultura afro-brasileira e indígena no currículo escolar, tema abordado pelo PIBID/Pedagogia nas escolas da rede municipal de Itacoatiara/Amazonas.

2. METODOLOGIA

O trabalho possui abordagem metodológica de natureza qualitativa, por compreender que esse tipo de pesquisa possibilita uma compreensão mais aprofundada das relações estabelecidas no contexto escolar investigado, especialmente no que se refere à atuação dos sujeitos envolvidos no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), e à efetivação de uma gestão democrática comprometida com a diversidade étnico-racial.

Quanto aos procedimentos técnicos, trata-se de uma pesquisa bibliográfica e documental, fundamentando-se na análise de produções acadêmicas (livros, artigos científicos) que abordam a gestão escolar, a formação inicial de professores e o papel do PIBID na relação universidade e escola de Ensino Fundamental. Autores como Libâneo (2001), Santos (2024), Cruvinel e Paniago (2016) e Soares et al. (2022) sustentam teoricamente a discussão proposta, contribuindo para a construção do referencial do estudo.

A pesquisa documental baseia-se na análise de legislações e documentos oficiais que orientam as políticas educacionais brasileiras, com destaque para o Decreto nº 7.219/2010, que regulamenta o PIBID, e para as Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008, que determinam a obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileira, africana e indígena. Tais documentos são examinados à luz de uma perspectiva crítica, buscando compreender suas implicações para a gestão escolar e para as práticas pedagógicas no contexto do PIBID/Pedagogia.

3. REFERENCIAL TEÓRICO

3.1 Gestão democrática e formação inicial: a experiência do PIBID, a partir do trabalho com as Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008

A gestão democrática escolar é um dos pilares fundamentais para a consolidação de uma educação pública de qualidade, inclusiva e socialmente referenciada. E, no contexto da formação inicial de professores(as), essa perspectiva de gestão assume um papel essencial quando reconhece a importância da integração de políticas públicas educacionais ao cotidiano das escolas públicas, favorecendo práticas pedagógicas comprometidas com uma transformação social.

Conforme a Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), a gestão democrática pressupõe uma participação coletiva, por meio do diálogo e a corresponsabilidade nas decisões pedagógicas e administrativas, Este princípio fundamenta-se na visão de que a educação é um processo social que se desenvolve por meio da participação ativa da comunidade escolar.

Nesse sentido, o PIBID caracteriza-se como uma importante política de fortalecimento da formação docente ao promover a articulação entre a universidade e escola básica, inserindo os licenciandos(as) no contexto real do trabalho pedagógico (BRASIL, 2010). Entretanto, para que essa inserção não ocorra apenas em caráter obrigatório nas escolas, é essencial que a gestão escolar esteja comprometida com os princípios democráticos, capaz de acolher os bolsistas, e efetivamente articular o programa a rotina da escola, nas suas várias dimensões, em parceria com professores(as) e a coordenação pedagógica. Assim, é possível garantir condições institucionais favoráveis ao desenvolvimento das ações planejadas, e isso inclui a disponibilidade de recursos e materiais ao longo do processo. Libâneo (2001) destaca que a gestão escolar deve articular dimensões administrativas e pedagógicas, mediadas por práticas de liderança, comunicação e trabalho coletivo, o que reforça o papel estratégico do gestor na integração do PIBID ao cotidiano escolar.

Diante das Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008, que tornam obrigatória a abordagem da história e cultura afro-brasileira, africana e indígena no currículo escolar. A atuação de uma gestão democrática torna-se ainda mais significativa, visto que, o trabalho com a educação étnico-racial, muito mais do que promover a valorização da diversidade cultural, diz respeito ao enfrentamento do racismo estrutural, por meio de um posicionamento político- ideológico, e, sobretudo, pedagógico que se mostra comprometido com a justiça social e a inclusão. Nesse contexto, cabe à gestão escolar apoiar as práticas pedagógicas e garantir que esse tema não seja tratado de forma marginalizada ou restritas a datas comemorativas.

A gestão democrática, portanto, não se restringe apenas a dimensão administrativa, mas também assume um caráter político-ideológico, ao promover práticas pedagógicas que reconhecem e valorizam as identidades historicamente marginalizadas (Arroyo, 2013). A integração do PIBID/Pedagogia às ações cotidianas da escola, mediada por uma gestão crítica e acolhedora, possibilita o desenvolvimento de projetos interdisciplinares e de práticas educativas alinhadas ao contexto do século XXI, e isso inclui às diretrizes da educação étnico-racial, contribuindo para uma formação cidadã e crítica dos alunos(as) e para a transformação do currículo escolar.

Dessa forma, a gestão democrática escolar apresenta-se como elemento central tanto para à integração do PIBID no dia a dia da escola pública de educação básica, quanto para a implementação de uma educação étnico-racial crítica e emancipatória. Ao articular os princípios democráticos, associado com o compromisso social, a gestão escolar contribui para a construção de uma escola pública que além de reconhecer a diversidade, valoriza a formação docente e reafirma seu papel como espaço de transformação social.

4. RESULTADOS E DISCUSSÕES

No contexto escolar, o PIBID/Pedagogia depende não apenas do professor supervisor, mas também da atuação integrada da gestão e da coordenação pedagógica. Embora o(a) professor(a) supervisor receba uma bolsa para acompanhar os licenciandos(as), a efetiva integração do PIBID/Pedagogia também

depende do apoio da gestão e da coordenação pedagógica. Assim, as experiências práticas com base na atuação da gestão, somada às vivências em sala de aula e ao acompanhamento pedagógico, são cruciais para que esses estudantes possam, no futuro, instruir e liderar suas equipes docentes com base em uma compreensão abrangente e realista do cotidiano escolar.

Para Libâneo (2001), dirigir e coordenar é guiar o trabalho coletivo da escola, unindo planejamento, organização e avaliação com liderança, motivação e comunicação. Dessa forma, no que se refere ao papel do(a) gestor(a) no acompanhamento das atividades do PIBID/Pedagogia, é fundamental que ele(a) mantenha uma comunicação eficiente e clara, pois deve servir como exemplo de comunicação e articulação, especialmente ao trabalhar com pessoas externas à escola, uma vez que a primeira impressão pode influenciar significativamente no desenvolvimento do programa e da própria instituição. Embora o(a) gestor(a) escolar não seja responsável pelo exercício direto das atividades do PIBID, sua atuação é essencial para assegurar que o programa se desenvolva de maneira articulada à rotina da escola, e para favorecer à integração dos bolsistas como membros ativos do corpo escolar.

Apesar disso, é importante destacar que o(a) gestor/a escolar não é responsável direto pelo acompanhamento das atividades executadas pelos bolsistas, sendo essa função compartilhada entre os profissionais com atribuições mais específicas, como o(a) coordenador(a) de área e o(a) professor(a) supervisor(a) que acompanham e supervisionam as atividades dos graduandos(as).

Além desses, de acordo com o Decreto nº 7.219, de 24 de junho de 2010, há o(a) coordenador(a) institucional que é o(a) professor(a) da instituição de Ensino superior que coordena a proposta do PIBID, e é o elo do projeto com a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES. Por sua vez, o(a) coordenador/a de área articula e dialoga diretamente com os bolsistas e as escolas públicas, sendo responsável pelo planejamento, acompanhamento, orientação e avaliação das atividades dos graduandos, o que o(a) caracteriza como peça-chave para a efetivação das ações desenvolvidas. O(a) professor(a) supervisor(a), acompanha os bolsistas na escola, tornando-se responsável por acompanhar e supervisionar a prática dos bolsistas no ambiente

escolar, sendo o elo principal que liga os bolsistas à escola e ao bom desempenho profissional, (BRASIL, 2010).

As funções do(a) professor(a) supervisor/a assumem papel crucial na formação dos estudantes de licenciatura, guiando o trabalho em campo dos bolsistas e orientando-os nos diversos contextos de suas atividades. No PIBID/Pedagogia, esse cargo é dedicado aos profissionais pedagogos das escolas, porém, os bolsistas não são integrados no campo da coordenação e sim na prática em sala de aula, um ponto positivo para os bolsistas que aprendem sobre a prática docente.

No caso do núcleo PIBID/Pedagogia da Universidade Federal do Amazonas, campus Icet/Itacoatiara, a atuação tem se voltado para o letramento étnico-racial, previsto na Lei nº 10.639 de 9 de janeiro de 2003, que tornou obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana nas escolas (Brasil, 2003). Lei que depois foi atualizada para Lei nº 11.645/2008, um tema ainda pouco trabalhado no cotidiano das instituições de Ensino Fundamental.

O(a) coordenador(a) escolar, por sua vez, distingue-se do(a) gestor(a) por estar mais próximo do cotidiano pedagógico e metodológico da instituição, acompanhando diretamente professores e estudantes em seus processos de ensino-aprendizagem. Enquanto o(a) gestor(a) atua na dimensão administrativa e na representação institucional, o(a) coordenador(a) concentra-se no trabalho formativo e no apoio às práticas pedagógicas. Atuando como líder pedagógico e mediador entre a escola e a comunidade, o coordenador desempenha um papel crucial na promoção de uma educação inclusiva e de qualidade, mesmo diante de desafios significativos. Nesse sentido, sua atuação é fundamental para o PIBID, pois pode oferecer orientação contínua aos bolsistas, articular o projeto com o planejamento escolar e garantir que a abordagem da Lei nº 10.639/2003 não se limite a ações isoladas, mas seja incorporada de forma crítica e transversal ao currículo (SANTOS, 2024).

Portanto, o acompanhamento constante do(a) coordenador(a) pedagógico é essencial para a boa execução das atividades dos bolsistas do PIBID. Ao orientar os docentes e os bolsistas, colaborar no planejamento de aulas e projetos interdisciplinares, e oferecer suporte técnico e emocional, o(a) coordena-

dor(a) garante que as práticas pedagógicas ocorram de maneira estruturada e coerente. Essa presença ativa possibilita que os conteúdos relacionados à história e cultura afro-brasileira e indígena sejam trabalhados de forma contínua, reflexiva e permanente, fortalecendo o vínculo entre teoria e prática e contribuindo para o desenvolvimento de uma educação mais inclusiva e de qualidade (Fullan, 2007, apud Santos, 2024).

Em suma, a prática do trabalho escolar permeia diversos campos da experiência. A docência, a gestão e a coordenação são alguns desses exemplos, e os estudantes de Pedagogia estão entre esses três campos, podendo se alinhar com qualquer um destes. Nesse contexto, o PIBID é fundamental para que os licenciandos (as) tenham a partir do trabalho nas escolas, a perspectiva de sua futura profissão. Assim, o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência é formado e executado por uma série de profissionais que trabalham em prol da formação de qualidade dos futuros professores(as) da rede pública, bem como se alinha com o desejo de uma educação de qualidade para os estudantes da educação básica.

Contudo, para que esse trabalho ocorra de forma igualmente positiva para os licenciandos(as) e estudantes da rede pública, é necessário que haja comunicação entre os entes que compõem o programa e a escola. Soares, et al. (2022), entende a comunicação como responsável por construir relações positivas entre os membros do corpo escolar e a instituição, já que é a partir dela que os professores e demais funcionários são integrados à escola. Quando os funcionários das instituições de ensino se sentem participativos e pertencentes à organização, os objetivos educacionais se tornam viáveis, graças a transparência de decisões e o trabalho colaborativo em equipe.

O gestor escolar deve ter em mente que a participação do PIBID é parte dos programas necessários a escola, e que ele deve estar engajado com o pedagógico da instituição. Visto que, segundo Conceição (2024), o gestor é um dos responsáveis pela resolução de conflitos no ambiente escolar, além de viabilizar a transformação dos indicadores educacionais inserindo as políticas e garantindo as condições materiais objetivas para que elas se concretizem adequadamente.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo deste trabalho foi discutir a atuação da gestão escolar e suas contribuições para a integração do PIBID/Pedagogia ao cotidiano das escolas participantes do programa. Portanto, o papel do(a) gestor(a) escolar, como sendo um dos maiores responsáveis pelo cotidiano da instituição, o orienta para a comunicação com os programas externos que acontecem no ambiente escolar, a exemplo do PIBID/Pedagogia.

Isso vale para os(as) supervisores bolsistas, e coordenadores(as) pedagógicos(as) das escolas, pois a comunicação desses sujeitos com o PIBID, se faz crucial na troca de perspectivas sobre o trabalho escolar e o andamento dos programas e ações planejadas e executadas pela escola.

Outro aspecto relevante, diz respeito ao suporte aos bolsistas na disponibilidade de recursos e materiais necessários as atividades. Ausências ou escassez comprometem a realização de aulas diferenciadas e metodologias inovadoras, na medida em que, o sucesso do ensino e da aprendizagem decorre de diversos fatores, e isso inclui a infraestrutura escolar, elemento importante para alcançar os resultados satisfatórios que se espera.

Contudo, na prática das atividades do PIBID/Pedagogia, o que se percebe é que a natureza multitarefa do coordenador escolar prejudica o acompanhamento minucioso das atividades do programa. O ideal para a formação qualificada dos bolsistas seria que o professor supervisor acompanhasse e orientasse as ações/aulas desenvolvidas em sala de aula, uma vez que estes necessitam do acompanhamento de um profissional que os instrua em boas práticas docentes, visando à formação de excelentes profissionais da educação.

6. REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel G. Currículo, território em disputa. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

BRASIL. Decreto nº 7.219, de 24 de junho de 2010. Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID e dá outras providências. Diário Oficial da União, 25 jun. 2010. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7219.htm. Acesso em: 12 abr. 2026.

BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm.

CARDOSO, Maria Hermínia Cantanhede Coelho. **A função do coordenador pedagógico na escola: o olhar da escola**. In: MARTINS, João Wagner; CASTRO, Adriano Claiton Alves (org.). Educação e seus múltiplos olhares. São Carlos: Pedro & João Editores, 2020. p. 49-67. Acesso em: 07 abr. 2026.

CRUVINEL, Beatriz; PANIAGO, Rosenilde Nogueira. O papel do professor supervisor na mediação da aprendizagem da docência dos licenciandos no PIBID. **Ciclo Revista: Vivências em Ensino e Formação**, 2016. Disponível em: <https://ifgoiano.emnuvens.com.br/ciclo/article/view/227>. Acesso em: 5 abr. 2026.

CONCEIÇÃO, Dayane Sena da. Qualidade no atendimento do gestor educacional à comunidade escolar. **Revista Educação Continuada**, São Paulo, SP, v. 6, n. 10, p. 60-70, out. 2024.

SANTOS, Antonio Marcos Batista dos. A função pedagógica do coordenador na escola. **Brazilian Journal of Development**, v. 10, n. 10, p. e73335-e73335, 2024.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e Gestão da Escola: teoria e prática**. 4ª ed. Goiânia: Alternativa, 2001.

SOARES, Tatiani Prestes; SILVA, Louise de Quadros da; JUNG, Hildegard Susana; FOSSATTI, Paulo. Gestão escolar e clima organizacional: a influência da comunicação. **Revista Educar Mais**, v. 6, p. 372-381, 2022. Acesso em: 5 abr. 2026.

CAPÍTULO 3

DESAFIOS E POTENCIALIDADES DA FORMAÇÃO INTERDISCIPLINAR: UMA ANÁLISE DA LICENCIATURA EM MATEMÁTICA E FÍSICA NO CONTEXTO AMAZÔNICO

Raymhon de Oliveira Castro

Keliane Picanço de Matos

Milton Santana Melo

Doi: 10.48209/978-65-5417-703-3

1. INTRODUÇÃO

A formação inicial de professores para a educação básica, no Brasil, tem sido marcada por disputas em torno do currículo, das concepções de docência e do lugar da interdisciplinaridade nos cursos de licenciatura. Estudos recentes indicam que a ampliação de propostas interdisciplinares não eliminou as tensões entre modelos formativos centrados em disciplinas estanques e perspectivas que defendem maior articulação entre saberes científicos, pedagógicos e contextuais (PEREIRA; SAMPAIO, 2024; PEREIRA; GARCIA, 2024). Assim, a interdisciplinaridade permanece como horizonte formativo relevante, mas também como desafio concreto de efetivação nas instituições e nas práticas docentes.

Nas regiões interioranas do Norte do país, esse debate ganha maior complexidade, pois a formação de professores está diretamente atravessada por condições territoriais, desigualdades de infraestrutura, distâncias geográficas e diversidade sociocultural. Pesquisas sobre formação docente nesse contexto indicam que currículos pouco sensíveis às realidades locais tendem a produzir distanciamento entre universidade, escola e comunidade, enfraquecendo a construção de práticas pedagógicas contextualizadas (DE MATOS; DA SILVA, 2021; DOS SANTOS SIQUEIRA; DA SILVA, 2022).

É nesse cenário que se insere a Licenciatura em Ciências: Matemática e Física do Instituto de Ciências Exatas e Tecnologia da Universidade Federal do Amazonas, em Itacoatiara. O curso foi concebido com a finalidade de formar professores para a educação básica, articulando dimensões regionais, científicas e pedagógicas em uma proposta que integra Matemática, Física e Educação (UFAM, 2007). Seu Projeto Pedagógico explicita a preocupação com a carência histórica de profissionais habilitados, com a necessidade de articulação entre teoria e prática e com a especificidade do território em que se insere.

A proposta de formação interdisciplinar do curso, entretanto, não se limita à presença de componentes curriculares de Matemática e Física em uma mesma matriz. Ela envolve também práticas curriculares, estágios supervisionados, experiências de iniciação à docência e participação em projetos de extensão, que ampliam os espaços de inserção do licenciando nas escolas públicas e favorecem a problematização da docência em sua dimensão concreta. Nesse processo, torna-se central a questão da identidade profissional do futuro professor, frequentemente sintetizada na pergunta: “sou professor de quê?”.

Diante disso, este artigo analisa os desafios e as potencialidades da formação interdisciplinar na Licenciatura em Ciências: Matemática e Física do ICET/UFAM, tomando como eixo a construção da identidade profissional do licenciando. Para isso, articula análise documental do PPC, da matriz curricular e das disciplinas optativas com a sistematização de experiências vividas em estágios supervisionados, no PIBID e em projeto de extensão universitária.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A formação docente interdisciplinar tem sido discutida como resposta aos limites de currículos excessivamente fragmentados e pouco sensíveis à complexidade dos problemas que atravessam a escola contemporânea. Nessa perspectiva, a interdisciplinaridade não corresponde à simples aproximação entre disciplinas, mas a um princípio de organização da formação e da prática pedagógica, exigindo diálogo entre saberes, trabalho coletivo, investigação e abertura a contextos concretos de ensino (PEREIRA; SAMPAIO, 2024; PE-

REIRA; GARCIA, 2024).

Pereira e Sampaio (2024), ao analisarem a formação docente interdisciplinar no campo das Ciências da Natureza, mostram que o discurso da interdisciplinaridade foi incorporado às políticas curriculares, mas frequentemente convive com estruturas institucionais ainda marcadas pela disciplinarização. Isso ajuda a compreender por que muitos cursos anunciam a interdisciplinaridade em seus projetos pedagógicos, mas encontram dificuldades para efetivá-la no cotidiano formativo.

No caso da articulação entre Matemática e Física, essa discussão é particularmente relevante. A relação entre essas áreas evidencia que o conhecimento científico não se organiza em compartimentos rígidos, mas em redes de conceitos, representações e aplicações. Ainda assim, tal aproximação não ocorre automaticamente. Para que se efetive pedagogicamente, o currículo e as experiências formativas precisam criar condições para que o licenciando vivencie situações em que a integração entre conteúdos, práticas e problemas escolares seja efetivamente trabalhada (OLIVEIRA; PEREIRA, 2022; SHAW; SOARES, 2020).

No contexto do Norte brasileiro, a formação de professores assume especificidades que reforçam a necessidade de abordagens interdisciplinares e contextualizadas. Estudos desenvolvidos na Amazônia paraense evidenciam que fatores como mobilidade, infraestrutura, permanência estudantil e desigualdade de acesso afetam diretamente os processos formativos, mostrando que o currículo não pode ser pensado à margem do território e das condições concretas de escolarização (DE MATOS; DA SILVA, 2021; DOS SANTOS SIQUEIRA; DA SILVA, 2022).

Essa discussão aproxima-se também da etnomatemática, especialmente quando esta enfatiza a legitimidade de conhecimentos produzidos em diferentes contextos socioculturais. Rosa e Orey (2020) defendem que a matemática não pode ser reduzida a um saber neutro e universal descolado da cultura, uma vez que práticas sociais diversas produzem formas próprias de contar, medir, ordenar e modelar a realidade. Em diálogo com essa perspectiva, Da Silva Pessoa et al. (2026) mostram que o reconhecimento de saberes locais

pode contribuir para uma formação docente mais crítica, situada e comprometida com o território.

Por fim, a identidade profissional docente constitui a dimensão central desta discussão. Em cursos interdisciplinares, a pergunta “sou professor de quê?” expressa tensões entre pertencimento disciplinar, exigências institucionais e demandas da prática escolar. A literatura sobre licenciaturas interdisciplinares indica que essa identidade não é dada previamente, mas construída no percurso, em interação com o currículo, com a escola e com as experiências vividas em estágios, iniciação à docência e extensão (PEREIRA; SAMPAIO, 2024; PEREIRA; GARCIA, 2024; SHAW; SOARES, 2020).

3. METODOLOGIA

Trata-se de uma pesquisa qualitativa, de caráter analítico-interpretativo, por compreender que os processos formativos não podem ser reduzidos a variáveis isoladas, exigindo atenção aos sentidos produzidos nas experiências e nos documentos que as registram. A pesquisa qualitativa em educação permite investigar fenômenos complexos e situados, valorizando a articulação entre contexto, experiência e produção de significados (LÜDKE; ANDRÉ, 1986; SILVA et al., 2022). Nesse estudo, interessa compreender como a formação interdisciplinar é projetada institucionalmente no curso de Licenciatura em Ciências: Matemática e Física do ICET/UFAM e como é vivida na trajetória acadêmica de um licenciando em diferentes espaços formativos.

Do ponto de vista do delineamento, a investigação combina análise documental e análise narrativa de experiência formativa. A pesquisa é documental porque toma como fontes o Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Ciências: Matemática e Física, a matriz curricular, as disciplinas optativas e a Resolução n. 031/2016 – CEG/CONSEPE, que amplia o quadro formativo com componentes voltados, entre outros, à história da área, à modelagem matemática, ao ensino de Matemática na educação básica, à programação e à sociologia da educação (UFAM, 2007; UFAM, 2016). É narrativa porque incorpora registros produzidos ao longo da graduação – em estágios, iniciação à docência

e extensão –, compreendidos como textos reflexivos nos quais o licenciando explicita percepções sobre escola, docência e própria formação.

O corpus da pesquisa foi constituído por dezessete documentos, distribuídos em dois grupos. O primeiro reúne dois documentos institucionais: o Projeto Pedagógico do Curso e a Resolução n. 031/2016 – CEG/CONSEPE. O segundo compreende quinze registros de percurso formativo, sendo três relatórios de estágio supervisionado, produzidos a partir de experiências de observação, participação e regência em escolas públicas; doze relatórios mensais do PIBID, elaborados ao longo de 2025 no subprojeto de Matemática, contemplando planejamento pedagógico, reforço escolar, atividades lúdicas, eventos e seminários; e um relatório de participação em projeto de extensão vinculado ao ATLAS, referente a aulas interativas, feiras interdisciplinares e visitas escolares realizadas no âmbito universitário.

A análise dos materiais ocorreu em três movimentos: leitura integral das fontes, categorização temática e interpretação articulada com a literatura. A partir da leitura inicial, os dados foram organizados em quatro eixos analíticos, que orientaram a sistematização dos resultados: (i) desenho curricular e concepção de formação interdisciplinar; (ii) experiências de estágio e aproximação com a realidade escolar; (iii) práticas desenvolvidas no PIBID e na extensão; e (iv) construção da identidade profissional docente. Em cada eixo, identificaram-se recorrências temáticas e situações emblemáticas, que foram posteriormente confrontadas com estudos sobre formação interdisciplinar, contexto regional e etnomatemática.

A opção por trabalhar com relatórios e registros produzidos ao longo da trajetória acadêmica apoia-se na compreensão de que o relato de experiência, quando sistematizado de forma crítica, situado em seu contexto e sustentado teoricamente, pode constituir importante fonte de pesquisa em educação (MUSSI; FLORES; ALMEIDA, 2021; ANTUNES et al., 2024). Tais materiais não foram tomados como descrições neutras dos fatos, mas como textos de elaboração reflexiva, nos quais o licenciando interpreta situações, registra desafios, identifica aprendizagens e atribui sentidos à própria formação, permitindo articular, de modo mais denso, o que está prescrito nos documentos curriculares com o que é efetivamente vivido nos diferentes espaços formativos.

4. RESULTADOS E DISCUSSÕES

4.1 Currículo e desenho da formação interdisciplinar

O Projeto Pedagógico da Licenciatura em Ciências: Matemática e Física do ICET/UFAM evidencia preocupação explícita com a formação de professores para a educação básica no Médio Amazonas, apresentando o curso como resposta à necessidade de profissionais habilitados para atuar na região (UFAM, 2007). Esse enquadramento indica, desde sua concepção, uma compreensão de docência vinculada ao território e às demandas locais.

A matriz curricular, organizada em dez períodos, integra disciplinas específicas de Matemática e Física, componentes pedagógicos, práticas curriculares, estágios supervisionados, atividades complementares e optativas. A presença de componentes como Prática Curricular I, II e III, Laboratório para o Ensino da Matemática, Laboratório para o Ensino da Física e estágios distribuídos ao longo da segunda metade do curso revela uma proposta que busca aproximar progressivamente o licenciando da escola e dos processos concretos de ensino.

As disciplinas optativas ampliam esse potencial formativo ao incluir componentes como História da Matemática, História da Educação Brasileira e Amazônia, Informática Aplicada à Educação e Pesquisa e Prática na Educação (UFAM, 2016). Mesmo não sendo cursadas por todos os estudantes, elas abrem possibilidades de diálogo entre saberes específicos, fundamentos pedagógicos, história, tecnologia e contexto regional.

Entretanto, como mostram os estudos sobre formação interdisciplinar, a existência de um currículo potencialmente integrador não garante, por si só, a efetivação da interdisciplinaridade. Projetos pedagógicos podem incorporar esse discurso e, ao mesmo tempo, manter lógicas disciplinares rígidas na organização institucional e nas práticas formativas (PEREIRA; SAMPAIO, 2024). Assim, o curso apresenta bases estruturais favoráveis à integração, mas sua consolidação depende das formas concretas pelas quais essas possibilidades são vividas e problematizadas na trajetória acadêmica.

4.2 Estágios supervisionados e experiências na escola

Os quatro relatórios de estágio revelam que a inserção do licenciando em escolas públicas de Itacoatiara constitui momento decisivo na articulação entre teoria e prática. As experiências desenvolvidas no ensino fundamental e médio evidenciam contextos escolares heterogêneos, marcados por diferentes níveis de aprendizagem, limitações de infraestrutura e desafios de engajamento estudantil.

Nas experiências vinculadas à Matemática, destacaram-se situações em que a aprendizagem dos estudantes era dificultada por defasagens em conteúdos básicos, como operações fundamentais, resolução de problemas e noções geométricas. Tais dificuldades exigiram adaptação de estratégias pedagógicas, uso de materiais manipuláveis, atividades em grupo e exemplos mais concretos. Já nos estágios de Física, a necessidade de tornar compreensíveis conteúdos como queda livre e velocidade levou ao uso de abordagens mais práticas e interativas, articulando explicação teórica e experimentos simples.

Essas vivências reforçam a ideia de que a formação interdisciplinar precisa estar vinculada a problemas reais de ensino. A escola exige que o licenciando transite entre conteúdos, metodologias, gestão de sala, leitura de contexto e sensibilidade às necessidades dos estudantes. Nesse movimento, a docência deixa de ser pensada apenas como domínio de uma disciplina e passa a ser compreendida como prática relacional, situada e interpretativa.

Outro aspecto recorrente nos relatórios refere-se ao fato de que recursos tecnológicos, embora por vezes existentes, nem sempre estão acessíveis ou em funcionamento. Essa constatação produz uma tensão importante: ao mesmo tempo em que a formação inicial estimula metodologias inovadoras e uso de tecnologias, a realidade escolar impõe limites materiais que exigem soluções simples, criativas e contextualizadas. Dessa forma, os estágios não apenas aplicam conhecimentos aprendidos na universidade, mas também problematizam suas condições de viabilidade.

4.3 PIBID e inserção prolongada na escola

Os oito relatórios mensais do PIBID mostram que esse programa aprofunda a inserção do licenciando na escola de forma mais contínua e coletiva do que ocorre, em geral, nos estágios curriculares. As atividades envolveram reuniões de planejamento, observação do contexto escolar, aulas de reforço, oficinas, eventos acadêmicos e ações como o Dia da Matemática.

No PIBID, a docência aparece fortemente associada ao trabalho colaborativo. O planejamento das ações com professores supervisores, bolsistas e coordenação de área favorece a construção de uma prática reflexiva e compartilhada. Além disso, atividades lúdicas, momentos de reforço e participação em eventos ampliam a compreensão do papel do professor para além da aula expositiva.

Também merece destaque o modo como o PIBID tensiona fronteiras disciplinares ao articular Matemática e Ciências Naturais em atividades integradas. A participação em seminários e discussões sobre Física, probabilidade e abordagens como STEAM amplia o repertório do licenciando e reforça a percepção de que a docência em cursos interdisciplinares demanda circulação entre campos de saber.

Nesse sentido, o PIBID funciona como espaço privilegiado de formação e de ressignificação da identidade docente. A presença contínua na escola, a articulação com diferentes atores e a reflexão sobre a própria prática permitem ao licenciando atribuir novos sentidos à pergunta “sou professor de quê?”, aproximando-a da compreensão de um professor em formação que atua entre conteúdos específicos, projetos coletivos e demandas concretas da escola pública.

4.4 Extensão universitária e articulação ensino-pesquisa-extensão

O relatório de participação no projeto de extensão vinculado ao ATLAS acrescenta à formação outra dimensão importante: a extensão universitária como espaço de inovação pedagógica e aproximação entre universidade e escola. O documento evidencia a realização de aulas interativas, feiras interdiscipli-

nares e visitas escolares, com uso de jogos, dinâmicas e metodologias voltadas a tornar o ensino mais acessível e atraente para estudantes da educação básica.

Essa experiência amplia o repertório formativo do licenciando em pelo menos três sentidos. Primeiro, fortalece o vínculo entre conhecimento acadêmico e intervenção social, mostrando que a universidade pode atuar como agente de transformação educacional no território. Segundo, desenvolve competências como planejamento, criatividade, trabalho em equipe e resolução de problemas em contextos reais. Terceiro, favorece uma compreensão mais integrada da docência, articulando Matemática, Ciências, tecnologias e questões sociais em práticas concretas.

A extensão, nesse caso, não aparece como atividade periférica ao currículo, mas como experiência que tensiona e enriquece a formação inicial. Ao lado dos estágios e do PIBID, ela contribui para consolidar uma visão de docência conectada à escola, à comunidade e à responsabilidade social da universidade.

4.5 Identidade profissional e tensões da interdisciplinaridade

A análise integrada do currículo, dos estágios, do PIBID e da extensão evidencia que a identidade profissional do licenciando em Ciências: Matemática e Física é atravessada por tensões próprias das licenciaturas interdisciplinares. Por um lado, o curso oferece sólida formação em conteúdos específicos de Matemática e Física, reforçando referências tradicionais de pertencimento disciplinar. Por outro, as experiências vividas nas escolas e nos projetos formativos mostram que a prática docente exige transitar entre áreas, responder a problemas concretos e mobilizar saberes que não cabem em fronteiras rígidas.

Nesse contexto, a pergunta “sou professor de quê?” ganha força. Ela não expressa apenas insegurança individual, mas uma tensão entre a lógica acadêmica das áreas de conhecimento e a realidade da escola, onde os desafios da docência exigem múltiplas competências. Ao planejar aulas de geometria ou probabilidade, desenvolver atividades de reforço, participar de seminários sobre Física e atuar em ações interdisciplinares de extensão, o licenciando vivencia situações em que sua identidade se constrói menos pela fixação em uma única área e mais pela capacidade de articular saberes, práticas e contextos.

A literatura sobre formação interdisciplinar sugere que essa identidade tende a se fortalecer quando o licenciando participa de experiências concretas, contínuas e reflexivas, nas quais pode elaborar sentidos sobre sua atuação (PEREIRA; SAMPAIO, 2024; PEREIRA; GARCIA, 2024; SHAW; SOARES, 2020). Os materiais analisados confirmam essa hipótese. Em vez de resolver definitivamente a pergunta “sou professor de quê?”, a trajetória formativa analisada a desloca para uma compreensão mais ampla: trata-se de um professor em formação que ensina Matemática e Física, mas que também atua como mediador de projetos, organizador de experiências pedagógicas e sujeito de práticas interdisciplinares situadas.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise da Licenciatura em Ciências: Matemática e Física do ICET/UFAM permite afirmar que a formação interdisciplinar, no contexto do Médio Amazonas, constitui um processo marcado por potencialidades relevantes e por desafios persistentes. Entre as potencialidades, sobressaem a estrutura curricular que integra conteúdos específicos, fundamentos pedagógicos, práticas curriculares e estágios; a existência de disciplinas optativas que ampliam a formação; e a inserção contínua do licenciando em escolas públicas por meio do PIBID e de projetos de extensão. Esses elementos favorecem a aproximação entre universidade, escola e território, condição fundamental para uma formação docente crítica e contextualizada.

Entre os desafios, destacam-se a dificuldade de consolidar, na prática formativa, uma interdisciplinaridade que vá além da justaposição de conteúdos, as condições concretas das escolas públicas do interior do estado e as tensões envolvidas na construção da identidade profissional do licenciando. A pergunta “sou professor de quê?” sintetiza tais tensões, mas também revela o caráter produtivo de uma formação que obriga o futuro docente a pensar sua atuação para além dos limites disciplinares tradicionais.

Conclui-se que o fortalecimento da formação interdisciplinar depende não apenas de currículos formalmente integradores, mas da articulação efetiva entre PPC, estágios, iniciação à docência, extensão universitária e diálogo

com as realidades locais. Nesse horizonte, a experiência analisada indica que a docência pode ser construída como prática interdisciplinar, investigativa e territorialmente situada, desde que a formação inicial ofereça condições reais para que o licenciando viva, reflita e ressignifique essas experiências ao longo de seu percurso.

6. REFERÊNCIAS

ANTUNES, J. et al. Como escrever um relato de experiência de forma sistematizada? Contribuições metodológicas. **Práticas Educativas, Memórias e Oralidades – Rev. Pemo**, v. 6, p. e12517, 2024.

DA SILVA PESSOA, Angela Paula et al. Etnomatemática na Amazônia: práticas pedagógicas e formação docente. **Revista de Geopolítica**, v. 17, n. 1, 2026.

DE MATOS, Cleide Carvalho; DA SILVA, Solange Pereira. A formação de professores na Amazônia paraense: uma relação com a Educação do Campo. **Revista Brasileira de Educação do Campo**, v. 6, p. e9567, 2021.

DOS SANTOS SIQUEIRA, Adriana Oliveira; DA SILVA, José Moisés Nunes. Formação inicial de professores na Amazônia Paraense: o que dizem as pesquisas. **Epistemologia e Práxis Educativa – EPEduc**, v. 5, n. 3, p. 01-24, 2022.

FERREIRA, Luana Santos et al. A interdisciplinaridade e a formação docente. In: XI Seminário de Iniciação Científica do IFMG-SIC 2023. 2023.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MUSSI, R. F. de F.; FLORES, F. F.; ALMEIDA, C. B. de. Pressupostos para a elaboração de relato de experiência como conhecimento científico. **Revista Práxis Educacional**, v. 17, n. 48, p. 60-77, 2021

OLIVEIRA, F. W. S.; PEREIRA, A. C. C. Interdisciplinaridade entre Matemática e Física na Licenciatura a partir do instrumento jacente no plano. **Bolema – Boletim de Educação Matemática**, v. 36, n. 73, p. 801-821, 2022.

PEREIRA, E. R.; GARCIA, B. Interloquções entre interdisciplinaridade e formação docente. In: ASSUNÇÃO, H. L. S. et al. (org.). **Temas interdisciplinares em ensino**. [S. l.]: Amplia, 2024. p. 321-334.

PEREIRA, J. G. N.; SAMPAIO, C. de G. A formação docente interdisciplinar no Brasil: uma análise dos atuais despontamentos no âmbito das Ciências da Natureza. **Acta Scientiarum. Education**, v. 46, e64159, 2024.

ROSA, M.; OREY, D. C. Etnomodelagem como um movimento de globalização nos contextos da Etnomatemática e da Modelagem. **Com a Palavra, o Professor**, v. 5, n. 11, p. 258-283, 2020.

SHAW, G. S. L.; SOARES, F. Formação interdisciplinar docente no Ensino Superior: proposta de avaliação. **Meta: Avaliação**, v. 12, n. 34, p. 181-210, 2020.

SILVA, D. C. da et al. Características de pesquisas qualitativas: estudo em teses de um programa de pós-graduação em educação. **Educação em Revista**, v. 38, p. e26895, 2022.

SIQUEIRA, A. O. dos S.; SILVA, J. M. N. da. Formação inicial de professores na Amazônia Paraense: o que dizem as pesquisas. **Epistemologia e Práxis Educativa – EPEduc**, v. 5, n. 3, p. 01-24, 2022.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS. **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Ciências: Matemática e Física**. Itacoatiara: ICET/UFAM, 2007.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS. **Resolução n. 031/2016 – CEG/CONSEPE**: cria disciplinas optativas para Matemática e Física. Manaus: UFAM, 2016.

CAPÍTULO 4

DIAGNÓSTICO FUNCIONAL, MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA E METODOLOGIAS ATIVAS NA EDUCAÇÃO ESPECIAL EM CONTEXTO AMAZÔNICO

Josiele Viana Gomes

Lucas Cavalcante Marques

Sueli Alcântara dos Santos

Doi: 10.48209/978-65-5417-703-4

1. INTRODUÇÃO

A inclusão escolar de estudantes público-alvo da Educação Especial (PAEE) constitui um compromisso ético, político e pedagógico que ultrapassa a garantia formal de matrícula, exigindo condições concretas de participação, aprendizagem e permanência na escola comum (BRASIL, 2008; MANTOAN, 2015). Nessa perspectiva, a acessibilidade pedagógica demanda mediações, flexibilizações e estratégias de ensino que considerem as singularidades dos sujeitos e enfrentem as barreiras presentes no cotidiano escolar (PLETSCH, 2014). Em contextos de escola pública amazônica, esse desafio assume contornos ainda mais complexos, sobretudo quando há restrições materiais, escassez de recursos didáticos e necessidade de práticas que articulem inclusão, baixo custo e intencionalidade pedagógica. Nesse cenário, as metodologias ativas podem constituir um caminho potente, uma vez que deslocam o estudante para uma posição mais participativa na construção do conhecimento, favorecendo engajamento, resolução de problemas, cooperação e protagonismo (BACICH; MORAN, 2018).

Entre essas metodologias, a gamificação e a Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP) têm sido apontadas como estratégias promissoras por mobilizarem desafios, investigação, sentido social da aprendizagem e participação ativa dos estudantes (MORAN, 2018). A literatura recente reforça essa direção ao indicar que práticas inclusivas se tornam mais consistentes quando o plane-

jamento pedagógico deixa de ser genérico e passa a considerar, de modo antecipado, as barreiras e potencialidades concretas dos estudantes. Tannús-Valadão e Mendes (2018) destacam o papel do Planejamento Educacional Individualizado na escolarização de estudantes da Educação Especial, enquanto Zerbato e Mendes (2021) evidenciam que o Desenho Universal para a Aprendizagem contribui para a construção de meios mais acessíveis de ensino e aprendizagem na classe comum. Em perspectiva próxima, Belland, Glazewski e Ertmer (2009) mostram que estudantes com necessidades especiais podem participar de propostas de Aprendizagem Baseada em Problemas com ganhos em motivação, colaboração e confiança social quando a tarefa é estruturada com apoios e papéis definidos.

Contudo, ainda são necessários estudos que analisem, de modo situado, como essas práticas podem funcionar como dispositivos de acessibilidade pedagógica em realidades escolares concretas, sobretudo em contextos amazônicos marcados por restrições estruturais. Nessa direção, pesquisa buscou compreender as metodologias ativas não apenas como estratégias de engajamento, mas como dispositivos de acessibilidade pedagógica, planejados a partir de diagnóstico inicial, apoios multimodais, mediação pedagógica e materiais de baixo custo, com vistas a reorganizar o ensino conforme as barreiras e potencialidades concretas de cada participante.

Diante disso, este artigo analisa uma intervenção pedagógica desenvolvida com três estudantes do 9º ano de uma escola pública de Itacoatiara/AM, no âmbito do Programa Ciência na Escola (PCE/FAPEAM), com o objetivo de compreender de que modo a gamificação e a ABP favoreceram a aprendizagem, a participação e a interação social desses estudantes.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A discussão proposta neste estudo se ancora, inicialmente, na compreensão de que inclusão escolar não corresponde apenas ao acesso do estudante à classe comum, mas à produção de condições pedagógicas que assegurem aprendizagem, participação e reconhecimento da diferença como dimensão constitutiva da escola (BRASIL, 2008; MANTOAN, 2015). Nessa direção, a

acessibilidade curricular exige reorganização das práticas de ensino e enfrentamento das barreiras pedagógicas que limitam a participação dos estudantes PAEE (PLETSCH, 2014).

A Psicologia Histórico-Cultural oferece importante suporte para essa análise ao compreender a aprendizagem como processo socialmente mediado. Em Vygotsky (1991), o desenvolvimento não ocorre de forma isolada, mas na relação com o outro, por meio de instrumentos, signos e mediações que possibilitam ao estudante alcançar níveis mais complexos de desempenho. Assim, a Zona de Desenvolvimento Proximal permite compreender que aquilo que o estudante ainda não realiza autonomamente pode ser desenvolvido com apoio pedagógico intencional.

No campo das metodologias ativas, Moran (2018) e Bacich e Moran (2018) defendem propostas pedagógicas em que o estudante participa mais ativamente da construção do conhecimento, resolvendo problemas, investigando situações concretas e interagindo com diferentes recursos e linguagens. Quando articuladas ao Desenho Universal para a Aprendizagem, tais metodologias podem favorecer múltiplos meios de engajamento, representação e ação, ampliando oportunidades de participação e aprendizagem para sujeitos com diferentes perfis e necessidades (CAST, 2018).

A literatura recente reforça essa direção ao indicar que práticas inclusivas se tornam mais consistentes quando o planejamento deixa de ser genérico e passa a considerar, de modo antecipado, as barreiras e potencialidades concretas dos estudantes. Tannús-Valadão e Mendes (2018) destacam o papel do Planejamento Educacional Individualizado na escolarização de estudantes da Educação Especial, enquanto Zerbato e Mendes (2021) evidenciam que o DUA contribui para a construção de meios mais acessíveis de ensino e aprendizagem na classe comum. Em perspectiva próxima, Belland, Glazewski e Ertmer (2009) mostram que estudantes com necessidades especiais podem participar de propostas de Aprendizagem Baseada em Problemas com ganhos em motivação, colaboração e confiança social quando a tarefa é estruturada com apoios e papéis definidos.

Desse modo, neste estudo, a gamificação e a Aprendizagem Baseada em Problemas são compreendidas não apenas como técnicas motivacionais, mas como estratégias pedagógicas que, mediadas adequadamente, podem contribuir para a acessibilidade curricular e para a inclusão escolar. Nessa perspectiva, o diferencial da pesquisa está em articular diagnóstico inicial, apoios multimodais, mediação pedagógica e materiais de baixo custo para reorganizar o ensino conforme as barreiras e potencialidades concretas de cada participante, situando as metodologias ativas como dispositivos de acessibilidade pedagógica e não apenas como recursos de inovação didática.

3. METODOLOGIA

3.1 Delineamento, contexto e participantes

Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, de natureza interventiva, desenvolvida no contexto da escola pública. Diferentemente de estudos que apenas descrevem uma realidade, esta investigação envolveu o planejamento, a implementação e a análise de estratégias pedagógicas voltadas à ampliação da aprendizagem e da participação de estudantes público-alvo da Educação Especial (PAEE), em consonância com a perspectiva das pesquisas de intervenção pedagógica discutidas por Damiani *et al.* (2013) e com a abordagem qualitativa defendida por Minayo (2014).

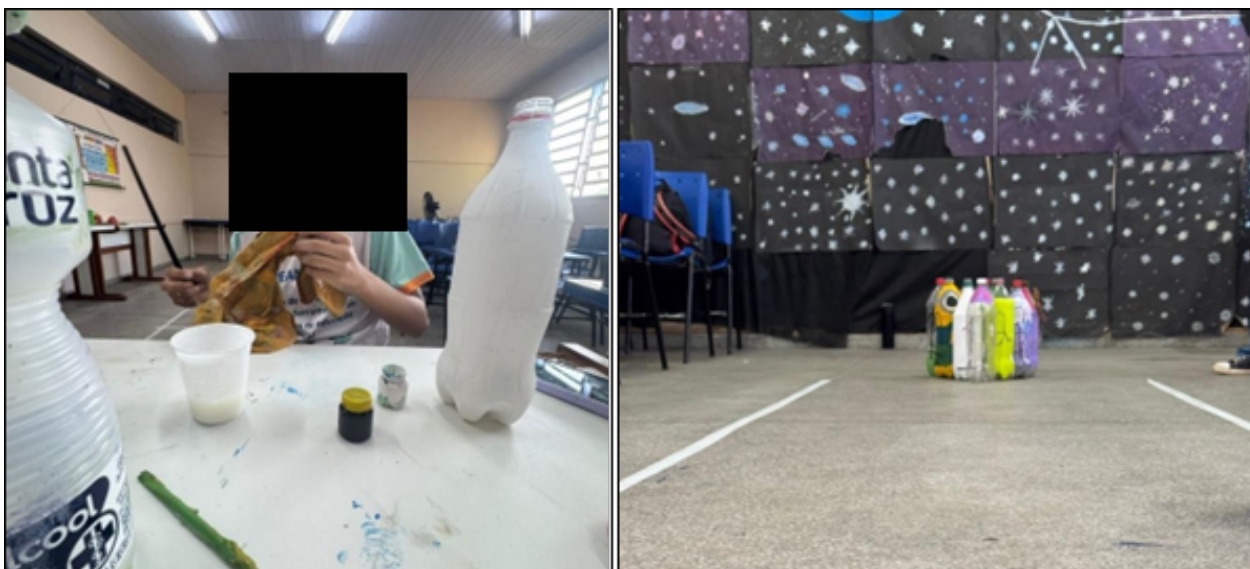
O estudo foi realizado na Escola Estadual Senador João Bosco Ramos de Lima, localizada no município de Itacoatiara, Amazonas, no âmbito do Programa Ciência na Escola (PCE/FAPEAM). Participaram da investigação três estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental, identificados no texto pelos códigos EE-JB-9A-01, EE-JB-9A-02 e EE-JB-9A-03, com o objetivo de preservar suas identidades e assegurar o cuidado ético na apresentação dos dados (MINAYO, 2014; ANGROSINO, 2009). A escolha dos participantes considerou a necessidade de desenvolver práticas pedagógicas mais acessíveis e mediadas, voltadas ao fortalecimento da aprendizagem, da interação social e da autonomia no contexto da sala de aula regular.

3.2 Etapas da intervenção e produção dos dados

Em consonância com Damiani *et al.* (2013), a pesquisa foi organizada a partir de uma lógica de diagnóstico, planejamento, implementação e avaliação da intervenção pedagógica. Na primeira etapa, realizou-se um diagnóstico pedagógico inicial por meio de uma Ficha de Perfil Funcional, estruturada em escala de 0 a 3, complementada por questionário prévio destinado ao mapeamento de preferências, barreiras e apoios percebidos pelos estudantes. Essa etapa permitiu identificar necessidades de apoio, limites iniciais e potencialidades dos participantes, subsidiando o planejamento das intervenções, em diálogo com a noção de mediação pedagógica em Vygotsky (1991) e com a perspectiva de planejamento inclusivo discutida por Pletsch (2014). Com base nesses dados, foram planejadas estratégias pedagógicas que buscavam reduzir barreiras de aprendizagem e ampliar a participação dos estudantes PAEE, considerando o uso de recursos concretos, visuais e multimodais, bem como mediações diferenciadas, tempo ampliado, segmentação de tarefas e alternativas de resposta, em consonância com os princípios da acessibilidade pedagógica e do Desenho Universal para a Aprendizagem (CAST, 2018).

A implementação da intervenção ocorreu em dois momentos pedagógicos. A primeira intervenção, intitulada Boliche Matemático Figura 1, foi fundamentada na gamificação como estratégia de engajamento e mediação da aprendizagem. A atividade utilizou garrafas PET numeradas e material dourado, com o propósito de trabalhar contagem, associação entre numeral e quantidade, reconhecimento numérico e operações básicas de soma, por meio de desafios organizados de forma lúdica e progressiva (MORAN, 2018; BACICH; MORAN, 2018).

Figura 1 - boliche da matemática



Fonte: Elaborada pelos Autores.

A segunda intervenção, intitulada Lixo na escola: observar, analisar e agir, foi orientada pela Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP) e pela Educação Ambiental Crítica. Nessa atividade, os estudantes participaram de uma rota de observação no espaço escolar, registrando situações relacionadas ao descarte de resíduos, coletando evidências e elaborando proposições de enfrentamento para o problema identificado (BACICH; MORAN, 2018; FREIRE, 1996). A produção dos dados ocorreu por meio de questionário prévio, ficha diagnóstica inicial, observação participante durante as intervenções, registros em diário de campo e análise do desempenho dos estudantes nas atividades propostas, o que possibilitou acompanhar tanto aspectos acadêmicos quanto dimensões relacionais e participativas do processo educativo (ANGROSINO, 2009; MINAYO, 2014).

3.3 Procedimentos de análise e alcance do estudo

Para a análise dos dados, adotou-se uma abordagem descritivo-interpretativa, orientada pela leitura qualitativa dos registros produzidos ao longo da intervenção. Os dados foram organizados em três eixos analíticos: aprendizagem acadêmica básica, interação social e participação, e autonomia/protagonismo. Esses eixos possibilitaram examinar, de forma articulada, os efei-

tos das metodologias ativas sobre o desempenho dos estudantes, não apenas no domínio de conteúdos escolares, mas também na ampliação de sua presença ativa no processo educativo (VYGOTSKY, 1991; MANTOAN, 2015; PLETSCH, 2014). Por se tratar de uma investigação situada no cotidiano escolar, os resultados aqui apresentados não pretendem generalização estatística, mas produzir compreensão analítica de uma experiência pedagógica concreta, com potencial de oferecer subsídios a outras práticas inclusivas em contextos amazônicos marcados por restrições estruturais e pela necessidade de estratégias acessíveis de ensino (DAMIANI et al., 2013; MINAYO, 2014).

4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

O diagnóstico inicial, construído a partir do questionário prévio e da Ficha de Perfil Funcional, permitiu identificar perfis diferenciados entre os estudantes PAEE acompanhados, com maior necessidade de apoio em leitura e escrita e melhor desempenho quando eram oferecidos recursos visuais, instruções segmentadas, tempo ampliado e alternativas de resposta, como desenho, ditado e explicação breve Quadro 1. Esse resultado é coerente com a compreensão de que a inclusão escolar não se efetiva apenas pelo acesso do estudante à classe comum, mas pela organização de condições pedagógicas que reduzam barreiras e ampliem possibilidades reais de participação no currículo (BRASIL, 2008; MANTOAN, 2015; PLETSCH, 2014). Nessa direção, o diagnóstico inicial mostrou-se decisivo porque permitiu planejar intervenções ajustadas às necessidades concretas dos estudantes, em consonância com a ideia de mediação pedagógica defendida por Vygotsky (1991), segundo a qual o desenvolvimento é favorecido quando o ensino organiza apoios adequados às possibilidades do sujeito.

Quadro 1: Perfil Funcional inicial dos estudantes PAEE

Código	Leitura	Escrita/ Registro	Cálculo/Nu mérico	Comunicação	Interação/ Trabalho em grupo	Autonomi a com apoios
EE-JB- 9A-01	1–2	1	3	2–3	2–3	2
EE-JB- 9A-02	1–2	2	1	2	1–2	2
EE-JB- 9A-03	1–2	2	2	1 (oral) / 3 (visual)	1–2	2

Fonte: autoria própria (2026)

Legenda: 0 = não realiza; 1 = com ajuda total; 2 = com pistas/apoios; 3 = autônomo.

Na intervenção gamificada “Boliche Matemático”, participaram EE-JB-9A-02 e EE-JB- 9A-03, havendo ausência de EE-JB-9A-01. Observou-se alto engajamento, permanência na tarefa, adesão às regras, uso produtivo do material dourado e mobilização de reconhecimento numérico, contagem e adição com conferência entre pares. A cooperação entre as participantes e a melhora progressiva dos arremessos observadas na atividade, demonstram que a gamificação, quando associada a mediação e recursos concretos, favorece acessibilidade pedagógica, participação e desenvolvimento de habilidades básicas, em consonância com Moran (2018), Bacich e Moran (2018) e Vygotsky (1991).

Na oficina “Lixo na escola: observar, analisar e agir”, os três estudantes participaram por diferentes vias de acesso à tarefa. EE-JB-9A-01 respondeu melhor à observação concreta e à mediação visual; EE-JB-9A-02 apresentou melhor desempenho quando a atividade foi segmentada; e EE-JB-9A-03 demonstrou participação consistente, melhor interação social no grupo e registros mais autônomos. Esses resultados indicam que a ABP funcionou como dispositivo de acessibilidade ao articular texto, imagem, ação, fala e desenho, reduzindo a distância entre conteúdo escolar e vida cotidiana, como defendem CAST (2018), Pletsch (2014) e Freire (1996). Em conjunto, os resultados mostram que o melhor desempenho ocorreu quando se combinaram problema real, apoios multimodais, estrutura cooperativa e mediação intencional. O Quadro 2 sintetiza esses avanços, evidenciando que as intervenções

favoreceram não apenas aprendizagem acadêmica básica, mas também participação, interação social e maior autonomia, o que reforça o potencial das metodologias ativas para práticas inclusivas em contexto escolar amazônico (MANTOAN, 2015; BACICH; MORAN, 2018).

Quadro 2 – Síntese dos avanços observados após as intervenções pedagógicas.

Estudante	Aprendizagem acadêmica básica	Interação social/participação	Autonomia/protagonismo
EE-JB- 9A-01	Melhor desempenho em tarefa concreta na oficina “Lixo na escola”, com identificação de pontos com lixo e compreensão por formas não textuais	Participação com suporte, favorecida por mediação, grupo e tempo ampliado	Maior adesão quando a linguagem escrita deixou de ser a única via de acesso
EE-JB- 9A-02	No Boliche, mobilizou reconhecimento numérico, contagem e adição com apoio concreto; na ABP, identificou resíduos e registrou observações com boa autonomia	Participação positiva no grupo, favorecida por segmentação e previsibilidade	Ganho de autonomia quando a tarefa foi organizada em etapas curtas e estruturadas
EE-JB- 9A-03	No Boliche, participou da atividade matemática com apoio concreto; na ABP, apresentou registros mais autônomos e engajamento na solução do problema	Participação consistente e boa interação social mediada pelas tarefas	Ampliação do protagonismo no processo investigativo

Fonte: autoria própria (2026), com base nos registros da intervenção pedagógica.

Nota: o quadro apresenta síntese qualitativa dos avanços observados durante as intervenções, não correspondendo a mensuração quantitativa pós-teste.

A atuação dos três bolsistas foi fundamental para a realização das atividades e para a efetivação das mediações pedagógicas previstas na intervenção, uma vez que possibilitou acompanhamento mais próximo dos estudantes, observação contínua de suas respostas às tarefas e oferta de apoios compatíveis com seus perfis funcionais. No contexto da Educação Especial, a presença de mediadores em situações pedagógicas planejadas favorece a

organização de apoios graduados, a ampliação das possibilidades de participação e a redução de barreiras de acesso ao currículo, especialmente quando as atividades exigem segmentação de etapas, uso de múltiplas linguagens e acompanhamento individualizado (VYGOTSKY, 1991; PLETSCHE, 2014). Nesse estudo, os bolsistas contribuíram não apenas para a execução das oficinas, mas também para o registro das observações, para a oferta de pistas, orientações e reforços durante as tarefas e para a construção de um ambiente mais acolhedor e responsivo às necessidades dos estudantes, o que fortaleceu a acessibilidade pedagógica e a participação efetiva nas intervenções.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados do estudo sugerem que as metodologias ativas podem constituir dispositivos de acessibilidade pedagógica quando são planejadas com base em diagnóstico inicial, mediação pedagógica intencional e apoios ajustados aos perfis funcionais dos estudantes. No contexto investigado, a gamificação e a Aprendizagem Baseada em Problemas favoreceram a ampliação das possibilidades de participação, aprendizagem e interação social de estudantes público-alvo da Educação Especial, evidenciando que a inclusão escolar não se efetiva apenas pela presença do estudante na sala comum, mas pela reorganização concreta das práticas de ensino em função das barreiras e potencialidades de cada sujeito. Nessa perspectiva, os resultados reforçam que a acessibilidade pedagógica depende da oferta de múltiplas vias de acesso ao conhecimento, da mediação adequada e da construção de condições efetivas de participação no currículo comum (CAST, 2018; PLETSCHE, 2014). No Boliche Matemático, observaram-se engajamento, permanência na tarefa, cooperação entre pares e mobilização de habilidades matemáticas básicas com apoio concreto, o que reforça o potencial da gamificação como estratégia de acessibilidade pedagógica, e não apenas de motivação.

Na oficina Lixo na escola: observar, analisar e agir, a articulação entre problema real, observação do território escolar, investigação e ação coletiva ampliou as vias de participação dos estudantes, permitindo diferentes formas de acesso e expressão, como texto, imagem, ação, fala e desenho, em con-

sonância com uma perspectiva inclusiva e problematizadora de educação. Assim, o estudo contribui ao demonstrar, em contexto de escola pública amazônica, que estratégias pedagógicas mediadas, concretas, contextualizadas e de baixo custo podem fortalecer não apenas a aprendizagem acadêmica, mas também a autonomia, a interação social e o protagonismo dos estudantes.

Além disso, os achados reafirmam a importância de políticas públicas de fomento, como o Programa Ciência na Escola (PCE/FAPEAM), para a democratização do acesso à pesquisa e à inovação pedagógica na educação básica amazônica. Em realidades marcadas por desigualdades estruturais e restrições materiais, iniciativas dessa natureza criam condições para que a escola pública produza conhecimento situado e desenvolva práticas comprometidas com a inclusão e a justiça educacional. Assim, programas dessa natureza fortalecem não apenas a formação científica, mas também a construção de respostas pedagógicas mais sensíveis às diferenças e às barreiras vividas pelos sujeitos, em consonância com uma perspectiva de educação como prática de transformação social.

6. REFERÊNCIAS

ANGROSINO, Michael. *Etnografia e observação participante*. Porto Alegre: Artmed, 2009. BACICH, Lilian; MORAN, José (org.). *Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática*. Porto Alegre: Penso, 2018.

BELLAND, Brian R.; GLAZEWSKI, Krista D.; ERTMER, Peggy A. Inclusion and problem-based learning: roles of students in a mixed-ability group. *RMLE Online*, [s. l.], v. 32, n. 9, p. 1-19, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

CAST. *Universal Design for Learning Guidelines version 2.2*. Wakefield, MA: CAST, 2018. DAMIANI, Magda Floriana; ROCHEFORT, Renato Siqueira; CASTRO, Rafael Fonseca de; DARIZ, Marion Rodrigues; PINHEIRO, Silvia Silva. Discutindo pesquisas do tipo intervenção pedagógica. *Cadernos de Educação*, Pelotas, n. 45, p. 57-67, 2013.

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

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. *Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?* São Paulo: Summus, 2015.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

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. 35-76.

PLETSCH, Márcia Denise. Educação especial e inclusão escolar: políticas, práticas curriculares e processos de ensino e aprendizagem. *Poíesis Pedagógica*, Catalão, v. 12, n. 1, p. 7-26, jan./jun. 2014.

TANNÚS-VALADÃO, Gabriela; MENDES, Enicéia Gonçalves. Inclusão escolar e o planejamento educacional individualizado: estudo comparativo sobre práticas de planejamento em diferentes países. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 23, e230076, 2018.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. *A formação socialmente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

ZERBATO, Ana Paula; MENDES, Enicéia Gonçalves. O desenho universal para a aprendizagem na formação de professores: da investigação às práticas inclusivas. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 47, e233730, 2021.

CAPÍTULO 5

DO BACHARELADO À DOCÊNCIA: PERCEPÇÕES ANALÍTICAS QUE EVIDENCIAM PROCESSOS FORMATIVOS

Sarah Batista de Freitas

Eliane Batista de Lima Freitas

Doi: 10.48209/978-65-5417-703-5

1. DO APRENDER AO ENSINAR: DA INTRODUÇÃO À DOCÊNCIA

A docência no ensino superior apresenta desafios particulares a egressos do bacharelado, cuja trajetória acadêmica costuma priorizar a densidade técnica em detrimento da preparação pedagógica. É desse cenário que emerge este relato: percepções de uma bacharela em Ciências Biológicas pela Universidade Federal do Amazonas (UFAM) e atual mestrandia do Programa de Pós-graduação em Ciências, Tecnologia e Saúde (PPGCTS). O texto percorre sua jornada de transição e a construção progressiva de sua identidade enquanto professora.

No percurso desta construção de identidade docente, o estágio de docência, disciplina obrigatória do mestrado, eleva-se como instrumento essencial de formação e instrumentalização pedagógica. Em hipótese inicial, vivenciá-lo possibilitaria incorporar saberes da experiência do professorar que, somados ao conteúdo técnico, comporiam uma vivência docente muito eficaz, possibilitando uma experiência prática da docência e a reflexão crítica sobre o processo educativo (Pimenta; Lima, 2012). Corrobora nesta reflexão, Severino (2017), quando também reflete que a formação acadêmica deve articular teoria e prática, promovendo a construção do conhecimento de forma crítica e reflexiva. Todo este movimento é necessário, Libâneo (2013) destaca que o processo de ensino exige intencionalidade pedagógica, planejamento e domínio de estratégias didáticas que favoreçam a aprendizagem significativa.

Além disso, Demo (2000) traz a reflexão sobre o comportamento dos docentes e dos discentes, no processo de ensino-aprendizagem. Onde, a docência universitária demanda uma postura investigativa, na qual o professor não apenas transmite conteúdos, mas também problematiza e constrói conhecimento em conjunto com os discentes.

Aparelhado destas e de outras premissas, este artigo analisa a experiência de estágio de docência na disciplina Metodologia do Trabalho Científico, destacando suas contribuições para a formação docente. Diante deste cenário que surgiu o problema de pesquisa, propondo-se a investigar: De que forma o estágio de docência contribui para a formação pedagógica de pós-graduandos no ensino superior, especialmente aqueles oriundos de cursos de bacharelado?

Diante do exposto, este estudo teve como objetivo geral: analisar, a partir de um relato de experiência, as contribuições do estágio de docência para o desenvolvimento de competências pedagógicas e para a construção da identidade docente no ensino superior, considerando especialmente bacharéis em transição para o magistério. Para tanto, foram implementados os objetivos específicos: (a) Descrever as atividades desenvolvidas durante o estágio de docência; (b) Analisar o desenvolvimento de competências pedagógicas a partir da experiência vivenciada; (c) Refletir criticamente sobre a relação entre teoria e prática no processo de formação docente; (d) Identificar as contribuições do estágio para a construção da identidade docente no ensino superior.

Ao longo das seções, a discussão deste escrito está estruturada da seguinte maneira: a primeira seção está intitulada Do aprender ao ensinar: da introdução à docência, que introduz a problemática da pesquisa. A seção Entre teoria e prática: diálogos teóricos sobre a docência superior, fundamenta o referencial teórico. A metodologia é apresentada em Caminhos percorridos: o delineamento metodológico. Os resultados e a discussão da pesquisa são desenvolvidos nos capítulos Entre a vivência e a reflexão: aprendizagens da docência e Da prática à consciência pedagógica: discussões e resultados, que conferem sentido analítico à experiência vivenciada. O trabalho é encerrado pela seção Horizontes que se abrem: considerações finais e pela listagem das referências bibliográficas.

2. ENTRE TEORIA E PRÁTICA: DIÁLOGOS TEÓRICOS SOBRE A DOCÊNCIA SUPERIOR

A docência no ensino superior constitui um campo complexo e ainda em consolidação, marcado por tensões entre o domínio do conhecimento específico e a necessidade de saberes pedagógicos que sustentem práticas de ensino intencionalmente formativas. Historicamente, a atuação docente universitária esteve ancorada na expertise disciplinar, especialmente no caso de profissionais oriundos de cursos de bacharelado, cuja formação privilegia conteúdos técnico-científicos em detrimento da dimensão didático-pedagógica. Nesse cenário, a docência tende a ser concebida como extensão natural do domínio de conteúdo, desconsiderando sua especificidade enquanto prática profissional que exige formação própria.

Conforme argumenta Cunha (2010), a docência universitária não pode ser reduzida à transmissão de conhecimentos, sendo necessária a compreensão de que ensinar implica organizar condições de aprendizagem, mobilizar estratégias didáticas e assumir uma postura reflexiva sobre a própria prática. Nessa perspectiva, o ensino superior demanda a construção de uma profissionalidade docente, que articule saberes científicos, pedagógicos e experienciais.

Corroborando essa discussão, Anastasiou e Alves (2004) destacam que o processo de ensinar na universidade exige intencionalidade pedagógica, planejamento e mediação didática, superando modelos tradicionais centrados na exposição oral. Para as autoras, a aprendizagem no ensino superior deve ser concebida como processo ativo, no qual o estudante é sujeito da construção do conhecimento, o que implica repensar práticas pedagógicas e metodologias de ensino.

No âmbito da constituição dos saberes docentes, a contribuição de Tardif (2014) é fundamental ao evidenciar que o trabalho docente se sustenta na articulação de diferentes tipos de saberes: saberes disciplinares, saberes curriculares, saberes pedagógicos e saberes experienciais. No caso de docentes oriundos de bacharelados, observa-se frequentemente a predominância dos saberes disciplinares, em detrimento dos saberes pedagógicos, o que pode

comprometer a qualidade das práticas de ensino e a mediação do processo de aprendizagem.

Essa lacuna formativa reforça a importância de espaços institucionais que promovam a inserção pedagógica dos futuros docentes universitários. Nesse sentido, o estágio de docência na pós-graduação emerge como um dispositivo formativo relevante, ao possibilitar a vivência concreta da prática docente articulada à reflexão crítica. Conforme defendem Pimenta e Lima (2012), o estágio constitui-se como espaço privilegiado de articulação entre teoria e prática, favorecendo a construção de saberes profissionais e o desenvolvimento da identidade docente.

A noção de identidade docente, por sua vez, pode ser compreendida à luz das contribuições de António Nóvoa (1992), para quem a docência é um processo em permanente construção, marcado por experiências, reflexões e interações. Para o autor, não se nasce professor, mas torna-se professor ao longo de um percurso formativo que envolve dimensões pessoais, profissionais e institucionais. No contexto da pós-graduação, essa construção é frequentemente tensionada pela ausência de formação pedagógica sistemática, sobretudo para bacharéis.

Além disso, a perspectiva crítica de Paulo Freire (1996) contribui para compreender a docência como prática dialógica e emancipatória. Para o autor, ensinar não se reduz à transmissão de conteúdos, mas implica criar possibilidades para a produção do conhecimento, por meio da problematização da realidade e do diálogo entre professor e estudantes. Tal abordagem é particularmente relevante no ensino superior, onde se espera a formação de sujeitos críticos e autônomos.

No mesmo sentido, Demo (2000) enfatiza a indissociabilidade entre ensino e pesquisa, defendendo que a prática docente deve assumir caráter investigativo. O professor universitário, nessa perspectiva, não apenas ensina, mas também produz conhecimento e reflete continuamente sobre sua prática, assumindo-se como pesquisador de sua própria ação pedagógica. Ainda no campo da didática, Libâneo (2013) destaca que o ensino é um processo intencional e sistemático, que requer planejamento, definição de objetivos, seleção de con-

teúdos e estratégias metodológicas adequadas. A ação docente, portanto, não é espontânea, mas orientada por princípios pedagógicos que visam promover a aprendizagem significativa dos estudantes.

Por fim, ao considerar as transformações contemporâneas no ensino superior, as contribuições de Boaventura de Sousa Santos (2010) permitem ampliar a compreensão da docência universitária, ao problematizar os modelos tradicionais de produção e transmissão do conhecimento. O autor propõe uma ecologia de saberes, que valorize diferentes formas de conhecimento e promova práticas educativas mais inclusivas, críticas e contextualizadas.

Diante desse conjunto teórico, compreende-se que a docência no ensino superior exige a mobilização de múltiplos saberes e a construção de uma identidade profissional que não se constitui automaticamente a partir da formação especialista de área técnica. Nesse contexto, o estágio de docência configura-se como espaço formativo estratégico, especialmente para bacharéis, ao possibilitar a articulação entre teoria e prática, o desenvolvimento de competências pedagógicas e a inserção no campo da docência universitária de forma crítica e reflexiva, contribuindo para a construção do ser professor e para o desenvolvimento de competências pedagógicas.

3. CAMINHOS PERCORRIDOS: O DELINEAMENTO METODOLÓGICO

O presente estudo insere-se na abordagem qualitativa, por possibilitar a compreensão aprofundada de fenômenos educacionais em seus contextos específicos, valorizando significados, experiências e interpretações dos sujeitos envolvidos (Minayo, 2014). Trata-se de uma pesquisa do tipo relato de experiência com caráter analítico-reflexivo, ancorada em referenciais teóricos da docência no ensino superior. A escolha da abordagem qualitativa possibilita a interpretação dos fenômenos, ao passo que à luz de Severino (2017) a pesquisa será epistêmica, com a finalidade de conhecer a vivência docente, pedagógica, tanto no ensinar quanto no aprender e social, a fim de trazer o olhar sobre essa realidade.

O lócus da investigação foi o estágio de docência vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Ciências, Tecnologia e Saúde (PPGCTS) da Uni-

versidade Federal do Amazonas (UFAM), realizado na disciplina de Metodologia do Trabalho Científico do Curso de Licenciatura em Pedagogia do Instituto de Ciências Exatas e Tecnologia (ICET), com carga horária de 30 horas. As experiências analisadas decorreram das seguintes atividades: observação participante das aulas; planejamento para atuação no estágio e para a regência; produção de materiais didáticos; orientação de discentes; participação em processos avaliativos; e regência de aulas.

O corpus empírico foi constituído por registros reflexivos produzidos ao longo do estágio, incluindo anotações de campo, planejamento didático e relatório final da disciplina. A análise dos dados foi conduzida por meio da análise temática, conforme proposta por Minayo (2014), envolvendo três etapas: leitura flutuante e organização do material; codificação e identificação de unidades de sentido; e construção de categorias analíticas interpretativas. A interpretação dos dados foi orientada por referenciais da docência universitária, especialmente no que se refere à constituição dos saberes docentes (Tardif, 2014), à formação pedagógica no ensino superior (Cunha, 2010; Anastasiou; Alves, 2004) e à construção da identidade docente (Nóvoa, 1992), buscava-se compreender as contribuições do estágio para a formação docente daqueles oriundos de cursos de bacharelado, que vivenciam a primeira experiência docente nos estágios obrigatórios, e não tiveram, ao longo da graduação, disciplinas que nortegassem esse processo.

Destaca-se por fim que, por se tratar de um relato de experiência, não se pretende generalização dos resultados, mas sim a produção de compreensões analíticas que contribuam para o debate sobre a formação docente de bacharéis no ensino superior.

4. ENTRE A VIVÊNCIA E A REFLEXÃO: APRENDIZAGENS DA DOCÊNCIA

A experiência do estágio, sob a ótica de uma bacharela, evidenciou que o fazer docente é mais complexo do que a percepção externa sugere. Para quem está habituado apenas ao papel de discente, os processos preparatórios que viabilizam uma aula costumam ser invisíveis. Então, sobre este primeiro

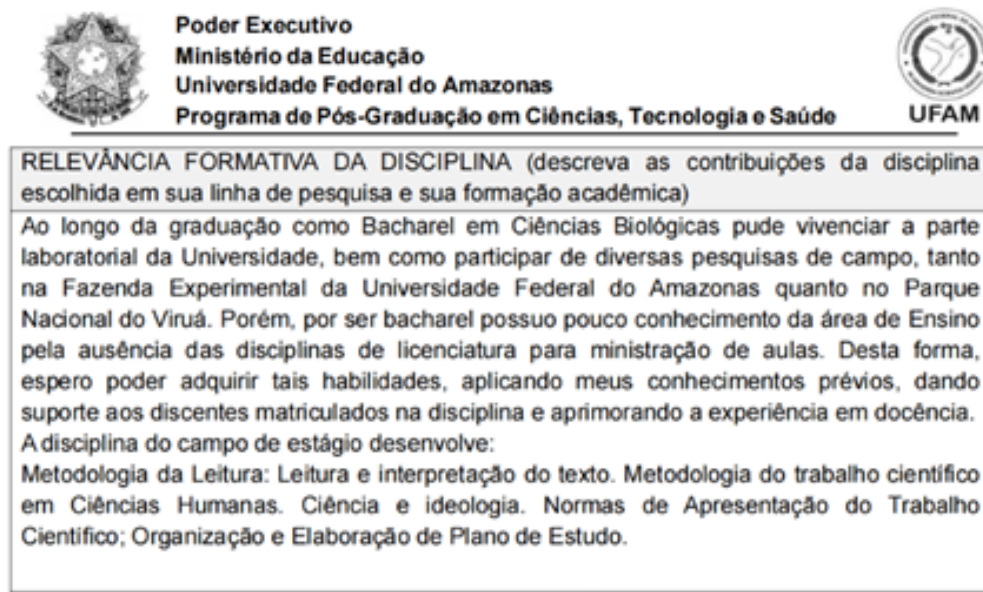
ponto de descoberta da vivência docente, o que impacta é perceber que a experiência professoral oferece um ângulo até então desconhecido. Como estudantes, ocupamos o lugar de espectadores do processo, muitas vezes alheios ao planejamento e à intencionalidade didática necessários para que o aprendizado ocorra. Vivenciar processos de organização e mediação didática é essencial à bacharéis, para o amadurecimento da identidade profissional docente.

Os trâmites processuais, para dar início ao estágio, por si só, apresentam uma dimensão formativa, eles constituem uma etapa pedagógica essencial para a compreensão da organização do ensino superior. Inicia-se com o planejamento metódico das unidades didáticas, estruturadas de modo a contemplar a carga horária integral da disciplina. Após a elaboração, o plano de atividades é submetido à apreciação do Colegiado do PPGCTS para homologação.

No documento Plano de estágio de docência, foram informados objetivos, visando descrever as habilidades a serem desenvolvidas e metas a serem alcançadas. Quanto ao objetivo da disciplina, buscava-se: (i) Fornecer os pressupostos básicos de iniciação à pesquisa para elaboração de trabalhos escolares/relatórios aplicando os passos da metodologia científica, para uma melhor convivência acadêmica e aumento do nível de aproveitamento nos estudos. Quanto ao objetivo do estágio, a meta foi posta em: (i) Salientar os ensinamentos de metodologia de trabalho científico, para contribuir com discentes de graduação compartilhando conhecimentos adquiridos; e (ii) Ampliar o conhecimento docente no âmbito do Ensino superior.

Em conformidade com as diretrizes do estágio, elaborou-se a descrição das contribuições da disciplina para a linha de pesquisa e a trajetória acadêmica, enfatizando sua relevância formativa. Nesse estágio inicial, emergiram reflexões críticas acerca da escassez de repertório teórico-prático para o exercício do magistério, que ilustra as percepções da estagiária sobre os desafios da atuação docente, conforme sistematizado na Figura 1, abaixo:

Figura 1 - Trecho do documento Plano de Estágio de Docência



Fonte: Arquivo da pesquisadora, 2025.

A Figura 1 sistematiza as percepções acerca do exercício docente por bacharéis, destacando a complexidade da prática educativa. Sob essa ótica, fica evidenciado que a prática docente exige um domínio que transcende o conteúdo especializado, requerendo uma imersão nos saberes pedagógicos fundamentais, comprovando-se a necessidade de uma interdependência entre o conhecimento técnico e a competência didática, processo este que a referida ilustração busca detalhar ao sintetizar as vivências colhidas neste relato.

Uma vez obtida a aprovação do planejamento, inicia-se o acompanhamento efetivo junto ao docente responsável, alternando entre a observação e a participação ativa nas sessões de ensino. Essa participação nas aulas possibilitou de forma pragmática, observar práticas pedagógicas diversas, permitindo reflexão crítica sobre metodologias utilizadas. Nesse sentido, Pimenta e Lima (2012), apontam que a vivência prática é fundamental para a formação docente.

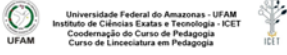
O estágio também oportunizou, devido a proposta da disciplina acompanhada, a interação com os discentes de graduação, no momento de orientação dos Projetos de Pesquisa a serem produzidos por eles na disciplina. Esta interação revelou a importância da mediação pedagógica, exigindo habilidades comunicativas e sensibilidade às dificuldades dos alunos, o que dialoga

Formação e Docência em Movimento: Experiências, Saberes e Práticas no Contexto Amazônico

com Freire (1996), ao defender uma educação baseada no diálogo. À luz da perspectiva crítica de Paulo Freire, a docência no ensino superior demanda a construção de práticas dialógicas, nas quais o conhecimento é produzido na relação entre sujeitos. Essa compreensão foi progressivamente incorporada ao longo do estágio, à medida que a prática docente deixou de ser concebida como transmissão e passou a ser entendida como mediação.

Com base na observação participativa nas aulas ministradas, a estagiária pode dar início a elaboração do seu próprio plano de aula (Figura 2) e material didático, estruturados com o intuito de mediar o conhecimento e estimular a participação ativa dos graduandos. A elaboração de materiais didáticos evidenciou a importância do planejamento, corroborando Libâneo (2013), ao destacar que o ensino exige organização e intencionalidade.

Figura 2 - Planejamento de regência

 <p>Universidade Federal do Amazonas - UFAM Instituto de Ciências Exatas e Tecnologia - ICET Coordenação do Curso de Pedagogia Curso de Licenciatura em Pedagogia</p> <p>PLANO DE AULA</p> <p>IDENTIFICAÇÃO</p> <table border="1"><tr><td>Curso de graduação:</td><td colspan="3">Licenciatura em Pedagogia</td></tr><tr><td>Nome da disciplina:</td><td colspan="3">Metodologia Do Trabalho Científico</td></tr><tr><td>Código da disciplina:</td><td>TP001</td><td>Carga horária da disciplina:</td><td>60h</td></tr><tr><td>Arquitetura da oferta:</td><td colspan="3">1º Semestre/2025</td></tr><tr><td>Docente da disciplina - professor(a) Supervisor(a):</td><td colspan="3">Profª Drª Eliane B. de Lima Freitas</td></tr><tr><td>Carga horária de regência de aulas:</td><td>4 horas</td><td>Trinca:</td><td>Técnica</td></tr><tr><td>Modalidade:</td><td colspan="3">Estudantes de Pedagogia</td></tr><tr><td>Público- alvo:</td><td colspan="3">Profª Sarah Matteta de Freitas</td></tr><tr><td>Estagiária ministrando:</td><td colspan="3">24/05/2025</td></tr><tr><td>Tema:</td><td colspan="3">24/05/2025</td></tr></table> <p>SEQUÊNCIA DIDÁTICA ATUALIZAÇÕES DA ABNT</p> <p>PRIMEIRO MOMENTO - DIA: 24/05/2025</p> <p>1. TEMA: Normas da ABNT: NBR 15287 (2022)</p> <p>2. OBJETIVOS</p> <p>2.1 GERAL Compreender a forma objetiva as normas da ABNT: NBR e sua utilização para 2025.</p> <p>2.2 ESPECÍFICOS - Entender o que são as normas brasileiras regulamentadoras para o trabalho científico. - Faturar as normas da ABNT: NBR. - Descrever as principais atualizações e as regras gerais da ABNT a estrutura para trabalhos científicos e acadêmicos.</p> <p>3. CONTEÚDO PROGRAMÁTICO - As normas brasileiras regulamentadoras para o trabalho científico: explicar como localizá-las no escopo. - Faturar as normas da ABNT: NBR: Como se dá a organização; configurações de página, espaçamento de parágrafo e margem. - Descrever as regras gerais da ABNT para trabalhos científicos e acadêmicos: detalhar estruturação.</p>	Curso de graduação:	Licenciatura em Pedagogia			Nome da disciplina:	Metodologia Do Trabalho Científico			Código da disciplina:	TP001	Carga horária da disciplina:	60h	Arquitetura da oferta:	1º Semestre/2025			Docente da disciplina - professor(a) Supervisor(a):	Profª Drª Eliane B. de Lima Freitas			Carga horária de regência de aulas:	4 horas	Trinca:	Técnica	Modalidade:	Estudantes de Pedagogia			Público- alvo:	Profª Sarah Matteta de Freitas			Estagiária ministrando:	24/05/2025			Tema:	24/05/2025			<p>- Faturar sobre a estrutura para trabalhos científicos e acadêmicos: Elementos pré e pós-textuais, paginação, ilustração, introdução, problema de pesquisa, hipóteses, objetivos gerais, específicos e justificativa.</p> <p>4. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS</p> <ul style="list-style-type: none">- Momento Inicial e organização (10 minutos)- Acolhimento dos alunos e apresentação do tema (5 minutos)- Diálogo sobre a relevância do tema (10 minutos)- Desenvolvimento teórico (1,15 hora)- Fechamento de tema para discussão (15 minutos)- Dúvidas dos alunos (5 minutos) <p>6. RECURSOS</p> <ul style="list-style-type: none">- Notebook;- Datashow;- Apresentação em PowerPoint- Quadro branco e pincéis- Material bibliográfico de apoio. <p>6. AVALIAÇÃO</p> <p>A avaliação será contínua, considerando:</p> <ul style="list-style-type: none">- Participação nas discussões teóricas- Participação ativas durante as aulas;- Atenção durante as aulas;- Qualidade do Projeto desenvolvido;- Fundamentação teórica dos Projetos de Pesquisa;- Capacidade de relacionar o que foi estudado com o desenvolvimento do Projeto;- Contribuições críticas e reflexões durante a socialização. <p>SEGUNDO MOMENTO - DIA: 24/05/2025</p> <p>1. TEMA: Referencial teórico: citação Referências NBR 6023.</p> <p>2. OBJETIVOS</p> <p>2.1 GERAL Compreender a forma adequada do uso de citação em trabalhos científicos.</p> <p>2.2 ESPECÍFICOS - Explicar a constituição de um referencial teórico de trabalhos científicos; - Identificar etapas da pesquisa. - Explicar as citações e suas formas. - Discutir sobre a questão de plágio.</p> <p>3. CONTEÚDO PROGRAMÁTICO - Descrever elementos do referencial teórico - Identificar etapas da pesquisa. - Explicar as citações e suas formas: Citação direta com até três linhas, citação indireta com até três linhas na primeira, citação indireta com mais de três linhas, citação direta de quatro ou mais linhas com o recuo de 4cm, citação de citação, citação de 7 ou mais autores.</p>	<p>- Discutir sobre a questão de plágio: Abre uma discussão sobre o tema, onde o que os alunos conhecem a respeito, explicar e exemplificar sobre a questão de plágio.</p> <p>4. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS</p> <ul style="list-style-type: none">- Momento Inicial e organização (10 minutos)- Acolhimento dos alunos e apresentação do tema (5 minutos)- Diálogo sobre a relevância do tema (10 minutos)- Desenvolvimento teórico (1,15 hora)- Fechamento de tema para discussão (15 minutos)- Dúvidas dos alunos (5 minutos) <p>6. RECURSOS</p> <ul style="list-style-type: none">- Notebook;- Datashow;- Apresentação em PowerPoint;- Quadro branco e pincéis;- Material bibliográfico de apoio. <p>6. AVALIAÇÃO</p> <p>A avaliação será contínua, considerando:</p> <ul style="list-style-type: none">- Participação nas discussões teóricas;- Participação ativas durante as aulas;- Atenção durante as aulas;- Qualidade do Projeto desenvolvido;- Fundamentação teórica dos Projetos de Pesquisa;- Capacidade de relacionar o que foi estudado com o desenvolvimento do Projeto;- Contribuições críticas e reflexões durante a socialização. <p>TERCEIRO MOMENTO - DIA: 27/06/2025</p> <p>O terceiro e último momento da sequência didática, corresponde a aplicação de uma atividade onde os estudantes fixarão os conhecimentos do primeiro e segundo momentos. O momento será desenvolvido com a Aplicação de atividade individual, onde cada participante deverá preencher corretamente as reflexões, como disposto no quadro 1 (D) nas anexas.</p> <p>* REFERÊNCIAS</p> <p>MARCONI, Marina de Andrade et al. <i>Técnicas de pesquisa</i>. São Paulo: Atlas, 2002.</p> <p>SEVERINO, Antônio Joaquim. 1941. <i>Metodologia do trabalho científico</i> (livro eletrônico). Antônio Joaquim Severino. – 2 ed. – São Paulo: Cortez, 2017.</p> <p>ABNT. <i>Formatação de trabalhos segundo as normas da ABNT</i>. ABNT Coleção: São Paulo, SP, Disponível em: https://www.abntonline.com.br/ufam/</p>
Curso de graduação:	Licenciatura em Pedagogia																																									
Nome da disciplina:	Metodologia Do Trabalho Científico																																									
Código da disciplina:	TP001	Carga horária da disciplina:	60h																																							
Arquitetura da oferta:	1º Semestre/2025																																									
Docente da disciplina - professor(a) Supervisor(a):	Profª Drª Eliane B. de Lima Freitas																																									
Carga horária de regência de aulas:	4 horas	Trinca:	Técnica																																							
Modalidade:	Estudantes de Pedagogia																																									
Público- alvo:	Profª Sarah Matteta de Freitas																																									
Estagiária ministrando:	24/05/2025																																									
Tema:	24/05/2025																																									

Fonte: Arquivo da pesquisadora, 2025.

A regência de aulas representou o momento mais significativo em toda a vivência do estágio, onde se tornou possível realizar a mobilização de conhecimentos teóricos e práticos. Pondo em prática todos os aprendizados adquiridos. Ministrando sua regência, a partir do plano de ensino e do planejamento de aula, fazendo uso dos materiais didáticos produzidos com intencionalidade pedagógica. Observou-se que a prática docente demanda flexibilidade, adaptação, reflexão e planejamento constante.

De forma mais crítica, percebe-se que o estágio não apenas contribui para o desenvolvimento técnico, mas também evidencia lacunas na formação inicial, especialmente para bacharéis. Isso reforça a carência de políticas institucionais que fortaleçam uma percepção sobre a necessidade de uma formação didático-pedagógica na pós-graduação principalmente para bacharéis que assumem a docência. Além disso, a experiência demonstra que a docência no ensino superior exige uma postura investigativa, conforme defendido por Demo (2000), na qual o professor atua como pesquisador de sua própria prática.

5. DA PRÁTICA À CONSCIÊNCIA PEDAGÓGICA: DISCUSSÕES E RESULTADOS

A análise das experiências vivenciadas no estágio de docência, seguindo as etapas propostas por Minayo (2014), possibilitou a construção de quatro categorias analíticas que evidenciam processos formativos relevantes para a docência no ensino superior, especialmente no caso de sujeitos oriundos de cursos de bacharelado:

A primeira categoria evidenciada foi denominada Desenvolvimento de competências pedagógicas: da intuição à intencionalidade didática – nesta categoria foi possível constatar que a experiência no estágio de docência evidenciou a transição de uma compreensão inicial da docência centrada no domínio do conteúdo para uma prática orientada pela intencionalidade pedagógica. A elaboração de planos de aula e materiais didáticos revelou que o ensino exige organização, definição de objetivos e estratégias adequadas ao perfil dos estudantes. Esse movimento formativo dialoga com as contribuições de Libâneo (2013), ao afirmar que a prática docente se caracteriza como ação planejada e sistemática. Do mesmo modo, Anastasiou e Alves (2003) destaca que o processo de ensinagem demanda a articulação entre conteúdo, metodologia e avaliação. Assim, o estágio possibilitou a superação de práticas desalinhadas, promovendo a compreensão do ensino como ação intencional e fundamentada, elemento central para a profissionalização docente no ensino superior.

A segunda categoria evidenciada foi denominada Mediação pedagógica e relação com os discentes: a docência como prática dialógica – nesta categoria

foi possível vivenciar a interação com os estudantes de graduação, especialmente nos momentos de orientação e acompanhamento das atividades, onde evidenciou-se a centralidade da mediação pedagógica no processo de ensino-aprendizagem. A prática docente mostrou-se permeada por desafios relacionados à comunicação, escuta sensível e adaptação às diferentes necessidades dos discentes. Tal compreensão aproxima-se da perspectiva de Paulo Freire (1996), ao defender que o ensino deve se constituir como prática dialógica, na qual o professor não apenas transmite conteúdos, mas cria condições para a construção do conhecimento. Nessa direção, a docência passa a ser compreendida como relação, e não como mera exposição. Além disso, a experiência evidenciou que a mediação pedagógica exige o desenvolvimento de competências socioemocionais e comunicativas, frequentemente ausentes na formação inicial de bacharéis, reforçando a importância de espaços formativos que contemplem tais dimensões.

Construção da identidade docente: entre a formação técnica e a inserção pedagógica, foi a denominação dada a terceira categoria evidenciada – nesta categoria foi possível constatar que um dos aspectos mais significativos identificados foi o processo de construção da identidade docente, marcado por tensões entre a formação técnica prévia e as demandas pedagógicas da docência universitária. Ao assumir a regência de aulas, observou-se um deslocamento da posição de discente para a de docente, implicando novas responsabilidades, inseguranças e reflexões sobre o papel do professor. Esse processo corrobora as contribuições de Nóvoa (1992), ao afirmar que a identidade docente se constrói na prática, por meio da reflexão crítica sobre a experiência. Nesse contexto, o estágio de docência configura-se como espaço privilegiado de iniciação à docência, permitindo ao pós-graduando experimentar, problematizar e ressignificar sua atuação, contribuindo para a constituição de uma identidade profissional no ensino superior.

Finalizando, a quarta e última categoria foi denominada Saberes docentes e lacunas formativas: limites da formação de bacharéis para a docência – nesta categoria foi possível evidenciar a existência de lacunas significativas na formação pedagógica de sujeitos oriundos de bacharelados, especialmente no

que se refere ao domínio de estratégias didáticas, avaliação da aprendizagem e gestão da sala de aula. À luz das contribuições de Tardif (2014), observa-se que há predominância dos saberes disciplinares, em detrimento dos saberes pedagógicos e experienciais. Tal desequilíbrio impacta diretamente a qualidade da prática docente e reforça a necessidade de políticas institucionais voltadas à formação pedagógica no âmbito da pós-graduação. Ademais, conforme aponta Cunha (2010), a docência universitária exige profissionalização, não podendo ser reduzida à mera reprodução de conteúdos. Nesse sentido, o estágio de docência emerge como dispositivo formativo relevante, ainda que insuficiente de forma isolada para suprir as lacunas estruturais da formação docente.

6. HORIZONTES QUE SE ABREM: CONSIDERAÇÕES FINAIS

Do ponto de vista de uma bacharela que assume a docência, o estágio revelou-se como um espaço de deslocamento identitário, marcado por tensões entre a segurança no conhecimento técnico e a insegurança frente às demandas pedagógicas. Tal movimento evidenciou que a docência universitária não é uma extensão natural da formação acadêmica, mas um campo profissional específico, que requer formação própria.

Nesse processo, a vivência da regência, da mediação pedagógica e do planejamento didático possibilitou não apenas o desenvolvimento de competências, mas, sobretudo, a construção de uma consciência pedagógica acerca do ensinar. Essa transformação dialoga com a perspectiva dos autores de referência, ao indicar que a identidade docente se constitui na prática, por meio de experiências que desafiam, desestabilizam e, ao mesmo tempo, formam o sujeito docente.

Entretanto, a experiência também revelou limites importantes. O estágio de docência, embora potente, mostra-se insuficiente quando pensado de forma isolada, não sendo capaz de suprir integralmente as lacunas estruturais da formação pedagógica de bacharéis. Tal constatação aponta para a necessidade de institucionalização de políticas formativas mais amplas no âmbito da pós-graduação, que integrem de forma sistemática a dimensão pedagógica à formação acadêmica, superando a lógica de que ensinar é uma habilidade acessória.

Por fim, este estudo reafirma que a inserção de bacharéis na docência universitária exige mais do que domínio técnico: requer a construção de uma profissionalidade docente ancorada na reflexão, na intencionalidade pedagógica e no compromisso com a aprendizagem dos estudantes. O estágio de docência, nesse contexto, apresenta-se como um ponto de partida significativo, mas que precisa ser ampliado e ressignificado no interior das políticas de formação docente no ensino superior. Assim, conclui-se que tornar-se docente, para além de um movimento de transição de papéis, constitui-se como um processo formativo contínuo, inacabado e profundamente marcado pela experiência — um percurso que, no caso dos bacharéis, demanda reconhecimento institucional, investimento formativo e, sobretudo, a compreensão de que ensinar é, também, aprender a ensinar.

7. REFERÊNCIAS

ANASTASIOU, Lea das Graças Camargos; ALVES, Leonir Pessate. **Processos de ensinagem no ensino superior: estratégias reflexivas para saberes próprios**. 3. ed. Joinville: UNIVILLE, 2003.

CUNHA, Maria Isabel da. **O professor universitário na transição de paradigmas**. 3. ed. Campinas: Papirus, 2010.

DEMO, Pedro. **Educar pela pesquisa**. Campinas: Autores Associados, 2000.

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

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 2013.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. São Paulo: Hucitec, 2014.

NÓVOA, António. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e docência**. São Paulo: Cortez, 2012.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A universidade no século XXI**: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade. São Paulo: Cortez, 2010.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2017.

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

CAPÍTULO 6

EDUCAÇÃO AMBIENTAL NAS ESCOLAS E A PROMOÇÃO DE ESTILOS DE VIDA SAUDÁVEIS

Maiza Levy Nogueira
Barbara Samanta Almeida Pereira
Doi: 10.48209/978-65-5417-703-6

1. INTRODUÇÃO

A crescente degradação ambiental e seus impactos diretos na saúde humana têm despertado a necessidade de ações educativas que promovam a conscientização e a mudança de comportamentos. Nesse contexto, a Educação Ambiental (EA) emerge como uma estratégia fundamental para a construção de uma sociedade mais sustentável e saudável.

Historicamente, os problemas ambientais intensificaram-se a partir da segunda metade do século XX, evidenciando a incompatibilidade entre o modelo de desenvolvimento econômico e a preservação dos recursos naturais. A Educação Ambiental surge, portanto, como uma resposta a essa problemática, contribuindo para a formação de indivíduos conscientes e comprometidos com a sustentabilidade (DE OLIVEIRA, 2020).

No ambiente escolar, a Educação Ambiental assume um papel ainda mais relevante, pois a escola é um espaço privilegiado para a construção de conhecimentos, valores e atitudes. A promoção da saúde no contexto escolar não se limita à prevenção de doenças, mas envolve a formação integral dos sujeitos, considerando aspectos físicos, sociais e ambientais (COPPI *et al*, 2025).

Além disso, a integração entre saúde e educação tem sido amplamente defendida como estratégia eficaz para melhorar a qualidade de vida dos indivíduos. A escola, nesse sentido, torna-se um espaço de promoção da saúde, onde práticas educativas podem contribuir para o desenvolvimento de hábitos saudáveis e sustentáveis (DA SILVA, 2019).

Dessa forma, este estudo tem como objetivo analisar a Educação Ambiental como estratégia de promoção da saúde no contexto escolar, destacando suas contribuições para a formação de estudantes críticos e conscientes.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 Educação Ambiental e formação crítica

A Educação Ambiental é compreendida como um processo contínuo de construção de conhecimentos, valores e atitudes voltados para a conservação do meio ambiente e a melhoria da qualidade de vida. Seu caráter interdisciplinar permite a articulação entre diferentes áreas do conhecimento, favorecendo uma abordagem crítica e reflexiva (LIMA, 2024).

De acordo com estudos, a Educação Ambiental contribui significativamente para a formação de indivíduos conscientes sobre sua responsabilidade em relação ao meio ambiente, promovendo mudanças de comportamento que impactam diretamente na saúde e no bem-estar (GUIMARÃES, 2017).

2.2 Educação Ambiental no contexto escolar

A escola desempenha um papel essencial na implementação de práticas de Educação Ambiental, pois possibilita a integração entre teoria e prática. Por meio de projetos interdisciplinares, atividades práticas e experiências vivenciais, os estudantes podem desenvolver uma compreensão mais ampla sobre a relação entre meio ambiente e saúde.

Pesquisas indicam que práticas pedagógicas voltadas à Educação Ambiental, como hortas escolares e projetos de sustentabilidade, contribuem para o desenvolvimento de hábitos saudáveis e para a melhoria da qualidade de vida dos estudantes (MORAIS *et al*, 2019).

Além disso, práticas educativas no campo da Educação Ambiental favorecem a promoção da saúde ao estimular comportamentos preventivos e a consciência sobre os impactos ambientais na vida cotidiana.

2.3 Promoção da saúde no ambiente escolar

A promoção da saúde no ambiente escolar envolve ações que visam melhorar as condições de vida dos estudantes, considerando aspectos físicos, emocionais e sociais. A escola é reconhecida como um espaço estratégico para a promoção da saúde, pois permite o desenvolvimento de práticas educativas que influenciam diretamente os hábitos de vida.

No entanto, estudos mostram que, apesar de reconhecerem a importância da promoção da saúde, muitos professores ainda enfrentam dificuldades em compreender seu papel nesse processo, evidenciando a necessidade de formação continuada e de práticas interdisciplinares (DA SILVA, 2021).

Assim, a integração entre Educação Ambiental e promoção da saúde torna-se essencial para a construção de ambientes escolares mais saudáveis e sustentáveis.

3. METODOLOGIA

O presente estudo caracteriza-se como uma pesquisa de natureza qualitativa, com abordagem descritiva, do tipo pesquisa de campo. A escolha dessa abordagem justifica-se pela necessidade de compreender as percepções dos participantes e interpretar os significados atribuídos às práticas de Educação Ambiental no contexto escolar.

A pesquisa foi realizada em escolas públicas localizadas no município de Itacoatiara-AM, envolvendo a participação de quatro gestores e um professor. A seleção dos participantes ocorreu de forma intencional, considerando sua atuação em atividades relacionadas à Educação Ambiental desenvolvidas no ambiente escolar.

A coleta de dados ocorreu por meio da aplicação de questionários semiestruturados, contendo questões abertas, com o objetivo de investigar a percepção dos participantes sobre a relação entre Educação Ambiental e promoção da saúde no contexto escolar.

De acordo com Gil (2008), o questionário consiste em um instrumento amplamente utilizado na pesquisa educacional, permitindo a obtenção de informações sobre opiniões, percepções e experiências dos participantes por meio de um conjunto estruturado de perguntas. Corroborando essa perspectiva, Zanotto, Alves e colaboradores (2023) destacam que o questionário pode ser compreendido como uma lista de perguntas previamente elaboradas com o objetivo de recolher informações relevantes para a investigação.

O instrumento utilizado foi composto por questões abertas e fechadas. As questões fechadas buscaram identificar percepções gerais dos estudantes sobre as atividades de Educação Ambiental e seu nível de interesse pelos conteúdos abordados. Já as questões abertas possibilitaram que os participantes expressassem suas opiniões, reflexões e compreensões acerca da relação entre meio ambiente e saúde no contexto das atividades desenvolvidas.

Além dos questionários, foram realizadas observações de práticas pedagógicas relacionadas à Educação Ambiental, como atividades sobre reciclagem, cuidados com o meio ambiente e discussões em sala de aula sobre sustentabilidade.

Durante a aplicação das atividades, também foram realizados registros audiovisuais das aulas, com o objetivo de documentar as interações entre os estudantes, as discussões realizadas e as estratégias utilizadas durante as práticas pedagógicas. Os registros audiovisuais constituem instrumentos relevantes na pesquisa qualitativa, pois permitem registrar situações de interação social e processos de aprendizagem que ocorrem durante as atividades pedagógicas (BOGDAN, 2013).

Adicionalmente, foi utilizado o diário de campo para registrar observações realizadas ao longo das atividades desenvolvidas. Segundo Bogdan e Biklen (2013), o diário de campo constitui um instrumento fundamental na pesquisa qualitativa, pois possibilita registrar acontecimentos, percepções e reflexões produzidas durante o processo investigativo. De acordo com Teixeira, Pacífico e Barros (2023), esse instrumento permite documentar interações, comportamentos e situações observadas no contexto da pesquisa, contribuindo para a análise crítica dos dados.

Os dados foram analisados por meio da Análise Textual Discursiva (ATD), proposta por Moraes e Galiazzi, abordagem que possibilita a identificação e interpretação dos significados presentes nas falas, registros e interações dos participantes. A análise foi desenvolvida em três etapas: (i) unitarização dos dados; (ii) categorização; e (iii) produção de metatextos.

O objetivo da análise foi interpretar as percepções dos participantes, as práticas educativas observadas e as contribuições da Educação Ambiental para a promoção da saúde no contexto escolar.

Por fim, a pesquisa também foi fundamentada em estudos teóricos, utilizando artigos científicos, dissertações e trabalhos acadêmicos que abordam a temática da Educação Ambiental e sua relação com a promoção da saúde.

4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

A análise dos dados foi realizada com base na Análise Textual Discursiva (ATD), conforme proposta de Moraes e Galiazzi, possibilitando a construção de categorias emergentes a partir das falas das gestoras participantes. O processo analítico envolveu a unitarização das respostas, sua organização em categorias e a produção de um metatexto interpretativo, permitindo compreender como a Educação Ambiental se articula com a promoção de estilos de vida saudáveis no contexto escolar.

A partir desse processo, emergiram sete categorias centrais de análise: presença da Educação Ambiental, práticas desenvolvidas, organização das ações, contribuições para os estudantes, desafios, estratégias de melhoria e papel da escola. Tais categorias apresentam forte inter-relação e evidenciam o caráter interdisciplinar da Educação Ambiental, especialmente no que se refere à sua contribuição para a promoção da saúde e para a formação integral dos estudantes.

As questões orientadoras da pesquisa buscaram compreender como a Educação Ambiental é desenvolvida no cotidiano escolar, quais práticas são adotadas, de que forma essas ações se organizam, quais impactos são percebidos nos estudantes, bem como os principais desafios enfrentados pelas ins-

tituições e as estratégias utilizadas para superá-los. A partir dessas questões, foi possível construir uma análise que articula as percepções das gestoras com o contexto real das escolas, evidenciando tanto avanços quanto limitações.

4.1 A presença da promoção da saúde e práticas de Educação Ambiental no contexto escolar

A análise dos dados evidenciou que todas as escolas investigadas desenvolvem ações relacionadas à promoção da saúde, indicando que essa dimensão está presente no cotidiano escolar. Essas ações incluem palestras educativas, campanhas de conscientização, práticas voltadas à higiene pessoal, vacinação, incentivo à alimentação saudável, bem como atividades relacionadas à Educação Ambiental, como reciclagem, reutilização de materiais e hortas escolares.

Entretanto, embora essas iniciativas estejam presentes, observa-se que sua implementação ocorre, em grande parte, de forma pontual e fragmentada, não estando necessariamente articuladas a uma proposta pedagógica integrada. Tal cenário dialoga com estudos que apontam que, no contexto brasileiro, as ações de promoção da saúde nas escolas ainda enfrentam dificuldades para se consolidar como eixo central das práticas educativas, permanecendo muitas vezes vinculadas a intervenções específicas e não estruturantes (CAVALCANTI, 2015).

Apesar dessas limitações, algumas experiências evidenciam o potencial da Educação Ambiental quando desenvolvida de forma prática e contextualizada. Uma das professoras entrevistadas relatou o desenvolvimento de atividades como a produção de sabão a partir do reaproveitamento de óleo de cozinha, confecção de papel reciclado, manutenção de horta, produção de repelentes naturais e mapeamento da biodiversidade escolar, “A gente trabalhou com sabão do óleo usado, papel reciclado, a horta medicinal até fizemos repelente natural e estudamos as plantas da escola” (Professora A2).

Essas práticas reforçam a importância de abordagens pedagógicas baseadas na prática e na realidade dos estudantes, contribuindo para o desenvolvimento de uma consciência ambiental crítica e para a adoção de práticas sustentáveis no cotidiano, conforme destacado por Gregório (2024), ao evi-

denciar que atividades de reciclagem no contexto escolar favorecem a aprendizagem significativa e a mudança de comportamento dos alunos (SANTOS *et al*, 2019).

4.2 O Programa Saúde na Escola (PSE) como política pública estruturante

Grande parte das ações de promoção da saúde identificadas nas escolas investigadas está vinculada ao Programa Saúde na Escola (PSE). Inicialmente compreendido como uma parceria entre escola e serviços de saúde, o programa se configura, na realidade, como uma política pública intersetorial instituída pelo Decreto nº 6.286/2007, com o objetivo de articular os setores da saúde e da educação no atendimento a crianças e adolescentes da rede pública (BRASIL, 2009).

O PSE representa uma estratégia importante no âmbito da promoção da saúde, ao propor ações que vão desde a avaliação das condições de saúde até a prevenção de doenças e a promoção de hábitos saudáveis. Nesse sentido, a escola é reconhecida como espaço estratégico para o desenvolvimento dessas ações, considerando seu papel na formação integral dos sujeitos (BUENO, 2023).

No entanto, estudos apontam que, apesar de sua relevância, o programa apresenta limitações no que se refere à efetiva consolidação da promoção da saúde como eixo central de suas ações. Muitas vezes, observa-se a predominância de práticas de caráter preventivo e biomédico, em detrimento de abordagens mais amplas que considerem os determinantes sociais da saúde (CAVALCANTI *et al*, 2015).

Além disso, a literatura também evidencia que a participação dos sujeitos escolares, especialmente dos estudantes, nem sempre é efetivamente promovida no âmbito do programa, o que pode comprometer o desenvolvimento de ações mais críticas e participativas.

Dessa forma, embora o PSE desempenhe um papel fundamental na inserção da temática da saúde no contexto escolar, sua implementação ainda apresenta desafios relacionados à integração com a Educação Ambiental e à construção de práticas pedagógicas mais contextualizadas (CAVALCANTI *et al*, 2015).

4.3 Contradições entre o discurso institucional e a realidade escolar

Outro aspecto relevante identificado na pesquisa refere-se às possíveis contradições entre o discurso dos gestores e a realidade observada nas escolas. De modo geral, as falas institucionais tendem a apresentar uma visão mais estruturada e positiva das ações desenvolvidas, enquanto o cotidiano escolar revela limitações, desafios e fragilidades que nem sempre são explicitados.

Essa discrepância evidencia que a compreensão da realidade escolar exige uma análise que vá além do discurso oficial, considerando a multiplicidade de vozes e experiências presentes no contexto educacional. Conforme discutido por Kuhnen (2019), a escola é um espaço complexo, marcado por relações, percepções e dinâmicas que nem sempre se apresentam de forma homogênea, sendo necessário considerar diferentes sujeitos na análise da realidade escolar.

No contexto investigado, essa contradição se manifesta na percepção de que, embora as ações sejam descritas como organizadas e efetivas, na prática muitas delas ocorrem de forma isolada, sem continuidade ou integração pedagógica consistente.

4.4 Influência do contexto socioeconômico nas práticas ambientais e de saúde

A análise evidenciou que as práticas de Educação Ambiental e promoção da saúde estão diretamente relacionadas às condições socioeconômicas das comunidades atendidas pelas escolas. Em contextos de maior vulnerabilidade, especialmente em áreas rurais, as ações desenvolvidas refletem as limitações estruturais e as necessidades básicas da população.

Em uma das escolas, foi relatada a existência de projetos ambientais vinculados a uma empresa local, que oferece incentivo financeiro à participação da comunidade:

“Aqui tem um projeto com a empresa, aí os alunos e a comunidade ajudam e recebem uma ajuda de custo.” (Gestora A2)

Esse tipo de iniciativa demonstra o potencial do envolvimento comunitário no fortalecimento das ações ambientais, ao mesmo tempo em que evidencia a dependência de agentes externos para sua realização.

Outro aspecto crítico refere-se ao manejo de resíduos, sendo relatada a prática da queima de lixo: “Aqui o lixo a gente queima mesmo, não tem outro jeito.” (Gestora A2)

Tal realidade evidencia a presença de desafios ambientais e de saúde pública, uma vez que a destinação inadequada de resíduos pode causar impactos significativos ao meio ambiente e à saúde humana, incluindo a poluição do solo, da água e do ar, além da proliferação de doenças (Gregório, 2024).

Além disso, a alimentação escolar foi apontada como elemento central na vida dos estudantes, sendo, em alguns casos, a principal refeição do dia: “Muitas vezes, a alimentação da escola é a principal refeição deles.” (Gestora A4)

Esse dado reforça a relação entre Educação Ambiental, saúde e questões sociais, evidenciando que a promoção de estilos de vida saudáveis está diretamente associada às condições de vida dos sujeitos.

4.5 Práticas educativas e construção de hábitos sustentáveis

Entre as práticas identificadas, destacam-se ações voltadas à redução de resíduos e à conscientização ambiental. Em duas das cinco escolas investigadas, foi relatada a ausência de lixeiras em sala de aula como estratégia para evitar o acúmulo de lixo e estimular a responsabilidade dos estudantes: “Não tem lixeira na sala justamente pra evitar sujeira, eles precisam se responsabilizar” (Gestora A3).

Essa prática, embora simples, pode contribuir para a construção de hábitos mais conscientes, estimulando a reflexão sobre o consumo e a produção de resíduos. Além disso, práticas como a reutilização de materiais escolares, observadas em contextos de vulnerabilidade, também contribuem para a redução de impactos ambientais. CEOLIN ANTUNES et al., 2015

Outras iniciativas, como a implementação de pontos de coleta seletiva e parcerias com órgãos ambientais, demonstram avanços na organização das ações ambientais, contribuindo para a melhoria das condições sanitárias e para o fortalecimento da Educação Ambiental no espaço escolar.

4.6 Desafios e perspectivas para a integração entre Educação Ambiental e saúde

De modo geral, os resultados indicam que, embora haja um conjunto significativo de ações voltadas à promoção da saúde e à Educação Ambiental, ainda existem desafios importantes relacionados à sua integração no contexto escolar.

As ações ainda se apresentam, em muitos casos, de forma fragmentada, dependentes de programas externos e pouco articuladas ao currículo escolar. Nesse sentido, torna-se fundamental fortalecer a Educação Ambiental como temática transversal, integrada às práticas pedagógicas e articulada às políticas públicas, como o PSE.

Assim, a escola deve ser compreendida como espaço estratégico para a promoção da saúde e da sustentabilidade, sendo capaz de promover não apenas mudanças individuais, mas também transformações sociais mais amplas.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo evidenciou que a Educação Ambiental, articulada à promoção da saúde, desempenha papel fundamental na formação de sujeitos mais conscientes e comprometidos com a qualidade de vida e a sustentabilidade. As práticas desenvolvidas nas escolas investigadas demonstram avanços importantes, especialmente no que se refere à presença de ações vinculadas ao Programa Saúde na Escola (PSE).

Entretanto, os resultados também revelam que tais ações ainda se desenvolvem de forma fragmentada, com limitações na integração entre saúde, meio ambiente e prática pedagógica. Além disso, identificou-se uma discrepância entre o discurso institucional e a realidade observada, evidenciando a necessidade de análises mais críticas e contextualizadas.

As falas dos participantes reforçam que fatores como as condições socioeconômicas, o envolvimento da família e a realidade comunitária influenciam diretamente a efetividade das ações desenvolvidas, demonstrando que a Educação Ambiental é uma temática transversal que ultrapassa os limites da escola.

Dessa forma, conclui-se que, embora a escola possua um papel estratégico na promoção de estilos de vida saudáveis, é necessário avançar na construção de práticas mais integradas, críticas e contextualizadas, capazes de articular conhecimento científico, realidade social e políticas públicas.

6. REFERÊNCIAS

DE OLIVEIRA, N. S. et al. *Educação Ambiental como promotora da saúde: revisão integrativa da literatura*. Revista Saúde e Meio Ambiente, v. 10, n. 1, p. 175-188, 2020.

COPPI, M. OLIVEIRA, H.; CRISTÓVÃO, Ana Maria; BONITO, Jorge (Orgs.). *Promoção e educação para a saúde: inovação para a sustentabilidade e o bem-estar*. Évora: Centro de Investigação em Educação e Psicologia da Universidade de Évora, 2025.

DA SILVA, Fernando Dias. *Gestão e Educação Ambiental: uma relação meio ambiente e saúde*. Revista Saúde e Meio Ambiente, v. 9, n. 2, 2019.

LIMA, Felipe Barros. *Mini horta escolar e compostagem orgânica como ferramentas de educação ambiental: na Escola Municipal Santo Antônio, Grajaú-MA*. Brasília: Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (Ibict), 2024. Disponível em: <https://oasisbr.ibict.br>. Acesso em: 07 abril 2026.

GUIMARÃES, Mauro. *Educação Ambiental: da emergência à permanência de um campo político-pedagógico*. In: LEFF, Enrique (org.). *Educação ambiental e sustentabilidade*. Petrópolis: Vozes, 2017. p. 53-72.

MORAIS, A.E.F et al., *Meio ambiente e saúde: um olhar a luz da enfermagem*. Revista Saúde e Meio Ambiente – RESMA, Três Lagoas, v. 9, n.2, pp. 74-83, Agosto/Dezembro. 2019.

DA SILVA, C.D.D. *Educação ambiental, sustentabilidade e desenvolvimento sustentável: Investigações, desafios e perspectivas futuras*. 1.^a Edição. 2021. Editora Bagai.

CAVALCANTI, Patricia Barreto; LUCENA, Carla Mousinho Ferreira; LUCENA, Pablo Leonid Carneiro. *Programa Saúde na Escola: interpelações sobre ações de educação e saúde no Brasil*. Textos & Contextos (Porto Alegre), v. 14, n. 2, p. 387-402, 2015.

GREGÓRIO, Bruno de Oliveira. *O ensino da educação ambiental em aulas de biologia com ênfase na prática e métodos de reciclagem*. 2024. 45 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Práticas Pedagógicas para EPT) – Instituto Federal do Espírito Santo (IFES), Campus Itapina, 2024. Disponível em: <https://repositorio.ifes.edu.br/handle/123456789/4999>. Acesso em: 05 abr. 2026.

BUENO, Denise Ribeiro; KÖPTCKE, Luciana Sepúlveda. *A participação juvenil no Programa Saúde na Escola (PSE): uma reflexão sobre o papel da gestão federal*. *Saúde em Debate*, v. 46, p. 29-44, 2023.

EOLIN ANTQUEVES, Leticia Mara; REGINA BOSA, Cláudia; DUBIASKI-SILVA, Janete. *A Educação Ambiental e Atividades Lúdicas: Um incentivo a mudança de hábitos na geração de lixo*. *Revista Monografias Ambientais*, v. 14, n. 2, 2015.

SANTOS, Vanessa Souza; SILVA, Maria Aparecida; SOUZA, João Batista. *Educação ambiental e práticas de reciclagem no contexto escolar*. *Revista Brasileira de Educação Ambiental (RevBEA)*, v. 14, n. 2, p. 45-60, 2019.

TEIXEIRA, Érica Jaqueline Pizapio; PACÍFICO, Juracy Machado; BARROS, Josemir Almeida. *O diário de campo como instrumento na pesquisa científica: contribuições e orientações*. *Cuadernos de Educación y Desarrollo-QUALIS A4*, v. 15, n. 2, p. 1678- 1705, 2023.

ZANOTTO, L; ALVES, F. D. *Entrevistas, Questionários e Observações na Pesquisa em Educação Física Escolar: Enredo dialógico-problematizador*. *A Pesquisa Qualitativa Em Educação Física Escolar*, p. 55.

MORAES, R.; GALIAZZI, M. C. *Análise Textual Discursiva*. Ijuí: Editora Unijuí, 2016.

CAVALCANTI, Patricia Barreto; LUCENA, Carla Mousinho Ferreira; LUCENA, Pablo Leonid Carneiro. *Programa Saúde na Escola: interpelações sobre ações de educação e saúde no Brasil*. *Textos & Contextos (Porto Alegre)*, v. 14, n. 2, p. 387-402, 2015.

KUHNEN, Ronaldo. *Da boca do monte ao bico da pena: por uma educação palotina humanizadora na Gestão de uma Escola Pública de Santa Maria/RS*. 2019.

GIL, A. C. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 6. ed. Editora Atlas SA, 2008.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. K. *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto Editora, 2013.

CAPÍTULO 7

ENTRE A OBSERVAÇÃO E A VIVÊNCIA: O ESTÁGIO NO ENSINO SUPERIOR COMO ESPAÇO DE FORMAÇÃO DOCENTE

Fabiani da Costa Cruz
Elimara Lima dos Santos
Ery Martins de Alencar Filho
Doi: 10.48209/978-65-5417-703-7

1. REFLEXÕES INICIAIS

A formação docente no Ensino Superior configura-se como um campo complexo, que demanda não apenas o domínio do conhecimento científico, mas também o desenvolvimento de competências pedagógicas, reflexivas e analíticas. Os escritos de Pimenta e Lima (2012), destacam que o estágio supervisionado ultrapassa uma dimensão meramente técnica, constituindo-se como espaço de investigação e reflexão sobre o exercício da docência. Nesse sentido, o estágio assume um papel fundamental na formação docente, pois se configura como um lócus de construção de saberes, possibilitando a experimentação, a análise crítica e a ressignificação das práticas pedagógicas. Além disso, contribui de forma significativa para a construção de conhecimentos profissionais e para o fortalecimento da identidade docente, ao articular teoria e prática no processo formativo.

O estudo, nesse contexto, foi desenvolvido a partir da análise de três relatos de estágio de docência, realizados em disciplinas distintas no Ensino Superior: Botânica, Educação Inclusiva, seguido de Fundamentos e Metodologia da Educação Infantil. Essas experiências possibilitaram identificar elementos comuns e específicos do processo formativo, evidenciando que este se constituiu como espaço de reflexão, experimentação e construção de saberes docentes. Portanto, as reflexões aqui realçadas, visa discutir as contribuições do estágio na formação e na construção da identidade docente no Ensino Su-

perior a partir das experiências vivenciadas nas ações teórico-práticas desenvolvidas na disciplina de Estágio e Docência do Programa de Pós-Graduação em Ciências, Saúde e Tecnologia-PPGCTS do ICET/UFAM,

É apresentando inicialmente as reflexões teóricas que fundamentam o estágio e a docência para o exercício do saber fazer universitário, seguido da pesquisa qualitativa como âncora metodológica do estudo, bem como os resultados e discussão à luz da teoria. É evidenciado, ainda, a observação, o planejamento, a produção de recursos, a regência bem como a mediação da aprendizagem, a avaliação e constituição da identidade docente, seguido da síntese interpretativa das categorias e das reflexões finais.

2. ESTÁGIO E DOCÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR: REFLEXÕES TEÓRICAS

O estágio supervisionado constitui-se como um dos principais espaços de formação do futuro docente, especialmente por possibilitar a articulação entre os conhecimentos teóricos construídos na universidade e as demandas concretas das práticas da docência, seja ela educativa, pedagógica ou docente como esclarece Franco (2016, p. 536), ao afirmar que quando se fala de práticas educativas, faz-se referência a práticas que ocorrem para a concretização de processos educacionais, ao passo que as práticas pedagógicas se referem a práticas sociais que são exercidas com a finalidade de concretizar processos pedagógicos no que se refere a prática docente, pode-se dizer que é o saber fazer no contexto da sala de aula, realizado pelo professor.

As nuances apontadas pela autora, coloca a importância da compreensão da relação entre as práticas da Educação e da Pedagogia como ciência nos entrelhares da perspectiva epistemológica e ontológica das práticas sociais. Essas contribuições servem de base para as reflexões sobre os saberes docentes necessários para o trabalho profissional no contexto universitário. Nessa perspectiva, o estágio tem sua importância por ser visto como campo de investigação e reflexão crítica sobre a realidade educacional, ultrapassando a concepção reducionista de mero cumprimento de carga horária. Trata-se, portanto, de um processo formativo que favorece a leitura da realidade, a problematização das

práticas instituídas e a construção de intervenções pedagógicas mais conscientes, como específica, Pimenta e Lima (2012).

No contexto do Ensino Superior, especialmente na pós-graduação, o estágio de docência assume papel ainda mais relevante, pois possibilita ao mestrando vivenciar, de forma orientada, os desafios da prática pedagógica universitária, articulando sua formação científica à dimensão didático-pedagógica exigida na docência. Assim, ao situar o estágio como campo de investigação, Pimenta e Lima (2012) contribuem ao trazer a centralidade de suas discussões no que condiz uma compreensão mais ampla da formação docente, na qual o licenciando ou pós-graduando em docência não apenas observa, mas interpreta os fenômenos pedagógicos, identifica desafios do cotidiano e elabora respostas fundamentadas para as situações vivenciadas. Nesse movimento, o estágio torna-se espaço privilegiado de construção de saberes profissionais, ao permitir que a prática seja analisada à luz dos referenciais teóricos estudados.

Essa perspectiva dialoga diretamente com Freire (1996), para quem a docência exige postura crítica, ética e dialógica. Ao afirmar que “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção” (Freire, 1996, p. 47), o autor desloca o foco da simples transmissão de conteúdo para a criação de condições pedagógicas que favoreçam a autonomia do estudante. No contexto do estágio de docência, essa compreensão revela-se essencial, pois a vivência em sala de aula exige do futuro professor sensibilidade para reconhecer o estudante como sujeito ativo do processo educativo, Freire (1996).

A dimensão reflexiva da docência também se expressa na capacidade do professor de analisar continuamente sua ação pedagógica. Freire (1996) enfatiza que a prática educativa requer reflexão crítica permanente, uma vez que é no movimento entre ação e reflexão que o educador ressignifica suas escolhas metodológicas, didáticas e relacionais. No âmbito do estágio, essa postura torna-se fundamental para que as experiências vivenciadas não sejam reduzidas à execução de tarefas, mas se convertam em oportunidades reais de aprendizagem profissional.

A construção dos saberes docentes, por sua vez, está intrinsecamente relacionada às experiências concretas do fazer pedagógico. Para Tardif (2014), os saberes docentes são plurais, temporais e situados, sendo constituídos a partir de múltiplas fontes, como a formação acadêmica, os saberes curriculares, a experiência e as relações estabelecidas no ambiente institucional. Essa compreensão é especialmente relevante para o estágio, pois evidencia que o conhecimento profissional não se limita aos referenciais teóricos, mas se consolida também na vivência cotidiana das práticas de ensino.

Nesse sentido, o estágio de docência possibilita a mobilização de diferentes saberes, como o planejamento pedagógico, a condução da regência, a avaliação da aprendizagem e a mediação das interações em sala, elementos fundamentais para a constituição da identidade docente no ensino superior (Tardif, 2014; Libâneo, 2013). No Ensino Superior, essa discussão ganha contornos ainda mais complexos. Muitas vezes, a docência universitária é marcada por forte centralidade no domínio do conteúdo científico, em detrimento das competências didático-pedagógicas, Libâneo (2013).

Essa dissociação pode dificultar a efetiva articulação entre ensino e aprendizagem, especialmente quando as práticas docentes permanecem centradas na exposição verbal e na passividade discente. Nesse cenário, Libâneo (2013) destaca que a didática assume papel central, uma vez que organiza intencionalmente os processos de ensino por meio do planejamento, da seleção de conteúdos, das estratégias metodológicas e dos procedimentos avaliativos.

A contribuição de Libâneo (2013) permite compreender que a qualidade da prática docente depende não apenas do conhecimento do conteúdo, mas da capacidade de transformar esse conteúdo em experiência significativa de aprendizagem. Durante o estágio de docência, essa dimensão se concretiza nas atividades de elaboração de planos de aula, escolha de recursos didáticos, organização das sequências de ensino e definição de instrumentos avaliativos. Tais experiências permitem ao estagiário perceber que a docência no Ensino Superior demanda competências que extrapolam a especialização científica. A inserção de metodologias ativas, nesse sentido, no contexto formativo torna-se especialmente relevante.

As pesquisas de Moran (2015) apontam que que o Ensino Superior contemporâneo exige práticas que coloquem o estudante como protagonista do próprio processo de aprendizagem, favorecendo autonomia, participação e resolução de problemas. O estágio de docência, ao possibilitar a experimentação dessas metodologias, favorece o desenvolvimento de práticas pedagógicas inovadoras e mais alinhadas às demandas formativas atuais. Entretanto, a incorporação de metodologias ativas no ensino superior não ocorre de forma automática ou linear. Muitas vezes, o estagiário se depara com culturas pedagógicas tradicionais, currículos rígidos e modelos avaliativos pouco flexíveis, o que exige capacidade crítica para compreender os limites institucionais da inovação pedagógica.

Nesse aspecto, o estágio também se configura como espaço de tensão produtiva entre o instituído e o possível, fortalecendo a identidade docente a partir da análise crítica das condições reais de ensino, Pimenta e Lima (2012). No âmbito de programas interdisciplinares, como o Programa de Pós-Graduação em Ciências, Tecnologia e Saúde (PPGCTS), essa formação assume caráter ainda mais complexo, ao exigir do docente em formação a capacidade de transitar entre diferentes áreas do conhecimento, articulando saberes científicos, pedagógicos e sociais em contextos diversos de ensino, Tardif (2014).

Dessa forma, compreende-se que o estágio supervisionado, especialmente no âmbito do Ensino Superior, constitui-se como espaço de produção de saberes, de desenvolvimento da identidade profissional e de fortalecimento de uma postura crítica diante da prática pedagógica. A articulação entre as contribuições de Pimenta e Lima (2012), Freire (1996), Tardif (2014), Libâneo (2013) e Moran (2015) evidencia que a formação docente se consolida na relação dinâmica entre teoria, experiência, reflexão e intervenção, elementos fundamentais para uma docência comprometida com a qualidade do ensino superior.

3. A PESQUISA QUALITATIVA COMO ÂNCORA METODOLÓGICA DO ESTUDO

A pesquisa adotou abordagem qualitativa, de natureza descritivo-interpretativa, a partir de uma análise de três relatórios de estágio de docência produzidos por discentes do Programa de Pós-Graduação em Ciências, Tecnologia

e Saúde da Universidade Federal do Amazonas (PPGCTS/UFAM). A abordagem qualitativa possibilita reflexões pertinentes sobre as discussões aqui realizadas ao direcionar o olhar sobre o estágio e docência no contexto universitário mobilizado pelas interpretações subjetivas dos relatórios desenvolvidos pelos pesquisadores em formação.

Dessa maneira, a pesquisa descritiva- interpretativa ajuda a descrever as características do estudo desenvolvido ou do fenômeno, bem como o estabelecimento de relações entre variáveis. Silva & Menezes (2000), expressa que ela faz uso de procedimentos padronizados de coletas de dados e permite ao pesquisador interpretar os dados subjetivamente como característica da pesquisa qualitativa como menciona Strauss e Corbin (1998). A opção por essa abordagem permitiu compreender, a partir dos registros escritos dos mestrados, as experiências formativas, os saberes mobilizados e os desafios vivenciados no processo de inserção na docência no Ensino Superior.

O corpus empírico foi constituído por relatos reflexivos elaborados por três mestrados, vinculados a diferentes componentes curriculares de graduação do ICET/UFAM: a disciplina Botânica, no curso de Farmácia; a disciplina Fundamentos e Metodologia da Educação Infantil; e a disciplina Educação Inclusiva, ambas no curso de Pedagogia. Os documentos analisados contemplaram descrições sobre observação e acompanhamento das aulas, elaboração de materiais didáticos, participação em processos avaliativos, apoio extraclasse aos discentes e momentos de regência teórica e prática.

A seleção de três relatos oriundos de áreas distintas dialoga diretamente com a natureza interdisciplinar do Programa de Pós-Graduação em Ciências, Tecnologia e Saúde, cuja proposta integra diferentes campos do conhecimento voltados à compreensão de fenômenos educacionais, científicos e de promoção da saúde. Nesse sentido, a diversidade do corpus foi compreendida como expressão da identidade formativa do programa, permitindo analisar como a docência no ensino superior se constitui em contextos que articulam saberes científicos, práticas pedagógicas, inclusão educacional, desenvolvimento humano e dimensões relacionadas à saúde.

Para o tratamento dos dados, utilizou-se a análise de conteúdo na perspectiva de Bardin (2016), organizada em três etapas: pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados, inferência e interpretação. Na fase de pré-análise, realizou-se a leitura flutuante dos três relatos, buscando familiarização com o corpus e identificação de elementos recorrentes. Em seguida, na etapa de exploração do material, os dados foram organizados em categorias temáticas, construídas a partir das regularidades observadas nas experiências dos mestrandos, como planejamento, mediação pedagógica, avaliação, regência e construção da identidade docente. Por fim, no tratamento dos resultados e interpretação, as categorias foram analisadas à luz do referencial teórico sobre estágio, saberes docentes e docência universitária.

A interpretação dos dados foi orientada pela compreensão do estágio como espaço de articulação entre teoria e prática, investigação da realidade e produção de saberes experienciais, em diálogo com Pimenta e Lima (2017), Tardif (2014) e D'Ávila et al. (2018). Tal perspectiva possibilitou compreender o estágio não apenas como exigência curricular, mas como dispositivo formativo capaz de promover reflexão crítica, autonomia pedagógica e ampliação da compreensão sobre a docência universitária em contextos interdisciplinares.

4. RESULTADOS E DISCUSSÃO À LUZ DA TEORIA

A análise dos três relatos de estágio em docência, desenvolvidos nas disciplinas Botânica, Educação Inclusiva e Fundamentos e Metodologia da Educação Infantil, possibilitou compreender a experiência formativa dos mestrandos no Ensino Superior a partir de diferentes contextos pedagógicos. Com base na análise de conteúdo temática de Bardin (2016), foram realizados os procedimentos de leitura flutuante, codificação e categorização, resultando na identificação de quatro categorias analíticas:

Tabela 1 - Quatro categorias analíticas identificadas nos relatos de estágio

CATEGORIA	DESCRIÇÃO	EVIDÊNCIAS NOS RELATOS
Observação da prática docente	Compreensão da dinâmica do Ensino Superior a partir da observação das aulas, estratégias didáticas e interação entre docente e discentes	Acompanhamento de aulas teóricas e práticas, observação de seminários, análise da condução pedagógica dos professores supervisores
Planejamento e produção de recursos pedagógicos	Organização intencional do ensino, envolvendo elaboração de planos de aula, materiais didáticos e estratégias metodológicas	Elaboração de slides, mapas mentais, estudos de caso, recursos adaptados, fichas de observação e materiais para aulas práticas
Regência e mediação da aprendizagem	Atuação direta do mestrando como docente, envolvendo condução de aulas, mediação pedagógica e interação com os estudantes	Realização de aulas teóricas e práticas, desenvolvimento de atividades laboratoriais, dinâmicas inclusivas e práticas psicomotoras
Avaliação e constituição da identidade docente	Participação nos processos avaliativos e reflexão sobre o papel docente, contribuindo para a construção da identidade profissional	Correção de provas, avaliação de seminários, elaboração de atividades avaliativas e reflexão sobre critérios e práticas avaliativas

Fonte: dados da pesquisa (2026).

A organização dos dados em categorias permitiu evidenciar tanto as convergências formativas quanto as singularidades dos contextos disciplinares, em consonância com a natureza interdisciplinar do Programa de Pós-Graduação em Ciências, Tecnologia e Saúde (PPGCTS). A seguir, apresenta-se os delineamentos das categorias elucidados na tabela acima e as reflexões teóricas sobre a experiência vivida.

4.1 Da observação, do planejamento, da produção de recursos, a regência, mediação da aprendizagem, avaliação e constituição da identidade docente.

A observação da prática docente constituiu-se como etapa inicial e estruturante nos três relatos analisados. Em todos os casos, essa fase possibilitou aos mestrandos compreender a dinâmica do Ensino Superior, incluindo organi-

zação didática, perfil das turmas, estratégias metodológicas e formas de interação em sala de aula. No estágio em Botânica, a observação esteve fortemente vinculada ao ambiente laboratorial, envolvendo o acompanhamento do uso de microscópios, organização de lâminas e condução de atividades práticas.

Já na Educação Inclusiva, destacou-se a observação de metodologias participativas, como seminários, debates e rodas de conversa, voltadas à discussão de políticas inclusivas e transtornos de aprendizagem. Na disciplina de Educação Infantil, a observação permitiu compreender os fundamentos curriculares e as estratégias utilizadas na formação de futuros professores. Esses achados corroboram a perspectiva de Pimenta e Lima (2017), ao afirmarem que o estágio deve ser compreendido como espaço de investigação da prática, no qual o sujeito em formação analisa criticamente a realidade educacional e constrói novos sentidos para o fazer docente.

A segunda categoria evidenciou que o planejamento pedagógico e a produção de materiais didáticos foram elementos centrais na experiência formativa dos mestrandos. Nos três relatos, o planejamento foi descrito como prática intencional que articula objetivos, conteúdos, metodologias e avaliação. Na disciplina de Botânica, destacaram-se a elaboração de mapas mentais, exercícios e materiais voltados às aulas práticas e teóricas, especialmente no estudo de tecidos vegetais e metabólitos.

No que condiz a Educação Inclusiva, os mestrandos produziram estudos de caso, recursos adaptados com base no Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) e atividades voltadas à deficiência visual e ao Transtorno do Espectro Autista (TEA). Já na Educação Infantil, a produção de planos de aula, slides e instrumentos de observação psicomotora evidenciou a preocupação com a articulação entre teoria e prática. Esses resultados dialogam com D'Ávila e Madeira (2018), ao destacarem que a criação de materiais didáticos próprios contribui para o desenvolvimento da autonomia docente, da criatividade pedagógica e da construção de práticas mais significativas no ensino superior.

Sobre a regência de aulas, as análises colocam que estes se configuraram como o momento de maior densidade formativa nos três relatos, representando

a transição do papel de observador para o de docente em exercício. Essa etapa exigiu domínio do conteúdo, organização didática, mediação pedagógica e capacidade de adaptação às necessidades da turma.

No estágio em Botânica, a regência envolveu aulas teóricas e práticas sobre produtos naturais e histoquímica vegetal, articulando conhecimento científico e prática laboratorial. Na Educação Inclusiva, a regência abordou temas como TEA e inclusão, utilizando recursos como música, dinâmicas e atividades sensoriais. Já na Educação Infantil, a regência em psicomotricidade promoveu atividades corporais, circuitos motores e práticas voltadas ao desenvolvimento global dos estudantes.

A análise evidenciou que esse momento foi acompanhado por sentimento de insegurança inicial, que gradualmente deram lugar à construção de maior confiança e autonomia pedagógica. Tal processo está em consonância com Gregório e Linhares (2025), ao afirmarem que a regência permite ao pós-graduando experimentar a docência de forma ativa, contribuindo para a construção da identidade profissional.

Assim, a quarta categoria reuniu os elementos relacionados à avaliação da aprendizagem e à reflexão sobre a constituição da identidade docente. Nos três relatos, a participação em processos avaliativos revelou-se fundamental para a compreensão da complexidade do trabalho docente. Na Botânica, a correção de provas práticas e teóricas exigiu rigor conceitual e diálogo com a supervisora e na Educação Inclusiva, as avaliações eram adaptadas, com a análise de seminários que evidenciaram a necessidade de práticas inclusivas e sensíveis à diversidade. Na Educação Infantil, a avaliação esteve associada à observação de fatores psicomotores, como lateralidade, equilíbrio e coordenação.

Esses resultados reforçam a compreensão de que a avaliação ultrapassa a função classificatória, constituindo-se como prática formativa, ética e reflexiva, conforme apontado por Batista et al. (2023). Nesse processo, os mestrandos passaram a refletir sobre critérios, tomada de decisão e responsabilidade pedagógica, elementos fundamentais para a construção da identidade docente.

4.2 Síntese interpretativa das categorias

A análise integrada das categorias evidencia que, apesar das especificidades das áreas de conhecimento, os três relatos convergem para a compreensão do estágio de docência como experiência formativa interdisciplinar, reflexiva e investigativa. No contexto do PPGCTS — Ciências, Tecnologia e Saúde, essa experiência ganha relevância ao articular diferentes campos do saber, como Ciências Biológicas, Educação, Inclusão, Desenvolvimento Humano e Saúde.

Essa integração reafirma o caráter interdisciplinar do programa e evidencia que a formação docente no ensino superior exige a mobilização de saberes múltiplos, conforme discutido por Tardif (2014). Portanto, os resultados indicam que o estágio de docência não se limita à prática pedagógica, mas constitui um espaço de construção de conhecimentos, desenvolvimento profissional e formação crítica, em consonância com a perspectiva freireana de educação como prática transformadora.

5. REFLEXÕES FINAIS

As análises sobre as contribuições do estágio de docência na formação de mestrandos do Programa de Pós-Graduação em Ciências, Tecnologia e Saúde (PPGCTS/UFAM), a partir de três relatos de experiências desenvolvidos em diferentes áreas do Ensino Superior, sob a égide da análise de conteúdo na perspectiva de Bardin (2016), permitiu compreender o estágio como um espaço formativo complexo, no qual se articulam dimensões pedagógicas, científicas e experienciais.

Os resultados evidenciaram que, independentemente da área de atuação (Botânica, Educação Inclusiva e Fundamentos e Metodologia da Educação Infantil), o estágio favoreceu a mobilização de saberes docentes fundamentais, organizados em torno de quatro eixos: observação da prática, planejamento pedagógico, regência e avaliação. Essas dimensões contribuíram diretamente para a construção da identidade docente, ao possibilitar aos mestrandos a

transição do papel de observadores para sujeitos ativos no processo de ensino-aprendizagem, corroborando a compreensão de Pimenta e Lima (2012) sobre o estágio como espaço de investigação e ressignificação da prática docente.

A experiência de regência destacou-se como momento central da formação, ao exigir domínio de conteúdo, mediação pedagógica, adaptação metodológica e gestão das interações em sala de aula. Da mesma forma, o envolvimento nos processos avaliativos ampliou a compreensão sobre a avaliação como prática ética, reflexiva e formativa, conforme discutido por Tardif (2014), ao afirmar que os saberes docentes são construídos na articulação entre experiência, conhecimento e contexto de atuação.

No contexto do PPGCTS, os achados deste estudo mostram a importância do Estágio de Docência como dispositivo formativo interdisciplinar, conforme a diversidade dos relatos analisados que revelou a articulação entre diferentes campos do conhecimento (Ciências Biológicas, Educação, Inclusão, Desenvolvimento Humano e Saúde) reafirmando a proposta do programa de integrar ciência, tecnologia e saúde na formação de profissionais capazes de atuar de forma crítica e contextualizada.

Nesse sentido, a experiência formativa dialoga com Freire (1996), ao compreender a docência como prática reflexiva, dialógica e comprometida com a transformação social. Entretanto, o estudo apresenta limitações que devem ser consideradas. A análise foi realizada a partir de um número restrito de relatos, vinculados a um único programa de pós-graduação, o que não permite generalizações para outros contextos formativos. Além disso, por se tratar de dados baseados em narrativas reflexivas, há predominância da perspectiva dos próprios sujeitos da experiência, sem a inclusão de outros olhares, como o dos estudantes de graduação ou dos professores supervisores.

Diante disso, sugere-se que futuras pesquisas ampliem o corpus empírico, incorporando diferentes programas, áreas do conhecimento e instrumentos de coleta de dados, como entrevistas e observações diretas, de modo a aprofundar a compreensão sobre o papel do estágio de docência na formação para o ensino superior, especialmente em contextos interdisciplinares. Por fim, conclui-se que o estágio de docência no PPGCTS configura-se como um espaço privilegiado de aprendizagem, reflexão e construção de saberes, contribuindo

de forma significativa para a formação de professores universitários críticos, autônomos e comprometidos com a qualidade da educação superior, em consonância com os princípios de uma formação docente pautada na integração entre teoria, prática e compromisso social.

6. REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70, 2016.

BATISTA, G. J.; OLIVEIRA, S. S.; SOUSA, R. C. A avaliação da aprendizagem como prática formativa e ética no ensino fundamental. **Revista Diálogos em Educação**, Curitiba, v. 23, n. 78, p. 842-865, 2023.

D'ÁVILA, Cristina; MADEIRA, Ana Verena (org.). *Ateliê didático: uma abordagem criativa na formação continuada de docentes universitários*. Salvador: Edufba, 2018 **Educacional Interdisciplinar**, v. 14, n. 1, p. 497–517, 2025.

FRANCO, Maria Amélia do Rosario Santoro. *Prática pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito*. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 97, n. 247, p. 534-551, 2016.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GREGÓRIO, Maycon de Souza Silva Cunha; PRATA-LINHARES, Martha Maria. *Singularidades formativas: o estágio de docência na pós-graduação stricto sensu em Educação*. **Redin – Revista**

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

MORAN, José Manuel. **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática**. Porto Alegre: Penso, 2015.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e docência**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

SILVA, E. L.; MENEZES, E. M.. *Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação*. **Rev. Atual**. 3 ed., Florianópolis: Laboratório de Ensino à Distância da UFSC, 2001.

STRAUSS, A. L.; CORBIN, J. *Basics of qualitative research: grounded theory procedures and techniques*. 2 ed. Thousand Oaks, CA: Sage, 1998.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 14. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

CAPÍTULO 8

ESTÁGIO EM DOCÊNCIA: REFLEXÕES DA PRÁTICA COTIDIANA NO CURSO DE PEDAGOGIA-ICET/UFAM

Wendell Felipe Lima de Souza
Doi: 10.48209/978-65-5417-703-8

1. LINHAS INICIAIS

O estágio em docência no Ensino Superior do Amazonas, constitui-se como um elo importante e fundamental na formação de pós-graduandos stricto sensu, sendo um espaço de desafios e convergência entre o saber acadêmico e a prática pedagógica. No Programa de Pós-Graduação em Ciências, Tecnologia e Saúde (PPGCTS/UFAM), esta atividade está relacionada à disciplina de estágio em docência de caráter, obrigatório pela resolução CONSEPE nº 004/2025 que na qual define a importância dessa experiência para a formação docente universitária favorecendo a construção de saberes para o exercício da profissão.

As atividades desenvolvidas no percurso da disciplina tiveram caráter formativo, vivenciado na prática numa perspectiva teórica reflexiva garantindo uma práxis pedagógica de forma dialética para atuação no âmbito universitário, como uma etapa indispensável para a obtenção de experiência e vivência do ensino de graduação e para o desenvolvimento da identidade docente de mestre em formação. A inserção no cotidiano acadêmico permite ao mestrando não apenas observar a dinâmica de sala de aula, mas imergir na complexidade e especificidades que envolvem a mediação do conhecimento em nível universitário, em um contexto de formação.

A disciplina que serviu de campo para esta experiência foi Fundamento e Metodologia da Educação Infantil, ministrada no curso de Pedagogia do Instituto de Ciências e Tecnologia (ICET/UFAM). Sob a supervisão do professor da disciplina da graduação e com as orientações pedagógicas da Prof.^a Dra. Isabel e Silva responsável pelo acompanhamento e orientação das atividades

teórica-prática de estágio que foi estruturado de modo a proporcionar uma visão holística da docência. Nesse sentido, este estudo tem como objetivo central analisar de que maneira a articulação entre a teoria e a vivência em campo contribui para a constituição da experiência docente no âmbito do Ensino Superior.

Para fundamentar tal análise, esta pesquisa adota como aporte metodológico a pesquisa qualitativa de Oliveira (2014) que descreve que a pesquisa qualitativa como um processo de reflexão e análise da realidade. Tendo como auxílio estudos teóricos da literatura e a observação como ferramentas principais desse artigo, a fim de descrever e entender o objeto de estudo. A estrutura deste artigo, nessa direção, apresenta uma discussão teórica sobre as concepções de estágio, seguida pela descrição das experiências vividas e as considerações reflexivas sobre os saberes mobilizados. O estágio é aqui compreendido como um processo de investigação, explicação, interpretação e intervenção na realidade Pimenta e Lima, (2017). A coleta de dados ocorreu por meio da observação participante, registros em diários de campo, seminários, regência e a elaboração do relatório final de estágio.

2. ESTÁGIO E DOCÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR

A compreensão do estágio supervisionado sai de uma visão tradicional que apenas reproduz ou imita o modelo para um eixo articulador da formação. Conforme as concepções de Pimenta e Lima (2017), o estágio não deve ser reduzido à instrumentalização técnica, pois se constitui como uma atividade teórica de conhecimento, na qual o docente em formação é instigado a investigar a realidade escolar e acadêmica. Os autores também reforçam que nessa perspectiva, o estágio é compreendido como pesquisa, transformando a sala de aula em um espaço de investigação.

Essa concepção dialoga com o entendimento de Lima (2008), ao afirmar que o estágio supervisionado é um processo formativo que articula teoria e prática de maneira indissociável, permitindo ao futuro professor refletir criticamente sobre sua atuação e ressignificar seus saberes a partir da experiência. Não limitando o estágio ao fazer, mas envolve um movimento contínuo de reflexão sobre a prática. Nessa mesma direção, Nóvoa(1992) compreen-

de a formação docente como um processo que integra dimensões pessoais, profissionais e institucionais, sendo o estágio um espaço privilegiado para a construção da identidade docente. Ao inserir o licenciando em contextos reais de ensino, o estágio favorece a construção de uma postura reflexiva e crítica frente à prática educativa.

No Ensino Superior, a identidade do professor é formada pelo conjunto de conhecimentos que se interligam. Galvão, Rêos e Palma (2023) citam a organização desses saberes em categorias: disciplinares, curriculares, profissionais e os da experiência. Estes últimos são fundamentais no estágio, pois emergem do cotidiano e das relações interpessoais. Tal compreensão aproxima-se das contribuições de Tardif (2014), que destaca que os saberes docentes são plurais, heterogêneos e construídos ao longo da trajetória profissional, especialmente nas experiências vividas no contexto educativo.

O estágio atua entre o saber sobre o ensino e o saber ensinar, proporcionando a construção de uma profissionalidade que valoriza a mediação didática e a sensibilidade pedagógica D'Ávila et al. (2018). Assim, o estágio consolida-se como um tempo e espaço de transição onde o discente começa a criar sua identidade a partir da experiência, experimentando o fazer pedagógico, aprendendo a elaborar planos de aula, organizar conteúdos no cronograma, acompanhar os alunos e desenvolver posturas profissionais adequadas à docência.

Sob a perspectiva da práxis, Freire (1996) contribui ao compreender a prática educativa como um movimento dialético entre ação e reflexão. Para o autor, não há docência sem reflexão crítica, sendo o estágio um espaço privilegiado para o desenvolvimento dessa consciência, pois permite ao futuro professor analisar, problematizar e transformar sua prática (Freire, 1996). Além disso, Vasconcelos (2000) destaca que o estágio deve ser entendido como um momento de construção consciente da prática pedagógica, no qual planejamento, intervenção e avaliação se articulam de forma crítica e intencional. Dessa forma, o estágio ultrapassa a dimensão técnica e assume um caráter formativo e investigativo Vasconcelos (2000).

No contexto da Educação Infantil, o estágio assume papel fundamental, pois possibilita ao futuro professor compreender a complexidade do desenvolvimento infantil e as especificidades do trabalho pedagógico com crianças. Nesse sentido, o estágio é entendido como um processo de investigação, interpretação e intervenção na realidade educativa, articulando teoria e prática em um movimento contínuo de reflexão-ação-reflexão (Pimenta; Lima, 2006).

Ao relacionar essa discussão com a formação em Educação Física, é possível destacar que a escolha da disciplina de Fundamentos e Metodologias da Educação Infantil se justifica pela proximidade com os conhecimentos da área, especialmente no que se refere às atividades psicomotoras. A Educação Física, ao trabalhar com o corpo, o movimento e a ludicidade, contribui significativamente para o desenvolvimento integral da criança, abrangendo aspectos motores, cognitivos, afetivos e sociais.

Nessa abordagem a psicomotricidade assume um papel fundamental no processo educativo, pois favorece um desenvolvimento equilibrado ao integrar dimensões motoras, cognitivas e emocionais, possibilitando ao professor uma compreensão mais ampla do sujeito em formação (Porn; Steidel, 2024). Além disso, ao ser incorporado como recurso pedagógico, a psicomotricidade contribui para práticas mais inclusivas, dinâmicas e sensíveis às necessidades individuais das crianças, ao mesmo tempo em que promove reflexões críticas sobre o fazer docente e amplia as possibilidades de intervenção pedagógica. Dessa forma, ao discutir e vivenciar a psicomotricidade no contexto formativo, os futuros professores tornam-se mais preparados para desenvolver práticas educativas humanizadas e eficazes, alinhadas às demandas do desenvolvimento infantil e às especificidades do contexto educacional (Porn; Steidel, 2024).

Com essas perspectivas o estágio também se configura como um espaço de aproximação entre a Educação Física e a Pedagogia, permitindo que futuros pedagogos reconheçam a importância do corpo e do movimento no processo educativo. Ao mesmo tempo, amplia-se a compreensão da Educação Física para além de uma prática esportiva, reconhecendo-a como componente essencial na formação integral dos sujeitos desde a infância. Com isso o estágio supervisionado no

Ensino Superior ultrapassa a ideia de prática isolada, constituindo-se como um campo de investigação, reflexão e construção da identidade docente, articulando teoria e prática e contribuindo para a formação de professores críticos, reflexivos e comprometidos com a transformação da realidade educacional.

3. DA TEORIA NA PRÁTICA: EXPERIÊNCIAS VIVENCIADAS NO ESTÁGIO E DOCÊNCIA

O processo de estágio permitiu o contato direto com a realidade do curso de Pedagogia. A fase de observação foi o primeiro passo para a adaptação junto à turma e ao perfil do professor. Ao acompanhar as aulas sobre pressupostos curriculares da Educação Infantil, aos seminários que foram apresentados pelos alunos e a construção prática da ambientação da sala de aula direcionada a Educação Infantil foi possível perceber como o professor supervisor gere os tempos, espaços e como lida com as relações com os alunos, dando ênfase sempre na construção livre do portfólio das aulas expositivas e experiências de estágio que foram ministradas durante o período da disciplina.

Essa etapa proporcionou reflexões críticas sobre o papel do docente no Ensino Superior à postura profissional que deve ser repassada e os desafios de manter a densidade teórica para alunos em início de curso, despertando o olhar para a necessária transposição didática para que os mesmos possam estar num ritmo acadêmico da área. Portanto, nas linhas a seguir, apresenta-se como foi desenvolvido as atividades práticas, consubstanciada nos pressupostos epistemológicos da docência a partir do planejamento e da regência.

3.1. Planejamento para o desenvolvimento da regência

O planejamento no Ensino Superior é um momento que exige ações pedagógicas e o cuidado com o material que irá ser utilizado durante as aulas, ter recursos que contemplem a disciplina e o que ela exige é muito importante para o desenvolvimento da prática profissional docente. Planejar exige uma transposição consciente do conhecimento científico para o ambiente de ensino-aprendizagem. Conforme propõe D'ávila et.al (2018), o planejamento

é o alicerce da mediação didática, funcionando como um instrumento que organiza a relação entre o professor, o estudante e o objeto de conhecimento.

Dentre as características fundamentais desse processo, destacam-se a intencionalidade e a flexibilidade. A intencionalidade garante que cada atividade proposta esteja alinhada aos objetivos de formação da disciplina, enquanto a flexibilidade permite que o docente ajuste sua rota conforme a maturidade e as interações da turma. Neste cenário, a intencionalidade pedagógica assume um papel central. De acordo com Sodré (2024), a intencionalidade é o que diferencia o simples “fazer” de uma prática educativa significativa; ela exige que o docente tenha clareza sobre o porquê e o para quê de cada escolha metodológica. Assim, a intencionalidade garante que as atividades estejam alinhadas aos objetivos de formação, enquanto a flexibilidade permite que o docente ajuste sua rota conforme a maturidade e as interações da turma.

Para a estruturação da regência, foram dedicadas horas à elaboração do plano de aula e à seleção de materiais didáticos, contando com a pesquisa de artigos, autores que fossem referência na área, construção de slides, bem como orientações, do professor regente na construção do plano de aula. O conteúdo temático do planejamento foi a Psicomotricidade na Educação Infantil, área de conhecimento essencial para a estrutura curricular do curso de Pedagogia, a partir das contribuições dos autores referência, tais como: Piaget, Vygotsky, Henri Wallon, tendo o artigo intitulado “Psicomotricidade na educação infantil: um olhar para o processo de ensino/aprendizagem” de Porn e Steidel (2024).

Nesse sentido, o planejamento das aulas pôde ser difundido e preparado com ajuda e orientação afim de desenvolver todo o conteúdo em sala e aplicar evidências práticas como circuitos motores e oficinas de lateralidade, com o objetivo de promover a ligação entre o conceito teórico e a ação pedagógica. Conforme D’Ávila et al., (2018) a efetividade do planejamento depende da integração entre o que se planeja e o que se realiza na prática pedagógica, evitando a dissociação entre teoria e ação docente. Ao estruturar essas atividades, buscou-se proporcionar aos acadêmicos uma vivência direta dos fun-

damentos psicomotores, permitindo que a compreensão do desenvolvimento infantil ocorresse de forma integrada e aplicada à futura atuação profissional em sala de aula.

3.2. Regência: a prática em foco

A regência constitui-se como um dos momentos mais significativos no processo de formação docente, pois representa a transição entre o campo teórico e a vivência concreta da prática pedagógica. Nesse sentido, ela possibilita ao licenciando assumir o papel de professor, ainda que em caráter formativo, vivenciando as responsabilidades, desafios e complexidades da docência. Conforme apontam Pimenta e Lima (2017), é nesse movimento de inserção na prática que o futuro professor começa a construir sua identidade profissional, articulando saberes teóricos e práticos em um processo contínuo de reflexão.

A construção da identidade docente não ocorre de forma imediata, mas é fruto de experiências acumuladas ao longo da formação, sendo a regência um espaço privilegiado para esse desenvolvimento. Nóvoa (1992) destaca que a identidade profissional do professor é construída na interseção entre a trajetória pessoal, a formação acadêmica e as experiências vividas no exercício da docência. Além disso, a regência permite a mobilização dos diferentes saberes docentes, como os saberes da experiência, os saberes pedagógicos e os saberes disciplinares, conforme discutido por Tardif (2017).

Nesse contexto, o futuro professor deixa de ser apenas um observador e passa a atuar diretamente no processo de ensino, desenvolvendo competências relacionadas ao planejamento, à mediação e à gestão da sala de aula. Tal vivência contribui para a consolidação da experiência docente, ao possibilitar a construção de práticas fundamentadas e contextualizadas.

A regência concretizou os saberes estruturantes da docência durante o processo de observação em sala. Ao abordar a Psicomotricidade e o desenvolvimento infantil (0 a 5 anos), a prática buscou romper com a passividade acadêmica, saindo de observador para professor regente, gerando assim a experiên-

cia da troca de relações e aprendizado com os discentes do Ensino Superior que estão na fase de formação acadêmica. Em um segundo momento a interação ocorreu de forma mais ativa e mais leve a utilização de circuitos variados e a inserção de um formulário com as atividades desenvolvidas na qual os estudantes marcariam e descreveriam que habilidades psicomotoras estariam sido evidenciadas durante a execução das atividades.

Durante a regência, emergiu a importância da gestão da sala de aula e da mediação, percebeu-se que o docente deve ser capaz de ouvir e interpretar as reações da turma, ajustando o discurso para garantir que o conhecimento seja assimilado e visto de diversas formas pelos estudantes. Abaixo segue a sequência das atividades desenvolvidas durante o período de prática.

Quadro 1 – Sequência de Atividades, Funcionalidade Pedagógica e Habilidades Desenvolvidas

Atividades	Especificação da atividade	Funcionalidade pedagógica	Análise da atividade
1ª – Trava na Pose	Imitação de posturas corporais a partir de imagens	Consciência corporal e controle motor	() Lateralidade () Equilíbrio () Noção Corporal () Coordenação moto global () Coordenação Motora Grossa () Coordenação Motora fina () Trabalho coletivo
2ª – Música “Mão para baixo e mão para cima”	Movimentos guiados por comandos musicais	Lateralidade e coordenação com ritmo	() Lateralidade () Equilíbrio () Noção Corporal () Coordenação moto global () Coordenação Motora Grossa () Coordenação Motora fina () Trabalho coletivo
3ª – Música “Jeito diferente”	Movimentos variados conforme a música	Expressão corporal e criatividade	() Lateralidade () Equilíbrio () Noção Corporal () Coordenação moto global () Coordenação Motora Grossa () Coordenação Motora fina () Trabalho coletivo

Formação e Docência em Movimento: Experiências, Saberes e Práticas no Contexto Amazônico

4ª – Nome colorido	Pintura/escrita do nome com cores	Identidade e coordenação fina	<input type="checkbox"/> Lateralidade <input type="checkbox"/> Equilíbrio <input type="checkbox"/> Noção Corporal <input type="checkbox"/> Coordenação moto global <input type="checkbox"/> Coordenação Motora Grossa <input type="checkbox"/> Coordenação Motora fina <input type="checkbox"/> Trabalho coletivo
5ª – Colagem em grafismo	Produção com colagem de materiais	Criatividade e organização espacial	<input type="checkbox"/> Lateralidade <input type="checkbox"/> Equilíbrio <input type="checkbox"/> Noção Corporal <input type="checkbox"/> Coordenação moto global <input type="checkbox"/> Coordenação Motora Grossa <input type="checkbox"/> Coordenação Motora fina <input type="checkbox"/> Trabalho coletivo
6ª – Recorte manual	Recorte com tesoura ou manual	Precisão e controle motor fino	<input type="checkbox"/> Lateralidade <input type="checkbox"/> Equilíbrio <input type="checkbox"/> Noção Corporal <input type="checkbox"/> Coordenação moto global <input type="checkbox"/> Coordenação Motora Grossa <input type="checkbox"/> Coordenação Motora fina <input type="checkbox"/> Trabalho coletivo
7ª – Circuito de linhas	Percurso com trajetos variados no chão	Equilíbrio e orientação espacial	<input type="checkbox"/> Lateralidade <input type="checkbox"/> Equilíbrio <input type="checkbox"/> Noção Corporal <input type="checkbox"/> Coordenação moto global <input type="checkbox"/> Coordenação Motora Grossa <input type="checkbox"/> Coordenação Motora fina <input type="checkbox"/> Trabalho coletivo
8ª – Balão em dupla	Manter o balão no ar em dupla	Cooperação e coordenação	<input type="checkbox"/> Lateralidade <input type="checkbox"/> Equilíbrio <input type="checkbox"/> Noção Corporal <input type="checkbox"/> Coordenação moto global <input type="checkbox"/> Coordenação Motora Grossa <input type="checkbox"/> Coordenação Motora fina <input type="checkbox"/> Trabalho coletivo
9ª – Atividade com bambolê	Movimentos diversos com bambolê	Coordenação e noção corporal	<input type="checkbox"/> Lateralidade <input type="checkbox"/> Equilíbrio <input type="checkbox"/> Noção Corporal <input type="checkbox"/> Coordenação moto global <input type="checkbox"/> Coordenação Motora Grossa <input type="checkbox"/> Coordenação Motora fina <input type="checkbox"/> Trabalho coletivo

10 ^a – Circuito com lançamento de bolas	Percurso com atividades de lançar e deslocar	Coordenação global, agilidade e interação	() Lateralidade () Equilíbrio () Noção Corporal () Coordenação moto global () Coordenação Motora Grossa () Coordenação Motora fina () Trabalho coletivo
---	--	---	--

Fonte: Elaborado pelo autor (2025).

De modo geral, o quadro evidenciou que as atividades propostas estão interligadas e contribuem para o desenvolvimento de habilidades como lateralidade, equilíbrio, noção corporal, coordenação motora fina, grossa e o trabalho coletivo. Evidência ainda, como essas práticas complementares auxiliam no desenvolvimento de ações didáticas pedagógicas para o cuidar e educar e principalmente no que corresponde às atividades psicomotoras de grande relevância para a formação da criança e conseqüentemente da profissão docente, pois possibilita a construção de um olhar crítico e reflexivo sobre o planejamento e a execução de atividades pedagógicas, reforçando a importância de metodologias lúdicas e integradoras no processo da saber-fazer profissional.

4. LINHAS FINAIS

A trajetória de estágio em docência no Instituto de Ciências Exatas e Tecnologia (ICET/UFAM) permitiu compreender, de forma mais aprofundada, o papel formativo dessa experiência no contexto do Ensino Superior, especialmente no que se refere à articulação entre teoria e prática no campo da psicomotricidade aplicada à Educação Infantil. Ao longo desse percurso, evidenciou-se que o estágio não se limita a um momento de aplicação de conteúdos, mas se configura como um espaço privilegiado de investigação, reflexão e construção da identidade docente, conforme defendem Pimenta e Lima (2017). A vivência da regência, nesse sentido, possibilitou não apenas o exercício da docência, mas a compreensão de sua complexidade, exigindo domínio de conteúdos, sensibilidade pedagógica e capacidade de reflexão crítica sobre sua prática.

No que se referem ao objetivo proposto, os resultados da experiência indicam que a construção do perfil docente ocorre de maneira processual, dinâmica e contínua, sendo fortemente influenciada pelas interações estabelecidas no ambiente acadêmico e pelas situações vivenciadas durante a prática. A articulação entre os saberes teóricos e as experiências concretas mostrou-se essencial para o desenvolvimento profissional, corroborando as contribuições de Tardif (2017), ao enfatizar a pluralidade dos saberes docentes, e de Nóvoa (1992), ao destacar a dimensão pessoal e formativa da docência. Assim, o estágio contribuiu significativamente para a consolidação de uma compreensão mais ampla do papel do docente no Ensino Superior como mediador do conhecimento, capaz de dialogar com diferentes realidades e promover aprendizagens significativas.

No percurso da regência, os desafios vivenciados revelaram-se fundamentais para o processo de formação, destacando-se aspectos como a gestão do tempo, a superação da timidez inicial, a insegurança diante da condução da turma e a necessidade de domínio dos conteúdos específicos da psicomotricidade. Nesse sentido, conforme Freire (1996), é no movimento entre ação e reflexão que se constrói uma prática pedagógica crítica e transformadora, capaz de dar novo significado aos desafios em oportunidades de crescimento profissional.

Ademais, a experiência possibilitou a compreensão da importância da mediação pedagógica e da gestão da sala de aula como elementos importantes no processo de ensino-aprendizagem. A necessidade de escuta, adaptação das estratégias didáticas e consideração das diferentes formas de aprendizagem dos discentes evidenciou que o ato de ensinar vai além da transmissão de conteúdos, constituindo-se como um processo dialógico e interativo. Nesse contexto, a prática com atividades psicomotoras reforçou a relevância do corpo, do movimento e da ludicidade como elementos fundamentais na formação de professores, especialmente na interface entre Educação Física e da Pedagogia no contexto da Educação Infantil.

Diante disso, os saberes adquiridos ao longo da experiência curriculares, pedagógicos e das experiências consolidam a compreensão de que o estágio

supervisionado, amparado pela Resolução do PPGCTS e pela literatura crítica, configura-se como um processo formativo emancipatório. Dessa forma, a experiência vivenciada reafirma que a docência no Ensino Superior exige um compromisso ético, político e social com a qualidade da educação, demandando um profissional que seja, simultaneamente, pesquisador, reflexivo e comprometido com a transformação da realidade educacional.

5. REFERÊNCIAS

D'ÁVILA, C.; MARIN, A. J.; FRANCO, M. A. S.; FERREIRA, L. G. (org.). **Didática: saberes estruturantes e formação de professores**. Salvador: EDUFBA, 2019.

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

GALVÃO, F. N. S.; RÔOS, D.; PALMA, R. C. D. O estágio de docência e os saberes docentes para o ensino superior. **Debates em Educação**, Maceió, v. 15, n. 37, p. 1–22, 2023.

LIMA, Maria Socorro Lucena. **A hora da prática: reflexões sobre o estágio supervisionado e a ação docente**. 4. ed. rev. e ampl. Fortaleza: UECE, 2008.

NÓVOA, António. **Formação de professores e profissão docente**. 1992.

OLIVEIRA, Maria Marly de. **Como fazer pesquisa qualitativa**. 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. **Estágio e docência**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2017.

PORN, G. A.; STEIDEL, R. Psicomotricidade na educação infantil: um olhar para o processo de ensino/aprendizagem. **RECIMA21 – Revista Científica Multidisciplinar**, v. 5, n. 1, p. e515135, 2024.

SODRÉ, Leticia Rocha de Abreu. **Intencionalidade, planejamento e gestão da formação continuada de professores em serviço: caminhos e obstáculos para uma experiência significativa**. 2024. 284 f. Tese (Doutorado em Educação, Linguagem e Psicologia) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2024.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **Saberes docentes e formação profissional**. 18. ed. Petrópolis: Vozes, 2017.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS. Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão. **Resolução nº 004, de 10 de março de 2025**. Regulamenta o estágio docência no âmbito dos cursos de pós-graduação stricto sensu da Universidade Federal do Amazonas – UFAM. Manaus: UFAM, 2025. Disponível em: <https://sei.ufam.edu.br/>. Acesso em: 30 dez. 2025.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Planejamento: projeto de ensino-aprendizagem e projeto político-pedagógico: elementos metodológicos para elaboração e realização**. 7. ed. São Paulo: Libertad, 2000.

CAPÍTULO 9

MEMÓRIA BIOCULTURAL E OS SABERES TRADICIONAIS NO ENFRENTAMENTO DA COVID 19 NA ÁREA INDÍGENA DO RIO URUBU MUNICÍPIO DE ITACOATIARA-AM

Barbara Samanta Almeida Pereira
Ignês Tereza Peixoto de Paiva
Doi: 10.48209/978-65-5417-703-9

1. INTRODUÇÃO

A Memória Biocultural e os Saberes Tradicionais no Enfrentamento da Covid-19 na Área Indígena do Rio Urubu, localizado no Município de Itacoatiara-AM tem como objetivo investigar a Memória Biocultural relacionada ao uso de plantas medicinais, Nesse sentido, compreender a maneira esses saberes tradicionais se articulam com as relações sociais e ambientais das comunidades envolvidas.

A pandemia de Covid-19 evidenciou profundas desigualdades no contexto brasileiro, especialmente entre populações em situação de maior vulnerabilidade, como os povos indígenas. Embora essa vulnerabilidade estrutural seja significativa, ela nem sempre aparece nos indicadores nacionais agregados. A produção de conhecimentos sobre desigualdades em saúde costuma privilegiar determinantes socioeconômicos, relegando a segundo plano as dimensões étnico- raciais, o que contribui historicamente para a invisibilização de grupos minoritários (SUARUS, 2022).

Considerando a precariedade das ações da Secretaria Especial de Saúde Indígena (SESAI) em regiões remotas da Amazônia, onde vivem povos isolados e de difícil acesso, organizações do Movimento Indígena Nacional mobilizaram medidas para conter o avanço da Covid-19 nas aldeias. Doenças como malária, tuberculose, gripe, hepatite e sarampo apresentam altos índi-

ces nesses territórios, agravados pela invasão de garimpeiros e outros agentes externos. Em função disso, muitas lideranças temiam que a infecção pelo coronavírus chegasse às comunidades indígenas pelo trânsito de não indígenas (SANTOS, 2026).

Dessa forma, mesmo diante dessa problemática, as comunidades indígenas seguiram resistindo, amparadas pela força de suas mulheres e pelos ensinamentos ancestrais. Nesse sentido, o cuidado com a terra, a relação com as matas e os rios, as rezas e as medicinas tradicionais fortaleceram a resistência coletiva. A partir do Plano Emergência Indígena, organizações e parceiros articularam ações on-line que possibilitaram a entrega de mais de 100 toneladas de cestas básicas para garantir segurança alimentar às comunidades. Equipamentos de proteção, testes rápidos e Unidades de Atenção Primária Indígena (UAPIs) também foram destinados a 13 Distritos Sanitários Especiais Indígenas (DSEIs) em sete estados da Amazônia (APOINME, 2020).

Nesse cenário, a noção de memória biocultural se tornou fundamental. Presente em comunidades tradicionais, ela representa manifestações de saberes transmitidos por práticas individuais e coletivas, constituídos por uma rede histórica de experiências que integra diversidade biológica e cultural. A diversidade biológica compreende paisagens, habitats, espécies e genomas, enquanto a diversidade cultural engloba dimensões genética, linguística e cognitiva (SANTOS, 2021).

Dessa maneira, o reconhecimento de que saberes tradicionais, acumulados ao longo de séculos são centrais para a conservação da biodiversidade, para a segurança alimentar e para a construção de práticas mais sustentáveis. Nesse sentido, a etnobotânica constitui não apenas um campo científico, mas uma defesa da memória, da cultura e da relação profunda entre os seres humanos e o mundo vegetal. (SILVA,2025).

Além disso, ao valorizar os saberes populares, especialmente aqueles relacionados ao uso e manejo de plantas medicinais, a proposta reconhece a importância da memória biocultural desses grupos, construída historicamente na relação com o território e com a biodiversidade local. Essa valorização não apenas reafirma a legitimidade dos conhecimentos locais, mas também con-

tribui para a sua preservação e transmissão intergeracional. (SILVA, 2025).

Nesse sentido, o uso de plantas medicinais para manutenção e recuperação da saúde acompanha a humanidade desde práticas tradicionais até processos industriais. Assim, esta pesquisa, de caráter interdisciplinar, articula conhecimentos da Antropologia, Sociologia e Biologia para construir uma compreensão compartilhada entre saberes tradicionais e saberes científicos sobre o uso de plantas medicinais pelos povos indígenas no enfrentamento da Covid-19 na área indígena do Rio Urubu.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEORICA

2.1 Memória Biocultural

A memória biocultural refere-se ao conjunto de conhecimentos, práticas e valores construídos historicamente na interação entre os grupos humanos e a natureza. Esse conceito articula dimensões ecológicas, culturais e simbólicas, evidenciando que a relação entre sociedade e ambiente não se limita ao uso de recursos naturais, mas envolve processos de construção identitária e transmissão de saberes. A memória biocultural pode ser compreendida como um sistema dinâmico que integra cultura e natureza, sendo fundamental para a manutenção da diversidade biológica e cultural (HORA ET AL, 2023).

Neste sentido, essa relação entre conhecimento tradicional, ambiente e identidade é particularmente significativa em contextos indígenas, nos quais o território assume papel central na organização social e cultural. A memória biocultural está diretamente associada às práticas cotidianas e às formas de viver, constituindo-se como elemento estruturante das relações entre os sujeitos e o meio ambiente. Estudos recentes destacam que essa memória atua como forma de resistência frente às transformações socioambientais contemporâneas, preservando saberes ancestrais e fortalecendo a autonomia dos povos tradicionais (HERNANDEZ, 2022).

Bem como, desses conhecimentos ocorre principalmente por meio da oralidade, da vivência comunitária e da observação, permitindo a continuidade e a ressignificação dos saberes ao longo do tempo. Nesse sentido, iniciativas

como acervos bioculturais e práticas educativas interculturais têm contribuído para o fortalecimento desses conhecimentos e sua valorização em contextos contemporâneos. (SILVA ET AL, 2025).

Nesse contexto, a memória biocultural assume relevância no campo da saúde coletiva, especialmente em situações de crise sanitária. O conhecimento tradicional acumulado ao longo das gerações pode oferecer estratégias de cuidado e prevenção, baseadas na relação equilibrada com o ambiente e no uso de recursos naturais, como as plantas medicinais.

Esses saberes são profundamente enraizados nas experiências e na cosmovisão dos povos indígenas, sendo transmitidos de geração em geração através de práticas, histórias, rituais e outras formas de expressão cultural. Compreendê-los exige uma abordagem sensível, contextualizada e respeitosa (SANTOS ET AL, 2024).

Além disso, pesquisas destacam a importância do diálogo entre saberes tradicionais e científicos, evidenciando que esses sistemas de conhecimento não são opostos, mas complementares. A valorização dos saberes indígenas contribui para a construção de práticas mais sustentáveis e contextualizadas, especialmente no campo da saúde e do meio ambiente.

2.2 Etnobotânica

A etnobotânica é o campo de estudo que investiga as relações entre seres humanos e plantas, com ênfase nos usos, significados e classificações atribuídas às espécies vegetais por diferentes culturas. Trata-se de uma área interdisciplinar que integra conhecimentos da Botânica, Antropologia, Ecologia e Ciências da Saúde, permitindo compreender a complexidade das interações entre sociedade e natureza.

Pesquisas recentes destacam que a etnobotânica desempenha papel fundamental na valorização dos conhecimentos tradicionais e na preservação da biodiversidade, especialmente em contextos indígenas e tradicionais. O estudo das plantas medicinais, por exemplo, permite identificar práticas de cuidado baseadas em saberes ancestrais, contribuindo para a construção de

alternativas terapêuticas e para o fortalecimento da saúde comunitária (SOARES ET AL, 2023).

No contexto brasileiro, a etnobotânica tem evidenciado a importância das plantas medicinais nas práticas culturais e de saúde dos povos indígenas. Esses conhecimentos envolvem não apenas a identificação das espécies e seus usos terapêuticos, mas também aspectos simbólicos, espirituais e sociais que orientam o processo de cura. Assim, a utilização das plantas medicinais está diretamente relacionada à memória biocultural e à identidade dos grupos.

Além disso, estudos etnobotânicos recentes apontam a necessidade de integrar os conhecimentos tradicionais aos processos educativos, promovendo uma abordagem contextualizada e intercultural no ensino de ciências. Essa integração contribui para a valorização dos saberes locais e para a construção de práticas pedagógicas mais significativas (SIMON, 2024).

3. METODOLOGIA

A presente pesquisa caracteriza-se como de abordagem qualitativa, tendo em vista sua adequação à compreensão aprofundada dos fenômenos sociais e culturais relacionados à memória biocultural e aos saberes tradicionais indígenas. A escolha por essa abordagem justifica-se pelo fato de o pesquisador constituir-se como instrumento central na coleta e interpretação dos dados, atuando diretamente no ambiente natural onde os fenômenos ocorrem de forma espontânea, sem interferências ou condições previamente estabelecidas.

Nesse sentido, a investigação qualitativa permite compreender a cultura e a identidade como construções dinâmicas, que não podem ser reduzidas a modelos quantitativos ou mecanicistas. Conforme destacam (BOGDAN E BIKLEN, 1994), na pesquisa qualitativa a fonte direta de dados é o ambiente natural, sendo o pesquisador o principal instrumento de investigação. Dessa forma, torna-se essencial a inserção no campo, possibilitando a vivência das práticas culturais e a compreensão dos significados atribuídos pelos sujeitos à sua realidade.

Do ponto de vista epistemológico, o estudo fundamenta-se na fenomenologia, conforme proposto por (TRIVIÑOS, 2015), ao considerar a intencionalidade da consciência e a interpretação dos fenômenos a partir da experiência vivida. Essa perspectiva possibilita compreender a memória biocultural e os saberes tradicionais a partir das percepções, vivências e significados construídos pelos próprios sujeitos envolvidos, respeitando suas formas de compreender o mundo.

Quanto aos procedimentos metodológicos, a pesquisa adota o método etnográfico, que tem como objetivo descrever e interpretar os sistemas de significados culturais de determinado grupo social. De acordo com (LÜDKE, 1986), a etnografia consiste na descrição densa dos aspectos culturais, permitindo a análise de valores, crenças, hábitos e práticas sociais. Tal abordagem exige do pesquisador permanência prolongada no campo, favorecendo a construção de vínculos, a observação participante e a coleta consistente de dados.

A investigação foi realizada nas comunidades da área indígena do Rio Urubu, no município de Itacoatiara-AM, abrangendo as aldeias Nova União, Bela Vista, Paricá, Unidos do Cana, Lago do Cana, Correnteza, Maquira, Taboca, Aparecida do Correnteza, Ramal Fortaleza e Taboca Dois. Trata-se de um território oficialmente reconhecido como pertencente à etnia mura, embora também haja a presença de indígenas das etnias Sateré-Mawé e Munduruku, configurando um contexto de diversidade cultural e relações interculturais.

Essas comunidades estão localizadas em áreas próximas a centros urbanos, como o distrito de Novo Remanso e a cidade de Itacoatiara, o que contribui para a formação de dinâmicas socioculturais híbridas. As distâncias variam entre aproximadamente 6 a 10 km em relação ao distrito de Novo Remanso e entre 60 a 140 km da sede municipal, influenciando as práticas sociais, econômicas e culturais das comunidades.

A coleta de dados foi realizada por meio de observação direta e participante, entrevistas semiestruturadas e registros de relatos de experiência, possibilitando a compreensão das práticas e saberes locais. As entrevistas permitiram identificar os conhecimentos relacionados ao uso de plantas medicinais, especialmente no contexto do enfrentamento da Covid-19.

No que se refere ao estudo etnobotânico, foram realizadas etapas de levantamento, catalogação e classificação das plantas medicinais utilizadas pelas comunidades. Inicialmente, foi feito o levantamento das espécies, seguido da identificação com base nos nomes populares e validação na literatura científica. Posteriormente, as plantas foram classificadas de acordo com suas famílias botânicas e características taxonômicas.

Além disso, foram realizados registros fotográficos das espécies e coleta de exemplares férteis, contendo flores e ou frutos, para a elaboração de exsiccatas, contribuindo para a identificação botânica precisa. Esse procedimento é fundamental para garantir a confiabilidade dos dados e a correta classificação das espécies estudadas.

A pesquisa foi desenvolvida em etapas sistemáticas. A primeira etapa consistiu no levantamento bibliográfico, com análise e fichamento de produções científicas relacionadas à temática. A segunda etapa correspondeu à pesquisa de campo, com coleta de dados por meio da observação e das entrevistas. A terceira etapa envolveu a sistematização, análise e interpretação dos dados, E assim, feito a elaboração dos resultados finais.

Dessa forma, a metodologia adotada, fundamentada na abordagem qualitativa, na fenomenologia e no método etnográfico, possibilita uma compreensão aprofundada da memória biocultural e dos saberes tradicionais, valorizando as experiências, percepções e práticas das comunidades indígenas no contexto do enfrentamento da Covid-19.

4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Neste sentido, a área de estudo é área indígena do Rio Urubu, habitada pelos povos indígenas da étnia mura, foi possível identificar como a memória biocultural e os saberes tradicionais orientaram as práticas de cuidado e prevenção durante a pandemia de Covid-19. Mesmo com as restrições de circulação impostas pelos caciques no período crítico da doença, foi possível, por meio do apoio do cacique Sérgio Tuxaua da Makira, coletar informações essenciais sobre as estratégias adotadas pelas comunidades.

Dessa forma, os resultados mostram que as plantas medicinais ocuparam papel central no enfrentamento da Covid-19, funcionando como recurso terapêutico imediato diante das dificuldades de acesso ao sistema de saúde público, visto que a uma dificuldade devido a localização. Os indígenas da etnia mura buscaram seus conhecimentos transmitidos entre gerações, reforçando a importância da memória biocultural como mecanismo de resistência e sobrevivência coletiva.

Dessa forma, entre as plantas mais utilizadas destacaram-se as espécies Leite de Amapá (*Parahancornia amapa*) que geralmente são empregados principalmente para fortalecer o organismo, tratar problemas respiratórios e aumentar a imunidade. Sua alta disponibilidade na região e seu uso tradicional facilitaram a adoção generalizada nas aldeias. Chá de Limão (*Citrus limon*) com Alho (*Allium sativum*): Utilizado como medida imediata contra sintomas gripais, febre e dores de cabeça. De acordo com relatos dos caciques, a combinação era recomendada diariamente durante os períodos de maior contaminação.

As plantas mais citadas incluíram limão (*Citrus × limon*), alho (*Allium sativum*) e jambu (*Acmella oleracea*). Esses achados indicam não apenas a riqueza do conhecimento tradicional, mas também a sua relevância contemporânea e adaptabilidade diante de novas ameaças à saúde pública. Este conhecimento é frequentemente compartilhado de maneira horizontal, indicando uma dinâmica de aprendizado e transmissão que se adapta rapidamente a novas necessidades e desafio. (REGIS ET AL,2025).

Além disso, também espécies de Jatobá (*Hymenaea courbaril*): Utilizado para tosse, fraqueza e problemas pulmonares, tendo papel importante no tratamento dos sintomas respiratórios associados à Covid-19. Mirantã ou Marapua-ma (*Ptychopetalum olacoides*): Empregado em menor escala, porém destacado por alguns líderes por sua ação fortalecedora e efeito positivo na memória e no combate à fadiga, comuns durante e após quadros gripais.

A análise das narrativas coletadas evidencia que o enfrentamento da pandemia não se limitou ao uso de plantas medicinais, mas envolveu também medidas comunitárias de proteção, como o isolamento territorial estrito e a

comunicação constante entre aldeias. Os caciques desempenharam papel de liderança fundamental, organizando a circulação de informações e distribuindo os preparados medicinais.

A articulação entre saber tradicional e práticas de prevenção mostrou-se eficaz para reduzir riscos e manter a coesão social durante a crise sanitária. Tais resultados reforçam que a memória biocultural do povo mura não apenas preserva conhecimentos ancestrais, mas constitui um sistema dinâmico capaz de responder a desafios contemporâneos, como uma pandemia global.

Além disso, a pesquisa revela que, mesmo diante da crescente influência do mundo urbano, os mura mantêm um vínculo profundo com seu território e com a natureza, reconhecendo nas plantas um aliado fundamental para a saúde coletiva. Esse conjunto de práticas confirma a relevância da etnobotânica e da etnofarmacologia como áreas de estudo que permitem compreender as relações entre ambiente, cultura e saúde.

Por fim, os resultados demonstram que os saberes tradicionais não representam apenas práticas antigas, mas constituem formas legítimas de cuidado, construção de identidade e resistência sociocultural. A experiência dos Mura no enfrentamento da Covid-19 evidencia que a integração entre conhecimento ancestral e ações comunitárias pode oferecer respostas eficazes a contextos de vulnerabilidade e limitações institucionais.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa possibilitou compreender a relevância da memória biocultural e dos saberes tradicionais no enfrentamento da Covid-19 entre o povo indígena mura, na área do Rio Urubu, município de Itacoatiara-AM. Os resultados evidenciaram que, diante das limitações do sistema de saúde e das dificuldades de acesso aos serviços médicos, as comunidades recorreram aos conhecimentos ancestrais como principal estratégia de cuidado, reafirmando a importância das práticas tradicionais na manutenção da saúde coletiva.

Nesse contexto, observa-se que, em algumas localidades, os serviços de saúde permaneceram atuantes por meio de ações pontuais, embora não tenham conseguido atender de forma plena todas as demandas impostas pelo cenário

pandêmico. Diante dessa realidade, evidencia-se a importância da vacinação como estratégia fundamental no enfrentamento da pandemia. Ademais, ressalta-se que a saúde constitui um direito de todos, devendo ser garantida de forma equitativa e universal, especialmente em contextos de vulnerabilidade.

Portanto, o uso de plantas medicinais, associado às medidas de isolamento territorial e à organização comunitária liderada pelos caciques, demonstrou-se fundamental para a prevenção e o enfrentamento da doença. Essas práticas não apenas contribuíram para a redução dos impactos da pandemia, mas também fortaleceram os vínculos sociais, culturais e espirituais das comunidades, evidenciando a inseparabilidade entre saúde, território e identidade indígena.

Além disso, o estudo reforça a necessidade de valorização e reconhecimento dos saberes tradicionais no campo científico e nas políticas públicas de saúde, especialmente em contextos amazônicos, onde as populações indígenas enfrentam condições históricas de vulnerabilidade. A integração entre conhecimento científico e saberes tradicionais apresenta-se como uma possibilidade promissora para a construção de estratégias mais eficazes e culturalmente sensíveis no cuidado à saúde.

Por fim, destaca-se que a memória biocultural do povo mura constitui um patrimônio vivo, dinâmico e essencial para a sua sobrevivência física e cultural. Sua preservação e fortalecimento são fundamentais não apenas para essas comunidades, mas também para a ampliação de perspectivas no campo da saúde e da ciência, especialmente em cenários de crises sanitárias globais.

6. REFERÊNCIAS

ASSOCIAÇÃO DOS POVOS INDÍGENAS DO NORDESTE, MINAS GERAIS E ESPÍRITO SANTO (APOINME). **Nota da APOINME em defesa da APIB: COVID-19 e os povos indígenas e o enfrentamento das violências durante a pandemia – Comitê Nacional pela Vida e Memória Indígena.** APOINME, nov. 2020.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos.** Tradução: Maria João Alvarez; Sara Bahia dos Santos; Telmo Mourinho Batista. Porto: Porto Editora, 1994.

HERNÁNDEZ, A. R. C. Memória biocultural: cultura(s)-natureza(s) na contramão do capitaloceno. Revista Tramas y Redes, n. 3, p. 25–49, 2022.

HORA, I. C.; VIEIRA, G.; HADDAD, S.; ABREU, K. M. P. A importância do patrimônio biocultural: uma abordagem acerca das plantas alimentícias não convencionais da Mata Atlântica. Revista Brasileira de Agroecologia, v. 18, n. 1, p. 331–349, 2023.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

RÉGIS, D. G. M. et al. Uso tradicional e contemporâneo de plantas medicinais na região amazônica durante a pandemia da Covid-19: revisão de literatura. Revista Foco, v. 18, n. 4, 2025.

SANTOS, A. O. Impactos das políticas educacionais nas comunidades ribeirinhas e indígenas da Amazônia. Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação, v. 10, n. 7, p. 998– 1013, jul. 2024.

SANTOS, I. Indígenas combatem por conta própria novo coronavírus nos territórios. Disponível em: <https://amazoniareal.com.br/sem-orientacao-da-sesai-indigenas-combatem-por-conta-propria-novo-coronavirus-nos-territorios/>. Acesso em: 12 abr. 2026.

SANTOS, M. M.; FENNER, R. S. Saberes tradicionais quilombolas no ensino de Ciências da Natureza: uma perspectiva a partir da memória biocultural. In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS (ENPEC), 13., 2021. Anais [...]. 27 set. – 01 out. 2021.

SILVA, A. M. A contribuição da extensão universitária em uma pesquisa etnobotânica: a experiência do projeto Casa da Cura – confluências entre o conhecimento científico e o saber popular no norte de Minas. Montes Claros, MG, 2025.

SILVA, D. M.; OLIVEIRA, J. C.; GOMES, A. C. Valorização do conhecimento tradicional: contribuições da etnobotânica na preservação cultural e no fortalecimento das práticas sustentáveis locais. Revista Aracê, São José dos Pinhais, v. 7, n. 12, p. 1–23, 2025.

SIMON, I. P.; HOFFMANN, M. B. Plantando as sementes da retomada: diálogos entre a memória biocultural Kaingang e o ensino de ciências. Revista Areté, v. 23, n. 37, 2024.

SOARES, S. B.; MORAIS, I. L.; CAES, A. L. Etnobotânica e preservação cultural: tradição, comunidade, escola e educação ambiental. Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento, 2023.

SUÁREZ, M. C. et al. Desigualdade social e vulnerabilidade dos povos indígenas no enfrentamento da Covid-19: um olhar dos atores nas lives. Saúde em Debate, v. 45, p. 21–42, 2022.

TRIVIÑOS, A. N. S. Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 2015.

CAPÍTULO 10

VOZES QUE NARRAM, SENTIDOS QUE EMERGEM: A PESQUISA QUALITATIVA EM ESTUDOS INTERDISCIPLINARES NA AMAZÔNIA

Tiago Pereira Gomes
Elimara Lima dos Santos
Dionizio de Castro Vicente
Wendell Felipe Lima de Souza
Ery Martins de Alencar Filho
Doi: 10.48209/978-65-5417-703-A

1. REGISTROS INICIAIS: PARA COMEÇO DE CONVERSA

Os escritos que aqui se propõem à reflexão partem da compreensão de que o fazer científico, especialmente no âmbito da pesquisa qualitativa, não pode ser reduzido a percursos metodológicos previamente delimitados e rigidamente estruturados. Antes, exige do pesquisador o reconhecimento de si como sujeito em constante movimento, cujas escolhas teórico-metodológicas são atravessadas por processos formativos, experiências e pelo próprio contexto de inserção da pesquisa. Tal perspectiva torna-se ainda mais evidente quando se trata de investigações desenvolvidas em programas de pós-graduação interdisciplinares, nos quais diferentes áreas do conhecimento dialogam, tensionam-se e se complementam na produção científica.

Os estudos de Miriam Goldenberg (2004) contribuem, nessa direção, ao evidenciar o caráter não linear da pesquisa qualitativa, compreendida como um processo aberto, dinâmico e, em certa medida, imprevisível. Para a autora, o pesquisador opera sob a consciência de que seu conhecimento é sempre parcial, situado e em construção, o que implica reconhecer limites, incertezas e possibilidades ao longo do percurso investigativo. Esse entendimento desloca a ideia de método como um caminho único e reforça a necessidade de rigor científico ancorado não na rigidez, mas na coerência entre pressupostos epistemológicos, escolhas metodológicas e análise dos dados.

Ao considerar a inserção da pesquisa qualitativa em estudos interdisciplinares, torna-se fundamental compreender que tal abordagem não apenas se articula com diferentes campos do saber, mas também possibilita a construção de olhares múltiplos sobre um mesmo fenômeno. Nesse sentido, a interdisciplinaridade não se configura como mera justaposição de áreas, mas como um movimento de integração e diálogo que demanda do pesquisador a capacidade de transitar entre distintas matrizes teóricas e metodológicas.

Os estudos Denzin e Lincoln (2006), realçam que a pesquisa qualitativa é, por natureza, interpretativa e multiparadigmática, o que favorece sua inserção em contextos interdisciplinares, ao permitir a articulação de diferentes perspectivas na compreensão dos fenômenos sociais. Partindo desse entendimento, ressaltamos que as abordagens qualitativas assumem papel central na interpretação das dimensões subjetivas dos participantes da pesquisa, especialmente quando se consideram contextos marcados por diversidade sociocultural, como o amazônico. A Amazônia, enquanto território plural, não pode ser compreendida a partir de categorias homogêneas ou generalizantes, sendo necessário um olhar sensível às especificidades culturais, sociais, econômicas e territoriais que constituem seus sujeitos.

Nesse cenário, a pesquisa qualitativa se apresenta como possibilidade metodológica potente, na medida em que permite acessar sentidos, significados e experiências que, muitas vezes, permanecem invisibilizados em abordagens estritamente quantitativas. Entretanto, é importante problematizar que a utilização da pesquisa qualitativa em contextos interdisciplinares e amazônicos também impõe desafios ao pesquisador. Entre eles, destacam-se a necessidade de construção de estratégias metodológicas sensíveis ao campo, a reflexão constante sobre sua posição enquanto sujeito da pesquisa e o enfrentamento de tensões epistemológicas decorrentes do diálogo entre diferentes áreas do conhecimento.

A produção de conhecimento, nesse sentido, não se dá de forma neutra, mas é atravessada por relações de poder, escolhas teóricas e implicações éticas que demandam um posicionamento crítico do pesquisador. Corroborando essa perspectiva, ancoramos aos estudos de Minayo (2014) ao pontuar que a pesqui-

sa qualitativa se fundamenta na compreensão dos significados atribuídos pelos sujeitos às suas experiências, sendo imprescindível considerar o contexto em que tais significados são produzidos. Assim, ao investigar realidades amazônicas, torna-se necessário reconhecer não apenas a diversidade existente, mas também as condições históricas e sociais que atravessam esses territórios, evitando reducionismos e generalizações.

Por outro lado, ao dialogar com as epistemologias críticas, especialmente aquelas que emergem do Sul global, como propõe Boaventura de Sousa Santos (2019), amplia-se a compreensão de que o conhecimento científico não deve se restringir a modelos hegemônicos de produção, mas incorporar saberes locais, experiências e narrativas que historicamente foram marginalizadas. Assim, a pesquisa qualitativa, ao valorizar as vozes dos sujeitos e suas narrativas, contribui para a construção de uma ciência mais plural, inclusiva e socialmente referenciada.

Dessa forma, a discussão aqui apresentada reafirma que a pesquisa qualitativa, quando articulada a perspectivas interdisciplinares, constitui-se como um campo fecundo para a compreensão das subjetividades e dos fenômenos sociais no contexto amazônico. No entanto, sua potencialidade está diretamente relacionada ao rigor teórico-metodológico adotado, à clareza epistemológica do pesquisador e à sua capacidade de problematizar o próprio processo de investigação. Mais do que um conjunto de técnicas, a pesquisa qualitativa configura-se como uma postura investigativa que exige sensibilidade, criticidade e compromisso com a produção de conhecimentos situados e socialmente relevantes.

Esses registros teóricos reflexivos e analíticos, ancora-se na abordagem qualitativa, por compreender que os fenômenos analisados envolvem dimensões subjetivas, sociais e contextuais que demandam interpretação situada (Denzin; Lincoln, 2006), orientado à compreensão dos significados atribuídos pelos sujeitos às suas experiências. Do ponto de vista metodológico, o estudo assume caráter descritivo-analítico, tomando como base a análise de estudos em desenvolvimento no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Ciências, Tecnologia e Saúde (PPGCTS/UFAM).

A produção dos dados ocorreu por meio da interpretação das narrativas dos pesquisadores, compreendidas como expressões de suas trajetórias formativas e escolhas teórico-metodológicas, a partir dos aportes teóricos de Jovchelovitch; Bauer (2002) e Bertaux (2010). A análise dos dados orienta-se pela técnica de análise de conteúdo, de Bardin (2016), e fundamentado em Cellard (2012), ao possibilitar a compreensão dos registros institucionais como fontes de produção de sentidos.

Nessa direção, as reflexões aqui empreendidas estruturam-se, inicialmente, em torno dos registros iniciais, nos quais se problematiza o ato de pesquisar a partir dos pressupostos da abordagem qualitativa e os delineamentos metodológicos que sustentam as argumentações aqui tecidas, entre vozes, percursos e escolhas de estudos em desenvolvimento por pesquisadores iniciantes no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Ciências, Tecnologia e Saúde (PPGCTS), do Instituto de Ciências Exatas e Tecnologia (ICET) da Universidade Federal do Amazonas (UFAM), que mobilizam a abordagem qualitativa em suas investigações e, por fim, explicitam-se os registros finais, nos quais se evidenciam as contribuições dessa abordagem a partir da análise integrada dos quatro estudos qualitativos analisados.

2. A PESQUISA QUALITATIVA NO PPGCTS: ESTUDOS EM DESENVOLVIMENTO

O Programa de Pós-Graduação em Ciências, Tecnologia e Saúde (PPGCTS), constitui-se como um mestrado acadêmico interdisciplinar voltado à formação de pesquisadores e profissionais qualificados para atuar em diversas temáticas. O programa articula conhecimento científico, inovação tecnológica e demandas concretas da realidade amazônica, tendo como objetivo formar mestres capazes de desenvolver pesquisas e ações que integrem ciência, tecnologia e saúde no contexto regional, com atenção a problemáticas relacionadas ao bem-estar físico, mental e social (UFAM, 2025a).

O referido programa foi aprovado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), em agosto de 2023, constituindo-se

como o terceiro curso de mestrado ofertado pelo ICET. Nesse sentido, insere-se no movimento de fortalecimento da interiorização da pós-graduação e da pesquisa no estado do Amazonas (UFAM, 2023; 2025a). Sua natureza interdisciplinar configura-se como elemento central, demarcando sua identidade institucional. Vinculado à área principal de Saúde e Ciências Biológicas, o programa contempla temáticas como saúde pública e coletiva, saneamento e meio ambiente, educação em saúde, condições de vida, vulnerabilidades sociais e uso racional de recursos naturais com aplicação em saúde (UFAM, 2025a).

Atualmente, o programa conta com 15 professores doutores permanentes da UFAM, advindos de várias regiões do Brasil com formações distribuídas em áreas como imunologia, engenharia elétrica, administração, química, biotecnologia, botânica, biologia celular e molecular, educação, sustentabilidade, agronomia, informática e farmacologia. Esse quadro

evidencia a amplitude temática e metodológica do programa, reforçando seu caráter interdisciplinar (UFAM, 2025c). Possui 32 discentes com pesquisas em andamento, aprovados no processo seletivo realizado em 2025.1 e 2025.2, organizado em etapas que compreendem inscrição, análise do projeto de pesquisa, entrevista e análise do currículo e desse total, tencionamos discutir analiticamente aqueles que fazem uso da abordagem qualitativa.

Nas linhas que se seguem, apresentam-se quatro desses estudos em andamento, com o propósito de evidenciar a contribuição da abordagem qualitativa na construção de respostas às problemáticas investigativas em curso. Com vistas à preservação do anonimato dos autores, adotam-se as denominações Muras, Terás, Jumás e Juris, em alusão a etnias originárias da região de Itacoatiara, conhecida como cidade da Pedra Pintada, território em que se insere a instituição que abriga o programa. Tal escolha não se configura apenas como estratégia de anonimização, mas também como um gesto simbólico que inscreve a pesquisa no contexto sociocultural amazônico, reconhecendo a historicidade e a presença dos povos originários na constituição desse espaço.

2.1 A saúde mental e atividade física docente: objeto de investigação de Muras

O estudo de Muras, tem como objeto de investigação a relação entre prática de atividade física, saúde mental e qualidade do ensino, tomando como lócus a realidade de professores de uma escola estadual situada no interior do Amazonas. Parte-se do pressuposto de que a saúde mental docente constitui uma dimensão estruturante da qualidade do trabalho pedagógico, influenciando não apenas o equilíbrio das relações interpessoais no ambiente escolar, mas também a efetividade dos processos de ensino e aprendizagem.

No que concerne ao aporte teórico-metodológico, a pesquisa se orienta pela abordagem qualitativa em articulação com a etnometodologia como teoria do social. Nesse sentido, compreende-se que a etnometodologia não se configura como um método, mas como uma perspectiva analítica que busca compreender a ordem social a partir das ações práticas, interacionais e linguísticas dos sujeitos em seu cotidiano. Conforme destacam Garfinkel (1992) e Alain Coulon (1995; 2019), a realidade social é continuamente produzida e reproduzida nas interações cotidianas, sendo necessário investigá-la a partir das práticas ordinárias dos atores sociais.

Nessa perspectiva, o estudo de Mura busca compreender como os professores produzem sentidos acerca da saúde mental, da atividade física e da qualidade do ensino em suas práticas diárias, em seus discursos e nas interações estabelecidas no contexto escolar. A contribuição da etnometodologia, nesse caso, reside na possibilidade de analisar as práticas sociais “a partir de dentro”, considerando categorias como reflexividade, indicialidade, relatabilidade e a noção de membro, conceitos chaves centrais sistematizados por Coulon (1995), que permitem compreender como os sujeitos constroem e atribuem sentido ao mundo social em que estão inseridos.

Desse modo, a pesquisa qualitativa, ancorada na etnometodologia, não se limita à descrição dos fenômenos, mas busca apreender os significados que emergem das experiências vividas pelos sujeitos, reconhecendo-os como produtores de sentido e não apenas como objetos de investigação. Tal posiciona-

mento implica uma postura epistemológica que valoriza o conhecimento situado, a escuta sensível e a interpretação contextualizada das práticas sociais.

Assim, sustenta-se que a abordagem qualitativa, em diálogo com a etnometodologia como teoria do social, contribui de maneira significativa para a compreensão das dinâmicas que atravessam a saúde mental docente e suas interfaces com a prática pedagógica. Ao revelar os significados atribuídos pelos professores à atividade física e à sua própria condição de saúde, a pesquisa oferece não apenas uma leitura mais aprofundada da realidade investigada, mas também subsídios teórico-práticos para a formulação de estratégias institucionais voltadas ao bem-estar docente e à melhoria da qualidade do ensino.

2.2 As condições de trabalho e adoecimento docente: o estudo de Terás

As condições de trabalho e os impactos psicossociais e físicos vivenciados por professores que atuam em escolas ribeirinhas de Itacoatiara-AM, considerando as especificidades climáticas, territoriais, sociais e institucionais que atravessam o exercício da docência nesses contextos amazônicos é o objeto de estudo de Terás. Trata-se de um campo investigativo que articula educação e saúde, reconhecendo o trabalho docente como uma prática social complexa, marcada por múltiplos determinantes que influenciam diretamente o bem-estar dos profissionais

A pesquisa evidencia a necessidade de uma abordagem analítica que ultrapasse descrições superficiais, possibilitando apreender as relações entre as condições de trabalho e os impactos psicossociais e físicos experimentados pelos docentes que atuam nessas realidades. Ao situar o fenômeno investigado no contexto ribeirinho, o estudo amplia a compreensão sobre o trabalho docente ao considerar fatores que extrapolam o ambiente escolar, incorporando dimensões territoriais, logísticas e socioculturais que configuram o cotidiano desses profissionais.

A abordagem qualitativa neste estudo, possibilita acessar o universo de significados, percepções e experiências dos docentes, permitindo compreender como interpretam suas condições de trabalho e os impactos em sua saúde.

Apoiado em Minayo (2014), a pesquisa qualitativa trabalha com o universo dos significados, valores e atitudes, sendo fundamental para a compreensão de fenômenos complexos inseridos em contextos sociais específicos. Dessa forma, a abordagem qualitativa favorece a construção de uma análise situada, sensível às especificidades do contexto ribeirinho, valorizando as narrativas e os saberes dos sujeitos como elementos centrais na produção do conhecimento.

Ao dar visibilidade às experiências docentes, a pesquisa qualitativa favorece uma melhor compreensão das múltiplas dimensões que atravessam o trabalho em contextos amazônicos, evidenciando que o adoecimento docente deve ser analisado à luz de uma perspectiva ampliada, que considere fatores individuais, organizacionais e territoriais. Portanto, ao articular condições materiais, organização do trabalho e experiências subjetivas, a pesquisa busca produzir um conhecimento crítico, contextualizado e socialmente referenciado, comprometido não apenas com a compreensão da realidade investigada, mas também com a valorização das vozes docentes ribeirinhas e com a problematização das desigualdades que marcam esses territórios amazônicos.

2.3 Saúde mental docente e condições institucionais: o estudo de Jumás

O objeto de investigação de Jumás, é a saúde mental de professores da educação básica, analisada a partir de sua relação com o convívio escolar, o suporte institucional e as políticas educacionais que atravessam o trabalho docente nas escolas estaduais do município de Itacoatiara-AM. Parte-se do entendimento de que o adoecimento psíquico não deve ser compreendido como um fenômeno individual isolado, mas como resultado de processos sociais mais amplos, das dinâmicas do ambiente escolar e das transformações nas políticas educacionais contemporâneas.

A pesquisa busca compreender de que maneira o convívio escolar, o suporte institucional e as políticas educacionais influenciam os processos de adoecimento mental e o afastamento laboral de professores. Essa problematização permite evidenciar não apenas os fatores que contribuem para o sofrimento psíquico docente, mas também as fragilidades presentes nas políticas e nas práti-

cas institucionais voltadas ao cuidado com a saúde mental desses profissionais, especialmente em contextos marcados por desafios estruturais e organizacionais, como o amazônico.

Do ponto de vista metodológico, a investigação ancora-se em uma abordagem qualitativa (Ludke; André, 1986), de natureza narrativa Josso (2004), considerada adequada para a compreensão de fenômenos sociais complexos a partir das experiências dos sujeitos. Nessa direção, a pesquisa mobiliza a triangulação de diferentes procedimentos metodológicos, incluindo a análise documental de registros da Junta Médica Estadual e de dados da SEDUC/AM, a aplicação de questionários socioeducacionais para levantamento do perfil dos docentes e de suas experiências de afastamento, bem como a realização de entrevistas narrativas (Jovchelovitch; Bauer, 2002) com professores e gestores. Tal articulação possibilita acessar tanto dados institucionais quanto as vivências e percepções dos participantes, conferindo maior densidade interpretativa à análise.

A análise dos dados será conduzida por meio da técnica de Análise de Conteúdo das narrativas, conforme sistematizada por Clapier-Valladon e Raybaul (1995), possibilitando a identificação de categorias e sentidos presentes nos discursos e documentos analisados. Essa escolha metodológica permite articular diferentes níveis de análise, contemplando tanto a dimensão objetiva das condições institucionais quanto os significados atribuídos pelos docentes às suas experiências de trabalho e adoecimento.

Nesse sentido, a abordagem qualitativa (Gaskell, 2002) contribui de maneira significativa para a compreensão do fenômeno investigado, ao possibilitar uma leitura aprofundada de suas dimensões subjetiva, social e institucional. Ao privilegiar as narrativas dos docentes (Bertaux, 2010), o estudo permite acessar experiências, sentimentos e interpretações que dificilmente seriam captados por abordagens quantitativas, evidenciando aspectos frequentemente invisibilizados do adoecimento docente, como as relações interpessoais no ambiente escolar, a percepção de apoio institucional e os impactos das políticas educacionais no cotidiano profissional.

Ao situar a investigação no contexto amazônico, a pesquisa favorece uma análise contextualizada da realidade, sensível às especificidades territoriais, sociais e institucionais que atravessam o trabalho docente. Dessa forma, contribui não apenas para a compreensão das dinâmicas que envolvem a saúde mental dos professores, mas também para a formulação de proposições mais ajustadas às realidades locais, fortalecendo o debate sobre políticas públicas voltadas à promoção da saúde mental e à valorização docente.

2.4 Inclusão e permanência de estudantes com deficiência no Ensino Superior: práticas intersetoriais entre educação e saúde- um estudo de Juris

Juris, em sua pesquisa tem como objeto de investigação a inclusão e a permanência de estudantes com deficiência no Ensino Superior, com foco nas práticas intersetoriais desenvolvidas entre o Núcleo de Acessibilidade e Permanência (NAP/ICET/UFAM) e os serviços de saúde do município de Itacoatiara-AM. A pesquisa parte do entendimento de que a efetivação da inclusão no Ensino Superior não se limita ao acesso, mas envolve a construção de condições concretas de permanência e participação dos estudantes ao longo de sua trajetória acadêmica.

O estudo busca compreender como se estruturam e se materializam as práticas intersetoriais entre o NAP/ICET/UFAM e os serviços de saúde locais, identificando suas contribuições, limites e impactos no processo de inclusão e permanência de estudantes com deficiência. Tal problematização se insere em um contexto mais amplo de consolidação de políticas públicas inclusivas, que demandam articulação entre diferentes setores para responder a necessidades complexas e multidimensionais.

Do ponto de vista teórico, a pesquisa fundamenta-se nos pressupostos da educação inclusiva enquanto direito social, compreendida para além do acesso formal ao ensino, abrangendo também a permanência e a participação efetiva dos estudantes nos espaços educativos. Nessa direção, dialoga com autores como Glat (2011), Pletsch (2014) e Bueno (2011), que problematizam os desafios da inclusão no ensino superior, evidenciando a necessidade de práticas ins-

titucionais que garantam não apenas o ingresso, mas a permanência qualificada dos estudantes.

No que se refere à intersectorialidade, o estudo apoia-se nas contribuições de Junqueira (2000), Inojosa (1998) e Akerman et al. (2014), que compreendem a articulação entre políticas públicas como um caminho necessário para enfrentar demandas sociais complexas, especialmente na interface entre educação e saúde. Nessa perspectiva, a intersectorialidade é entendida não apenas como cooperação entre setores, mas como um processo de construção coletiva de respostas integradas às necessidades dos sujeitos.

No âmbito do Ensino Superior, a análise dos núcleos de acessibilidade fundamenta-se em documentos institucionais como o Programa Incluir (BRASIL, 2013) e o Documento Orientador para a Promoção da Acessibilidade na Educação Superior (BRASIL, 2016), que estabelecem diretrizes para a implementação de políticas inclusivas nas universidades, destacando o papel estratégico desses núcleos na mediação entre estudantes, docentes e serviços de apoio.

Do ponto de vista metodológico, a pesquisa ancora-se na abordagem qualitativa, por compreender que os fenômenos investigados envolvem dimensões subjetivas, institucionais e relacionais que não podem ser reduzidas a indicadores quantitativos, como destaca Minayo (2014), ao afirmar que ela, permite apreender o universo de significados, valores e práticas sociais, sendo especialmente relevante em estudos que envolvem políticas públicas e experiências de sujeitos.

O estudo dialoga com a perspectiva etnográfica de Clifford Geertz (1989), ao buscar compreender os significados atribuídos pelos sujeitos às suas experiências, e com os procedimentos de análise de conteúdo propostos Bardin (2016), articulados à análise documental conforme Cellard (2012). Essa articulação metodológica possibilita uma leitura aprofundada das práticas intersectoriais, considerando tanto os discursos dos sujeitos quanto os documentos institucionais que orientam tais práticas.

Dessa forma, a abordagem qualitativa favorece a construção de uma análise situada, sensível às especificidades do contexto local, permitindo compreender como as práticas intersectoriais se concretizam no cotidiano institucional

e quais impactos produzem na trajetória acadêmica dos estudantes com deficiência. Ao dar visibilidade às experiências desses sujeitos, a pesquisa contribui para a problematização dos desafios ainda existentes e para o fortalecimento de políticas e práticas que promovam uma inclusão efetiva no Ensino Superior.

3. REGISTROS FINAIS: PARA FIM DE CONVERSA

As reflexões tecidas neste texto, permitiram evidenciar a relevância da pesquisa qualitativa como abordagem teórico-metodológica fundamental para a compreensão de fenômenos complexos que atravessam o campo educacional no contexto amazônico. Ao articular diferentes investigações desenvolvidas no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Ciências, Tecnologia e Saúde (PPGCTS), foi possível identificar não apenas a diversidade temática dos estudos, mas, sobretudo, a convergência em torno de problemáticas que envolvem o trabalho docente, a saúde, as políticas públicas e as condições institucionais.

Nesse percurso, os estudos analisados evidenciam que a compreensão da realidade educacional, especialmente em territórios como o amazônico, exige abordagens que considerem a complexidade das relações sociais, institucionais e territoriais. Ao privilegiar as narrativas dos sujeitos e os significados atribuídos às suas experiências, a pesquisa qualitativa possibilita acessar dimensões frequentemente invisibilizadas por modelos analíticos mais tradicionais, contribuindo para uma leitura mais sensível, crítica e contextualizada dos fenômenos investigados.

Os resultados aqui discutidos apontam que o adoecimento docente, a qualidade do ensino, as práticas de inclusão e as condições de trabalho não podem ser compreendidos de forma isolada, mas devem ser analisados a partir de uma perspectiva ampliada, que reconheça a interdependência entre fatores individuais, organizacionais e estruturais. Ao situar essas discussões no contexto do PPGCTS, tivemos como pretensão evidenciar o papel estratégico dos programas de pós-graduação interdisciplinares na produção de conhecimentos socialmente referenciados, capazes de dialogar com as demandas concretas da realidade amazônica.

A interdisciplinaridade, nesse cenário, não se configura apenas como um princípio organizador do programa, mas como uma condição necessária para a construção de respostas mais integradas e efetivas frente às problemáticas investigadas. Portanto, os estudos aqui apresentados ao dar visibilidade às vozes dos sujeitos e às suas experiências, a partir das nuances da pesquisa qualitativa reafirma seu compromisso com a construção de uma ciência mais plural, crítica e socialmente comprometida, capaz de contribuir para a promoção da saúde, da inclusão e da valorização docente no contexto amazônico.

4. REFERÊNCIAS

AKERMAN, Marco et al. Intersetorialidade? Intersetorialidades! *Ciência & Saúde Coletiva*, Rio de Janeiro, v. 19, n. 11, p. 4291-4300, 2014.

BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70, 2016.

BERTAUX, Daniel. *Narrativas de vida: a pesquisa e seus métodos*. Natal: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. *Programa Incluir: acessibilidade na educação superior*. Brasília, DF: MEC, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. *Documento orientador para a promoção da acessibilidade na educação superior*. Brasília, DF: MEC, 2016.

CELLARD, André. A análise documental. In: POUPART, Jean et al. *A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos*. Petrópolis: Vozes, 2012. p. 295-316.

CLAPIER-VALLADON, Simone; RAYBAUT, Paul. A análise de conteúdo. In: POUPART, Jean et al. *A pesquisa qualitativa: enfoques teóricos e metodológicos*. Petrópolis: Vozes, 1995.

COULON, Alain. *A etnometodologia*. Petrópolis: Vozes, 1995.

COULON, Alain. *Etnometodologia e educação*. Petrópolis: Vozes, 2019.

DEJOURS, Christophe. *A loucura do trabalho: estudo de psicopatologia do trabalho*. 5. ed. São Paulo: Cortez-Oboré, 1992.

DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna S. *O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens*. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

GARFINKEL, Harold. *Studies in ethnomethodology*. Cambridge: Polity Press, 1992.

GEERTZ, Clifford. *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: LTC, 1989.

GOLDENBERG, Miriam. *A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em ciências sociais*. Rio de Janeiro: Record, 2004.

INOJOSA, Rosa Maria. Intersetorialidade e a configuração de um novo paradigma organizacional. *Revista de Administração Pública*, Rio de Janeiro, v. 32, n. 2, p. 35-48, 1998. JOSSO, Marie-Christine. *Experiências de vida e formação*. São Paulo: Cortez, 2004.

JOVCHELOVITCH, Sandra; BAUER, Martin W. Entrevista narrativa. In: BAUER, Martin W.; GASKELL, George (org.). *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 90-113.

JUNQUEIRA, Luciano Antonio Prates. Intersetorialidade, transetorialidade e redes sociais na saúde. *Revista de Administração Pública*, Rio de Janeiro, v. 34, n. 6, p. 35-45, 2000.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

PLETSCH, Marcia Denise. *Educação inclusiva e formação de professores: práticas, discursos e desafios*. Rio de Janeiro: Wak, 2014.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *O fim do império cognitivo: a afirmação das epistemologias do Sul*. Coimbra: Almedina, 2019.

SOUZA, Elizeu Clementino de. *A arte de contar e trocar experiências: reflexões teórico-metodológicas sobre história de vida em formação*. Salvador: EDUFBA, 2006.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS. *Programa de Pós-Graduação em Ciências, Tecnologia e Saúde (PPGCTS): apresentação*. Itacoatiara: UFAM, 2025a. Disponível em: <https://www.ppgcts.ufam.edu.br/apresentacao.html>. Acesso em: 12 abr. 2026.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS. *Programa de Pós-Graduação em Ciências, Tecnologia e Saúde (PPGCTS): docentes do programa*. Itacoatiara: UFAM, 2025c. Disponível em: <https://www.ppgcts.ufam.edu.br/discntes.html>. Acesso em: 12 abr. 2026.

SOBRE OS ORGANIZADORES

Flávia Fernanda Santos Silva

Professora do Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Amazonas, Campus ICET/Itacoatiara. Coordenadora de área do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID/Pedagogia) (2024-2026). Doutora em Educação pelo programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Mestre em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Minas Gerais. Atualmente é Pesquisadora membro do Grupo de Pesquisa em Educação, Formação e Ensino para a Diversidade (GPEFED) da UFAM, integrando a linha de pesquisa: Fundamentos, Currículos e Programas em Educação.

Fabício Valentim da Silva

Doutor em Educação pela Université de Montréal (2019), Professor Associado II no Instituto de Ciências Exatas e Tecnologia da Universidade Federal do Amazonas (ICET/UFAM); Professor Colaborador do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da FAGED/UFAM. E Professor Permanente do Programa de Pós-Graduação em Educomunicação e Linguagens na Amazônia PPGE/UFAM.

Eliane Batista de Lima Freitas

Doutora em Educação em Ciências e Matemática (UFMT) e Mestre em Ensino de Ciências (UEA). Pedagoga pela Escola Superior Batista do Amazonas, com habilitação em supervisão e orientação escolar e pelo antigo magistério para anos iniciais do Instituto de Educação do Amazonas (IEA). É professora adjunta da Universidade Federal do Amazonas (UFAM) atuando no Instituto de Ciências Exatas e

Tecnologia (ICET), onde trabalha com a formação de professores nos cursos de Licenciatura. Sua trajetória é marcada por décadas de trabalho docente, liderança institucional e assessoria em políticas públicas, com experiência desde a educação infantil ao ensino superior, em instituições públicas e privadas. Como pesquisadora, atualmente coordena projetos na pesquisa inicial e extensão nas temáticas de alfabetização, letramento, infâncias, ensino de Ciências e tecnologias na educação, além de atuar como autora e revisora em periódicos científicos.

SOBRE AS AUTORAS E OS AUTORES

Adriana Paula Farias: Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Ciências, Tecnologia e Saúde (PPGCTS), pela Universidade Federal do Amazonas (UFAM). Graduação em Farmácia e Ciências Biológicas (UFAM). Brasil, Amazonas-Itacoatiara. E-mail: adrianapaulafarias1978@gmail.com
Orcid: <https://orcid.org/0009-0009-1955-6977>
Link do Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2935896023035867>

Andrezza Maria Moraes Pinheiro de França: Graduanda em Licenciatura em Pedagogia pela Universidade Federal do Amazonas (UFAM/ICET). Atua como bolsista no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PI-BIC) na área de Pedagogia, desenvolvendo atividades voltadas à pesquisa acadêmica. Possui grande interesse em estudos relacionados ao letramento e à alfabetização, com ênfase também no regionalismo, valorizando os saberes, culturas e práticas educativas da região amazônica.

Bárbara Samanta Almeida Pereira: Possui graduação em licenciatura em Ciências: Química e Biologia e Mestranda do Programa de Pós-graduação em Ciências e Tecnologias para Recursos Amazônicos (PPGCTRA).

Dionizio de Castro Vicente: Mestrando pelo Programa de Pós-Graduação em Ciências, Tecnologia e Saúde (PPGCTS/UFAM). Especialista em Personal Training pela Universidade La Salle Manaus e graduado em Licenciatura e Bacharelado em Educação Física pela Universidade do Estado do Amazonas (UEA). Atualmente é servidor efetivo da Secretaria de Educação do Estado do Amazonas (SEDUC/AM) e coordenador técnico no Centro de Treinamento Izuka. Integra o Grupo de Pesquisa em Educação, Formação e Ensino para a Diversidade (UFAM). Desenvolve investigações com foco em saúde mental docente, condicionamento físico, motricidade e inclusão escolar por meio do esporte.

Eliane Batista de Lima Freitas: Doutora em Educação em Ciências e Matemática (UFMT) e Mestre em Ensino de Ciências (UEA). Pedagoga pela Escola Superior Batista do Amazonas, com habilitação em supervisão e orientação escolar e pelo antigo magistério para anos iniciais do Instituto de Educação do Amazonas (IEA). É professora adjunta da Universidade Federal do Amazonas (UFAM) atuando no Instituto de Ciências Exatas e Tecnologia (ICET), onde trabalha com a formação de professores nos cursos de Licenciatura. Sua trajetória é marcada por décadas de trabalho docente, liderança institucional e

assessoria em políticas públicas, com experiência desde a educação infantil ao ensino superior, em instituições públicas e privadas. Como pesquisadora, atualmente coordena projetos na pesquisa inicial e extensão nas temáticas de alfabetização, letramento, infâncias, ensino de Ciências e tecnologias na educação, além de atuar como autora e revisora em periódicos científicos.

Elimara Lima Dos Santos: graduada em Letras-Libras pela Universidade Federal do Acre, especialista em Linguística Aplicada pela Faculdade da Serra Geral e mestranda no Programa de Pós-Graduação em Ciências, Tecnologia e Saúde da Universidade Federal do Amazonas. Integra o Grupo de Pesquisa em Educação, Formação e Ensino para a Diversidade (GPEFED/ICET/UFAM). Atua como docente efetiva da Universidade Federal do Amazonas, com experiência na área de Libras e Educação Especial, desenvolve pesquisas na área de Educação Especial. Currículo Lattes:<http://lattes.cnpq.br/9647667182003717>, ORCID:<https://orcid.org/0000-0002-8633-5092>.

Ery Martins de Alencar Filho: é graduado em Nutrição pelo e especializações em Nutrição Clínica pelo Centro Universitário Fаметro, também é especialista em Nutrição na Prática Esportiva e Nutrição com Ênfase em Alimentação Escolar pela Faculdade Método de São Paulo. Atualmente, atua como nutricionista no quadro técnico da SEDUC, enquanto cursa Mestrado em Ciências, Tecnologia e Saúde pela UFAM. Integra o Grupo de Pesquisa em Educação, Formação e Ensino para a Diversidade (GPEFED/ICET/UFAM). Sua experiência profissional concentra-se em Nutrição e Suplementação Esportiva e Nutrição Escolar. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9647667182003717>. e ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8633-5092>.

Fabiani da Costa Cruz: Possui graduação em Ciências (Química e Biologia) pela UFAM e em Pedagogia pela UNICV. A trajetória acadêmica inclui especializações em Alfabetização e Psicopedagogia, Metodologia do Ensino e Educação Especial Inclusiva, Alfabetização e Letramento, Metodologia para o Ensino de Biologia e Química e Letras Língua Portuguesa e Literatura. Atualmente, cursa Mestrado no Programa de Pós-Graduação em Ciências Tecnologia e Saúde (PPGCTS), no Instituto de Ciências Exatas e Tecnologia (ICET) da UFAM. Com sólida experiência docente no ensino fundamental e médio em Itacoatiara, destaca-se por sua atuação em projetos de iniciação à docência (PIBID) e monitoria assistiva em inclusão.

Flávia Fernanda Santos Silva: Professora do Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Amazonas, Campus ICET/Itacoatiara. Coordenadora de área do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID/Peda-

gogia) (2024–2026). Doutora em Educação pelo programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Mestre em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Minas Gerais. Atualmente é Pesquisadora membro do Grupo de Pesquisa em Educação, Formação e Ensino para a Diversidade (GPEFED) da UFAM, integrando a linha de pesquisa: Fundamentos, Currículos e Programas em Educação.

Ignes Tereza Peixoto de Paiva: Possui Doutorado em Sociedade e Cultura na Amazônia pela Universidade Federal do Amazonas. Mestrado em Educação pela Universidade Federal do Amazonas, Especialização em Educação de Jovens e Adultos pela Universidade do Amazonas. Graduação em Pedagogia pela Universidade Federal do Amazonas Atualmente é professora Adjunta no Instituto de Ciências Exatas e Tecnologia–Universidade Federal do Amazonas.

Josiele Viana Gomes: Professora de Ciências da Natureza da SEDUC e pesquisadora da área de Educação, com atuação no Ensino Fundamental II em Ensino de Ciências na Amazônia. Desenvolve projetos voltados à iniciação científica, metodologias investigativas, tecnologias emergentes aplicadas à educação e práticas de educomunicação científica. Atua com ênfase na formação de jovens cientistas, na inclusão de estudantes com deficiência, e na valorização dos saberes ribeirinhos, integrando pesquisa acadêmica, território amazônico e cultura científica escolar. Possui experiência em pesquisa qualitativa, pesquisa-ação, desenvolvimento de materiais acessíveis, uso pedagógico da Inteligência Artificial e elaboração de projetos financiados por agências como a FAPEAM. Possui graduação em licenciatura em Ciências Química e Biologia e mestrado em Ciência e Tecnologia para Recursos Amazônicos pelo Programa de Pós-Graduação pela Universidade Federal do Amazonas. Tem experiência como consultora Ad Hoc da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Amazonas (FAPEAM), no qual avaliava projetos do Programa Ciência na Escola (PCE).

Kathlem Souza Nelson: Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Ciências, Tecnologia e Saúde (PPGCTS), pela Universidade Federal do Amazonas (UFAM). Graduação em Farmácia e Ciências Biológicas (UFAM). Brasil, Amazonas– Itacoatiara. E-mail: kathlemsn@gmail.com. Orcid: <https://orcid.org/0009-0006-https://orcid.org/0009-0006-3453-9073>
Link: pq.br/4386840260122006 .

Keliane Picanço de Matos: Pedagoga, graduada pelo Centro Universitário Planalto do Distrito Federal, atualmente professora Universitária na Universidade Federal do Amazonas. Tem experiência na área da Educação Básica e no Atendimento Educacional Especializado (AEE) em sala de recursos multifuncionais, com foco no processo de ensino-aprendizagem, educação inclusiva e desenvolvimento de práticas pedagógicas inovadoras, atuando principalmente com jogos educativos, ensino da matemática, elaboração de projetos pedagógicos e estratégias voltadas à inclusão de estudantes com necessidades educacionais específicas, como autismo e TDAH.

Kenusi Lima Siqueira: Graduando de Licenciatura em Pedagogia pela Universidade Federal do Amazonas (UFAM), vinculado ao Instituto de Ciências Exatas e Tecnologia (ICET/Itacoatiara). Atualmente, é bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), desenvolvendo produções científicas e metodológicas voltadas para o letramento étnico-racial e patrimônio histórico local. Possui experiência em projetos de extensão, como o “Cine Pedagógico: O Cinema como Praxis Educativa no Município de Itacoatiara/ Amazonas”, projeto que teve como objetivo movimentar a comunidade acadêmica e estudantes do Ensino Médio da rede pública para enriquecer seu repertório cultural e desenvolver o pensamento crítico participando de debates relacionados aos filmes apresentados. Possui interesse na área de pesquisa de educação no campo, valorizando a realidade amazônica e reconhecendo que a temática está ligada à sua formação como estudante da educação básica.

Lucas Cavalcante Marques: atualmente é discente do curso de Licenciatura em Ciências: Matemática e Física, no Instituto de Ciências Exatas e Tecnologia da Universidade Federal do Amazonas (UFAM). Participou do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), atuando em atividades voltadas à formação docente e ao ensino de Matemática. Atua como professor orientador no Programa de Olimpíadas de Treinamento Intensivo (POTI), colaborando na preparação de estudantes e no desenvolvimento do raciocínio matemático. Também desenvolve atividades de pesquisa nas áreas de Ensino de Matemática e Matemática Pura.

Maiza Levy Nogueira: Possui graduação em licenciatura em Ciências: Química e Biologia e Mestrando do Programa de Pós-graduação em Ciências e Tecnologias para Recursos Amazônicos PPGCTRA.

Milton Santana Melo: Graduando em Licenciatura em Ciências: Matemática e Física pelo Instituto de Ciências Exatas e Tecnologia (ICET/UFAM), desenvolve pesquisas focadas na Educação em Astronomia, com ênfase em Metodologias Ativas e Divulgação Científica. Atualmente, é bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) e possui trajetória acadêmica marcada pela atuação nos programas Residência Pedagógica, PIBEX e em projetos de Iniciação Científica (PIBIC/PAIC). Além de sua produção voltada à transposição didática e ao uso de experimentos de baixo custo, exerce liderança acadêmica como Representante Discente do curso de Matemática e Física. E-mail: miltonsantana81@gmail.com

Raymhon de Oliveira Castro: Graduando em Licenciatura em Ciências: Matemática e Física pelo Instituto de Ciências Exatas e Tecnologia (ICET/UFAM). Atualmente é bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) e atuou como professor orientador no PIC-OBMEP (2023-2025). Desenvolve pesquisas com foco na formação de professores, Etnomatemática e Estudos Decoloniais, buscando a contextualização do ensino no cenário amazônico. E-mail: raymhoncast@gmail.com

Sarah Batista de Freitas: Mestranda no Programa de Pós-graduação em Ciências, Tecnologia e Saúde (PPGCTS/ICET/UFAM), bolsista FAPEAM, desenvolvendo pesquisas com plantas medicinais. Bacharela em Ciências Biológicas (UFAM), realizou atividades acadêmicas com projetos de extensão, monitorias de Espermatófitas I e II e Fisiologia Vegetal com atuação nos Laboratórios TAXANGIO e LACTPLAN. Tem trabalhos científicos publicados, destacando-se participação no 70^o Congresso Nacional de Botânica (Maceió/AL). Enfoque nas áreas de botânica aplicada, fitoterapia, educação em saúde e valorização da biodiversidade amazônica.

Sueli Alcântara dos Santos: Pedagoga, com especialização em Neuropsicopedagogia e formação em Saberes e Práticas em Língua Portuguesa e Matemática pela Universidade do Estado do Amazonas – UEA. Possui formação em Libras pelo Centro de Educação Tecnológica do Amazonas – CETAM. Atua como professora de apoio na Educação Especial, nos turnos matutino e vespertino, acompanhando estudantes do ciclo e contribuindo para a mediação pedagógica, acessibilidade curricular e inclusão escolar. Possui experiência de quatro anos no Atendimento Educacional Especializado – AEE, desenvolvido na APAE, com atuação voltada ao acompanhamento de estudantes público-alvo da Educação Especial e ao fortalecimento de práticas pedagógicas inclusivas.

Tânia Chantel Freire: É mestranda em Ciências, Tecnologia e Saúde pelo Programa de Pós-Graduação em Ciências, Tecnologia e Saúde da Universidade Federal do Amazonas. Atua nas áreas de Educação do Campo, Agroecologia, Políticas Públicas, Direitos Humanos e Direitos das Mulheres e Meninas e tecnologias sociais. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4738974160556421> e ORCID: 0009-0008-8453-3600.

Tiago Pereira Gomes: Doutor e Mestre em Educação (UFPI). Especialista em Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), com habilitação em Docência e Interpretação, (UNIFSA). Especialista em Gestão e Supervisão Escolar com Docência no Ensino Superior pelo Instituto de Ensino Superior Múltiplo (IESM). Graduado em Pedagogia pelo UNIFSA, em 2010. Atualmente, é Professor Adjunto do Instituto de Ciências Exatas e Tecnologia (ICET) da Universidade Federal do Amazonas (UFAM). É pesquisador permanente do Programa de Pós-Graduação em Ciências, Tecnologia e Saúde (PPGCTS/ ICET/UFAM), em nível de Mestrado. Atua como pesquisador vinculado ao Núcleo de Estudos sobre Formação, Avaliação, Gestão e Currículo (NUFAGEC/UFPI) e ao Grupo de Pesquisa em Educação, Formação e Ensino para a Diversidade (GPEFED/ICET/UFAM).

Wendell Felipe Lima de Souza: Docente no Ensino Básico. Mestrando em Ciências, Tecnologia e Saúde (UFAM), Especialista em Metodologia do Ensino da Educação Física. (UNIFAVENI), Licenciado em Educação Física (UFAM), Licenciado em Pedagogia (UNIFAV).



FORMAÇÃO E DOCÊNCIA EM MOVIMENTO
EXPERIÊNCIAS, SABERES E PRÁTICAS NO
CONTEXTO AMAZÔNICO

Flávia Fernanda Santos Silva
Fabício Valentim da Silva
Eliane Batista de Lima Freitas
Organizadores

ARCO
EDITORES

FAPEAM
Fundação de Amparo à Pesquisa
do Estado do Amazonas