



**INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO
AMAZONAS
CAMPUS MANAUS CENTRO
DEPARTAMENTO DE ENSINO SUPERIOR COORDENAÇÃO DE
LICENCIATURA EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS**



CIDMAR DE OLIVEIRA NUNES

**CONTRIBUIÇÕES E DESAFIOS POR MEIO DE VIVÊNCIAS DE UM LICENCIADO
EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS COM DEFICIÊNCIA VISUAL DURANTE O ESTÁGIO
CURRICULAR SUPERVISIONADO**

**MANAUS - AM
2025**

CIDMAR DE OLIVEIRA NUNES

**CONTRIBUIÇÕES E DESAFIOS POR MEIO DE VIVÊNCIAS DE UM
LICENCIADO EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS COM DEFICIÊNCIA VISUAL DURANTE
O ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO**

Trabalho de Conclusão de Curso
submetido ao Departamento de
Educação Básica e Formação de
Professores - DAEF, como requisito para
obtenção de título de Licenciada no
curso de Licenciatura em Ciências
Biológicas do Instituto Federal de
Educação, Ciência e Tecnologia do
Amazonas - Campus Manaus Centro.
Orientação: Dra. Lucilene da Silva Paes]

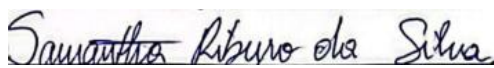
Aprovado em 04 de dezembro de 2025.

BANCA EXAMINADORA



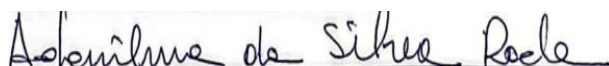
Profa. Dra. Lucilene da Silva Paes

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas (IFAM)



Profa. Dra. Samantha Ribeiro da Silva

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas (IFAM)



Prof. Esp. Adenilma da Silva Rocha

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas (IFAM)

MANAUS - AM

2025

CIDMAR DE OLIVEIRA NUNES

**CONTRIBUIÇÕES E DESAFIOS POR MEIO DE VIVÊNCIAS DE UM LICENCIADO
EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS COM DEFICIÊNCIA VISUAL DURANTE O ESTÁGIO
CURRICULAR SUPERVISIONADO**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à Coordenação do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas – IFAM, como parte dos requisitos para obtenção de título de Licenciado em Ciências Biológicas.

Orientador (a): Prof. Dra. Lucilene da Silva Paes.

**MANAUS - AM
2025**

Biblioteca do *Campus* Manaus Centro do IFAM

N972c Nunes, Cidmar de Oliveira.

Contribuições e desafios por meio de vivências de um licenciado em Ciências Biológicas com deficiência visual durante o estágio curricular supervisionado. / Cidmar de Oliveira Nunes. – Manaus, 2025.
47 p.: il. color.

Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Ciências Biológicas).
– Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas,
Campus Manaus Centro, 2025.

Orientadora: Profa. Dra. Lucilene da Silva Paes.

1. Formação docente. 2. Inclusão. 3. Trajetória acadêmica. I. Paes,
Lucilene da Silva. (Orient.). II. Instituto Federal de Educação, Ciência e
Tecnologia do Amazonas. III. Título.

CDD 371.9

"Educação não transforma o mundo, educação muda as pessoas, pessoas transformam o mundo".

(Paulo Freire)

AGRADECIMENTOS

A construção deste trabalho representa não apenas a conclusão de uma etapa acadêmica, mas também a concretização de um sonho que, por muitos momentos, pareceu distante diante dos desafios enfrentados. Por isso, deixo aqui minha sincera gratidão a todas as pessoas que, de alguma forma, contribuíram para que este caminho fosse possível.

Agradeço, primeiramente, à minha família, por ser meu alicerce, oferecendo amor, apoio incondicional e incentivo em cada etapa da minha formação. Àqueles que, mesmo nos dias mais difíceis, acreditaram no meu potencial e me fortaleceram com palavras de coragem e gestos de acolhimento.

Aos professores e orientadores que cruzaram minha trajetória, meu profundo reconhecimento. Suas orientações, escuta sensível e respeito pelas minhas particularidades foram essenciais para minha formação e para a construção deste trabalho. Em especial, agradeço à minha orientadora, prof. Lucilene, cuja paciência, comprometimento e dedicação fizeram toda a diferença neste processo.

Aos colegas de curso, que caminharam ao meu lado, trocando saberes, experiências e afetos, meu muito obrigado. Compartilhar este percurso com vocês tornou a jornada mais leve e significativa.

Aos profissionais e instituições que me acolheram durante o Estágio Supervisionado, por abrirem espaço para minha atuação e contribuírem para minha formação prática, deixo meu agradecimento sincero.

Por fim, agradeço a mim mesmo, por não desistir, por enfrentar com coragem os obstáculos e por acreditar que a educação é um direito de todos, inclusive daqueles que enxergam o mundo de maneira diferente. Que este trabalho seja uma pequena contribuição à luta por uma educação mais acessível, inclusiva e humana.

RESUMO

O Estágio Curricular Supervisionado constitui uma etapa fundamental na formação docente, permitindo ao licenciando vivenciar a realidade escolar e integrar os conhecimentos teóricos à prática pedagógica. Para licenciandos com deficiência visual, essa etapa pode representar um espaço de aprendizado, mas também de enfrentamento de barreiras que desafiam a inclusão no contexto educacional. Diante disso, esta pesquisa propõe uma reflexão autobiográfica sobre as contribuições e os desafios enfrentados durante o estágio curricular supervisionado por um licenciando com deficiência visual no curso de Ciências Biológicas. O objetivo geral foi refletir, a partir de uma biografia acadêmica, sobre as experiências vivenciadas nesse processo. Como objetivos específicos, destacam-se: relatar a trajetória escolar e acadêmica desde a infância até o ingresso no ensino superior; descrever e analisar as vivências do estágio supervisionado, apontando estratégias, barreiras e aprendizados; e contribuir com a discussão sobre acessibilidade e inclusão na formação de professores com deficiência visual. Os resultados revelam que, apesar das limitações impostas pela baixa visão, foi possível desenvolver estratégias pedagógicas inclusivas, adaptar recursos e estabelecer relações significativas no ambiente escolar. No entanto, também foram evidenciadas barreiras físicas e institucionais, que ainda dificultam a plena inclusão de licenciandos com deficiência no estágio. Conclui-se que o estágio curricular supervisionado, embora desafiador, pode ser uma experiência enriquecedora e transformadora quando acompanhado de suporte institucional e práticas inclusivas. O estudo reafirma a necessidade de políticas educacionais que garantam acessibilidade e equidade no processo de formação docente.

Palavras - chave: Formação docente. Inclusão. Trajetória acadêmica.

ABSTRACT

Supervised Internship is a fundamental stage in teacher training, allowing students to experience the school reality and integrate theoretical knowledge into pedagogical practice. For students with visual impairments, this stage can represent a space for learning, but also for facing barriers that challenge inclusion in the educational context. In view of this, this research proposes an autobiographical reflection on the contributions and challenges faced during the supervised internship by a visually impaired student in the Biological Sciences course. The general objective was to reflect, based on an academic biography, on the experiences lived in this process. The specific objectives are: to report the school and academic trajectory from childhood to entry into higher education; to describe and analyze the experiences of the supervised internship, pointing out strategies, barriers and learning; and to contribute to the discussion on accessibility and inclusion in the training of teachers with visual impairments. The results reveal that, despite the limitations imposed by low vision, it was possible to develop inclusive pedagogical strategies, adapt resources and establish meaningful relationships in the school environment. However, physical and institutional barriers were also highlighted that still hinder the full inclusion of undergraduates with disabilities in the internship. It is concluded that the supervised curricular internship, although challenging, can be an enriching and transformative experience when accompanied by institutional support and inclusive practices. The study reaffirms the need for educational policies that guarantee accessibility and equity in the teacher training process.

Keywords: Teacher Training. Inclusion. Academic trajectory.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Fachada da escola.....	18
Figura 2 - Localização da escola.....	18
Figura 3 - Sala de informática.....	19
Figura 4 - Sala de professores.....	19
Figura 5 - Projeto xadrez.....	20
Figura 6 - Projeto contação de histórias.....	20
Figura 7 - Maquete ciclo do nitrogênio.....	24
Figura 8 - Discussão em grupos.....	24
Figura 9 - Slides utilizados na aula expositiva.....	26
Figura 10 - Desenho do grupo.....	26
Figura 11 - Elaboração de cartazes.....	26
Figura 12 - Apresentação de cartazes.....	26
Figura 13 - Fachada da escola.....	27
Figura 14 - Localização da escola.....	27
Figura 15 - Quadra da escola.....	28
Figura 16 - Entrada da escola.....	28
Figura 17 - Estagiário corrigindo exercícios.....	32
Figura 18 - Organização da sala.....	32
Figura 19 - Recurso didático elaborado.....	38
Figura 20 - Seminário.....	38
Figura 21 - Roda de conversa.....	41
Figura 22 - Interação no projeto.....	41

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Projetos desenvolvidos na escola.....	19
Quadro 2 - Sequência didática desenvolvida para etapa da regência.....	34
Quadro 3 - Sequência didática desenvolvida para o projeto de aprendizagem....	38

LISTA DE SIGLAS

BNCC - Base Nacional Comum Curricular

ETFAM - Escola Técnica Federal do Amazonas

IFAM - Instituto Federal do Amazonas

SEDUC - Secretaria de Educação

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	10
1 ENTRE BARREIRAS E SUPERAÇÃO: MINHA TRAJETÓRIA COMO DEFICIENTE VISUAL.....	12
1.1 DO ENSINO FUNDAMENTAL AO DIAGNÓSTICO DA DEFICIÊNCIA VISUAL..	12
1.2 DO ENSINO MÉDIO AO TÉCNICO.....	14
1.3 REGRESSO AO IFAM.....	15
2 ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO NO CURSO DE LICENCIATURA EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS DO IFAM.....	16
2.1 ORGANIZAÇÃO DO ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO DE ACORDO COM O PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO.....	16
3 CONTRIBUIÇÕES E DESAFIOS POR MEIO DE VIVÊNCIAS DE UM LICENCIADO EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS COM DEFICIÊNCIA VISUAL DURANTE O ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO.....	18
3.1 ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO I.....	19
3.1.1 Ambientação escolar.....	19
3.1.2 Observação participante.....	22
3.1.3 Trabalho Pedagógico Coletivo.....	23
3.2 ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO II.....	23
3.2.1 Planejamento das aulas.....	23
3.2.2 Regência.....	24
3.2.3 Projeto de aprendizagem.....	25
3.3 ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO III.....	29
3.3.1 Ambientação escolar.....	29
3.3.2 Observação participante.....	33
3.3.3 Trabalho Pedagógico Coletivo.....	34
3.4 ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO IV.....	35
3.4.1 Planejamento das aulas.....	35
3.4.2 Regência.....	37
3.4.3 Projeto de aprendizagem.....	39
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	43
REFERÊNCIAS.....	45

INTRODUÇÃO

A trajetória acadêmica é um percurso repleto de descobertas, superações e aprendizados que moldam não apenas o conhecimento, mas também a identidade de quem aprende. Esta pesquisa propõe uma narrativa autobiográfica que descreve, sob uma perspectiva pessoal e sensível, as vivências no Estágio Curricular Supervisionado que, por sua vez, refere - se ao momento ideal para integrar teoria e prática (Mashiba; Gasparin, 2013).

O relato se constrói a partir da minha própria história, marcada por desafios visuais que, longe de representar um obstáculo intransponível, se tornaram parte essencial da minha formação como professor. Desde a infância, a deficiência visual impôs uma rotina diferenciada, exigindo adaptações no processo de ensino-aprendizagem e na relação com o ambiente escolar. Em diversos momentos desse percurso, fui alvo de situações de constrangimento e exclusão, muitas vezes sutis, mas que configuram o que hoje compreendo como manifestações de bullying escolar.

A esse respeito, a Lei nº 13.185/2015, que institui o Programa de Combate à Intimidação Sistemática (Bullying) em todo o território nacional, reconhece como bullying qualquer ato de violência física ou psicológica, intencional e repetitivo, que ocorra no ambiente escolar e que cause dor ou angústia à vítima (Brasil, 2015). Embora essa legislação tenha sido promulgada quando eu já estava na vida adulta, sua existência reafirma a importância de discutir o acolhimento e a proteção de alunos em situação de vulnerabilidade, como é o caso de pessoas com deficiência. Reconhecer e combater essas práticas é essencial para a construção de um ambiente educacional mais inclusivo, respeitoso e seguro.

Nesse sentido, além do preconceito, enfrentei diversas barreiras físicas e pedagógicas, que embora muitas vezes invisibilizadas, impactaram diretamente minha vivência acadêmica. Essa experiência pessoal, que transita entre limitações visuais e desejo inabalável de aprender e ensinar, será apresentada ao longo desta pesquisa. Dessa forma, concordo com Mantoan (2003), ao afirmar que a inclusão

escolar não é apenas o acesso à escola, mas a possibilidade real de participação, aprendizagem e pertencimento no cotidiano escolar.

Diante disso, o problema de pesquisa que norteia esta biografia acadêmica pode ser assim formulado: **Quais são as contribuições e os desafios vivenciados por um licenciando em Ciências Biológicas com deficiência visual durante o Estágio Curricular Supervisionado, e de que forma as práticas de acompanhamento pedagógico e as condições institucionais influenciam seu processo de formação docente?** Essa indagação surge da necessidade de refletir criticamente sobre o percurso formativo de professores em situação de deficiência, muitas vezes negligenciado nos debates educacionais e institucionais.

Nesse sentido, o objetivo geral desta pesquisa é descrever as vivências de um licenciado em Ciências Biológicas com deficiência visual, por meio de uma biografia acadêmica, abordando as contribuições e os desafios enfrentados durante o Estágio Curricular Supervisionado.

Como objetivos específicos, destacam-se:

1. Relatar a trajetória escolar e acadêmica desde a infância até o ingresso e permanência no curso de Ciências Biológicas;
2. Descrever e analisar as vivências do Estágio Curricular Supervisionado, destacando as estratégias adotadas, as barreiras enfrentadas e os aprendizados construídos;
3. Identificar fatores ou processos que possam contribuir com a acessibilidade e inclusão no processo formativo de professores com deficiência visual.

A justificativa para a realização deste trabalho reside na relevância de dar visibilidade à experiência de licenciandos com deficiência visual no contexto do Estágio Curricular Supervisionado, reconhecendo suas especificidades, potências e dificuldades. Ao relatar minha trajetória, busco contribuir para uma formação docente mais inclusiva e empática, que considere a diversidade como elemento estruturante da prática pedagógica. Além disso, esta reflexão pretende fomentar a discussão sobre acessibilidade no ensino superior e nas escolas onde se realizam estágios, bem como sobre a importância do acolhimento institucional para o sucesso da formação inicial.

Entre os resultados esperados, destaca-se a possibilidade de inspirar e encorajar outros alunos com deficiência visual a persistirem em seus objetivos acadêmicos e profissionais, além de colaborar com futuras pesquisas e políticas voltadas à inclusão no ensino superior. Espera-se ainda que este trabalho contribua para ampliar a compreensão sobre a complexidade do processo de ensinar e aprender quando este é atravessado por desafios sensoriais, emocionais e sociais, fortalecendo o compromisso da universidade com a diversidade e com a equidade no processo de formação docente.

Esta pesquisa se organiza em dois momentos principais: inicialmente, apresento minha trajetória educacional, desde os primeiros anos escolares até a chegada à universidade, destacando os marcos, as conquistas e as barreiras enfrentadas. Em seguida, abordo o Estágio Supervisionado realizado no decorrer do curso de Ciências Biológicas, analisando, com base em relatos e reflexões pessoais, as experiências vividas no ambiente escolar, as adaptações necessárias e o impacto dessa vivência na minha construção enquanto futuro professor.

1 ENTRE BARREIRAS E SUPERAÇÃO: MINHA TRAJETÓRIA COMO DEFICIENTE VISUAL

Este tópico abordará a jornada pessoal do pesquisador com deficiência visual, destacando os desafios enfrentados e as conquistas alcançadas ao longo de sua trajetória. A narrativa explorará momentos de superação, resiliência e autodescoberta, enfatizando como a educação, o apoio institucional e a determinação pessoal foram fundamentais para transformar obstáculos em oportunidades. Serão apresentados relatos de experiências em ambientes acadêmicos e profissionais, com foco em como a inclusão, a adaptação e a busca por um propósito contribuíram para a construção de uma vida significativa e para o impacto positivo na educação e, por conseguinte, na sociedade.

1.1 DO ENSINO FUNDAMENTAL AO DIAGNÓSTICO DA DEFICIÊNCIA VISUAL

Sou oriundo de uma família simples, cuja base sempre foi o esforço coletivo e o respeito. Meus pais, embora com recursos limitados, sempre valorizaram a educação como uma ferramenta de ascensão social. Cresci em um ambiente onde o trabalho era essencial para a sobrevivência, e o estudo era visto como oportunidade,

ainda que, muitas vezes, adiado pela necessidade de sustento. Desde cedo aprendi a importância da responsabilidade, da dedicação e da persistência, valores que me acompanharam por toda a vida.

Minha trajetória educacional começou de forma simples, ainda na infância, quando iniciei os estudos no ensino primário. Foi nesse período que surgiram os primeiros sinais da minha deficiência visual. Dificuldades constantes em enxergar o quadro, mesmo com esforço e dedicação, chamaram a atenção da professora Elza, que prontamente convocou meus pais para uma reunião. Após exames oftalmológicos, fui diagnosticado com miopia e astigmatismo severos. Como alternativa pedagógica, fui posicionado nas carteiras da frente, o que facilitava minimamente o acompanhamento das aulas. No entanto, essa medida não foi suficiente para proteger minha integridade emocional, pois, como destaca Carvalho (2005), a verdadeira inclusão exige mais do que ajustes físicos ou metodológicos, requer o acolhimento do estudante em sua totalidade, considerando suas dimensões cognitivas e afetivas.

Nesse sentido, apesar dos esforços da escola, fui submetido a constantes situações constrangedoras, passei a ser alvo de apelidos como “quatro olhos”, “mister Magoo” e “cegueta”, expressões essas carregadas de preconceito, que revelavam o desconhecimento e a intolerância à diferença. Hoje, tais práticas são reconhecidas legalmente como bullying, através da Lei nº 13.185/2015, que institui o Programa de Combate à Intimidação Sistemática (Bullying) no Brasil. Essa Lei define o bullying como

todo ato de violência física ou psicológica, intencional e repetitivo que ocorre sem motivação evidente, praticado por indivíduo ou grupo, contra uma ou mais pessoas, com o objetivo de intimidá-la ou agredi-la, causando dor e angústia à vítima, em uma relação de desequilíbrio de poder entre as partes envolvidas (Brasil, 2015).

Ainda que à época não houvesse uma legislação específica, como a Lei nº 13.185/2015, o impacto dessas agressões verbais deixou marcas profundas. O ambiente escolar, que deveria ser um espaço de acolhimento, também se tornou um lugar de exposição e vulnerabilidade emocional. Essas experiências, vivenciadas na condição de estudante com deficiência visual, reforçam a urgência de políticas

públicas voltadas à promoção da educação inclusiva em todos os níveis de ensino. Tais políticas são essenciais para garantir o pleno cumprimento do disposto no Artigo 27 da Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, que estabelece “A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida” (Brasil, 2015).

Porém, mesmo diante das agressões verbais, limitações visuais e das experiências de exclusão, a escola naquela época também foi espaço de afeto e aprendizado. Aprendi, desde cedo, que a superação não era apenas uma escolha, mas uma necessidade. Na transição para o ensino fundamental II, as dificuldades se intensificaram. O modelo de ensino ainda era baseado em repetição e memorização, com pouca ou nenhuma atenção ao estado emocional dos alunos. Fui reprovado em Matemática por 0,5 ponto. Como consequência, meus pais, acreditando que a culpa era minha, me matricularam em aulas particulares, nas quais fui submetido ao método punitivo da “palmatória”, que, por sua vez, “era geralmente adotado como o melhor incentivo para o desenvolvimento da inteligência!” (Floresta, 1989, p. 57). Logo, o aprendizado era movido pelo receio, não pelo prazer de descobrir.

1.2 DO ENSINO MÉDIO AO TÉCNICO

Após a reprovação, como era comum na época, fui inserido precocemente no mercado de trabalho. Passei a trabalhar durante o dia e estudar à noite. Migrei por diversas instituições de ensino, como Instituto Benjamin Constant e Colégio Amazonense Dom Pedro II, até concluir o ensino médio na Escola Estadual Luiz Vaz de Camões. Mesmo com todas as adversidades, a educação permaneceu como um valor inegociável. Com esforço e disciplina, decidi participar do concurso de admissão para a Escola Técnica Federal do Amazonas (ETFAM), instituída pela Lei nº 4.759, de 20 de agosto de 1965, sendo uma das mais respeitadas instituições públicas de ensino técnico da região norte do país.

Nesse contexto, após muito empenho, veio o resultado: fui aprovado em segundo lugar para o curso Técnico em Segurança do Trabalho. A partir desse momento, iniciei minha jornada no ensino tecnicista com entusiasmo e dedicação, mantendo esse compromisso até a conclusão. Como já dizia Marianna Moreno “É a

educação que faz o futuro parecer um lugar de esperança e transformação”. No meu caso, essa frase se concretizou, pois com a finalização do curso, foram abertas muitas portas para mim.

Nessa perspectiva, tive a oportunidade de atuar em grandes corporações brasileiras e multinacionais, onde desenvolvi uma visão sistêmica das organizações. Trabalhei com processos gerenciais estruturados, com fluxogramas e metas bem definidas, experiências que me formaram como profissional, mas também como ser humano. Apesar das conquistas, a realização de um antigo sonho educacional permaneceu adormecida por longos anos. Entre as responsabilidades de provedor familiar e os desafios pessoais, a graduação sempre parecia um plano distante, porém, sempre busquei depositar minha fé na seguinte frase: “Consagre ao Senhor tudo o que você faz, e os seus planos serão bem-sucedidos” (Bíblia, Provérbios, 16, 3, p. 590).

1.3 REGRESSO AO IFAM

Com cinquenta anos de idade, enfrentei problemas de saúde física e mental que me fizeram repensar o rumo da minha vida. Decidi retornar ao Instituto Federal do Amazonas (IFAM), antiga ETFAM, instituição pela qual guardava grande carinho, para iniciar a Licenciatura em Ciências Biológicas. Ingressar nesse curso foi mais do que um ato acadêmico, foi um reencontro comigo mesmo e com o propósito de contribuir, por meio da educação, para a construção de uma sociedade mais empática, crítica e inclusiva.

A escolha pela docência, somada à minha experiência de vida e à minha deficiência visual, transformou-se em um diferencial formativo. Como afirma Tardif (2002), os saberes docentes são constituídos também pelas experiências pessoais, que se entrelaçam aos conhecimentos teóricos e práticos adquiridos ao longo da formação. Essa trajetória, marcada por desafios, superações e reencontros, não é apenas uma narrativa de resistência pessoal, mas uma expressão concreta da força transformadora da educação. Cada etapa vivida, cada obstáculo enfrentado e cada conquista alcançada moldaram não apenas o estudante, mas o ser humano e o futuro professor que hoje se apresenta. Retornar ao IFAM, agora como licenciando em Ciências Biológicas, representa não apenas a continuidade de um projeto

interrompido, mas o florescimento de uma vocação que amadureceu com o tempo e com as experiências da vida.

É nesse contexto que o curso de licenciatura, especialmente o Estágio Curricular Supervisionado, assume papel fundamental, ele proporciona o contato com a prática docente, mas também a possibilidade de ressignificar minha própria história escolar à luz de um novo olhar, a saber, mais sensível, mais empático e profundamente comprometido com uma educação que inclua, respeite e transforme.

2 ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO NO CURSO DE LICENCIATURA EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS DO IFAM

Este tópico tem como propósito descrever a organização do Estágio Curricular Supervisionado (ECS) no currículo do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas (LCB) do IFAM, com base no Projeto Político Pedagógico (PPP), destacando sua estrutura, integração curricular e alinhamento com os objetivos formativos do curso.

2.1 ORGANIZAÇÃO DO ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO DE ACORDO COM O PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO

Conforme o PPP do curso de LCB datado do ano de 2019, o ECS do IFAM, regulamentado pela Resolução N°. 95 - CONSUP/IFAM tem por finalidade

- I - possibilitar ao futuro professor relacionar teoria e prática (Art. 1º, § 2º e art. 3º, inciso XI, da Lei 9394/96);
- II - oportunizar aos futuros professores “verificar e provar (em si e no outro) a realização das competências exigidas na prática profissional e exigíveis dos formandos, especialmente quanto à regência” (Resolução CNE/CP 01/2002);
- III - promover “o aprendizado de competências próprias da atividade profissional e à contextualização curricular, objetivando o desenvolvimento do educando para a vida cidadã e para o trabalho” (Art. 1º § 2º da Lei 11788/2008);
- IV - propiciar condições para que os futuros professores colaborem com os professores dos anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio e intervenham na realidade escolar, construindo, a partir do processo de ação-reflexão-ação, referenciais para o trabalho docente;
- V - incentivar a pesquisa e a intervenção na Educação Básica, considerando a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão e a necessidade de integração entre as escolas de estágio e o IFAM;
- VI - Favorecer a produção de conhecimento, a partir da promoção de atitude investigativa, articulada ao Trabalho de Conclusão de Curso (monografia) (Ifam, 2015, p. 2).

Nesse contexto, segundo o PPP, o ECS tem início na segunda metade do curso, a partir do 5º período, com uma carga horária total de 400 horas, podendo ser realizado tanto em escolas públicas quanto privadas. O ECS divide-se em estágios I e II voltados para o ensino fundamental e os estágios III e IV direcionados ao ensino médio, organizado da seguinte forma:

- Estágio Supervisionado I – Ensino Fundamental II – Observação.
- Estágio Supervisionado II - Ensino Fundamental II – Projeto de Intervenção e regência.
- Estágio Supervisionado III – Ensino Médio – Observação.
- Estágio Supervisionado IV – Ensino Médio – Projeto de Intervenção e Regência

Conforme PPP, cada uma dessas etapas do ECS possui uma carga horária total de 100 horas, distribuídas de forma estruturada para promover a formação prática do licenciando. Desse total, 80 horas são destinadas ao desenvolvimento de atividades práticas realizadas diretamente na escola-campo, onde os alunos têm a oportunidade de vivenciar o cotidiano escolar e aplicar os conhecimentos teóricos adquiridos. As 20 horas restantes são dedicadas às atividades de orientação e socialização em sala de aula, que incluem momentos de reflexão, planejamento e discussão com os orientadores e colegas, visando aprimorar a prática docente e consolidar as aprendizagens obtidas no ambiente escolar.

Nesse sentido, para garantir o bom desenvolvimento do estágio e o cumprimento de seus objetivos formativos, a Resolução Nº. 95 - CONSUP/IFAM delinea deveres específicos que os estagiários devem respeitar, são eles

- I- fazer contato com a escola de estágio para desenvolver o Estágio Curricular Supervisionado, de preferência em turno diferente ao de seu curso no IFAM;
- II - cumprir o disposto no Termo de Compromisso de Estágio firmado, comunicando ao professor supervisor de estágio (Orientador-IFAM) as situações que se apresentem para a realização do estágio;
- III - trabalhar em cooperação com a escola/professor supervisor Orientador-Campo, buscando mostrar atitudes de disposição, interesse e empenho para que o estágio seja positivamente significativo para ambas as partes;

IV - entregar a documentação referente a cada etapa de Estágio Curricular Supervisionado, inclusive o relatório final, respeitando as normas e os prazos estabelecidos (Ifam, 2015,p. 5).

Com relação à avaliação do ECS, conforme previsto no PPP, ela assume um caráter formativo ao longo de sua realização, com o objetivo de promover a reelaboração contínua da prática pedagógica (Ifam, 2019). A avaliação é realizada pelos seguintes pares: “I. pelo professor orientador, que deverá manifestar-se em relação à do estagiário; II. pelo professor campo, mediante o envio de documentos necessários” (Ifam, 2019, p. 43).

Assim sendo, o ECS será considerado finalizado após a realização das seguintes etapas

- I - aprovação no seminário de estágio I,II,III,IV;
- II- cumprimento da carga horária e das atividades previstas para o Estágio Curricular Supervisionado I,II,III,IV;
- III - apresentação organizada e sem rasuras da documentação comprobatória da realização do estágio;
- IV - apresentação e aprovação do relatório final de estágio (Ifam, 2015,p. 6).

Dessa forma, o ECS, conforme de acordo com o PPP, não se configura apenas como requisito para a conclusão do curso, mas como um processo formativo essencial à constituição da identidade docente. Ao integrar teoria e prática, observação e intervenção, o ECS possibilita ao licenciando o contato direto com a realidade escolar, desafiando-o a refletir criticamente sobre sua atuação e a construir saberes pedagógicos. Assim, o estágio deixa de ser apenas uma formalidade acadêmica e passa a representar um espaço privilegiado de crescimento profissional, ético e humano.

3 CONTRIBUIÇÕES E DESAFIOS POR MEIO DE VIVÊNCIAS DE UM LICENCIADO EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS COM DEFICIÊNCIA VISUAL DURANTE O ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO

Este tópico busca explorar as vivências de um licenciando com deficiência visual durante o Estágio Curricular Supervisionado (ECS) no curso de Licenciatura em Ciências Biológicas do IFAM, narrando as contribuições do estágio para a formação docente e os desafios enfrentados.

3.1 ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO I

O Estágio Curricular Supervisionado I (ECS-I), constitui a primeira etapa do processo formativo previsto no Projeto Político Pedagógico (PPP), com o objetivo de proporcionar ao licenciando a integração entre teoria e prática no âmbito educacional do Ensino Fundamental (EF) II. Esta fase inicial está organizada em três momentos: Ambientação Escolar; Observação/Participação em Sala de Aula; e Trabalho Pedagógico Coletivo.

3.1.1 Ambientação escolar

A escola selecionada para a realização do estágio foi a Escola Municipal Maria Ferreira da Silva (figura 1), criada pelo ato de nº 808/04. Ela está situada na Avenida Autaz Mirim, nº 9018, bairro Jorge Teixeira, Manaus, AM (Figura 02), na zona Leste da cidade. A instituição atende alunos do ensino infantil e fundamental I e II, atendendo, ao todo, 1200 alunos, provenientes de bairros próximos, como Jorge Teixeira, Cidade Nova, entre outros.

Figura 1 - Fachada da escola.



Fonte: Próprio autor (2025).

Figura 2 - Localização da escola.



Fonte: Google mapas (2025).

Ao conhecer a realidade da escola, observou-se que a infraestrutura oferecida aos discentes, docentes e demais membros da comunidade escolar é privilegiada para uma instituição pública municipal. A estrutura física compreende térreo, primeiro e segundo pisos, incluindo: uma sala de informática (figura 3), disponível para todos os servidores; duas salas para professores (figura 4); uma sala para

pedagogos; uma diretoria; uma secretaria; uma biblioteca; cinco banheiros femininos; cinco banheiros masculinos; uma sala de reuniões equipada com projetor e cadeiras; uma cozinha para uso dos funcionários; um refeitório; e um pátio interno com área de convivência arborizada, destinada ao descanso e integração dos servidores.

Figura 3 - Sala informática.



Fonte: Próprio autor (2025).

Figura 4 - Sala de professores.



Fonte: Próprio autor (2025).

Dessa forma, em relação à estrutura física, pode-se afirmar que a Escola Municipal Maria Ferreira da Silva apresenta condições bastante satisfatórias, proporcionando um ambiente propício ao desenvolvimento das práticas pedagógicas. Vygotsky (1995) salienta a importância de um ambiente adequado para que haja um aprendizado significativo, reforçando a relevância de uma estrutura como a observada nesta escola.

Nesse sentido, observou - se que a escola desenvolve projetos, o que, conforme Oliveira (2006), é extremamente relevante, uma vez que essa abordagem educacional estimula a autonomia dos alunos por meio da investigação e fomenta a valorização das diferenças por meio da colaboração em grupo. No Quadro 1, foram esquematizados alguns projetos desenvolvidos pela escola, apresentados nas Figuras 5 e 6.

Quadro 1 - Projetos desenvolvidos na escola.

Projeto	Objetivo	Abrangência
Projeto Xadrez	Promover o desenvolvimento intelectual, social e emocional dos alunos por meio da prática do jogo.	5º ao 9º
Contação de história	Incentivar a leitura e a imaginação das crianças	1º ao 5º ano

Fonte: Elaborado pelo autor (2025).

Figura 5 - Projeto de xadrez.

Fonte: Próprio autor (2025).

Figura 6 - Projeto contação de história.

Fonte: Semed (2025).

Nesse contexto, o momento final da ambientação na escola envolveu a análise do Projeto Político Pedagógico (PPP), que, por sua vez, é um documento que expressa as intenções, metas, ações e procedimentos essenciais para o processo de escolarização de todos os alunos (Libâneo, 2004). O PPP da escola está em processo de atualização, realizado por meio de reuniões com a equipe gestora, professores, demais funcionários, pais e alunos. Sua elaboração seguiu as diretrizes do documento orientador para a construção do PPP das escolas estaduais e municipais do Amazonas.

Em suma, a fase de ambientação na escola revelou-se uma experiência enriquecedora, marcada por desafios por conta da deficiência visual, como a adaptação ao ambiente físico, o acesso aos materiais didáticos e a participação em atividades pedagógicas. Porém os aprendizados transcenderam essas dificuldades,

com o apoio de colegas e professores. A interação com o ambiente escolar, mediada pelo apoio e colaboração da comunidade educacional, proporcionou um espaço de crescimento profissional e pessoal. Essa vivência destacou a importância da empatia, evidenciando que, com determinação e suporte, é possível superar barreiras e contribuir para uma prática pedagógica mais inclusiva e transformadora.

3.1.2 Observação participante

Esta foi a segunda etapa do ECS I, iniciada em março de 2022, na qual foram acompanhadas três turmas do 6º ano do ensino fundamental. As observações ocorreram durante as aulas ministradas pela orientadora de campo, cada uma com duração de 45 minutos. O estagiário posicionava-se em um canto da sala, registrando as dinâmicas e interações realizadas em sala de aula.

Nesse sentido, a principal limitação observada foi a escassez de recursos materiais, com apenas dois datashows disponíveis na escola, o que obrigava os professores a revezarem seu uso, muitas vezes limitando a realização de atividades que dependiam de recursos audiovisuais. Essa realidade evidencia que a carência de materiais didáticos e de condições apropriadas de trabalho restringe a atuação docente e dificulta a adoção de metodologias de ensino mais dinâmicas e participativas, conforme aponta Libâneo, Oliveira e Toschi (2009). Por outro lado, como ponto positivo, destaca-se o uso frequente do ensino expositivo dialogado pela orientadora, aliado a recursos didáticos variados, como vídeos e experimentos simples.

A professora utilizava o livro didático como base, mas não se limitava a ele, buscando sempre abordar os conteúdos de forma prática. Por exemplo, em uma aula sobre o ciclo da água, ela utilizou maquetes para simular o processo, tornando o aprendizado mais concreto. Almeida, Carvalho e Guimarães (2016) reforçam que estratégias dinâmicas e investigativas, como atividades práticas, são fundamentais para tornar o ensino de ciências mais interessante e eficaz, promovendo uma aprendizagem significativa.

No que se refere aos alunos, a interação foi extremamente positiva. A maioria demonstrou atenção, respeito e entusiasmo, participando ativamente das aulas e esclarecendo dúvidas sem hesitação. Embora o engajamento fosse consistente nas três turmas, algumas apresentavam maior interação em atividades práticas,

enquanto outras respondiam melhor a debates mediados pela professora. Esse relacionamento harmonioso entre professora e alunos, conforme defendem Abreu e Masetto (1990) é essencial para uma aprendizagem eficaz, sendo favorecido pelo comportamento acolhedor e mediador da docente, que incentivava a participação por meio de perguntas abertas.

Essas observações reforçam a importância de práticas pedagógicas diversificadas e de um ambiente de sala de aula que favoreça a interação. A combinação de estratégias dinâmicas com um relacionamento positivo entre professor e aluno foi fundamental para o sucesso das aulas observadas, sugerindo que tais práticas podem ser replicadas em outros contextos para aprimorar o ensino de ciências.

3.1.3 Trabalho Pedagógico Coletivo

A etapa final, mas igualmente relevante, está relacionada ao trabalho pedagógico coletivo. Durante o período de estágio, o estagiário teve a chance de acompanhar a reunião de pais e professores, realizada no auditório da instituição sob a coordenação da diretora.

Nesse encontro, foram discutidos temas como desempenho escolar insatisfatório, faltas e comportamento dos alunos. Logo no começo, ficou evidente que a maioria dos pais não compareceu. Esse fato gerou frustração entre os professores, que comentaram que os pais pareciam desinteressados pela vida escolar dos filhos, delegando toda a responsabilidade à escola e aos docentes. Nesse sentido, Libâneo (2004, p. 278) destaca que “é essencial que os professores dividam sua responsabilidade educacional com os pais, sendo igualmente crucial a participação ativa destes nas decisões da escola”.

3.2 ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO II

O Estágio Curricular Supervisionado II (ECS II) refere-se à fase de intervenção e regência no EF II, oferecendo ao estagiário a oportunidade de atuar em etapas como o planejamento e o desenvolvimento do projeto de aprendizagem.

3.2.1 Planejamento das aulas

Durante o planejamento das aulas, surgiram alguns desafios relacionados à acessibilidade por conta da deficiência visual. A elaboração do plano de aula,

realizada no Horário de Trabalho Pedagógico (HTP) às sextas-feiras, exigiu adaptações para garantir a participação plena do estagiário. Conforme Libâneo (1994, p.222), o planejamento é um “procedimento de sistematização, ordenamento e integração das ações pedagógicas, conectando as atividades escolares às questões do contexto social”.

Os desafios incluíram a necessidade de descrever recursos visuais, como gráficos ou imagens, de forma detalhada. O suporte do orientador do IFAM e da orientadora de campo foi essencial, com intervenções e sugestões que enriqueceram o material, garantindo sua acessibilidade e qualidade pedagógica.

Além disso, o estagiário incorporou ao plano de aula atividades que promoviam a conscientização sobre inclusão, como experimentos táteis, conectando as práticas pedagógicas às questões de equidade e diversidade no contexto social. Assim, o planejamento superou os desafios, resultando em aulas inclusivas e alinhadas aos objetivos educacionais.

3.2.2 Regência

Durante o planejamento das aulas, optei por trabalhar com as turmas do 7º ano A e B. Cada grupo teve cinco encontros de 45 minutos, nos quais explorei o tema ciclo biogeoquímico. Desde o início, os alunos mostraram curiosidade e vontade de participar. Eles fizeram perguntas, trocaram ideias e se envolveram nas atividades, o que tornou as aulas muito mais produtivas. Usei recursos visuais e experimentos simples para deixar o aprendizado mais concreto, e percebi que isso fez diferença na compreensão do tema.

No fim, foi uma experiência muito rica, que reforçou em mim a importância de planejar aulas que despertem o interesse dos alunos e tornem o aprendizado algo prazeroso. Nessa perspectiva, Alarcão (2018) destaca que o professor reflexivo é aquele que analisa criticamente sua própria prática, aprende com as experiências vividas e transforma continuamente sua forma de ensinar, compreendendo a sala de aula como um espaço de aprendizagem também para o educador.

Foram empregadas diversas estratégias pedagógicas, como aulas expositivas interativas, elaboração de material didático, como criação de maquetes (figura 7), e

discussões em grupo (figura 8), que tornaram as aulas dinâmicas e receberam elogios dos alunos pela originalidade.

Figura 7 - Maquete ciclo do nitrogênio.



Fonte: Próprio autor (2025).

Figura 8 - Discussão em grupos.



Fonte: Próprio autor (2025).

No entanto, a implementação dessas atividades exigiu adaptações significativas para garantir acessibilidade. Por exemplo, o gerenciamento da dinâmica da sala durante a elaboração das maquetes, com uma visão extremamente limitada, foi desafiador. Em alguns casos, foi necessário o apoio de outros estagiários para monitorar a interação dos alunos. A necessidade de apoio de outros estagiários para garantir a interação entre os alunos ilustra o que Carvalho (2005) chama de acessibilidade pedagógica, que envolve ações colaborativas entre educadores para assegurar a aprendizagem de todos.

Apesar desses obstáculos, as estratégias adotadas promoveram um ambiente inclusivo e colaborativo. A valorização das potencialidades individuais e o estímulo à cooperação entre os alunos possibilitaram experiências significativas de aprendizagem, reforçando a ideia de que a inclusão vai além da presença física em sala de aula, trata-se de garantir a participação ativa de todos.

3.2.3 Projeto de aprendizagem

Esta etapa do estágio proporcionou a oportunidade para o estagiário planejar e executar um projeto de aprendizagem, a fim de desenvolver habilidades pedagógicas e promover a participação dos alunos em atividades práticas e reflexivas. O projeto também foi elaborado no HTP do professor de ciências.

O projeto teve por nome "Explorando os Ecossistemas", voltado para alunos do 7º ano, foi elaborado com o objetivo de introduzir o conceito de ecossistemas, estimular a observação do ambiente e conscientizar sobre a preservação ambiental, em alinhamento com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), desenvolvendo as seguintes habilidades

(EF07CI07) Caracterizar os principais ecossistemas brasileiros quanto à paisagem, à quantidade de água, ao tipo de solo, à disponibilidade de luz solar, à temperatura etc., correlacionando essas características à flora e fauna específicas.

(EF07CI08) Avaliar como os impactos provocados por catástrofes naturais ou mudanças nos componentes físicos, biológicos ou sociais de um ecossistema afetam suas populações, podendo ameaçar ou provocar a extinção de espécies, alteração de hábitos, migração etc (Brasil, 2018, p. 347).

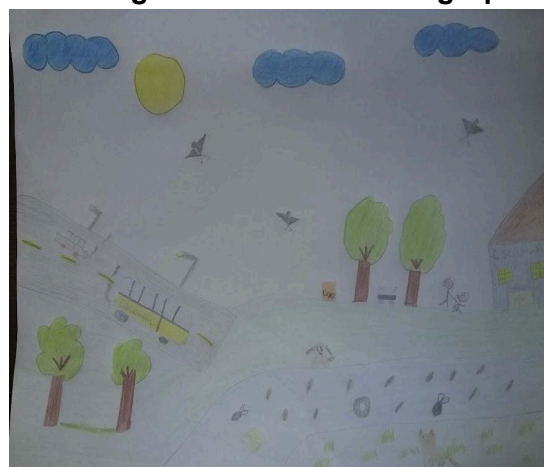
O projeto foi estruturado em quatro aulas de aproximadamente 45 minutos, integrou teoria, prática e reflexão. Na primeira aula, os alunos foram divididos em grupos, e aprenderam sobre componentes bióticos e abióticos dos ecossistemas e criaram um desenho com a percepção do conceito de ecossistema. Na segunda aula, realizou-se uma exploração de campo no pátio da escola, onde há um jardim, durante a qual os alunos registraram observações em cadernos sobre seres vivos e elementos abióticos, sob supervisão segura do estagiário e dos professores.

Essa atividade despertou grande interesse nos alunos, que destacaram o caráter dinâmico e divertido das aulas, o que contribuiu para uma participação mais ativa na sequência sobre ecossistemas. De acordo com Carvalho *et al.* (2013), o trabalho de campo no ensino de ciências favorece a observação, o registro e a formulação de hipóteses, promovendo uma compreensão mais profunda dos fenômenos naturais e tornando o processo de aprendizagem mais significativo.

A figura 9 apresenta os slides utilizados durante as aulas expositivas, que serviram como apoio visual para introduzir os principais conceitos sobre o tema e organizar as etapas da explicação. Já a figura 10 mostra os desenhos produzidos pelos alunos após as conversas em sala, representando, de forma criativa, os diferentes ciclos biogeoquímicos estudados.

Figura 9 - Slides utilizados na aula expositiva.

Fonte: Próprio autor (2025).

Figura 10 - Desenho do grupo.

Fonte: Próprio autor (2025).

Na terceira aula, os grupos elaboraram cartazes com informações coletadas anteriormente, utilizando materiais como cartolina, canetas e recortes para ilustrar as interações entre componentes bióticos e abióticos. Cada grupo organizou os dados de forma criativa, destacando exemplos observados no pátio da escola. Durante a apresentação, os alunos apresentaram os cartazes, discutindo interações no ecossistema e impactos humanos, como lixo, poluição e desmatamento, com exemplos concretos e reflexões sobre soluções sustentáveis.

Os alunos expressaram grande satisfação com a atividade, destacando que a confecção dos cartazes e as apresentações tornaram o aprendizado mais interativo e significativo, incentivando-os a refletir sobre a importância da preservação ambiental. Essa prática vai ao encontro do que Jacobi (2003) defende, ao afirmar que a educação ambiental deve mobilizar os sujeitos para o enfrentamento dos desafios socioambientais, promovendo o pensamento crítico e o engajamento coletivo.

Além disso, confirma-se o que diz Vicentin et al. (2025), que o processo educacional requer métodos pedagógicos criativos e inovadores para potencializar a aprendizagem. Nesse contexto, o uso de elementos lúdicos emerge como uma abordagem enriquecedora, capaz de transformar a experiência educativa. Professores que implementam aulas envolventes, interativas e com objetivos claros

podem capacitar os alunos a assumirem um papel ativo em sua trajetória escolar, desenvolvendo criticidade e competências para a interação social.

A avaliação baseou-se na participação ativa, qualidade das observações registradas, clareza nas apresentações e envolvimento nas discussões, que foram marcadas por debates enriquecedores e troca de ideias entre os alunos. As figuras 11 e 12 mostram alguns momentos registrados durante a regência.

Figura 11 - Elaboração de cartazes.



Fonte: Próprio autor (2025).

Figura 12 - Apresentação de cartazes.



Fonte: Próprio autor (2025).

Nesse sentido, a execução desse projeto representou uma vivência formativa rica, tanto para os alunos quanto para o estagiário. Essa experiência se alinha ao que Pimenta (2018) defende, ao afirmar que o estágio constitui um espaço de reflexão e experimentação, no qual o futuro professor aprende a ser docente ao articular teoria e prática. A proposta permitiu o desenvolvimento de práticas pedagógicas que valorizam a experimentação, a observação crítica e o diálogo sobre questões ambientais.

No entanto, a experiência também evidenciou a necessidade de pensar na inclusão. Durante o desenvolvimento das atividades surgiram limitações que exigiram adaptações e mediações específicas, como o apoio de alguns professores para a etapa da exploração em campo e na avaliação dos cartazes produzidos. Esses desafios, longe de serem barreiras intransponíveis, mostraram-se como oportunidades para repensar o ensino de ciências sob a ótica da acessibilidade, reafirmando que uma educação verdadeiramente inclusiva exige planejamento,

sensibilidade e ações intencionais que contemplem a diferença presente em sala de aula.

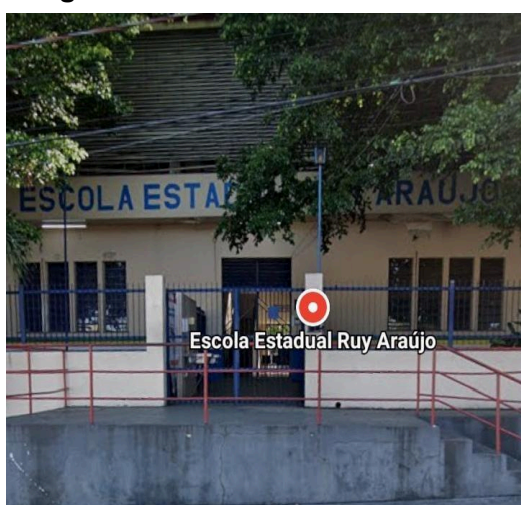
3.3 ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO III

O Estágio Curricular Supervisionado III (ECS III), focado no ensino médio, envolveu a ambientação escolar, a observação participante e o trabalho pedagógico coletivo, permitindo ao estagiário vivenciar e contribuir para as dinâmicas educacionais.

3.3.1 Ambientação escolar

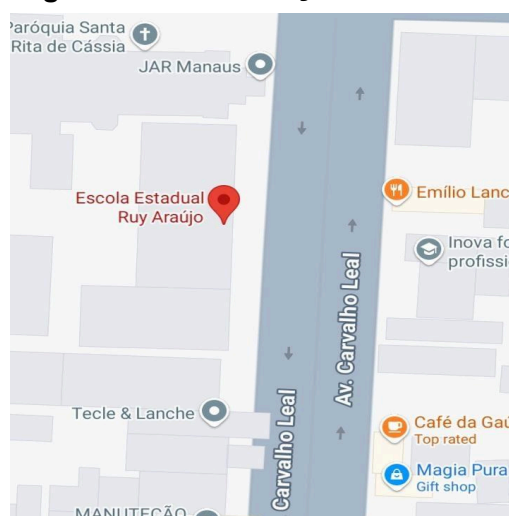
A Escola Estadual Ruy Araújo (figura 13), situada na Avenida Carvalho Leal, 931, no bairro Cachoeirinha, em Manaus (figura 14), foi fundada em 1970 com o propósito de atender às demandas educacionais da região. Fruto de uma parceria entre a Ordem dos Padres Agostinianos Recoletos e a Secretaria de Estado de Educação e Desporto do Amazonas (SEDUC-AM), a instituição passou por uma significativa reforma em 2012, período em que as atividades foram temporariamente transferidas para o Colégio Bandeirantes, no centro da cidade. Em 2013, a escola retornou ao seu prédio original, já com melhorias estruturais. Seu patrono, Ruy Araújo, foi uma figura notável, a saber, um advogado pernambucano, ex-deputado e presidente da Assembleia Legislativa do Amazonas por três mandatos, faleceu em 1969, aos 65 anos.

Figura 13 - Fachada da escola.



Fonte: Google maps (2025).

Figura 14 - Localização da escola.



Fonte: Google maps (2025).

Localizada em um bairro de classe média alta, bem urbanizado e próximo ao centro e a bairros como Raiz e São Francisco, a escola opera em dois turnos, atendendo 815 alunos. Destes, 390 estão nos anos finais do Ensino Fundamental (EF) (6º ao 9º ano), 293 no Ensino Médio (EM) (2º e 3º anos) e 132 no Novo Ensino Médio (1º ano).

A equipe é composta por 52 professores, uma gestora, dois pedagogos, além de auxiliares administrativos, técnicos, merendeiros e vigias. A atual gestora é a professora Francinete Serrão do Nascimento, sucedendo uma linha de 21 gestores, sendo os mais recentes Wilma Vitoriano Geber, Maria do Socorro Bezerra Lopes e Alan Negreiros Cardoso.

A escola desenvolve projetos alinhados à Base Nacional Comum Curricular (BNCC). No EF, destacam-se iniciativas como o estudo da intolerância religiosa na Idade Média, o uso de tecnologias no ensino de história e o desenvolvimento de competências matemáticas. Essas colaborações proporcionam formação continuada aos docentes, acesso a atividades interdisciplinares que integram teoria e prática, promovendo uma educação mais dinâmica e contextualizada. No EM e Novo Ensino Médio, projetos incluem robótica educacional, divulgação científica na internet e paródias como metodologia de ensino de Biologia. Parcerias com o IFAM, UFAM e UEA, por meio do PIBID, fortalecem disciplinas como biologia, física, química, filosofia e geografia.

Em relação à sua infraestrutura, a escola conta com 13 salas de aula climatizadas, equipadas com ar-condicionado, iluminação satisfatória, além de quadros brancos em bom estado de conservação, proporcionando um ambiente propício ao aprendizado. A estrutura organizacional inclui uma diretoria, secretaria e uma sala de professores equipada com banheiros exclusivos, garantindo suporte administrativo e funcionalidade para o corpo docente. A biblioteca, com espaço para leitura, fomenta a pesquisa e o hábito da leitura entre os alunos. Os laboratórios de ciências e informática, equipados com materiais didáticos, permitem a realização parcial de experimentos práticos.

O complexo também dispõe de um refeitório coberto, cozinha funcional e copa, que atendem às necessidades de alimentação dos alunos e funcionários, além de banheiros distribuídos pelo prédio. A quadra coberta, um espaço versátil para

atividades esportivas e eventos escolares, reforça a promoção de práticas recreativas e de integração social.

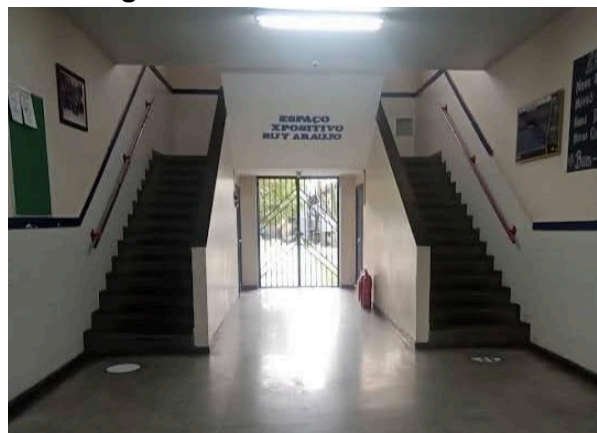
No que tange à conservação, o prédio apresenta condições satisfatórias, com pintura recente e sistema elétrico em pleno funcionamento, embora alguns reparos sejam necessários, como a substituição de vidraças quebradas e a manutenção hidráulica dos banheiros, que enfrentam problemas recorrentes de vazamentos e entupimentos. Estão previstas reformas nos banheiros para resolver questões hidráulicas. Um ponto crítico é a ausência de acessibilidade plena, já que a estrutura de dois andares não dispõe de elevadores ou rampas para pessoas em cadeiras de rodas acessarem o andar superior, limitando a inclusão efetiva de todos os usuários. Essa limitação evidencia o que Mantoan (2003) define como uma barreira arquitetônica que impede a plena participação dos alunos com deficiência e compromete o princípio da equidade no espaço escolar.

Outro ponto crítico é a limitação do acesso à internet e a insuficiência de dispositivos tecnológicos atualizados nos laboratórios de informática, o que dificulta a implementação de práticas pedagógicas que utilizem recursos digitais e, conseqüentemente, prejudica o desenvolvimento de habilidades relacionadas à alfabetização digital e ao pensamento computacional. Valente (2016) ressalta que a inserção efetiva do pensamento computacional no currículo escolar depende de infraestrutura tecnológica adequada e de acesso equitativo às tecnologias digitais, pois sua ausência compromete a aprendizagem prática e a formação integral dos alunos. Essa limitação também inviabiliza o pleno desenvolvimento das competências gerais previstas na BNCC (Brasil, 2018), especialmente aquelas relacionadas à cultura digital, que orientam o uso crítico e criativo das tecnologias como parte essencial da formação cidadã.

De modo mais amplo, observa-se que as condições estruturais da escola, apresentadas nas figuras 15 e 16 que mostram, respectivamente, a quadra e a entrada da instituição, refletem tanto os avanços quanto os desafios que ainda precisam ser enfrentados para que o ambiente escolar se torne plenamente acessível e inclusivo.

Figura 15 - Quadra da escola.

Fonte: Próprio autor (2025).

Figura 16 - Entrada da escola.

Fonte: Próprio autor (2025).

Como estagiário com visão extremamente limitada, compreendo profundamente a importância da acessibilidade, e minha experiência na Escola Estadual Ruy Araújo trouxe à tona tanto o potencial quanto as limitações desse princípio. A ambientação revelou um ambiente escolar dinâmico, com salas climatizadas e laboratórios que enriqueciam o ensino, mas a ausência de acessibilidade plena, como a falta de rampas para o segundo andar, evidenciou barreiras que excluem não apenas cadeirantes, mas também reforçam a exclusão de pessoas com outras necessidades, como eu, que dependo de adaptações para trafegar com segurança.

Essa vivência reforçou a percepção de que a inclusão escolar vai muito além da existência de recursos tecnológicos ou de infraestrutura moderna. Como ressalta Sassaki (2003), a verdadeira acessibilidade só se concretiza quando todos os aspectos do ambiente físicos, comunicacionais e atitudinais são pensados para contemplar a diversidade humana. Assim, a ausência de rampas e adaptações adequadas evidencia que a escola ainda reproduz barreiras que limitam a participação plena de pessoas com deficiência.

Essas lacunas estruturais, em contraste com o potencial transformador das parcerias com universidades e da dedicação da equipe, sublinham a urgência de investimentos que priorizem a acessibilidade universal, garantindo que todos,

independentemente de suas limitações, possam participar plenamente do ambiente educacional.

3.3.2 Observação participante

Nessa etapa, pude acompanhar as aulas ministradas pelo professor regente nas três séries do EM. Essa etapa foi essencial para compreender como o planejamento teórico se traduz na prática, ao mesmo tempo em que reforçou a importância de estratégias inclusivas para atender às necessidades de todos no ambiente escolar.

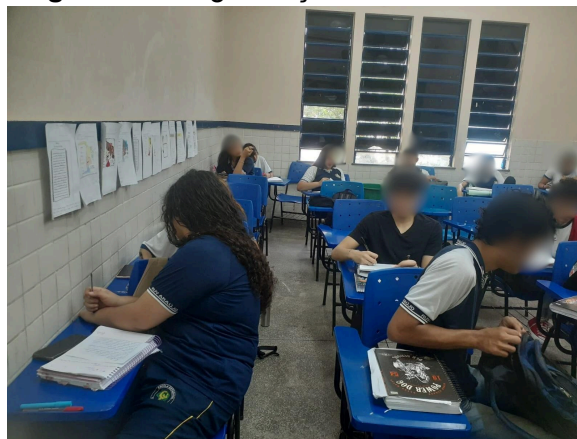
Minha colaboração foi através de atividades de suporte pedagógico, como a correção de exercícios (figura 17), realização da chamada e organização da sala de aula (figura 18). Apesar das dificuldades relacionadas à minha deficiência, essa tarefa me permitiu avaliar o progresso dos alunos e mediar o conhecimento, contribuindo para o processo de ensino-aprendizagem como destaca Paulo Freire (1996) ao afirmar que o ato de ensinar não se esgota na transmissão de conteúdos, mas implica um diálogo que transforma e humaniza.

Figura 17 - Estagiário corrigindo exercícios.



Fonte: Próprio autor (2025).

Figura 18 - Organização da sala de aula.



Fonte: Próprio autor (2025).

A preparação de materiais didáticos foi outra atividade em que minha participação trouxe contribuições, mas também exigiu adaptações. Colaborei na criação de recursos como slides e maquetes. Esse processo, além de enriquecer as aulas, também me fez refletir sobre a necessidade de materiais inclusivos que atendam a diferentes perfis de alunos, incluindo aqueles com deficiências, o que também inspirou discussões com os professores sobre a importância de formatos

acessíveis para todos os alunos. Como destaca Moran (2007) o uso de recursos tecnológicos e metodologias criativas deve estar voltado para a inclusão e o envolvimento de todos os alunos, respeitando seus diferentes ritmos e formas de aprendizagem.

A organização da sala de aula, embora aparentemente simples, apresentou desafios específicos devido à minha baixa visão. Garantir a funcionalidade de equipamentos como projetores exigiu maior atenção à disposição espacial e à comunicação com os professores e alunos. Minha contribuição nesse aspecto foi criar um ambiente organizado e funcional, o que favoreceu o bom andamento das aulas. Segundo Mantoan (2003), a inclusão escolar exige não apenas atitudes acolhedoras, mas também uma organização do espaço que favoreça a participação de todos os alunos. Nessa perspectiva, a atenção à disposição dos equipamentos e à comunicação entre os envolvidos tornou-se fundamental para garantir um ambiente acessível e funcional.

Por fim, mesmo com os desafios impostos pela minha deficiência visual, foi uma oportunidade de aprendizado. Minhas contribuições, como a promoção de práticas inclusivas, enriqueceram o ambiente escolar e trouxeram aprendizados valiosos sobre resiliência e adaptação. Os desafios, como apoio de outros profissionais, reforçaram a importância de uma educação que valorize a diversidade e a colaboração. Essa experiência consolidou minha compreensão do papel do educador como agente de inclusão, preparando-me para atuar com maior sensibilidade e competência em minha prática docente.

3.3.3 Trabalho Pedagógico Coletivo

Durante o estágio, tive a oportunidade de integrar ativamente reuniões pedagógicas e projetos educacionais promovidos pela escola. Nessas ocasiões, colaborei com a equipe docente, contribuindo com ideias, sugestões e reflexões que visavam enriquecer o planejamento e a execução das atividades educacionais. Essa vivência possibilitou a troca de experiências e o aprendizado coletivo, aspectos que, segundo Nóvoa (1992), são fundamentais para a construção da identidade e do desenvolvimento profissional docente. Minha participação envolveu discussões sobre estratégias de ensino, análise de práticas pedagógicas e proposição de ações

que atendessem às necessidades dos alunos, sempre alinhadas aos objetivos institucionais.

3.4 ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO IV

O Estágio Curricular Supervisionado IV (ECS IV) refere -se à etapa de regência e da aplicação do projeto de aprendizagem a alunos do EM.

3.4.1 Planejamento das aulas

O planejamento das aulas ocorreu em reuniões semanais, realizadas todas as segundas-feiras, com a colaboração do professor regente. O conteúdo selecionado para as aulas de regência foi centrado no estudo de bactérias e vírus. Nesse contexto, a regência se direcionou para alunos do 1º ano do EM, através de uma Sequência Didática (SD) com enfoque nas características biológicas, estruturais e funcionais de bactérias e vírus, destacando suas diferenças e semelhanças. A SD está fundamentada em Delizoicov e Angotti (1994) que caracteriza - se em 3 momentos pedagógicos: problematização inicial; organização do conhecimento; e aplicação do conhecimento.

Segundo Delizoicov e Angotti (1994), a etapa inicial da problematização pode ocorrer sob diferentes perspectivas. Em certos casos, o aluno já possui referências prévias sobre o assunto, adquiridas por meio de experiências escolares anteriores ou de situações vividas fora do ambiente acadêmico. Em outros, a exposição à situação-problema instiga o estudante a perceber a insuficiência de seus conhecimentos atuais, despertando nele o desejo e a necessidade de ampliar sua compreensão sobre o tema. De modo mais abrangente, essa fase tem como finalidade, através de uma postura questionadora e mediadora do professor, identificar os saberes prévios trazidos pelos alunos e, ao mesmo tempo, incentivá-los a buscar novas aprendizagens que os auxiliem na interpretação e na resolução das questões apresentadas.

A segunda etapa, denominada organização do conhecimento, consiste na sistematização dos conteúdos vinculados ao tema inicial, sendo construída de maneira colaborativa entre professor e alunos (Delizoicov; Angotti, 1994). Nesse momento, os saberes científicos são introduzidos e articulados às discussões,

promovendo um aprofundamento da compreensão dos alunos sobre a situação analisada.

Por fim, a terceira etapa, chamada aplicação do conhecimento, corresponde ao momento em que os conceitos e aprendizagens adquiridos são mobilizados para resolver a situação problematizadora inicial. Essa fase tem por objetivo avaliar, de forma reflexiva e sistemática, o processo de assimilação do conhecimento pelos alunos, possibilitando a análise e a interpretação não apenas das situações que originaram o estudo, mas também de outras que podem ser explicadas com base nos mesmos referenciais teóricos (Delizoicov; Angotti, 1994).

A SD incluiu atividades práticas, discussões teóricas e recursos visuais, como vídeos e slides, para promover a interação dos alunos e facilitar a compreensão dos conceitos abordados. Além disso, foram planejadas avaliações formativas para acompanhar o aprendizado e incentivar a reflexão crítica sobre o impacto desses microrganismos na saúde e no meio ambiente. O quadro 2 corresponde a SD proposta.

Quadro 2 - SD desenvolvida para etapa da regência.

Sequência didática				
Conteúdo: Vírus e bactérias Série: 1º ano EM Competências específicas de Ciências da Natureza e suas Tecnologias (BNCC): Analisar e utilizar interpretações sobre a dinâmica da Vida, da Terra e do Cosmos para elaborar argumentos, realizar previsões sobre o funcionamento e a evolução dos seres vivos e do Universo, e fundamentar e defender decisões éticas e responsáveis. Habilidades BNCC: (EM13CNT202) Analisar as diversas formas de manifestação da vida em seus diferentes níveis de organização, bem como as condições ambientais favoráveis e os fatores limitantes a elas, com ou sem o uso de dispositivos e aplicativos digitais (como softwares de simulação e de realidade virtual, entre outros).				
Etapa	Aula	Conteúdos	Metodologia	Recursos didáticos
Problematização inicial.	1	Introdução a microbiologia.	Nesta etapa, os alunos foram introduzidos ao tema da microbiologia, através de uma conversa inicial sobre a importância dos microrganismos na natureza e na saúde humana. Foi realizada uma roda de conversa para levantar conhecimentos prévios dos alunos sobre o assunto.	Lousa e pincel.
Organização do	2 e 3	Vírus e bactérias:	Aula expositiva e dialogada, a fim de sistematizar os conhecimentos	Lousa, pincel,

conhecimento.		características gerais, diferenças e importância no meio ambiente.	científicos e associá-los aos conhecimentos prévios dos alunos.	slides e massinha de modelar
Aplicação do conhecimento	4	Recapitulação do assunto estudado	Nessa etapa, será realizado um seminário, onde a turma será dividida em grupos. Cada grupo será responsável por apresentar assuntos relacionados aos vírus e bactérias, a saber, características gerais; diferenças; e importância no meio ambiente;	AVALIAÇÃO Participação nos debates; Qualidade da apresentação.

Fonte: Elaborado pelo autor (2025).

3.4.2 Regência

Durante a aplicação da SD sobre vírus e bactérias, observou-se um alto nível de participação, com momentos de grande interação e aprendizado significativo.

A primeira aula foi iniciada com uma roda de conversa, planejada para mapear os conhecimentos prévios dos alunos sobre vírus e bactérias. Para facilitar a condução, considerando os desafios enquanto deficiente visual, a atividade foi estruturada com apoio de um auxiliar de sala, que ajudou a organizar o espaço em sala. A roda de conversa foi iniciada com duas questões iniciais: 1) vírus e bactérias são iguais? 2) Eles são benéficos ou maléficos para o ser humano e natureza? . Iniciou-se então um debate, com cada aluno dando sua opinião.

A participação foi entusiástica, com a maioria dos alunos contribuindo ativamente, embora alguns inicialmente se mostraram tímidos. O desafio principal foi gerenciar o tempo para ouvir todos sem perder o foco. Para superar isso, foi estabelecido uma ordem clara de falas, pedindo que os alunos se apresentassem em um tempo pré-determinado. Essa etapa foi bem-sucedida em despertar curiosidade e criar um ambiente colaborativo, com os alunos demonstrando interesse em aprender mais.

As segunda e terceira aulas foram centradas em aulas expositivas dialogadas, com foco nas características biológicas, estruturais e funcionais, diferenças e importância para o meio ambiente de vírus e bactérias. Para complementar a aula

expositiva, foram construídos alguns modelos didáticos de bactérias e vírus feitos com massinhas de modelar e palitos texturizados. Esses modelos foram essenciais para que se pudesse interagir diretamente com os conteúdos.

Os alunos participaram ativamente, fazendo perguntas e propondo comparações, como a diferença entre bactérias e vírus. A atividade prática de construção de modelos foi um sucesso reforçando a importância do uso de material didático nessa temática, como indicado na pesquisa De Farias e Ramalho (2020). Um desafio foi acompanhar o progresso visual dos modelos construídos pelos alunos, mas o professor regente estava auxiliando os trabalhos em detalhes, e os próprios alunos foram incentivados a explicar oralmente suas criações, o que enriqueceu a interação. A última aula foi dedicada a um seminário de aplicação de conhecimento, no qual os alunos apresentaram sobre vírus e bactérias, os alunos foram divididos em equipes e cada grupo ficou responsável por apresentar um assunto sobre o assunto estudado, a saber, características gerais, diferenças e importância para o meio ambiente.

Durante o seminário, os alunos demonstraram criatividade, com apresentações que incluíram exemplos como o uso de bactérias em iogurtes e os desafios de desenvolver vacinas antivirais. A participação foi alta, com a turma aplaudindo e fazendo perguntas aos colegas, criando um ambiente de troca. A avaliação formativa, focou no desenvolvimento de competências presentes na BNCC como o

Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo (Brasil, 2018, p. 9).
Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza (Brasil, 2018, p. 10).

A aplicação da SD foi bem-sucedida, promovendo um aprendizado significativo para os alunos do 1º ano do Ensino Médio. A combinação de recursos didáticos elaborados (figura 19) com aulas expositivas e apoio do professor regente,

permitiu uma condução satisfatória das atividades, desde a roda de conversa inicial até o seminário final (20), garantindo interação com os conteúdos e a dinâmica da sala.

Os alunos demonstraram curiosidade, colaboração e crescimento na compreensão dos conceitos acerca dos vírus e bactérias. Apesar de desafios como a gestão do tempo e a complexidade de alguns tópicos, a SD reforçou a importância de abordagens acessíveis e interdisciplinares, consolidando o papel da educação científica na formação de uma cidadania consciente e crítica.

Figura 19 - Recurso didático elaborado.



Fonte: Próprio autor (2025).

Figura 20 - Seminário.



Fonte: Próprio autor (2025).

3.4.3 Projeto de aprendizagem

O planejamento do projeto também foi realizado durante às segundas-feiras com o auxílio do professor regente. O tema do projeto proposto foi “Múltiplas Inteligências”, desenvolvido no âmbito do Projeto Itinerante “Projeto de vida”, articulado ao contexto do Novo Ensino Médio e em consonância com as diretrizes da BNCC. O projeto itinerante “Projeto de vida” tem como principal objetivo promover o desenvolvimento de competências socioemocionais dos alunos, reconhecendo e valorizando a diversidade de habilidades presentes em cada indivíduo, como por exemplo

Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência

crítica e responsabilidade.

Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.

Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários (Brasil, 2018, p.9-10).

Uma das contribuições centrais do projeto proposto está na construção de propostas pedagógicas e orientações educacionais que levem em conta a diversidade de inteligências identificadas por Howard Gardner (1994). A partir de um currículo adaptável e do uso de metodologias que atendam às particularidades de cada aluno, busca-se promover um ambiente educacional mais acolhedor e inclusivo. Com isso, espera-se que as múltiplas inteligências sejam exploradas de maneira mais eficiente, favorecendo uma formação ampla, harmônica e em sintonia com os desafios atuais da educação. Nesse sentido, foi desenvolvida uma SD para ser aplicada aos alunos do 2º ano. O quadro 3 mostra a SD proposta.

Quadro 3 - SD desenvolvida para o projeto de aprendizagem.

Conteúdo: Múltipla inteligência Série: 2º ano EM Competências gerais da educação básica (BNCC): Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.				
Aula	Conteúdos	Objetivos	Metodologia	Recursos
1	Inteligência emocional	Compreender o conceito de inteligência emocional e sua importância no contexto pessoal e acadêmico.	Apresentação de conceitos-chave: emoções, autoconhecimento, empatia, regulação emocional. Atividade prática: Diário Emocional, os alunos começam a registrar suas emoções diárias.	Slides, vídeos, caneta e caderno.
2	Autoconhecimento Emocional	Explorar as emoções pessoais e	Dinâmicas de grupo: Roda das Emoções,	Papel e caneta.

		desenvolver a habilidade de reconhecê-las.	compartilhamento de experiências emocionais.	
3	Empatia e Comunicação Emocional	Desenvolver a capacidade de compreender e se comunicar eficazmente sobre emoções.	Discussão em grupo: Importância da empatia nas relações interpessoais. Atividade prática: Role-playing, simulações de situações que demandam empatia.	Papel e caneta.
4	Resolução de Conflitos e Trabalho em Equipe	Aplicar a inteligência emocional em situações práticas de conflito e colaboração.	Projeto em grupo, os alunos aplicam as habilidades de trabalho em equipe e resolução de conflitos.	datashow
5	Avaliação final	Consolidar conhecimento e avaliar a evolução.	Carta para o Futuro: os alunos escrevem cartas a si mesmos, refletindo sobre o desenvolvimento emocional e estabelecendo metas para o futuro.	Avaliação A avaliação será contínua, considerando a participação nas atividades práticas, o engajamento nas discussões em grupo e a evolução demonstrada nos registros do Diário Emocional ao longo da sequência didática.

Fonte: Elaborado pelo autor (2025).

A realização da SD voltada ao desenvolvimento da inteligência emocional foi uma experiência marcante, tanto do ponto de vista pedagógico quanto pessoal. Ao longo das cinco aulas, foram abordados conteúdos fundamentais como o conceito de inteligência emocional, o autoconhecimento emocional, a empatia, a comunicação emocional e a resolução de conflitos.

Cada etapa contribuiu grandemente para a construção de um espaço de aprendizagem mais humano e sensível às emoções, fortalecendo o vínculo entre os

participantes e promovendo uma escuta ativa e respeitosa. Nesse sentido, Goleman (1996) destaca que o desenvolvimento da inteligência emocional permite compreender e administrar as próprias emoções, bem como reconhecer e lidar adequadamente com as emoções alheias, favorecendo relações mais empáticas e colaborativas.

A metodologia adotada, que combinou exposições dialogadas, dinâmicas em grupo e atividades reflexivas como o diário emocional e a carta para o futuro, favoreceu a participação ativa dos alunos (figura 21) e também do estagiário (figura 22).

Figura 21 - Roda de conversa.



Fonte: Próprio autor (2025).

Figura 22 - Interação no projeto.



Fonte: Próprio autor (2025).

As práticas propostas permitiram a vivência concreta dos conceitos trabalhados, tornando o processo de aprendizagem mais contextualizado. O uso de recursos simples, como papel, caneta, vídeos e slides, também possibilitou uma abordagem acessível e dinâmica. Conforme Moran (2007), o aprendizado se torna mais significativo quando o estudante é colocado como protagonista do processo, participando ativamente de experiências que unem teoria e prática e fazem sentido em seu contexto de vida.

Do ponto de vista pessoal, a atividade trouxe contribuições importantes, especialmente no fortalecimento do meu próprio processo de autoconhecimento e regulação emocional, aspectos que, segundo Goleman (1996), são fundamentais

para o desenvolvimento da inteligência emocional e para o equilíbrio nas relações interpessoais.

Entretanto, também houve desafios. Por conta da visão comprometida, enfrentei certas limitações no acompanhamento de recursos visuais como slides e vídeos. Essa condição exigiu adaptações, como o apoio de colegas e o uso de materiais ampliados. Apesar dessas dificuldades, pude participar ativamente de todas as etapas, demonstrando que, com sensibilidade e planejamento inclusivo, barreiras podem ser superadas. Nessa perspectiva, Sassaki (2003) destaca que a verdadeira inclusão se concretiza quando o ambiente e as práticas pedagógicas são adaptados para garantir a participação de todos, respeitando as diferenças e potencializando as capacidades individuais.

Por fim, a atividade reforçou a importância de práticas educativas que considerem a diversidade dos sujeitos, promovendo o respeito às diferenças e o desenvolvimento integral dos alunos. A inteligência emocional não é apenas um conteúdo a ser ensinado, mas um princípio que deve nortear toda a prática pedagógica, especialmente quando pensamos em inclusão e acessibilidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa buscou compreender, sob uma perspectiva autobiográfica, as contribuições e os desafios enfrentados durante o Estágio Curricular Supervisionado por um licenciando com deficiência visual, bem como os impactos dessa experiência na construção da identidade docente. A partir da análise reflexiva sobre a trajetória escolar e acadêmica, foi possível evidenciar como os percursos formativos foram atravessados por barreiras físicas, mas também por estratégias de superação, apoio institucional e descobertas que fortaleceram minha formação como futuro professor.

A pesquisa respondeu à questão-problema ao demonstrar que o Estágio Supervisionado, para um licenciando com deficiência visual, constitui-se simultaneamente como um espaço de desafio e de afirmação identitária. Ao descrever minhas vivências, ficou evidente que a docência é construída no enfrentamento das dificuldades, mas também na elaboração de práticas que respeitam a diversidade e valorizam a inclusão. As contribuições do estágio vão

além da formação técnica, atingindo dimensões pessoais e políticas do ser docente, especialmente no que se refere à luta por acessibilidade e equidade.

Os objetivos propostos foram plenamente alcançados. Foi possível relatar minha trajetória educacional desde a infância até a graduação, evidenciando os entraves e os suportes enfrentados ao longo do tempo. As vivências no estágio supervisionado foram analisadas à luz das dificuldades concretas no cotidiano escolar, como a ausência de recursos acessíveis e o capacitismo institucionalizado, mas também pelas possibilidades de adaptação metodológica, diálogo com os pares e construção de uma prática docente inclusiva. Além disso, a reflexão sobre a formação de professores com deficiência visual permitiu levantar importantes questões sobre a necessidade de políticas públicas e práticas pedagógicas mais sensíveis às diferenças.

Entre as dificuldades enfrentadas na realização da pesquisa, destaca-se o desafio de revisitar experiências marcadas por exclusões, muitas vezes naturalizadas no contexto educacional. Além disso, a ausência de literatura específica voltada à formação docente de pessoas com deficiência visual limitou, em certa medida, os referenciais teóricos disponíveis, exigindo um esforço adicional de articulação entre vivência pessoal e produção acadêmica.

Como recomendação para futuras pesquisas, destaca-se a importância de ampliar os estudos sobre a formação de professores com deficiência, especialmente sob enfoques que valorizem as narrativas autobiográficas como ferramenta metodológica e política. Investigações que explorem as relações entre deficiência, estágio supervisionado e práticas pedagógicas inclusivas podem contribuir significativamente para a consolidação de uma educação mais democrática, equitativa e comprometida com os direitos humanos.

Dessa forma, encerro esta pesquisa com a convicção de que ser um licenciando com deficiência visual não significa ocupar um lugar de limitação, mas de resistência, reinvenção e potência. O Estágio Curricular Supervisionado não apenas consolidou minha identidade docente, mas também reafirmou que a presença de corpos diversos nos espaços formativos é essencial para transformar a educação em um ato verdadeiramente inclusivo. Que esta trajetória inspire outras pessoas com deficiência a ocuparem seus espaços com autonomia e que sirva

como provocação para que instituições de ensino repensem suas práticas, garantindo não apenas o acesso, mas a permanência e o protagonismo de todos na construção do saber.

REFERÊNCIAS

ABREU, Maria C. & MASETTO, M. T. **O professor universitário em aula**. São Paulo: MG Editores Associados, 1990.

ALARCÃO, Isabel. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2018.

ALMEIDA, Ismael de; CARVALHO, Laís Jesus; GUIMARÃES, Carmen Regina Parisotto. Recursos midiáticos no Ensino de Ciências e Biologia. **Scientia Plena**, [S. l.], v. 12, n. 11, 2016. DOI: 10.14808/sci.plena.2016.11277. Disponível em: <https://www.scientiaplena.org.br/sp/article/view/2819>. Acesso em: 6 jul. 2025.

BÍBLIA. Novo Testamento. Provérbios. Português. Bíblia Sagrada. Versão de João Ferreira de Almeida, Revista e Atualizada, 2ª Edição. Rio de Janeiro: Sociedade Bíblica do Brasil, 1993. Cap. 16, v. 3. (ARA).

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília: MEC, 2018.

Disponível em:

https://www.gov.br/mec/pt-br/escola-em-tempo-integral/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal.pdf. Acesso em 18 jun 2025.

BRASIL. **Lei 13.185, 2015**. Institui o Programa de Combate à Intimidação Sistemática (Bullying). Disponível em

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13185.htm. Acesso em 12 Jun 2025.

BRASIL. **Lei nº 13.146/2015**. Lei Brasileira de Inclusão (LBI). Disponível em

https://www.pessoacomdeficiencia.sp.gov.br/Content/uploads/20162317410_FINAL_SANCIONADALei_Brasileira_de_Inclusao_06julho2015.pdf. Acesso em 25 Jun 2025.

BRASIL. **LEI Nº 4.759**, DE 20 DE AGOSTO DE 1965. Dispõe sobre a denominação e qualificação das Universidades e Escolas Técnicas Federais. Disponível em:

<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4759-20-agosto-1965-368906-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 18 jun 2025.

CARVALHO, A.M.P. et al.; **Ensino de ciências por investigação: condições para implementação em sala de aula**. São Paulo: Cengage Learning, 2013.

CARVALHO, Rosita Edler. **Educação Inclusiva com os Pingos nos Is**. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2005.

DELIZOICOV, D; ANGOTTI, J.A. **Metodologia do ensino de ciências**. São Paulo: Cortez, 1994

DE FARIAS DANTAS, Érica; RAMALHO, Daniel Fernandes. O uso de diferentes metodologias no ensino de microbiologia: Uma revisão sistemática de literatura. **Research, Society and Development**, v. 9, n. 8, p. e665986396-e665986396, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.33448/rsd-v9i8.6396>. Acesso em 17 jun 2025

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

FLORESTA, Nísia. **Opúsculo Humanitário**. São Paulo, Cortez, Brasília, INEP, 1989.

GARDNER, Howard. **Estruturas da mente**: a Teoria das Inteligências Múltiplas. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1994.

GOLEMAN, Daniel. **Inteligência emocional**: a teoria revolucionária que redefine o que é ser inteligente. 1. ed. Rio de Janeiro: Objetiva, 1996.

IFAM, **Resolução Nº. 95 - CONSUP**. Regulamento do Estágio Curricular Supervisionado dos cursos de licenciatura do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas. Disponível em <https://www2.ifam.edu.br/campus/cmc/diretorias/ensino/diretoria-de-ensino/arquivos/resolucoes/resolucao-no-95-aprova-o-regulamento-do-estagio-curricular-das-licenciaturas-do-ifam.pdf>. Acesso em: 22 Jun 2025.

JACOBI, P.R; Educação ambiental, cidadania e sustentabilidade. **Cadernos de Pesquisa**, n. 118, mp.a189 rço/-205 2003, março/ 2003. Disponível em: file:///C:/Users/mikib/Downloads/Educa%C3%A7%C3%A3o_ambiental__cidadania_e_sustentabilidade.pdf. Acesso em 10 Jun. 2025,

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação escolar**: políticas, estrutura e organização. 7. ed. São Paulo, SP: Cortez, 2009.

LIBÂNEO, J.C. **Organização e gestão da escola**: teoria e prática. 5 ed. Goiânia: 2004.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. 13 Ed. São Paulo: Cortez, 1994.

Marianna Moreno, s.d., s.

MANTOAN. Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar**: o que é? por quê? como fazer?. São Paulo: Moderna , 2003.

MASHIBA, G. C. X. GASPARIN, J. L. Formação de professores: para além do pensamento tutelado. In: XI Congresso Nacional De Educação, Educere. 2013, Curitiba. **Anais [...]**. Curitiba, 2013. Disponível em:

http://educere.bruc.com.br/CD2013/pdf/10152_5965.pdf Acesso em: 22 jun 2025.

MORAN, José Manuel. **A educação que desejamos: novos desafios e como chegar lá**. 2. ed. Campinas, SP: Papirus, 2007.

NÓVOA, A. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações D. Quixote, 1992.

OLIVEIRA, Cacilda Lages. **Significados e contribuições da afetividade, no contexto da Metodologia de Projetos, na Educação Básica**. 2006. Dissertação (Mestrado) – CEFET – MG, Belo Horizonte MG, 2006. Disponível em: https://www.tecnologiadeprojetos.com.br/banco_objetos/%7B28A0E37E-294A-4107-906C%7D_pedagogia-metodologia.pdf. Acesso em 01 Jun. 2025.

PIMENTA, Selma Garrido. **O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática**. São Paulo: Cortez, 2018. Acesso em: 06 Nov. 2025.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão: Construindo uma sociedade para todos**. 7. ed. Rio de Janeiro: WVA, 2010.

TARDIF, M. **Saberes docentes e docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

VALENTE, José Armando. Integração do pensamento computacional no currículo da educação básica: diferentes estratégias usadas e questões de formação de professores e avaliação do aluno. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 14, n. 3, p. 864–897, jul./set. 2016. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/766/76647706006.pdf>. Acesso em: 7 nov. 2025.

VICENTIN, Hellen Maura Lucidia Ribeiro de Oliveira; SANTOS, Queila Pereira; ARAUJO, Cláudia Lima de; FREITAS, Eliene Barbosa do Nascimento de; ALVES, Edsangelica Gosler Casciano; COUTINHO, Diógenes José Gusmão. A importância das atividades lúdicas no espaço escolar. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, [S. l.], v. 11, n. 2, p. 445–457, 2025. DOI: 10.51891/rease.v11i2.18066. Disponível em: <https://periodicorease.pro.br/rease/article/view/18066>. Acesso em: 7 jul. 2025.

VYGOTSKY, L.S. **Fundamentos da defectologia: Obras completas**. 2. ed. Havana: Pueblo e Educación, 1995.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa: como ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 1998.