



**ESTÁGIO DOCÊNCIA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES
MESTRES PARA O ENSINO DE CIÊNCIAS NA AMAZÔNIA**

**TRAINING PERIOD AT MASTERS EDUCATION TO SCIENCE
TEACHING IN THE AMAZON**

Mestranda Waldiléia do Socorro Cardoso Pereira

Orientador Evandro Ghedin

Universidade do Estado do Amazonas/Email: labanga_manauas@hotmail.com

Universidade do Estado do Amazonas/Email: ghedin@usp.com

Resumo

Esta pesquisa encontra-se em andamento no Mestrado Profissional em Ensino de Ciências na Amazônia. Tem como objetivo geral evidenciar o estágio docência na pós-graduação enquanto eixo na construção do conhecimento e saber necessário à pedagogia universitária. Os objetivos específicos: a) Discutir o processo histórico de organização da universidade e pós-graduação no Brasil, a pós-graduação em Ciências e ensino de Ciências na Amazônia b) Discutir a pedagogia universitária como horizonte do estágio docência, observar a legislação do estágio e sua implicação na pós-graduação c) Conhecer a organização do estágio no mestrado em Ensino de Ciências na Amazônia. A pesquisa se justifica pela importância do estágio para a construção identitária do mestre, visto que, coloca em foco o processo engenhoso de construção do conhecimento. Temos como meta além da discussão sobre o tema, a elaboração de material que sirva de apoio para melhor aproveitamento do momento de estágio pelo mestrando.

Palavras-chave: Estágio. Formação docente. Pedagogia universitária.

Abstract

This research is in process at the Professional master degree course in Amazon Science Teaching. The general objective is to make evident the training period at teacher master degree as a necessary knowledge construction to university pedagogy. The specific objectives are: a) to discuss the historic process of university organization; the post graduate degree in Brazil and Science teaching post graduation at Amazon, b) to discuss about university pedagogy as the horizon of training period, observing the training laws and its influence at post graduated degree, c) to know the organization of training period at the Professional master degree course in Amazon Science Teaching. The research is justified because it's important to knowledge construction. We have as finishing line to prepare a guide to support to better development of training period.

INTRODUÇÃO

Para discutir fatos históricos realizados por homens e mulheres é preciso entender o espaço temporal, social e político em que estes se inserem, dessa maneira para discutir a questão do estágio docência na formação de professores mestres para o ensino de Ciências na Amazônia, sentimos a necessidade de inicialmente traçar um breve esboço referente ao processo de organização da própria universidade no Brasil, da pós-graduação no sentido de entender em que contexto se insere a formação na pós-graduação. Esse percurso traz um olhar do geral para o particular na medida em que refletimos a institucionalização da formação docente na pós-graduação ancorada no contexto histórico/político/social que decorre das tentativas de organização e desenvolvimento da própria sociedade brasileira. Não é nosso objetivo construir uma linha de tempo sobre o assunto, apenas citamos alguns eventos como forma de rever temporalmente essa trajetória.

DISCUTINDO A ORGANIZAÇÃO DA UNIVERSIDADE BRASILEIRA

A formação superior no Brasil teve seu trajeto marcado pelos interesses da corte portuguesa, no sentido que se inicia com a vinda da família real de Portugal em 1808, nesse período foram criadas as primeiras escolas de formação de nível superior como a Academia superior da Marinha com o curso de cirurgia na Bahia e no Rio de Janeiro com cursos de cirurgia e anatomia assim como a Academia Real Militar. Pretendia-se formar pessoas principalmente em medicina e direito sendo áreas privilegiadas e concorridas. Esse fato se deve ao próprio ideário de supervalorização científico positivista e da valorização da herança cultural européia predominante. Segundo Ferreira e Moreira (apud ROMÊO, ROMÊO E JORGE 2004).

Durante o Império, foram criadas a Faculdade de Direito de São Paulo, a Faculdade de Direito de Recife, a Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro, a Faculdade de Medicina na Bahia, a Escola Politécnica no Rio de Janeiro e a Escola de Minas de Ouro Preto. Em 1900, nos primeiros anos da República, o Brasil contava já com vinte e quatro escolas.

Vale recordar que as origens do ensino superior no ocidente remontam ao século XI na Europa, com a criação das faculdades de medicina, teologia, direito e artes (Araújo 2008). Para Menenghel (2001) a universidade moderna surge a partir do século XII com as idéias trazidas pelo renascimento e a revalorização da dialética ou dos estudos filosóficos sobre o homem, Deus e o mundo, fato que se diferenciava do modelo de estudo anterior que privilegiava as sagradas escrituras. O crescimento e organização das cidades, a divisão do trabalho, o aumento da busca pela escolarização e a formação para um ofício, impulsionou inevitavelmente a organização de instituições universitárias como exemplo a universidade de Paris e Bolonha.

No âmbito mundial, inicialmente a universidade esteve atrelada fortemente aos domínios da igreja não havendo espaço para a pesquisa, coube a universidade de Paris a primeira iniciativa por um movimento libertador de luta pela autonomia do julgo eclesiástico (MENENGHEL 2001). O processo educativo nesse período não era visto com uma intencionalidade formativa, não estava determinado que a formação inclusive na universidade tivesse como objetivo certa função ou atividade, a educação era considerada como um fim em si mesmo. Somente no decorrer e avanço da sociedade é

que a própria igreja e o estado (os soberanos) começam a enxergar o valor utilitário prático e de poder político da educação, além do valor cultural e de prestígio que já gozava a formação universitária (MENENGHEL 2001). A sociedade em pleno desenvolvimento se organizava dividida-se e instituiu a relação entre saber e poder em diferentes formas. Nesse contexto o movimento renascentista vai servir como meio de transição do período Medieval para o Humanismo durante o século XIX, com isso a criação de espaços destinados a Ciência como museus, observatórios e laboratórios vão influenciar o florescimento científico assim como a passagem da Universidade ao estado laico, sendo subsidiada por recursos financeiros do estado (MENENGHEL 2001). Vale destacar a forte influência do projeto iluminista de Wilhelm Von Humboldt (ARAÚJO 2008) na organização oficial da universidade moderna.

No Brasil em 1922 é criada a Academia Brasileira de Ciências substituindo a então Sociedade Brasileira de Ciências, sendo que em 1924 tem origem a Associação Brasileira de Educação (FERREIRA e MOREIRA, 2001) incentivando a associação entre pesquisa e ensino. Em 1930 Francisco Campos defende o Estatuto da Universidade Brasileira, o qual tinha como objetivo a tentativa idealista de organizar a universidade segundo os moldes europeus. Nesse percurso as primeiras universidades institucionalizadas no Brasil, de acordo com a literatura localizavam-se logicamente na região sudeste, fato que gera controvérsias, pois, a atual Universidade Federal do Amazonas (1909) que neste ano de 2009 completou 100 anos é tida por alguns estudiosos como sendo um dos primeiros espaços de formação superior no Brasil. Para Romêo, Romêo e Jorge (2004 p. 9)

A partir da década de 30, o Brasil já contava com uma centena de instituições, em sua maioria de iniciativa privada confessional católica. Em meados da década de 30, foram criadas as primeiras universidades institucionalizadas do País: a Universidade de São Paulo (USP), em 1934 e a já extinta Universidade do Distrito Federal, em 1935. Essas duas universidades simbolizaram um novo modelo de organização de ensino superior baseado em instituições mais orgânicas, integrando ensino e pesquisa e servindo de referência fundamental para experiências posteriores.

A reforma universitária instituída em 1968, vem formalizar o padrão de Universidade moderna, estabelecendo para todas as instituições de ensino superior a associação entre pesquisa e ensino com considerado tipo de autonomia, porém, de acordo com Menenghel (2001) esse modelo vai apresentar falhas que vão ser detectadas mais precisamente no decorrer dos anos 70, sendo que (MENENGHEL, 2001 p.8) “em 1997 o decreto de número 2603, complementar a Lei de Diretrizes e Bases/96, modificou-o determinando que apenas algumas instituições – as universidades – seguiriam realizando ensino e pesquisa”. Em relação à pesquisa e a própria modernização da universidade, vale ressaltar a criação do ITA (Instituto de Tecnologia da Aeronáutica) em 1945, o qual inicia sua atividade em 1947 no Rio de Janeiro. Segundo Menenghel (2001) a necessidade de pessoal qualificado para a engenharia e pesquisa fez com que a FAB (Força aérea brasileira) busca-se apoio no MIT (Massachusetts Institute of Technology) para que se organize o Centro Técnico da Aeronáutica (CTA). Este contaria com o Instituto Tecnológico e escola de engenharia mecânica, eletrônica e aeronáutica (MENENGHEL 2001). Nessa direção adentramos no processo de formação na pós-graduação e sua especificidade reportando a um processo histórico que não pode deixar de ser também um processo de construção social.

O PERCURSO HISTÓRICO-SOCIAL DA PÓS-GRADUAÇÃO NO BRASIL

A organização dos cursos de graduação nas universidades e logo adiante os cursos de pós-graduação, inserem o país no âmbito das pesquisas científicas. O desenvolvimento da ciência é tido desde o início da organização histórica da universidade moderna como primordial (HUMBOLDT apud ARAUJO 2008), sendo que no Brasil, como já visto, essa experiência, no início atrela-se ao desenvolvimento e produção de tecnologias aplicáveis no processo industrial assim como no desenvolvimento do potencial defensivo do país. Essa intencionalidade no direcionamento das pesquisas e conseqüentemente da formação na pós-graduação se expressava na definição em 1940, dos regimentos institucionais do ensino superior, para este o sistema de pós-graduação teria como objetivo a qualificação de quadros para atuar em áreas ligadas a formação superior e especialmente a área relacionada à energia nuclear e tecnologia. De acordo com Santos (2003) em 1940, o termo pós-graduação é pela primeira vez utilizada no artigo 71 do Estatuto da Universidade Brasileira, em 1950 iniciam-se acordos entre Estados Unidos e Brasil para convênios e intercâmbios.

O Estatuto das Universidades Brasileiras já dispunha de modelo pedagógico importado, sendo que o sistema de pós-graduação vai seguir também essas normas, não tinha como ser de outra forma, pois, sendo o Brasil um país colonizado e inexperiente, tudo se ordenava de fora para dentro. As regras que vão direcionar os cursos de pós-graduação são definidas em 1965 de acordo com parecer de numero 977 do Conselho Federal de Educação (SANTOS 2003). Segundo Santos (2003 p.04).

O Parecer 977 estabelecia a pós-graduação conforme o modelo norte-americano. A pós-graduação *stricto sensu* dar-se-ia em dois níveis independentes e sem relação de pré-requisitos entre o primeiro e o segundo (mestrado e doutorado). A primeira parte dos cursos seria destinada a aulas e a segunda à confecção do trabalho científico de conclusão (dissertação ou tese). Os currículos seriam compostos conforme o modelo norte-americano, que compreendia o *major* (área de concentração) e o *minor* (matérias conexas).

Com a organização dos cursos de pós-graduação, a pesquisa científica ganha grande impulso e a esse respeito Martins (apud Romêo, Romêo e Jorge 2004, p.10) afirmam que “o ano de 1951 foi marco no processo de institucionalização da pesquisa no Brasil”. Anteriormente em 1950 o governo de São Paulo cria a FAPESP (Fundação de Amparo à Pesquisa) a criação no ano seguinte do CNPq (Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico) e da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) fortalece o empreendimento de formação qualificada de mestres e doutores, pesquisadores originando com isso o desenvolvimento de uma massa intelectual crítica no país. Com o apoio dessas instituições, os programas de pós-graduação são responsabilizados por preparar pessoas para atuar nas universidades e nos centros especiais de pesquisas. A princípio as pesquisas tinham como foco a Ciência nuclear, sendo articulados por meio da manutenção de laboratórios e oferta de capacitação com bolsa de estudo (remuneração) para os pesquisadores (ROMÊO, ROMÊO E JORGE 2004). As pesquisas em educação, segundo Gatti (2002), inicialmente eram realizadas em centros especiais, somente a partir de 1960, passam a ser desenvolvidas no interior das universidades nos programas de pós-graduação, tendo como foco a sociologia, psicologia e a economia educacional. De acordo com Bianchetti e Fávero (2003, p. 03) “no final de 1965, foi aprovado o primeiro mestrado em Educação, na Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC – Rio)”. A partir da criação do CNPq em 1951 e sob sua coordenação, algumas instituições importantes

para pesquisa e formação em pós-graduação tiveram também sua origem. Em 1965 o CFE (Conselho Federal de Educação) por meio do parecer 977/65 vem tratar do reconhecimento do sistema de pós-graduação formando e balizando legalmente as estruturas dos cursos no Brasil. Segundo Romêo, Romêo e Jorge (2004 P. 15).

A definição dos cursos de pós-graduação aparece em 1965, pelo Parecer C.E.Su. n.º 977/65, aprovado em 3 de dezembro daquele ano. O Parecer foi elaborado pelo relator Newton Sucupira em função da necessidade de implantar e desenvolver o regime de cursos de pós-graduação no ensino superior, por iniciativa do Ministério da Educação. A educação, então, regia-se pela Lei de Diretrizes de Bases da Educação Nacional (LDB), Lei n.º 4.024 de 20 de dezembro de 1961. Em relação à pós-graduação, a LDB/61 estabelecia paridade entre a graduação e a pós-graduação, no que tange ao caráter sistemático dos cursos

Em 1964 a CAPES passa a ser diretamente ligada ao MEC (Ministério de Educação e Cultura), sob orientação de conselho deliberativo que passa a diminuir a atuação do corpo técnico, somente em 1970 passa a ser um órgão com certa autonomia ligada ao Ministério da Educação e Cultura (MEC), conjuntamente com o Departamento de Assuntos Universitários (DAU) e o CNPq (ROMÊO, ROMÊO e JORGE 2004). Ainda sobre a CAPES os mesmos autores firmam que (ROMÊO, ROMÊO e JORGE 2004, p. 10)

Embora importantes para a pesquisa e a construção da pós-graduação, as criações da Capes e do CNPq significaram o início da valorização do ensino superior, em especial a universidade, como meio e instrumento de capacitação de profissionais e de produção científica aplicável. O apoio dispensado pela Capes ao curso de especialização em microbiologia fez originar, por exemplo, em 1970, o mestrado e o doutorado na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), conforme o Parecer n.º 148/70 do CFE.

Para incrementar mais esse processo, em 1973, o ministro da educação Jarbas Passarinho cria por meio de um grupo de trabalho o CNPG (Conselho Nacional de pós-graduação) e nesse em 1975 surge o GTC (Grupo Técnico de Coordenação) o qual fica responsável pela formulação de políticas voltadas para a pós-graduação. Este grupo atuando juntamente com a Capes, CNPq e outros órgãos (BARROS 1998) com a orientação do Departamento de Assuntos Universitários e o Ministério da Educação vai organizar o I PNPG (Plano Nacional de Pós Graduação), o qual vai vigorar durante cinco anos, de 1974 ate 1979. O I PNPG teve como pressuposto a preocupação com a expansão dos cursos de pós-graduação além da formatação de diretrizes para estes (PROSPED-UFPE 2009, p. 10/11) de acordo com este documento; “a partir daquele momento a expansão deveria se tornar objeto de planejamento estatal, considerando-se a pós-graduação como subsistema do sistema universitário e este, por sua vez, do sistema educacional”. As Ciências básicas e as disparidades regionais são vistas também como prioridades. O II PNPG que vai de 1982 ate 1985, continua tendo a preocupação com a expansão, mas, tem presente também o interesse na qualidade do ensino superior especialmente na avaliação da pós-graduação. Os planos resultam de encontros entre representantes de diversos setores e apresentam como objetivo traçar diretrizes

norteadoras para realização dos cursos de pós-graduação no Brasil, nas palavras de Newton Sucupira (apud ROMÊO, ROMÊO e JORGE 2004) o relator do o objetivo é; “assegurar o treinamento eficaz de trabalhadores intelectuais nos mais altos padrões para fazer às necessidades do desenvolvimento nacional em todos os setores” (SUCUPIRA, 1965, apud ROMÊO, ROMÊO e JORGE 2004).

A formação na pós-graduação de um corpo docente tendo como base a Ciência as tendências pedagógicas e todo arcabouço epistemológico na direção dos novos paradigmas é uma exigência para o desenvolvimento sustentável de processos e produtos para a sociedade amazônica e mundial, como tem sido o esforço coletivo realizado no curso de mestrado em ensino de Ciências na Amazônia. Encontra-se subjacente a esse curso de pós-graduação todo um movimento de reformulação do ensino de Ciências e do entendimento da própria Ciência e para entender como tem se realizado esse processo veremos como tem se organizado a pós-graduação em Ciências no Brasil.

A PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE CIÊNCIAS NO BRASIL

Em relação à pós-graduação em Ensino de Ciências e Ciências, as primeiras experiências foram realizadas na área de Ciências, sendo voltadas para a energia nuclear com objetivo tecnológico de dar suporte ao desenvolvimento almejado para os setores da economia, defesa nacional e para a indústria do Brasil. Segundo Santos (2003 p. 2)

O grande impulso para os cursos de pós-graduação do Brasil só se deu na década de 1960. Já no início da década houve uma iniciativa importante na Universidade do Brasil na área de Ciências Físicas e Biológicas (seguindo o modelo das *graduate schools* norte-americanas), resultado de um convênio com a Fundação Ford, e outra na mesma universidade, na área de Engenharia, com a criação da Comissão Coordenadora dos Programas de Pós-Graduação em Engenharia (COPPE).

Ainda segundo Silva e Bandeira (2006, p. 3)

É importante ressaltar que a pesquisa educacional no Brasil surge na década de 1930 (era Vargas) juntamente com a formação do Instituto Nacional de Pesquisa Educacional – INEP e seus posteriores desdobramentos em Estados do sul, sudeste e nordeste (GATTI, 2002). Interessante notar que a pesquisa educacional surge desvinculada dos programas de formação de professores, ou seja, são constituídos institutos fora da Universidade.

O INEP (Instituto de Pesquisas Pedagógicas) criado em 1938 vem consolidar as pesquisas em educação, sendo que outras áreas ligadas à educação como o ensino de Ciências também vão fortalecendo suas linhas de pesquisa nos cursos da pós-graduação (MEGID e TEIXEIRA 1999). De acordo com Nardi (2005) em 1946, surge o IBCCE (Instituto Brasileiro de Educação, Ciência e Cultura) contribuindo para a constituição da área do ensino de Ciências por meio da implantação de projetos voltados para o ensino de Ciências. Também a criação da FUNBEC (Fundação para o Desenvolvimento do Ensino de Ciências) e o PREMEN (Programa Nacional para Melhoria do Ensino de

Ciências) são fatos considerados de grande importância para produção de material didático para esta área de estudo (NARDI 2005). De acordo com Deleizecov (2004) foi durante os anos 70 que os primeiros cursos de pós-graduação no Brasil na área de Ciências surgem direcionando-se ao ensino de Física. Um curso na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e um na Universidade de São Paulo (USP). Segundo Deleizecov (2004, p. 147)

Mais significativo ainda é que, após trinta anos, foi criado um GT próprio na CAPES para avaliar as pós-graduações em ensino de ciências (PGEC), desvinculando-as do GT Educação. Durante o período anterior, no entanto, a área de PGEC cresceu com a implantação de cursos de PG, em sua grande maioria, como linhas de pesquisa vinculadas aos programas de PG em Educação, tais como os da UNICAMP, UFMG, UFRN e o da UFSC (até 2001) e na própria USP (o da FEUSP, além daquele criado no início dos anos 70).

Ainda sobre as pesquisas realizadas e os eventos que divulgam estas; (Deleizecov, 2005, p.367)

Por exemplo, nos últimos Encontros de Pesquisa em Ensino de Física (EPEF), de 2000 e 2002, mesas redondas foram organizadas com a finalidade de abordar a relação da *pesquisa em ensino de Ciências* com o *ensino de Ciências* (EC), como os trabalhos de Pietrocola (2002) e Vaz et al. (2002). Destacou-se, na maioria dos pronunciamentos, a semelhança do que ocorre no Brasil com a perspectiva anunciada por Cachapuz (2000), dentre outros, sobre o pouco impacto das pesquisas em ensino de Ciências em países europeus.

Os eventos científicos da área foram e ainda são de extrema importância para o desenvolvimento e consolidação dos estudos realizados em diferentes partes do país. Por meio de eventos como ENPEC, ENEC, EPEF entre outros, quais reúnem pesquisadores, professores, estudantes de pós-graduação, cria-se a oportunidade do debate sobre diferentes questões voltadas para a Ciência e o ensino de Ciência. Para Deleizecov as pesquisas realizadas e as metodologias utilizadas nestas se diferem de acordo com a concepção dos pesquisadores assim como o resultado e sua aplicação nas práticas pedagógicas (DELEIZECOV 2005, p.371)

Ao considerar o conteúdo das teses e dissertações defendidas, chamo a atenção (DELIZOICOV, 2004) para o fato de que a existência de distintos grupos de pesquisadores constitui-se em um dinâmico e complexo processo, cuja história precisa ser convenientemente analisada e tem como resultado a coexistência de mais de um estilo de pensamento. Cada um desses estilos é compartilhado por um coletivo de pensamento que se estrutura e se agrupa em função de algumas variáveis, dentre as quais destaco: formas de conceber e priorizar problemas de investigação, referenciais teóricos e metodológicos adotados e distintos níveis de vínculos entre pesquisa e práticas educativas, que incluem uma gradação cujos limites está na pesquisa altamente articulada com intervenção e na pesquisa sem intervenção alguma.

A PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE CIÊNCIAS NA AMAZÔNIA

Discutir a formação de professores mestres no âmbito do ensino de Ciências no Amazonas tendo em vista o processo de pesquisa significa um entranhamento nas singularidades desse lugar que não é um lugar comum. Não é possível fugir do contexto que se constitui de uma exuberante natureza exposta delicadamente ao mesmo tempo violenta por sua própria força. As primeiras intenções de pesquisa realizadas na região Amazônica se ancoravam na necessidade de se expressar um avanço do estado nacional no cenário científico mundial (FAULHABER 2005). Os trabalhos realizados no INPA juntaram-se a tradição científica investigativa da história natural desenvolvida no Museu Emilio Goeldi no Pará. A criação do INPA no Amazonas trouxe a possibilidade de acesso a recursos e instrumentos como suporte para a realização das pesquisas. O interesse nacional e internacional em pesquisas voltadas para a geologia, botânica e zoologia na Amazônia, quais decorriam no interesse pela política científica e de defesa nacional conduziram a criação de Centros de pesquisa como o INPA (1945) – Instituto Nacional de Pesquisa na Amazônia no estado do Amazonas, associando os trabalhos etnográficos, arqueológicos e geológicos desenvolvidos no Museu Emilio Goeldi no Pará, de certa forma aproximando a área das Ciências exatas que eram áreas privilegiadas, com a área das Ciências humanas pelos trabalhos realizados envolvendo estudos históricos.

Em relação aos programas de pós-graduação, A área específica de ensino de Ciências e matemática foi criada na CAPES (Coordenação de Pessoal de Nível Superior) em setembro de 2000, nela encontramos o programa de pós-graduação em educação e ensino de Ciências e matemática na Amazônia na Universidade do Estado do Amazonas que é identificado na proposta 3217. Nesta proposta se encontra inserido o Mestrado Profissional em Ensino de Ciências realizado na Universidade do Estado do Amazonas. O objetivo é aprimorar em alto nível profissional comprometidos com o conhecimento científico e ensino para o exercício de atividades de pesquisa e magistério superior, dessa maneira tenta responder as necessidades da sociedade amazonida. O curso de Mestrado Profissional em Ensino de Ciências na Amazônia, instituído na Universidade do Estado do Amazonas é o primeiro nesta área no estado do Amazonas e de toda região norte do Brasil.

FORMAÇÃO, DOCÊNCIA E ESTÁGIO NA PÓS-GRADUAÇÃO

Discutir a ocorrência do estágio docência no processo de formação na pós-graduação nos leva ao entendimento da clara e importante inter-relação entre o que aprendemos com as disciplinas na universidade e o que vivenciamos no contato com a realidade. Esse contato não se reduz ao automatismo mecânico técnico, mas, exprime mesmo que não desejado, a sensibilidade ambígua das emoções que decorrem das diferentes situações na experimentação da prática de ensino. Durante a formação inicial e na pós-graduação podemos mais claramente compreender que o trabalho, a educação e a vida não se separam, são ambos, práticas sociais que se interligam, se entrelaçam. Todos os componentes da nossa estrutura física, psíquica, cognitiva e biológica se interligam de modo que nossa existência em todos os tempos tem sido sempre pautada na dialética do ser individual em meio ao coletivo compondo a síntese de inúmeras determinações e relações velas, expostas e aparentes no meio social.

Segundo Pimenta e Anastaciou (2008 p. 182) “a realidade e as práticas são sociais, construídas, recriadas individual e coletivamente”, compreendendo essa relação,

o professor mestre formado tem sua ação composta por multi-referencias que norteiam e oferecem suporte epistemológico na sua práxis. Entendemos, no entanto, que a atuação docente não se reduz a um esforço isolado, para se alcançar esse ideal é preciso um trabalho colaborativo na universidade com a intencionalidade de proporcionar oportunidade de acesso às teorias do conhecimento, incrementando o processo formativo incentivado a pesquisa científica e socializando experiências tanto na graduação quanto na pós-graduação. Nesse sentido, para o formando é importante a inserção em grupos de iniciação científica durante a graduação e na pós-graduação enveredar-se no que é inerente a esse nível formativo que é mesmo a pesquisa de forma reflexiva. Para Pimenta e Anastasiou (2008 p. 78) “a mediação reflexiva é tarefa complexa que exige conhecimentos”, Logo, para que seja possível a qualificação por meio da pesquisa é preciso ter claro os objetivos da formação e da própria pesquisa. Para Moreira (1995, p.133).

Não se faz pesquisa, ainda, sem professores qualificados e com tempo disponível para pesquisar. Não se faz pesquisa com professores sobrecarregados de aulas. Não se faz pesquisa com professores substitutos mal remunerados e trabalhando em tempo parcial. Cabe, então, definir-se e instituir-se uma política de trabalho, promoção e qualificação docente que facilite e incentive um processo continuado de aperfeiçoamento, sem, no entanto, descambar para a mera burocratização da carreira e para a supervalorização de títulos e publicações, o que provoca mais uma corrida a cursos, seminários e periódicos que um envolvimento sério e cuidadoso no estudo e na pesquisa.

A pesquisa na formação precisa estar ligada as situações ocorrentes, instrumentalizando a prática pedagógica para que possa responder aos apelos da realidade. A preparação para a docência no ensino superior precisa abordar metodologias didáticas que tenham como estratégia a pesquisa, visto ser esse seu cerne, redimensionando a prática pedagógica no ensino superior. Essas reflexões sobre a formação de professores e a própria trajetória histórica dessa formação nos leva a pertinente intenção de discutir a questão do estágio. Como tem se organizado nos cursos de formação e na pós-graduação? O que diz a lei educacional? Quais as dificuldades? Seria o estágio um eixo entre teoria e prática ou simplesmente mais uma disciplina a cumprir? Essas perguntas nos levam ao próximo ponto a ser discutido entendendo inicialmente o conceito do estágio.

CONCEITUANDO ESTÁGIO DOCÊNCIA

Para conceituar estágio docência, buscamos vários olhares caracterizando bem esse momento de realizações multidiversificados sobre a profissão pretendida. Em Fazenda (1991) para existir uma postura crítica sobre a prática pedagógica é preciso a ocorrência de uma relação dialógica entre a prática e a teoria que se complementam mais precisamente no estágio. Segundo Buriolla (1995) o estágio é concebido como uma especialização concreta, onde o aluno tem o ensejo de realizar a sua experiência prática, refletindo sobre ela, sendo sempre orientado por uma teoria pertinente. Para Pimenta (2001) o estágio tem como finalidade proporcionar ao aluno a aproximação deste com a realidade onde irá atuar, ainda é um componente do currículo que não se configura apenas como uma disciplina, mas, como uma atividade. Para Gatti (1997 p.48).

Os estágios apresentam-se como pontos críticos, sua programação e seu controle são precários, sendo a simples observação de aula a atividade mais sistemática. A participação em atividades de ensino depende de circunstâncias e da disponibilidade do professor de sala. Não há, de modo geral, um acompanhamento, de perto, das atividades de estágio por um supervisor na maioria das escolas.

Para Tardiff em relação à profissão docente (2002 p. 86) “muita coisa da profissão se aprende com a prática, pela experiência, tateando e descobrindo, em suma, no próprio trabalho”. Segundo Charlyer o estágio significa que (2001 p. 99) “o professor aperfeiçoa sua prática profissional ao exercê-la. Certos conhecimentos são acessíveis apenas no local de trabalho. Estratégias que favoreçam o aprendizado podem ser exploradas no local de trabalho”. Neste sentido, Marques (apud BURIOLLA 1995, p.26) afirma que o conceito de estágio é; “o estágio é concebido como a especialização concreta, onde o aluno tem o ensejo de realizar a sua experiência prática, refletir sobre ela, à luz de uma teoria pertinente”. Para Pimenta seria (2001, p. 76) “enquanto processo de apreensão da realidade, o estágio deve indicar como o aluno aprende, deve conduzir o ver do aluno, para que ele enxergue a realidade concretamente”. Ainda em Fazenda encontramos a seguinte afirmação (1991 p.17) “O conhecimento da realidade escolar através dos estágios não tem favorecido reflexões sobre uma prática criativa e transformadora nem possibilitado a reconstrução ou redefinição de teorias que sustentem o trabalho do professor”. Em Bianchi a prática de ensino por meio do estágio significa que (2001 p. 25)

A prática de ensino sob a forma de estágio supervisionado é na verdade, um componente teórico-prático, isto é, possui uma dimensão ideal, teórica, subjetiva, articulada com diferentes posturas educacionais, e uma dimensão real, material, social e prática do contexto da escola brasileira.

Em relação ao curso de mestrado, de acordo com a regulamentação encontrada em documentos do curso referido nesta pesquisa, este conceito se apresenta como atividade curricular inserida nos programas *stricto-sensu*, sendo que este é constituído de atividade de ensino a ser realizado em curso de graduação sob a orientação de um professor orientador, com o consentimento do professor da disciplina onde o estagiário vai atuar e da construção de relatório.

CONCLUSÕES PARCIAIS

Pelo fato de estarmos ainda em fase de coleta de dados nossas conclusões são parciais, porém, diante do exposto esperamos tornar mais evidente a relevância do estágio docente na engenharia da construção do conhecimento com inúmeras possibilidades de dialogação envolvendo todos os elementos que se fundem na identidade do docente, formando-o para o pleno exercício da pedagogia universitária especialmente no contexto do Ensino de Ciências na Amazônia, no Estado do

Amazonas.

REFERÊNCIAS

ARTIGOS, TESES E DISSERTAÇÕES DA WEB

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Graduação/pós-graduação: a busca de uma relação virtuosa.** Educação e sociedade. Vol.25 número 88, special Campinas oct. 2004. Disponível em: WWW.educacaoesociedade-artigo-pos-estagio-wal/html

DELEIZEICOV, Demétrio. **Pesquisa em ensino de ciências como ciências humanas aplicadas.** Cad. Bras. Ens. Fís., v. 21: p. 145-175, ago. 2004. Disponível em; [HTTP://www.fsc.ufsc.br/ccfe/port/21-2/art.pdf/a1](http://www.fsc.ufsc.br/ccfe/port/21-2/art.pdf/a1)

_____, Demétrio. **Resultado da pesquisa em ensino de Ciências: comunicação ou extensão?** . Cad. Brás. Ens. Fís., v. 22, n. 3: p. 364-378, dez. 2005. Disponível em: [http:// WWW.fsc.ufsc.br/ccf/port/22-3/art.pdf/A4](http://WWW.fsc.ufsc.br/ccf/port/22-3/art.pdf/A4)

FAULHABER, Priscila. **A história dos institutos de pesquisa na Amazônia.** Estud. av. vol.19 no. 54. São Paulo May/Aug. 2005. Disponível em: WWW.scielo.br/scielo.php?pid=s010da

MENENGHEL, Stela Maria. **A crise da universidade no Brasil.** Campinas São Paulo. ISNL, 2001. Disponível em: www.anped.org.br/reunioes/23/textos/0406
www.anped.org.br/reunioes/25/stelamariamenenghel/1.hf

MEDGIE, Jorge Neto. TEIXEIRA, Paulo Marcelo Marine. **Investigando a pesquisa educacional; um estudo enfocando dissertações e teses sobre o ensino de biologia no Brasil.** Investigações em Ensino de Ciências – V11(2), pp. 261-282, 2006. Disponível em: www.if.ufrgs.br/ienci/artigo_ID153/v11_n2_a2006.pdf

MARTINS, Vicente. **A lei 9.394/96 e os profissionais de educação.** 2001. www.diretonet.com.br/artigos/exibir/1819/a-lei-9394-96-e-a-educacao-em-valores

NARDI, Roberto. **Memórias da educação em ciências no Brasil: a pesquisa em ensino de física.** Investigações em Ensino de Ciências – V10(1), pp. 63-101, 2005. Disponível em: <http://scholar.google.com.br/scholar?hl=author:nardi+intitle:memórias+da+educação+ciências+no+Brasil>

ROMÊO, Jose Raimundo Martins. ROMÊO, Cristiane Itabaiana. JORGE, Vladimir Lombardo. **Estudos de pós-graduação no Brasil.** UNU/IBEC/PUC RIO 2004. Disponível em: www.educaedu-brasil.com/pos-graduacao/historiaromeo-uni
www.ccpq.puc-rio.br/memoriapos/textofinais/romeo2004.pdf

SANTOS, Cássio Miranda. **Tradições e contradições da pós-graduação no Brasil.** Educação & Sociedade. Print ISSN 0101-7330, Educ. Soc. vol.24 no.83 Campinas Aug. 2003 doi: 10.1590/S0101-73302003000200016. cassiom@acad.unibh.br disponível em: www.espacocademico.com.br/004/44pc.santos

SILVA, Hugo Leonardo Fonseca. BANDEIRA, Lilian Brandão. **Mapeando a relação entre pesquisa e formação de professores de educação física.** UFG. 2006. Disponível em: WWW.cbce.org.br/cd/resumos/192.pdf

OBRAS UTILIZADAS

ANDRÉ, Marli. **O papel da pesquisa na prática e na formação dos professores.** Campinas. Papyrus. 2002.

BARROS, Eleonora Maria Cavalcanti. **Política de Pós-Graduação: um estudo da comunidade científica.** São Carlos, Ed. UFSCar, 1998.

BIANCHI, Anna Cecília de Moraes (Orgs.). **Estágio supervisionado: manual de orientação.** SP Ed. Pioneira Thomsom 2001.

BURIOLLA, Marta. Alice Feiten. **Estágio supervisionado.** São Paulo, Cortez, 1995

CARNIATTO, Irene. **A formação do sujeito professor, pesquisa narrativa sobre a formação do professor de Ciências.** Ed. Edunioeste. Cascavel. PR. 2002.

CARR, W. e KEMMIS, S. **Teoria Crítica de la enseñanza – la investigación-acción em la formación del profesorado.** Barcelona: Martinez Rocca. 1988.

FAZENDA, Ivani (ORGS). **A prática de ensino e o estágio supervisionado.** São Paulo. 10º ed. Papyrus, 2004.

_____, Ivani (Orgs.) **Metodologia da pesquisa educacional.** 9º ed. São Paulo, Cortez, 2004.

GATTI, Bernadete. **Formação de professores e carreira.** Ed. Autores Associados, Campinas, São Paulo, 1997.

GATTI, B. A. **A construção da pesquisa em educação no Brasil.** Brasília: Plano 2002.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa (Orgs) **Conhecimento educacional e formação do professor.** 2 ed. editora Papyrus. Campinas, São Paulo, 1995.

PIMENTA, Selma Garrido. **O estágio na formação de professores, unidade teoria e prática.** 4º ed. Cortez. São Paulo, 2001.

_____, Selma Garrido. ANASTACIOU, Léa das Graças Camargos Anastaciou. **Docência no ensino superior.** Ed. Cortez 3 edição. São Paulo, 2008.

TARDIFF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** Petrópolis RJ. Vozes, 2002.

KENSKI, Vani Moreira. A vivência escolar dos estagiários e a prática de pesquisa em estágios supervisionados. In: FAZENDA, Ivani. **A prática de ensino e o estágio supervisionado.** São Paulo. 10ª ed. Papyrus, 2004.

ZEICHNER, Kenneth M. Para além da divisão entre professor-pesquisador e pesquisador acadêmico In: GERALDI, Corinta M.; FIORENTINI, Dario & PEREIRA, Elisabete M. (Orgs.) **Cartografia do trabalho docente: professor (a)-pesquisador (a).** Campinas, Mercado de Letras?ABL, 1998. pp. 207-236 **ensino e o estágio supervisionado.** São Paulo. 10ª ed. Papyrus, 2004.