

Formação de professores da área de Ciências da Natureza no contexto ribeirinho do Amazonas: desafios e possibilidades à luz de Bourdieu

La formación de docentes en el Área de Ciencias de la Naturaleza en el contexto ribereño del Amazonas: desafíos y posibilidades a la luz de Bourdieu

Edilene da Silva Souza
Universidade Estadual de Maringá
Maringá-Brasil

Edson José Wartha
Universidade Federal de Sergipe
São Cristóvão-Brasil

Resumo

Neste estudo abordamos a formação inicial e continuada de professores da área de Ciências da Natureza que atuam em contextos ribeirinhos no Amazonas, investigando os desafios e as possibilidades desse processo, mostrando como as lacunas na formação impactam na sua atuação docente. Utilizamos questionário com professores de Ciências e Química, com base nos conceitos de *habitus*, capital cultural, capital social e campo de Bourdieu, além da análise de conteúdo de Bardin. Os resultados evidenciam lacunas na formação inicial e continuada, desafios estruturais e a importância de práticas pedagógicas alinhadas nas realidades locais. Apesar das limitações, os professores demonstram criatividade e incorporam saberes regionais, apontando a necessidade de políticas educacionais inclusivas e formações contextualizadas para uma educação significativa nas comunidades ribeirinhas.

Palavras-chave: Formação de professores; Capital cultural; *Habitus* docente.

Resumen

En este estudio abordamos la formación inicial y continua de docentes del área de Ciencias Naturales que actúan en contextos ribereños en Amazonas, investigando los desafíos y posibilidades de este proceso, mostrando como las brechas en la formación impactan en su desempeño docente. Se utilizó un cuestionario con docentes de Ciencias y Química, basado en los conceptos de Bourdieu de *habitus*, capital cultural, capital social y campo, además del análisis de contenido de Bardin. Los resultados destacan las brechas en la formación inicial y continua, los desafíos estructurales y la importancia de prácticas pedagógicas alineadas con las realidades locales. A pesar de estas limitaciones, los docentes demuestran creatividad e incorporan el conocimiento regional, lo que resalta la necesidad de políticas educativas inclusivas y formación contextualizada para una educación significativa en las comunidades ribereñas.

Palabras clave: Formación docente; Capital cultural; *Hábitus* docente.

Introdução

O artigo é um recorte de uma das temáticas de um estudo mais amplo, uma tese de doutorado, do Programa de Pós-graduação de Educação para Ciências e a Matemática, que se encontra em andamento, a investigação tem como participantes professores de Ciências e Química, que atuam em áreas ribeirinhas no interior do Amazonas, tendo como campo a formação de professores e o Ensino de Ciências, fundamentando-se na perspectiva teórica de Bourdieu.

A educação em contextos ribeirinhos revela desafios e especificidades que exigem práticas pedagógicas sensíveis às realidades culturais e sociais dessas comunidades. Os professores, especialmente aqueles da área de Ciências da Natureza, desempenham um importante papel ao atuarem como mediadores entre os saberes acadêmicos e os conhecimentos locais, buscando práticas educativas que possam melhorar o ensino e aprendizagem nesse contexto tão diverso.

Duarte e Pagan (2024, p. 15), ao falar sobre os ribeirinhos da Amazônia, apontam que: “ribeirinho nutre um laço sistêmico em um trançado de subsistência e zelo para a natureza. Assim, uma educação da atenção pressupõe a aprendizagem de ações e saberes dinâmicos que superem os que os mais velhos no pretérito apreenderam e repassaram na oralidade”. Viver nessas comunidades exige o desenvolvimento de habilidades socioambientais, fundamentais para a compreensão dos fenômenos naturais e culturais (Duarte; Pagan, 2024).

Desse modo, o ensino de Ciências não se limita ao conhecimento acadêmico, mas requer metodologias adaptadas às especificidades locais. Portanto, falar de Educação em Ciências no cenário amazônico significa considerar uma educação que valorize e incorpore as diferenças básicas que formam a cultura amazônica. Uma cultura caracterizada por diversos grupos sociais, que vão desde indígenas, quilombolas e ribeirinhos entre outros. São povos que entrelaçam suas histórias com o ambiente onde vivem, às margens dos rios, em meio das florestas, nas convivências com os animais e com os elementos que configuram e contribuem para a construção do ser amazônida. Nesse cenário, a formação inicial e continuada assume relevância central, sendo concebida como o processo de desenvolvimento profissional docente que articula conhecimentos teóricos, habilidades pedagógicas e práticas reflexivas. No entanto, essa formação frequentemente reflete uma lacuna entre os saberes acadêmicos

adquiridos em contextos urbanos e as práticas exigidas pelas comunidades ribeirinhas, configurando desafios que impactam diretamente a atuação docente.

Nesse âmbito teórico, Alvarado-Prada, Campos Freitas e Freitas (2010) enfatizam que o processo de formação, enquanto aprendizagem, envolve a compreensão das diversas interações entre os diferentes saberes nas dimensões ideológica, política, social, epistemológica, filosófica e/ou da área específica do conhecimento que se busca adquirir.

É importante destacar que a formação inicial compreende o período de graduação e preparo básico para a docência, enquanto a formação continuada abrange as experiências de aperfeiçoamento e atualização profissional ao longo da carreira (Imbernón, 2010; Tardif, 2014). Nesse sentido, sob a perspectiva teórica de Bourdieu o processo formativo pode ser analisado por meio dos conceitos de *habitus*, capital cultural, capital social e campo.

O conceito de *habitus*, para Bourdieu (2011a), representa o conjunto de disposições incorporadas pelos indivíduos ao longo de suas trajetórias de vida, moldadas por suas condições sociais e culturais. Bourdieu (1983) destaca que o *habitus* configura-se em um sistema de disposições duráveis, estruturado e estruturante, que guia as ações sem necessidade de uma intenção consciente ou de regras explícitas. Portanto, trata-se de um sistema aberto, suscetível a novas experiências, mas que direciona os passos dos agentes sociais, a partir dos processos de socialização nos diversos espaços que integram suas trajetórias. Nesse contexto, o *habitus* dos professores é construído e transformado não apenas durante sua formação acadêmica, mas também por meio das experiências cotidianas em contextos específicos, como as comunidades ribeirinhas.

Especificamente, nessas localidades, o *habitus* enfrenta o desafio de integrar as demandas do campo educacional para o ensino de Ciências com os saberes locais, frequentemente de lado em currículos padronizados para o cenário urbano, portanto, o *habitus* funciona como “princípios geradores de práticas distintas e distintivas [...]” (Bourdieu, 2011b, p. 22).

Além disso, Bourdieu (2011b) destaca a importância do capital cultural, que envolve os conhecimentos, competências e qualificações acumulados pelos professores, evidenciando a importância destes para mediar as relações entre os saberes locais e acadêmicos.

Portanto, o conceito de capital cultural é utilizado por Bourdieu para demonstrar como a cultura atua e reflete sobre as condições de vida dos indivíduos. Ele se manifesta em três formas: incorporado, objetivado e institucionalizado (Bonnewitz, 2003).

Formação de professores da área de Ciências da Natureza no contexto ribeirinho do Amazonas: desafios e possibilidades à luz de Bourdieu

Segundo Nogueira (2017), o capital cultural incorporado refere-se a disposições duradouras adquiridas ao longo da vida, como habilidades linguísticas e preferências estéticas. O capital objetivado diz respeito à posse de bens materiais representativos da cultura dominante, como livros e obras de arte. Já o capital institucionalizado se expressa por meio de títulos e certificações que atestam competências culturais adquiridas.

Bourdieu (2023a) destaca que o capital cultural incorporado é particularmente relevante, pois está ligado ao corpo do agente e influencia diretamente a formação do *habitus*. Dessa forma, o conceito de capital cultural ajuda a compreender como conhecimentos e habilidades são adquiridos e transmitidos pelas famílias e instituições escolares.

Por sua vez, o capital social são as redes de relações interpessoais – na reprodução e transformação das estruturas sociais que se refere às vantagens proporcionadas pelas redes sociais e às disputas entre indivíduos ou grupos dentro de diferentes campos. Bourdieu (2023a) aponta três aspectos do capital social: seus elementos constitutivos, os benefícios obtidos pela participação em redes e as formas de sua reprodução. A relevância desse capital está na possibilidade de participação em grupos que podem favorecer tanto o crescimento pessoal quanto o profissional.

O conceito de campo é descrito por Bourdieu (1983, 2015) como um espaço social relativamente autônomo, onde ocorrem relações de poder entre dominantes e dominados. Trata-se de um ambiente de disputa por posições, no qual os agentes buscam consolidar sua influência. Embora seja um espaço de relações de força, o campo não opera de maneira aleatória, sendo resultado de processos de diferenciação social (Bourdieu, 2004).

No campo da educação para o ensino de Ciências, esses capitais influenciam diretamente a atuação dos professores e o acesso dos estudantes a oportunidades educacionais. E o campo, aqui representado pelo campo educacional do ensino de Ciências, é entendido como um espaço de disputas simbólicas e práticas pedagógicas (Bourdieu, 2011b).

Dentro desse contexto, o *habitus* e os capitais se desenvolvem, fortalecendo-se e sendo apropriados pelos agentes sociais. Compreender as ações individuais requer uma análise atenta do ambiente no qual estão inseridos, pois suas práticas e relações ganham sentido nesse espaço. Nesse sentido, Bourdieu (2011b) destaca que há uma relação entre os agentes (professores), seus *habitus* e as forças do campo, resultando em trajetórias sociais

construídas ao longo do tempo. Essas trajetórias refletem as disposições do *habitus* e as posições ocupadas dentro do campo, influenciadas pelas diferentes formas de capital cultural. Assim, a teoria bourdieusiana, ao enfatizar a interconexão entre *habitus*, capital e campo, oferece um arcabouço teórico sólido para analisar como a formação docente pode ser aprimorada, atendendo melhor às demandas específicas das comunidades ribeirinhas e promovendo uma educação mais inclusiva e contextualizada.

Nesse sentido, a análise desses elementos nos oportuniza a compreender as tensões entre as formações docentes, predominantemente urbanas e generalistas, e as necessidades específicas dos contextos ribeirinhos. Assim, este estudo, fundamentado nos conceitos de Bourdieu, tem por objetivo compreender como a formação inicial e continuada influencia na prática pedagógica dos professores da área de Ciências da Natureza que atuam em contextos ribeirinhos no Amazonas, considerando os desafios, as possibilidades e as lacunas apontadas por eles impactam na sua atuação docente. O artigo propõe reflexões sobre como superar a desconexão entre teoria e prática, valorizar os saberes locais e promover uma educação significativa, alinhada às realidades culturais e sociais das comunidades ribeirinhas, a partir da análise de como esses docentes ajustam suas práticas pedagógicas diante das limitações estruturais existentes e das relações de poder existentes do campo educacional para o ensino de ciências.

Procedimentos metodológicos

Este estudo é um recorte de uma pesquisa mais ampla, aprovada pelo Comitê de Ética (CAAE: 68979723.7.0000.0104, parecer: 6.117.363). Utiliza-se, aqui, apenas o questionário como instrumento de coleta de dados. A pesquisa adota uma abordagem qualitativa, buscando compreender as percepções, práticas e desafios dos professores da área de Ciências da Natureza que atuam em comunidades ribeirinhas do Amazonas. O estudo ocorre por meio da interação do pesquisador com os fatos investigados, a partir da percepção dos participantes (Lüdke; André, 2013). Embora o questionário seja uma ferramenta útil para obtenção de dados, é importante destacar suas limitações na análise qualitativa, como possibilidades de interpretações divergentes por partes dos respondentes e a dificuldade de aprofundamento em nuances subjetivas. Considerando os constructos sociológicos de Bourdieu, essas limitações podem afetar a identificação precisa dos *habitus* e capitais dos sujeitos, mas não foi o caso nessa pesquisa.

Formação de professores da área de Ciências da Natureza no contexto ribeirinho do Amazonas: desafios e possibilidades à luz de Bourdieu

O questionário, composto por 33 perguntas abertas e fechadas, foi aplicado presencialmente a dez professores das disciplinas de Ciências Naturais e Química, que atuam e residem em oito comunidades rurais do município de Parintins-AM. A escolha de dez professores foi pautada na intencionalidade da pesquisa qualitativa, que busca profundidade em detrimento da generalização estatística. Foram considerados critérios como tempo de experiência docente, formação acadêmica e atuação em escolas ribeirinha, assegurando a representatividade mínima da diversidade e especificidades existente no contexto educacional investigado. Foram abordados temas como perfil profissional, formação inicial e continuada, valorização da diversidade cultural, desafios do ensino ribeirinho, relação teoria-prática e autonomia docente.

A escolha do questionário como instrumento de coleta permitiu captar as vivências e reflexões dos professores, possibilitando uma análise detalhada de suas respostas e a identificação de categorias emergentes, para desse modo, identificar lacunas, desafios e possibilidades na formação docente.

Os dados foram tratados e analisados seguindo os procedimentos de análise de conteúdo propostos por Bardin (2011). Este método foi escolhido por sua capacidade de sistematizar a interpretação de respostas discursivas, permitindo identificar temas, categorias e padrões recorrentes. A análise dos dados seguiu a técnica de Análise de Conteúdo de Bardin (2011), estruturada em três etapas: (1) a pré-análise, com leitura flutuante para identificação de ideias-chave; (2) a exploração do material, com codificação e categorização das respostas; e (3) o tratamento e a interpretação dos resultados, com base nos conceitos de *habitus*, capital cultural, capital social e campo de Bourdieu.

A interpretação dos dados baseou-se nos conceitos bourdieusianos. O conceito de *habitus* foi utilizado para analisar como as disposições internalizadas ao longo da formação e da prática docente influenciam as escolhas pedagógicas dos professores. Os capitais cultural e social permitiram compreender a relação entre os saberes adquiridos na formação inicial e continuada e a capacidade dos docentes de adaptá-los ao contexto ribeirinho. Por fim, o campo educacional no ensino de Ciências foi explorado para identificar as disputas e tensões entre os saberes acadêmicos e os saberes locais nas práticas pedagógicas.

A pesquisa considerou o contexto específico das comunidades ribeirinhas no Amazonas, buscando compreender as singularidades do campo educacional nessas

localidades. Apesar da amostra reduzida, a profundidade das análises favoreceu uma discussão significativa sobre formação docente e valorização dos saberes locais. Foram garantidos sigilo e anonimato dos participantes, identificados por códigos sequenciais (Prof. 01, Prof. 02 etc.), conforme os princípios éticos da pesquisa. Desse modo, a escolha de uma abordagem qualitativa com análise de conteúdo aliada à fundamentação teórica bourdieusiana permitiu explorar as nuances das práticas pedagógicas em contextos ribeirinhos. Essa metodologia favoreceu uma articulação entre os dados empíricos e os aspectos estruturais do campo educacional, contribuindo para discussões significativas sobre a formação docente e a valorização dos saberes locais.

Os resultados são apresentados em categorias emergentes, organizadas no quadro 1. com unidades de registro extraídas das respostas dos professores, permitindo compreender as especificidades por trás de seus relatos (Bardin, 2011).

Quadro 1: Categorias Emergentes

Categoria	Descrição	Unidades de Registro
Relação Teoria-Prática	Limitação da formação inicial em conectar os conteúdos teóricos às práticas pedagógicas em contextos ribeirinhos.	"A prática, que não fazemos na Universidade, mas utilizamos na escola". "Na universidade não há esse grande conhecimento sobre certas práticas, mas aqui no lugarejo podemos utilizar e levar pra sala de aula".
Formação Continuada e Contextualização	Insuficiência de formações continuadas adaptadas às realidades dos contextos ribeirinhos.	"Precisamos de práticas pedagógicas voltadas para o campo". "As formações continuadas são muito teóricas, não focam na realidade rural".
Diversidade Cultural e Valorização	Importância da integração de saberes locais e da diversidade cultural nas práticas pedagógicas, porém, com limitações na prática institucional.	"Sim, promovemos a valorização da diversidade cultural na sala de aula, mas ainda faltam materiais pedagógicos que atendam à realidade ribeirinha". "A escola valoriza essa cultura por meio de atividades culturais como palestras, cartazes e trabalhos em grupo".
Práticas Pedagógicas Significativas	Uso de criatividade e recursos locais para adaptar o ensino às realidades ribeirinhas, apesar de desafios estruturais.	"Gosto de usar a tarrafa para ensinar formas geométricas e medidas. Assim, os alunos compreendem sua utilidade na comunidade". "Nas aulas, insiro atividades que conectam os conteúdos com o cotidiano local".
Impacto das Condições Estruturais	Dificuldades relacionadas à infraestrutura, falta de materiais e ausência de conteúdos pedagógicos adaptados à realidade ribeirinha.	"Os livros didáticos não são voltados para a educação do campo". "As escolas enfrentam limitações de infraestrutura e de materiais pedagógicos, dificultando o uso de práticas mais criativas e lúdicas".

Formação de professores da área de Ciências da Natureza no contexto ribeirinho do Amazonas: desafios e possibilidades à luz de Bourdieu

Valorização do Saber Local	Reconhecimento da importância dos saberes e práticas culturais locais como parte do processo pedagógico.	"A realidade local traz uma série de informações que podem ser mais bem aproveitadas na prática pedagógica". "Os pais, a comunidade e os alunos valorizam essa cultura, o que é muito importante para o crescimento educacional".
Formação de Identidade Docente	Construção da identidade docente influenciada por experiências pessoais e pelas condições do campo educacional.	"A formação inicial ajudou a ampliar e aprimorar meus conhecimentos para minha prática pedagógica". "Com base nas dificuldades que tive como estudante, procuro me definir como profissional e trazer uma prática pedagógica mais significativa".
Autonomia Docente e Reflexão	Esforços dos professores para superar as lacunas da formação inicial e buscar práticas mais adaptadas às realidades dos alunos.	"Todos os dias tento trazer uma aula diferente e prazerosa para meus alunos, usando sempre a realidade onde vivem." "Na prática cotidiana, desenvolvo formas de ensino que os alunos compreendem melhor, muitas vezes usando recursos locais e materiais alternativos".

Fonte: Questionário elaborado pelos autores (2023).

Resultados e discussão

Os resultados obtidos foram organizados de acordo com as categorias emergentes destacados na tabela apresentada na metodologia analisaremos os dados em três seções. Para reforçar a análise, as unidades de registros foram retomadas nessa seção, ilustrando com maior precisão as falas dos professores. As citações selecionadas evidenciam a recorrência dos padrões identificados e suas implicações na formação docente no contexto ribeirinho.

A formação inicial e continuada sua conexão com os conteúdos teóricos às práticas pedagógicas em contextos ribeirinhos

Buscamos, inicialmente, caracterizar o perfil formativo dos professores que atuam em Ciências da Natureza (Ciências e Química) no município de Parintins, Amazonas. Entre eles, um é graduado em Ciências, quatro em Ciências Biológicas e cinco em Química, atuando em oito comunidades ribeirinhas de terra firme. O tempo de exercício varia de 1 a 20 anos, sendo 8% entre 1 e 5 anos, 8% entre 5 e 10 anos e 84% acima de 10 anos. Muitos iniciaram a docência com o Ensino Médio e posteriormente cursaram graduação na área.

Os professores de Ciências no Ensino Fundamental – Anos Finais são efetivos ou ingressam por processo seletivo, estabelecendo residência nas comunidades. Em Química, apenas uma professora leciona presencialmente, pois o município conta com apenas duas escolas rurais com ensino médio presencial. A maioria das escolas da zona rural recebe aulas via mediação tecnológica, transmitidas ao vivo por videoconferência via satélite. Embora esse modelo conte com um mediador local para avaliações e apoio, ele reproduz um ensino

centralizado e distante da realidade dos alunos, perpetuando desigualdades sociais ao impor um contexto urbano às comunidades rurais. Nesse sentido, para os estudantes que vivem no contexto ribeirinho, o conteúdo escolar consiste em informações e códigos novos, vindos de fora e desconhecidos.

Dessa forma, a escola converte desigualdades sociais em disparidades educacionais, perpetuando as diferenças entre as classes sociais (Bourdieu; Passeron, 2014).

No que se refere a formação continuada dos professores participantes, os resultados mostram que os professores investem na formação continuada, reconhecendo a importância do aprendizado constante e a progressão na carreira. A maioria (85%) possui pós-graduação em nível de especialização, 15% têm especialização e mestrado, e apenas um está cursando doutorado. Além disso, participam de cursos promovidos pelas secretarias de educação e eventos da área. A maioria (84%) realiza formações anuais, geralmente na “semana pedagógica” no início do ano letivo, que aborda aspectos burocráticos e oficinas sobre as disciplinas. Outros 8% fazem formações mensais sobre a disciplina que estes estão ministrando aula, geralmente em forma de oficinas que agreguem conhecimentos a mesma, enquanto 8% buscam formações três vezes ao ano, aproveitando a facilidade de acesso proporcionada pelo trabalho no Centro de Mídias do Estado do Amazonas, pois estão num ambiente que possibilitam ter um acesso maior a eventos da área ou áreas afins de formação.

De acordo com Bourdieu (2011c), a prática de acumulação e aquisição de capital cultural é o que contribui e assegura o sucesso ou o insucesso do indivíduo no sistema escolar e, a posteriori, no seu lugar na posição que pretende ocupar no mercado de trabalho, isto significa que, o capital cultural influencia diretamente a posição e as estratégias de sobrevivência de um agente dentro de um determinado campo social, pois estes são campos de forças e de lutas e, a relação, prática ou pensada, que os agentes mantêm pode estar no início da sua transformação, dentro de um jogo de poder simbólico legitimado na grande maioria das vezes pela meritocracia e pela ideologia do dom.

Portanto, a formação continuada dos professores efetivos, aliada aos títulos de pós-graduação e ao tempo de serviço, contribui para a ascensão na carreira docente. Essa busca pelo capital cultural institucionalizado permite que alcancem um maior desenvolvimento profissional, definindo suas posições no espaço social. Em comparação, os professores contratados via processo seletivo enfrentam desvantagens, enquanto os efetivos têm mais autonomia na escolha das comunidades onde atuarão, das turmas e até das disciplinas que

Formação de professores da área de Ciências da Natureza no contexto ribeirinho do Amazonas: desafios e possibilidades à luz de Bourdieu

lecionarão. Assim, para Bourdieu (1983), vai existir uma divisão entre dominantes e dominados dentro desse campo social, onde acaba por existir distâncias sociais, que são distribuídas de acordo com o volume de capital acumulado.

Nessa direção, Alvarado-Prada, Campos Freitas e Freitas (2010, p. 369) pontuam que:

Formar-se é um processo de toda a vida; enquanto seres humanos, temos a possibilidade de aprender e, portanto, nos humanizamos permanentemente, mediante as relações e interações que acontecem nos diversos ambientes culturais nos quais temos relações. Deste modo, aprender é mais do que receber ou obter informações e conhecê-las ou compreendê-las é tornar o aprendizado parte do ser, implicando desenvolver-se com ele. Formar-se é um processo de aprendizagem que se realiza desenvolvendo-se individual e coletivamente dentro da cultura, incorporando-a, criando e recriando-a.

Nesse sentido, a busca por novos saberes está ligado ao seu desenvolvimento pessoal e profissional, sendo que estes saberes estão relacionados ao *habitus* profissional docente, que adquirem a partir das experiências com o outro num contexto social, como cursistas no curso de formação, com as relações com os colegas profissionais da escola em que interage com suas práticas profissionais, sendo que esses saberes profissionais docentes estão intimamente ligados às necessidades práticas e teóricas da atividade profissional exercida por ele, refletindo de forma crítica a construção de novos saberes para sua atuação docente (Nunez; Ramalho, 2008).

Destarte, que para Tardif (2014), os saberes profissionais dos professores mostram-se múltiplos, diversos e heterogêneos, pois revelam, no próprio desempenho de suas funções, uma ampla variedade de saberes relacionados ao fazer e ao ser. Esses saberes têm origem em fontes distintas, que se presume serem igualmente variadas em sua natureza. Portanto, se torna relevante destacar que os professores participantes da pesquisa procuram constantemente aperfeiçoar sua formação nas áreas em que atuam. Ainda que, essa formação continuada não esteja diretamente vinculada à prática docente, ela se conecta à ampla área de formação associada ao conhecimento específico no contexto do ensino. Desse modo, o autor argumenta que a formação dos professores para o exercício da profissão deve acontecer em instituições qualificadas para esse propósito, onde predominem atividades voltadas à formação e fundamentadas em conhecimentos específicos que sustentam a prática docente (Tardif, 2014).

Ao analisarmos as categorias **Relação Teoria-Prática e Formação Continuada e Contextualização**, apresentadas no quadro 1, percebemos que formação inicial dos professores apresenta limitações em conectar os conhecimentos teóricos às práticas pedagógicas adaptadas aos contextos ribeirinhos. Usando o conceito de *habitus* de Bourdieu (1983), podemos dizer que as disposições adquiridas durante a formação inicial moldam a prática docente, porém, essas não são suficientes para abordar as especificidades das comunidades ribeirinhas. Como relatado pelo Prof.02, “*na universidade não há esse grande conhecimento sobre certas práticas, mas aqui no lugarejo podemos utilizar e levar pra sala de aula*”, reforçando a lacuna na integração entre teoria e prática. Percebemos que, embora a formação inicial seja reconhecida como um importante ponto de partida para a construção do *habitus* docente, muitos professores relatam que ela apresenta lacunas significativas para a realidade ribeirinhas, como por exemplo: distanciamento teórico-prático, onde os professores destacaram que as disciplinas da formação inicial eram na sua maioria teóricas, com pouca relação prática com os contextos rurais e ribeirinhos.

A ausência de abordagens específicas sobre a educação no campo foi mencionada como uma limitação recorrente; impacto das disciplinas, algumas disciplinas foram marcantes na formação inicial dos professores, seja positivamente, como aquelas que conectavam teoria e prática, ou negativamente, quando a metodologia e/ou conteúdo parecia descontextualizado das demandas locais.

Fica evidente nas respostas obtidas pela maioria dos professores, quando perguntado a eles qual conhecimento que ele não aprendeu na universidade, mas acha interessante utilizar na sala de aula que contribui para seu fazer como docente, as respostas foram: “*os saberes culturais*”. Retratando que esses saberes traz a compreensão do mundo, suas representações de um modo geral.

Essas lacunas mostram, que o *habitus* docente formado por esses professores vem de um contexto acadêmico urbano que, muitas vezes, não valorizam suficientemente os saberes locais, pois esses professores foram formados em instituições localizadas no município que o contexto ribeirinho é predominante. Nesse sentido, Freire (2011) enfatiza que a educação deve partir da realidade concreta dos educandos, propondo uma pedagogia transformadora que leve em conta o contexto social dos sujeitos.

Formação de professores da área de Ciências da Natureza no contexto ribeirinho do Amazonas: desafios e possibilidades à luz de Bourdieu

Nessa direção, Arroyo (2000) complementa que a educação do campo deve valorizar as especificidades culturais, sociais e econômicas das comunidades, possibilitando práticas educativas alinhadas às realidades locais.

No que diz respeito à formação continuada, esta é vista como um espaço potencial de transformação e readequação do *habitus* docente. No entanto, os dados indicam, que frequentemente, essas formações, quando realizada, mostram pouco satisfatórias para atender as especificidades do contexto ribeirinho, os professores participantes descrevem frequentemente como insuficiente e descontextualizada. Muitos professores apontam que: “as formações continuadas são muito teóricas, não focam na realidade rural” (Prof. 02; prof. 03; PROF. 05; Prof. 08; recortes das respostas).

Os professores também deixam evidente que precisam de formações que tragam práticas voltada para a realidades do campo como destacado nas falas: “Precisamos de práticas pedagógicas voltadas para o campo.” (Prof. 02; Prof. 03). Portanto, essas formações têm um viés com foco em práticas urbanas e generalistas, deixando de lado a peculiaridade das comunidades ribeirinhas. Nesse sentido, Candau (2011) argumenta que as formações docentes precisam ser pensadas a partir de uma perspectiva intercultural, promovendo o diálogo entre saberes e a construção de práticas contextualizadas.

Alvarado-Prada, Campos Freitas e Freitas (2010, p. 370) corroboram ao destacar que a formação, quando vista como um caminho, possibilita que as pessoas possam transitar de maneira a se desenvolver, “construir as relações que as levam a compreender continuamente seus próprios conhecimentos e os dos outros e associar tudo isso com suas trajetórias de experiências pessoais”.

Os autores pontuam ainda que: “a formação docente é uma contínua caminhada dos profissionais da educação, em cujo caminhar atuam todas as suas dimensões individuais e coletivas de caráter histórico, biopsicossocial, político, cultural, próprias de seres integrais e autores de sua própria formação” (Alvarado-Prada; Campos Freitas; Freitas, 2010, p. 370).

Nesse contexto, apesar de todas as dificuldades enfrentadas pelos professores, o capital social, como o vínculo com as comunidades e o conhecimento da cultura local, emerge como um elemento importante na reconfiguração do *habitus* docente em direção a práticas pedagógicas voltada ao contexto ribeirinho.

Diversidade cultural e sua integração de saberes locais e as práticas pedagógicas

A valorização da diversidade cultural e a integração de saberes locais são essenciais para a construção de práticas pedagógicas significativas em contextos ribeirinhos. De acordo com Bourdieu (1996), o capital simbólico retratado nos saberes locais deve ser legitimado no campo educacional no ensino de ciências para que os alunos se reconheçam nos conteúdos escolares. Assim, ao analisarmos as categorias **Diversidade Cultural, Valorização Práticas Pedagógicas Significativas e Valorização do Saber Local**, podemos observar nas respostas dos professores que eles entendem a importância de fazer a conexão das aulas de Ciências e Química com o contexto local, mas perceber-se que a esse processo se dá muitas vezes de forma precária em alguns momentos como relatados por eles:

Os pais, a comunidade e os alunos valorizam essa cultura, o que é muito importante para o crescimento educacional (Prof. 06).

Sim, promovemos a valorização da diversidade cultural na sala de aula, mas ainda faltam materiais pedagógicos que atendam à realidade ribeirinha (Prof. 03).

A escola valoriza essa cultura por meio de atividades culturais como palestras, cartazes e trabalhos em grupo (Prof. 03, Prof. 04, Prof. 05).

Nesse contexto, Candau (2008, p. 54) afirma que “[...] a educação intercultural não pode ser reduzida a algumas situações e/ou atividades realizadas em momentos específicos, nem focalizar sua atenção exclusivamente em determinados grupos sociais”. Para a autora, essa é abordagem abrangente que deve impactar todos os envolvidos e todas as dimensões do processo educativo, bem como os diversos contextos em que ele ocorre. No ambiente escolar, isso influencia a escolha do currículo, a estrutura organizacional da escola, as formas de comunicação, as metodologias de ensino, as atividades extracurriculares, o papel do professor, a interação com a comunidade, entre outros aspectos.

Assim, o ensino de Ciências, é de extrema relevância na formação dos estudantes das áreas ribeirinhas pois este ultrapassa os limites do conhecimento disciplinar, estendendo-se à promoção o desenvolvimento integral do indivíduo e ao fortalecimento das comunidades rurais (Cerqueira; Mendes, 2024).

Os professores pontuam ainda, em suas respostas, que usam de estratégias para desenvolver o ensino aprendizagem na sala de aula, conectando de alguma maneira com os saberes locais, como descreve o Prof. 03:

Formação de professores da área de Ciências da Natureza no contexto ribeirinho do Amazonas: desafios e possibilidades à luz de Bourdieu

Gosto de usar a tarrafa para ensinar formas geométricas e medidas. Assim, os alunos compreendem sua utilidade na comunidade. [...] Nas aulas, insiro atividades que conectam os conteúdos com o cotidiano local. [...] A realidade local traz uma série de informações que podem ser mais bem aproveitadas na prática pedagógica.

Nessa direção, Nóvoa (2009, p. 88) destaca que atualmente cabe ao professor construir saberes, e destaca que “promover a aprendizagem é compreender a importância da relação ao saber, é instaurar formas novas de pensar e de trabalhar na escola, é construir um conhecimento que se inscreve numa trajetória pessoal”. Para o autor, ao promover a aprendizagem implica compreender a relevância da relação do sujeito com o conhecimento, destacando o papel do professor como mediador entre os saberes locais e o conhecimento científico. Isso é exemplificado pela utilização de recursos como a tarrafa para ensinar formas geométricas e utilizar esse recurso nas aulas de ciências e química, destacando que a realidade local traz uma série de informações que podem ser mais bem aproveitadas na prática pedagógica, mostrando como os professores podem interligar o conteúdo escolar ao cotidiano local (Nóvoa, 2009).

Destarte, Mendes e Cerqueira (2024, p. 5), apontam que “as práticas pedagógicas se tornam ferramentas essenciais para a construção do conhecimento científico, permitindo que os alunos explorem e compreendam os fenômenos naturais que os cercam, bem como suas interações com aspectos sociais, econômicos e ambientais”. Assim, ao envolver os conteúdos de Ciências e Química a uma abordagem contextual, estes são conectados às particularidades das comunidades ribeirinhas, promovendo a reflexão sobre os impactos das ações humanas no meio ambiente e na vida das pessoas.

Desse modo, Arroyo (2000) enfatiza que a educação do campo deve promover a relação entre o saber escolar e os saberes populares, respeitando as especificidades culturais e sociais das comunidades rurais. Esses elementos são fundamentais para que a educação não reproduza desigualdades, mas sim valorize a diversidade cultural como ponto de partida para a construção do conhecimento.

A constituição do *habitus* docente dos professores que ensinam Ciências no contexto ribeirinho.

É importante trazer aqui que os cursos de formação inicial para professores, além da habilitação legal, esperam-se que esses cursos formem professores que produzam e

mobilizem saberes necessários para a realização da prática docente. Assim, Pimenta (2012) evidencia que, para se ter uma boa formação inicial, torna-se necessário mobilizar conhecimentos da teoria da educação e da didática à compreensão do ensino e da realidade social, além do desenvolvimento da capacidade de refletir sobre seu próprio fazer, para poder construir sua identidade profissional como docente.

Seguindo esse contexto, Pimenta e Lima (2012) apontam que é no processo da formação inicial que são consolidadas as opções e intenções da profissão que o curso se propõe legitimar, sendo que cursos de formação exercem um importante papel na construção ou no fortalecimento da identidade profissional docente.

No que tange a formação continuada, segundo Imbernón (2010), é essencial para que os professores renovem seus saberes e adaptem suas práticas às demandas do campo educacional. Este campo, como destaca Bourdieu (1983, 2015), é um espaço de disputas e relações de poder, onde os professores lutam para adquirir capital cultural e simbólico que valorize suas práticas pedagógicas. Desse modo, a construção da identidade profissional docente é um processo complexo a partir da sua constituição social, cultural que se reverbera no seu *habitus* docente.

Nesse sentido, Arroyo (2013, p. 29) afirma: “quando as verdades científicas das disciplinas, do currículo não coincidem com as verdades do real e do social, vivido por nós ou pelos alunos, nossa identidade profissional docente entra em crise”.

Diante disto, é atribuída à educação uma dimensão de realização tanto pessoal como individual, assim, a educação torna-se o meio, que faz as pessoas iguais e diferentes, de acordo com a apropriação da cultura que funciona como capital cultural (Bourdieu, 2023b).

Candau (2011) reforça que a formação da identidade docente está intimamente ligada à capacidade do professor de refletir criticamente sobre sua prática e dialogar com os saberes do contexto em que atua. Dessa forma, o *habitus* docente não é fixo, mas continuamente moldado pelas interações e experiências no campo educacional. Portanto, as experiências, os saberes e os conhecimentos legitimados ao longo da trajetória dos professores constituem seu *habitus* docente.

Assim, na categoria **Formação da Identidade Docente**, essa identidade, é influenciada por experiências pessoais e pelas condições do campo educacional para o ensino de ciências, podemos observar nas respostas do Prof. 06, que a “A formação inicial ajudou a ampliar e aprimorar meus conhecimentos para minha prática pedagógica”. Portanto, podemos inferir

Formação de professores da área de Ciências da Natureza no contexto ribeirinho do Amazonas: desafios e possibilidades à luz de Bourdieu

que o *habitus docente* é formado pelas experiências acumuladas durante a trajetória pessoal e profissional dos professores.

Nessa perspectiva, Garcia, Hypolito e Vieira (2005, p. 48) compreendem identidade profissional docente como:

As posições de sujeito que são atribuídas, por diferentes discursos e agentes sociais, aos professores e às professoras no exercício de suas funções em contextos laborais concretos. Refere-se ainda ao conjunto das representações colocadas em circulação pelos discursos relativos aos modos de ser e agir dos professores e professoras no exercício de suas funções em instituições educacionais, mais ou menos complexas e burocráticas.

Nesse sentido, o saber e fazer docente são construídos de vários contextos e se consolidam na sua prática pedagógica, isto fica evidente nas respostas dadas pelo Prof.07, quando destaca que: *"Com base nas dificuldades que tive como estudante, procuro me definir como profissional e trazer uma prática pedagógica mais significativa"*, isto reflete como o *habitus* dos professores é moldado tanto por suas experiências pessoais quanto pela formação inicial. Portanto, Pimenta (2011), pontua a importância da articulação entre teoria e prática para uma formação mais consistente e significativa.

Bourdieu argumenta que o *habitus* é formado por experiências passadas e estrutura a maneira como os indivíduos atuam no presente (Bourdieu, 1983). Logo, a formação inicial de professores desempenha um papel fundamental no desenvolvimento do *habitus* profissional, pois fornece os primeiros referenciais para a prática docente.

No entanto, Tardif (2014) destaca esses saberes são frequentemente teóricos e desvinculados da prática cotidiana, o que pode limitar a capacidade do professor de lidar com os desafios concretos do ensino, sendo, portanto, um desafio de conectar essa base teórica à realidade da sala de aula, exigindo, muitas vezes, dos professores um esforço reflexivo adicional, especialmente em contextos diversos como das áreas rurais ribeirinhas.

Nesse sentido, ao trazer a resposta da Prof.03, novamente, *"a realidade local traz uma série de informações que podem ser mais bem aproveitadas na prática pedagógica"*, evidenciamos o esforço dos professores para integrar os saberes locais em suas práticas, apesar das dificuldades estruturais.

Na categoria, **Autonomia Docente e Reflexão**, encontramos os esforços dos professores para superar as lacunas da formação inicial e buscar práticas mais adaptadas às

realidades dos alunos, percebemos que, estes professores, sempre buscam por uma prática mais significativa e conectada ao contexto local: *“Todos os dias tento trazer uma aula diferente e prazerosa para meus alunos, usando sempre a realidade onde vivem”* (Prof. 03; Prof. 04).

Nesta direção, Freire (1996) reforça a importância de uma pedagogia que valorize o contexto dos educandos, destacando que o processo educativo deve ser construído em diálogo com a realidade vivida pelos alunos. Alarcão (2011) complementa essa perspectiva ao propor que a escola seja um espaço reflexivo, onde os professores possam desenvolver coletivamente práticas pedagógicas mais eficazes.

Nesse sentido, a formação continuada, não deve ser apenas um complemento à formação inicial, mas um processo dinâmico de reflexão e construção profissional. Portanto, a autonomia docente está diretamente relacionada à capacidade do professor de refletir criticamente sobre suas práticas e as condições estruturais que as moldam (Bourdieu; Wacquant, 2022).

No contexto analisado, a resposta dada pelos professores: *“Na prática cotidiana, desenvolvo formas de ensino que os alunos compreendem melhor, muitas vezes usando recursos locais e materiais alternativos”* (Prof. 06; Prof. 07) demonstra como exercem essa reflexividade, buscando formas inovadoras de ensinar. Essa prática, reflete tanto a superação das lacunas da formação inicial quanto o desejo de construir uma identidade docente mais autônoma, que propõe a articulação entre reflexão crítica, teoria e prática como base para a formação continuada (Zeichner, 1993).

Nesse caminho, Schön (1992) aponta que o desenvolvimento do profissional reflexivo é um dos pilares para a construção de práticas mais eficazes e contextualizadas. Em paralelo, Tardif (2014) sugere que a prática docente é permeada pelo saber experiencial, construído no contato direto com as realidades dos alunos.

Bourdieu (1983) argumenta que o capital social é importante para fortalecer as relações, aqui podemos entender essas relações entre professores, alunos e comunidades, promovendo uma educação que valorize as especificidades locais. Portanto, sob a ótica de Bourdieu, a formação inicial e continuada dos professores está intimamente relacionada ao *habitus* docente e às dinâmicas do campo educacional no ensino de ciências.

A análise dos dados revela que as práticas pedagógicas resultam da interação entre o *habitus*, as condições estruturais do campo e os capitais acumulados ao longo da trajetória acadêmica e profissional dos docentes. Superar as lacunas na formação inicial requer não

Formação de professores da área de Ciências da Natureza no contexto ribeirinho do Amazonas: desafios e possibilidades à luz de Bourdieu

apenas o empenho individual, mas também a implementação de políticas que fomentem uma formação continuada crítica e contextualizada, alinhada às vivências de professores e alunos. A articulação entre teoria e prática é essencial para fortalecer a identidade docente e ampliar o capital cultural dos professores, contribuindo para uma educação mais significativa e transformadora.

Considerações finais

O ensino de Ciências atualmente passa por transformações constantes, buscando se afirmar como um processo de aprendizagem voltado para a compreensão da complexidade dos fenômenos naturais. Porém, o ensino de Ciências, voltado para o cenário da educação do campo, precisamente a ribeirinha, tem se mostrado desafiador no que se refere ensinar ciências nesse contexto, por muitas vezes, manter práticas pedagógicas tradicionais e desvinculadas da realidade dos alunos, o que pode gerar rejeição às disciplinas de ciências e químicas, o que pode aumentar às desigualdades sociais e educacionais.

Nessa direção, o estudo em questão, nos evidencia lacunas significativas na formação inicial e continuada de professores que atuam em contextos ribeirinhos, revelando uma necessidade de intervenções que alinhem essas formações às realidades locais, fato percebido na desconexão entre a teoria apresentada nos cursos de licenciatura e as práticas exigidas em comunidades ribeirinhas resulta em professores que, frequentemente, precisam construir seu saber pedagógico na prática cotidiana, sem o suporte institucional adequado.

A formação inicial apresenta limitações em abordar a diversidade cultural e os saberes locais, centralizando-se em conteúdos teóricos e urbanos que pouco dialogam com as realidades de campo. Para superar essa lacuna, seria necessário a inclusão de disciplinas e práticas que valorizem a cultura, os saberes locais e os desafios específicos das comunidades ribeirinhas, além de metodologias, que conectem os futuros professores às realidades locais desde o início da formação, favorecendo a construção de um *habitus* docente mais alinhado às demandas da educação ribeirinha.

No que tange a formação continuada, embora reconhecida como um espaço potencial de readequação, também apresenta limitações em sua oferta e contextualização. Muitos programas de formação priorizam práticas genéricas, desvinculadas das especificidades culturais e estruturais das escolas ribeirinhas. Para preencher essas lacunas, é essencial que as Secretarias de Educação promovam formações situadas, com foco na valorização dos

saberes locais, na integração entre teoria e prática e no desenvolvimento de estratégias pedagógicas que sejam significativas e que respeitem a diversidade cultural.

Outro ponto crítico identificado é a falta de infraestrutura e materiais didáticos adaptados às realidades ribeirinhas, o que compromete a implementação de práticas pedagógicas significativas. Investimentos estruturais e a produção de materiais que integrem saberes locais são fundamentais para criar condições de ensino mais adequadas e efetivas. Por fim, é importante que as políticas educacionais reconheçam e valorizem o capital cultural e social dos professores e das comunidades ribeirinhas. A construção de currículos flexíveis, que dialoguem com as especificidades locais, e a promoção de uma educação intercultural e inclusiva podem transformar as formações inicial e continuada em instrumentos de empoderamento docente. Esses avanços não apenas aprimorariam a qualidade do ensino em contextos ribeirinhos, mas também reforçariam o papel da educação como promotora de equidade e transformação social.

Referências

- ALARCÃO, Isabel. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- ALVARADO-PRADA, Luis Eduardo; CAMPOS FREITAS, Thaís; FREITAS, Cinara Aline. Formação continuada de professores: alguns conceitos, interesses, necessidades e propostas. **Revista Diálogo Educacional**, v. 10, n. 30, p. 367–387, 2010. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/dialogoeducacional/article/view/2464>. Acesso em: 13 jan. 2025.
- ARROYO, Miguel González. **Ofício de Mestre: Imagens e Autoimagens**. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2000.
- ARROYO, Miguel González. **Currículo, território em disputa**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.
- BARDIN, Laurence. **Análise do conteúdo**. Tradução Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. São Paulo: Ed. 70, 2011.
- BONNEWITZ, Patrice. **Primeiras lições sobre a sociologia de P. Bourdieu**. Petrópolis: Vozes, 2003.
- BOURDIEU, Pierre. Esboço de uma teoria da prática. In: ORTIZ, Renato (Org.). **A sociologia de Pierre Bourdieu**. Trad. Patrícia Montero e Alcía Auzmendi. São Paulo: Ática, 1983. p. 46-81.
- BOURDIEU, Pierre. **Os usos sociais da ciência: por uma sociologia clínica do campo científico**. São Paulo: Editora UNESP, 2004.

Formação de professores da área de Ciências da Natureza no contexto ribeirinho do Amazonas: desafios e possibilidades à luz de Bourdieu

BOURDIEU, Pierre. **A distinção: crítica social do julgamento**. 2. ed. Porto Alegre, RS: Zouk, 2011a.

BOURDIEU, Pierre. **Razões práticas: sobre a teoria da ação**. 11. ed. Campinas: Papirus, 2011b.

BOURDIEU, Pierre. **Capital Cultural, Escuela y Espacio Social**. Ed.rev.corr. - México: Siglo XXI, 2011c.

BOURDIEU, Pierre.; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução: elementos para uma teoria prática do sistema de ensino**. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas simbólicas**. 8.ed. São Paulo: Perspectivas, 2015.

BOURDIEU, Pierre; WACQUANT, Loïc. **Um convite à sociologia reflexiva**. 1. ed. Porto, 2022.

BOURDIEU, Pierre. **Escritos de educação**. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2023a.

BOURDIEU, Pierre. **Sociologia geral vol. 3: As Formas do Capital-Curso no Collège de France (1983-1983)**. Petrópolis: Editora Vozes, 2023b.

CANDAU, Vera. Maria. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. **Revista Brasileira de Educação**, v. 13, n. 37, p.45-56, 2008.

CANDAU, Vera. Maria. Diferenças culturais, cotidiano escolar e práticas pedagógicas. **Currículo sem Fronteiras**, v. 11, n. 2, p. 240-255, 2011.

DUARTE, Mateus de Souza; PAGAN, Alice Alexandre. Ensinar Ciências na Amazônia ribeirinha: uma reflexão teórica e autobiográfica. **Revista Areté | Revista Amazônica de Ensino de Ciências**, v. 23, n. 37, p. e24017, jul. 2024. Disponível em: <https://periodicos.uea.edu.br/index.php/arete/article/view/3750>. Acesso em: 10 jan. 2025.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 50. ed. ver. atual. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

GARCIA, Maria Alves; HYPOLITO, Álvaro Moreira; VIEIRA, Jarbas Santos. As identidades docentes como fabricação da docência. **Educação e pesquisa**, v. 31, n. 01, p. 45-56, 2005.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. 2. ed. Rio de Janeiro: E.P.U., 2013.

MENDES, Maricleide Pereira de Lima; CERQUEIRA, Iago Lima. As práticas pedagógicas para o ensino de ciências na educação do campo: uma revisão de literatura. **Educ. Form.**, v. 9, p.

e12096, 2024. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/redufor/article/view/12096>. Acesso em: 23 jan. 2025.

NOGUEIRA, Maria Alice. Capital Cultural. In: CATANI, Afrânio Mendes; NOGUEIRA, Maria Alice; HEY, Ana Paula; MEDEIROS, Cristina Carta Cardoso (Org.). **Vocabulário Bourdieu**. Belo Horizonte: Autêntica, 2017. p. 103- 106.

NÓVOA, António. **Professores Imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009.

NÚÑEZ, Isauro Beltrán; RAMALHO, B. L. A profissionalização da docência: um olhar a partir da representação de professoras do ensino fundamental. **Revista Iberoamericana de Educação**, v. 46, n. 9, p. 1-13, 2008. Disponível em: <https://rieoei.org/RIE/article/view/1872>. Acesso em: 17 jun. 2024.

PIMENTA, Selma Garrido (Org.). **Didática e Formação de Professores: Percursos e Perspectivas no Brasil**. 6 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

PIMENTA, Selma Garrido. **Saberes pedagógicos e Atividade Docente**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

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

SCHÖN, Donald. Formar professores como profissionais reflexivos. Os professores e sua formação. **Lisboa: Dom Quixote**, v. 2, p. 77-91, 1992.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 10. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

ZEICHNER, Kenneth. **A formação reflexiva de professores: ideias e práticas**. Lisboa: Educa, 1993.

Agradecimentos

FAPEAM pelo apoio financeiro; A CAPES pelo apoio institucional.

Sobre os autores

Edilene da Silva Souza

Doutoranda do Programa de Pós- Graduação de Educação para Ciências e a Matemática da de Universidade Estadual de Maringá (UEM). Professora das Secretarias de Educação Municipal e Estadual do Amazonas.

E-mail: edilenesouza40@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4054-5211>

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4409578235549199>

*Formação de professores da área de Ciências da Natureza no contexto ribeirinho do Amazonas:
desafios e possibilidades à luz de Bourdieu*

Edson José Wartha

Doutor em Ensino de Ciências -USP, Professor do Departamento de Química da Universidade Federal de Sergipe, Coordenador Geral da RENOEN, Coordenador do Polo Acadêmico RENOEN/UFS.

E-mail: ejwartha@academico.ufs.br

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4919-3504>

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6740898151994896>

Recebido em: 10/02/2025

Aceito para publicação em: 11/04/2025