

O ESTÁGIO DE DOCÊNCIA E SUA CONTRIBUIÇÃO À APRENDIZAGEM E FORMAÇÃO: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA

*Josué Cordovil Medeiros**

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas

<http://orcid.org/0000-0001-7458-4000>

*Thaiany Guedes da Silva***

Universidade Federal do Amazonas

<http://orcid.org/0000-0002-9007-2467>

*Evandro Ghedin****

Universidade Federal do Amazonas

<http://orcid.org/0000-0002-2844-6122>

RESUMO

Escrevemos este texto para compartilhar nossas vivências no Estágio de Docência experimentadas no período de realização do componente curricular *Currículos e Programas da Educação Básica* com uma turma do terceiro período do curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal do Amazonas (UFAM). As tecituras das experiências e reflexões trazidas aqui partem da seguinte indagação: qual a contribuição do Estágio de Docência no contexto do Ensino Superior para o desenvolvimento da aprendizagem e formação docente no âmbito do curso de Licenciatura em Pedagogia? Para tanto, adotamos o relato de experiência como um gênero acadêmico, que se ampara na abordagem da pesquisa qualitativa. As discussões que fazemos acerca do estágio ancoram-se na concepção de estágio como campo de conhecimento, que se perspectiva como um componente curricular e eixo central dos cursos que formam professores (Pimenta; Lima, 2017). O estágio aconteceu no contexto do curso de Doutorado em Educação na Amazônia – EDUCANORTE, polo Manaus. As experiências do cotidiano da universidade, em contato direto com os acadêmicos, nos revelaram a dimensão da responsabilidade e dos desafios que a realidade educacional da universidade impõe aos professores na condução do seu trabalho pedagógico. Diante dessa realidade, o estágio mostra-se como uma oportunidade para o professor sentir o que é, de fato, a profissão, refletir sobre a realidade profissional e perceber o que é ser professor no contexto atual.

Palavras-chave: Formação Docente; Estágio de Docência; Prática Pedagógica.

* Doutor em Educação na Amazônia pela Universidade Federal do Amazonas (UFAM). Docente no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas (IFAM), Coari, Amazonas, Brasil. E-mail: josue.medeiros@ifam.edu.br

** Doutora em Educação pela Universidade Federal do Amazonas (UFAM). Docente do Departamento de Métodos e Técnicas da Universidade Federal do Amazonas (UFAM), Manaus, Amazonas, Brasil. E-mail: silva.thaianyguedes@gmail.com

*** Doutor em Educação pela Universidade de São Paulo (USP). Professor Titular-Livre da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Amazonas (UFAM), Manaus, Amazonas, Brasil. E-mail: evandroghedin@gmail.com

ABSTRACT

THE TEACHING INTERNSHIP AND ITS CONTRIBUTION TO LEARNING AND TRAINING: AN EXPERIENCE REPORT

We have written this text to share our experiences in the Teaching Internship, which we undertook during the curricular component Curricula and Programs in Basic Education with a third-year class in the Pedagogy degree course at the Federal University of Amazonas (UFAM). The experiences and reflections presented here are based on the following question: what is the contribution of the Teaching Internship in the context of Higher Education to the development of learning and teacher training within the scope of the Pedagogy degree course? To this end, we adopted the experience report as an academic genre, based on a qualitative research approach. Our discussions about the internship are anchored in the concept of the internship as a field of knowledge, which is seen as a curricular component and the central axis of the courses that train teachers (Pimenta; Lima, 2017, 2017). The internship took place in the context of the Doctorate course in Education in the Amazon - EDUCANORTE, Manaus pole. The day-to-day experiences at the university, in direct contact with academics, revealed to us the extent of the responsibility and challenges that the university's educational reality imposes on teachers when conducting their pedagogical work. Given this reality, the internship is an opportunity for teachers to feel what the profession is really like, to reflect on the professional reality and to understand what it is like to be a teacher in the current context.

Keywords: Teacher Training; Teaching Internship; Pedagogical Practice.

RESUMEN

LAS PRÁCTICAS DOCENTES Y SU CONTRIBUCIÓN AL APRENDIZAJE Y LA FORMACIÓN: INFORME DE UNA EXPERIENCIA

Hemos escrito este texto para compartir nuestras experiencias en la Pasantía Pedagógica, que realizamos durante el componente curricular Currículos y Programas para la Educación Básica con una clase del tercer cuatrimestre de la carrera de Pedagogía de la Universidad Federal de Amazonas (UFAM). Las experiencias y reflexiones aquí presentadas se basan en la siguiente pregunta: ¿cuál es la contribución de la Pasantía Docente en el contexto de la Educación Superior para el desarrollo del aprendizaje y la formación docente en el ámbito de la carrera de Pedagogía? Para ello, adoptamos el informe de experiencia como género académico, basado en un enfoque de investigación cualitativa. Nuestras discusiones sobre la pasantía están ancladas en el concepto de pasantía como campo de conocimiento, que se considera un componente curricular y la pieza central de los cursos de formación docente (Pimenta; Lima, 2017, 2017). La pasantía tuvo lugar en el contexto del Doctorado en Educación en la Amazonía - EDUCANORTE, centro de Manaus. Las experiencias del día a día en la universidad, en contacto directo con los académicos, nos revelaron el alcance de la responsabilidad y los desafíos que la realidad educativa de la universidad impone a los profesores al realizar su trabajo pedagógico. Frente a esta realidad, las prácticas son una oportunidad para que los profesores sientan cómo es

realmente la profesión, reflexionen sobre la realidad profesional y se den cuenta de lo que es ser profesor en el contexto actual.

Palabras-clave: Formación del Profesorado; Prácticas de Enseñanza; Práctica Pedagógica.

Introdução

Aprender a ser professor/a é um processo de desenvolvimento profissional ininterrupto, não se refere ao tempo processado, mas ao nível assumido de investimento reflexivo e crítico sobre nossas próprias bases, conceitos e trajetórias. O presente texto debruça-se sobre um ponto deste percurso formativo, que intersecciona a Pós-Graduação em Educação e a Graduação, por meio do curso de Licenciatura em Pedagogia.

A pergunta de fundo que nos move é: qual a contribuição do Estágio de Docência no contexto do Ensino Superior para o desenvolvimento da aprendizagem e formação docente no âmbito do curso de Licenciatura em Pedagogia? Esta pergunta emerge da experiência do desenvolvimento de um Estágio de Docência em uma turma do terceiro período do curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal do Amazonas (UFAM).

O Estágio de Docência que motivou a escrita deste texto aconteceu no âmbito do curso de Doutorado em Educação na Amazônia, do Programa de Pós-Graduação em Educação na Amazônia (EDUCANORTE), polo Manaus – UFAM. Essa experiência ocorreu em um momento de transição de aulas remotas para aulas totalmente presenciais. Nesse contexto, nossa intenção, neste texto, foi relatar as nossas vivências mais significativas e refletir acerca do seu contexto de realização e sobre os aprendizados que adquirimos durante essa fase do curso de doutoramento.

Diante dessa realidade, as experiências que relatamos, assim como as reflexões que fazemos, são frutos das nossas vivências e das leituras que fizemos durante o Estágio de Docência na disciplina de “Currículos e Programas da Educação Básica”. Este compo-

nente curricular aconteceu às quintas-feiras, das 8h às 12h, no período de 27 de outubro de 2022 a 2 de março de 2023, e teve uma carga horária de 60h/a.

Conforme o Plano de Ensino, o objetivo principal deste componente curricular foi “Desenvolver uma compreensão sobre as principais teorias curriculares e suas implicações na organização do trabalho escolar”. Esta disciplina deveria ter acontecido no primeiro semestre de 2022. No entanto, devido à paralização total do calendário acadêmico no ano de 2020, por consequência da Pandemia da Covid-19, a UFAM ainda se encontrava com calendário acadêmico especial para reposição de aulas.

De acordo com o Regimento Interno do EDUCANORTE, o “Estágio de Docência” faz parte de sua estrutura curricular acadêmica. Já a Portaria Nº 76, de 14 de abril de 2010, da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), diz que o Estágio de Docência faz parte da formação dos acadêmicos de pós-graduação e objetiva prepará-los para a docência. Dessa maneira, é um momento em que os pós-graduandos são submetidos a experiências da realidade concreta do magistério, ou seja, o cotidiano do professor nas atividades inerentes à sua profissão.

Para Pimenta e Lima (2017), o estágio é entendido como um momento de formação e de construção identitária do professor, que se dá mediante um exercício de reflexão crítica constante, de maneira que os conhecimentos adquiridos na academia devem ser articulados com as experiências práticas de sala aula. Por esse prisma, o professor tem uma profissão que é, simultaneamente, teoria e prática e não uma coisa ou outra – o que tor-

na necessário conceber o estágio como uma unidade, e não como um binarismo em que cada uma das partes deve ser compreendida isoladamente.

“O estágio, ao promover a presença do aluno estagiário no cotidiano da escola, abre espaço para a realidade e para a vida e o trabalho do professor na sociedade” (Pimenta; Lima, 2017, p. 55). Nesse sentido, a escola é um lugar onde a prática educacional acontece. Conhecer e interpretar a realidade desses espaços é o ponto inicial para a formação docente, considerando que a inserção dos professores na realidade concreta de sua atuação permite criar as condições para construir os saberes fundamentais para que este docente atue profissionalmente (Pimenta; Lima, 2017, 2012).

Entendido dessa forma, tecemos as discussões ancoradas na concepção de estágio como campo de conhecimento, perspectivando-o como um componente curricular que se configura como um “eixo central” dos cursos que formam professores (Pimenta; Lima, 2017). Nessa mesma perspectiva, trazemos Ghedin (2004) e outros autores que também discutem o estágio como definidor do processo formativo e identitário de professores.

Sendo assim, organizamos este texto em duas partes, além da introdução, dos procedimentos metodológicos e das considerações finais. No tópico intitulado “Do concreto pensado: reflexões sobre o Estágio de Docência e suas implicações para a aprendizagem do ser docente”, trazemos o nosso olhar na interface dos autores que ajudam-nos a ampliar a reflexão sobre a experiência vivida, pensando nos impactos dessa experiência à nossa constituição docente.

Na outra parte, que chamamos de “Do concreto vivido: relato das experiências mais significativas do Estágio de Docência”, trazemos o relato das experiências que consideramos mais marcantes, além de explicitarmos de que maneira se deu a nossa participação no desenvolvimento das atividades diárias do componente curricular.

Procedimentos Metodológicos

Trata-se de um trabalho desenvolvido sob a égide do paradigma qualitativo, que melhor configura os objetos/sujeitos/experiências de natureza social e humana; portanto, educacional. A partir desse pressuposto, adotamos o relato de experiência como orientação academicamente validada para ancorar nosso trabalho. A orientação deste procedimento, conforme Domingos (2016), tem, em sua natureza, dois pontos centrais: o primeiro é que nosso ofício educativo, como trabalho humano, é algo que se vive. “Es este vivir la educación lo que se invita a prestarle atención a lo que nos pasa en ella; es decir, a considerarla de un modo existencial, como algo que nos en muchas faces de nuestro ser” (Domingos, 2016, p. 16).

Em segundo plano, Domingos indica que:

Además, hablar de ‘relatos de experiencia’ quiere indicar también la especial manera de mirar, de elaborar y de expresar la experiencia: como narración. Pero como veremos, la intención narrativa, en cuanto que propuesta de investigación, no pretende tan sólo contar relatos sobre lo vivido, sino que quiere hacer, del relatar, una experiencia, esto es, un modo de dar forma a lo vivido para prestarle atención a las cuestiones que, a través del narrar, se nos desvelan como aquellas que requieren detenimiento, desarrollo, exploración, investigación; no sólo para comprender algo de ellas, sino para que nos afecten de un modo existencial (Domingos, 2016, p. 17).

Por tanto, feita de e na experiência, a possibilidade de relatar o vivido é uma maneira de trazer à consciência as vivências de modo ampliado. Por este olhar, chamamos este movimento de escrita deste texto de um relato crítico de experiência, ao reconhecer “[...] que a realidade não se apresenta aos homens, à primeira vista, sob o aspecto de um objeto que cumpre intuir, analisar e compreender teoricamente [...]; apresenta-se como um campo em que se exercita a sua atividade práctico-sensível” (Kosík, 1976, p. 13-14).

Nessa relação primeira com a experiência, familiarizamo-nos e movimentamo-nos no e

com o mundo concreto, mas não o compreendemos. Para compreendê-lo, precisamos fazer um esforço, que se dá na composição da narrativa da experiência em primeiro plano, auxiliada pelo caderno de campo utilizado no decorrer da disciplina de “Currículos e Programas”. Na sequência, o outro nível do esforço foi na intenção de abstrair da experiência suas lições, os elementos de ordem reflexiva que emergem como contribuição formativa à aprendizagem do ser docente.

Do concreto pensado: reflexões sobre o estágio de docência e suas implicações à aprendizagem do ser docente

Uma primeira consideração que justifica o presente empenho e esforço é que o estágio se constitui como um campo de conhecimento (Pimenta; Lima, 2017); a partir dessa premissa, é preciso esclarecer a natureza desse conhecimento. Um olhar retrospectivo revela que a trajetória histórica dos cursos de licenciatura no país segrega o estágio para o final do curso, em um modelo que ficou conhecido como 3 + 1, sendo 3 anos de bacharelado e 1 de licenciatura (Pimenta; Pinto; Severo, 2022).

Essa configuração alimentou a ideia da dualidade entre teoria e prática, deixando visível que o primeiro momento dedicava-se à teoria e o segundo à prática. A luta contra esta percepção antidialética tem sido empreendida através das pressões pela compreensão da Pedagogia como Ciência da Educação e não como elemento de subordinação ao ensino. No entanto, temos visto avançar a perspectiva que compreende a Pedagogia como um lugar da prática, e não da práxis.

Tal fato complexifica-se ao avistarmos que este processo produziu, nos professores, uma sensação de que “a teoria na prática é outra”, confundindo o discurso disciplinar com teoria e pensando seu trabalho como desvinculado ou não correspondido por este discurso.

A compreensão do estágio como uma etapa separada da teoria nos cursos que formam professores não é um problema recente e tem sido motivo de preocupações para os educadores (Pimenta, 2013). Diante disso, é preciso compreender que a teoria e a prática coexistem na constituição do professor. Ele não é somente teoria ou somente prática, mas as duas coisas ao mesmo tempo (Pimenta; Lima, 2017). Nesse sentido, olhar para

[...] a teoria e a prática como dois lados de um mesmo objeto é imprescindível para se compreender o processo de construção de conhecimento. Quando dissociamos estas duas realidades simultâneas, estamos querendo separar o que é inseparável, pois não existe teoria sem prática e nem prática alguma sem teoria. O que acontece é que, por conta de uma percepção alienada, não se percebe a sua dialética. Teoria e prática só se realizam como prática ao se agir conscientemente de sua simultaneidade e separação dialética (Ghedin, 2012, p.152).

Pimenta e Lima (2017) propõem uma formação que possa superar a visão dicotômica da teoria *versus* prática. Dizem que “[...] o estágio não se faz por si. Envolve todas as disciplinas do curso de formação, constituindo um verdadeiro e articulado projeto político pedagógico cuja marca é a de alavancar o estágio como pesquisa” (Pimenta; Lima, 2017, p. 48). Defendem, também, que o estágio aconteça já no início e estenda-se até o final do curso, permitindo uma relação entre os saberes teóricos e práticos durante todo o processo formativo, de maneira que os estudantes possam ter condições de melhor fazer a escolha da profissão com base nas experiências práticas (Pimenta; Lima, 2017). Essa perspectiva também é defendida por Ghedin, quando diz que é preciso reconhecer

[...] a necessidade da introdução do futuro professor, desde o início da sua formação, no universo da prática. Ele aprenderia a ser professor refletindo sobre sua prática, problematizando-a, distinguindo as dificuldades que ela coloca, pensando alternativas de solução, testando-as, procurando esclarecer razões subjacentes a suas ações, observando as reações dos alunos, veri-

ficando como aprendem, procurando entender o significado das questões e das respostas que eles formulam. Essas atividades seriam próprias de uma atitude investigativa, caracterizando o professor como produtor de conhecimentos práticos sobre o ensino (Ghedin, 2004, p. 69).

Exercer a profissão de professor(a) não pode ficar reduzido a seguir modelos já consolidados no campo da docência, mas deve ser uma construção diária do “sujeito-professor” em um contexto histórico determinado (Ghedin, 2004), de modo que os saberes construídos a partir das experiências no ambiente de trabalho possam alicerçar a prática profissional dos professores (Tardif, 2014). Nesse mesmo viés, Cunha (2018, p. 9) argumenta que

[...] é fundamental reconhecer que a professoralidade docente se institui em contexto; trata-se de uma prática que se dá num lugar e numa dimensão temporal. O professor exerce a sua profissão numa instituição e, assim como influencia o espaço em que atua, também tem a sua ação atingida por sua cultura, objetivos e valores, expressos no seu projeto educativo.

Para Cunha (2018), esse processo em que se dá a constituição do professor enquanto sujeito que modifica e, ao mesmo tempo, é modificado pelas condições concretas de uma dada realidade se dá em duas dimensões: uma que é marcada pela subjetividade do professor e outra que é resultado de um contexto profissional específico. É partindo desse entendimento que o estágio precisa ser compreendido “[...] como componente curricular e eixo central nos cursos de formação de professores [...]” (Pimenta; Lima, 2017, p. 25).

Nessa compreensão, o estágio não é um complemento da parte teórica em um curso de formação, mas uma perspectiva que “[...] deve reorientar os cursos de formação, especialmente no que diz respeito às relações dialógicas entre teoria e prática e à importância da aprendizagem de procedimentos investigativos e de interpretação qualitativa dos dados.” (Ghedin, 2004, p. 69). A respeito do estágio curricular, Silva (2019, p. 33) considera que se

[...] constitui-se como uma atividade formadora com potencial de imersão crítica dos estudantes na realidade ao proporcionar o contato com o mundo do trabalho e a compreensão da sua complexidade. Nessa imersão no mundo do trabalho, propiciada pelo estágio, o estudante vivencia o movimento de construção da sua identidade profissional e, embora na condição de aprendiz, tem acesso e interage com diversas situações que envolvem o mundo do trabalho.

No estágio, o futuro professor depara-se com toda a problemática da profissão, conhece suas dificuldades e desafios. É na vivência na realidade da escola que o futuro professor consegue ver as dissonâncias entre os discursos e a prática da vida de um professor. É a partir da tomada de consciência da realidade educacional que o professor pode desconstruir ideias pré-concebidas sobre a carreira docente (Magalhães, 2010).

Todas as atividades pedagógicas, aliadas a outros aspectos inerentes à prática docente, nos constituem como professores, ou seja, a nossa identidade é construída no exercício profissional, mobilizando uma diversidade de saberes que são próprios da profissão (Borges; Bitte, 2018). Assim, é necessário considerar que:

O curso, o estágio, as aprendizagens das demais disciplinas e experiências e vivências dentro e fora da universidade ajudam a construir a identidade docente. O estágio, ao promover a presença do aluno estagiário no cotidiano da escola, abre espaço para a realidade e para a vida e o trabalho do professor na sociedade (Pimenta; Lima, 2017, p. 55).

Especificamente no estágio na pós-graduação, como é o nosso caso, já há uma certa vivência na profissão de professor. Isso, contudo, não significa que não necessitamos aprender mais. Temos consciência de nossa incompletude, seja como pessoas ou como profissionais (Freire, 2020). Assim, o Estágio de Docência é uma oportunidade para sentirmos uma nova realidade do ensino, especialmente considerando que o ambiente da universidade é diferente do ambiente das escolas de Ensino Básico e que a dinâmica de trabalho também é outra.

Ao retornarem às salas de aula e ao convívio com os alunos da graduação, os pós-graduandos têm a oportunidade de se confrontar com uma nova perspectiva, face às mudanças nos processos educacionais que ocorrem em diversos sentidos. Atividades para a docência voltadas para os pós-graduandos estão repletas de oportunidades ímpares de vivenciar a prática do ensino, desde o planejamento das atividades de forma ativa e criativa até a sua execução, permitindo aos alunos, inclusive, perceber e avaliar diferentes estratégias aplicadas no processo ensino-aprendizagem (Oliveira; Silva, 2012, p. 133)

As novas experiências sentidas e vividas nessa nova realidade, que é o ambiente educacional de uma universidade, certamente possibilitam uma (re)significação da identidade profissional do pós-graduando. Essa nova vivência que o Estágio de Docência permite ao professor confrontar-se com outras experiências (Oliveira; Silva, 2012). Foi o que fizemos nessa imersão nas salas de aula do curso de Pedagogia da UFAM, uma vez que “[...] é necessário considerar a identificação, o envolvimento, o comprometimento com aquilo que se faz, já que não basta estar na função, como também é necessário se fazer enquanto tal” (Borges; Bitte, 2018, p. 33). Desse modo, o fazer-se professor(a)

[...] atravessa a vida profissional desde a fase da opção pela profissão até à reforma, passando pelo tempo concreto da formação inicial e pelos diferentes espaços institucionais onde a profissão se desenrola. É construída sobre saberes científicos e pedagógicos como sobre referências de ordem ética e deontológica. É uma construção que tem a marca das experiências feitas, das opções tomadas, das práticas desenvolvidas, das continuidades e descontinuidades, quer ao nível das representações quer ao nível do trabalho concreto (Moita, 2013, p. 116).

Assim, vamos estabelecendo as semelhanças e diferenças frente à realidade que se mostra a nós, assumindo posturas de convergências e divergências em relação aos outros profissionais de nosso espaço de trabalho.

Os professores aprendem sua profissão por vários caminhos, com a contribuição das teorias

conhecidas de ensino e aprendizagem e inclusive com a própria experiência. O aprender a ser professor, na formação inicial ou continuada, se pauta por objetivos de aprendizagem que incluem as capacidades e competências esperadas no exercício profissional de professor (Libâneo, 2012, p. 86).

Nesse sentido, a pós-graduação é um desses caminhos pelos quais o professor pode (re) aprender e/ou (re)significar a sua profissão. Dentro desse processo, o Estágio de Docência configura-se como um momento crucial para o professor experimentar novas maneiras de ser professor. “O professor nunca estará acabado, nunca dominará plenamente seu percurso. E por isso a formação nos coloca em confronto com nós mesmos, com o possível humano existente em nós. Espera-se que o professor, ao olhar-se no espelho, depare com a alteridade mais radical” (Valadares, 2012, p. 230).

Desse modo, a formação do docente sempre será uma interrogação de si mesmo, ou seja, uma constante busca por algo que lhe falta, por algo que vai completar, ainda que momentaneamente, o seu ser-professor. Nesse processo de formar-se, as possibilidades são inesgotáveis (Valadares, 2012).

Com base na perspectiva de estágio discutida até aqui, olhamos para o campo do estágio e verificamos, nos estudantes, certa dificuldade em se envolverem ativamente no conteúdo trabalhado; havia alguns mais atentos, enquanto outros apenas cumpriam mais uma etapa para conseguirem o diploma.

Imaginamos que, nesses casos, além do uso de estratégias menos expositivas por parte da docente, os discentes precisariam ter referências concretas sobre as quais pensar e, a partir delas, relacionar os conceitos e textos indicados. No sentido de ajudar na inter-relação dos conceitos, a professora fez a sua avaliação a partir de duas sínteses mobilizadas por questões que abarcavam as quatro unidades do Plano de Ensino. Para tanto, não foi disponibilizado modelo algum para os acadêmicos, mas a docente explicou a importância da atividade

como um processo de produção contínua e articulação das ideias e conceitos trabalhados ao longo das duas unidades.

No quadro seguinte, apresentamos, de forma sintética, o Plano de Ensino e suas questões avaliativas.

Quadro 1 – Síntese do Plano de Ensino e questões avaliativas das unidades

Unidade I	Gênese e construção histórica do currículo
	<ul style="list-style-type: none"> • Dimensões históricas do conceito de Currículo • Dimensões históricas do pensamento curricular e sua relação política no Brasil • O campo do currículo no Brasil- Origens e desenvolvimento inicial • A organização dos sistemas brasileiros de ensino na sua relação com a formação/reforma do Estado e a constituição do currículo escolar
Unidade II	Teorias do Currículo e sua dimensão formativa
	<ul style="list-style-type: none"> • Teorias do currículo e sua dimensão formativa – Das teorias tradicionais às teorias críticas • Teorias do currículo e sua dimensão formativa – As teorias pós-críticas <p>Questão norteadora: <i>De que modo se articulam os significados simbólicos e práticos do currículo ao longo do seu desenvolvimento histórico e político no Brasil e quais as implicações na formação escolar e social mais ampla?</i></p>
Unidade III	Currículo, Cultura e escolarização: aspectos do currículo no contexto amazônico
	<ul style="list-style-type: none"> • Escolarização e Cultura: a dupla determinação • A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. • Currículo, Cultura e Sociedade: territórios em disputa – Os sujeitos sociais e suas experiências se afirmam no território do conhecimento • Desafios e propostas curriculares no contexto amazônico: a complexidade da tarefa de educar na/com a Amazônia
Unidade IV	Diretrizes, desenvolvimento, avaliação e planejamento do currículo escolar
	<ul style="list-style-type: none"> • Educação escolar, currículo e sociedade: o problema da Base Nacional Comum Curricular • Planejamento curricular, metodologias, fases: Plano do currículo e plano de ensino • A avaliação no ensino: uma prática complexa <p>Questão norteadora: <i>Quais os desafios do desenvolvimento do currículo escolar no contexto amazônico e como este contexto dialoga com as disputas pela formação humana e conquista dos espaços sociais? Reflita, com base nos textos, as implicações sociais e políticas às questões pedagógicas frente a cultura Amazônica.</i></p>

Fonte: Elaboração própria (2023)

Vislumbramos o Plano de Ensino e o processo de avaliação como um esforço da docente para trazer as relações que dariam estrutura teórica ao pensamento sobre o currículo escolar no país, para além da reprodução ou do esclarecimento de quais documentos oficiais compõem este currículo na atualidade. No entanto, verificamos que os discentes não conseguiram se apropriar dos conceitos do modo como expectava a professora da turma; isto pôde ser avaliado na leitura das sínteses que, em sua maioria, não aprofundaram ou explicitaram as relações exigidas pelas perguntas norteadoras.

Imaginamos que devido à ausência de experiência dos discentes com o campo pedagógico na posição de docentes, bem como à pouca maturidade universitária, tendo em vista que esta turma viveu o primeiro período do curso de forma totalmente remota, faltaram-lhes referências situacionais e até mesmo teóricas para compreenderem com qual nível de relações estavam lidando.

Além disso, toda essa imaturidade acadêmica dos discentes também compromete a sua compreensão de que a posição dos autores trabalhados na disciplina está em conexão com a realidade a que eles foram sujeitos ao longo do currículo escolar e da qual serão ou deverão ser sujeitos no futuro próximo, ou seja, profissionais conscientes das consequências formativas da sua ação. Este apelo foi muito presente nas aulas sempre que a docente buscava dar sentido ao estudo da disciplina de currículo, enfatizando que se tratava de conhecer para assumir uma posição frente ao mundo e à profissão.

No que concerne aos embates pela caracterização do curso de Pedagogia, a proposta desenvolvida pela docente pareceu contribuir para a compreensão da Pedagogia como um campo complexo, de tensões e lutas pela construção social. Trata-se de perspectiva que não se limita à tratativa dos processos de ensino e seus meios, mas de uma proposição consciente e consequente da educação.

A vivência no estágio permite-nos construir essas referências. Nesse sentido, o estágio deve “[...] possibilitar que os professores se apropriem da compreensão dessa complexidade das práticas institucionais e das ações aí praticadas por seus profissionais, como possibilidade de se prepararem para a sua inserção profissional” (Pimenta; Lima, 2012, p. 141).

Nesse lugar da vivência institucional, observamos a ausência de trabalhos interdisciplinares no curso de Pedagogia investigado. Visto que os/as discentes regularmente matriculados/as no terceiro período desenvolvem cinco disciplinas: Política e Legislação da Educação Básica; Psicologia da Educação II; Fundamentos da Educação Infantil; Currículos e Programas da Educação Básica e Didática, certamente seria possível pensar em um projeto que congregasse os demais componentes, de forma a auxiliar na aprendizagem e compreensão dos/as discentes acerca das complexidades conceituais e práticas em questão.

Com isto, observamos, no estágio, algo que nos lembra a Educação Básica: o professor mais bem-intencionado não consegue colher muitos frutos se estiver sozinho nesse processo. Certas questões precisam ser assumidas institucionalmente – neste caso, pela Faculdade de Educação e seu curso.

No que concerne à aprendizagem docente no processo de estágio, percebemos que se dá em vários níveis: 1 – no reconhecimento dos sujeitos que estão mais diretamente implicados nessa relação (docentes e discentes); 2 – na percepção das relações institucionais de gestão do curso e da faculdade, no sentido do seu papel na orientação do trabalho pedagógico; 3 – do perfil dos/as estudantes e do modo como parecem melhor aprender. Nesse caso, observamos o envolvimento com atividades em grupo, seminários, atividades de simulação e organização da sua compreensão; 4 – formas de organização do trabalho pedagógico no Ensino Superior.

Bolzan e Isaia (2010) defendem que a formação da professoralidade, ou seja, do ser

professor, é contínua e colaborativa, é interdiscursiva e se dá no processo de relação e troca de compreensões e representações.

Com base na discussão feita até aqui, compreendemos o estágio como um importante momento desta formação professoral, pois somos incitados a pensar sobre todas essas questões sob diferentes aspectos.

Do concreto vivido: relato das experiências mais significativas do Estágio de Docência

No primeiro dia de aula, a professora titular apresentou o Plano de Ensino da disciplina “Currículos e Programas da Educação Básica”, que foi ministrada para uma turma do terceiro período do curso de Licenciatura em Pedagogia da Faculdade de Educação na UFAM. O plano foi apresentado à turma e, na sequência, foi aberto um debate para que os acadêmicos pudessem opinar sobre as datas, conteúdos, metodologia e avaliação. Na ocasião, foi definida a data em que ministrariamos nossa aula de regência, bem como o conteúdo que deveríamos trabalhar.

Nesse processo de realização do estágio, uma das tarefas do estagiário é realizar a observação de todo o contexto de sala de aula. Embora tenhamos alguma experiência na docência, é sempre necessário que estejamos predispostos a repensar nossas práticas e aprender coisas novas. Para Grant (2021), assim como nossas vidas, nossa identidade é um sistema aberto. Não há necessidade de ficarmos aprisionados em velhas concepções a respeito do que planejamos para nossa vida. Questionar nossos hábitos cotidianos é a maneira mais fácil de repensar as alternativas de que dispomos na vida.

Precisamos ter humildade para reconsiderar compromissos passados, dúvida para questionar decisões atuais e curiosidade para reimaginar planos para o futuro. O que descobrimos ao longo do caminho pode nos libertar das correntes de nossos arredores familiares e das

nossas versões antigas. O repensamento nos liberta não só para atualizarmos conhecimentos e opiniões – ele nos ajuda a buscar uma vida mais recompensadora (Grant, 2021, p. 241).

Foi com base nesse modo de compreender o real que se apresenta para nós que desenvolvemos nossas atribuições durante o estágio. Vale lembrar que não temos vivência, como docente, no Ensino Superior. Dessa forma, procuramos lançar um olhar atento a essa realidade, que foi a turma na qual realizamos nosso Estágio de Docência, a fim de que pudéssemos aprender com essa experiência e, a partir desse aprendizado, repensar o nosso fazer pedagógico – considerando, é claro, a nossa realidade concreta.

Assim, nossa observação foi direcionada, principalmente, para o planejamento da disciplina e das atividades, para a dinâmica de trabalho dos conteúdos com os alunos, para a reação dos acadêmicos frente às demandas e responsabilidades atribuídas a eles e sobre os processos avaliativos empreendidos durante a disciplina.

Durante essa etapa de observação, procuramos confrontar essa vivência com a nossa experiência na docência, de modo que pudéssemos tomar como exemplo as práticas exitosas e reavaliar as nossas próprias práticas a fim de melhorá-las.

Além disso, outra ação que colocamos em prática durante o estágio foi a leitura do conteúdo trabalhado na disciplina. Esta ação exigiu de nós bastante comprometimento, esforço e disciplina, tendo em vista que, concomitante ao estágio, precisávamos realizar diversas leituras de textos referentes ao nosso tema de pesquisa e ainda tínhamos de trabalhar na redação de nossa Tese.

Mesmo assim, essa foi uma atividade que nos proporcionou bastante aprendizado. Empreendemos um esforço para realizar a leitura de todo o material disponibilizado pela professora, com o intuito de nos apropriarmos desse conhecimento e para que tivéssemos condições de contribuir, quando considerássemos oportuno, com as discussões a respeito das temáticas trabalhadas em sala de aula.

Outra questão, que é inerente à profissão docente, é a regência de sala de aula. No estágio, essa é uma atividade obrigatória. Essa atividade já havia sido previamente programada durante a apresentação e discussão do Plano de Ensino. Nesse caso, ficou definido que deveríamos trabalhar o seguinte tema: “Desafios e propostas curriculares no contexto amazônico: a complexidade da tarefa de educar na/com a Amazônia”. Para tanto, a referência básica para esta aula foi o texto de Corrêa e Hage (2012) intitulado “Amazônia: a urgência e necessidade da construção de políticas e práticas educacionais inter/multiculturais”. Este texto

[...] evidencia singularidades produtivas, ambientais e socioculturais da Amazônia, e apresenta referências para a elaboração e implementação de políticas e práticas educacionais pautadas pela convivência e o diálogo entre as diferentes culturas, buscando enfrentar as hierarquias e desigualdades de classe, gênero, raça, etnia existentes na região e na sociedade (Corrêa; Hage, 2012, p. 79).

Além deste texto, exploramos o conteúdo de três vídeos, que também trazem o contexto da Educação na Amazônia para o debate. O vídeo 1, que tem o título “Sala de Notícia I: Educação na Amazônia – Currículo tradicional e o saber local”, é uma produção da Fundação Carlos Chagas. Este vídeo desnuda a realidade amazônica e ressalta, além de outras coisas, a necessidade de considerar os saberes locais

na elaboração e implementação do currículo nas escolas.

O vídeo 2 é intitulado “Aulas começam mais cedo na Zona Rural de Manaus.” Trata-se de uma produção da Rede Amazônica de Televisão, afiliada da Rede Globo. Este material foi exibido em uma reportagem de um telejornal da Rede Globo de Televisão e retrata um pouco a realidade de escolas rurais da cidade de Manaus e o cotidiano dos alunos para chegar às escolas. Neste vídeo, é possível perceber a necessidade de adaptar o currículo às peculiaridades do contexto em que a escola se insere, como os fenômenos sazonais de cheia e seca dos rios amazônicos, por exemplo.

O vídeo 3 é denominado “Alunos se arriscam nas águas do rio Amazonas para chegar à escola.” Este vídeo foi exibido no programa de televisão “Repórter em Ação”, da Rede Record TV. O vídeo retrata as dificuldades enfrentadas, cotidianamente, pelos alunos de uma escola da Zona Rural de Manaus, que se utilizam de pequenos barcos e canoas para conseguirem chegar à escola. Este material também é um bom exemplo de como o currículo precisa ser pensado sem desconsiderar a realidade dos estudantes.

Nossa aula de regência aconteceu no dia 02 de fevereiro de 2023 e teve duração de 4 horas. Os recursos utilizados para a execução da aula encontram-se descritos no quadro que segue:

Quadro 2 – Recursos utilizados na aula de regência

Data da aula	02 de fevereiro de 2023
Conteúdo (texto)	Planejamento curricular, metodologias, fases: Plano do currículo e plano de ensino (Corrêa; Hage, 2012)
Material complementar Vídeo 1 – duração: 14m20s)	Sala de Notícia I: Educação na Amazônia – Currículo tradicional e o saber local. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=EG802YLkX_A&t=745s
Material complementar Vídeo 2 – duração: 02m26s	Aulas começam mais cedo na Zona Rural de Manaus. Disponível em: https://g1.globo.com/am/amazonas/noticia/2023/01/23/alunos-superam-acoes-da-natureza-e-enfrentam-rotina-ardua-para-estudar-na-zona-rural-de-manaus.ghtml

Material complementar Vídeo 3 – duração: 5m58s	Alunos se arriscam nas águas do rio Amazonas para chegar à escola. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=x9PFjRTUkKc
Recursos didáticos	Texto escrito, vídeos, quadro branco, pincel atômico, Datashow, caixa de som

Fonte: Elaboração própria (2023)

A aula de regência foi realizada em seis momentos: discussão sobre o texto, projeção dos vídeos, retomada da discussão sobre o conteúdo do texto e dos vídeos, realização de exercícios, socialização e discussão das respostas com a turma e considerações sobre aula.

Como o texto que seria trabalhado nesta aula já estava previsto no cronograma da disciplina, ficou acordado com os acadêmicos que a leitura seria realizada previamente em casa e o debate sobre o conteúdo do texto aconteceria em sala de aula. Sendo assim, inicialmente, realizamos uma discussão acerca das ideias centrais do texto e, na sequência, assistimos aos três vídeos descritos no quadro acima, que tiveram uma duração total de vinte e dois minutos e quatro segundos.

Após a exposição dos vídeos, retomamos a discussão sobre o texto, buscando relacionar e entrecruzar as ideias do material escrito com o conteúdo dos vídeos e com a nossa realidade local. Após mais essa discussão, propusemos um exercício, em dupla, contendo sete questões, que abordavam o conteúdo do texto escrito e dos vídeos.

Ficou estabelecido um tempo de trinta minutos para que os acadêmicos respondessem às questões do exercício. Depois desse tempo, cada dupla socializou suas respostas com a turma, abrindo espaço para que os demais colegas fizessem comentários, caso desejassem. Depois disso, foi aberto um espaço para que os acadêmicos fizessem uma reflexão/avaliação sobre a aula.

A turma com a qual nos relacionamos nesse processo de Estágio de Docência encontrava-se atrasada com relação ao cumprimento do calendário acadêmico por causa da paralização

das atividades acadêmicas em decorrência da Pandemia da Covid-19. Como consequência disso, a UFAM ainda se encontrava em calendário acadêmico especial.

Trata-se de uma turma majoritariamente feminina, na qual apenas um acadêmico do sexo masculino matriculou-se. Tal fato sugere que a docência, mais especificamente a docência da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, ainda é uma preferência das mulheres. Registramos essa mesma realidade em outra turma na qual realizamos a primeira parte do Estágio de Docência, que aconteceu no semestre anterior, nesta mesma instituição.

Durante nossa observação, verificamos que uma parte da turma não participava ativamente e espontaneamente das aulas. Enquanto parte dos acadêmicos sempre se manifestavam durante as discussões, independentemente da atividade ou de a professora solicitar, outros raramente tomavam a iniciativa de participar e, quando o faziam, era em atividades nas quais a manifestação oral ou escrita era uma requisição do planejamento da aula.

Cabe registrar, ainda, que constatamos esse mesmo comportamento em outra turma do curso de Licenciatura em Pedagogia na qual realizamos a primeira parte do nosso Estágio de Docência, bem como ao longo de diversos anos de trabalho com turmas de Ensino Médio.

Esta recorrência chamou nossa atenção porque espera-se que, no Ensino Médio, os educandos já demonstrem certa autonomia e participem mais efetivamente das aulas. No Ensino Superior, entendemos que o comportamento ativo é uma necessidade ainda maior na vida acadêmica dos estudantes, até porque não é possível “[...] haver verdadeira educação,

se não se consegue autonomia do educando, ou melhor, se ele não *se faz* autônomo, isto é, alguém que se governa por si mesmo” (Paro, 2011, p. 198, grifos do autor).

Sobre esse fato, o que podemos inferir, a partir desse confronto de realidades distintas, é que parte dos estudantes têm dificuldade ou não conseguem mudar de postura acadêmica na transição do Ensino Básico para o Ensino Superior.

Além disso, percebemos que os acadêmicos demonstraram pouco interesse nas aulas expositivas. Durante esse tipo de aula, ficavam na condição de expectadores e raramente faziam alguma intervenção para contribuir com o assunto que estava sendo trabalhado, mesmo a professora deixando claro que as intervenções poderiam acontecer a qualquer momento, caso algum acadêmico desejasse contribuir com a aula. Mesmo após encerrada a explanação da professora, quando eram incitados a questionar ou a contribuir com comentários, poucos se manifestavam.

Para Grant (2021, p. 191), aulas desse tipo “[...] não são projetadas para incentivar o diálogo nem questionamentos; elas transformam estudantes em receptores passivos de informações em vez de pensadores ativos”. No entanto, nós sabemos que não há como abandonar completamente as aulas expositivas e, em certas circunstâncias, elas podem ser bastante produtivas, a depender da ocasião e do público-alvo. Todavia, entendemos igualmente que buscar promover aulas mais interativas e que estimulem a participação ativa é uma necessidade e talvez seja um dos grandes desafios que precisamos superar no cotidiano com os educandos.

Concernente à questão do planejamento da disciplina e da dinâmica de desenvolvimento das atividades diárias, pudemos perceber a relevância dessas ações para o êxito do processo de ensino. Sobre isso, gostaríamos de destacar, neste caso, a maneira democrática como o Plano de Ensino e o planejamento das atividades foram compartilhados e discuti-

dos no primeiro dia de aula, de modo que os acadêmicos tiveram espaço para opinar sobre a sua constituição e os ajustes que consideraram necessários para que esse instrumento se aproximasse ao máximo das condições de aprendizagem da turma.

Referente à nossa experiência com a regência de classe, destacamos que o material didático (texto escrito e vídeos) utilizado para a execução da aula proporcionou a todos uma discussão bastante interessante, de modo que os acadêmicos demonstraram conseguir relacionar o conteúdo do material com a nossa realidade local.

Com base nesse material didático, discutiu-se sobre a necessidade de o currículo ser pensado a partir das vivências dos alunos, ou seja, que é preciso considerar o contexto em que a escola está localizada. Além de tudo isso, ficou evidente que os acadêmicos têm ciência de que é necessário, sim, submeter os alunos a conhecimentos outros, que não sejam do convívio deles. Isso significa que os conteúdos básicos precisam ser trabalhados, mas sem deixar de fora do currículo e das políticas públicas educacionais os conhecimentos da população local.

Sobre isso, fazemos questão de dizer que essas percepções baseiam-se no que foi externado pelos alunos que mais contribuíram para as discussões sobre a temática; não podemos dizer que se trata de um entendimento da totalidade da turma, considerando que uma parte dela não externou opiniões acerca do que foi discutido.

Frente a isso, consideramos que o texto de Corrêa e Hage (2012) foi oportuno para este momento, tendo em vista que estamos inseridos no contexto de discussão trazido pelos autores. Toda a nossa experiência profissional foi construída nesses espaços amazônicos, e a nossa pesquisa doutoral, em particular, é sobre a identidade do professor que atua em escolas-ribeirinhas do interior do Amazonas. Além disso, os alunos também fazem parte dessa realidade. Assim, ao se pensar na educação nesses espaços, é necessário considerar que

[...] as políticas e as práticas educacionais a serem construídas para a Amazônia, em particular e especialmente para o meio rural, apresentam, em nosso modo próprio de entender, o desafio de conceber suas ações e reflexões *do lugar* da Amazônia e *com* os seus sujeitos e populações, pensando onde os *pés pisam*, com vistas à construção de uma cultura política de autonomia e de liberdade na região, que inspire a efetivação de uma política de desenvolvimento original e incluyente (Corrêa; Hage, 2012, p. 102-103, grifos dos autores)

Nessa perspectiva, as discussões acerca do currículo devem ser baseadas na ideia de que “[...] o conhecimento que constitui o currículo está inextricavelmente, centralmente, vitalmente, envolvido naquilo que somos, naquilo que nos tornamos: na nossa identidade, na nossa subjetividade” (Silva, 2005, p. 15), pois “[...] além de uma questão de conhecimento, o currículo é uma questão de identidade” (Silva, 2005, p. 16).

Não custa lembrar que, “Tradicionalmente, as práticas educativas têm sido orientadas pelos agentes externos à comunidade, ignorando-se as necessidades específicas de cada escola, e tirando-se de cada professor e instituição o papel de protagonista que deve ter sobre seu fazer” (Prada, 2001, p. 105). Assim sendo, acreditamos que materiais como os que utilizamos nesta aula contribuem para o rompimento dessa “tradição” que tem servido de parâmetro para as práticas educativas.

Nessa conjuntura, a discussão proporcionou momentos de reflexão sobre o fato de que o currículo precisa ser pensado e as aulas planejadas considerando o lugar onde os estudantes vivem, de modo que a realidade local deve ser sempre a referência para qualquer planejamento educacional. Nesse caso, o conhecimento que os educandos constroem do mundo tem como ponto de partida o lugar onde moram, respeitando os saberes da população local (Freire, 1992).

Diante dessa realidade, nossa vivência nesse período foi uma oportunidade de aprendermos coisas novas. Os textos trazidos pela professora

regente nos possibilitaram entrar em contato com outras fontes de conhecimentos produzidos no campo da Educação e nos permitiram refletir acerca da necessidade de preparo e aperfeiçoamento constante na profissão.

Considerações Finais

Vivenciar o estágio de docência foi de grande importância para nossa formação profissional. Embora tenhamos alguma experiência na docência do Ensino Básico, viver a realidade do Ensino Superior em uma universidade federal foi um momento de muito aprendizado.

Ante o exposto, voltamos a ressaltar que nossa experiência de docência está restrita à realidade do Ensino Básico, em escolas localizadas em municípios do interior do Amazonas. Dessa maneira, o estágio foi um momento que nos permitiu confrontar essas diferentes realidades educacionais.

Além de ser uma experiência que se deu nos espaços de uma universidade federal da capital do estado do Amazonas, foi também uma vivência no contexto do Ensino Superior. Fora isso, as necessidades, a infraestrutura, a dinâmica de ensino, as metodologias e, portanto, as possibilidades de educação são totalmente diferentes.

Esse confronto de realidades tão distintas, embora ambas amazônicas e situadas na mesma unidade da federação, possibilitaram-nos refletir sobre esses contextos, pensar em novas possibilidades de práticas para o nosso local de trabalho e, portanto, adquirir aprendizados que nos permitem mudar nosso fazer docente.

Pensando na concepção de estágio defendida pelos autores que serviram de base para nossas reflexões, podemos dizer que as experiências no Estágio de Docência não foram simplesmente uma prática realizada para cumprir uma exigência do curso de doutoramento, mas um mecanismo de formação e de ressignificação do profissional que somos e que almejamos ser.

Assim, o estágio foi oportuno para sentirmos outra realidade educacional, distinta daquela a que estamos habituados em nossa práxis. Com base nisso, nossas referências concretas do nosso lugar de trabalho foram objetos de reflexão frente a outra realidade e outras práticas e possibilidades de ser professor. Da mesma forma, também fomos afetados pelas teorias trazidas para o debate em sala de aula durante o estágio, mas também por aquelas teorias com as quais tivemos contato durante o processo de construção deste texto. Tais aprendizagens interferem no nosso processo de formação doutoral, no sentido de reavaliarmos o que somos, mas também de projetarmos o que podemos e o que queremos ser enquanto profissionais da educação amazônica.

O processo também é formativo no sentido de que as ações e posicionamentos da professora e dos alunos frente às questões trabalhadas na disciplina de “Currículos e Programas da Educação Básica” revelaram-nos a complexidade da realidade educacional de uma universidade federal, mas também permitiram que nos percebêssemos como parte da complexa realidade educacional amazônica, ao mesmo tempo em que nos tornamos conscientes das consequências formativas de nossas ações, considerando que o processo doutoral nos coloca na condição de formar aqueles que também são formadores – os professores da Educação Básica.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES. Portaria Nº 76, de 14 de abril de 2010. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 19 abr. 2010. Seção 1, p. 31-32. Disponível em: <https://www.gov.br/esg/pt-br/composicao/pesquisa-e-pos-graduacao/mestrado/area-do-aluno/bolsa-demanda-social-2020/portaria-no-76-de-14-de-abril-de-2010.pdf/view>. Acesso em: 04 fev. 2023.

BOLZAN, Doris P. V.; ISAIA, Silvia M. de A. Pedagogia universitária e aprendizagem docente: relações e novos sentidos da professoralidade. **Revista Diálogo Educacional**, v. 10, n. 29, p. 13-26, 2010. Disponível em <http://educa.fcc.org.br/pdf/de/>

[v10n29/v10n29a02.pdf](#). Acesso em: 17 abr. 2023

BORGES, Vilmar J.; BITTE, Regina Celi F. Estágio curricular supervisionado: identidades e saberes docentes. **Educação em Perspectiva**, v. 9, n. 1, p. 30-47, 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufv.br/educacaoemperspectiva/article/view/6900>. Acesso em: 23 ago. 2022.

CORRÊA, Sérgio R. M.; HAGE, Salomão A. M. Amazônia: a urgência e necessidade da construção de políticas e práticas educacionais inter/multiculturais. **Nera**, n. 18, p. 79-105, 2012. Disponível em: <https://revista.fct.unesp.br/index.php/nera/article/view/1336/1326>. Acesso em: 03 fev. 2023.

CUNHA, Maria Isabel da. Docência na Educação Superior: a professoralidade em construção. **Educação**, v. 41, n. 1, p. 6-11, 2018. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/index.php/faced/article/view/29725/16841>. Acesso em: 21 ago. 2023.

DOMINGOS, J. C. Relatos de experiência, em busca de um saber pedagógico. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)biográfica, [S. l.]**, v. 1, n. 1, p. 14-30, 2016. DOI: 10.31892/rbpab2525-426X.2016.v1.n1.p14-30. Disponível em: <https://www.homologacao.revistas.uneb.br/index.php/rbpab/article/view/2518>. Acesso em: 23 fev. 2023.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 73. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2020.

FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS. **Sala de Notícia I: Educação na Amazônia – Currículo tradicional e o saber local**. 17 set. 2013. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=EG802YLkX_A&t=745s. Acesso em: 30 jan. 2023.

G1 AMAZONAS – REDE AMAZÔNICA. **Aulas começam mais cedo na Zona Rural de Manaus**. 23 jan. 2023. Disponível em: <https://g1.globo.com/am/amazonas/noticia/2023/01/23/alunos-superam-aco-es-da-natureza-e-enfrentam-rotina-ardua-para-estudar-na-zona-rural-de-manaus.ghtml>. Acesso em: 30 jan. 2023.

GHEDIN, Evandro. A pesquisa como eixo interdisciplinar no estágio e a formação do professor pesquisador-reflexivo. **Olhar de professor**, v. 7, n. 2, 2004. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/article/view/1403>. Acesso em: 22 ago. 2023.

- GHEDIN, Evandro. **Professor reflexivo: da alienação da técnica à autonomia da crítica**. In: PIMENTA, Selma G.; GHEDIN, Evandro. **Professor Reflexivo no Brasil: gênese e escrita de um conceito**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2012. p. 148-173.
- GRANT, Adam. **Pense de novo: o poder de saber o que você não sabe**. Trad. Carolina Simmer. 1. ed. Rio de Janeiro: Sextante, 2021.
- KOSÍK, Karel. **Dialética do Concreto**. Trad. Célia Neves e Alderico Toríbio. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1976.
- LIBÂNEO, José C. Reflexividade e formação de professores: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro? In: PIMENTA, Selma G.; GHEDIN, Evandro. **Professor Reflexivo no Brasil: gênese e escrita de um conceito**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2012. p. 63-93.
- MAGALHÃES, Ana Paula de A. S. **O Estágio supervisionado dos cursos de formação de professores de Matemática da Universidade Estadual de Goiás: uma prática reflexiva?** 2010. 231 f. Dissertação (Mestrado em Educação Ciências e Matemática) – Unidade, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2010.
- MOITA, Maria da C. Percursos de formação e de transformação. In: NÓVOA, António. (Org.). **Vidas de Professores**. Trad. Maria dos Anjos Caseiro e Manuel Figueiredo Ferreira. 2. ed. Porto/Portugal: Porto Editora, 2013. p. 111 – 140.
- OLIVEIRA, Maria L. C. de; SILVA, Nair C. da. Estágio de docência na formação do mestre em enfermagem: relato de experiência. **Enfermagem em Foco**, v. 3, n. 3, p. 131-134, 2012. Disponível em: <http://revista.cofen.gov.br/index.php/enfermagem/article/view/297> . Acesso em: 18 ago. 2023.
- PARO, Vitor H. Autonomia do educando na escola fundamental: um tema negligenciado. **Educar em Revista**, p. 197-213, 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/DD7SVwjTwzqRMxvBvV7kXQS/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 10 fev. 2023.
- PIMENTA, Selma G.; LIMA, Maria S. L. Estágio e docência – teoria e prática: diferentes concepções. In: BRABO, Tânia S. A. M.; CORDEIRO, Ana P.; MILANEZ, Simone G. C. (Org.). **Formação da pedagoga e do pedagogo: pressupostos e perspectivas**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012. p. 133-152.
- PIMENTA, Selma G.; PINTO Umberto de A.; SEVERO, José L. R. de L. Panorama Da Pedagogia No Brasil: Ciência, Curso e Profissão. **Educação em Revista**, v. 38, 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/tXrLcgJxZPSV4n47WPzgpqxq/abstract/?lang=pt> . Acesso em: 17 abr. 2023.
- PIMENTA, Selma G; LIMA, Maria S. L. **Estágio e Docência**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2017.
- PIMENTA, Selma. G. O estágio na formação de professores: unidade entre teoria e prática. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 94, p. 58-73, 2013. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/839> . Acesso em: 20 ago. 2023
- PRADA, Luis E. A. Formação continuada de professores: experiências em alguns países. **ETD -Educação Temática Digital**, v. 2, n. 3, p. 97-116, 2001. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/584>. Acesso em: 04 fev. 2023.
- REPÓRTER EM AÇÃO – REDE RECORD TV. **Alunos se arriscam nas águas do rio Amazonas para chegar à escola**. 30 jan. 2017. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=x9PFjRTUkKc>. Acesso em: 30 jan. 2023.
- SILVA, Rilda Simone Maia da. **Estágio curricular e sua contribuição na construção da identidade profissional dos estudantes da educação técnica de nível médio**. 161 f. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas, Campus Manaus Centro, Manaus, 2019.
- SILVA, Tomaz T. da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.
- TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.
- UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ. Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão. (Belém). **Resolução n. 5.313** – CONSEPE, de 04 de novembro de 2020. Aprova o Regimento Interno do Programa de Pós-Graduação em Educação na Amazônia (EDUCANORTE). Belém, 2020.
- VALADARES, Juarez M. O professor diante do espelho: reflexões sobre o conceito de professor reflexivo. In: PIMENTA, Selma G.; GHEDIN, Evandro. **Professor Reflexivo no Brasil: gênese e escrita de um conceito**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2012. p. 215-232.

Recebido em: 13/03/2023
Aprovado em: 10/11/2023



Este é um artigo publicado em acesso aberto sob uma licença Creative Commons.