
arquivos analíticos de políticas educativas

Revista acadêmica, avaliada por pares,
independente, de acesso aberto, e multilíngue



Arizona State University

Volume 29 Número 120

20 de setembro de 2021

ISSN 1068-2341

Formação Professoral na Pós-Graduação: O Estágio Docente em Contexto Amazônico

Camila Ferreira da Silva

Márcio de Oliveira



Claudiney Lofiego Cacau

Universidade Federal do Amazonas
Brasil

Citação: Silva, C. F., Oliveira, M., & Cacau, C. L. (2021). Formação professoral na pós-graduação: O estágio docente em contexto amazônico. *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*, 29(120).
<https://doi.org/10.14507/epaa.29.5904>

Resumo: O artigo trata da formação de professores/as para o Ensino Superior, focalizando a pós-graduação como um dos espaços nos quais as políticas de formação docente para o nível superior ganham forma e, conseqüentemente, seu papel para a qualificação docente de seus/suas estudantes. Toma-se o estágio de docência na pós-graduação em Educação à análise – e aqui destaca-se o caráter multirreferencial desta área e suas implicações para a oferta de uma formação docente que se destina a sujeitos que advêm de áreas do conhecimento diversas. Utiliza-se o relato de experiências como porta de entrada para apresentar e analisar uma vivência que se deu no contexto amazônico, em uma turma de graduação em Pedagogia/PARFOR/UFAM. O artigo sublinha que os programas de pós-graduação constituem espaço privilegiado para articular ensino, pesquisa, construção de conhecimento científico e formação docente, ao passo que o estágio de docência carrega a possibilidade de uma experiência crítica, contextualizada e com potencial reflexivo sobre o trabalho docente.

Palavras-chave: Formação docente; Pós-Graduação; Estágio; Ensino superior

Graduate-level teacher training: The teaching internship in the Amazon context

Abstract: The article focuses on the graduate level as one of the spaces in which teacher training policies for higher education take shape and, consequently, its role in the teaching qualification of its students. In this analysis of teaching internships within graduate education programs, the multi-referential character of this area stands out, as well as its implications for teacher training aimed at students who come from different areas with different funds of knowledge. The study is based on the self-reporting of student experiences that took place in an undergraduate class in Pedagogy/PARFOR/UFAM. The article stresses that graduate programs are a privileged space to articulate teaching, research, the construction of scientific knowledge, and teacher education, while the teaching internship carries the possibility of a critical and contextualized experience with a reflective potential on teaching.

Keywords: Teacher education; Graduate; Internship; Higher education

Formación docente a nivel de postgrado: La pasantía docente obligatoria en el contexto amazónico

Resumen: El artículo trata sobre la formación de docentes para la educación superior, centrándose en la postgrado como uno de los espacios en los que las políticas de educación docente para la educación superior toman forma y, en consecuencia, su papel para la calificación de sus estudiantes. Se analiza la pasantía docente en el curso de posgrado en Educación – y aquí se resalta el carácter multirreferencial de esta área y sus implicaciones para la provisión de una formación docente dirigida a temas de diferentes áreas del conocimiento. El informe de experiencias se utiliza como una puerta de entrada para presentar y analizar una experiencia que tuvo lugar en el contexto amazónico en una clase de pregrado en Pedagogía/PARFOR/UFAM. El artículo enfatiza que los programas de posgrado son un espacio privilegiado para articular la enseñanza, la investigación, la construcción del conocimiento científico y la capacitación docente, mientras que la pasantía docente conlleva la posibilidad de una experiencia crítica y contextualizada con potencial reflexivo sobre el trabajo del profesor.

Palabras-clave: Formación de docentes; Posgraduación; Prácticas; Enseñanza superior

Formação Professoral na Pós-Graduação: O Estágio Docente em Contexto Amazônico¹

O maior desafio da pós-graduação na Região Norte não tem sido as distâncias colossais que marcam o território e dificultam mais detalhada identificação e análise de seus problemas de pesquisa. O maior desafio está em corrigir as assimetrias regionais no desenvolvimento científico e tecnológico em relação ao contexto nacional. (Oliveira et al., 2014, p. 112)

Parece-nos oportuno abrir o artigo com esta epígrafe, pois ela nos permite delimitar de que pós-graduação estamos a tratar: o Ensino Superior brasileiro não pode ser tomado de forma homogênea, sua história e os processos recentes de expansão e diversificação institucional e de sujeitos são reveladores de questões regionais específicas (Fialho, 2006) e, neste sentido, tampouco pode-se interrogar a pós-graduação de modo unívoco, posto que ela está entrelaçada a movimentos mais amplos de modernização social e a condições de possibilidades do “imperativo territorial”

¹ Este trabalho contou com financiamento da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Amazonas (FAPEAM).

(Santos & Silveira, 2000) sobre a educação, a ciência, a técnica e também sobre a capacidade de instalação de infraestruturas e instrumentos de apoio. Destarte, tomar à análise a pós-graduação no cenário do Norte brasileiro, significa pensar conjuntamente em questões territoriais, nas assimetrias/desigualdades relacionais com as demais regiões, bem como em políticas públicas específicas e nos desafios amazônicos que se colocam cotidianamente para os estados e municípios da Região Norte. Levando em consideração este rol de elementos, interessa-nos neste texto, sobremaneira, a realidade do estado do Amazonas, pelo que objetivamos a prática de estágio de docência como um dos aspectos que pode oferecer uma mirada para pensar a pós-graduação enquanto um espaço que, entre outras atividades, forma professores/as².

Entre os papéis historicamente atribuídos ao que atualmente denominamos de programas de pós-graduação, figuram já assentadas, as frentes de formação de pesquisadores/as, construção de conhecimentos científicos e a própria ideia de renovação dos quadros do ensino superior³. Contudo, o debate em torno da formação de professores/as neste nível de ensino passa ao largo da literatura especializada, com ressalvas para alguns relatos de experiências e reflexões que abordam áreas específicas – a exemplo da Enfermagem (Oliveira & Silva, 2012), do Direito (Fincato, 2010), da Química (Feitosa, 2002), da Educação (Zanchet et al., 2009), entre outras. Neste contexto, destacam-se os seguintes elementos nas discussões do campo de formação de professores/as no Ensino Superior brasileiro: as licenciaturas e o lugar das disciplinas pedagógicas; os embates entre as didáticas geral e específica nos cursos de formação de professores/as; os estágios curriculares obrigatórios e não-obrigatórios; e ainda, os modelos de currículo das licenciaturas. Percebe-se, em contrapartida, uma descontinuidade na abordagem em torno da política de formação de professores para o Ensino Superior, dado que, majoritariamente, a literatura especializada tem se voltado para discussões acerca desta formação quando da sua orientação para a Educação Básica.

À pós-graduação *stricto sensu*, por sua vez, também se coloca a tarefa de pensar seu papel na qualificação docente, e aqui sublinha-se um embate que foi se construindo ao longo das últimas décadas entre a formação de pesquisadores/as e a formação de professores/as como instâncias nem sempre convergentes. O estabelecimento do estágio de docência como uma obrigatoriedade para os estudantes bolsistas da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) data de 1999, e é fruto deste debate acerca da qualificação como pré-requisito para a atuação docente, bem como do papel da pós-graduação no processo de desenvolvimento formativo e profissional de futuros/as professores/as universitários/as, e ainda pode ser apontado como um dos desdobramentos de uma política mais centrada na necessidade de pensar a formação docente para este nível de ensino. Debruçar-nos-emos sobre este tipo de estágio neste artigo.

Nosso objetivo central consiste, pois, em refletir sobre o papel do estágio de docência na formação de professores/as no âmbito da pós-graduação em Educação. E, do ponto de vista epistêmico e metodológico, nosso estudo situa-se na Sociologia Política da Educação, faz uso de uma abordagem qualitativa de pesquisa, baseando-se na observação participante, ao passo que toma o relato de experiências como sustentáculo para nossa análise. Focalizamos uma vivência que se deu no contexto amazônico, em uma turma de graduação em licenciatura em Pedagogia do Plano Nacional de Formação de Professores/as da Educação Básica (PARFOR)/Universidade Federal do Amazonas (UFAM), no início do ano de 2020.

² Por um posicionamento político e acadêmico dos/as autores/as, ao longo do artigo a flexão de gênero será utilizada com vistas a garantir uma equânime representatividade do feminino e do masculino nas menções a diferentes sujeitos educativos.

³ Para um aprofundamento do debate sobre a renovação dos quadros na pós-graduação brasileira, consultar Silva & Alves (2018).

O texto apresenta o seguinte movimento argumentativo: em um primeiro momento ocupamo-nos de situar brevemente o leitor com relação ao nosso percurso metodológico; o que é seguido por uma discussão em torno da formação de professores/as no cenário amazonense, com vistas a pontuar o lugar da pós-graduação; logo depois enveredamos pelo relato de experiência propriamente dito, pelo que levamos o/a leitor/a a compreender como se deu o processo de estágio de docência sobre o qual nos debruçamos; e, por fim, a última seção do artigo traz uma reflexão sobre os desdobramentos do estágio de docência para a formação de professores/as na pós-graduação.

Epítome do Design Metodológico

Conforme apontam Soares e Cunha (2010), a formação do/a professor/a universitário/a no Brasil ainda é um terreno bastante nebuloso, posto que é marcada por uma profusão de políticas públicas, bem como uma construção identitária que notadamente privilegia a pesquisa, em detrimento da formação pedagógica. Nesse sentido, essas mesmas autoras demonstram que este descompasso entre pesquisa e docência na formação dos/as futuros/as professores/as têm implicado em uma produção científica escassa sobre o tema. Tal cenário corrobora a relevância de um movimento de ampliação de estudos e investigações preocupadas em objetivar esta questão sob diferentes ângulos. Este texto tem como tarefa, o alargamento deste debate em cenário nacional, mas com um olhar especial sobre as especificidades da realidade amazonense.

Nosso percurso metodológico se inicia com uma experiência de estágio docente, que aliou um Programa de Pós-Graduação em Educação a um curso de graduação em Pedagogia do PARFOR. Faz-se mister esclarecer este nosso ponto de partida, pois é imprescindível sublinhar que o estudo que realizamos sobre a formação docente no Amazonas é, pois, fruto deste estágio, o que acaba por revelar a potencialidade de experiências junto ao futuro campo de atuação de um/a docente em formação, no sentido de fazer emergir elementos que merecem nossa atenção e que, ao serem aprofundados sob um prisma que alia relato e análise, pode fazer avançar o debate acerca da formação docente em programas de pós-graduação *stricto sensu*.

De modo mais amplo, epistemologicamente falando, situamo-nos na Sociologia Política da Educação (Torres, 2011), o que nos permitiu levar a cabo uma análise da política das práticas, ou seja, perceber a concretude das políticas de formação de professores/as para o ensino superior, por meio de uma de suas expressões, o estágio docente. A abordagem mais acertada para nossa mirada analítica foi a pesquisa qualitativa, com vistas a garantir uma ampla exploração das especificidades e nuances da realidade amazonense (Bicudo, 2011). Com este arsenal epistêmico, nosso percurso metodológico foi marcado I) pela realização do estágio docente no município de Borba/AM, conforme afirmamos anteriormente; II) pela observação participante proporcionada pelo papel de estudante na condição de estagiário docente em uma turma de graduação; e III) pelo relato analítico de experiências.

A observação participante, no sentido que atribuímos a esta técnica do ponto de vista da investigação científica, não estava inicialmente traçada no planejamento do estágio docente, ela foi, portanto, se desenhando e amadurecendo ao longo da experiência do estágio em questão – mais uma vez corroborando a percepção de que experiências formativas podem constituir pontapés para estudos e pesquisas. Este tipo de observação possibilitou ao nosso estudo uma interação ativa com os sujeitos que eram estudantes e, ao mesmo tempo, compunham o grupo pesquisado, ao passo que promoveu uma maior e melhor compreensão daquela realidade específica e do processo formativo mais amplo, no qual o estágio docente estava inserido (Peruzzo, 2017). Ademais, cabe destacar que o relato de experiências que trazemos neste artigo não se limita a uma descrição pura do estágio

docente, ao contrário, sua marca principal é exatamente a capacidade reflexiva que esta experiência engendrou.

A Formação de Professores/as no Amazonas e o Papel da Pós-Graduação

Ao discutirmos a formação de professores/as, constatamos a diversidade de literatura produzida acerca do tema, o que naturalmente confere convergências e divergências entre os/as autores/as. Isso nos delega uma atenção especial, sobretudo de crítica, a fim de não perdermos o nosso foco de abordagem, pelo que aqui defendemos que o pensar sobre a formação docente demanda refletir, também, acerca do seu entorno. Lüdke e Boing (2007) ressaltam que essa formação deve considerar as mudanças ocorridas, ou em curso, em setores socioeconômicos, no mundo do trabalho e emprego e nas diversas instâncias sociais, culturais e políticas.

Azevedo, Ghedin, Silva-Forsberg e Gonzaga (2012) conferem uma dimensão ampla aos estudos e compreensões acerca da formação docente no Brasil, por meio de uma digressão histórica para situar essa formação à medida que pontuam aspectos congruentes em diferentes décadas. Destaca-se, por exemplo, que na década de 1960, o/a professor/a era considerado/a transmissor/a de conhecimento; em 1970, era visto/a como técnico/a da Educação; nos anos 1980, o/a docente era considerado/a educador/a; na década seguinte, professor/a-pesquisador/a; nos anos 2000, era considerado/a professor/a pesquisador/a-reflexivo/a.

Apesar de uma cobrança por mudanças no âmbito da oferta de formação para professores/as que atuarão na Educação Básica, esses autores defendem que essas transformações pouco, ou quase nada, têm sido percebidas na prática. Os cursos de licenciatura têm se apresentado “(...) sem alterações significativas em seu modelo formativo” (Azevedo et al., 2012, p. 1019). A perspectiva de um/a professor/a crítico/a perante os desafios educacionais é o posicionamento assumido nesse manuscrito, defendendo a necessidade de práticas que contribuam para que o/a docente tenha autonomia perante à práxis educacional, de modo a modificar o ambiente no qual está inserido/a.

Gatti (2016, p. 166) sinaliza que nas instituições formadoras, de modo geral, “(...) o cenário das condições de formação dos professores não é animador pelos dados obtidos em inúmeros estudos e pelo próprio desempenho dos sistemas e níveis de ensino”. E a mudança nessa realidade não se atinge em pouco tempo; é preciso investir nesse processo, pensar e repensá-lo, necessitando de um longo período de maturação, que exige uma mirada para cada panorama de época e sua política de formação docente correspondente (Freitas, 2007). A autora ainda defende que a estrutura e o desenvolvimento curricular das licenciaturas não têm mostrado “(...) inovações e avanços que permitam ao licenciando, enfrentar o início de uma carreira docente com uma base consistente de conhecimentos, sejam os disciplinares, sejam os de contextos sócio educacionais, sejam os das práticas possíveis, em seus fundamentos e técnicas” (Gatti, 2016, pp. 166-167).

Esse cenário nos faz perscrutar que, apesar das mazelas e das fragilidades dispensadas à formação docente, é preciso discutirmos a partir do que ainda se tem ofertado de sólido aos/as futuros/as docentes, mas sem deixar de chamar a atenção para a necessidade de melhoria nesse processo. Aqui destacamos como urgência máxima, a necessidade de considerar, cada vez mais, a diversidade (Oliveira, Peixoto & Maio, 2018) – cultural, humana, cognitiva, econômica, política, regional, étnica, sexual, de gênero – nas ações de formação docente. Essa atitude pode contribuir para a garantia de obtenção da qualificação mais adequada à futura atuação docente, posto que o sujeito ora em formação necessariamente deparar-se-á com uma realidade multifacetada.

Nessa perspectiva, a identidade profissional vai sendo construída a partir das relações estabelecidas, de modo que essa construção deve ser ampla, democrática, crítica e, conforme Veiga (2010), ir além da concepção restritiva de formação técnica por competências. Vale trazer à

discussão, o fato de que as reformas educacionais da década de 1990 contribuíram – mesmo com suas fragilidades como, por exemplos, atender à demanda do capital, movimentos privatistas e participação decisiva de organismos internacionais (Freitas, 2007) – para maior valorização profissional, buscando garantir a Educação como um direito inalienável a todos/as, além de insistir em uma formação docente que atendesse às necessidades dos/as alunos/as. Isso tem contribuído para repensar e colocar em destaque a formação de professores/as.

Tardif (2010) menciona que os saberes da prática docente precisam estar em constante modificação, de modo que na atuação docente, tais saberes devem ser ressignificados, associando a teoria com a prática, em conjunto com o momento vivido e a realidade na qual docentes e discentes estão inseridos/as. Tais saberes se constroem na vivência diária do/a professor/a, sobretudo em sua relação com a sala de aula, no momento da pesquisa, na aproximação com os/as alunos/as e com outros/as professores/as. Junto desse conjunto, é primordial a formação nos cursos específicos, a partir da reflexão dos saberes, elaboração do pensamento crítico, estudo de práticas científicas de ensino e aprendizagem. Portanto, defendemos que a identidade e a prática docente serão construídas, também, ao longo das vivências e experiências. O Estágio em docência, fruto do processo de transformação da CAPES em agência reguladora da formação docente no Brasil (Freitas, 2007), (no caso dos/as pós-graduandos/as), portanto, contribui para esse processo de formação contínua, em que os saberes necessários à prática docente precisam sempre ser revistos, reformulados, adaptados e compartilhados.

Formosinho (2009) escreve que a formação de professores/as tem algumas particularidades em relação à formação em outras áreas, posto que a docência se aprende inicialmente pela vivência da docência, o que não acontece em outras áreas. Logo, é subentendido que a formação docente se inicia quando o/a futuro/a professor/a ainda é aluno/a., mas disso recai uma preocupação, pois quando somos alunos/as da Educação Básica, geralmente não temos a maturidade para pensar, questionar ou significar a prática docente. Por isso, é tão necessária a formação nos cursos de licenciatura, uma vez que é no Ensino Superior que se apresenta a possibilidade de romper com uma visão de espectador/a, que havia sido possibilitada pela experiência estudantil no nível de ensino anterior, ao passo que as experiências nas disciplinas teóricas, nas práticas e nos estágios vão garantindo a construção de reflexões fundamentadas e vivências mais acuradas em torno do trabalho docente.

Bolzán; Isaia e Maciel (2013, p. 53) descrevem que a formação de professores/as pressupõe que os/as professores/as “(...) adentrem o mundo da docência, compreendendo suas possibilidades e limites, isto é, que se envolvam com as situações específicas e formais de ensino capazes de favorecer a reflexão acerca das atividades pedagógicas organizadas e desenvolvidas na prática cotidiana”. Logo, torna-se fundamental significar, assimilar e compreender o cotidiano da atuação docente, a fim de que essa formação esteja completa, aproximada da realidade e do contexto social. Isso se aplica, também, à região amazônica, que será discutida a partir desse momento.

A Amazônia tem uma grande extensão territorial, constituindo a maior região geopolítica do Brasil. E essa característica acaba por gerar dificuldade de acesso a muitos municípios da região, sobretudo por conta dos transportes, haja vista que há certa precariedade de estradas, justamente pela predominância de canais de acesso do tipo fluvial. Nessa conjuntura, os obstáculos enfrentados por docentes e discentes “(...) recaem sobre as dificuldades de acesso à formação, à informação, bem como sobre as condições de acesso aos municípios, caracterizadas pelas grandes distâncias geográficas dos centros de formação e por dificuldades de transporte” (Fraiha-Martins & Gonçalves, 2012, p. 149).

Nessa mesma direção, é possível enfatizar que a dificuldade de acesso à formação e informação, e mesmo de acesso a vários municípios, faz com que os investimentos em áreas da Ciência e Educação sejam, contraditoriamente, menores que em outras regiões, a exemplo do eixo

Sudeste-Sul do país. Meirelles (2006, p. 154) destaca que “(...) sem ciência, tecnologia e educação superior de bom nível, é impossível colocar a Amazônia em um nível de desenvolvimento adequado”. No Brasil, de modo geral, é visível o pouco investimento em Educação, na região amazônica esse investimento é ainda menor. E, com isso, evidentemente, os instrumentos para a formação docente e discente, os materiais e os ambientes são marcados pela precariedade. Há quem defenda que tais problemáticas são sanadas pelas Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs), porém, a realidade do estado do Amazonas, por exemplo, apresenta desafios próprios quanto a esta questão. Tucci, Albuquerque e Brito (2016, p. 149) apontam que “(...) a fibra ótica sequer chega a cobrir parte do Amazonas que, de longe, é o estado brasileiro com maior superfície e que carece desse serviço”. Ou seja, as tecnologias também têm uso restrito no estado, o que se torna mais um complicador na formação docente e discente da região amazônica.

Silva (2001, p. 14) reforça que a Amazônia, “(...) com sua diversidade e desigualdade de vida, de ordens, ciclos, espaços, culturas e contradições, pode configurar-se como uma região do mundo onde vários caminhos foram abertos pelas forças históricas”. É fundamental que a formação de professores/as seja realizada a partir da possibilidade de diálogo e aceitação das diferenças, justamente pelo fato de o Brasil ser diverso, mas essa diversidade ganha particularidades próprias no território amazônico.

Dessa diversidade, destacamos os povos indígenas, que povoam em grande número a região amazônica. Não bastassem as dificuldades ora apresentadas, há outro complicador que prejudica a formação docente, quando o foco são os povos indígenas: a comunicação/linguagem. Assim, quanto mais vamos detalhando as dificuldades desta região, maior o leque de desafios e maior a necessidade de políticas públicas específicas. Cavalcante (2003, p. 21) ainda ressalta que “(...) o desafio começa na narrativa do difícil e precário (não raro, precaríssimo) acesso às aldeias”. Assim, essa precarização de acesso existente nos meios urbanos, é potencializada quando o assunto são as aldeias indígenas. A autora ainda enfatiza que levar em conta a pluralidade de culturas não significa “(...) apenas introduzir na escola novos conteúdos e materiais didáticos. É preciso que fiquemos atentos à linguagem que é utilizada na escola, aos exemplos que são utilizados, às manifestações (mais explícitas ou mais veladas) de preconceitos, estereótipos, racismo etc.” (Cavalcante, 2003, p. 23). Assim, toda a prática de formação deve ser pensada e repensada, de modo a considerar a realidade local.

Nesse escopo, é inegável o papel do Estado, das políticas públicas, do Ensino Superior, das licenciaturas aos Programas de Pós-Graduação (PPG), para a formação docente. De modo particular, os PPG contribuem para que os/as pós-graduandos/as desenvolvam pensamentos, ideias, ações e práticas, fundamentados na ciência, para a atuação junto ao Ensino Superior, almejando maior rigor teórico e metodológico para fortalecer um bom trabalho. Esse ambiente, então, tem demandado cada vez mais estudos, a fim de contribuir para a pesquisa e para a prática docente neste grau de ensino, com o intuito de contribuir para uma atividade complexa, contextualizada e socialmente referenciada.

Os programas de pós-graduação contemplam o mestrado profissional, além do mestrado e doutorado acadêmicos. Aqui, vamos usar como pano de fundo, o mestrado e doutorado acadêmicos, pois eles estão mais diretamente ligados ao ingresso na carreira docente do Ensino Superior. Botomé e Kubo (2002, p. 02) esgrime acerca do papel dos PPG no Brasil, quando escrevem que esses programas devem “(...) formar os novos quadros de cientistas e professores de nível superior”. Assim, não se pode conceber que tais programas sejam meros cursos, sem um engajamento social e científico, pois eles têm um papel especial “(...) voltado para garantir ao país um potencial de produção de conhecimento, de tecnologia e de aprendizagem de nível superior compatível com as exigências próprias dessa produção e com o desenvolvimento da Ciência e da Tecnologia em âmbito internacional” (Botomé & Kubo, 2002, p. 02).

Logo, os PPG devem ser compreendidos em sua tarefa dupla, que alia ciência e formação docente, e que os coloca em um lugar privilegiado no que tange à política de formação continuada de professores/as no país. Nesse sentido, estes programas prestam um serviço de ponta – e que é essencial ao desenvolvimento do país – considerando a necessidade de formação de futuros/as professores/as universitários/as e desenvolvimento de pesquisa científica e construção de conhecimento. Portanto, o longo caminho de um mestrado e um doutorado acadêmico deve prezar pelo rigor teórico, pela capacidade de reflexão, pelo desenvolvimento de novas tecnologias, pelo aprimoramento do conhecimento etc. E vale ressaltar que todo esse conhecimento não é específico das Universidades, mas essa ciência, por definição e princípios seculares, serve à sociedade de maneira geral.

Um curso de mestrado ou doutorado fornece, então, aos/às pós-graduando/as contato direto com a pesquisa (seus métodos, objetivos, aspectos de ética, perspectivas, finalidades etc.) e com a produção de conhecimento científico, de forma a correlacioná-los com a formação de docentes para o Ensino Superior. A partir disso, também destacamos que nas políticas públicas há falta da apresentação da exigência de uma formação para o/a professor/a deste grau de ensino, de modo que não são contemplados os saberes específicos da docência, o que inclui o planejamento, os aspectos do processo de ensino e aprendizagem, a condução da aula etc. Pesquisas mostram que, no Brasil, os/as docentes que atuam/atuam no Ensino Superior, elaboram a sua identidade de professor/a universitário/a a partir da observação de outros/as professores/as, na convivência familiar, devolutiva dos/as alunos/as etc. (Bolfer, 2008). Portanto, todas as atividades realizadas junto a um PPG, são de fundamental importância para a contribuição na construção dessa identidade.

Mediante o exposto, enfatizamos a necessidade de uma atenção especial a uma atividade que já é, em boa parte, realizada nos cursos de mestrado e doutorado acadêmicos: o estágio em docência, que pode contribuir na construção da identidade docente, conduzindo para um caminho de pesquisa e interação propício a um movimento reflexivo na formação docente neste nível de ensino. Embora apenas essa atividade não seja suficiente, essa ação une professores/as universitários/as, pós-graduandos/as e graduandos/as em uma relação de comum aprendizagem. Intervenções possíveis para amparar a formação de futuros/as professores/as universitários/as podem ser alcançadas a partir da pesquisa-ação, das tutorias de docentes experientes na área, de cursos de formação contínua para esses/as futuros/as docentes do Ensino Superior. Cabe mencionar que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº. 9.394/1996) expõe que “(...) a preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado” (Brasil, 1996, art. 66), sem maiores ponderações, direcionamentos e estratégias. Logo, a formação da identidade do/a professor/a universitário fica a cargo, quase que exclusivamente, das políticas institucionais e das múltiplas trajetórias que os/as estudantes vão desenhando na interseção dos campos formativo e profissional. A partir dessa demanda, o PPG em Educação da Universidade Federal do Amazonas (UFAM) busca contribuir constantemente para a formação dos/as pós-graduandos/as, oferecendo atividades que coadunam o ensino e a pesquisa. De acordo com o sítio eletrônico do PPGE/UFAM, um de seus objetivos é “(...) atender a demanda de formação de quadros docentes e pesquisadores qualificados para o exercício do magistério e da pesquisa” (Ppge/Ufam, s/d, s/p). Este objetivo, a partir das ações dos/as professores/as e da coordenação, busca expandir a formação de futuros/as docentes universitários/as e pesquisadores/as da área da Educação.

Outro objetivo do PPGE/UFAM é “(...) consolidar o PPGE como o polo de referência no conhecimento da realidade amazônica e seus desafios na área da educação, favorecendo o diálogo dos diferentes saberes e articulando espaços de discussão e divulgação desses conhecimentos” (Ppge/Ufam, s/d, s/p). Busca-se, então, contribuir para a construção da identidade dos/as pós-

graduandos/as à medida que relaciona os variados saberes, associa a possibilidade de interação entre os sujeitos, com a preocupação de considerar, sempre, o contexto amazônico e seus desafios. Junto a isso, ganham destaque também outros objetivos, como: “(...) valorizar e favorecer o intercâmbio de diferentes saberes na área da educação, culturas, desenvolvimento sustentável, ecologia e meio ambiente, construídos pelos amazônidas” e “(...) estabelecer intercâmbio com instituições e programas na Região, no País e com países Amazônicos” (Ppge/Ufam, s/d, s/p).

A partir dos objetivos expostos, a relação entre o PPGE/UFAM e o PARFOR/UFAM fica bastante evidente, de modo que pode-se afirmar que trata-se de um mutualismo, no sentido de aprimorar a formação de professores/as: o primeiro pode contribuir para a formação dos/as alunos/as do segundo, sobretudo ao possibilitar que um/a mestrando/a ou doutorando/a realize o seu estágio em docência junto aos/as discentes do PARFOR; e os cursos de formação docente a nível de graduação sempre têm a ganhar com a interação junto às Universidades que ofertam pós-graduação, seja por conta da troca de experiências, pelas discussões propositivas, pelos debates em relação ao processo de ensino e aprendizagem etc.

Vale destacar que o PARFOR é uma ação da CAPES que visa “(...) induzir e fomentar a oferta de educação superior, gratuita e de qualidade, para profissionais do magistério que estejam no exercício da docência na rede pública de educação básica e que não possuem a formação específica na área em que atuam em sala de aula” (Capes, 2020, s/p). Além disso, o programa é resultado de um conjunto de ações do Ministério da Educação (MEC) em parceria com as Secretarias Municipais e Estaduais de Educação e as Instituições de Ensino Superior (IES). Nesse sentido, ao existir uma ponte entre um PPG e o PARFOR, os objetivos desse programa podem ser potencializados, a partir da relação estabelecida entre seus/suas agentes sociais.

Quando um/a acadêmico/a de pós-graduação tem a oportunidade de trocar experiências com os/as alunos/as em formação pelo PARFOR, essa conexão faz com que as características do mestrado e doutorado (práticas, discussões, debates, produções científicas, anseios, defesas de ideias etc.) sejam inseridos no cotidiano de formação dos/as discentes do PARFOR com maior intensidade, de maneira a oportunizar o alargamento da construção de conhecimentos, além de acessar mais uma forma de leitura da realidade. O contrário também acontece: é possível que um/a discente de PPG passe a perceber mais criticamente as diferentes realidades em que acontecem a formação docente, de modo a vivenciar uma concretude que, talvez, pudesse não ter acesso apenas no *campus* universitário.

Pelo fato de o PARFOR possuir características específicas, a exemplo de oferecer formação superior a professores/as que já atuam em sala de aula, além de atender alunos/as de idades bastante diversas e formações diferentes (alguns/algumas alunos/as têm apenas o Ensino Médio, outros/as têm curso de magistério, outros/as têm Normal Superior etc.), é fundamental que os/as docentes formadores/as tenham, também, particularidades específicas, como compreender o valor da escuta e o olhar qualificado para esse/a aluno/a universitário/a (Anjos, 2013). Nesse ambiente, a presença de um/a mestrando/a ou doutorando/a – representando um PPG – pode ser um auxílio valioso em busca da qualidade do processo de ensino e aprendizagem.

Diante do que fora apresentado até aqui, a reflexão em torno de uma proposta política e pedagógica de Educação para a região amazônica carece de envolvimento, sobretudo para propostas que possibilitem o acesso à formação de profissionais que atuarão na Educação Básica e no Ensino Superior. Junto a isso, a formação docente precisa considerar os desafios amazônicos, buscando uma formação contra hegemônica, principalmente por conta das especificidades em relação às demais regiões brasileiras. Com base nesse cenário, destacamos que vários são os planos e programas que almejam a formação docente para as mais variadas áreas e etapas da Educação, a exemplo do PIBID (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência), do PARFOR (Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica), da Residência Pedagógica, do Estágio em Docência

etc. E será sobre este último que vamos discutir na sequência, como forma de contribuir na formação de futuros/as docentes para o Ensino Superior.

Estágio de Docência no Curso de Pedagogia/PARFOR/UFAM, na Cidade de Borba-AM – a Outra Ponta da Política de Formação Docente: Um Relato de Experiência

A pós-graduação *stricto sensu*, caracterizada no Brasil pelos programas e seus respectivos cursos de mestrado e doutorado, é a porta de entrada e oportunidade para que os/as pós-graduandos/as construam, vivenciem e compartilhem suas experiências e seus conhecimentos com outros/as estudantes também em formação, a exemplo dos/as graduandos/as de áreas distintas de conhecimento. Insere-se nesse contexto, o estágio em docência, que no Brasil tem se consolidado, sendo parte da política pública de formação docente, como um espaço privilegiado para o estabelecimento de laços com o ensino na graduação, proporcionando ao/à pós-graduando/a uma rica experiência nas atividades de acompanhamento e regência junto a um/a docente orientador/a no Ensino Superior. Assim, esta seção se ocupa de apresentar um relato de experiência que se deu em um contexto bastante específico: o cenário amazônico, no município Borba/AM, em uma turma de licenciatura em pedagogia do PARFOR – o que se caracteriza como um desafio pioneiro, por se tratar de um município localizado à margem esquerda do Rio Madeira, ao sul e distante da capital amazonense, cerca de 215 Km, em uma realidade completamente distinta de Manaus/AM.

Entendemos que o recurso do relato de experiência concede um olhar característico à prática do estágio docente, propiciando uma mirada para uma das pontas nem sempre contempladas nas análises sobre as políticas públicas de formação de professores/as, qual seja: a materialização da política na vida do sujeito que se encontra em processo formativo. O par experiência/sentido, proclamado por Bondía (2002), nos fornece uma chave interessante para compreender o potencial de reflexão que o estágio docente pode vir a exercer nos processos formativos de todos os sujeitos ali envolvidos. Nesse sentido, não somente a experiência de realização deste estágio em si mesma, mas os exercícios de reconstrução desta experiência e de correlação com as políticas de formação docente e com a realidade amazonense – que ganham corpo neste artigo – corroboram uma passagem de um estado “destruição generalizada da experiência”, que ocorre pela velocidade, pela falta de silêncio e memória ou pelo excesso de trabalho (Bondía, 2002), ao passo que foram esses exercícios que nos levaram a suspender o automatismo da ação.

É importante ressaltar, antes de adentrar propriamente no relato, a importância do papel do/a professor/a em qualquer política que vise a melhoria na qualidade da Educação. Diante dessa perspectiva de melhoria da área, a partir do papel do/a professor/a, o Plano Nacional de Educação (Brasil, 2014) apresenta quatro metas nessa direção, a saber: metas 15 a 18, que buscam desde a garantia de política nacional de formação dos/as profissionais da Educação, até assegurar a existência de Planos de Carreira para profissionais da Educação Básica e Superior pública de todos os sistemas de ensino.

As legislações educacionais deixam evidentes as garantias quanto à formação de todos/as profissionais da Educação Básica. Embora tais garantias estejam presentes nas leis, nem sempre são colocadas em ação, devido à falta de políticas públicas eficazes para este setor da sociedade. É preciso buscar equilíbrio entre metas quantitativas e qualitativas. Qualidade em Educação implica imprescindivelmente investir na formação dos/as professores/as, posto que estes/as são sujeitos nucleares dos processos educativos em qualquer contexto social. Para perseguir a meta da universalização do acesso à Educação, mais e melhores professores/as precisam ser formados/as, de modo a garantir iniciativas de inclusão e de melhoria dos sistemas escolares (Mandarino & Beltrão,

2018). No âmbito da formação docente em nível pós-graduado, todo este debate sobre as políticas de formação de professores/as ganha centralidade em função do hiato entre pesquisa e docência que se consolidou em nosso país (Soares & Cunha, 2010). Nessa direção, de acordo com o regimento interno do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas (Ppge/Ufam, 20016, art. 31), todo/a pós-graduando/a deve cumprir o requisito de estágio em docência, com o objetivo de “(...) iniciar o discente no exercício das atividades ao ensino superior na área da Educação”, sendo dispensados/as aqueles/as que já possuem experiência comprovada no Ensino Superior.

A experiência de estágio em docência que passamos a relatar a partir desse momento começou a ser delineada de diálogos com o orientador de mestrado, a fim de traçar uma definição para a escolha do curso e da disciplina para o desenvolvimento do estágio, pelo que optou-se por uma turma do 2º período do curso de Pedagogia/PARFOR/UFAM na cidade de Borba-AM. Após essa definição inicial, passou-se ao contato com a professora ministrante da disciplina “Temas Específicos em Educação I” para o estabelecimento dos primeiros diálogos sobre a dinâmica do próprio estágio e sobre o desenho da disciplina em questão. Ressaltamos que a prática educativa diz respeito à forma com que os indivíduos aprendem, a partir do pensamento acerca de suas experiências (Slomski et al., 2020). É essa aprendizagem que delineará nosso relato por meio da experiência vivenciada no município supracitado.

Antes do estágio iniciar propriamente em sala de aula, foram realizados encontros de planejamento, nos quais o plano da disciplina e os planos das aulas foram objeto de discussão. Nessa perspectiva, mais do que planejar para socializar com os/as alunos/as, Almeida & Pimenta (2014) enfatizam que o papel do/a professor/a universitário/a deve abdicar de sua função secular de formação para atender a demanda do mercado de trabalho, e assumir sua função social de formar profissionais para a cidadania. Convém mencionar que o/a professor/a universitário/a é antes de tudo um/a profissional que realiza um serviço à sociedade e, portanto, deve atuar:

De forma reflexiva, crítica e competente no âmbito de sua disciplina, explicitando seu sentido, seu significado e sua contribuição no percurso formativo dos estudantes, inserida no projeto político-pedagógico dos cursos, vivenciado no cotidiano do ensino e da pesquisa. Os cursos, por sua vez, inserem-se no projeto político-pedagógico-institucional com suas identidades próprias, considerando as demandas da sociedade contemporânea em geral e no contexto do campo de ação próprio das áreas de saber envolvidas. (Almeida & Pimenta, 2014, p. 4)

O processo de ensino e a aprendizagem, portanto, devem considerar em suas ações pedagógicas o contexto social, histórico, político, cultural em que se encontra cada aluno/a. O que será ensinado em sala de aula deve contemplar a formação social de todos/as e não colocar em prática um currículo de ensino que atenda apenas aos interesses da elite dominante.

A partir dos diálogos entre professora e estagiário, ficou definida toda a dinâmica das atividades que seriam desenvolvidas no decorrer do semestre letivo: a participação do pós-graduando nessas discussões, marcou o estabelecimento de uma postura de gradual confiança e autonomia que se destacou na relação de orientação para o desenvolvimento do plano de atividades do estágio de docência – documento exigido pelo PPGE/UFAM –, bem como no âmbito dos acordos com relação à participação enquanto estagiário, e às atividades a serem desenvolvidas durante todo o período do estágio. Convém ressaltar que nesses encontros iniciais, além dos processos de planejamento, tratou-se ainda de assuntos relacionados às especificidades da disciplina, da turma na qual o estágio seria desenvolvido, do município de Borba e da viagem que esta oferta implicaria e, especialmente, do estágio em docência.

E nesse viés, é salutar enfatizar que a teoria e a prática não podem ser consideradas instâncias dissociadas, posto que essa percepção resultaria num empobrecimento das práticas pedagógicas nas instituições educativas, culminando na necessidade de explicitar porque o estágio é teoria e prática. É destacado ainda que a profissão do/a educador/a é uma prática social, é uma forma de intervir na realidade social, pois a atividade docente é ao mesmo tempo prática e ação (Pimenta & Lima, 2004). A teoria e a prática fazem parte do planejamento de qualquer disciplina. Este planejamento deve levar em conta as especificidades de cada lugar, de cada estudante, para que as atividades a serem desenvolvidas no ambiente escolar possam ter êxito e o processo de ensino e aprendizagem possam, de fato, acontecer, considerando as dimensões culturais e sociais, além das científicas.

A disciplina “Temas Específicos em Educação I” faz parte do currículo do curso de Pedagogia da UFAM, pelo que é ofertada aos/às acadêmicos/as da graduação em Pedagogia, com o objetivo de possibilitá-los/as o aprofundamento de discussões contemporâneas na área de Educação, ou ainda pode ser desenhada para atuar nas dificuldades apresentadas pelos/as discentes. Trata-se, então, de uma disciplina aberta e que é construída pela coordenação do curso e pelo/a docente responsável. No caso da oferta para o curso de Pedagogia/PARFOR/UFAM, decidiu-se construir uma disciplina focada nas questões relacionadas à leitura, interpretação de texto e escrita. Nesse sentido, o plano de disciplina foi elaborado mediante às dificuldades apresentadas pelos/as estudantes em período anterior.

De modo geral, o planejamento da disciplina e das aulas foi direcionado às questões de leitura, interpretação e produção textual no Ensino Superior e, em função disso, as atividades planejadas envolviam discussão a partir de um filme, leituras diárias individuais e em grupos acerca de diferentes gêneros textuais, debates em sala de aula, construção textual, compartilhamento/socialização das interpretações e oficinas. O objetivo central do conjunto dessas atividades girava em torno de pontuar a importância de melhorar a capacidade leitora e escritora dos/as estudantes deste grau de ensino.

A experiência em sala de aula será aqui relatada com base em quatro momentos. O primeiro momento diz respeito ao contato inicial com os/as acadêmicos/as da turma. Momento este, marcado, a princípio, por uma conversa informal em torno da trajetória de formação e profissional do estagiário – enquanto professor da rede pública estadual de ensino e estudante de pós-graduação em Educação. Foi um momento de compreender um pouco o universo das variadas experiências de vida enquanto professores/as e estudantes, de acordo com o contexto cotidiano e educacional vivenciado por cada um/a. Após este diálogo inicial com a turma, fora sentida maior tranquilidade e segurança, diante do desafio que se delineava pela frente: estava sendo vivenciada ali, naquele momento, a primeira experiência do estagiário pós-graduando, diante de uma turma de graduação. De imediato, a responsabilidade de convidar, conduzir e organizar a turma para assistir ao filme “Central do Brasil”, marca o início dos primeiros contatos e interação com os/as estudantes. Essa dinâmica, de tão logo assumir a turma, se deu pelo fato de imprevistos terem ocorridos na viagem de barco da professora ministrante da disciplina até a sede do município de Borba/AM.

O segundo momento trata do acompanhamento das aulas ministradas pela professora responsável pela disciplina. Desde a primeira aula, a professora destacou a importância da disciplina para a caminhada acadêmica dos/as estudantes na universidade. Na sua fala, ficou evidente a importância que tem a leitura, pois uma boa leitura possibilita ao/à estudante compreender melhor os/as autores/as, expressar com mais autonomia seu próprio pensamento e elaborar bons trabalhos acadêmicos e/ou científicos. Aos poucos, aula a aula, os objetivos propostos começam a ser postos em prática, destacamos as seguintes dinâmicas: I) o filme “Central do Brasil, que havia sido passado e discutido sob responsabilidade do estagiário, foi utilizado como porta de entrada para instigar os/as estudantes a relatarem suas próprias vidas mediante a elaboração de uma carta, em duplas, um/a servindo de escriba para o/a outro/a; II) textos acadêmicos sobre a prática da leitura foram

lidos em sala de aula e discutidos com vistas a proporcionar aos/as estudantes um repensar de suas próprias experiências leitoras; II) auto apresentação das experiências de vida, pessoais, profissionais e acadêmicas – incluindo suas dificuldades enquanto estudantes, no sentido do hábito da leitura, da escrita, da interpretação – de cada aluno/a para toda a turma; IV) oficinas de leitura e produção com diferentes gêneros textuais, que buscaram colocar os/as estudantes em contato com textos para além do gênero acadêmico/científico, com vistas a despertar-lhes interesse e destacar o prazer que pode estar guardado nessas práticas de leitura e escrita.

Destaca-se, ainda, uma atividade que foi desenvolvida ao ar livre, caracterizada como experiência etnográfica, que fora bastante enriquecedora, contribuindo no desenvolvimento da capacidade de observação, leitura, escrita e interpretação. Para a realização dessa atividade, todos/as os/as estudantes dirigiram-se para frente da escola, posicionaram-se em locais diferentes na rua para que pudessem observar livremente a/s cena/s e a figuração social que ali se apresentava/m: uma tarde comum no município de Borba/AM foi lida de diferentes maneiras por cada estudante. Feito isso, foi realizado um debate em sala de aula, a partir da socialização das experiências registradas por cada um/a, o que serviu para consolidar o argumento de que existem pontos de vistas e interpretações diferentes e possíveis para um texto, uma imagem, uma cena da vida social. Importante é destacar que os/as estudantes demonstraram maior segurança em suas falas no momento das apresentações de suas anotações daquilo que tinham observado.

Convém destacar que todas as atividades desenvolvidas no decorrer das aulas, foram objetivadas na superação das dificuldades apresentadas pelos/as estudantes acerca da leitura, da interpretação e da escrita. Todas as dinâmicas elaboradas e postas em prática pela professora possibilitaram o envolvimento direto/participativo/produtivo dos/as estudantes, no sentido de minimizar tais dificuldades. As características dos saberes que os/as professores/as utilizam para ensinar nas instituições de educação têm origem em diversas fontes, como por exemplo a sua trajetória de vida em sociedade, as experiências escolares, as disciplinas e as vivências universitárias, as relações afetivas, os guias didáticos, entre outras. Nessa linha, Libâneo (2001, p. 69) conceitua os conhecimentos profissionais do/a professor/a da seguinte forma:

(...) um conjunto de conhecimentos teóricos e práticos requeridos para o exercício profissional e competências como as qualidades, capacidades, habilidades e atitudes relacionadas com esses conhecimentos teóricos e práticos e que permitem a um profissional exercer adequadamente sua profissão.

Do início ao fim, eles/as foram postos à produção de escritos, de interpretações e leituras, a partir do acervo de textos trazidos pela disciplina, classificados em diferentes gêneros textuais, a saber: poemas, canções, lendas amazônicas, reportagens e textos científicos. Esta dinâmica mais geral da disciplina, de lidar com o material proposto ao conjugar a participação ativa da turma, representou um elemento crucial tanto para a formação do pós-graduando, como para a professora ministrante da disciplina e para os/as estudantes.

Além disso, destaca-se que, dadas as oportunidades de falas e relatos de experiências dos/as alunos/as, foram contadas por eles/as inclusive algumas histórias com um tanto de emoção: relatos de superação, em que a cada dia trazem para si a importância do curso na UFAM, o envolvimento emancipatório nas aulas, e o reconhecimento do real significado que o curso tem para a vida pessoal e profissional de cada um/a. O pós-graduando teve a oportunidade de compartilhar a sua experiência de vida, a trajetória enquanto estudante de graduação em Geografia e as experiências da pós-graduação em Educação em andamento. A experiência do estágio possibilitou enxergar mais de perto quão grande são as dificuldades cotidianas que os/as estudantes enfrentam para conseguirem frequentar as aulas do curso de graduação, o que de certo modo, se aproxima com a própria realidade/vivência do pós-graduando.

O terceiro momento de nosso relato, centra-se na etapa da regência realizada pelo pós-graduando nesta turma. Estar à frente de uma turma de estudantes de graduação em Pedagogia, e ao mesmo tempo sob o olhar atento, observador e avaliador da professora responsável naquele momento, foi algo novo e desafiador, pois havia a responsabilidade de contribuir com a aula para o aprendizado dos/as estudantes, ao passo que o próprio estagiário estava em um momento formativo de seu estágio. Para que a regência em docência transcorra de forma satisfatória, Slomski et al. (2020, p. 10) menciona que

(...) como profissional da docência, detém certa base de conhecimentos para o ensino advinda tanto da formação profissional para docência como da sua própria prática profissional. Esse conjunto de conhecimentos, compreensões, habilidades e disposições necessárias para o professor exercer a docência em diferentes áreas do conhecimento, níveis, contextos e modalidades de ensino classifica-se como saberes docentes. Eles podem ser compreendidos como processos formativos capazes de fundamentar a prática pedagógica do/a professor/a para que ele/a tenha sucesso na tarefa de ensinar, isto é, uma base de conhecimentos.

A regência em questão, incidiu sobre o tema das produções textuais das lendas. A partir de uma aula expositiva e participativa, abriu-se a discussão acerca do contexto de mitos, filosofia, lendas do Brasil e lendas amazônicas. Foi possível associar os conhecimentos da Pedagogia (curso dos/as graduandos/as) com os da Geografia (curso de formação do pós-graduando/estagiário). A aula transcorreu de forma tranquila, participativa, pois era dada a oportunidade para que os/as estudantes interagissem no momento das discussões da aula, e todos/as participaram de forma espontânea, ora perguntando, ora dando exemplos acerca da temática em estudo. Como atividade da aula ministrada, fora pedido a eles/as que produzissem as suas próprias histórias/lendas, que foram socializadas com toda a turma.

Para Pimenta e Lima (2004), ao estágio de cursos de formação de professores/as compete possibilitar que os/as futuros/as docentes compreendam a complexidade das práticas institucionais e das ações exercidas pelos/as profissionais, mas isso só é conseguido se o estágio em docência for uma preocupação, um eixo de todas as disciplinas do curso, que por sua vez devem contribuir para formar professores/as baseados na análise, na crítica e na proposição de novas maneiras de fazer educação, valorizando a prática profissional como momento de construção de conhecimento por meio do pensamento, da análise, da construção, e da problematização dessa prática, atuando assim como um/a professora/a reflexivo/a ou professor/a pesquisador/a de sua própria prática.

Por fim, o quarto e último momento deste relato, diz respeito à conclusão da disciplina e às reflexões que o estágio proporcionou ao pós-graduando – reflexões estas que compuseram o relatório de estágio de docência, mais um documento exigido pelo PPGE/UFAM para a conclusão desta experiência. À medida que as aulas transcorriam, um novo aprendizado se concretizava. Essa aprendizagem se dava no cotidiano da sala de aula, a partir da interação com os/as estudantes, tirando suas dúvidas a partir das orientações da professora, dava-se no olhar atento às maneiras e dinâmicas utilizadas pela professora na sala de aula, e à forma como ela conduzia suas aulas. Destaca-se que, por motivos administrativos, com o atraso da chegada da professora ministrante, houve a necessidade de novas adaptações no planejamento das atividades a serem desenvolvidas no âmbito da disciplina. Muito oportuno é salientar, que o novo replanejamento aconteceu de forma conjunta entre a professora e estagiário. Dessa forma, o estágio em docência permitiu compreender ainda que o plano de disciplina e o plano de aula nunca podem ser tomados como algo acabado, pronto, sendo, portanto, flexível e passível de mudança.

Evidencia-se aqui que a experiência acaba por produzir um saber a partir da mediação entre o conhecimento e a própria vida humana, “(...) trata-se de um saber que revela ao homem concreto e

singular, entendido individual ou coletivamente, o sentido ou o sem-sentido de sua própria existência, de sua própria finitude. Por isso, o saber da experiência é um saber particular, subjetivo, relativo, contingente, pessoal” (Bondía, 2002, p. 27). Desse modo, a experiência se expressa sob formas de saber, de práxis, de uma epistemologia e de uma ética próprias, que vão além, sobretudo, da rigidez do conhecimento científico moderno. A riqueza desse processo de construção de saber e de sentido a partir da experiência, no âmbito de nosso objeto de análise, encontra-se na possibilidade de ir além de uma concepção puramente formal que está na base da formação de professores/as no Brasil, seja na graduação ou na pós-graduação. A construção de conhecimentos que parte do sujeito cognoscente, que é também um sujeito de experiências e de significação destas, ratifica a pluralidade de uma formação e de aprendizagens significativas nas trajetórias formativas e profissionais heterogêneas dos/as docentes.

É basilar enfatizar que o estágio em docência prepara para um trabalho docente coletivo, posto que o ensino, segundo Pimenta e Lima (2004), não é um assunto individual do/a professor/a, tendo em vista que a atividade escolar é resultado das ações coletivas dos/as professores/as e das práticas institucionais. Esse elo de parceria é importante para que essas práticas educacionais se desenvolvam de forma efetiva e emancipadora no ambiente escolar.

A partir desse cenário, é visível que toda essa experiência do estágio em docência é muito significativa, ao passo que permite ao/à pós-graduando/a perceber a importância deste estágio para a formação docente no nível de pós-graduação, ao mesmo tempo que coloca o/a mestrando/a em uma posição privilegiada, que lhe possibilita: observar a dinâmica de uma disciplina, as dinâmicas utilizadas pelo/a professor/a em sala de aula e/ou fora dela; além de participar dos processos didático-pedagógicos e de planejamento que envolvem a disciplina; e, especialmente, ocupar a posição de professor/a deste grau de ensino no momento da regência. O estágio em docência, portanto, é fundamental para a formação dos/as futuros/as professores/as. Destacamos também que os diversos sujeitos envolvidos no processo de estágio em docência (professor/a da disciplina e aluno/a estagiário/a), bem como as instituições (universidade e escola), precisam estar em sintonia para que o estágio seja realmente uma parte interessante e necessária para a formação do/a futuro/a docente, tornando-o/a processualmente cada vez mais apto/a para o exercício da docência (Rodrigues & Rodrigues, 2016).

Carvalho, Lagares e Carvalho (2020), ao concluírem que no Brasil, as políticas voltadas para a formação docente têm historicamente deflagrado uma tônica nos aspectos técnicos, na instrumentalização e na perspectiva econômico-corporativa do trabalho dos/as professores/as, auxiliam-nos a compreender a necessidade de pensar tais políticas a partir da sua concretude no cotidiano de estudantes em formação. Nosso relato, portanto, juntamente com tantos outros relatos que vêm sendo analisados na literatura especializada, podem servir como elemento-chave para refletir sobre os limites e potencialidades dessas políticas. A partir de diferentes experiências de estágio docente, nesse sentido, podem emergir novas formas de conceber as políticas públicas de formação de professores/as para todos os níveis de ensino, mais articuladas à realidade, às necessidades desses profissionais e aos desafios que vão se apresentando cotidianamente para os sujeitos educativos.

A partir do exposto, a seguir vamos apresentar aspectos dos desdobramentos acerca do estágio em docência, caracterizando-o como um espaço basilar de formação, o qual possibilita discussões, práticas pedagógicas planejadas, compreensão do processo de ensino e aprendizagem, encontros e, em última instância, um repensar do aparato político que rege a formação docente para o ensino superior no Amazonas e no país.

Desdobramentos do Estágio de Docência: Um Espaço de Formação Feito de Encontros

A universidade é reconhecidamente uma instituição social ligada ao permanente exercício da crítica, na interseção entre memória, herança cultural, saberes historicamente produzidos e produção de novos conhecimentos (Almeida & Pimenta, 2014) ela congrega sujeitos que, coletivamente, atuam nas frentes de ensino, pesquisa e extensão. Passado, presente e futuro, são colocados dialeticamente no ofício dos/as professores/as pesquisadores/as: há sempre um diálogo com a tradição do pensamento estabelecido nos processos de crítica, atualização e inovação, inerentes ao trabalho que acontece no interior das instituições de Ensino Superior ao redor do mundo (Connell, 2019). Estes movimentos, que tratam do papel social desta instituição, quando pensamos o ensino e a formação de professores/as no Brasil, e mais especificamente no contexto amazônico, passam necessariamente pelos espaços dedicados a qualificar os/as profissionais da Educação. As configurações das licenciaturas e dos programas de pós-graduação nos falam, então, de como a universidade tem dimensionado a formação docente.

Formar professores/as nunca se constituiu uma tarefa simples, posto que se coloca na interseção entre interesses de diferentes instituições e sujeitos sociais, bem como possui um lastro histórico que acaba por desenhar os contornos que vai ganhando em cada contexto. No Brasil, a partir da Reforma Universitária de 1968, as Faculdades, os Institutos e Centros de Educação, exercem papel pujante nesta formação, posto que, além do curso de Pedagogia, geralmente dialogam com as demais licenciaturas no âmbito da oferta de disciplinas pedagógicas. Isso nos permite afirmar que essas faculdades estão presentes, direta ou indiretamente – a depender do grau de comunicação com as coordenações das licenciaturas –, na formação inicial dos/as professores/as. Esse diálogo se confirma quando pensamos a pós-graduação em Educação, uma vez que ela congrega sujeitos, e aqui naturalmente falamos de estudantes e professores/as, que advêm de diferentes campos do saber, licenciados/as e bacharéis com uma graduação significativa no que tange às experiências em docência.

O caráter multirreferencial da área da Educação merece atenção neste caso, pois determina o lugar que a formação de professores/as deve ocupar na pós-graduação atualmente. Esta multirreferencialidade inscreve-se nas próprias trajetórias formativas e profissionais dos/as professores/as pesquisadores/as, que adentram e atuam no campo acadêmico da Educação, e é aqui que a preocupação com a formação docente emerge, pois faz-se necessária uma ratificação das bases didático-pedagógicas inerentes ao exercício da docência com esta miscelânea de sujeitos. Nesse contexto, pensar a formação de professores/as no nível da pós-graduação em Educação, mostra-se um exercício crucial, no interior do qual o estágio de docência acaba se configurando como um espaço privilegiado para a vivência no âmbito do ofício docente do Ensino Superior. Dos mestrados e doutorados nesta área, tem-se que os/as egressos/as passam a atuar na Educação Básica, no Ensino Superior e também em espaços não-formais de Educação, fato que demonstra uma necessidade de aliarmos a formação que se oferta na graduação e na pós-graduação, ao desenvolvimento das carreiras e processos de adaptação pelos quais esses sujeitos passam na transição para o mundo do trabalho – o que, naturalmente, constitui um desafio para o planejamento a nível das políticas públicas, de um lado, e a nível das IES, de outro.

Para Silva e Bardagi (2015), no Brasil, o crescente interesse na literatura especializada em se compreender as trajetórias dos/as estudantes do Ensino Superior e seus desafios, incluindo aqui a finalização dos cursos e a inserção profissional, está diretamente relacionado à expansão deste grau de ensino e, conseqüentemente, da pós-graduação, que passa a contar com um maior número de estudantes que representam, por sua vez, uma diversidade mais acentuada de percursos. No caso da

pós-graduação em Educação, por exemplo, entre os anos de 2000 e 2012, o número de doutorados na área triplicou (Fávero, Tauchen & Devechi, 2016), o que corrobora o impacto desse incremento numérico, para os modos como tem sido abordada a questão da formação docente nos programas de pós-graduação desta área (Soares & Cunha, 2010).

Em pesquisa realizada com 455 doutorandos/as em Educação no Brasil, Silva (2017) demonstrou que mais de 82% dos/as estudantes apontam como principal aspiração profissional o prosseguimento na carreira acadêmica, o que significa que majoritariamente esses sujeitos buscam posterior inserção como professores/as pesquisadores/as em instituições de Ensino Superior – o que nos interessa sobretudo, no contexto do debate acerca do estágio de docência na pós-graduação, uma vez que este estágio foi pensado exatamente para proporcionar um rol de experiências ligadas à docência na graduação.

As aspirações ligadas à carreira acadêmica são construídas, no caso desses/as estudantes, no próprio cotidiano da universidade, o papel de aprendiz que passam a ocupar desde o primeiro dia de aula como calouros/as os/as leva a conhecer paulatinamente a profissão de seus/suas professores/as e, em alguns casos, a flertar com esse horizonte profissional. O envolvimento com as atividades acadêmico-científicas – em experiências como monitorias de disciplinas, iniciação científica e tecnológica, grupos de pesquisa, projetos de pesquisa entre outras – constitui um forte elemento no processo de aproximação com essa carreira e, mais tarde, a pós-graduação constitui o caminho consagrado para a materialização dessa aspiração. Nesse sentido, a vivência no interior da universidade confere a esses/as estudantes aspirantes, além de uma qualificação em suas respectivas áreas e especialidades, um conhecimento do funcionamento do ambiente universitário e do próprio ofício dos/as professores/as pesquisadores/as. As políticas de formação docente, bem como de valorização da profissão, também atuam aqui no sentido da construção identitária paulatina com a área e da decisão de apostar as fichas nesta carreira. Como este conhecimento prático e cotidiano, que os/as estudantes em formação constroem em torno da universidade e da docência no Ensino Superior, vai se confrontando com uma qualificação mais sistemática para o magistério?

Disciplinas pedagógicas, discussões acerca da profissão docente e de seus desafios e da realidade educacional, bem como estágios obrigatórios, são exemplos de frentes que contribuem para a construção de um saber pedagógico que paulatinamente, na passagem da graduação para a pós-graduação, vai ganhando complexidade em função de um aumento contínuo da capacidade de fundamentação crítico-científica. Se levarmos em consideração, apoiados/as em Nóvoa (2009), que a profissionalidade docente pode ser definida a partir de cinco disposições – o conhecimento, a cultura profissional, o tato pedagógico, o trabalho em equipe e o compromisso social –, evidencia-se uma questão fundamental, a saber: a qualificação para a docência assenta-se em um processo contínuo que alia conhecimentos teóricos, técnicos e curriculares, ao contexto da prática pedagógica.

O estágio docente realizado na pós-graduação em Educação proporciona uma experiência que permite o/a discente vivenciar processos didáticos e pedagógicos e refletir sobre as disposições supracitadas em um contexto específico. O trabalho desenvolvido junto ao/à professor/a orientador/a do estágio e aos/as graduandos/as favorece uma troca de experiências ao passo que insere o/a pós-graduando/a no contexto de atuação profissional de sua área, ele/a experimenta, assim, uma troca de perspectiva: o/a pós-graduando/a sai da posição de estudante e se coloca ao lado do/a professor/a nos processos de planejamento, seleção de bibliografia, organização do material didático, acompanhamento das aulas e do progresso dos/as alunos/as de graduação, e ainda atua como regente em algum momento da disciplina. Com isso, o estágio de docência representa uma tentativa de superação daquilo que a literatura vem criticando nas últimas décadas em torno da formação de professores/as para o Ensino Superior no Brasil, ao apontar que esta formação tem sido quase que exclusivamente compreendida com base nos saberes do conteúdo de ensino,

enquanto a própria ação de ensinar tem sido tomada como uma decorrência natural das demais atividades inerentes à docência universitária (Cunha, 2006, 2009).

A experiência no PARFOR no município de Borba, no Amazonas, sobre a qual nos debruçamos no tópico anterior, nos permitiu desenhar quatro desdobramentos do estágio de docência na pós-graduação em Educação, nomeadamente: I) a relação ação-reflexão; II) o contexto de atuação; III) a especificidade do PARFOR; e IV) os encontros entre professores/as em formação. Estes desdobramentos não nos falam exclusivamente da vivência do estágio docente aqui relatado, eles fazem emergir questões para pensarmos o estágio de docência, enquanto prática consolidada na pós-graduação brasileira e suas principais potencialidades, inclusive como elemento da política de formação docente e como experiência que tem potencial de promover reflexões no sentido de fazer pensar sobre os limites das políticas já instituídas.

A reciprocidade entre ação e reflexão é colocada para se pensar a formação e a profissão docente há pelo menos três décadas, a ideia de professor/a reflexivo/a advém dessa tradição de pensamento que privilegia um cotidiano docente baseado no constante confronto entre teoria e prática, mediado pela capacidade de planejar, colocar em prática, avaliar e replanejar em um ciclo de aprimoramento permanente. Esta premissa mostrou-se válida para o estágio de docência que realizamos no curso de Pedagogia, uma vez que todo o processo foi marcado pelo estabelecimento de diálogos entre professora/orientadora e pós-graduando/estagiário, com vistas a refletir sobre os caminhos percorridos. Este movimento reflexivo em meio ao trabalho com a turma de graduação em questão, demonstrou a riqueza do processo de se pensar as aulas, as relações pedagógicas, o desenvolvimento e a aprendizagem dos/as graduandos/as à medida que a disciplina ia avançando. Vê-se, nesse sentido, um emaranhado de trocas de ideias, possíveis caminhos e soluções para as dificuldades que naturalmente vão se colocando no cotidiano educacional na relação pedagógica, que acaba por se estabelecer entre professora e estagiário.

A interdependência colocada no movimento ação-reflexão permite que o/a pós-graduando/a que está na posição de estagiário/a, construa crítica e paulatinamente uma postura reflexiva sobre o trabalho docente: o acompanhar de todo o processo didático-pedagógico constitui um exercício que ratifica, para o/a estudante em estágio de docência, a necessidade de pensar a realidade em que o sujeito professor/a se insere e sobre a qual atua (Pimenta & Lima, 2004). Esta experiência corrobora, portanto, com a construção da autonomia do/a pós-graduando/a, que, afinal, é um/a professor/a em processo de formação, sua autonomia precisa expressar-se, por exemplo, no cotidiano de reflexão junto ao/a professor/a orientador/a do estágio, na atuação junto aos/às graduandos/as e, sobretudo, na atividade de regência, na qual ele/a torna-se responsável pelo desenvolvimento de uma ou mais aulas, sempre na presença e com o suporte do/a professor/a responsável pela disciplina.

O nosso segundo desdobramento diz respeito à potencialidade do estágio de docência no sentido da compreensão do contexto de atuação docente no Ensino Superior. Neste aspecto, a experiência em Borba-AM constitui um exemplo bastante interessante dos movimentos de reflexão que a experiência deste tipo de estágio traz para o pós-graduando: ao deparar-se com uma realidade social e educacional material, o pós-graduando tem a chance de apreender as relações entre as especificidades contextuais e os processos de reconceptualização pelos quais o planejamento de ensino necessariamente passa. O contexto amazônico, a questão regional, a figuração e os papéis sociais historicamente legitimados na cidade de Borba, bem como os saberes prévios e as leituras de mundo dos/as graduandos/as da turma de Pedagogia, constituem elementos determinantes para que o pós-graduando/estagiário construa um leque de conhecimentos que vai desde os saberes teóricos, técnicos até os práticos e experienciais, passando necessariamente pela importância de se atentar para a realidade de cada turma com a qual se trabalha. Olhar para o contexto no qual o trabalho docente se concretiza e perceber uma simbiose entre tal contexto e o ofício racional e intencional da

docência, é uma importante frente de amadurecimento que o estágio de docência pode despertar no/a professor/a em formação.

Advindo deste debate, nosso terceiro desdobramento trata exatamente das especificidades da realização de um estágio de docência em uma turma do PARFOR. Se levarmos em consideração o motor político para o desenho de uma política pública como esta, que está relacionada ao descompasso entre a formação e a atuação dos/as professores/as de escolas públicas de Educação Básica no Brasil, começa a se evidenciar uma faceta específica na escolha por desenvolver um estágio de docência em uma turma de graduação do PARFOR: trata-se de uma turma, no caso do curso de Pedagogia Borba-AM/UFAM, com uma média etária relativamente alta, composta majoritariamente por sujeitos com mais de uma década de experiência na docência para crianças e jovens e com diferentes aldeias indígenas representadas pelos/as graduandos/as – muitas dessas características são certamente uma constante em turmas no âmbito deste programa no cenário nacional. A ligação entre a política de formação de professores/as no Brasil, aqui representada pela particularidade do PARFOR, e o contato e acompanhamento de estudantes de graduação com tamanha inserção e experiência na Educação Básica, constitui um elemento que tornou a envergadura de nossa experiência de estágio de docência ainda mais aprofundada. Isso se deveu à potencialidade de condensar, nesse estágio, um conhecimento da materialidade de uma política pública de formação de professores/as como o PARFOR, ao passo em que se desenvolviam as atividades cotidianas do estágio.

Por fim, nosso quarto e último desdobramento traz para a discussão, os encontros entre professores/as em formação – e aqui figuram três polos na equação do estágio de docência: o professor/orientador, o pós-graduando/estagiário e os/as graduandos/as. Partindo do pressuposto de que a constituição do sujeito e do/a profissional professor/a não se encerra com o fim do seu curso de formação inicial, tampouco com a pós-graduação ou com as formações continuadas que lhe são exigidas, o cotidiano do trabalho docente é consensualmente tomado na literatura internacional como um espaço privilegiado de formação dos/as professores/as (Postareff, Lindblom-Ylante & Nevgi, 2007). Chegamos à conclusão de que o estágio de docência foi responsável pela promoção de encontros formativos: professor, pós-graduando e estudantes da graduação. Neste contexto, podem ser todos/as tomados/as como professores/as em formação, se tomarmos a premissa da constante qualificação que se dá no cotidiano da prática pedagógica e, com isso, temos que o estágio em questão é, em essência, um promotor de encontros entre professores/as em formação.

As experiências professorais dos três polos envolvidos no estágio de docência são constantemente confrontadas nesses encontros, o que possibilita a esses diferentes sujeitos atuarem – de acordo com os respectivos papéis de professora, estagiário e estudantes – e compreenderem as especificidades locais da formação e do trabalho de professores/as. Esses encontros podem ainda ser colocados como um importante elemento para o processo de construção da identidade docente desses sujeitos e, especificamente para o pós-graduando/estagiário, eles servem ainda como espaços de possibilidades ampliadas para o seu processo formativo na pós-graduação, que busca aliar ensino, pesquisa, produção do conhecimento e extensão.

A integração desses quatro desdobramentos nos leva a constatar as potencialidades que o estágio de docência nos programas de pós-graduação traz para a formação de professores/as para o Ensino Superior. Em conjunto, eles nos permitem ultrapassar uma visão limitada de qualificação docente neste nível de ensino, que se resume puramente a uma espécie de treinamento didático (Almeida, 2012), ao passo que correlacionam aspectos teóricos, técnicos, práticos da formação de professores/as aos diferentes saberes que, em movimentos dialéticos de ação e reflexão, são construídos e ressignificados no cotidiano do trabalho docente.

São estes mesmos desdobramentos, responsáveis por fazer emergir o debate em torno das possíveis limitações do estágio de docência – e aqui destaca-se que a experiência no município de Borba-AM, foi ao encontro da literatura especializada e suas críticas ao modelo atual que o Brasil adota para pensar a formação de professores/as na pós-graduação. Os desafios que se colocam para a pós-graduação em Educação, e para as demais áreas do conhecimento – e, de forma mais geral, para o próprio campo da elaboração e avaliação das políticas educacionais –, giram em torno da superação de um modelo que vem historicamente apartando as frentes de formação do/a pós-graduando/a. A hierarquização colocada para essas frentes, sobrevaloriza a formação de pesquisadores/as e, sobretudo, a produção qualificada, em detrimento da formação docente. O desafio reside, portanto, em atar as pontas dessas frentes formativas e compreender que formar os/as estudantes na pós-graduação é uma tarefa complexa e que deve buscar uma simbiose entre essas frentes.

Considerações Finais

Foi objetivo desse manuscrito, refletir sobre o papel do estágio em docência na formação de professores/as no âmbito da pós-graduação em Educação, usando como aspecto metodológico o relato de experiência de uma vivência que foi realizada em um curso de graduação em Pedagogia do PARFOR/UFAM no município de Borba/AM, a qual foi tomada como uma importante expressão da política pública para a formação docente, posto que conseguiu revelar aspectos sobre a experiência do sujeito que está em formação.

A partir das análises realizadas nesse manuscrito, enfatizamos que a experiência de um/a estudante de pós-graduação inserido/a nas atividades do PARFOR, pode contribuir significativamente para a formação de todos/as os/as agentes sociais envolvidos/as nesse processo: desde professor/a formador/a, passando pelos/as alunos/as do PARFOR, chegando ao/a acadêmico/a de um PPG. Ressaltamos que quando um/a acadêmico/a de pós-graduação se insere junto aos/as alunos/as do PARFOR, essa conexão faz com que haja aproximação entre os dois campos, à partir da troca de experiências, conhecimento da realidade, potencialização do pensamento crítico e discussão das especificidades do processo de ensino e aprendizagem.

Sousa Santos (2004, p. 48) afirma que “A universidade é um bem público intimamente ligado ao projecto de país”. Nesse sentido, as possibilidades que as IES oferecem à sociedade podem contribuir para o desenvolvimento intelectual e profissional dos sujeitos, mas também da própria sociedade. Nesse contexto, está a formação de professores/as, de modo que as universidades têm um papel indispensável na materialidade das políticas de formação docente e na garantia dos processos formativos, almejando uma instrução de qualidade que forneça subsídios para o ensino de qualidade, independente da etapa e da modalidade educacional.

Portanto, as atividades realizadas nos cursos de licenciatura, devem ambicionar práticas que coloquem os/as seus/suas alunos/as em contato com a teoria e a prática para uma melhor atuação no campo pessoal e profissional. No caso específico da pós-graduação, o estágio em docência se torna basilar, à medida que contribui para ação-reflexão dos/as pós-graduandos/as e os/as coloca no contexto de atuação específico, lidando com os desafios da profissão, possibilitando a troca de experiência entre professores/as em formação e professores/as atuantes.

Ganha destaque também, a necessidade de os/as professores/as em formação entrarem em contato com a realidade específica na qual atuarão, e aqui ressaltamos o contexto amazônico. Reconhecer as particularidades dessa conjuntura se torna um ato de transformação na prática docente, sobretudo em uma região que constitui a maior área territorial geopolítica do país. As dificuldades de informação, o acesso limitado à formação, as restrições geográficas para o acesso, a diversidade étnica, a heterogeneidade linguística: todas essas características compõem a peculiaridade

do contexto amazônico e precisam ser apresentadas – com a maior propriedade possível – aos/às professores/as em formação para que articulem as suas práticas a partir da realidade de seus discentes e de suas comunidades.

Nessa direção, é fundamental que as IES incentivem cada vez mais os alunos/as dos PPG a se aproximarem dos/as alunos/as do PARFOR, de modo que essa experiência de formação seja potencializada, a partir da troca de saberes e colaboração nas discussões acerca da formação docente. Esse incentivo precisa ser estruturado e planejado, a nível de política interna das universidades, e também no nível da política pública, a fim de contribuir para a formação pedagógica e humana do Ensino Superior, de modo que tais ações permanentes, ponderem as diferentes realidades e especificidades dos polos de formação e de quem atua/participa deles.

Por fim, relatos como o apresentado nesse manuscrito, ganham potencialidade de articulação entre a teoria e a prática, de modo que socializam as experiências e os desafios encontrados no fazer docente, possibilitando uma reflexão da formação docente no contexto amazônico, além de ponderação sobre os caminhos dessa formação junto à comunidade acadêmica. Junto a isso, o estágio docente, tendo sido realizado em uma turma do PARFOR e no interior do estado do Amazonas, implicou uma experiência de sistematizar conhecimentos que podem favorecer o ser e o fazer educacional, posto que se insere naquele contexto específico e, por isso, propicia aprendizagem e conhecimento situados geográfica, social e educacionalmente, expondo os/as futuros/as docentes à realidade regional, com suas peculiaridades, que devem ser consideradas e respeitadas no processo de formação.

Agradecimentos

Agradecemos a todos/as os/as discentes do curso de Pedagogia/PARFOR/UFAM do município de Borba/AM.

Referências

- Almeida, M. I. (2012). *Formação do professor do Ensino Superior: Desafios e políticas institucionais*. Cortez.
- Almeida, M. I., & Pimenta, S. G. (2014). Pedagogia universitária: Valorizando o ensino e a docência na universidade. *Revista Portuguesa de Educação*, 27(2), 7-31.
- Anjos, J. C. (2013). *Formação de professores no curso de Pedagogia/PARFOR: Desafios contemporâneos*. (Dissertação de Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.
- Azevedo, R. O. M., Ghedin, E., Silva-Forsberg, M. C. & Gonzaga, A. M. (2012). Formação inicial de professores da Educação Básica no Brasil: Trajetória e perspectivas. *Revista Diálogo Educacional*, 12(37), 997-1026.
- Bicudo, M. A. V. A. (2011). A pesquisa qualitativa olhada para além dos seus procedimentos. In M. A. V. A. Bicudo (Org.), *Pesquisa qualitativa: Segundo a visão fenomenológica* (pp. 11-28). Cortez.
- Bolfer, M. M. M. O. (2008). *Reflexões sobre prática docente: Estudo de caso sobre formação continuada de professores universitários*. (Tese de Doutorado em Educação). Universidade Metodista de Piracicaba.
- Bolzán, D. P. V., Isaia, S. M. A., & Maciel, A. M. R. (2013). Formação de professores: A construção da docência e da atividade pedagógica na Educação Superior. *Revista Diálogo Educacional*, 13(38), 49-68.
- Bondía, J. L. (2002). Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Revista Brasileira de Educação*, 19, 20-28. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782002000100003>
- Botomé, S. P., & Kubo, O. M. (2002). Responsabilidade social dos Programas de Pós-Graduação e formação de novos cientistas e professores de nível superior. *Interação em Psicologia*,

- 06(01), 81-110.
- Brasil. (1996). *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* – Lei nº. 9.394/1996. Presidência da República. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm.
- Brasil. (2014). *Plano Nacional de Educação* – Lei nº. 13.005/2014. Presidência da República. <http://www.observatoriodopne.org.br/uploads/reference/file/439/documentoreferencia.pdf>
- Capes. (2020). *PARFOR*. <https://www.gov.br/capes/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/educacao-basica/parfor-1>
- Carvalho, R. F., Lagares, R., & Carvalho, D. D. A. (2020). Trabalho docente instrumentalizado na política de formação de professores no Brasil: Uma abordagem histórica e teórico-filosófica. *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*, 28(15), 1-26. <https://doi.org/10.14507/epaa.28.4858>
- Cavalcante, L. I. P. (2003). Formação de professores na perspectiva do Movimento dos Professores Indígenas da Amazônia. *Revista Brasileira de Educação*, 22(1), 14-24.
- Connell, R. (2019). *The good university: What universities actually do and why it's time for radical change*. Zed Books Ltd. <https://doi.org/10.1111/ajph.12605>
- Cunha, M. I. (2006). Docência na universidade, cultura e avaliação institucional: sSberes silenciados em questão. *Revista Brasileira de Educação*, 11(32), 258- 271. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782006000200005>
- Cunha, M. I. (2009). O lugar da formação do professor universitário: O espaço da pós-graduação em educação em questão. *Revista Diálogo Educacional*, 9(26), 81- 90.
- Fávero, A., Tauchen, G., & Devecchi, C. V. P. (2016). Percursos formativos e inserção profissional dos doutores em educação: Trajetórias e destino dos egressos. *Educação: Teoria e Prática*, 26(53), 574-594.
- Feitosa, J. (2002). Construindo o estágio de docência da pós-graduação em química. *Química Nova*, 25(1), 153-158. <https://doi.org/10.1590/S0100-40422002000100024>
- Fialho, N. H. (2006). Educação e desenvolvimento sustentável do Norte e Nordeste. In R. M. de Lima Araujo (Org.), *Educação, ciência e desenvolvimento local* (pp. 13-30). EDUFPA.
- Fincato, D. P. (2010). Estágio de docência, prática jurídica e distribuição da justiça. *Revista Direito GV*, 6(1), 29-38. <https://doi.org/10.1590/S1808-24322010000100002>
- Formosinho, J. (2009). Da prática docente na instituição de formação à prática pedagógica nas escolas. In J. Formosinho (Org.), *Formação de Professores: Aprendizagem profissional e ação docente* (pp. 93-118). Porto.
- Fraiha-Martins, F. & Gonçalves, T. V. O. (2012). Experiência formativa mediatizada por Ambiente Virtual de Aprendizagem: Formação de professores de ciências e matemática na Amazônia. *Amazônia – Revista de Educação em Ciências e Matemáticas*, 08(16), 146-158.
- Freitas, H. C. L. (2007). A (Nova) política de formação de professores: A prioridade postergada. *Educação & Sociedade*, 28(100) - Especial, 1203-1230. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302007000300026>
- Gatti, B. A. (2016). Formação de professores: Condições e problemas atuais. *Revista Internacional de Formação de Professores*, 01(02), 161-171.
- Libâneo, J. C. (2001). *Organização e gestão da escola: Teoria e prática*. Alternativa.
- Lüdke, M., & Boing, L. A. (2007). O trabalho docente nas páginas de educação & sociedade em seus (quase) 100 números. *Educação & Sociedade*, 28(100), 1179-1201. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302007000300025>
- Mandarino, M. C. F., & Beltrão, K. I. (2018). Licenciaturas no Brasil: Cursos e formandos. *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*, 26(3) 1-30. <https://doi.org/10.14507/epaa.26.3285>
- Meirelles, J. (2006). *O livro de ouro da Amazônia* (5th ed.). Ediouro.
- Nóvoa, A. (2009). *Professores: imagens do futuro presente*. EDUCA.

- Oliveira, M., Peixoto, R., & Maio, E. (2018). A Educação enquanto promotora de uma cultura de paz: O foco nas questões de gênero e sexualidade. *Revista Amazônica*, 3(2), 27-39. <https://doi.org/10.29280/rappge.v3i2.4893>
- Oliveira, M. L. C., & Silva, N. C. (2012). Estágio de docência na formação do mestre em enfermagem: Relato de experiência. *Enfermagem em Foco*, 3(3), 131-134.
- Oliveira, S. S. B., Oliveira Filho, E. C., & Bentes, A. N. (2014). A elevação da qualidade da pós-graduação: Uma proposta da Universidade Federal do Amazonas. *Revista Brasileira de Pós-Graduação*, 11(23), 107-126.
- Peruzzo, C. M. K. (2017). Pressupostos epistemológicos e metodológicos da pesquisa participativa: Da observação participante à pesquisa-ação. *Estudios sobre las Culturas Contemporáneas*, XXIII(III), 161-190.
- Pimenta, S. G., & Lima, M. S. L. (2004). *Estágio e docência*. Cortez.
- Postareff, L., Lindblom-Ylänne, S., & Nevgi, A. (2007). The effect of pedagogical training on teaching in higher education. *Teaching and Teacher Education*, 23(5), 557-571. <https://doi.org/10.1080/713699173>
- Ppge/Ufam. (s./d.). *Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas*. <http://ppge.ufam.edu.br/o-programa/objetivos>
- Ppge/Ufam. (2016). *Regimento Interno*. 2016. <http://ppge.ufam.edu.br/attachments/article/231/Regimento%20Interno%20PPGE.pdf>
- Santos, M., & Silveira, M. L. (2000). *O ensino superior público e particular e o território brasileiro*. ABMES.
- Rodrigues, V. C. S. & Rodrigues, L. F. (2016). O estágio supervisionado na visão dos autores, dos professores supervisores e dos licenciandos. *Educação Matemática na Contemporaneidade: Desafios e possibilidades*, São Paulo/SP, 13 a 16 de julho de 2016. http://www.sbem.com.br/enem2016/anais/pdf/5259_3652_ID.pdf
- Silva, C. F. (2017). *(Ciências da) Educação no Brasil e em Portugal: Autonomização dos espaços acadêmicos específicos*. (Tese de Doutorado em Ciências da Educação). Universidade Nova de Lisboa. <https://doi.org/10.28998/2175-6600.2018v10n21p373-376>
- Silva, C. F., & Alves, M. G. (2018). As aspirações dos aprendizes: Doutorandos em educação no Brasil. *Cadernos de Pesquisa*, 48(167), 280-308. <https://doi.org/10.1590/198053144725>
- Silva, M. C. (2001). *Amazônia: Região-nação-mundo*. Universidade do Amazonas.
- Silva, T. C., & Bardagi, M. P. (2015). O aluno de pós-graduação stricto sensu no Brasil: Revisão da literatura dos últimos 20 anos. *Revista Brasileira de Pós-Graduação*, 12(29), 683-714.
- Slomski, V. G., Anastácio, J. B., Araujo, A. M. P., Slomski, V., & Carvalho, R. F. (2020). Casos da prática educativa na aprendizagem da docência universitária. *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*, 28(33), 1-44. <https://doi.org/10.14507/epaa.28.5041>
- Soares, S. R., & Cunha, M. I. (2010). Programas de pós-graduação em Educação: Lugar de formação da docência universitária? *RBPG*, 7(14), 577-604.
- Sousa Santos, B. (2004). *A universidade no século XXI: Para uma reforma democrática e emancipatória da universidade*. CES.
- Tardif, M. (2010). *Saberes docentes e formação profissional*. Vozes.
- Torres, C. A. (Org.). (2011). *Teoria crítica e sociologia política da educação* (2nd ed.). Cortez.
- Tucci, C. A. F., Albuquerque, G. A. S., & Brito, G. S. (2016). Ao Norte tecnologias e modalidade a distância na Educação Superior no Estado do Amazonas: Em busca de uma tecnologia social para EaD. *Em Rede – Revista de Educação a Distância*, 03(01), 143-156.
- Veiga, I. P. A. (2010). Professor: Tecnólogo do ensino ou agente social? In I. P. A. Veiga & A. L. Amaral. (Orgs.). *Formação de professores: Políticas e debates* (4th ed., pp. 65-91). Papirus.
- Zanchet, B. A., Cunha, M. I., & Souza, H. M. (2009). A Pós-Graduação como lugar de formação e de aprendizagens de professores universitários. *Educação, Sociedade & Cultura*, 28(1), 93-105.

Sobre os Autores

Camila Ferreira da Silva

Universidade Federal do Amazonas

ferreira.camilasilva@gmail.com

ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-2348-9350>

Professora Adjunta da Universidade Federal do Amazonas (UFAM), Professora Permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas (UFAM); Doutora em Ciências da Educação pela Universidade Nova de Lisboa (UNL), com Bolsa Erasmus Mundus, com Pós-Doutorado em Sociologia Política pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Líder do Grupo de Pesquisa em Sociologia Política da Educação (GRUPESPE/UFAM).

Márcio de Oliveira

Universidade Federal do Amazonas

marcio.1808@hotmail.com

ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-4706-2930>

Doutor em Educação pela Universidade Estadual de Maringá (UEM). Mestre em Educação e Licenciado em Pedagogia pela UEM. Professor Adjunto da Universidade Federal do Amazonas (UFAM). Docente Permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFAM. Pesquisador do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Diversidade Sexual (NUDISEX/UEM).

Claudiney Lofiego Cacau

Universidade Federal do Amazonas

claudineylofiego36@gmail.com

ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-8219-5291>

Professor da Secretaria Estadual de Educação e Desporto/AM - SEDUC; Licenciado em Geografia pela Universidade Federal do Amazonas - UFAM; Pós-graduado em Letramento Digital pela Universidade Estadual do Amazonas - UEA; Mestrando no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas - UFAM/Bolsista FAPEAM.

arquivos analíticos de políticas educativas

Volume 29 Número 120

20 de setembro 2021

ISSN 1068-2341



Este artigo pode ser copiado, exibido, distribuído e adaptado, desde que o(s) autor(es) e *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas* sejam creditados e a autoria original atribuídos, as alterações sejam identificadas e a mesma licença CC se aplique à obra derivada. Mais detalhes sobre a licença Creative Commons podem ser encontrados em <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/>. *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas* é publicado pela Mary Lou Fulton Teachers College, Arizona State University. Os artigos que aparecem na AAPE são indexados em CIRC (Clasificación Integrada de Revistas Científicas, España) DIALNET (Espanña), [Directory of Open Access Journals](#), EBSCO Education Research Complete, ERIC, Education Full Text (H.W. Wilson), PubMed, QUALIS A1 (Brazil), Redalyc, SCImago Journal Rank, SCOPUS, Socolar (China).

Sobre o Conselho Editorial: <https://epaa.asu.edu/ojs/index.php/epaa/about/editorialTeam>

Para erros e sugestões, entre em contato com Fischman@asu.edu

EPAA Facebook (<https://www.facebook.com/EPAAAPE>) Twitter feed @epaa_aape.