

**UNIVERSIDADE DO ESTADO DO AMAZONAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E ENSINO
DE CIÊNCIAS NA AMAZÔNIA**

**ESTÁGIO DOCENTE NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA
O ENSINO DE CIÊNCIAS NA AMAZÔNIA**

WALDILÉIA DO SOCORRO CARDOSO PEREIRA

MANAUS 2009

**UNIVERSIDADE DO ESTADO DO AMAZONAS
PROGRAMA DE PÓS- GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E ENSINO DE
CIÊNCIAS NA AMAZONIA**

Waldiléia do Socorro Cardoso Pereira

**ESTÁGIO DOCENTE NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA O ENSINO
DE CIÊNCIAS NA AMAZÔNIA**

Dissertação apresentada como requisito para obtenção
Do título de MESTRE EM ENSINO DE CIÊNCIAS, pela
linha de pesquisa: Formação de professores para o
Ensino de Ciências na Amazônia, sob orientação do
professor Doutor Evandro Ghedin.

MANAUS 2009

Ficha cartográfica
Catlogação na fonte pela biblioteca central da
Universidade do Estado do Amazonas

PA36e Pereira, Waldiléia do Socorro Cardoso

2009 Estágio docência na formação de professores para o ensino de Ciências na Amazônia / Waldiléia do Socorro Cardoso Pereira – Manaus; UEA, 2009.

194 f. ;il.30cm.

Orientador: Prof. Dr.Evandro Ghedin

Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências na Amazônia) Universidade do Estado do Amazonas, 2009.

1.Ciências – Ensino. 2.docência – Formação. 3. Pedagogia Universitária. 4.Docência - Estágio. 1. Título

CDU 377.8:3(811.3)

WALDILÉIA DO SOCORRO CARDOSO PEREIRA

**ESTÁGIO DOCENTE NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA O ENSINO
DE CIÊNCIAS NA AMAZÔNIA**

Aprovado em 02 de Outubro de 2009

BANCA EXAMINADORA

Professor Doutor Evandro Ghedin
Presidente – UEA/ENS

Professora Doutora Lucíola Inês Cavalcanti
Membro externo – UFAM/ICHL/FACED

Professor Doutor Amarildo Menezes Gonzaga
Membro interno – UEA/ENS

Professora Doutora Ierece Barbosa
Membro suplente – UEA/ENS

Seria horrível se tivéssemos a sensibilidade da dor, da fome, da injustiça, da ameaça sem nenhuma possibilidade de captar a ou as razões da negatividade. Seria horrível se apenas sentíssemos a opressão, mas não pudéssemos imaginar um mundo diferente, sonhar com ele como projeto e nos entregar a luta por sua construção. Nos fizemos mulheres e homens experimentado-nos no jogo destas tramas. Não somos, estamos sendo. A liberdade não se recebe de presente, é bem que se enriquece na luta por ela, na busca permanece, na medida mesma em que a vida, em si, implicar a liberdade, isto não significa, de modo algum, que a tenhamos gratuitamente. Os inimigos da vida a ameaçam constantemente. Precisamos, por isso, lutar, ora para mantê-la, ora para reconquistá-la, ora para ampliá-la.

Paulo Freire

Dedico esse trabalho a minha mãe que não conheci, a meu querido e distante pai, meus irmãos, meus filhos Mukti e Radhesyam que toleraram muito de minha impaciência por conta do estudo, meu esposo Francisco, meu mestre espiritual pela força sempre presente. A Sr^a. Francisca Pacheco pelo grande incentivo à vida acadêmica.

Dedico esse trabalho aos “esfarrapados do mundo e aos que neles se descobrem e, assim descobrindo-se, com eles sofrem, mas, sobretudo, com eles lutam” (FREIRE, 2004).

AGRADECIMENTOS

Agradeço a todos de minha família, aos meus professores, aos amigos, aos colegas que colaboraram com as entrevistas, ao meu orientador professor Evandro Ghedin por sua paciência diante de minha teimosia durante estes anos (2003/2009), aos coordenadores da UEA/ENS, aos avaliadores do trabalho professor doutor Amarildo Menezes Gonzaga e professora doutora Lucíola Inês Cavalcanti. Agradeço aos companheiros da caminhada, aos que desistiram aos que continuaram, pois, de cada um tirei uma lição. Agradeço, a Secretaria Municipal de Educação de Manaus pelo importante apoio financeiro e licença para o estudo, aos colegas professores da escola municipal onde trabalho pelo incentivo, aos serventes da UEA/ENS, aos porteiros, enfim a todos que compartilharam desse grande desafio (de uma forma ou de outra). Finalmente agradeço a energia divina de Krsna, para mim sempre presente, sempre elevando meu olhar para a beleza do céu, para a beleza das coisas sublimes da vida fazendo-me ver novos horizontes, mesmo quando meus olhos cansados apenas conseguiam ver os percalços do caminho sob meus pés, também agradeço ao poeta pela poesia que diz; “é preciso amar as pessoas como se não houvesse amanhã [...] porque se você parar pra pensar na verdade não há...” (Renato Russo).

Hare Krsna! Namas te! Shanti om!

ÍNDICE DE FIGURAS

1. Representativa da pirâmide formativa educacional	49
2. Definição dos paradigmas de competências ou qualidades desenvolvidas pelos professores a partir do que foi defendido por Paquay	63
3. Representa a correspondência entre as dimensões filosóficas e as qualidades inerentes a prática pedagógica	64
4. Círculo representativo do ciclo retro alimentador formativo	75
5. Define a equivalência entre a área de formação de origem dos mestrados e as disciplinas destinadas aos estágios	112
6. Equivalência entre área de formação inicial dos mestrados e disciplinas destinadas ao estágio	129

ÍNDICE DE GRÁFICOS

1. Demonstrativo de área de origem dos mestrandos 2006	98
2. Demonstrativo da instituição de origem dos mestrandos 2007	98
3. Demonstrativo da formação complementar <i>lato-sensu</i> dos mestrandos e de iniciação científica	100
4. Demonstrativo dos mestrandos que estagiaram e dos que não estagiaram das turmas de 2006 e 2007	100
5. Demonstrativo da disciplinas escolhidas pelos mestrandos para o estágio	104
6. Demonstrativo da área de atuação dos mestrandos dispensados do estágio	104
7. Demonstrativo da área de atuação dos mestrandos 2006	105
8. Demonstrativo da área de atuação dos mestrandos 2007.....	106
9. Relação entre estágio e área de atuação dos mestrandos	125

ÍNDICE DE QUADROS

1. Percentual das concepções sobre estágio definidas pelos sujeitos da pesquisa	112
2. Percentual das concepções sobre universidade definidas pelos sujeitos da pesquisa	115
3. Percentual das concepções definidas sobre pós-graduação Definidas pelos sujeitos da pesquisa	119
4. Percentual das concepções sobre docência definidas pelos sujeitos da pesquisa	122
5. Definições de estágio encontrado nos relatórios 2006	123
6. Definições de estágio encontrado nos relatórios 2007	124

ÍNDICE DE SIGLAS

UFAM – Universidade Federal do Amazonas.

UEA – Universidade do Estado do Amazonas.

ENS – Escola Normal Superior.

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação.

CNPq – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico.

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.

INPA – Instituto Nacional de Pesquisa da Amazônia.

MEC – Ministério de Educação e Cultura.

BNDE – Banco Nacional de Desenvolvimento.

FUNTEC – Fundo Tecnológico.

FINEP – Financiadora de Estudos e Projetos.

FNDCT – Fundo Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico.

SBPC – Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência.

UNICAMP – Universidade de Campinas.

USP – Universidade de São Paulo.

UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

PGEC – Pós-Graduação em Ensino de Ciências.

PG – Pós-graduação.

PPGEEC – Programa de Pós-Graduação em Educação e Ensino de Ciências

MP – Mestrado Profissional.

FAPEAM – Fundação de Amparo à Pesquisa no Amazonas.

SEDUC- Secretaria de Educação e Qualidade de Ensino do Amazonas.

SEMED – Secretaria Municipal de Educação de Manaus.

CNE – Conselho Nacional de Educação.

CFE – Conselho Federal de Educação.

PEREIRA, Waldiléia do Socorro Cardoso. **Estágio docente na formação de professores para o Ensino de Ciências na Amazônia**. Manaus: UEA. 2009 (Dissertação).

Resumo

Este trabalho apresenta resultado de pesquisa realizada no curso de Mestrado Profissional em Ensino de Ciências na Amazônia, qual teve como objetivo geral fazer uma análise do processo de estágio docente realizado neste curso na Universidade do Estado do Amazonas, nas turmas dos anos de 2006 e 2007. A pretensão é contribuir para formação de professores mestres para o ensino de Ciências. Os objetivos específicos que nortearam a pesquisa foram: 1) discutir o desenvolvimento e organização da pós-graduação em Ensino de Ciências na Amazônia destacando a estrutura do curso de mestrado em Ensino de Ciências; 2) refletir sobre o processo de formação e estágio-docência na pós-graduação pontuando as dificuldades e possibilidades na construção do conhecimento necessário á pedagogia universitária; 3) discutir a concepção dos sujeitos da pesquisa sobre o estágio, a pós-graduação, a docência e a universidade no desenvolvimento profissional, observando também os relatórios de estágio dos mestrandos. O problema focalizado trata-se do processo de construção do conhecimento pelos mestrandos, a partir das relações que se estabelecem entre os elementos que estão presentes no momento do estágio, especialmente para os mestrandos que não são graduados na área de Ciências. Trata-se de uma análise com abordagem qualitativa onde buscamos observar o problema focalizando seus desdobramentos, sem perder de vista as diferentes dimensões que o constituem e as relações estabelecidas entre o fato e os sujeitos selecionados para pesquisa. Esta se justifica na importância do estágio na construção identitária do professor, visto que, coloca em foco o processo de construção do conhecimento. Evidencia a possibilidade e necessidade do diálogo constante, entre o que se produz na universidade e o que vivenciamos fora dela enquanto sujeitos históricos em formação constante. É fato que somos sujeitos habituados não somente ao mundo acadêmico, mas, coexistimos entre o trabalho/sobrevivência/sentimentos/conhecimento na tentativa de “ser mais”. Como resultado dessa investigação, apresentamos uma proposta de equivalência entre as disciplinas definidas para realização do estágio e a área de origem dos mestrandos, de maneira que isso possa facilitar a re-significação dos conhecimentos práticos e teóricos qualificando-os para a docência superior.

Palavras-chave: Estágio docência. Ensino de Ciências. Pedagogia universitária. Formação docente.

PEREIRA, Waldiléia do Socorro Cardoso. **Probation process in teachers' formation for Science Teaching at Amazon**. Manaus: UEA. 2009 (Dissertação).

Abstract

This work is result of research realized at Professional Master's degree in Amazon Science Teaching at Amazon University of State. The general objective, was make analyses upon teachers training process in 2006 and 2007 classroom. The pretension is contribute to teachers' formation at Amazon Science teaching master degree. Others objectives that orientated the research was: 1) to discuss about the development and organization of Pós-graduate in Science teaching at the Amazon observing the structure of master degree course in Science Teaching; 2) To reflect about the formation process and teachers training at master degree punctuating difficult and possibility in construction process of knowledge necessary for university pedagogy; 3) to discuss about people defined for research, conception of university, Pós-graduation, teachers training and pedagogical practice thus remarking the students supervised teaching practice report. The problematic source is the student's process of knowledge construction including all elements present at teachers training moment and its relations, especially for the students that are not graduated in Science. This is qualitative analyses and we try to see the problem in different dimensions with its relations between facts and people defined for the research. The subject is justified for its importance for teachers identify construction. Turn evident the possibility and necessity of constant dialogue between scientific knowledge produced in the university and what we live outside as people in constant historic formation process. Is a fact that we are habituated with work, survival, feelings and knowledge trying "to be more". The result of this investigation is a proposal that introduce a equivalence between the disciplines for teachers training and his initial formation, this can possibility a re-signification of theorist and technical knowledge preparing the teachers for the university pedagogy.

Key-words: Teachers' training. Science teaching. Teachers' formation. University pedagogy.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	16
1. A PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE CIÊNCIAS NA AMAZÔNIA	20
1.1 A Pós-Graduação em Ensino de Ciências na Amazônia	21
1.2 A estrutura do curso de Mestrado em Ensino de Ciências	33
2. FORMAÇÃO DOCENTE E ESTÁGIO NA PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE CIÊNCIAS	45
2.1 A pedagogia universitária como horizonte do estágio na pós-graduação	47
2.2 Conceituando estágio docente	70
2.3 A legislação do estágio docente e sua implicação no âmbito da pós-graduação	83
3. ANÁLISE DA EXPERIÊNCIA DO ESTÁGIO NO MESTRADO EM ENSINO DE CIÊNCIAS NA AMAZÔNIA	93
3.1 Análise e discussão da metodologia utilizada na pesquisa	93
3.2 As concepções dos sujeitos acerca das categorias de análise	107
3.2.1 A concepção do estágio na voz dos sujeitos da pesquisa	107
3.2.2 A universidade na concepção dos sujeitos	113
3.2.3 A concepção dos sujeitos sobre a pós-graduação	116
3.2.4 A docência na concepção dos sujeitos	119
3.2.5 O discurso nos relatórios de estágio dos mestrandos	122
3.3. Estágio docente na pós-graduação como equivalência formativa	126

CONSIDERAÇÕES FINAIS SOBRE A PESQUISA REALIZADA

..... 129

REFERÊNCIAS 132

ANEXOS 144

INTRODUÇÃO

Inicialmente devo dizer que este trabalho investigativo, apesar das esperadas dificuldades inerentes a esse processo, apresentou motivos que me levaram a executá-lo, mesclando o rigor científico ao prazer de trabalhar num espaço em que estou vendo crescer e crescendo com ele. Para adentrar nesse enredo, identifica-se historicamente as razões de nosso interesse. O fato é que na instituição onde estou pesquisando, fiz a graduação (2002/2006), inseri-me, também, em grupo de pesquisa realizando estudos sobre a formação de professores, do qual, resultou minha monografia de final de curso, no ano de 2006, além de publicações e participação em eventos científicos.

A atração pelo processo pedagógico e pela formação docente surgiu durante a graduação, no momento em que fui inserida na iniciação científica. Por conta desse processo ao terminar a graduação, tentei ingressar no Mestrado no ano de 2006, quando foi realizado o primeiro processo seletivo. Foi grande minha frustração ao ser reprovada por apenas 0,25 décimos, decidi então, tentar o ingresso na pós-graduação em outras instituições como o INPA e a UFAM. No entanto, não consegui. Todavia, resolvi tentar novamente o ingresso no processo seletivo para o curso de Mestrado Profissional em Ensino de Ciências na Amazônia no ano de 2007, quando consegui aprovação.

Ao iniciar no Mestrado no ano de 2007, apresentei proposta de pesquisa voltada para linha de Formação de Professores articulada com a formação do professor na área de Ensino de Ciências Biológicas. Por iniciativa de meu orientador, foi sugerido que o trabalho tivesse como foco a questão do estágio docente. Durante o exame de qualificação, a banca avaliadora atentou para o contexto da proposta feita inicialmente, pois, sendo graduada em Pedagogia, como eu poderia propor uma investigação na formação em Biologia? Portanto, foi sugerido, com orientação da banca avaliadora, que o melhor para o trabalho seria focar a questão interna do próprio curso, trabalhando o estágio docente na pós-graduação.

Dessa maneira, enquanto parte de uma das turmas investigadas (2007)

sinto-me sujeito do próprio estudo, observador sendo observado, experimento o sentimento de ser o caçador e a caça, como diz a música cantada por Milton Nascimento (1981): “por tanto amor, por tanta emoção a vida me fez assim eu caçador de mim [...]”, ao mesmo tempo sinto a necessidade de manter o rigor científico não sobrepondo minha subjetividade na análise do problema focado.

Portanto, trata-se de uma análise que evidencia o estágio na pós-graduação, tendo em vista a docência universitária. O objeto a ser investigado refere-se ao processo de construção do conhecimento, pelos mestrandos, no momento do estágio docente realizado no curso de Mestrado em Ensino de Ciências na Amazônia da Universidade do Estado do Amazonas. O problema identificado foi entender como, a partir das relações que se estabelecem entre os elementos componentes do itinerário formativo, constitui-se uma nova gama de conhecimentos que vai orientar a docência no Ensino Superior destes mestrandos, futuros professores.

Os procedimentos para coleta de dados seguem a sistemática da revisão da literatura, da leitura dos documentos referentes à organização do referido curso, da aplicação dos questionários abertos, das entrevistas estruturadas realizadas. Os sujeitos selecionados foram 9 mestrandos da primeira turma, que estagiaram no ano de 2007 e 11 da segunda turma, que estagiaram no ano de 2008. Realizou-se entrevista com 8 dos 10 orientadores que fizeram parte do curso no período de 2007 a 2008, sendo 4 coordenadores; 2 atuais e 2 anteriores, mais os professores que participaram da idealização da proposta do curso.

A análise e discussão do problema orientou-se pelo seguinte objetivo geral: analisar o processo de estágio docente no curso de Mestrado em Ensino de Ciências na Amazônia. A realização deste objetivo geral pautou-se nos seguintes objetivos específicos: 1) conhecer o desenvolvimento da pós-graduação em Ensino de Ciências na Amazônia destacando a estrutura do curso de mestrado em Ensino de Ciências; 2) discutir a pedagogia universitária como horizonte do processo de estágio docente, a legislação do estágio e sua implicação na pós-graduação; 3) discutir a concepção dos sujeitos sobre; o

estágio, a pós-graduação, a docência e a universidade como contribuintes no seu processo de profissionalização.

Como forma de realização destes objetivos o trabalho foi orientado pelas seguintes questões norteadoras: 1) Como ocorreu o processo de organização da pós-graduação em Ensino de Ciências na Amazônia? 2) Como ocorre a formação para pedagogia universitária e o processo de estágio docente articulado a legislação na pós-graduação? 3) Qual a leitura que os mestrandos, professores e orientadores fazem do estágio docente como processo de aprendizagem da profissão docente universitária? O trabalho de dissertação organiza-se em três capítulos, com conteúdos definidos de acordo com os objetivos da pesquisa, como veremos a seguir.

No primeiro capítulo discuti-se a pós-graduação em Ensino de Ciências na Amazônia, abordando, nesse aspecto, a realidade amazônica e a estrutura do curso de Mestrado em Ensino de Ciências. No segundo capítulo, apresenta-se a questão da pedagogia universitária, pontuando diferentes aspectos identitários e epistemológicos que decorrem de toda trajetória percorrida durante o processo formativo e existencial dos professores, a concepção de estágio do ponto de vista dos teóricos da educação, a definição de acordo com o contexto histórico social e as leis que regulamentam o estágio. No terceiro capítulo, encontra-se a metodologia desenvolvida no trabalho trazendo algumas características importantes do contexto da pesquisa, os instrumentos utilizados, as concepções dos sujeitos sobre as categorias definidas para análise tais como: a universidade, a pós-graduação, o estágio e a docência. Também apresenta-se a análise dos relatórios de estágio, na intenção de saber em que medida o estágio docente contribuí para a construção do saber necessário para a docência universitária, concluindo com alguns gráficos que apresentam índices indicadores da formação de origem dos mestrandos, as disciplinas onde estagiaram, as disciplinas onde atuam os que foram dispensados do estágio, etc.

Espera-se, com esse trabalho, tornar mais evidente a historicidade do processo de formação da pós-graduação, da relevância do estágio docência na

engenharia da construção do conhecimento docente apontando possibilidades e promovendo discussões envolvendo todos os sujeitos e os diferentes aspectos referentes ao pleno exercício da pedagogia universitária.

Para iniciar também devo dizer como o poeta e cantor Tony Garrido (2005) “você não sabe o quanto eu caminhei pra chegar ate aqui, percorri milhas e milhas antes de dormir, eu não cochilei, os mais belos montes escalei e nas noites escuras de frio chorei [...]”, porém, com a fé no dia a dia prossigo ultrapassando diferentes estágios em busca de soluções para os problemas decorrentes das buscas e dos objetivos que traçamos para vida.

CAPITULO I

1. A PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE CIÊNCIAS NA AMAZÔNIA

*Amazonas moreno Tuas águas sagradas
São lindas estradas são contos de fada
Oh meu doce rio
A canoa que passa o vôo da garça
As gaivotas cantando em ti vão deixando
O gosto de amar*

Celdo Braga e Osmar Oliveira (2001)

Discutir a formação de professores mestres no âmbito do ensino de Ciências no Estado do Amazonas, na Amazônia, tendo em vista as pesquisas e as práticas pedagógicas que vão decorrer desse processo, significa um entranhamento nas próprias especificidades que compõe essa região refletindo sobre as singularidades desse lugar que não é um lugar comum como demonstram os poetas (BRAGA e OLIVEIRA, 2001). Pode-se dizer que é quase impossível estar na região amazônica e fugir de seu contexto, que é constituído de exuberante natureza exposta delicadamente, mas que ao mesmo tempo também manifesta sua pujança, seu poder natural com um clima tão quente que chega a ser desumano, com cheias e vazantes desconcertantes. Essa mesma realidade amazônica nos remete ao pensamento complexo de Morin (2003), a teoria de Gaya de Lovelock (1995 apud NINA NETO, TAVARES E EL-HANI, 2005) entre outras teorias científicas, que expressam a força da inter-relação entre o ser e a natureza. Ao mesmo tempo também expressa a organicidade e interdependência de todos os elementos que a compõe nesta região como os seres elementares nas matas, os mitos e lendas, as entidades vivas de todos os tipos que habitam a floresta, os rios e várzeas, e ainda as populações que vivem em suas metrópoles contemporâneas tais como as cidades de Manaus e Belém que também fazem parte da exótica realidade amazônica.

1.1 O curso de pós-graduação em Ensino de Ciências na Amazônia

Organizar um processo de pós-graduação em Ensino de Ciências tendo a realidade amazônica como pano de fundo é certamente um grande desafio e constitui-se em processo de formação de conceitos e desvelamento de realidades repletas de particularidades. Para efetivar uma proposta como a que está sendo realizada pela Universidade do Estado do Amazonas no Curso de Mestrado Profissional em Ensino de Ciências, é preciso um esforço para conseguir fazer recortes, visto que, as pesquisas devem privilegiar diferentes aspectos destinando-se a estudos específicos, sem, no entanto, perder de vista os detalhes do abrangente universo da biodiversidade, da cultura, dos nichos ecológicos, dos saberes populares, das identidades dos sujeitos que habitam e fazem a história dessa região. Todavia, apesar de não ser tarefa fácil, a necessidade de qualificar pessoas para o desenvolvimento da pesquisa e da própria docência, especialmente no nível da pós-graduação é evidente. O curso de Mestrado em Ensino de Ciências foi criado entre outras razões na tentativa de diminuir a defasagem de pesquisadores, professores mestres e cientistas, em relação às outras regiões do país. Essa preocupação com a formação de uma comunidade científica na Amazônia, encontra-se no III Plano Nacional de Pós-Graduação de 1986/89, de acordo com o PNPG se afirma que:

Embora já tratada em planos anteriores, a desigualdade regional é enfatizada neste último plano, mostrando a necessidade de que as instituições de ensino e pesquisa da Amazônia recebam maior atenção, sobretudo na formação e fixação de recursos humanos (CAPES, 2000, P.14).

Para se cumprir essas prerrogativas, um aspecto importante é que o espírito da universidade, nesta tarefa desafiadora, precisa estar impregnado do sentido integrador, articulando áreas exatas como Física, Química, Biologia, matemática com áreas humanas ligadas ao cognitivo, à percepção, a dimensão subjetiva que também compõe os processos de ensino (MARQUES, 2002). Assim como, deve-se estar ciente de que essa formação deve responder as singularidades do Ensino de Ciências, prioritariamente preservando o espírito

científico e a ética da dignidade humana. O processo formativo em ensino de Ciências nesta região precisa ser realizado para e com a população amazônica, com a participação de todos os seus sujeitos. É essa população que vive consciente ou inconscientemente a realidade e suas mazelas, que vai contribuir apontando os problemas que precisam ser resolvidos, para isso é preciso que sejam criadas oportunidades de acesso a essa população por meio de cursos de formação especialmente em nível de pós-graduação onde se formam os cientistas.

formação na pós-graduação na área de Ensino de Ciências não é apenas uma estratégia na intenção de suprir as lacunas existentes no campo científico, mas, também é um meio de possibilitar o próprio acesso da população regional ao conhecimento e as pesquisas desenvolvidas no espaço universitário, dessa maneira favorecendo o desenvolvimento sustentável e a maior conscientização de sua população sobre a importância dos recursos naturais encontrados na região. É com essa preocupação que vai ser organizado o Mestrado Profissional em Ensino de Ciências na Universidade do Estado do Amazonas, essa modalidade Mestrado Profissional está respaldada no documento intitulado "*Programa de Flexibilização do modelo de Pós-Graduação Strito senso em nível de Mestrado*" aprovado pelo Conselho Superior da CAPES em 14/09/95 e mais recentemente na portaria número 7 de 22/06/09 (RBPG, vol. 2, n. 4, p. 147-148, jul. 2005). Espera-se que os resultados dessa proposta, a partir das pesquisas realizadas no curso e da própria formação de uma comunidade científica de profissionais comprometidos com os problemas da realidade, se constituam em medidas de segurança contra explorações indevidas na própria região. Também pode-se destacar como objetivo dessa proposta o desejo de despertar nos amazonidas, maior interesse pela pesquisa científica como suporte na preservação e manutenção do bioma amazônico. Trabalhando com duas linhas de pesquisa, a saber: a) formação de professores para o Ensino de Ciências; b) meios e recursos didático-pedagógicos para o Ensino de Ciências, a referida proposta prevê também a utilização do resultado das pesquisas para qualificação do processo de ensino-aprendizagem, visto que, certamente

estará possibilitando melhorias das práticas pedagógicas locais e consequentemente promovendo o desenvolvimento regional.

De fato uma característica do mestrado profissional é a resolução de problemas específicos identificados na sociedade onde a presença de profissionais qualificados é necessária. De acordo com Quelhas, Faria Filho e França (2005, p. 99):

O mestrado profissional é uma modalidade de formação que, a partir de uma visão horizontal/vertical do conhecimento consolidado em campo disciplinar (com as evidentes relações inter e multidisciplinares), busca enfrentar um problema proposto pelo campo profissional de atuação do aluno, utilizando de forma direcionada, verticalizada, o conhecimento disciplinar existente para equacionar tal problema. Não se trata de repetir soluções já existentes, mas de conhecê-las (horizontalidade) para propor a solução nova. Não é o caso, portanto, de ensinar técnicas isso seria o objeto de um curso de especialização. No caso do mestrado profissional, o objetivo é um direcionamento claro para encontrar o caminho da resposta a uma pergunta específica proposta pela área profissional ou identificada pela Universidade como algo que deve ser investigado e solucionado naquela área.

Com essa preocupação em direcionar a formação para a atuação no campo profissional e com a mudança nas práticas de Ensino de Ciências, são discutidas diversas questões nesse sentido durante o desenvolvimento do curso de Mestrado em Ensino de Ciências, considerando principalmente os novos paradigmas que são oriundos do próprio processo de desenvolvimento da sociedade e ocasionam novas propostas de ensino (KRASILSHIK, 1987). Estas propostas indicam a necessidade de refletir cada vez mais sobre a meta a ser alcançada com o processo pedagógico de ensino-aprendizagem. Vale lembrar que o processo de ensino-aprendizagem em Ciências, por meio da experimentação foi repensado pelos estudiosos durante os anos 80, os professores perceberam que a experimentação por si não tinha como garantir a aprendizagem significativa do sujeito em relação aos conteúdos ministrados na sala de aula. Segundo Krasilshik (1987, p. 32) “1970-1980 é também nesse período que a insatisfação com o que foi chamado de modelo experimental provocou redirecionamento da pesquisa sobre os currículos das Ciências”,

esse redirecionamento do currículo para o ensino de Ciências nesse período sofre influência da preocupação com o novo paradigma da interlocução de saberes, da refletividade (MARQUES, 2002).

Com isso percebe-se também que a concepção do *homo-sapiens-fabereconomicus* (MORIN, 2003) ou do ser humano que apenas trabalha tecnicamente como produtor, como mero gerador da economia ou do capital, por diversas razões, também se constitui de outras manifestações e percepções subjetivas que são necessárias à sua formação, enquanto ser humano. O paradigma contemporâneo da interlocução de saberes (MARQUES, 2002; MORIN 2003), que orienta esse novo pensamento pedagógico defende idéia de que no processo de ensino-aprendizagem, não cabe a dicotomização, a separação do sujeito e do conhecimento em partes, há de ter um meio de fazer Ciência sem desintegrar a dimensão objetiva e subjetiva do sujeito e do objeto ou fato observado.

Dessa maneira, é importante que a pedagogia universitária torne possível a construção de um processo formador de profissionais destinados não apenas no sentido prático do ato de ensinar e pesquisar, mas que objetive também o desenvolvimento humano, além do avanço científico na forma de processos e produtos para a sociedade onde se situa. Essa modalidade de formação *stricto sensu* denominada de Mestrado profissional deve ter como meta trazer contribuições específicas com aplicabilidade no desenvolvimento da sociedade. Segundo Feltes e Baltar (2005, p. 74):

O planejamento de um curso profissional em nível de mestrado deveria levar em conta as reais necessidades dos diferentes setores produtivos, seja do setor educacional, na produção e socialização de conhecimento, mapeando os “gargalos” da educação em diferentes áreas, como o que sugere o professor Marco Antonio Moreira (2004), seja em qualquer outro setor. Aqui, talvez sugeríssemos uma reflexão sobre a necessidade de mestrados profissionais para gestores de escolas públicas e privadas, para bibliotecários e outros profissionais que atuam em instituições de ensino, em diferentes setores e em diferentes níveis da formação escolar. Tais mestrados profissionais, por exemplo, podem, além da formação teórica básica, mediar um complexo processo de reflexão e de criação de possíveis soluções para combater os problemas enfrentados na gestão e na formação educacional, desde as primeiras experiências de

letramento, alfabetização e progressão escolar de crianças, jovens e adultos.

Este curso precisará incluir em seu processo formativo disciplinar um olhar sobre diversas determinações próprias do local, as quais certamente não deixarão de influenciar, no decorrer de todo percurso:

[...] sub-regiões, constituídas conforme agrupamentos socioculturais (índios, ribeirinhos, pretos, colonos,) ou tipologias naturais e ambientais (províncias extrativas, minerais ou agriculturáveis) que caracterizam limites intra-regionais (FAULHABER, 2005, p. 3).

Os limites encontrados contemplam a diversidade inerente da realidade amazônica e, por conseguinte a própria implantação do curso de Mestrado Profissional em Ensino de Ciências na Amazônia demonstra que a extensão geográfica da região amazônica e as diversas dificuldades tais como acesso a recursos e meios para realização de pesquisas entre outras, não desmotivam os professores e pesquisadores. O esforço empreendido por instituições de fomento como a FAPEAM (Fundação de Amparo a Pesquisa do Amazonas) e pela própria CAPES ao validar o curso nesta área, atrelado ao empenho dos pesquisadores, fortalece as empreitadas, apesar de ser clara a necessidade de maior apoio a uma região distante dos grandes centros e com todos possíveis entraves ao desenvolvimento de projetos de pesquisas científicas. O fato é que a Amazônia constitui-se em um laboratório vivo para o ensino de Ciências, para pesquisas que poderão ser desenvolvidas no Mestrado em Ensino de Ciências fomentando o desenvolvimento regional visto que a Amazônia é rica em recursos naturais e por isso esta sempre em foco na sociedade mundial pelo seu potencial.

Nesta perspectiva, a formação de mestres, pesquisadores, cientistas com consistente arcabouço epistemológico, com experiência prática no ensino, com capacidade crítica, com senso de coletividade e atenção a sua singularidade e a do meio onde habita, se coloca então, como um dos desafios

para a formação realizada no curso de Mestrado Profissional em Ensino de Ciências na Amazônia, sendo o primeiro e único curso de pós-graduação neste campo do conhecimento na região norte.

Na região norte, devemos recordar que inicialmente as pesquisas em Ciências, devido ao interesse nacional e internacional, foram realizadas tendo como foco o campo da Ecologia, Botânica e Zoologia (FAULHABER, 2005). O interesse em pesquisas realizadas na Amazônia decorria especificamente da política científica que deveria se ocupar de desenvolver a defesa de todo território nacional. Esse fato contribuiu para a criação de centros de pesquisa nessa região, como exemplo, temos aqui no Estado do Amazonas, o INPA (Instituto Nacional de Pesquisa na Amazônia) criado em 1945 (FAULHABER, 2005). Os pesquisadores do INPA por meio da articulação de suas pesquisas com os trabalhos etnográficos, arqueológicos e geológicos desenvolvidos no Museu Emilio Goeldi, na cidade de Belém, no Estado do Pará, de certa forma aproximaram as áreas exatas e humanas envolvendo estudos históricos, promovendo assim maior aproximação e interesse pela pesquisa no âmbito da região Amazônica. Segundo Faulhaber (2005, p.4):

No que se refere à Amazônia, a fundação do Inpa implicava uma ruptura com uma visão dos Museus como instituições arcaicas. O Estado Nacional precisava impor sua própria marca para romper com o passado colonial e impor sua presença no cenário científico mundial. O Inpa, criado com a marca dessa modernidade, precisou incorporar o conhecimento acumulado nas coleções científicas do Museu Goeldi. Desde o seu início, fazia-se história natural no Museu Goeldi, e a pesquisa etnográfica com índios lá sempre esteve presente, seja dentro da tradição humanista, associada a estudos históricos e geográficos, seja como disciplina integrada à história natural.

As primeiras pesquisas realizadas no campo das Ciências na região Amazônica se ancoravam, de certa forma, na necessidade do governo nacional de expressar para a sociedade mundial o desenvolvimento e o avanço do Estado nacional no cenário científico global (FAULHABER, 2005). Os trabalhos realizados no INPA juntando-se a tradição científica investigativa da história

natural, já desenvolvida no museu Emilio Goeldi, trouxeram também a possibilidade de acesso a recursos e instrumentos necessários para dar suporte à realização dos estudos, além de criar a possibilidade de formação de pessoas qualificadas, de uma massa crítica necessária para o desenvolvimento da comunidade científica local. Sobre isso, de acordo com Faulhaber (2005, p. 5):

Primeiros diretores do INPA, a par de serem ilustrados em história e humanidades estavam diretamente vinculados às políticas de desenvolvimento regional e nacional, como Arthur Cezar Ferreira Reis (1956-1958), e às políticas de medicina tropical, como Djalma Batista (1959-1968). A breve existência, de 1944 a 1949, de um grupo de intelectuais locais em torno do Instituto de Etnografia e Sociologia do Amazonas (Iesa), criado dentro de um movimento "de defesa do patrimônio etnográfico e etnológico da região" centralizado por Nunes Pereira e Geraldo Pinheiro (Costa, 2000), indica que não se vivia em absoluto vazio cultural na província amazonense.

Sobretudo, o interesse do governo por desenvolver áreas estratégicas que fossem favoráveis à constituição de um estado nacional científico, é que promoveu a criação de diversas áreas investigativas, expandindo os estudos e pesquisas realizados em Ciências Sociais e em Ciências Humanas na região norte. Vale destacar que o oferecimento de cursos próprios de pós-graduação *stricto sensu* na área de Ciências no Estado do Amazonas, teve início a partir de 1984 na Universidade Federal do Amazonas, com a criação do Mestrado em Ciências de Alimentos da Faculdade de Ciências da Saúde, o curso oferecia capacitação em nível de mestrado e doutorado (NASCIMENTO, 2005). A Universidade do Estado do Amazonas cria também em 2000 o mestrado e doutorado em doenças tropicais e infecciosas incrementando os programas de pós-graduação em Ciências na região norte.

Com todos esses avanços e interesse pela pós-graduação em Ciências criada na CAPES a área específica de Ensino de Ciências em setembro de 2000, é nesta área que se localiza o Programa de Pós-Graduação em Educação e Ensino de Ciências na Amazônia realizado na Universidade do Estado no Amazonas. Este programa está identificado na proposta 3217 da CAPES e, nesta proposta encontra-se inserido o curso de Mestrado

Profissional em Ensino de Ciências sendo o pioneiro na pós-graduação *stricto sensu* relativo ao Ensino de Ciências no norte do Brasil. Esse curso de Mestrado apresenta como objetivo geral (PPGEEC, 2006, p. 1):

Capacitar recursos humanos para atuar na docência e na pesquisa em ensino de Ciências, pautando-se na proposição e aplicação de pressupostos teóricos e metodológicos conseqüentes de problematizações fomentadas a partir das linhas de pesquisa do programa, contribuindo para o desenvolvimento da pesquisa, ensino-aprendizagem na Região Amazônica.

De acordo com depoimento dado em entrevista por um dos idealizadores do referido curso, a proposta foi oficialmente aprovada pela CAPES no início de 2006:

[...] a CAPES mandou dois professores que vieram, fizeram uma visita reuniram os professores olharam nossas condições e saíram daqui satisfeitos, e informações que já podíamos nos preparar e organizar tudo para iniciar o curso, no início de 2006, so que não podíamos começar o curso sem a manifestação da aprovação, foi la por maio de 2006 o período em que se abriu o edital para o processo seletivo, então no decorrer desse processo acabamos chegando no mestrado em ensino de ciências, porque foi basicamente uma indicação da comissão que veio fazer a visita técnica, foi uma alternativa (S4O).

A trajetória histórica do Mestrado Profissional em Ensino de Ciências, de acordo com os depoimentos (S9CO; S4O; S8CO) partiu da necessidade da institucionalização de um programa de pós-graduação na Universidade do Estado como o Mestrado Profissional em Ensino de Ciências de maneira que se pudesse instituir a cultura da pesquisa e da produção do conhecimento científico, por meio da formação de professores mestres, de pesquisadores para atuarem nesse campo de conhecimento. Estando atualmente em sua quarta turma, o curso apresenta-se como importante meio de formação de profissionais e do desenvolvimento de pesquisas que podem trazer avanços para diferentes setores, tais como a qualificação de profissionais para o ensino

superior e conseqüentemente para todo sistema de ensino. Devido a que o curso é o primeiro na área de ensino de Ciências, na Amazônia também coloca-se como uma oportunidade de observação dessa área, no sentido de identificar as dificuldades e incertezas que surgem, decorrentes do próprio processo formativo específico, buscando estratégias ou metodologias para superar possíveis dificuldades.

O regimento do curso define como um dos objetivos, aprimorar em alto nível, profissionais comprometidos com o conhecimento científico e ensino para o exercício de atividades de pesquisa e magistério superior (PPGEC, 2006). Dessa maneira, é uma opção de formação superior que responde as necessidades de formação de pessoas nesta área para a sociedade amazônica. Pode-se entender que o curso apresenta-se como resposta às necessidades do mundo do trabalho que reclama por um trabalhador da área da educação superior com perfil diferenciado, devido às exigências do próprio sistema econômico mundial. Atualmente espera-se que o professor mestre em ensino de Ciências, possa contribuir com a comunidade científica atuando em projetos de pesquisa, trazendo inovações e aguçando o debate sobre o objetivo das Ciências.

As discussões sobre o Ensino de Ciências realizadas durante o processo de formação no curso de Mestrado visam possibilitar a formação de professores mestres fundamentado nas novas visões das Ciências por meio de um modelo pedagógico que coloca em voga as relações homem-mundo (FREIRE, 2001, 2002). O curso situa-se na área básica de Ensino de Ciências e Matemática, tendo a área de concentração em Fundamentos e Metodologias para o Ensino de Ciências na Amazônia com duas linhas de pesquisa (PPGEC, 2006)

A) Formação de professores para o Ensino de Ciências na Amazônia

B) Meios e recursos didático-pedagógicos para otimização do Ensino de Ciências na Amazônia.

O curso ainda expressa, em seu projeto pedagógico a preocupação com as complexidades existentes entre as disciplinas e as especificidades do ambiente em que está inserido, envolvendo nas disciplinas os mitos, as histórias e as peculiaridades características do bioma amazônico. Para isso, apresenta disciplinas que buscam contribuições na História das Ciências para o Ensino de Ciências, em estudo de tópicos específicos do campo da Biologia, Química e Física, trabalhando as diferentes tendências pedagógicas, tendências investigativas no Ensino de Ciências entre outros aspectos.

Vale destacar que o curso de mestrado esta abrigado no Programa de Pós-Graduação em Educação e Ensino de Ciências na Amazônia, que surge oficialmente no ano de 2005, na Universidade do Estado do Amazonas, conforme resolução número 018/2005-CGPG do Conselho Geral de Pós-Graduação da UEA. O Programa de Pós-Graduação em Educação e Ensino de Ciências, no qual se insere o Mestrado Profissional inicia com cursos presenciais de especialização em Gestão Educacional, Especialização em Educação Infantil e Pesquisas Educacionais, os quais antecederam o Mestrado em Ensino de Ciências na Amazônia (PPGMPECA/UEA 2006). De acordo com SO4 “[...] as especializações serviram para introduzir o mestrado na universidade”. Na realidade a proposta do curso foi elaborada por um grupo de professores doutores da referida instituição. Segundo depoimento de um dos integrantes desse grupo SI2 “surge da preocupação sobre o ensino de Ciências em função da experiência com alunos da graduação e informações sobre o desempenho profissional dos docentes no ensino básico”, tem também como objetivo fortalecer e legitimar o tripé ensino, pesquisa e extensão como objetivos instituintes da própria universidade.

O primeiro processo de seleção para ingresso de alunos para o curso foi no mês de Junho do ano de 2006 e a avaliação contou com uma comissão formada pelos professores do Programa e constou de seleção organizada em quatro fases; a) prova objetiva escrita sem consulta (constituída de questões objetivas sobre obras indicadas no edital) b) defesa da proposta de projeto de pesquisa apresentado na inscrição c) análise do currículo do candidato d) exame de suficiência em língua estrangeira (PPGEC/UEA 2006). De acordo

com o projeto político pedagógico do curso (PPGEC/UEA, 2006), este surge como um desdobramento das pesquisas desenvolvidas nos projetos de iniciação científica da Escola Normal Superior, que se construiu a proposta do curso *stricto sensu* com sustentação nas duas linhas investigativas acima citadas, a primeira se articula ao grupo integrado de pesquisa e desenvolvimento cognitivo e formação de professores para o ensino de Ciências, a segunda se articula com grupo integrado de pesquisa metodologias e tecnologias para o ensino das Ciências, ambos integrados ao CNPq. De acordo com documento do curso (PPGMEC, 2006 p. 3):

Consolidou-se a proposta do Mestrado em Ensino de Ciências na Amazônia, aprovado no Conselho Universitário da UEA pela resolução n. 06/2005. A proposta está sustentada por um trabalho coletivo de um grupo de professores comprometidos com a intenção de retroalimentar a pesquisa a partir da prática pedagógica, centrando-se em estudos científicos sobre o ensino no contexto escolar, objetivando melhoria do nível educacional em diferentes esferas do sistema educacional amazônico.

Pode-se dizer que a perspectiva presente na proposta do curso implica preocupação com desenvolvimento da pesquisa científica ancorada nas necessidades sociais decorrentes do contexto local e dos sujeitos. De acordo com o que indica seu regimento no Título I, artigo I, parágrafo único afirma que são objetivos específicos deste; 1) possibilitar uma visão ampla, profunda e crítica da realidade educacional; 2) estimular o desenvolvimento de atividades científicas, filosóficas e artísticas no campo educacional; 3) desenvolver, por meio de pesquisa e estudos, análises teóricas no campo educacional, bem como análises de práticas educativas, tanto no plano institucional, como nos diversos movimentos sociais.

Para que isso ocorra, todas essas prerrogativas propostas para formação na pós-graduação tais como no curso de Mestrado Profissional em Ensino de Ciências, devem confluir em disciplinas, atividades e conhecimentos científicos construídos pelos docentes e discentes que provavelmente venham a se constituir e se multiplicar, com sentidos e significados que decorram em ações e pensamentos, posturas, intenções ideológicas estratégicas e regras

favoráveis a emancipação pessoal e conjunta, dos sujeitos envolvidos cumprindo o objetivo da prática pedagógica universitária.

Desse modo, muitos estudiosos têm discutido as Ciências educacionais e as práticas pedagógicas (AZZI, 2000; PIMENTA, 2006; MORIN, 2003; TARDIFF, 2002; PERRENOUD, 2001; MIZUKAMI, 2002; GHEDIN, 2002) além dos diversos aspectos relacionados aos saberes inerentes a esse campo, principalmente em relação à prática pedagógica universitária, onde se formam os professores mestres. O curso em questão busca negar a concepção do professor formado para ser apenas um prático, um repetidor de esquemas pré sistematizados buscando um perfil de comprometimento com o ensino e a pesquisa. Segundo o Regimento interno do curso o perfil do profissional a ser formado é; (PPGEC/UEA, 2006, p. 1):

O mestre em ensino de Ciências, pós-graduado na UEA, é o profissional que contribui para melhoria do Ensino de Ciências na Amazônia, a partir de uma das vertentes: desenvolvendo estudos sobre situações relacionadas ao processo de formação de professores em ensino de Ciências; avaliando, elaborando, implantando meios e recursos didático-pedagógicos centrados no ensino das Ciências Naturais, de Biologia, de Química e de Física.

Sobretudo, para que os professores possam entender as situações que se apresentam no cotidiano do trabalho docente, é preciso que em um curso de formação superior, como o mestrado, possa se desenvolver a compreensão sobre a prática pedagógica como um organismo formado por diversos sistemas interligados que vão retroagir transformando, ao mesmo tempo, a totalidade em partes singulares, até mesmo pelo fato de que cada lugar, cada situação, cada sujeito tem sua especificidade histórica e temporal.

Tendo em vista os objetivos traçados para a formação na pós-graduação, torna-se relevante discutir a qualidade dos processos formativos. Como está sendo realizada a interação e transposição dos estudos e pesquisas nas práticas pedagógicas? Qual a intenção dessa formação Sendo uma modalidade de Mestrado Profissional estaria respondendo de acordo com

a regulamentação prevista pela CAPES para a área conforme o que define a legislação (COSTA, 2005, p. 274):

A *Portaria nº 80*, de 16/12/1998, dispõe sobre o reconhecimento dos mestrados 274 profissionais e dá outras providências. O texto "*Parâmetros para avaliação de mestrado profissional*" (p.151-155) foi elaborado, em 2002, pela Comissão de Mestrado Profissional, composta por: Cláudio Oller – Engenharia USP, Aluísio Sotero – Gazeta Mercantil, Marco Antonio Moreira – Ensino Física UFRGS, Tânia Fischer – Administração UFBA; e Jorge Humberto Nicola – Ciatic. Fornece informações e orientações sobre diversos aspectos do MP, dentre as quais as referentes: a) à natureza do mestrado profissional; b) às características dessa modalidade de mestrado; c) ao perfil da IES qualificadas para a oferta de MPs; d) à qualificação, dimensão, produtividade, condições de trabalho e tempo de dedicação do corpo docente à IES; e) à disponibilidade de infraestrutura; f) ao apoio institucional e financeiro por parte da IES promotora; g) à apresentação da estrutura curricular, contemplando requisitos básicos e complementares estabelecidos pelo programa; h) à regulamentação das condições para orientação e co-orientação; i) aos parâmetros e indicadores para a avaliação dessa modalidade de programa de mestrado.

Os aspectos evidenciados nos parâmetros para avaliação do mestrado profissional estão relacionados a todos os elementos necessários a organização desse processo formativo. Dessa maneira, a questão do processo de estágio, sendo este constituído de momento oportuno de compatibilização dos conhecimentos trabalhados na formação é posta como foco no sentido de saber, qual a colaboração da prática docente na construção do conhecimento necessário para o Ensino de Ciências pelos mestrandos oportunizando também um novo olhar dialógico, dialético, interdisciplinar, assim como esta proposto nos novos paradigmas da educação (MORIN, 2003; FREIRE, 2001; PIMENTA, 2006). Esses novos paradigmas são balizadores da nova dinâmica de formação em todos os níveis e campos do conhecimento. Dito isto, vale discutir, as especificidades que constituem a formação superior e o estágio docência na pós-graduação no sentido de entender melhor esse complexo campo pedagógico.

1.2 A estrutura do Mestrado em Ensino de Ciências

O projeto pedagógico do curso de mestrado em Ensino de Ciências busca estabelecer normas no sentido de organizar o desenvolvimento do processo formativo a que se propõe. As regras presentes nas resoluções que regem o curso buscam direcionar e solucionar problemas referentes ao mesmo, além de esclarecerem sobre as procedências e sistematização do processo formador. Trata de questões como estágio, alunos especiais, normas para credenciamento de docentes e normas para a defesa de dissertação apresentadas pelos mestrandos ao fim do curso.

As resoluções discorrem providências sobre diferentes aspectos práticos relativos a todo decorrer da formação no curso, devendo inclusive orientar todo processo formativo. A estrutura do mestrado em Ensino de Ciências se organiza em diferentes dimensões respaldada no projeto pedagógico que engenhosamente sustenta e responde todas as questões do referido curso.

Especificamente em relação ao estágio docente, a resolução 002/2008 afirma que o estágio tem por objetivo contribuir com a formação docente do aluno de Pós-Graduação além de atender às exigências da CAPES com a finalidade de suprir o programa de demanda social, além da formação de pessoas capacitadas para o ensino e a pesquisa no nível superior. Alguns pontos sobre o projeto pedagógico do curso devem ser destacados, como em seu artigo 1 da resolução 2 onde se afirma que o estágio de docência deverá ser visto como uma atividade curricular para os mestrandos. O mesmo se realizará com a participação dos mesmos em atividades de ensino em cursos de graduação devendo ser acompanhado por um orientador, com a aquiescência do professor da disciplina na qual irá ser realizado.

O artigo 2 da mesma resolução, afirma que essa prática deve ser realizada prioritariamente em cursos de licenciaturas na Universidade do Estado do Amazonas, local onde se realiza o curso de mestrado em Ensino de Ciências. Também se estabelece a quantidade de horas para esse estágio assim como a participação do mestrando estagiário, em todos os aspectos

integrados ao ensino como organização do plano de atividades. Ainda nesta resolução se afirma que a carga horária mínima exigida na experiência docente de estágio deverá ser de 60 horas onde o mestrando deverá assumir inteiramente a disciplina na qual irá estagiar.

Ainda de acordo com o artigo 7 da resolução 2, cabe ao aluno e ao seu orientador, a escolha da(s) disciplina(s) tendo a anuência da Coordenação do curso de mestrado em Ensino de Ciências. Como parte da finalização no processo de estágio o aluno deverá encaminhar à Coordenação de curso o relatório de Atividades, com parecer e conceito do professor responsável/orientador pela disciplina de graduação junto ao qual o estágio foi realizado (PPGEEC, 2008).

Esta resolução apresenta também em seu anexo número 1º o modelo de plano de atividades de estágio que deverá constar de;

- A) nome do aluno;
- B) professor responsável pela disciplina de graduação;
- C) nome do orientador;
- D) nome da disciplina;
- E) detalhamento das tarefas a serem desenvolvidas;
- F) carga horária;
- G) tópicos de aulas;
- H) textos que serão gerados;
- I) participação em atividades de avaliação do aprendizado dos alunos inscritos na disciplina;
- J) atendimento às atividades em classe e extra-classe (PPGEEC, 2008).

O plano de atividades deverá também ser datado e assinado pelo professor responsável pela disciplina de graduação; pelo professor orientador do aluno na Pós-Graduação; pelo aluno de pós-graduação; tendo também espaço para aprovação do Colegiado Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências na Amazônia. Em relação aos procedimentos para defesa a resolução do PPGEEC 003/2008 afirma que após cumprir com todas as exigências referente à integralização de créditos, do Regulamento do Programa

de Pós-Graduação em Educação e Ensino de Ciências na Amazônia o estudante encaminhará requerimento ao coordenador do programa, solicitando histórico de integralização de créditos entregará histórico de integralização dos créditos ao professor orientador, que dará ciência. Em seguida o professor orientador, juntamente com o orientando, constituirão a Comissão Examinadora, composta por 4 (quatro) professores doutores.

O professor orientador deverá assumir a presidência da comissão examinadora, o segundo membro será um professor doutor do programa, o terceiro membro será um professor doutor externo ao corpo docente do Programa de Pós-Graduação em Educação e Ensino de Ciências na Amazônia, e o quarto membro será um professor doutor suplente, preferencialmente um professor doutor externo ao corpo docente do programa. O professor orientador encaminhará, ao coordenador do programa, o requerimento e uma cópia da dissertação, informando os nomes dos membros da comissão examinadora, assim como a data, a hora e o local de defesa.

O coordenador do programa apresentará o requerimento feito pelo professor orientador ao colegiado, para que seja aprovada a banca examinadora, após a homologação da banca examinadora, o estudante terá o prazo de 5 dias para efetuar o depósito de 4 cópias da dissertação final, na secretaria do programa, sendo que as cópias depositadas na secretaria do programa serão assim encaminhadas:

- A) Uma cópia para o Professor Orientador.
- B) Uma cópia para o professor doutor pertencente ao corpo docente do programa.
- C) Uma cópia ao professor doutor externo ao corpo docente do programa.
- D) Uma cópia ao professor doutor suplente.

Após a efetivação do depósito das cópias na secretaria do programa, será realizada a defesa oral da dissertação, no prazo máximo de 45 dias, a contar da data do depósito e cumpridos os prazos regimentais do Programa (PPGEEC, 2008).

Na sessão de defesa oral, o candidato terá até 40 minutos para apresentação da síntese de sua pesquisa, seguida da arguição dos dois membros convidados, sendo que o professor doutor externo ao corpo docente do programa iniciará os questionamentos, seguidos do professor doutor pertencente ao corpo docente do programa e finalmente, facultado ao presidente da banca. A Comissão Examinadora da Dissertação, ao final da sessão pública de defesa deverá reunir-se em sessão privada e atribuir à dissertação e à respectiva defesa nota, considerando-se aprovado o candidato que obtiver nota igual ou superior a 7, lavrando-se está que deverá ser assinada pelos membros da banca constando possíveis recomendações e considerações; Sem prejuízo à nota atribuída, a Comissão Examinadora poderá subordinar-se a aprovação definitiva do candidato ao cumprimento das exigências que constarem expressamente mencionadas na ata da sessão de defesa, caso em que o candidato deverá apresentar nova versão da dissertação que atenda a todas as recomendações, no prazo de 30 dias, após a defesa e após ter atendido às exigências da Comissão Examinadora, o estudante depositará dois exemplares da dissertação, em versão capa dura, formato A4, na secretaria do programa somente após atender às exigências fará jus ao diploma de Mestre em Ensino de Ciências, concedido pela Universidade do Estado do Amazonas.

Para o credenciamento de professores no programa a resolução 004/2008 de acordo com o colegiado declara que em relação aos docentes no seu título I: Art. 1º afirma que o corpo docente atuante no Programa de Pós-Graduação em Educação e Ensino de Ciências será constituído de professores que sejam permanentes, colaboradores e visitantes, de acordo com a Portaria MEC/CAPES nº 068, de 03 de agosto de 2004. Em seu Art. 2º declara que o credenciamento dos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação e Ensino de Ciências na Amazônia – Mestrado Profissional em ensino de Ciências será efetivado pelo Colegiado do Programa a partir de normas específicas, as quais deverão obedecer aos critérios mínimos estabelecidos pela Deliberação do Regimento Interno do Programa.

Em seu Art. 3º diz que comporão o corpo docente do Programa de Pós-Graduação em educação e Ensino de Ciências na Amazônia –Mestrado Profissional em ensino de Ciências na Amazônia – Professores doutores integrantes do quadro efetivo da UEA e de outras IES, e no Art. 4º - São professores permanentes do Programa de Pós-Graduação em Educação e Ensino de Ciências na Amazônia – Mestrado Profissional em Ensino de Ciências na Amazônia – aqueles que apresentam vínculo funcional com a UEA (efetivo ou dentro do Programa de Professor Visitante da UEA) e que atuam no respectivo Programa de Pós-Graduação, de forma mais direta, intensa e contínua, constituindo o núcleo estável de docentes que desenvolvem as principais atividades de ensino, pesquisa extensão e orientação de dissertações, e que desempenham as funções administrativas necessárias (PPGEEC, 2008).

No parágrafo 1º se afirma que em caráter excepcional, com aprovação do Colegiado do Programa, o docente da categoria permanente poderá se enquadrar em uma das seguintes condições especiais:

- a) pesquisadores doutores mantidos por agências federais ou estaduais de fomento;
- b) professor ou pesquisador aposentado da UEA, que tenha firmado termo de compromisso de participação como docente do programa;
- c) professor cedido, por convênio formal, para atuar como docente no programa

No parágrafo 2º afirma que para pertencer ao corpo docente do curso, o docente deverá:

- A) Ter no mínimo 6 meses de atuação no cargo de professor efetivo ou dentro do Programa de Professor Visitante da UEA;
- B) Ter regime de trabalho de 40 horas semanais, no caso de pesquisador mantido por agência de fomento, apresentar a proposta de participação aprovada pelas instâncias competentes, no caso dos aposentados, apresentar vínculo com o Programa mediante termo de compromisso de participação, no

40 caso de professor cedido, apresentar o convênio formal firmado entre as Instituições;

C) Dedicar ao Programa carga horária de regime de trabalho igual ou superior a 30%;

D) Ter participação efetiva e regular no ensino, pesquisa e /ou extensão e orientação;

E) Ter produção científica compatível com as exigências da CAPES, avaliada através de Currículo Lattes;

F) Estar inserido num grupo de pesquisa de uma IES;

G) Estar desenvolvendo projeto de pesquisa na área de publicação da ciência e matemática, ou estar em período de publicação da produção decorrente da pesquisa concluída.

No Art. 5º afirma que integram a categoria de professores visitantes os docentes ou pesquisadores com vínculo funcional com outras instituições, liberados de tal vínculo para colaborarem por período contínuo em regime de dedicação integral em projetos de pesquisa e/ou extensão e/ ou atividades de ensino.

No parágrafo 1º especifica que o professor visitante deverá desenvolver projeto de pesquisa e plano de trabalho compatível com uma das Linhas de Pesquisa do Programa, e apresentar produção intelectual relevante na área.

No Art. 6º especifica também que integram a categoria de professores colaboradores os docentes da UEA ou não, aqueles que atuam de forma sistemática em apenas um tipo de tarefa: ministram aulas ou orientam alunos ou desenvolvem pesquisas e apresentam produção científica. Em seus parágrafos no mesmo artigo, afirma-se que os professores colaboradores deverão ter produção intelectual relativa à área de concentração, compatível com as linhas de pesquisa do programa e adequada aos padrões de avaliação da CAPES. Também que os colaboradores, preferencialmente, não deverão ultrapassar 30% do total de docentes permanentes. No 3º parágrafo diz que poderá haver credenciamento temporário dos professores colaboradores, seja para ministrar disciplinas, seja para atividades de orientação, segundo deliberação do Colegiado do respectivo Programa, respeitando o limite recomendado de 30% dentro de cada semestre letivo.

Em seu Art. 7º afirma que os professores que atuam no Programa de Pós-Graduação em Educação e Ensino de Ciências – Mestrado Profissional em ensino de Ciências na Amazônia - deverão se submeter ao processo de re-credenciamento. No título II em relação ao credenciamento dos docentes afirma em seu Art. 8º que para o credenciamento dos professores do Programa de Pós- Graduação em Educação e Ensino de Ciências na Amazônia – Mestrado Profissional em Ensino de Ciências na Amazônia nas diferentes categorias deverão ser apresentados os seguintes documentos:

- Carta de intenções, solicitando inclusão no Colegiado do Programa de Pós-Graduação em Educação e Ensino de Ciências na Amazônia – Mestrado Profissional em ensino de Ciências na Amazônia;
- Projeto de pesquisa, encaminhado ao Coordenador do Programa;
- Cópia autenticada do diploma de Doutorado;
- Cópia impressa da tese de Doutorado;
- Currículo Lattes atualizado, modelo completo;
- Plano de ensino da Disciplina e projeto integrado de pesquisa a desenvolver no Programa, conforme a categoria do credenciamento, em ambos os casos, indicando a linha de pesquisa.

Em seu parágrafo único afirma que; o credenciamento dos professores deverá seguir os seguintes trâmites: encaminhamento do material acima descrito ao coordenador do Programa, indicando a linha a se candidatar, o Coordenador solicita parecer acadêmico a um docente vinculado a linha de pesquisa do respectivo Programa ou o colegiado indica um segundo parecerista, de uma das outras duas linhas de pesquisado Programa; em reunião do Colegiado do Programa serão apresentados os dois pareceres, e o corpo permanente deliberará sobre o credenciamento, de acordo com as categorias acima definidas.

No título II relativo ao re-credenciamento dos docentes está definido que segundo o Art. 9º para o re-credenciamento os professores do Programa de Pós- Graduação em Educação e Ensino de Ciências na Amazônia – Mestrado

Profissional em Ensino de Ciências na Amazônia – todos deverão apresentar os seguintes documentos:

- Currículo Lattes atualizado, modelo completo;
- Projeto de pesquisa, plano de trabalho e relatório das atividades desenvolvidas no Programa, conforme a categoria do credenciamento, indicando a linha de pesquisa.

No Art. 9º definiu-se para fins de re-credenciamento do professor do respectivo Programa, a cada 5 (cinco) anos, serão observados os seguintes itens:

- Participação na atividade de pesquisa e docência, com ministração de no mínimo três disciplinas ou seminários de pesquisa, no caso do recredenciamento de docente da categoria permanente;
- Cumprimento do prazo estabelecido pela CAPES para defesa e aprovação de no mínimo 70% das dissertações da totalidade de seus orientados;
- Número de Produções bibliográficas relevantes;
- Vinculação com a graduação através de disciplinas lecionadas, orientações de iniciação científica, estágio interno, iniciação à docência, ou trabalhos de conclusão de curso, ou participação em bancas e demais atividades curriculares.
- Participação em orientações de dissertações, em bancas de qualificação e defesa de mestrado ou doutorado.

No parágrafo único – O Colegiado do Programa de Pós-Graduação em Educação e Ensino de Ciências na Amazônia – Mestrado Profissional em Ensino de Ciências na Amazônia poderá descredenciar em qualquer tempo os docentes de seu Programa, caso não sejam cumpridas as seguintes exigências: envio anula da Produção acadêmica quando do preenchimento do aplicativo COLETA CAPES; oferecimento de pelo menos 1(uma) disciplina obrigatória ou eletiva no período de 2 anos; realização de produção acadêmica compatível com as exigências da área de ensino de ciências e Matemática; participação em atividades de orientação ou avaliação de defesas de qualificação e dissertação.

Da carga horária e do sistema de créditos do curso de mestrado profissional está apresentada no capítulo III do regimento interno (PPGEEC, 2006) onde seus artigos seguintes definem que:

Art. 17 - O curso de Mestrado Profissional em Ensino de Ciências terá a duração e carga horária de, no mínimo, 480 horas e 32 créditos. Parágrafo único - Cada unidade de crédito corresponde a 15 horas de aulas ou de atividades.

Art.18 - No Curso de Mestrado Profissional a integralização dos créditos se dará da seguinte forma:

Ainda em seus parágrafos está afirmado que serão 2 disciplinas obrigatórias, com 60 horas-aula e 4 créditos cada, integralizando 120 horas-aula e 8 créditos. No parágrafo 2.º afirma-se que deverá constar de 1 disciplina da linha de pesquisa, com 60 horas-aula e 3 créditos, integralizando 60 horas e 3 créditos e ainda em seu parágrafo 3º diz que deverá ter 1 disciplina eletiva, com 60 horas-aula e 3 créditos, integralizando 60 horas e 3 créditos. Logo em seguida no parágrafo 4.º falando sobre o estágio define a quantidade de horas a serem cumpridas pelos estagiários com 60 horas-aula e 2 créditos integralizando 60 horas-aula e 2 créditos.

Em seu parágrafo 5º define que a execução do projeto de pesquisa deverá constar de com 60 horas-aula e 4 créditos, integralizando 60 horas e 4 créditos. Contabiliza-se então de acordo com o parágrafo 6º 120 horas, correspondendo a 6 créditos, podendo constituir-se nas seguintes atividades:

- A) publicação de 2 (dois) artigos em periódico da Área de Ensino de Ciências (60 horas/4 créditos).
- B) Estágio Docência (60 horas/4 Créditos para pós-graduandos sem experiência comprovada no ensino).
- C) Plano de Estudo Independente supervisionado pelo orientador (60 horas/4 créditos).

No Art. 19 está definido que no Curso de Mestrado Profissional, até 1/3 dos créditos em atividades relacionadas no parágrafo 4º. do artigo 18, poderão ser substituídos por créditos obtidos em disciplinas.

Em seu Art. 20 afirma que o aproveitamento de créditos externos, em até 1/3 do total dos créditos do Mestrado Profissional, obtidos em curso de pós-graduação *stricto sensu* credenciado por ocasião da obtenção dos créditos, será estudado por comissão designada pelo Colegiado e se dará após aprovação no Colegiado (PPGEEC, 2006).

Em relação a matriz curricular do curso, encontramos a seguinte configuração com as devidas disciplinas obrigatórias:

- a) Contribuições da História da filosofia da Ciência para o Ensino de Ciências;
- b) Tendências investigativas no Ensino de Ciências;
- c) Tópicos de Biologia;
- d) Tópicos de Física;
- e) Tópicos de Química.

O curso também possui suas disciplinas não obrigatórias que são as seguintes:

- a) Ciência, Tecnologia e sociedade;
- b) Conservação de recursos naturais Amazônicos;
- d) Ecologia da Amazônia;
- e) Fundamentos de estatística;
- f) Física aplicada a tecnologia;
- g) Instrumentação para o ensino de Ciências;
- i) Metodologia da pesquisa científica;
- j) Metodologia do ensino superior;
- l) Mitos e saberes populares da Amazônia;
- m) Pedagogia de projetos e ensino de Ciências;
- n) Teorias da aprendizagem e ensino de Ciências;

- o) Transversalidade e ensino de Ciências;
- p) Ética cultura e intervenção no conhecimento científico (PPGEEC, 2006).

Todas as resoluções, as disciplinas e o projeto pedagógico e seus sujeitos professores, coordenadores e técnicos do curso de mestrado em Ensino de Ciências, formam um conjunto de saberes e de pessoas que buscam oferecer suporte ao desenvolvimento e capacitação necessária de pessoas para atuação como mestres em Ensino de Ciências na Amazônia contribuindo para o desenvolvimento econômico, intelectual, social e humano da Amazônia. Entendendo a importância desses elementos organizativos no processo formativo de profissionais para a sociedade como um todo, passa-se a discutir no próximo capítulo questões que envolvem essa formação docente. Vale destacar a preocupação com o estágio que aqui é nosso foco de pesquisa, sendo visto como importante passo no processo de formação na pós-graduação em Ensino de Ciências.

CAPITULO II

FORMAÇÃO DOCENTE E ESTÁGIO NA PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE CIÊNCIAS

A teoria materialista de que os homens são produto das circunstâncias e da educação, e de que, portanto, os homens modificados são produtos de circunstâncias distintas e de uma educação distinta, esquece que as circunstâncias são transformadas precisamente pelos homens e que o próprio educador precisa ser educado.

Marx e Engels

Ensinar e aprender são processos históricos inerentes da existência humana. Geralmente as pessoas realizam esse processo mesmo em situações adversas, transformamos e estamos sendo transformados enquanto aprendizes ou ensinantes, gozando ou não da liberdade de escolher posições na sociedade que de diversas formas se organiza por meio do processo educativo. Segundo Pimenta e Anastasiou (2008, p. 97), “a educação é um processo de humanização. Ou seja, é processo pelo qual se possibilita que os seres humanos insiram-se na sociedade humana”. Essa inserção ocorre à medida que as pessoas tomam consciência de sua posição na sociedade, dos conhecimentos decorrentes do percurso temporal evolutivo da humanidade, sendo assim, existe a possibilidade de que todos possam tornarem-se capazes de agir, refletir e trabalhar para o desenvolvimento individual e coletivo. É nessa sociedade que a transformação ou a reorganização do processo formativo dos trabalhadores que atuam em diferentes setores, torna-se elementar por conta dos avanços científicos e tecnológicos. Essa realidade também se impõe aos professores, cobrando-se cada vez mais, do trabalho docente, resultados “positivos” referentes aos objetivos pedagógicos traçados pelo mercado e não pelas necessidades sociais. De acordo com Lima (1995 p. 27-28):

Como a educação é relativa ao homem, é pelo trabalho que o homem produz as suas condições de existência, transforma a natureza e constrói um mundo mais humano; é exatamente o

princípio de trabalho que vai estar (ou deveria estar) na base do currículo escolar, desde a escola elementar.

Tendo a formação, especialmente na pós-graduação, um vínculo direto entre o sujeito e o seu trabalho, um aspecto importante a ser visto seria o processo de estágio dos trabalhadores da educação que estão sendo formado para e na pedagogia universitária. Para isto é preciso observar suas características e pontuar as singularidades referentes às diferentes áreas do conhecimento científico. Sobretudo, é interessante saber como tem se organizado todo esse processo; qual a ideologia subjacente para formar a identidade desse professor; como se dá o contato dele com o espaço pedagógico no estágio docente. Importa também perceber qual a realidade social, política histórica em que tem ocorrido a organização dos processos formativos na pós-graduação.

Essa preocupação com a formação docente na pós-graduação nos leva ao espaço da universidade, não como único lugar do exercício da Ciência pedagógica, da pesquisa, da produção do conhecimento, mas, como lugar dedicado a preparação de pessoas para que possam atuar em diferentes áreas de trabalho, sobretudo, do lugar de formação da docência superior e da construção do conhecimento científico como resposta para os diversos problemas sociais. Nesse sentido, a pedagogia universitária se coloca como horizonte do processo de estágio docência previsto nos cursos de pós-graduação nos cursos de mestrado.

2.1 A pedagogia universitária como horizonte do estágio na pós-graduação

Falar de docência no Ensino Superior é falar da universidade como local privilegiado da pesquisa, ensino e extensão, como formas de organizar e distribuir os conhecimentos. Apesar do que se percebe que em muitos momentos as práticas na universidade demonstram a perda do espírito revolucionário e como tal, também a perda do espaço de ação social e política, ainda assim permanece como lugar propício a promoção de vários tipos de transformações na vida individual e coletiva.

Como um elemento imprescindível no processo de transformação da vida acadêmica, o momento do estágio docência, serve para, entre outras coisas, afirmar e compatibilizar a profissão escolhida. Esse fato induz à preocupação com a qualidade do trabalho formativo realizado na universidade, sabendo-se que o mestrado tem como uma de suas metas a formação de professores para atuar na mesma, de fato espera-se que essa formação vise, enquanto estudo mais aprofundado e fundamentado na pesquisa, superar a racionalidade técnica assim como a racionalidade prática, conjugando em seu fazer teoria e prática. Segundo Fazenda (1995), Perrenoud (2001), Tardiff (2002) que discutem a construção da identidade profissional docente, existem diferentes aspectos que merecem ser refletidos sobre esta identidade do professor. Alguns desses aspectos decorrem da trajetória de vida dos professores, e não apenas do conhecimento teórico científico adquirido durante a formação. Segundo Ghedin e Franco (2008, p.13):

Essa formação identitária é epistemológica, ou seja, reconhece a docência como um campo de conhecimentos específicos configurados em quatro grandes conjuntos, a saber: 1) conteúdos das diversas áreas do saber e do ensino, ou seja, das Ciências humanas e naturais, da cultura e das artes; 2) conteúdos didático-pedagógicos, diretamente relacionados ao campo da prática profissional; 3) conteúdos ligados a saberes pedagógicos mais amplos do campo teórico da prática educacional; 4) conteúdos ligados à explicitação do sentido da existência humana individual, com sensibilidade pessoal e social.

Sabendo da importância de todos os elementos que compõe esse processo formativo, e que estes estarão presentes na transposição dos conhecimentos mais adiante durante a prática pedagógica dos professores. Por conta disso, torna-se importante entender como acontecem as práticas responsáveis por essa engenharia construtora de conhecimentos que qualifica profissionais. É interessante saber como isso ocorre, especificamente na pós-graduação, e como se expande nas diversas etapas formativas onde atuam os professores formados nesse processo. Entra nesse caso, em debate questões referentes aos diversos aspectos trabalhados pelos programas onde se preparam os professores formadores (mestres e doutores).

O fato é que, percebe-se a existência de uma pirâmide organizacional nesse percurso formativo, onde cada etapa precedente é de suma importância para a posterior. Nessa reflexão, observa-se que os projetos pedagógicos organizados como orientação da qualificação de mestres e doutores, para que possam responder às situações atuais, precisam estar articulados em uma perspectiva dialógica. Estes projetos formativos devem ser pensados como uma engenharia de construção de conhecimentos que abarque o conjunto complexo de qualidades próprias ao processo educativo, mas que também busque corresponder as múltiplas dimensões que compõe o sujeito (físico, espiritual, intelectual, cognitivo, político, social, psíquico, histórico).

Simbolicamente pode-se pensar o processo formativo educacional organizado institucionalmente como uma pirâmide formativa, essa pirâmide se constitui de três níveis que na realidade formam uma escala crescente de exclusão. No primeiro nível pode-se destacar a formação básica como Ensino Fundamental e Médio atingindo grande parte da população, porém, com visíveis déficits de qualidade em relação principalmente ao ensino público. No segundo nível encontra-se a graduação e no terceiro nível a pós-graduação, esse níveis relacionam-se entre si como etapas progressivas no processo de formação institucionalizado. Neste sentido é possível fazer uma estimativa que na prática, em uma escala de 10.000 estudantes que adentram no processo educativo no primeiro nível ou no Ensino Fundamental e Médio, apenas 1.000 estudantes conseguem passar para o segundo nível, no meio da pirâmide, ou

para a formação superior com a graduação em diversas áreas do conhecimento. Destes 1.000 estudantes que alcançam o nível da graduação talvez apenas 1 consiga seguir em frente alcançando o nível da pós-graduação. A realidade é que vários fatores contribuem para configurar um processo histórico de exclusão de grande parte da população em relação ao acesso, permanência e conclusão desses diferentes níveis formativos.

A dificuldade de acesso e permanência encontra-se em todos os níveis e são devido a vários condicionantes, para se chegar ao topo da pirâmide ou ao terceiro nível, ou a pós-graduação com curso nas modalidades *lato senso* (especializações) e *stricto senso* (Mestrado e Doutorado) se requer praticamente esforço extraordinário do candidato. Este nível é extremamente restrito especialmente para as populações que não possuem recursos financeiros. A figura seguinte tenta demonstrar graficamente essa pirâmide formativa onde os sujeitos, dependendo de várias disposições e condicionamentos advindos de sua própria situação no grupo social, vão se colocar em diferentes fases de sua vida em cada uma dessas etapas ou níveis formativos.

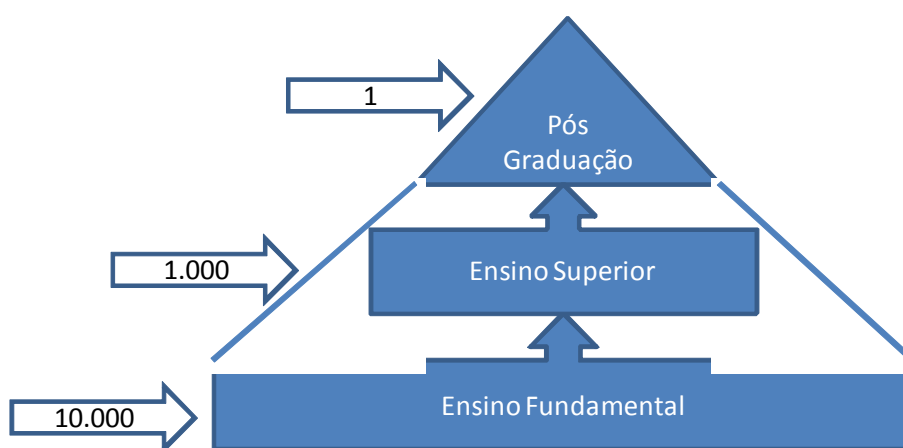


Figura 1: Pirâmide educacional organizada.

Fonte: Elaborado pela autora de acordo com pesquisa bibliográfica.

É preciso destacar também que, em todos os níveis, o importante é que nesse processo possam ser desenvolvidas no sujeito em formação, qualidades pertinentes a um modelo de ensino emancipatório por meio de uma pedagogia que torne isso possível. Dessa maneira toda formação precisa se fundamentar em princípios voltados para a dialogicidade, possibilitando a reflexão e

conhecimento mais profundo das coisas por meio das disciplinas científicas trabalhadas em acordo com o contexto. Isso está corroborado no pensamento de Gadotti quando diz que (2005, p. 78): “ao invés de ensinar palavras, sombras das coisas, a escola deve ensinar o conhecimento das coisas”. Então se temos cada etapa cumprindo com suas prerrogativas, a pós-graduação, sendo o ápice da formação docente, vai ter condições de retroagir qualitativamente no trabalho pedagógico realizado na Educação Básica. Nos cursos de mestrado formam-se os professores mestres que vão, provavelmente, formar os professores das licenciaturas que, por sua vez, estarão formando os professores que atuam no Ensino Básico. Para que ocorra essa retro-alimentação entre uma etapa e outra, o binômio sociedade e universidade no processo formativo precisa estar bem articulado, fazendo com que o resultado desse processo possa convergir como resposta às necessidades do contexto onde atuam ou vão atuar os professores, especialmente porque o ensino envolve a articulação das questões sócio/cultural/política. Para Bianchi é,

[...] Clara a necessidade da estreita vinculação da didática, da prática de ensino com os demais componentes do curso de formação de professores em qualquer nível e ou grau, para que se possa compreender o processo de ensino em suas dimensões histórico-social e política e ainda individual e coletiva (2001, p. 23).

As diferentes situações de dificuldades no processo formativo que compõe o processo de ensino-aprendizagem, seja na formação inicial ou na pós-graduação, encontram sua explicação no próprio contexto, nas questões político/sociais. Dessa maneira, a ausência de qualquer um dos elementos do âmbito político, social ou cultural no conjunto formativo, põe em risco todo planejamento e resultados do trabalho pedagógico que vai ser executado na universidade, alienando os sujeitos, o trabalho e o que decorre dele, ou seja, cria um fosso entre essas realidades. De acordo com Buriolla sobre a alienação da universidade (1995, p. 44) “a alienação da universidade em relação ao que está ocorrendo na sociedade limita seus conhecimentos e ações, tornando-os defasados”.

De acordo com Buriolla (1995), esse descompasso histórico que ainda avistamos hoje entre o conhecimento trabalhado no interior da universidade e o que ocorre na sociedade, evidencia o extremo valor concedido ao conhecimento construído pelos cientistas na universidade e o descaso com a realidade, que é vivenciada pelos professores que atuam em diversas áreas e níveis fora desta. Porém, sabe-se que os conhecimentos e saberes (GIROUX, 1997; PIMENTA e ANASTASIOU, 2008) advindos de experiências dos professores que atuam fora da universidade, podem não apenas contribuir para o desenvolvimento do conhecimento científico, mas podem servir como meio e aproximação entre espaço acadêmico e sociedade se valorizado nos cursos de graduação e pós-graduação. Segundo Giroux (1997, p.157):

Muitas das recomendações que surgiram no atual debate ignoram o papel que os professores desempenham na preparação dos aprendizes para serem cidadãos ativos e críticos, ou então sugerem reformas que ignoram a inteligência, julgamento e experiência que os professores poderiam oferecer em tal debate.

Para possibilitar o entendimento dessa questão, é preciso pensar o significado e importância da articulação dialógica entre teoria e prática no processo de formação na pós-graduação. Nesse aspecto, vale retomar a consideração acerca do estágio docente, como uma oportunidade ímpar de dialogação e aproximação entre teoria e prática no processo de formação profissional. Observando os passos que antecedem este momento, podemos analisar, de um ponto de vista dialético, as relações que são mantidas entre a prática profissional docente, as teorias pedagógicas e os sujeitos em formação com suas subjetividades além do contexto histórico social em que tudo isto se insere, a importante articulação existente entre estes elementos no decorrer da formação.

Para Gil Perez (2003), os índices negativos recente, alcançados pelo processo de escolarização, já têm forjado estudos direcionados às diversas dimensões que compõem esse fenômeno social, que é a formação. Como conseqüência, a formação dos professores na pós-graduação tem sido também discutida, porque dela se espera mais do que se promete. Para Pimenta (2004,

p. 12) “os professores contribuem nessa complexa tarefa de melhorar a qualidade social da escolarização”, essa contribuição na qualidade social diz respeito a todo um trabalho pedagógico realizado para que se consiga não apenas alcançar índices estatísticos positivos em relação ao aprendizado das disciplinas, mas alcançar um nível de qualificação do profissional no enfrentamento das condições de trabalho, no entendimento amplo do próprio sentido da vida, na condição humana de existência.

Tomando o processo formativo, desde a Educação Básica até a pós-graduação, como um movimento retro-alimentador cíclico e dialético que se faz em decorrência das etapas seguidas necessariamente na formação, busca-se entender o que pode estar por traz dos resultados negativos (PEREZ 2003) alcançados no processo de ensino-apredizagem. Inicialmente considera-se importante conhecer a organização da própria universidade, pelo fato de que nesse espaço se estrutura a formação dos professores que, freqüentemente, são culpabilizados pelos méritos e deméritos do processo educativo institucional. Primeiramente é preciso observar que a trajetória histórica da organização institucional da formação dos professores no Brasil inicia-se apenas em 1835, 335 anos após a chegada dos colonizadores portugueses. Nessa distância temporal já se detecta o descaso com a profissão e formação docente. Segundo Nielson Neto (1998) e Tanuri (2000) a primeira escola para formação de professores, localizou-se no Estado do Rio de Janeiro (1835) sendo em pouco tempo extinta devido aos resultados negativos de sua atuação.

A primeira Escola Normal Brasileira foi criada na Província do Rio de Janeiro, pela Lei nº 10, de 1835, que determinava: Haverá na capital da Província uma escola normal para nela se habilitarem as pessoas que se destinarem ao magistério da instrução primária e os professores atualmente existentes que não tiverem adquirido necessária instrução nas escolas de ensino mútuo, na conformidade da Lei de 15/10/1827. A escola seria regida por um diretor, que exerceria também a função de professor, e contemplaria o seguinte currículo: ler e escrever pelo método lancasteriano; as quatro operações e proporções; a língua nacional; elementos de geografia; princípios de moral cristã. Os pré-requisitos para ingresso limitavam-se a: ser cidadão brasileiro, ter 18 anos de idade, boa morigeração e saber ler e escrever (TANURI, 2000, P. 114).

As primeiras iniciativas para organização das instituições para formação dos professores no Brasil demonstram a precariedade do processo educacional naquela época a vista os critérios para ingresso no curso de formação de professores como citado acima. Após 27 anos, outras escolas foram surgindo em diferentes províncias brasileiras, como nos informa Nielson Neto (1998, p. 181):

Fundaram-se, depois, escolas normais nos seguintes Estados: 1862, Bahia; 1864, Pernambuco e Paraíba; 1869, Rio Grande do sul e Espírito Santo, 1871; Pará; 1873, Amazonas; 1874, Rio Grande do Norte e Paraná e em 1879 em São Paulo 1846.

A criação de escolas normais para formação docente foi expandindo-se, à medida que o país buscava avançar econômica e culturalmente. O fracasso da primeira experiência fez com que os inspetores de instrução, encarregados de avaliar e planejar o processo formativo dos professores buscassem alternativas metodológicas ou outros sistemas pedagógicos para essa formação. De acordo com Tanuri (2000, p. 65):

Tal sistema consistia em empregar aprendizes como auxiliares de professores em exercício, de modo a prepará-los para o desempenho da profissão docente, de maneira estritamente prática, sem qualquer base teórica. Introduzidos na Província do Rio de Janeiro pelo Regulamento de 14/12/1849, em vista do fechamento da escola normal que ali existiu, os professores adjuntos foram posteriormente adotados na Corte, pelo decreto 1331-A, de 17/2/1854, baixado pelo ministro Couto Ferraz, e a seguir instituídos em outras províncias, onde persistiram, por muito tempo, mesmo após a instalação das escolas normais.

Esse fato torna evidente a falta de cuidado com a formação dos professores, desde longas datas. Sendo o país movido, no início de sua organização, pelo agronegócio, parecia não haver a necessidade de um sistema formativo específico e elaborado, visto que os professores apenas se encarregavam de alfabetizar as pessoas nos conhecimentos básicos, pois, para o trabalhador naquele setor produtivo se pressupunha não haver necessidade de uma formação superior. Somente em 1939 vai surgir, na Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil, o curso de

Pedagogia para formar bacharéis e licenciados (TANURI, 2000). Segundo Romêo, Romêo e Jorge (2004, p. 7);

Por curiosidade, apenas para demonstrar como os problemas estruturais da educação fazem parte da nossa história, vale lembrar uma carta escrita por Tavares Bastos ao Imperador Pedro I, alguns anos após a independência. Nela, Tavares Bastos pedia a atenção do Imperador para a falta de professoras nas províncias e para a baixa remuneração que recebiam (Carvalho, 1990). O problema se reproduziu por anos e, hoje, no século XXI o País ainda sofre com a falta de ensino básico nas regiões mais carentes como também com a remuneração dos professores que, muitas vezes, não podem se dedicar exclusivamente ao ensino e a pesquisa por conta da jornada de trabalho que lhes é imposta pela necessidade econômica.

Nesse ponto, após passar por muitas reformulações, a exemplo de todas as Escolas Normais espalhadas pelo país, a Escola Normal do Distrito Federal passa a ser Instituto de Educação com quatro escolas, sendo uma de professores. Em 1935, a Escola de Professores incorporou-se à Universidade do Distrito Federal passando a chamar-se Faculdade de Educação, logo, com a extinção da Universidade do Distrito Federal, volta a incorporar-se ao Instituto de Educação. Em 1934 também o Instituto de Educação de São Paulo passa a fazer parte da Universidade de São Paulo. O projeto direcionador da Universidade do Distrito Federal teve influência do manifesto dos pioneiros da educação, do pensamento de Anísio Teixeira sendo organizado sob orientação a tendência escolanovista originando-se a partir de um anteprojeto de política educacional, redigido por Fernando de Azevedo durante a quarta Conferência Nacional de Educação (1931) o qual representou na época, o pensamento de reconstrução da educação no Brasil (NIELSON NETO, 1999). Entre os ideários propostos no manifesto se afirmava, de acordo com Anísio Teixeira (1932 apud NIELSON NETO, 1999), a necessidade de uma escola não dualista:

Vale destacar que esse modelo de escola não dualista que chega bem próximo ao idealizado por Gramsci (1978 apud TAFFAREL DE JESUS, 2005) sobre a concepção da escola unitária, onde ele defende a reintegração entre educação e trabalho. Este aspecto é bastante relevante para a visão

educacional socialista. Segundo Nosella (1989, p. 29) “somente uma escola dessa natureza poderá reunir a teoria e a prática, o trabalho intelectual e o industrial”. É preciso, todavia, entender qual a conotação dada a essa formação para o trabalho, ou a essa integração entre educação e trabalho, não se trata de supervalorizar a aprendizagem da técnica, mas, de ser “o instrumento de criação de novas relações entre o trabalho intelectual e o industrial, podendo envolver todas as gerações, sem divisões de grupos ou de castas” (GRAMSCI, 1978 apud TAFAREL DE JESUS, 2005 p. 29).

A fase dos Institutos de Educação fortalece a idéia da formação docente como profissão ligada não apenas ao ensino, mas também à pesquisa. Para consolidar esse pensamento, entre as principais iniciativas estão o Instituto de Educação do Distrito Federal, implantado por Anísio Teixeira em 1932, sendo este dirigido por Lourenço Filho, e o Instituto de Educação de São Paulo em 1933, por Fernando Azevedo, sob forte inspiração do ideário escolanovista (NIELSON NETTO 1999).

Para Santos (2003) o fato é que, desde 1550, com a criação da primeira escola jesuítica na Bahia, até 1930, com a proposta do Estatuto da Universidade Brasileira, onde Francisco Campos aponta a necessidade de se implantar o sistema de pós-graduação, as tentativas de se organizar a cultura educacional brasileira se perdem nos corredores da burocracia, não alcançando a transformação das práticas. Sendo as práticas pedagógicas sempre norteadas por teorias advindas de experiências no exterior, torna-se tarefa difícil responder aos apelos da realidade nacional e regional do Brasil. Segundo Santos (2003, p. 3):

A importação de teóricos e de teorias, esta "ciência de reprodução", só foi implantada em razão da visão de modernização da intelectualidade orgânica da elite, que consistia em tentar reproduzir no Brasil marcas dos países "adiantados", principalmente os EUA, no intuito de tornar o país subdesenvolvido o mais parecido com o país desenvolvido.

Porém, de acordo com Fávero (apud PIMENTA, 1997), não é apenas com o curso ou com as teorias que o sujeito vai se tornar um profissional, mas é no comprometimento e aprofundamento em relação a sua profissão, enquanto construtor de uma práxis, que se forma o profissional em diferentes áreas. Certamente, apenas saber quais os problemas a serem enfrentados não é suficiente, tão pouco o conhecimento de toda epistemologia científica vai nos garantir a qualidade profissional. O importante é saber se o processo de formação têm realmente assumido compromisso com a sociedade, utilizando metodologias e a própria Ciência a favor de um modelo de ensino-aprendizagem crítico, tomando isto como um processo de remodelagem da própria Ciência para que esta possibilite a construção de uma consciência universal humanitária por meio da escolarização. Segundo Taffarel (2008, p. 6):

A ciência voltada para o desenvolvimento das tecnologias está cada vez mais deixando de lado as necessidades humanas. Disso decorrem graves conseqüências, ou seja, a relação que humaniza o *homo sapiens sapiens* – o trabalho -, vem sendo destruída, precarizada, e junto a ela todos os bens construídos historicamente.

Para que seja a Ciência pedagógica no processo de formação, especialmente em relação aos pós-graduandos tendo em vista aqui o curso de mestrado profissional em Ensino de Ciências, possa caminhar na direção de privilegiar a condição humana a fim de construir uma sociedade sem estratificações, é preciso refletir sobre os objetivos que se pretende alcançar com a formação. Pesquisadores e professores conscientes dessa necessidade, tem-se reunido em diversos momentos para discutir acerca dos conhecimentos, competências e qualidades que precisam compor a identidade do profissional docente. Espera-se que o trabalho exercido pelo professor possa realmente mediar à construção coletiva de uma sociedade justa e democrática. Talvez seja a hora de tomar nova direção como diz o poeta Candinho (CD FAROIS 2001) “é hora de tomar na mão o leme desse barco [...] é hora de tomar na mão de novo a nossa geografia pintar de liberdade o verde desse mar [...]” também é hora de repensar a pedagogia universitária na perspectiva emancipatória.

Essa reflexão sobre o sentido da Ciência na formação do pós-graduando é necessária, na medida em que, é no processo formativo universitário, como também pode ser na Educação Básica (pensado como espaço de construção da Ciência), que grande parte da população passa seu tempo de vida e organiza suas idéias (FREIRE 2002). Os espaços de formação como a escola, a universidade onde se propicia a discussão sobre a Ciência e seus fins precisam ser também, locais de se promover conscientização sobre a responsabilidade pessoal perante o que se produz ou reproduz na sociedade. Pensar sobre o que se produz, é pensar sobre as necessidades sociais e o que é preciso para tomar a universidade espaço de lutas constantes em favor do social. Lutas como a dos professores por melhores condições de ensino, por um salário justo; por políticas públicas em prol da valorização e reconhecimento de todo tipo de trabalho, da qualificação e defesa de direitos humanos e da própria luta pela garantia do acesso a educabilidade das populações especialmente de baixa renda. Segundo Freire (2006) a luta dos docentes por exemplo é legítima manifestação pela dignidade além de ser um momento de entendimento da própria profissão e da categoria.

Vale destacar que essa questão da luta da categoria, pode também ser vista como um revolucionário apelo dentro da universidade, pelo acesso à qualidade de vida não apenas do professor, mas de toda sociedade. Quando os professores reivindicam seus direitos, expressam o compromisso com sua profissão, com a qualidade da própria escolarização, pois, quando reivindicam acesso à pós-graduação ou a formação contínua, demonstram interesse em querer saber mais sobre o que fazem para fazer melhor, para produzir melhores resultados, trata-se mesmo de entender o seu próprio fazer (FREIRE, 2001). O compromisso com o saber/fazer emerge na medida em que, focando a sua própria realidade, dialogando com as partes e apropriando-se do conhecimento necessário especialmente na reflexão sobre este, o professor se sente parte de um procedimento difícil e coletivo, mas, possível de mudanças. Para Zeichner (apud MIZUKAMI, 2002, p. 18):

Ensino reflexivo implica que os professores, em vez de refletir apenas sobre a aplicação em suas salas de aula das teorias geradas fora delas, critiquem e desenvolvam suas teorias práticas à medida que refletem sozinhos e em conjunto, na ação e sobre ela, acerca de

seu ensino e das condições sociais que modelam suas práticas pedagógicas.

Segundo Ghedin e Franco (2008, p. 147), “olhar o que está se fazendo, refletir sobre os sentidos e os significados do fazer pedagógico constitui, antes de tudo, profundo e rigoroso exercício de compreensão do próprio ser”. Portanto, a reflexão no contexto está inter-relacionada com os modos como concebemos a existência e compreendemos o mundo e os outros. Percebe-se que os limites da compreensão científica são incontestáveis, mas a tendência da razão humana é buscar a razão das coisas, portanto a reflexão, o filosofar, o investigar são elementos que inserem-se ontologicamente no próprio ser e porque não no processo formativo docente. Para Freire (1979, p. 27), “não é possível fazer uma reflexão sobre o que é a educação sem refletir sobre o próprio homem”. Daí a importância que tem durante a formação na pós-graduação da existência do diálogo reflexivo sobre os objetivos da formação na sociedade em que vivemos. Esse fato impulsiona a ação segundo o contexto e forja uma abordagem significativa do conhecimento que é compartilhado na sala de aula. Promove a atenção ao outro, o ouvir a voz dos diferentes promovendo o encontro de contrários. Esse processo de reflexão precisa estar presente no processo de formação. Na pós-graduação, ele faz com que não se permita um estado de neutralidade, pois, a dinâmica da troca de experiências favorece o intelecto e desenvolve as práticas.

Para Tardiff (2002), os professores no exercício de suas funções desenvolvem saberes específicos baseados em experiências do cotidiano onde atuam. As experiências transformam-se em instrução que não são obtidas apenas no interior das instituições de ensino. Aprender é ação ontológica do ser humano, visto que a aquisição de conhecimento ocorre como consequência da própria vivência no mundo que não se faz de maneira indiferente, em tudo esta imbricada alguma intenção. Segundo Freire (2002, p. 86), “ninguém pode estar no mundo, com o mundo e com os outros de forma neutra”.

De acordo com Durkheim (1955 apud GADOTTI, 2005) a escolarização sofre reflexo permanente da sociedade. No modelo da atual sociedade

globalizada onde a comunicação virtual é um imperativo que invade até mesmo as camadas mais populares, a aprendizagem da docência para o Ensino Superior precisa estar atenta aos novos rumos. Segundo Pimenta e Anastasiou (2008, p. 189), “o ensino, fenômeno complexo, enquanto prática social realizado por seres humanos é modificada pela ação e relação desses sujeitos, que por sua vez, são modificados nesse processo”.

Nesse sentido, o processo formativo na pós-graduação precisa apropriar-se da pedagogia da pergunta (FREIRE 2002) assumindo esse modelo como estratégia dialógica e dialética inclusive no momento do estágio. A preocupação sobre esses aspectos nos leva a entender o processo formativo do professor mestre que vai futuramente formar outro professor. Assim algumas questões postas para facilitar esse entendimento acerca da formação docente são: como se aprende a ensinar os ensinantes? como se organizam os procedimentos ou estratégias formativas nas universidades e na pós-graduação? Qual a concepção de universidade? Qual a concepção de pós-graduação? Qual a concepção de docência? Qual a concepção de estágio? Como o estágio é visto? .Segundo Gatti (1997, p. 1):

Não adiante criar cursos desta ou daquela natureza, com esta ou aquela estrutura ou falar em insumos para a educação, se não se pergunta nenhuma vez, quem serão as pessoas, os professores que responderão por esta formação e em que condições farão isto.

Em Zeichner (1998) e Tardiff (2002) encontramos a queixa de que as pesquisas científicas realizadas em educação não se preocupam em saber ou ter a participação dos docentes diretamente ligados á ação pedagógica. Esse fato é tomado como expressão concreta da desvalorização e descaso histórico em relação à profissão do professor e a própria realidade que envolve o processo de ensinar. Segundo Cobe e Knowles (apud MIZUKAMI 2002, p. 48) “aprender a ensinar é um processo complexo que envolve fatores afetivos, cognitivos, éticos, de desempenho, entre outros” que devem ser trabalhados no processo formativo dos professores.

Para entender o que significa ensinar, é preciso entender as inter-relações entre os elementos que compõem o processo formativo em todos os níveis, especialmente na pós-graduação. Como meio de entender esse fenômeno complexo, nos ancoramos no paradigma da complexidade como se encontra defendido por Morin (2003), através da qual nos permite avaliar o valor de cada aspecto que envolve a docência, seus sujeitos e particularidades. Esse paradigma defende a existência de uma dinâmica na construção do conhecimento ressaltando a idéia da retroalimentação na relação entre poder e saber que possibilita cada vez que um professor se conscientiza de seu compromisso com a partilha dos conhecimentos, ele também está partilhando com os outros sujeitos certo tipo de poder porque o saber torna possível à ascensão social entre outras demandas do próprio sujeito.

Silva (2009), fundamentado no paradigma da complexidade, defende a idéia de que o ser humano é bio-cultural, pois, estabelece movimentos em sua existência que são recursivos e estão inter-relacionados com suas peculiaridades, as quais são ligadas à própria natureza e condição de seres humanos. Isso torna possível discutir a condição humana como prioridade para e no processo formativo na pós-graduação. Morin (2004, p. 14) fala dessa questão afirmando que “a condição humana deveria ser o objetivo essencial de todo ensino”, então, os conteúdos trabalhados nesse enfoque devem problematizar as demandas da própria existência dos seres humanos. Essas demandas não se reduzem à sobrevivência física ou material, o que justifica a preocupação com uma formação docente que não se limite a racionalidade técnica.

Como forma de transpor esse limite, a formação na pós-graduação, sendo fundamentada na pesquisa, deve dar conta da inter-relação entre as disciplinas e o contexto onde está atuando, da complexa inter-relação dos diversos conteúdos científicos com a realidade como está posto no momento do estágio. Supõe-se que neste nível o professor, enquanto pesquisador tenha conhecimento das dimensões que envolvem o fazer científico, as ideologias e condicionamentos políticos e sociais que o suportam e direcionam. Segundo Demo (2000, p. 12-13) “o professor precisa encarnar a figura tipicamente crítica

na sociedade, que a tudo questiona para melhor participar”.

Para ser participativo e crítico, é cabal para o professor ter compreensão ampla e praxiológica do ato de ensinar, conhecer as teorias que fundamentam os paradigmas educacionais, refletir para perceber a engenharia político/ social em que se constitui toda estrutura do fazer pedagógico. O processo de formação no Ensino Superior (PIMENTA e ANATASIOU 2008) precisa levar o professor a pensar estratégias capazes de alcançar resultados que se estendam para além do aprendizado mecânico dos conteúdos pelos alunos. Precisa ultrapassar a idéia reducionista da transmissão de conteúdos e de que para ser eficiente o ideal é ser um especialista preparado para uma única função. Segundo Tardiff (2002, p. 18):

Trata-se de superar a especialização excessiva, que sabe muito de quase nada, por quanto não faz jus à complexidade da realidade, sobretudo não compreende a sociedade seus problemas e desafios, de modo material, globalizado multidisciplinar.

A superação do pensamento que legitima a dicotomia teoria/prática encontra forte suporte na teoria dialógica e no estágio (FREIRE, 2001; BUBER, 2007). Por meio da teoria dialógica, é possível entender as relações indissociáveis que existem no ato de ensinar e aprender na intenção emancipadora. Através do modelo pedagógico dialógico, é possível, ao professor ver, de diversos ângulos, o ambiente pedagógico e seus sujeitos além de poder ver a si mesmo neste ambiente, não apenas como transmissor de conhecimento, mas como agente mediador da cidadania e da emancipação pondo em prática suas competências. Pensando dessa maneira, podemos ver inclusive no estágio que as posturas expressas pelo professor certamente vão influenciar seu alunado, pois, historicamente as pessoas reproduzem em si a moda e os comportamentos ditados por um modelo social e é na escola ou na universidade que se tem oportunidade de questionar a favor ou contra tais modelos ou modas.

As posturas ou qualidades comportamentais que o professor expressa são apontadas como importante aspecto para ação pedagógica, na medida que

certamente refletem no próprio comportamento do aluno. Isso põe em voga o que Paquay e Wagner (2001) chamam de paradigmas que norteiam tipos ou posturas referentes ao profissional da educação. Estas categorias defendidas como paradigmas, são expressões dos modelos de ser e agir dos professores, quais devem, em muito, ao tipo de formação recebida na formação ou mesmo as suas concepções de vida construídas a partir das experiências vivenciadas no cotidiano, tanto no trabalho pedagógico quanto ao longo de sua vida.

Segundo Paquay, Wagner (2001) e Tardiff (2002) esses modelos ou tipos de competências que referenciam o ofício de professor, seja na Educação Básica, superior ou na pós-graduação são fato. Hoje, questiona-se muito quais competências são necessárias para a profissão docente ou que estratégias devem ser articuladas para que o professor desenvolva qualidades que possam contribuir para o desenvolvimento pleno dos educandos. Ser um profissional da educação, de modo a corresponder com as necessidades do mundo do trabalho, significa possuir qualidades como as apontadas por Paquay e Wagner (2001) onde a somatória destas em um só sujeito compõe o perfil profissional docente que, geralmente, é idealizado teoricamente. A figura a seguir demonstra essas qualidades e competências:

Realiza as tarefas
atribuídas a seu
ofício

Reflete e analisa suas práticas

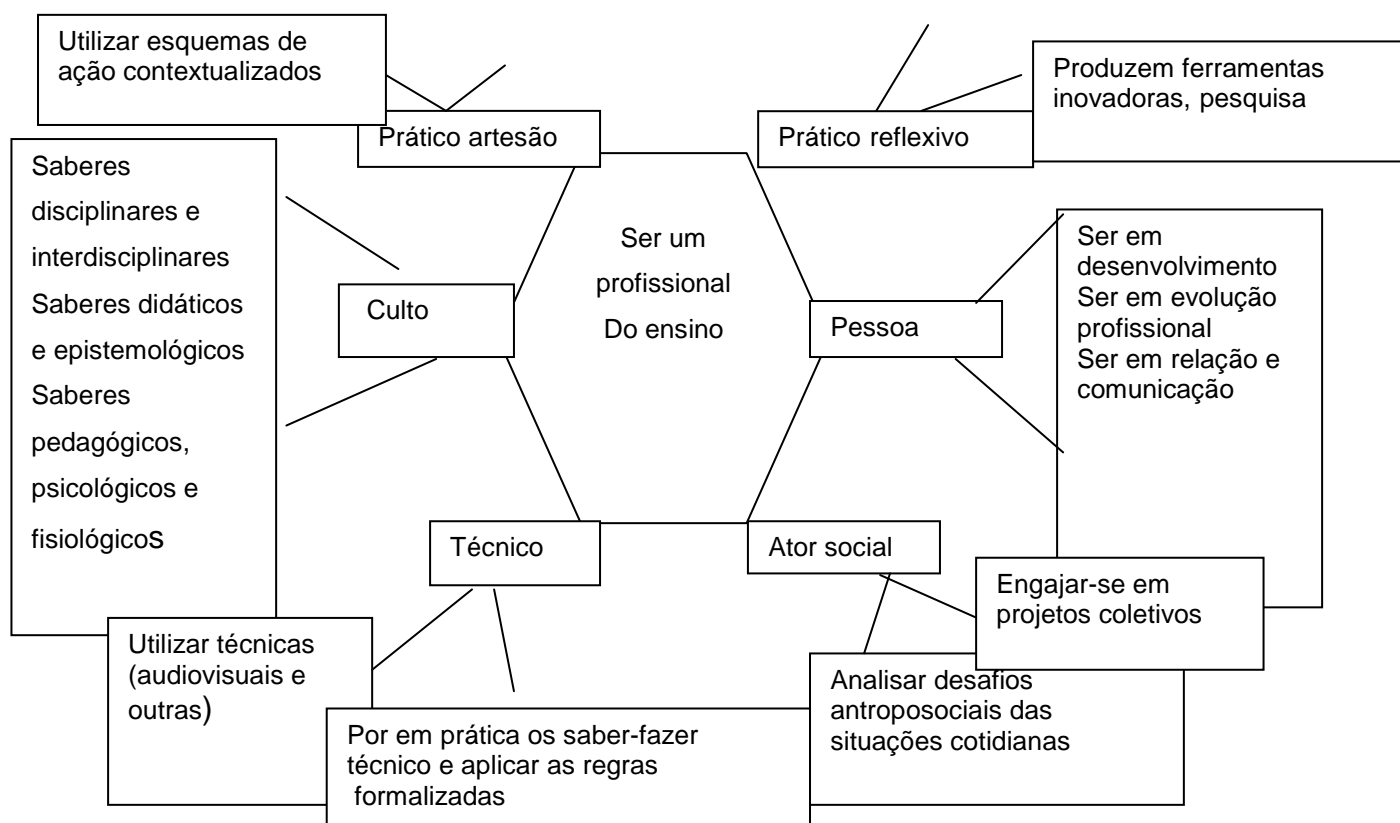


Figura 2: Paradigmas de competências ou qualidades a serem desenvolvidas pelos professores.

Fonte: Paquay de Paquay e Wagner 2001, p. 137.

No entanto, não queremos aqui afirmar a super importância das categorias de competências isoladas de todo um processo contextual e existencial da profissão docente e do sujeito docente, mas podemos destacá-las como elementos inerentes à natureza própria da ação pedagógica, no sentido que expressam diferentes posturas dos professores, ou tendências comportamentais que ocorrem cotidianamente na sala de aula decorrentes de diferentes situações.

Alguns teóricos afirmam que a prática pedagógica não é neutra, (GADOTTI, 1996; FREIRE, 2001), mas que está sempre fundamentada em dimensões ideológicas ou filosóficas que a sustentam. A essa sustentação podemos chamar de arcos hermenêuticos que são compostos por dimensões filosóficas (GHEDIN, 2008) tais como; a dimensão ética, a dimensão estética, a dimensão política e a dimensão científica. Ao investigarmos as raízes epistemológicas que fundamentam cada uma das competências citadas por Paquay (2001), podemos entender que existe uma ligação destas com diversas

dimensões da Filosofia da educação definidas por Ghedin (2008), no sentido de que é, por exemplo, a partir do entendimento da dimensão política da educação que o professor se vê como um ator social, ou alguém que realmente pode interferir na realidade ou a partir da dimensão ética refletir sua prática e assim por diante. A figura seguinte demonstra a inter-relação entre as dimensões filosóficas e competências necessárias ao fazer pedagógico.

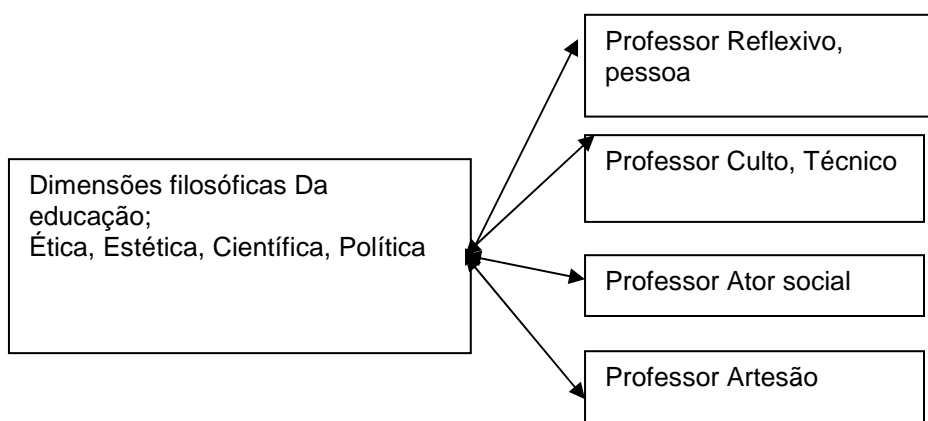


Figura 3: Representação da correspondência entre as dimensões filosóficas e as qualidades inerentes a prática pedagógica.

Fonte: Elaborada pela autora de acordo com pesquisa bibliográfica.

É importante saber que mesmo o professor da pós-graduação, com todo seu arcabouço científico, não encontra-se livre da influência dessas dimensões filosóficas que fundamentam posturas e ações em seu fazer pedagógico. Analisando essas dimensões com a prática pedagógica e o estágio demonstra a certeza de uma composição entrelaçada de interfaces processuais e conceituais necessárias para responder ao modelo atual de sociedade, sendo

assim o processo formativo especialmente na pós-graduação e no estágio, não pode ser trabalhado reduzindo-se às técnicas ou simplesmente ao contato com as teorias desarticulados com o momento da prática. A pedagogia universitária conta com inúmeras possibilidades de fazer com que o professor, enquanto pesquisador, não faça sua pesquisa apenas para publicar e destacar-se no meio acadêmico, mas que busque, por meio de suas investigações, significar

suas competências, calcando sua atuação no conhecimento e na relação com a realidade para transformá-la (TARDIFF, 2002).

Os estudos de Pimenta (2000) de Zeichner (1989) e Tardiff (2002) entre outros, apontam para a necessidade de se assumir um perfil misto para o docente. Ele deve ser pesquisador, culto, reflexivo, ético, político, técnico e sensível à condição do próprio ser humano, de maneira que a pós-graduação, como preparação desse profissional, também vai requerer um planejamento pautado inter - disciplinarmente. Dessa maneira, para que a pedagogia universitária consiga abarcar todas essas diferentes questões, do saber prático ao conhecimento filosófico/político/social e ainda, ético porque feito com e para seres humanos primordialmente, precisa ser pedagogia da práxis (GADOTTI, 1998). O momento atual exige uma rápida remodelagem das práticas pedagógicas e do processo formativo dos professores em todos os níveis, especialmente nos cursos de pós-graduação atrelando o estágio enquanto momento de articulação e compatibilização entre os elementos trabalhados na formação.

Trabalhando conforme perspectiva formativa citada acima, o Programa de Pós-Graduação em Educação e Ensino de Ciências da UEA tem como possibilitar a formação de um profissional reflexivo, um professor pesquisador como denominam as teorias atuais (PIMENTA, 2000; ZEICHNER, 1989; TARDIFF, 2002; FREIRE, 2001). Esse profissional da educação tem como característica o ser dinâmico, não reduzido à unilateralidade. A palavra unilateralidade significa uma só direção, um só lado (FERREIRA, 2005). A acepção do ser como onilateral, proposta por Karl Marx (1978 apud GADOTTI, 2006) possibilita a capacidade de enfrentamento de diversas situações que geralmente, são impostas no trabalho. Segundo Gadotti (2006, p. 63) “para isso é necessário substituir o homem unilateral, especializado e alienado, por homem om-nilateral, não especializado e, sobretudo, livre da exploração e da alienação do seu trabalho”. Para Manacorda (1969, p.76) “a oni-lateralidade significa desenvolvimento total, completo, multilateral, em todos os sentidos, das faculdades e das forças produtivas, das necessidades e da capacidade de sua satisfação”.

Vale destacar que essa qualidade de ser multilateral é expressa mesmo no próprio processo formativo visto que, desde a formação inicial e mesmo a pós-graduação é constituída por um círculo composto de conteúdos específicos da profissão docente (Didática, Filosofia, Sociologia, Psicologia da Educação, História da Educação, etc.) e conteúdos gerais (Matemática, Português, Ciências, etc.), e também dos saberes decorrentes das experiências antecedentes dos professores. Interessante saber que todos esses aspectos se complementam no momento do estágio, porque é nele que estes se inter-relacionam com todos os condicionantes da prática de ensino.

Para sustentar um modelo de formação que consiga abarcar estes elementos, tratando-se de cursos de pós-graduação, é preciso que exista a apropriação do conhecimento teórico, prático e intelectual dos sujeitos sem esquecer-se da humanização que deve transpor-se na prática conjuntamente aos saberes apreendidos. Nisto, a pesquisa e o estágio constitui-se parte essencial na formação superior para o ensino de Ciências (PIMENTA e ANASTASIOU, 2008). É através da investigação que o professor dá conta da engenhosa construção de novos conhecimentos a partir de um olhar que lança sobre um objeto de estudo, re-inventando formas diversas de pensar, resolver os problemas e descobrir maneiras de ver o mundo por meio da Ciência. A partir disto, existe a possibilidade desse docente agir e pensar diferente em relação às dificuldades existentes, passando a ver o mundo em suas múltiplas representações (GHEDIN e FRANCO, 2008) sendo que este olhar, de acordo com Novaes (1997, apud GHEDIN e FRANCO, p.9 2008), “sempre deseja mais do que o que lhe é dado a ver”.

Para Tardiff (2002) a distância entre a escola e a universidade está errada, sendo que ambas estão voltadas para a construção do conhecimento, em diferentes níveis, mas, sobretudo são partes de um mesmo processo que é a formação humana e o desenvolvimento social por meio do ensino das Ciências. Apesar da desvalorização e dessa distância entre a sociedade e a universidade onde se formam os professores, percebe-se que o papel do

professor é de extrema importância para o desenvolvimento de todos os setores da própria sociedade. É o professor, por meio de sua ação pedagógica, que potencializa o poder econômico quando qualifica pessoas para a produção de bens e serviços, quando sua pedagogia é práxis. É fato que a sociedade se move pela economia pelo capital, que é produzido pelo serviço do sujeito que é qualificado na sala de aula pelo professor. É na escola, e mais precisamente na universidade que se produz a Ciência e o conhecimento que move a sociedade; o conhecimento qualifica o sujeito que, por sua vez, constrói a tecnologia que deriva do avanço da Ciência, que é derivada de pesquisas que sujeitos qualificados com o conhecimento realizam. Para Pimenta e Anastasiou (2008, p. 65) “há, pois, um reconhecimento da presença do pedagógico na sociedade, extrapolando o âmbito formal e não formal”.

Dessa maneira, a formação profissional dos sujeitos é resultado de toda uma estrutura cíclica da escolarização institucional e do próprio sujeito na sociedade e tem na pessoa do professor um marco intelectual de orientação muito importante, sabemos, todavia que, as responsabilidades da profissão docente na prática, vão além do que se encontra previsto legalmente. Segundo Pimenta e Anastasiou (2008, p. 103-104):

Assim, a tarefa de ensinar na universidade supõe as seguintes disposições: a) pressupor o domínio de um conjunto de conhecimentos, métodos e técnicas científicas que devem ser ensinados criticamente (isto é, em seus nexos com a produção social e histórica da sociedade); a condução a uma progressiva autonomia do aluno na busca de conhecimentos; o desenvolvimento da capacidade de reflexão; a habilidade de usar documentação; o domínio científico e profissional do campo específico; b) considerar o processo de ensinar e aprender como atividade integrada a investigação; c) propor a substituição do ensino que se limita a transmissão de conteúdos por um ensino que constitua um processo de investigação do conhecimento; d) integrar a atividade de investigação a atividade de ensinar do professor, o que supõe trabalho em equipe; e) buscar criar e recriar situações de aprendizagem; e) valorizar a avaliação diagnóstica e compreensiva da atividade mais do que a avaliação como controle; g) procurar conhecer o universo cognitivo e cultural dos alunos e, com base nisso, desenvolver processos de ensino e aprendizagem interativos e participativos.

O ato de ensinar, configurado dessa maneira na universidade, especialmente nos programas de pós-graduação ultrapassa os limites das

teorias especificamente pedagógicas e científicas passando a dialogar, também, com a realidade. O professor, atuando nessa perspectiva, usa das condições adversas, das situações limites que se apresentam no trabalho cotidiano, como elementos contribuintes na transposição dos conteúdos, ao mesmo tempo em que reflete sobre sua prática, sobre o que faz, como faz e para o que faz, dessa maneira seu discurso não é vazio. Segundo Freire (2003, p. 90) “daí nossa insistência no aproveitamento de nossas condições atuais, altamente favoráveis a revisão de nossa escola. Ao esvaziamento de suas manifestações ostensivamente palavrescas” para um posicionamento mais articulado com a realidade de cada lugar e dos sujeitos que dela fazem parte.

Contudo, mudar a prática pedagógica para um professor que há ano vive o magistério na acepção positivista não é tarefa fácil, para ele o outro é um sujeito sempre oculto, é apenas alguém que precisa saber aprender mecanicamente os conteúdos por ele aplicados. Portanto, um ponto importante para a pedagogia universitária especialmente no mestrado é fazer com que os conhecimentos possam ser revistos re-significados pelos mestrandos. Segundo Gamboa (2007) trata-se de fazer com que os conhecimentos gerados no processo formador, sejam classificados como quali/quantitativos, pois, são engendrados sempre por quantitativo de idéias derivadas de pessoas que nelas imprimem sua subjetividade e objetividade.

Para o processo formativo, o conhecimento prova sua qualidade à medida que serve como meio para ascensão dos sujeitos a ele exposto, fortalecendo a resistência e a submissão aos diferentes tipos de opressão. Segundo Nardi (2003, p. 26), “é preciso reconhecer que o conhecimento é elemento fundamental para sociedades que busquem transformações estruturais. É sabidamente mais fácil dominar sociedades em que prevaleçam grandes contingentes de analfabetos e iletrados”. Como diz Freire (2001) o processo educativo sozinho, realmente não poderá fazer tudo, mas, sem ele é ainda mais difícil se promover algum tipo de mudança. Uma maneira de promover mudanças é trazer o paradigma da interlocução dos saberes (MORIN, 2003; MARQUÊS, 2002) para os cursos de pós-graduação, como

atitude concreta na intenção praxiológica, trabalhando propostas investigativas que instiguem debates sobre questões bem próximas dos professores.

Um aspecto evidente da predominância da polarização teoria/prática que ocorre no processo de formação na pós-graduação é a colocação da disciplina de estágio sem vinculação entre as outras disciplinas situada apenas como elemento para cumprir horas exigidas na formação do mestrando. Porém, a formação na pós-graduação também precisa estar atenta para a necessidade de desenvolver o estudo das teorias conjuntamente valorizando a aproximação com a prática de ensino e isso pode ser possibilitado integrando-se o estágio docência as questões trabalhadas nas disciplinas. Para Altet (2001) é importante descobrir como os professores constroem suas competências para o trabalho docente, como eles se inserem na prática, como constroem o conhecimento, ou seja, como a teoria estudada se transpõe na prática.

Coloca-se em questão a urgente necessidade de que a universidade organize debates e possíveis fóruns locais ou regionais com o objetivo de discutir, analisar e refletir sobre o trabalho docente e seus condicionantes, a questão do estágio, os objetivos da pesquisa científica, sua decorrência psico/social/humana e econômica. Segundo Gadotti (2006 p.149), “a atual organização universitária não proporciona por si mesma os meios para uma atuação efetiva junto à população”. É preciso rever o papel da universidade e da pedagogia universitária, é preciso que especialmente os programas de pós-graduação *strito senso* estejam mais acessíveis aos professores que atuam no Ensino Básico, é preciso que políticas públicas possam ser criadas para ampliar as chances de acesso desses professores aos cursos de pós-graduação. Trata-se de oportunizar tempo e espaço para o estudo ao mesmo tempo, mantendo sua subsistência como exemplo a legislação “qualifica” na Lei Orgânica do Município de Manaus (MANAUS, 2008).. Trata-se de democratizar a instituição universitária e a pós-graduação nela. Segundo Mizukami (2002, p. 77):

Diante do que se tem colocado sobre essa temática até o momento, destaca-se um desafio crítico a todos os envolvidos com definição, implementação e avaliação de políticas públicas, que consiste em

conseguir tempo e oportunidade especiais para o desenvolvimento do professor, já que este não pode simplesmente para de ensinar para se dedicar a aprender e a refletir.

Para tornar realidade políticas públicas favoráveis ao desenvolvimento intelectual e humano do professor durante sua carreira é preciso que todos se conscientizem primeiramente da importância da própria educação para o país. Na verdade, enquanto a gestão nacional da educação se preocupa com sistemas avaliativos, cotas raciais e sistemas eficazes de treinamento, seguindo sistemas formativos onde as pesquisas seguem modelos pré-pensados acoplados a esquemas fechados dirigidos por uma hegemonia alheia a realidade onde os sujeitos diretamente ligados as experiências docentes estejam fora dos momentos de decisão, é improvável haver formação profissional comprometida com avanços positivos tanto de quantidade quanto de qualidade.

Para alcançar essa qualidade no processo de formação docente na pós-graduação, entendendo o processo de estágio supervisionado como momento que possibilita refletir sobre varias questões relacionadas à prática de ensino e a própria construção da identidade docente, sobretudo, como facilitador no entendimento mais amplo da docência, passa-se a discutir o que é o estágio a partir das definições teóricas, das leis e da sua implicação no processo de formação na pós-graduação. Passa-se então, aos conceitos de estágio à luz da literatura da área.

2.2 Conceituando estágio docente

*O estágio é um momento da integração
entre teoria e prática*

Selma Pimenta (2006)

A etimologia da palavra estágio, de acordo com Ferreira (2005, p.388) é: “Estágio-substantivo, masculino 1. Aprendizado, tirocínio (de qualquer profissão). 2. Etapa, fase. 3. Cada um dos segmentos (em geral de dois a quatro) que constituem alguns dos grandes foguetes espaciais”. Em Cegalla (2005, p. 382) a definição de estágio é:

Treinamento ou prática no aprendizado de uma profissão: fez estágio em uma fazenda experimental. Fase,etapa; há oitenta novos longa metragens em diversos estágios de realização. (mec.) Dispositivo que libera combustível; carburador de duplo estágio. Em astronáutica, unidade de propulsão de um foguete ou veículo espacial.

Os conceitos sobre estágio, encontrados nos dicionários da língua portuguesa denotam características técnicas como exemplo em Bueno (1983, p. 452) a palavra estágio, se define como: “s.m. aprendizagem; tirocínio (de advogado, médico, etc.) situação transitória de preparação; fase; (astronáutica) seção que compõe os foguetes astronáuticos”. Além das definições técnicas existe a definição dos que vivem a experiência do estágio de acordo com seu contexto, a definição dos teóricos e a definição segundo o aspecto legal do próprio estágio de acordo com o momento em que este se insere no desenvolvimento econômico industrial na formação dos trabalhadores no país. Segundo o parecer CNE/CBE 35/2003 (MEC, 2003, p. 7):

O conceito de estágio supervisionado consolidou-se, historicamente, no Brasil, ligado ao conjunto das Leis Orgânicas do Ensino Profissional, definidas no período de 1942 a 1946. Os estágios supervisionados se constituíam em passarelas construídas entre a teoria e a prática no processo da formação profissional, à época, encarado como preparação para postos de trabalho, como recomendava a OIT (Organização Internacional do Trabalho).

Do ponto de vista dos teóricos da Educação, a definição de estágio docente amplia-se, buscando interferências na formação. O estágio não é mais visto apenas como uma etapa técnica, complemento de carga horária em curso de formação ou amostra de recursos humanos para empresas, mas como processo carregado de criticidade, que torna possível a confirmação de um

compromisso com a prática da profissão escolhida para a vida. Nessa direção, para Fazenda (1991), é preciso existir uma postura crítica sobre a prática pedagógica, para que ocorra uma relação dialógica entre a prática e a teoria, que se complementam mais precisamente no momento do estágio. Segundo Buriolla (1995), o estágio é concebido como uma especialização concreta, onde o aluno tem a oportunidade de realizar a sua experiência prática, refletindo sobre ela. Para Pimenta (2001), o estágio tem como finalidade proporcionar ao aluno a aproximação deste com a realidade onde irá atuar, ainda, é também 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.

A concepção do estágio apenas como atividade complementar se traduz com a participação dos estagiários apenas de forma sistemática e reduzida muitas vezes a observação das aulas. No entanto, para Tardiff (2002, p. 86) “muita coisa da profissão se aprende com a prática, pela experiência, tateando e descobrindo, em suma, no próprio trabalho” e de acordo com Charlyer (2001, p. 99) o estágio significa que “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”. Buriolla (1995, p. 42) afirma que “a instituição campo de estágio dirige a formação profissional atrelada unilateralmente para o agir, destacando a formação para o pensar, o refletir, o inovar e o criar”. Para Pimenta (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 Pimenta (2001, p. 73) “a prática de ensino não pode restringir-se à tarefa de “dar aula” ou de “assistir aulas”, mas, deve mostrar que o ato de ensinar adquire mais significação quando considerado em relação à estrutura e ao funcionamento da escola e do ensino”.

Em Kenski (1991 apud LIMA 1995 p. 41) o objetivo do estágio docência é: "a formação de um professor que esteja consciente de que sua prática envolve um comportamento de observação, reflexão crítica, e reorganização das suas ações". Para Kulscar (1991 apud LIMA 1995) o estágio representa "parte importante da relação trabalho-escola, teoria-prática e eles podem representar, em certa medida, o elo de articulação orgânica com a própria realidade". Para Lima (1995, p. 42):

O estágio não deve ser burocratizado, mas abrir possibilidades de mudança. Juntamente com a comunidade escolar, os estagiários fazem uma leitura da realidade à luz de elementos teóricos e, finalmente, apresentam propostas de atuação, para fazer do Estágio um processo contínuo de investigação.

Para Azevedo (apud FAZENDA, 1991, p. 17), "uma teoria colocada no começo dos cursos e uma prática colocada no final deles sob a forma de estágio supervisionado constituem a maior evidência da dicotomia existente entre teoria e prática". Para Fazenda (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 (2001, p. 25) a prática de ensino por meio do estágio significa que:

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.

Também em Bianchi (200, p. 31) "a prática de estágio supervisionado precisa ampliar sua caracterização política e epistemológica e profissional, uma

vez que, sendo uma atividade teórica prática, envolve a totalidade das ações do currículo do curso”. A definição de estágio-docência, em relação à pós-graduação, de acordo com a regulamentação encontrada em documentos, por exemplo, do curso de Mestrado Profissional em Ensino de Ciências na Amazônia, no qual este estudo foi realizado, define-se como uma atividade curricular inserida nos programas *stricto-sensu*, que se constitui de atividade de ensino a ser realizada em curso de graduação sob a orientação de um professor orientador, com o consentimento do professor da disciplina onde o estagiário vai atuar (PPGEEC/UEA, 2006). De acordo com a regulamentação do curso em questão, as atividades do estágio devem ser prescritas e previamente planejadas pelo estagiário juntamente com o professor orientador, devendo ser apresentado um plano de atividades à coordenação do curso de pós-graduação, para que este seja aprovado antes de seu início. O estágio deve constar de 60 horas, sendo que neste período os conteúdos adquiridos na formação passam por um processo constante de avaliação. Durante esse processo, também a própria prática, que deriva da pesquisa torna-se objeto da observação, a prática deve ter na teoria da Ciência pedagógica sua base de sustentação. Pimenta (2001, p.105):

Um curso de preparação, qualquer que seja, vai ter até aqui, quer dizer ele é sempre atividade teórica onde a teoria e a prática são indissociáveis, condição fundamental para seu trabalho, por sua atividade prática, fazendo de seu exercício profissional sua práxis transformadora.

Tem-se observado que uma das dificuldades na organização dos cursos de formação docente refere-se ao estágio, na intenção de cumprir e suprir as necessidades das demandas de cada contexto formativo. Nesse sentido, pergunta Paquay (2001, p. 139): “como formar para essa prática do ofício? Como proporcionar tais esquemas de decisão e de ação? Os estágios constituem o lugar privilegiado da formação prática”.

A complexidade que envolve todo processo de estágio durante a formação docente, demonstra a necessidade de que o projeto pedagógico do

curso precise ser orientado à luz de referencial que contemple a amplitude e as dimensões da educação como uma totalidade inserida em outra totalidade que é a sociedade. É fato que cada etapa, durante a formação docente na pós-graduação incide sobre a outra sua relevância, nisso o processo de estágio pode ser visto como eixo entre teoria/pesquisa/prática. Isto significa que a organização do projeto em que a formação ou o curso acontece deve estar longe de um sistema hermético, porém, próxima de um sistema interdisciplinar (CALDERHEAD, 1992). O estágio, entendido como campo de pesquisa, envolve o processo de formação, no sentido de investigação na ação (CARR e KEMMIS, 1989). Segundo Rosa (2003) a perspectiva da pesquisa na ação é bastante relevante para a prática formativa de professores, porque insere os professores no ambiente da pesquisa na ação educativa e não fora dela. Os procedimentos sugeridos por Carr e Kemmis (1989) nessa relação seguem o sistema de uma espiral denominada auto-reflexiva (ROSA, 2003, p. 7), a figura seguinte apresenta graficamente essa proposta:

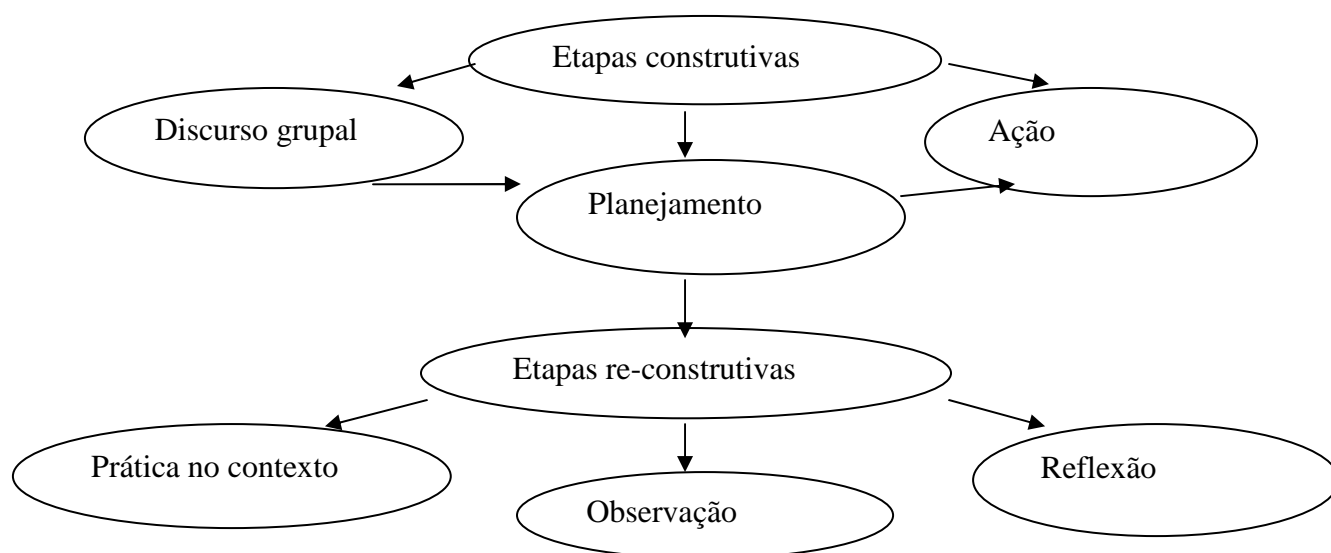


Figura 4: Espiral auto reflexiva da formação docente.

Fonte: Elaborada pela autora de acordo com Rosa (2003, p.7).

Apesar de estudos que demonstram a viabilidade desse procedimento na relação entre pesquisa e formação, o que se percebe é que a organização dos cursos de pós-graduação, tendo como exemplo, o curso de Mestrado

Profissional em Ensino de Ciências, quando situa o estágio no segundo semestre, no meio do curso, sem promover uma relação daquele com as demais disciplinas, sendo posto como requisito apenas para cumprir horas, expressa carência de reciprocidade entre teoria e prática. Outro aspecto a ser destacado trata da dispensa dos mestrandos que já têm algum tipo de experiência docente no ensino superior, conforme regimento eles são desobrigados da prática do estágio (PPGEEC/UEA, 2006). Segundo Brito (2002) outro procedimento adotado na pós-graduação é aplicar a obrigatoriedade do estágio apenas aos mestrandos bolsistas da CAPES. Esses fatos, direta ou indiretamente, expressam a concepção, ou a definição que vigora sobre o processo de estágio nos cursos de pós-graduação.

A maneira como o estágio é posto no currículo dos cursos de pós-graduação, não apenas expressa a concepção predominantemente positivista que ainda perdura na organização dos cursos, mas evidencia cada vez mais a antiga questão da desarticulação entre prática e teoria. Também a desobrigação do estágio para alguns mestrandos, de acordo com a regulamentação do curso de mestrado em Ensino de Ciências (PPGEEC, 2006), nega um possível aprimoramento da prática de ensino antes e depois da apreensão de novos conhecimentos, que podem ser gerados por meio do estágio.

Sendo a pós-graduação uma formação continuada que se propõe um aprofundamento do conhecimento ancorado nas novas concepções científicas, é difícil conciliar a isso uma visão do estágio apenas como cumprimento de horas exigidas pela legislação (PICONEZ, 1991). Para Fazenda (1991, p. 17), “uma teoria colocada no começo dos cursos e uma prática colocada no final deles sob a forma de estágio supervisionado constituem a maior evidência da dicotomia existente entre teoria e prática”. Para Fazenda (1991, p. 21- 22):

A defasagem existente entre conhecimentos teóricos e trabalho prático é uma constatação teórica e empírica. O espaço do estágio é o eixo que pode articular a integração teoria-prática entre os conteúdos da parte diversificada e do núcleo comum do curso de

formação de professores e o conhecimento na realidade da sala de aula da escola.

A polarização entre teoria e prática vista nessa desarticulação curricular dos cursos, é um resquício do paradigma cartesiano que ainda ronda os programas de formação sendo estabelecida pelos ideais da sociedade capitalista que, ideologicamente, pretende separar o sujeito do resultado de seu trabalho. Esse processo de alienação se inicia no próprio processo de formação a partir desse modelo, com disciplinas desconexas, fora do contexto. Arbitrariamente esse modelo capitalista hegemônico é responsável pela definição e organização curricular dos cursos na graduação e pós-graduação. Segundo Pimenta (2000, p. 16):

Em relação à formação inicial, pesquisas (Piconez, 1991; Pimenta 1994; Leite 1995) têm demonstrado que os cursos de formação ao desenvolverem um currículo formal com conteúdos e atividades de estágios distanciados da realidade escolar, numa perspectiva burocrática e cartorial que não dá conta de captar as contradições presentes na prática social de educar.

O distanciamento entre as disciplinas e o estágio dificulta, para os professores em formação, o desenvolvimento de uma visão ampla e integrada, além de que, a concepção de formação docente atrelada à pesquisa encontra algumas resistências ainda por estudiosos da educação em relação ao tipo de conhecimento que é construído e teorizado a partir da prática e o conhecimento construído epistemologicamente na universidade (FENSTERMACHER, 1994 apud MIZUKAMI, 2002). Porém, de outra maneira, é pertinente dizer que a própria prática docente se faz incluindo elementos da pesquisa científica tais como planejar, observar, diagnosticar, experimentar, aplicar e compartilhar conhecimento. Segundo Demo (2000, p. 6), “a educação pela pesquisa é a educação tipicamente escolar”. Logo, o momento do estágio é pertinente para lembrar ao professor que ele pode ser um pesquisador do seu campo de trabalho, na medida em que ensina e aprende coletivamente no espaço escolar. Para Freire (2002, p. 32):

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade.

O estágio pode favorecer ao professor que está em formação, enquanto pesquisador, ser orientado e estimulado a observar sua prática, avaliando o resultado de seu trabalho, observando e sendo observado por seus parceiros. Dessa forma, de acordo com Rosa (2003), a ocorrência do processo de estágio e pesquisa encontra-se atrelado intrinsecamente à cultura escolar e, conseqüentemente, a trajetória histórica da sociedade onde se encontram os sujeitos. Nesse sentido, Calazans (1995) afirma que é por meio da prática da pesquisa que se liga a realidade articulando a história, o conhecimento e a prática que se promove o avanço da Ciência enquanto prática social pelo fato de assegurar, como afirma Gramsci (1980, p. 20), “politicamente possível um processo intelectual de massa e não apenas de pequenos grupos intelectuais”.

Dessa maneira, o estágio é também uma forma de solidificar esse conhecimento intelectual e prático que se aprofunda no decorrer do processo de pós-graduação. Segundo Buriolla (1995, p. 44) “ensinar, tanto no âmbito teórico quanto prático, requer um esforço no sentido de superar a fragmentação e a desarticulação que ocorrem entre a individualidade institucional a teoria e a prática”.

De acordo com as definições de estágio apresentadas aqui e com as situações que se apresentam na organização dos cursos de pós-graduação, é evidente que este se torna uma oportunidade de reflexão, compatibilização mediando o que teoricamente aprendemos e o que experienciamos, também é o momento da identificação ou não, com o campo de trabalho ou da re-significação da opção profissional. O estagiário tem a possibilidade de firmar compromisso com seu amadurecimento intelectual e técnico sentindo quais são os limites frente ao desafio de situações e problemas da profissão docente. Dessa maneira, é de nosso interesse discutir especificamente como se concebe esse momento no âmbito da pós-graduação.

2.2.1 Estágio docente na pós-graduação

Nenhuma formação docente verdadeira pode fazer-se alheada, de um lado, do exercício da criticidade que implica a promoção da curiosidade ingênua à curiosidade epistemológica, e outro, sem o reconhecimento do valor das emoções, da sensibilidade.

Paulo Freire (2001)

Discutir o estágio docência no processo de formação na pós-graduação leva-nos 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 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, entrelaçam-se. Todos os componentes da nossa estrutura física, psíquica, cognitiva e biológica se interligam de modo que nossa existência tem sido pautada por uma dialética individual e coletiva.

Segundo Pimenta e Anastasiou (2008, p. 182), “a realidade e as práticas são sociais, construídas, recriadas individual e coletivamente”. Compreendendo a relação entre a prática pedagógica e as manifestações culturais, o professor mestre formado tem sua ação composta por multi-referências que norteiam e oferecem suporte epistemológico à sua práxis. A atuação docente não pode se reduzir em esforço isolado, mas sempre como um trabalho coletivo impregnado de intencionalidade, podendo proporcionar acesso ao conhecimento por meio de uma abordagem crítica e investigativa.

Para desenvolver um trabalho formativo orientado pelo olhar investigativo e interdisciplinar, é preciso que a própria universidade e seus

organizadores (docentes, coordenadores, etc) tenham como consenso que, “o conhecimento não pode ser considerado uma ferramenta *ready made*, que pode ser utilizada sem que sua natureza seja examinada” (MORIN, 2004, p. 13). Se no âmbito da organização da pedagogia universitária, não houver o entendimento de que é factual a possibilidade de mudanças e que é possível haver uma associação interdisciplinar no processo de formação docente, não há como trazer para a pós-graduação novas propostas muito menos de evidenciar o estágio docente como momento para re-significação dos conhecimentos.

Vale destacar que a inserção do pós-graduando em grupos de iniciação científica durante a graduação ou grupos de estudo, ajuda na aproximação destes com elementos da investigação científica. Dessa forma, o ingresso na pós-graduação, sendo este um nível mais profundo de estudo que se caracteriza especialmente por um trabalho de pesquisa, para o mestrando não será de muitas dificuldades em relação aos procedimentos de estudos mais específicos. A formação dos professores por meio da pesquisa requer cuidados:

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 (MOREIRA, 1995, P. 133).

A pesquisa, realizada durante a formação na pós-graduação, quando interligada ao estágio docente, pode aproximar o mestrando da realidade articulada à Didática de ensino, assume a natureza teórica-prática e se volta para a compreensão do ato de ensinar em suas múltiplas determinações (VEIGA, 1993). A Didática, como orientação para o estágio, dispõe para os professores as formas de trabalho, orientando os caminhos metodológicos, a escolha das

ferramentas que serão utilizadas nas aulas e na organização dos planos de aula (GHEDIN e FRANCO, 2008). O planejamento do estágio como no planejamento de um projeto científico se faz com regras específicas. Segundo Gonçalves (2007 p. 19-20):

Todo projeto deve responder as seguintes perguntas: o que pesquisar? (definição do problema, hipóteses, base teórica e conceitual) por que pesquisar?(justificativa da escolha do problema); para que pesquisar?(propósitos do estudo, seus objetivos); como pesquisar? (metodologia); quando pesquisar? (cronograma de execução); com que recursos? (orçamento); pesquisado por quem? (equipe de trabalho, pesquisadores, coordenadores, orientadores).

Segundo Gonçalves (2007) a pedagogia universitária é criar, planejar, organizar, projetar, superar e admirar, é recriar sendo que o ato de ensinar é sempre uma Ciência de alto risco, nela o professor encontra-se diante de muitas responsabilidades com o outro, com a sociedade e consigo mesmo conforme o planejamento do estágio e a inserção no ambiente de trabalho. Na pós-graduação, apesar de que o estágio não precise necessariamente ter vínculo com a pesquisa do mestrando, não deixa de ser um processo de investigação porque se espera deste momento um relatório descritivo e crítico das situações e experimentações ocorridas. Isto significa que deve haver observação e por conta disso, um estranhamento diante das situações postas. A pesquisa, ou o olhar sobre o processo formativo, é sempre desafiante e inquisitivo por conta de sua própria natureza, e por ser assim, apresenta novos modos de ver as coisas e o mundo mesmo que isto não esteja prescrito.

Dessa forma, o momento do estágio na pós-graduação implica muito mais que simples observação da prática, organização de planos de aula ou construção de relatórios. No processo de realização do estágio mesmo na pós-graduação existem características de enfrentamento, elas se expressam com diferentes problemas, como situações de desconforto e intransigências. Muitas

vezes no campo de estágio (escola, universidade), os estagiários não são bem recebidos; algumas vezes, nem mesmo são aceitos nos locais definidos para o

estágio. Esse tipo de discriminação também ocorre na universidade, e pode ser devido à falta de entendimento da importância do estágio para a formação dos professores e para desenvolvimento profissional da própria classe.

Segundo Kulscar (2004, p. 65): “o estágio não pode ser encarado como uma tarefa burocrática a ser cumprida formalmente, muitas vezes desvalorizada nas escolas onde os estagiários buscam espaço”. Paralelo a isto, ainda há outros condicionantes que podem trazer problemas à prática de estágio mesmo na pós-graduação tais como: 1) a falta de organização por parte do estagiário leva a cometer erros no planejamento de ação pedagógica; 2) a falta de direcionamento faz com que o estagiário algumas vezes fique apenas encarregado de execução de tarefas em substituição ao professor na sala de aula durante o estágio; 3) a ausência do mestrando na discussão do plano da disciplina dificulta a incorporação no fazer pedagógico.

Nesse caso, o professor orientador tem grande responsabilidade estando junto ao mestrando colaborando no direcionamento de cada passo, durante o estágio para que aquele possa apropriar-se com propriedade dos resultados do seu trabalho. Para Duarte (2003, p. 32-33):

O indivíduo forma-se, apropriando-se dos resultados da história social e objetivando-se no interior dessa história, [...] sua formação realiza-se por meio da relação entre os processos de objetivação e de apropriação. Esta relação efetiva-se sempre no interior de interações concretas com outros indivíduos, que atuam como mediadores [...] a formação do indivíduo é, portanto, sempre um processo educativo [...] no interior de uma prática social.

Isso significa que a apropriação do conhecimento decorre na vida em sociedade desde o nascimento como movimento ontológico do ser. Inicialmente ocorre como informação ou advertência (senso comum, depois com uma sistematização (cientificidade) e regulamentação fundamentada cientificamente durante o processo escolar. É fato que desde o início sabemos que estamos sendo educados para e por um modo de vida, uma cultura, um trabalho que nos envolve no mais amplo sentido e nos modifica. Para Tardiff

(2002, p. 56) “Tal como Marx já havia enunciado, toda práxis social é de certa maneira, um trabalho cujo processo de realização desencadeia uma transformação real no trabalhador”.

Tal como a práxis docente transforma a vida do sujeitos, a experiência do estágio docência na pós-graduação para os mestrandos pode apresentar novo passo carregado de concepções passadas, prontas para serem modificadas pelas ações presentes, construindo concepções novas sobre a profissão futura. Para Pimenta e Lima (2009, p. 61):

Reafirmamos o nosso conceito de Estágio, como campo de conhecimento, que envolve estudos, análise, problematização, reflexão e proposição de soluções sobre o ensinar e o aprender, tendo como eixo a pesquisa sobre as ações pedagógicas, o trabalho docente e as práticas institucionais, situadas em contextos sociais, históricos e culturais.

O momento do estágio provoca a reflexão sobre a dinâmica da realidade escolar ou universitária. Segundo Buriolla (1995, p. 141) “existe uma atividade, aqui denominada em seu conjunto de estágio, que está situada no tempo e no espaço, não pelo simples cumprimento de uma carga horária, mas porque a ela está embricada uma responsabilidade profissional”. Para melhor entender o sentido e a responsabilidade com a formação profissional que se desenvolve durante o estágio na próxima sessão traçamos um olhar sobre a questão das leis do estágio discutindo suas implicações na formação dos pós-graduandos.

2.3 A legislação do estágio e sua implicação no âmbito da pós-graduação

Historicamente, a questão do estágio, especificamente na formação de professores, vai ser tratada *a priori*, na Lei de Reforma universitária de 1968. No entanto, vale destacar que sobre o estágio realizado em diferentes profissões, existem regulamentações precisas. Sobre a docência, a LDB 4.024/61, no Título VIII, estabelece regras para o estágio supervisionado na formação de profissionais da educação está dito que (MEC, 2009):

Art. 63. Nas faculdades de filosofia será criado, para a formação de orientadores de educação do ensino médio, curso especial a que terão acesso os licenciados em pedagogia, filosofia, psicologia ou ciências sociais, bem como os diplomados em Educação Física pelas Escolas Superiores de Educação Física e os inspetores federais de ensino, todos com estágio mínimo de três anos no magistério.

Art. 64. Os orientadores de educação do ensino primário serão formados nos institutos de educação em curso especial a que terão acesso os diplomados em escolas normais de grau colegial e em institutos de educação, com estágio mínimo de três anos no magistério primário.

No âmbito da pós-graduação, encontramos no Título IX, da Lei de Diretrizes Básicas da Educação de 1961, algumas definições como:

Art. 69. Nos estabelecimentos de ensino superior podem ser ministrados os seguintes cursos: b) de pós-graduação, abertos a matrícula de candidatos que hajam concluído o curso de graduação e obtido o respectivo diploma (MEC, 2009).

De acordo com Piconez (1991, p. 18), mais especificamente o estágio docência nos cursos de formação nas licenciaturas vai ser visto “para o terceiro grau, a prática de ensino tornou-se parte do mínimo curricular dos cursos de licenciatura, sob a forma de estágio supervisionado com a resolução número nove anexa ao parecer do CFE 672/69”. Legalmente, as primeiras referências ao estágio surgem em 1942, no Decreto Lei 4.073, de 30 de janeiro, intitulado Lei Orgânica do Ensino Industrial LOEI (SOLEIS 2009). Esta apresentou regras para o cumprimento do estágio na formação de trabalhadores para a indústria, atividades artesanais, de pesca, transporte e comunicação, afirmando:

Art. 47. Consistirá o estágio em um período de trabalho, realizado por aluno, sob o controle da competente autoridade docente, em estabelecimento industrial.

Parágrafo único. Articular-se-á a direção dos estabelecimentos de ensino com os estabelecimentos industriais cujo trabalho se relacione com os seus cursos, para o fim de assegurar aos alunos a possibilidade de realização de estágios, sejam estes ou não obrigatórios.

Art. 48. No decurso do período letivo, farão os alunos, conduzidos por autoridade docente, excursões em estabelecimentos industriais, para observação das atividades relacionadas com os seus cursos.

A LOEI em seus artigos acima citados expressava a preocupação constante com o controle das atividades, ainda preconizava que deveria haver uma articulação entre indústria e escolas para realização dos estágios, sendo estes obrigatórios ou não. Essa abordagem inicial da questão do estágio vai, de certa forma, orientar as primeiras concepções de estágio docente e a própria maneira como este é disposto no currículo (ao final do curso sem ligação com as demais disciplinas), referenciando a formação docente estabelecido pelas leis educacionais. Diante disto, foram formando-se traços do ranço tecnicista, visto que, a idéia do estágio na formação docente vai surgir baseada na concepção de estágio a ser realizado por técnicos nas indústrias, no comércio ou em setores administrativos. De acordo com o parecer CNE/CBE 35/2003 (MEC, 2003, p. 7):

Os estágios supervisionados, na década de quarenta do século passado, representavam oportunidades aos alunos da formação profissional industrial, comercial ou agrícola de conhecerem “*in loco*” e “*in service*” aquilo que teoricamente lhes era ensinado nas escolas técnicas. Esta era a oportunidade que os alunos tinham de manter um contato direto com o mundo do trabalho, uma vez que no próprio ambiente escolar, nos laboratórios e nas salas-ambientes especializadas, essa prática profissional era muito incipiente, mesmo na qualidade de prática simulada e supervisionada/orientada.

A LOEI (Lei Orgânica do Ensino Industrial) surge com a intenção de reger e regulamentar a prática de estágio na área técnica, tendo em vista que esse é seu direcionamento, a preocupação se reduz aos aspectos relativos a formação técnica ou servindo como uma amostra do serviço profissional a ser prestado pelo sujeito em determinado setor produtivo da sociedade (MEC, 2009). Nessa intenção o estágio se reduz a um tipo de treinamento ou a um tipo de prova de capacidades. Baseado nesse pensamento, o estágio passa a

ser um tipo de vitrine de trabalhadores. É nele que o estagiário se esforça para, competitivamente, mostrar suas habilidades e, em alguns casos, ser escolhido e contratado definitivamente pelas empresas.

Essa prática, para a sociedade capitalista, serve de bom grado, às empresas mal intencionadas, que possam existir em todos os setores, visto que pode proporcionar mão de obra qualificada a baixo custo. O fato é que os estagiários, geralmente, durante o estágio aprimoram-se mais em seu trabalho justamente na ânsia da contratação. Isso se deve a diferentes problemas sociais e políticos inerentes da própria sociedade capitalista que não cumpre com sua promessa de bem estar e emprego para todos. Nesse processo muitos estagiários se submetem a exploração pelas empresas com horas de trabalho sem remuneração, produzindo muito mais do que a mais valia, ou o lucro sobre o trabalho para a empresa (MARX, 1966) . Especialmente no âmbito da docência, nenhuma garantia é oferecida ao estagiário, apesar da lei 6.494/77 afirmar que:

Art. 4º O estágio não cria vínculo empregatício de qualquer natureza e o estagiário poderá receber bolsa, ou outra forma de contraprestação que venha a ser acordado, ressalvado o que dispuser a legislação previdenciária, devendo o estudante, em qualquer hipótese, estar segurado contra acidentes pessoais.

Na realidade, o estágio supervisionado é implantado de acordo com o parecer CNE/CBE 35/2003, porém:

Foi na década de setenta, com a implantação da Lei Federal nº 5.692/71, que os estágios supervisionados ganharam força e cresceram em importância, uma vez que o Parecer CFE nº 45/72, do extinto Conselho Federal de Educação, considerou o estágio profissional supervisionado como obrigatório para as habilitações profissionais técnicas dos setores primários e secundários da economia, bem como para algumas ocupações da área da saúde, permanecendo livre para as demais ocupações do setor terciário da economia, ou seja, das áreas de comércio e serviços. Essa orientação profissionalizante (MEC, 2003, P. 7-8).

Para Antonio, Antonio e Chehade (2008, p. 3) “a legislação sobre estágio é extensa, mas é fundamentada essencialmente na Lei 6.494/77 e no Decreto que a regulamenta o de nº 87.497/82, posteriormente alterada pelo Decreto 2.080/96”. Esses autores afirmam ainda que:

A Lei nº 6.494 sancionada em 07 de dezembro de 1977, artigo 1º, parágrafo 2º, determina que: Os estágios devem propiciar a complementação do ensino e da aprendizagem a serem planejados, executados, acompanhados e avaliados em conformidade com os currículos, programas e calendários escolares, a fim de se constituírem em instrumentos de integração, em termos de treinamento prático, de aperfeiçoamento técnico cultural, científico e de relacionamento humano (ANTONIO, ANTONIO e CHEHADE p.3, 2008).

O estágio supervisionado, nos níveis médios e superior, de acordo com o parecer CNE/CEB 35/2003 é definido como:

A Lei Federal nº 6.494/77, que “dispõe sobre os estágios de estudantes de estabelecimentos de ensino superior e de ensino profissionalizante de segundo grau e supletivo” define algumas regras importantes para orientar esses estágios supervisionados: 1- Os estagiários deverão ser “alunos regularmente matriculados e que venham freqüentando, efetivamente, cursos vinculados à estrutura do ensino público e particular, nos níveis superior, profissionalizante de segundo grau e supletivo” (Artigo 1º). 2- “O estágio somente poderá verificar-se em unidades que tenham condições de proporcionar experiência prática na linha da formação, devendo, o estudante, para esse fim, estar em condições de estagiar” (§ 1º do Artigo 1º). 3- “Os estágios devem propiciar a complementação do ensino e da aprendizagem, a serem planejados, executados, acompanhados e avaliados em conformidade com os currículos, programas e calendários escolares, a fim de se constituírem em instrumentos de integração, em termos de treinamento prático, de aperfeiçoamento técnico-cultural científico e de relacionamento humano (MEC, 2002, p.

3).

Caracteriza-se ainda como (MEC, 2003, p. 3):

(§ 2º do Artigo 1º) 4- “O estágio, independentemente do aspecto profissionalizante, direto e específico, poderá assumir a forma de

atividades de extensão, mediante a participação do estudante em empreendimentos ou projetos de interesse social” (Artigo 2º). 5- “A realização do estágio dar-se-á mediante termo de compromisso celebrado entre o estudante e a parte concedente, com interveniência obrigatória da instituição de ensino” (Artigo 3º). 6- “O estágio não cria vínculo empregatício de qualquer natureza e o estagiário poderá receber bolsa, ou outra forma de contraprestação que venha a ser acordada, ressalvando o que dispuser a legislação previdenciária, devendo o estudante, em qualquer hipótese, estar segurado contra acidentes pessoais” (Artigo 4º). 7- “A jornada de atividade em estágio, a ser cumprida pelo estudante, deverá compatibilizar-se com o horário escolar e com o horário da parte em que venha ocorrer o estágio” (Artigo 5º). 8- “Nos períodos de férias escolares, a jornada de estágio será estabelecida de comum acordo entre o estagiário e a parte concedente do estágio, sempre com a interveniência da instituição de ensino” (Parágrafo Único do Artigo 5º).

Para Moraes (2004), a resolução do CNE/CP1 e CNE/CP2 evidencia a Prática de Ensino e o Estágio Supervisionado como espaço significativo na formação docente, fixando a carga horária em 800 horas para essa etapa formativa. O estágio docente se caracteriza como um processo organizado sob a supervisão de um orientador, que encaminha o professor em formação para escola ou na universidade tendo a preocupação de que este consiga pela observação e participação, inserir-se no ambiente de ensino. De acordo com a Lei 4.024 de 1961, a primeira LDB do Brasil (MEC, 2003), o conceito de estágio docente fica definido basicamente nessa idéia de inserção do professor estudante na prática do ensino sob orientação de um supervisor. O objetivo visa a formação do professor qualificando-o para que consiga entender a importância dos conhecimentos adquiridos para o desempenho de sua futura profissão.

É fácil identificar, na história do processo de formação docente a existência do binômio, formação profissionalizante (técnica) e formação acadêmica. Vale lembrar, que quando falamos em profissionalização, queremos evidenciar a legitimação de um conjunto objetivo e subjetivo de competências, habilidades e de uma mentalidade interpretativa, crítica e consciente dos problemas, do compromisso com um fazer para o qual, o sujeito em formação escolheu e foi designado a executar por seu livre arbítrio.

Diferente da idéia defendida da profissionalização alijada dessa compreensão ampla desenvolvida pelo sujeito, ao inverso do que se preconiza em um pensamento utilitarista e técnico. Segundo Japiassú (2001, p. 85):

Profissionalizar consiste, antes de tudo em reduzir o campo dos conhecimentos, a pretexto de especialização necessária à eficácia, à rentabilidade (da formação, do formado e do formador). Neste sentido, é altamente castradora da liberdade, pois faz demasiadamente concessão ao saber, só levando o indivíduo a aprender o que é útil.

Sobre esse ponto, cabe lembrar, também, que a própria LOEI (Lei Orgânica do Ensino Industrial) trazia claramente definido os ideais reducionistas em relação ao procedimento formativo e ao estágio, ao ponto em que a própria lei designa que o estágio deverá ser destinado aos cursos profissionalizantes apenas. A LOEI defende a perspectiva de que o estágio se concebe apenas como treinamento, não prevendo o desenvolvimento de atitudes diferenciadas do trabalhador, a não ser as já delineadas para execução de sua função; o saber executar a função é tido como condição de capacitação para o trabalho. No entendimento da Lei Orgânica do Ensino Industrial, o ensino acadêmico era voltado unicamente para a cultura intelectual e, por isso, não se previa para esta área o estágio, argumentava-se, assim, como sabemos historicamente, que a profissão docente não era vista como uma profissão prática.

Por algum tempo, esse pensamento predominou, e por essas e outras questões a profissão docente permaneceu em completo descaso do ponto de vista especialmente da qualidade da formação (será assim ainda hoje?). Praticamente podemos dizer que apenas com a virada da economia do agro negócio para a indústria com a produção em grande escala, vai se perceber a necessidade de mão de obra mais qualificada para diferentes tipos de trabalho e a partir disto, um resquício de preocupação com o processo de formação da mão de obra e, conseqüentemente, começa-se a se perceber que existe um trabalhador que, em grande parte, é responsável pela instrução prática e intelectual dos sujeitos, ou seja, o professor.

No entanto, a visão sobre o estágio na formação docente, diante das leis, continua sendo apenas de um prolongamento da instrumentalização para a prática. Todavia, segundo Pimenta (2001), o exercício da atividade docente requer muito mais que instrumentalização, o estágio, enquanto eixo estratégico entre disciplinas teóricas e a prática de ensino, não pode ser visto como em qualquer outra profissão, requer outra configuração. De acordo com Pimenta (2001, p. 42), “a carga horária (destinada) reservada à formação técnica pedagógica e à prática de ensino é mínima em relação ao período destinado às disciplinas e ao objetivo específico do curso”. Para Piconez (2004, p. 17):

A preocupação com a Prática de Ensino, mesmo tendo sua origem da década de 1930, tanto com a criação de cursos superiores de Licenciatura, cuja definição foi explicitada em 1939 com a Habilitação Específica de 2º grau para o Magistério, então conhecida como Escola Normal, passou a ser objeto de preocupação antiga, principalmente com relação ao estágio curricular a partir da reforma universitária institucionalizada pela Lei 5.540/68.

Segundo Piconez (2004, p. 18), “para o 3 grau, a prática de ensino tornou-se parte do mínimo curricular dos cursos de licenciatura, sob a forma de estágio supervisionado com a resolução 9, anexa ao parecer CFE 672/69”. O entendimento valorativo do estágio enquanto campo de conhecimento, ainda é lento. A afirmação que se ouve de muitos professores de que “na prática a teoria é outra”, constata a deficiência do modelo formativo vigente que se compõe de saberes disciplinares como afirma Pimenta (2004), conteúdos programados sem articulação com a atuação e o significado social embutido nela.

De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei 9.394/96), em seu artigo 62, que trata da formação nas licenciaturas: “a formação docente deverá ser feita em cursos de graduação plena em universidades e institutos superiores de educação”. Essa Lei veio representar um avanço em relação à LDB 5.692 de 1971 e as leis anteriores. Do ponto de vista da necessidade da formação superior ser obrigatória para os professores em todos os níveis,

legitimando a importância do aprofundamento do estudo para o exercício da profissão, fortalecendo a própria profissão. Ao contrário, por exemplo, da reforma Leôncio de Carvalho que, em 1879, instituiu a liberdade de ensino e concedeu a qualquer um o cargo de professor dando a liberdade de escolha do aluno de aprender com quem lhe conviesse freqüentando ou não às aulas (SANTOS 2005). Também, em 1911, a Lei Rivadávia Correia previa a total liberdade dos estabelecimentos de ensino e dos alunos des-oficializando a presença em sala de aula e o próprio ensino. Sobre isso Martins (2001) afirma que:

A longa tradição de desrespeito ao professor levou os parlamentares, em 1988, a dispor, na Constituição Federal, sobre a valorização do profissional de ensino como princípio de ensino (Art. 206 VI). Na LDB, lei decorrente da Constituição federal de 1988, o legislador reafirma os princípios de ensino, destinando-o o princípio da valorização do profissional da educação escolar (Art. 3o, VII).

Valorizar o professor e sua qualificação implica reconhecimento valorativo do ensino para o desenvolvimento do próprio país. Em relação à formação docente a Lei de Diretrizes e Bases da Educação 5.692, de 1971, no artigo 30, do capítulo V, afirmava as regras para formação e atuação dos professores para os diversos níveis, deveriam ser organizadas com as seguintes características: 1) no ensino de 1º grau, da 1ª à 4ª séries, habilitação específica de 2º grau; 2) no ensino de 1º grau, da 1ª à 8ª séries, habilitação específica de grau superior, ao nível de graduação, representada por licenciatura de 1º grau obtida em curso de curta duração; 3) em todo o ensino de 1º e 2º graus, habilitação específica obtida em curso superior de graduação correspondente a licenciatura plena (MEC, 2009).

Dessa maneira, pode-se afirmar que havia vários graus de formação, destinados a cada etapa da prática docente. Em relação ao estágio, não consta nada diretamente específico nesta Lei. Observa-se, ainda que, a atual LDB (Lei 9394/96) não está perfeita, mas traz um melhor ajustamento, organizando de forma razoável a questão da formação docente. A LDB 9394/96 apresenta um resquício de preocupação com o processo de estágio quando afirma, em seu artigo 67, capítulo IV, parágrafo primeiro que, para ser professor “a prática

docente deve ser pré-requisito para que se exerça a profissão”. No entanto, não consta claramente como seria esse procedimento no processo de formação docente, muito menos nos cursos, por exemplo, de pós-graduação (MEC, 2003). O fato é que isto não é uma prerrogativa legal ficando a cargo dos projetos pedagógicos dos cursos de formação a organização sistemática do estágio.

Essa organização é feita nos regimentos dos cursos de pós-graduação que estabelecem os critérios para a organização do estágio em diferentes áreas. Ao mesmo tempo a LDB (Lei 9394/96) também estabelece a formação superior como necessária a prática do magistério em todos os níveis desde educação básica e a pós-graduação para o exercício da docência universitária.

Para promover a qualificação de professores para o exercício da pedagogia universitária, programas, como o Mestrado Profissional em Ensino de Ciências na Amazônia, são instituídos. Podemos dizer que uma das intenções deste curso é oportunizar o acesso ao desenvolvimento e qualificação profissional dos professores, dentro de uma instituição pública, rompendo com a distância entre universidade e sociedade. Também efetivar o objetivo da universidade em trazer a Ciência que ela produz de volta para sociedade, concretizando o ideário do tripé ensino, pesquisa e extensão (PPGEEC, 2006).

No próximo capítulo, a experiência ainda embrionária de formação de professores no curso de Mestrado Profissional em Ensino de Ciências na Amazônia é apresentada por meio do discurso dos mestrandos, orientadores, coordenadores e idealizadores do curso expondo suas concepções acerca das categorias definidas para análise na pesquisa como a universidade, a docência, o estágio e a pós-graduação.

CAPITULO III

ANÁLISE DA EXPERIÊNCIA DO ESTÁGIO DOCENTE NO MESTRADO EM ENSINO DE CIÊNCIAS NA AMAZÔNIA

[...] as relações entre os seres humanos e o mundo são históricas, como históricas são os seres humanos, que não apenas fazem, mas, conseqüentemente, contam a história deste mútuo fazer

Paulo Freire (1982)

Assim como as relações entre os seres humanos são históricas, a experiência embrionária do estágio no curso de mestrado em Ensino de Ciências analisada neste trabalho tem caráter igualmente histórico, no sentido que é documentada como um passo no desenvolvimento do programa de pós-graduação em Ciências na Amazônia. Para realizar a análise das questões referentes à experiência do estágio docente no curso de mestrado em Ensino de Ciências buscou-se a fala dos sujeitos da pesquisa identificando suas concepções sobre as categorias definidas. As categorias definidas para a análise direcionaram a pesquisa por meio do material coletado nas entrevistas e questionários compartilhados com os mestrandos, orientadores, coordenadores e idealizadores do curso, além da observação feita nos relatórios de estágio dos mestrandos e nos documentos da secretaria do curso.

Primeiramente, apresenta-se a metodologia da pesquisa em seguida discuti-se as características dos sujeitos envolvidos no processo de estágio de acordo com documentos encontrados no curso, logo após as concepções dos sujeitos, o discurso encontrado nos relatórios de estágios dos mestrandos e em seguida apresenta-se decorrente da análise realizada com todos esses elementos, uma nova proposta de organização para o processo de estágio docente no curso de Mestrado Profissional em Ensino de Ciências, como uma sugestão para melhor aproveitamento do estágio docente no processo formativo dos professores mestres para o Ensino de Ciências.

3.1 Análise e discussão da metodologia utilizada na pesquisa

Reconhecimento da pesquisa como aliada importante na formação de professores está se fazendo de maneira cada vez mais clara, tanto na literatura especializada nacional, quanto na internacional.

Menga Ludke (1995)

Para realizar a pesquisa, buscou-se uma abordagem metodológica que pudesse abarcar elementos contraditórios no objeto observado, privilegiando assim, uma concepção dialógica, social, histórica e abrangente da realidade (AROUCA 2001; MINAYO, 1994). Estabelecendo articulações entre os dados e as referências teóricas da pesquisa, esclarecemos as relações contraditórias e iguais entre o que encontramos na teoria (geral) e o que observamos na prática (particular). De qualquer forma, vale lembrar que a análise de uma pesquisa deve ser feita sempre de forma provisória, pois, tudo está sujeito a mudanças e o as consideradas aqui feitas sobre o fato observado na pesquisa podem ser reelaboradas a partir de outra pesquisa.

Inicialmente após a seleção dos sujeitos feita a partir da necessidade da própria pesquisa que foi ter contato com os sujeitos que estagiaram no curso de mestrado (mestrandos que estagiaram no curso em 2006/2007, orientadores, coordenadores e idealizadores do curso) utilizou-se o questionário aberto e a entrevista estruturada para coleta das informações (SEVERINO, 2007; MINAYO, 1994). Anteriormente foi realizada revisão da literatura que aborda o contexto onde se situa o objeto da pesquisa, logo após também foi feita a leitura nos documentos da secretaria do Curso de mestrado. Da leitura dos documentos encontrados na secretaria do curso de mestrado foram obtidas as seguintes informações: a) ingressaram 40 alunos ao total nas duas referidas turmas de 2006 e 2007; b) o total de alunos colaboradores na pesquisa foi de 30; c) ocorreram 2 trancamentos na turma de 2007; d) ocorreu 1 desistência na turma de 2006.

Foram utilizados questionários para 25% dos mestrandos, 65% do grupo

foram entrevistados e 20% responderam às questões enviadas por meio da web. Do total selecionado, apenas 15% não foram contatados por diversas razões; tentamos contato na universidade, por telefone, por email, porém, não sendo possível o contato prosseguimos a pesquisa alcançando assim, 80% do universo da pesquisa na categoria de “mestrandos”.

Com relação aos professores, realizou-se entrevista estruturada, com 81% do grupo que atuou como orientador no período definido da pesquisa (2006/2007). Em relação aos coordenadores, 100%, foram entrevistados e em relação aos professores que organizaram a proposta do curso foi possível entrevistar 75% do grupo. A técnica utilizada para organizar os dados coletados nos procedimentos foi unidades de registros tais como: fichamentos de citações das obras lidas para fundamentar a pesquisa, relatos gravados dos sujeitos da pesquisa, relatos aleatórios escritos no caderno de observação durante a pesquisa de campo e os relatórios de estágio docente dos mestrandos (PPGMEC, 2009).

Na realidade, vale destacar que a pesquisa foi realizada durante minha própria experiência de formação no curso de mestrado em Ensino de Ciências na Amazônia onde também estagiei isso tornou possível desvelar relações mais apuradas no próprio ambiente de estágio, desvelando o confronto de idéias, satisfações e insatisfações dos sujeitos em relação ao curso de mestrado nas quais nos incluímos também como sujeito da ação na pesquisa. Em relação à análise, a palavra “categoria” utilizada, refere-se a uma característica de classificação dos dados, a qual foi utilizada nesse trabalho. Segundo Menga (1986), esse procedimento é usado na pesquisa qualitativa, podendo as categorias serem estabelecidas antes mesmo da ida ao campo de investigação, ou a partir da coleta de informações da pesquisa. Essas categorias podem ser gerais ou específicas, destacando que esse processo de classificação de categorias a partir de dados coletados não é muito simples, pois precisa do apoio da experiência, além do arcabouço teórico do pesquisador sobre pesquisa qualitativa.

Para Minayo (1992), a interpretação qualitativa é uma proposta hermenêutica dialética que divide a pesquisa em níveis. Em Ciências Sociais ou Humanas significa aproximar-se de uma realidade social, a qual obviamente não pode se reduzir a um esquema apenas quantitativo. Os níveis citados por Minayo são:

1. Determinações fundamentais como a conjuntura sócio-econômica e política do grupo a ser estudado. Neste caso a pesquisa buscou conhecer as características dos sujeitos relacionadas à sua formação universitária inicial, as experiências em pesquisa, a instituição de origem, área de atuação também a origem do curso de mestrado em Ensino de Ciências assim como sua estrutura e seus objetivos para com a sociedade amazônica onde se situa.
2. Análise do fato pormenorizadamente como aspectos singulares, rituais, costume, práticas, concepções. A pesquisa buscou nesse ponto identificar as concepções dos sujeitos sobre a universidade, a docência, a pós-graduação e o estágio assim como a organização da prática de estágio no curso de mestrado observando as práticas realizadas no estágio como as disciplinas definidas para o estágio, etc.

Foram utilizados passos para operacionalizar a proposta, segundo Minayo (1994): 1) Ordenação dos dados: mapeamento dos dados; 2) Classificação dos dados: aplicam-se as categorias através de leituras e observações nos aspectos relevantes. Esses procedimentos foram aplicados na estruturação da pesquisa como forma de validar cientificamente todo processo e seu resultado.

Para construir um conhecimento colaborativo no processo de emancipação dos sujeitos, buscou-se, por meio da pesquisa e da análise dos dados coletados, propor novas opções de atitudes e ações concernentes ao direcionamento do modo de construção do conhecimento científico no processo de formação de professores mestres para o Ensino de Ciências na Amazônia. Para tornar isso possível especificamente o estágio docente deve ser visto como eixo estruturador para desenvolver qualidades necessárias para a prática

pedagógica universitária.

A primeira parte da análise está relacionada ao material coletado na secretaria do curso de Mestrado Profissional em Ensino de Ciências na Amazônia onde foram verificados os relatos de estágio, os documentos de inscrição e matrícula dos mestrandos, etc. Foi possível contar com a participação de 77% dos mestrandos que estagiaram na turma de 2006 e 82% dos que estagiaram na turma de 2007.

Entre os diferentes aspectos observados estão às características dos mestrandos, a realização do estágio docência, a concepção dos sujeitos sobre o tema trabalhado. Dessa forma, observamos em que medida todo esse esforço formativo responde ou não às necessidades concernentes ao contexto histórico social em que se inserem os sujeitos e as demandas da própria profissão, tendo como espaço formativo a universidade. Inicialmente destacam-se alguns aspectos relativos às características dos sujeitos da pesquisa, tais como o número de ingressantes, área de atuação, etc.

No ano de 2006, 20 estudantes ingressaram no curso, no ano de 2007 outros 20. A pesquisa demonstra que o número de concluintes da turma de 2006 é de 95% com 19 concluintes, sendo que 16 alunos concluíram em 2008 e 3 em 2009. O total é 89% cumprindo o prazo de conclusão estabelecido e 15% utilizando o prazo de prorrogação com 5% (1 aluno) de desistência. Em relação à turma de 2007, observa-se 10% (2 alunos) de trancamento e como ainda se encontra no prazo estabelecido para conclusão das dissertações, apenas 5% (1 aluno) concluiu o curso, estando o restante em andamento, no momento de realização da pesquisa. Isto indica que o aproveitamento do curso tem sido alcançado no que se refere aos prazos estabelecidos.

Outro aspecto observado refere-se à área de formação profissional inicial dos mestrandos, por meio da análise feita nestes dados identifica-se de que área vem à maior parte dos sujeitos interessados no curso de Mestrado Profissional em Ensino de Ciências na Amazônia. De acordo com o gráfico abaixo, existe uma predominância de sujeitos oriundos do curso de Pedagogia.

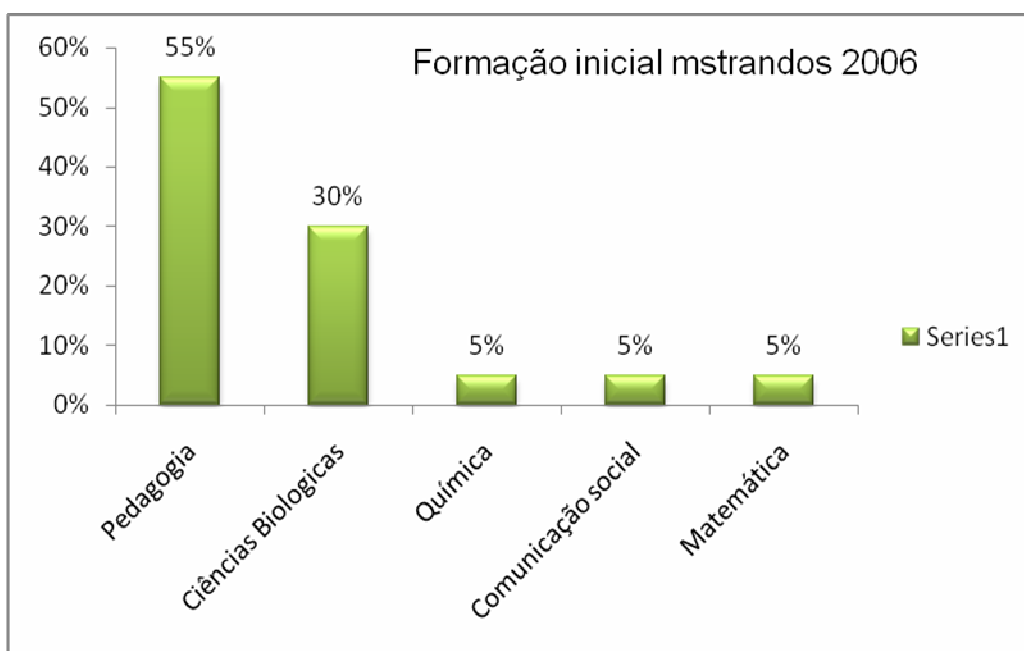


Gráfico 1: Indicador da formação inicial dos mstrandos de 2006.

Fonte: Elaborado pela autora de acordo com pesquisa de campo.

O gráfico demonstra que a maior aprovação no curso de mestrado no ano de 2006 foi de pessoas da área de Pedagogia, sendo um curso de pós-graduação realizado na Escola Normal Superior da Universidade do Estado do Amazonas, a primeira seleção contou com grande interesse por parte dos próprios egressos do curso Normal Superior, agora curso de Pedagogia.

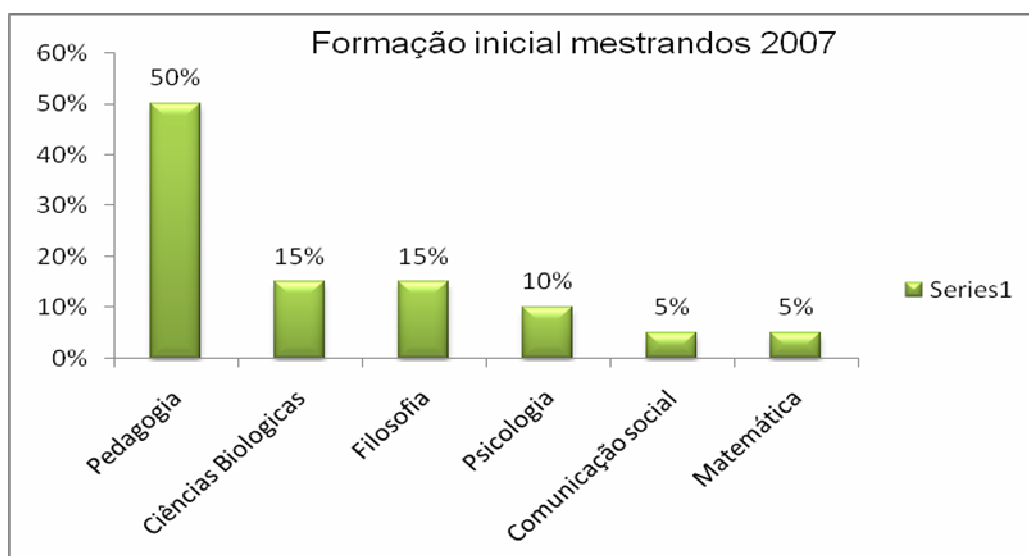


Gráfico 2: Indicador da formação inicial dos mstrandos de 2007.

Fonte: Elaborado pela autora de acordo com pesquisa de campo.

No ano de 2007 também observamos a predominância de pessoas da área de Pedagogia na aprovação para o curso de mestrado, porém observa-se maior diversidade de profissionais de diferentes áreas incluindo Psicologia, Filosofia, etc. A análise dos gráficos acima mencionados indica certa flexibilidade que o curso de mestrado proporciona em relação a não restringir a participação ou o acesso de pessoas de uma só área do conhecimento, ou seja, da área específica do Ensino de Ciências para o ingresso no curso de Mestrado em Ensino de Ciências.

Uma característica importante que podemos indicar a partir dessas informações, é referente à instituição de origem dos mestrandos, é possível identificar que a maior parte dos alunos fez graduação em instituições públicas; na turma de 2006 95% (19 alunos) dos mestrandos vieram de instituições públicas e 5% (1 aluno) de instituições particulares. Na turma de 2007, os dados indicam uma queda para 65% (13 alunos) de pessoas oriundas de instituições públicas e 35% (7 alunos) de instituições particulares.

Sobre a formação complementar dos mestrandos, nota-se que 70% (14 alunos) da turma de 2006 apresenta formação complementar em curso de especialização, em diversas áreas, e apenas 45% (9 alunos) desses teve participação em pesquisa de iniciação científica durante a graduação, sendo que esses estudantes são todos da mesma instituição onde se realiza o curso de mestrado. Na turma de 2007, observamos que 60% (12 alunos) dos mestrandos apresentam formação complementar em cursos de especialização enquanto que apenas 10% (2 alunos) tiveram participação em processo de iniciação científica. Esses dados demonstram que a cultura da pesquisa na graduação ainda é pouco valorizada no sentido de desenvolver projetos de iniciação científica envolvendo os estudantes especialmente nas instituições particulares. O gráfico a seguir demonstra isso:

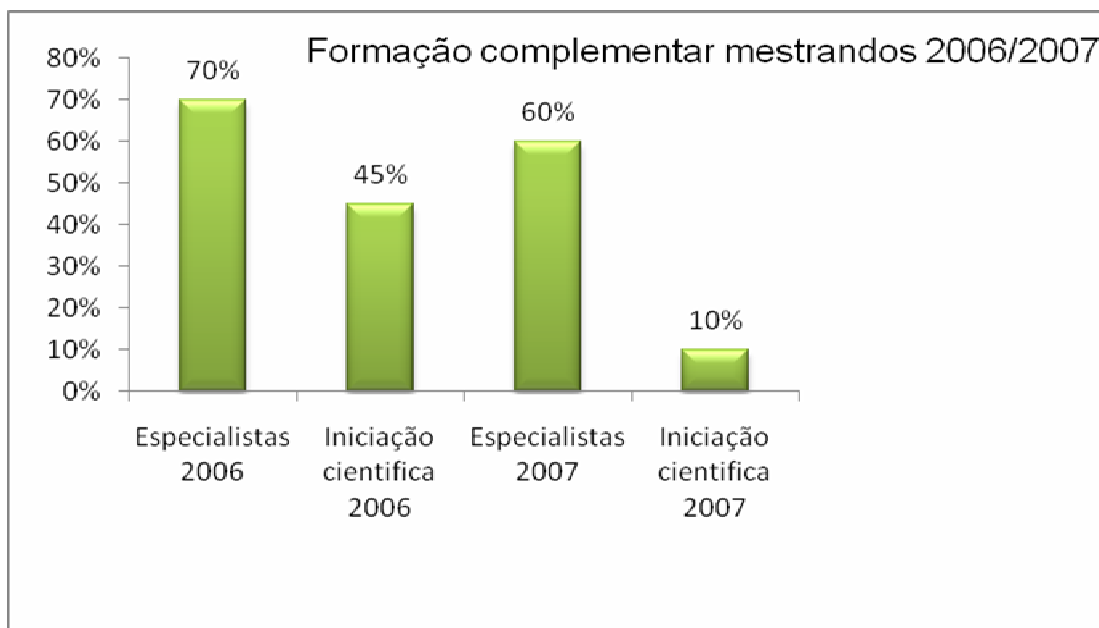


Gráfico 3: Demonstrativo da formação complementar *lato-sensu* dos mestrandos e de iniciação científica.

Fonte: Elaborado pela autora de acordo com pesquisa de campo.

Em relação ao estágio docente no mestrado, os números indicam que de 19 mestrandos da turma de 2006, apenas 47% (9 alunos) estagiaram sendo que 53% (10 alunos) foram dispensados. Da turma de 2007, de 20 mestrandos temos o índice de 35% (7 alunos) dispensados para 65% (11 alunos) que estagiaram (PPGEC/UEA, 2006). Vejamos isso representado no gráfico a seguir:

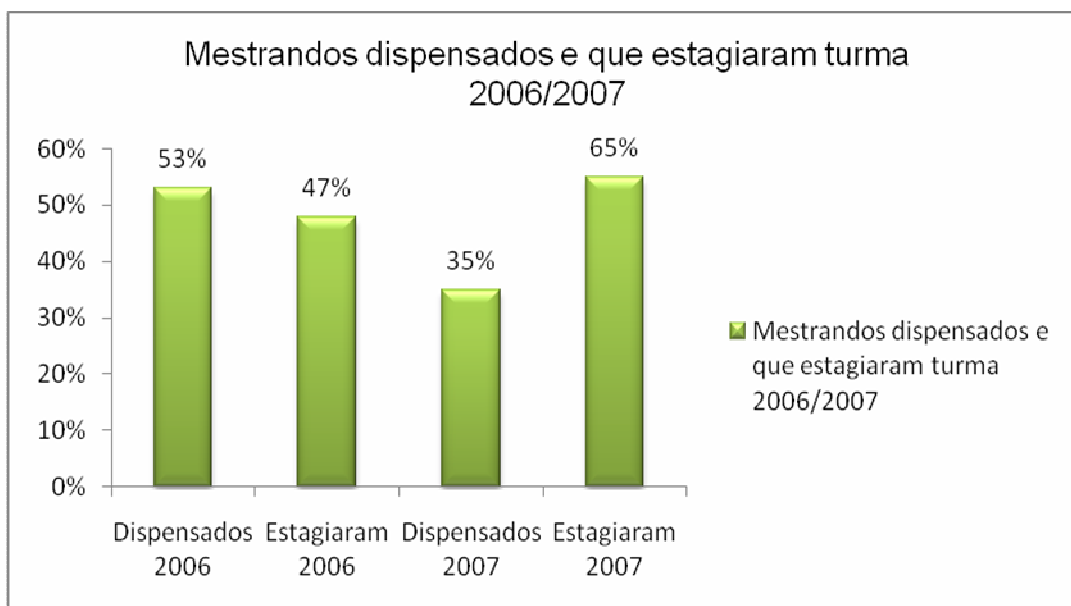


Gráfico 4: Demonstrativo dos mestrandos que estagiaram e dos que não estagiaram das

turmas de 2006 e 2007.

Fonte: Elaborado pela autora de acordo com pesquisa de campo.

A dispensa do estágio docente tem como base legal o parágrafo único, do artigo 5, da Resolução n. 002/2008-PPGEEC/UEA, que regulamenta o estágio docente no curso em questão onde se afirma que (PPGEEC, 2006):

[...] alunos com experiência mínima de 60 (sessenta) horas em docência no terceiro grau, em curso de licenciatura, credenciado pelo MEC, em qualquer IES, poderão requerer dispensa de atividades exercida mediante requerimento dirigido à coordenação do curso, com comprovante institucional.

Este é um ponto a ser discutido, pois, leva a controvérsias visto que, muitos estudos, dentre eles Pimenta (2001); Pimenta e Lima (2004) e Buriolla (1995) demonstram e defendem a importância da experiência do estágio docente como sendo sempre única, assim como é a própria prática de ensino. Nesse sentido, mesmo para os professores que possuem experiência, principalmente se esta experiência não estiver relacionada ao âmbito específico ou afim com a área do curso de mestrado, é pertinente a necessidade de um aprimoramento para a prática de ensino de Ciências. A partir dessa reflexão se sugere que o estágio docente deve ser regra para todos, mesmo para os que já atuam na docência superior.

Esse é um dos aspectos identificados como uma preocupação demonstrada durante as entrevistas, especialmente por duas das orientadoras entrevistadas, no sentido de que seria importante através do momento do estágio docente fazer uma aproximação com assuntos e práticas que não são do campo específico de atuação ou de origem de cada mestrando. O importante seria fazer com que estes mestrandos, por meio do estágio possam fazer uma equiparação dos conhecimentos necessários a sua prática pedagógica. Segundo a fala de uma das orientadoras:

Haver uma troca entre as áreas na hora do estágio pode ser positivo para contribuir com o desenvolvimento no processo de construção do conhecimento. Por exemplo; um mestrando da área de Ciências fazer seu estágio em uma disciplina pedagógica e vice-versa, isso pode trazer contribuições para todo processo de formação (S 2 O).

A dispensa dos mestrandos em relação ao estágio ressalta a idéia de que o estágio é concebido apenas como complemento de horas e que o professor que já atua no ensino superior, mesmo que seja em área diferente do Ensino de Ciências, não precisa renovar ou o aprimorar sua prática (TARDIFF 2002; PIMENTA e ANASTASIOU 2008; KENSKI, 2004), porém, vale a premissa de que ninguém sabe tudo e ninguém ignora tudo (FREIRE, 2001) todos estão sempre apreendendo algo e o estágio pode ser um espaço de aprendizado mesmo para quem já tem experiência. Segundo uma das orientadoras entrevistadas,

O estágio é uma coisa necessária sem duvida, sobretudo para as pessoas que não tem formação na área de Ciências, é necessário, totalmente necessário. A maioria das pessoas do curso, não são da área, então precisam, sem duvida, ter uma visão realmente de como se trabalha a Ciência na sala de aula. Eu acho que fazer estágio na área de Biologia, na Matemática, Química é uma necessidade, mesmo que as pessoas estão falando, por exemplo, que professores de ensino superior não querem fazer estágio, mas realmente mesmo sendo de ensino superior, precisa fazer o estágio por que não são da área do ensino da Ciência. (S4O).

De acordo com a fala de um dos mestrandos questionado sobre o que espera do estágio, afirma que deseja: *“um estágio que esteja vinculado as pesquisas dos mestrandos e que articule as várias áreas do conhecimento”* (S4M). Sobre a contribuição do estágio para a formação na pós-graduação encontramos a seguinte afirmação: *“o desenvolvimento de minha pesquisa, pois, ao mesmo tempo em que realizava a pesquisa estagiava também”* (S3M). Essas declarações reafirmam a importante relação do estágio com a formação e a pesquisa realizada no mestrado e fortalecem a idéia de que a possibilidade de dispensa do professor que já tem alguma experiência universitária, em relação ao estágio docente na pós-graduação, pode significar que os conhecimentos trabalhados no curso de pós-graduação de nada contribuíram para que sua prática se modificasse, pois este não precisa mais de uma nova experimentação para legitimar e compatibilizar seu novo saber.

Supõe-se, dessa forma, que este professor já sabe dela tudo. No entanto, a experiência docente no ensino superior não garante ao mestrando completude em sua prática pedagógica, a inserção em curso de mestrado e o contato com outras teorias direcionadas a essa formação *strito senso*, podem proporcionar novos olhares e mais qualidade ao trabalho docente. Sendo a construção do conhecimento se faz constantemente (TARDIFF, 2002), pressupõe-se que a reaproximação com a docência, após novo aporte epistemológico, proporcionará mesmo ao professor que já tenha alguma experiência, novas abordagens e um aprofundamento tanto prático como epistemológico sobre a ação de ensinar. O próprio artigo 6 do Regimento do estágio no curso de mestrado em Ensino de Ciências, reforça essa preocupação, quando afirma que as atividades a serem realizadas no estágio devem estar localizadas na área do Programa em cursos afins, especialmente nas licenciaturas onde se formam os professores (PPGEEC, 2006):

Art. 6 - As atividades devem estar relacionadas com o planejamento, implementação e avaliação de atividades de ensino, em disciplinas de cursos de formação de professores, com estreita relação entre as coordenações do curso de Graduação do programa.

Por outro lado, as prerrogativas exigidas para a prática do estágio apresentam flexibilidade em relação à escolha da disciplina onde se vai estagiar, pois como afirma o artigo 7 do Regimento (PPGEEC, 2006), “cabe ao aluno e seu orientador, a escolha da(s) disciplina(s) para o estágio”, porém em seguida diz que “[...] devendo ter a anuência da coordenação do programa”. Observa-se a característica flexível e participativa em relação aos sujeitos (aluno e orientador) na organização do estágio o que parece carente é um maior aproveitamento desse momento, no sentido de aprimoração na prática de ensino na área específica do curso de mestrado.

Em relação às disciplinas definidas para realização do estágio docência, os dados demonstram que 88% dos mestrandos da turma de 2006 estagiaram no curso de Pedagogia na mesma instituição onde se realiza o curso de mestrado em Ensino de Ciências localizando-se nas seguintes disciplinas.

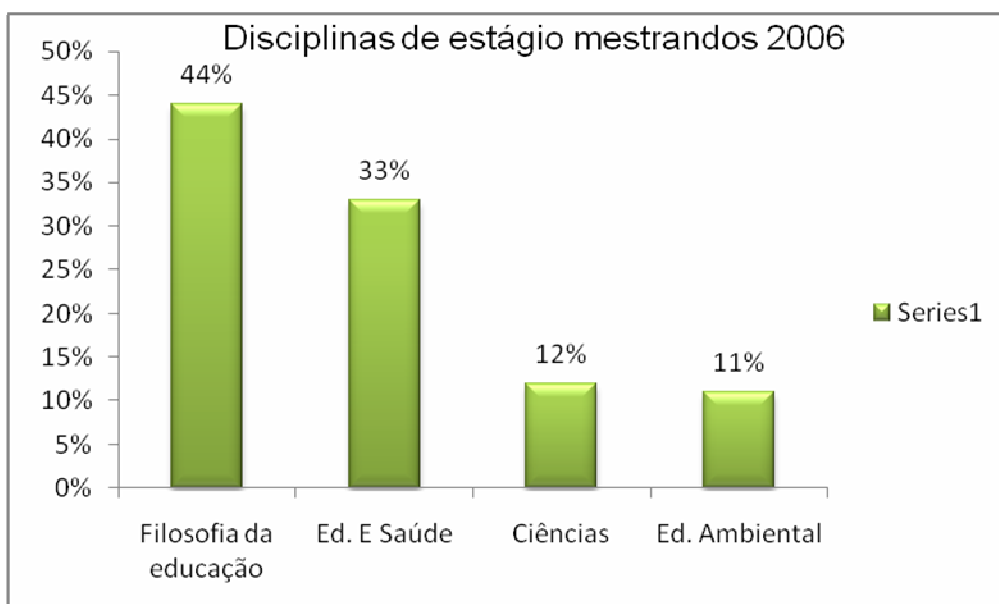


Gráfico 5: indicador das disciplinas de estágio dos mestrandos 2006.
Fonte: Elaborado pela autora de acordo com pesquisa de campo.

Sobre a turma de 2007, 81% dos mestrandos também estagiaram no curso de Pedagogia na instituição onde se realiza o mestrado. O total é de 11 mestrandos estagiando nas disciplinas seguintes:



Gráfico 6: indicador das disciplinas de estágio dos mestrandos 2007.

Fonte: Elaborado pela autora de acordo com pesquisa de campo.

Analisando os dados, concluiu-se que de acordo com as áreas de origem dos estagiários e as respectivas disciplinas escolhidas para o estágio docente no mestrado, reforçam a preocupação e a necessidade de se rever o direcionamento que está sendo dado nesse sentido ao estágio docente. Os dados contribuem para a idéia de que é preciso repensar a organização do estágio no curso de mestrado a fim de legitimar o mesmo como um instrumento favorável na promoção e aproveitamento desse momento para construção do conhecimento necessário a prática docente universitária pelos mestrandos. Dessa forma, não se desperdiça a oportunidade de, por meio do estágio, re-significar os conhecimentos suprimindo as necessidades formativas dos mestrandos de diferentes áreas de atuação para a área específica de Ensino de Ciências.

Sobre as áreas de atuação dos mestrandos que foram dispensados do estágio docente nas referidas turmas, é possível observar alguns aspectos por meio dos gráficos apresentados a seguir:

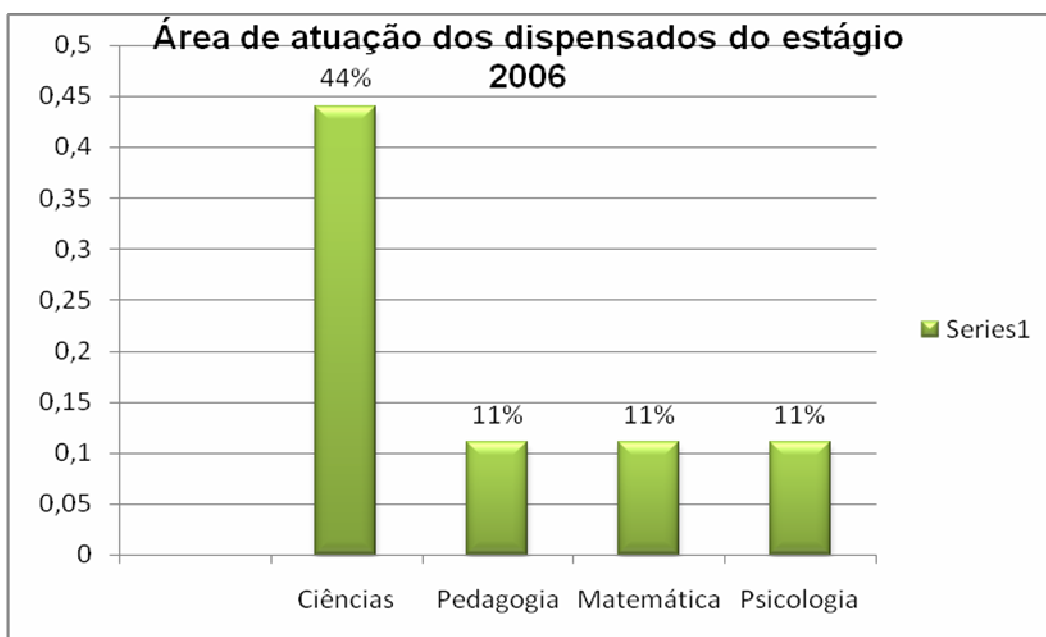


Gráfico 7: Demonstrativo da área de atuação dos mestrandos dispensados do estágio 2006.

Fonte: Elaborado pela autora de acordo com pesquisa bibliográfica.

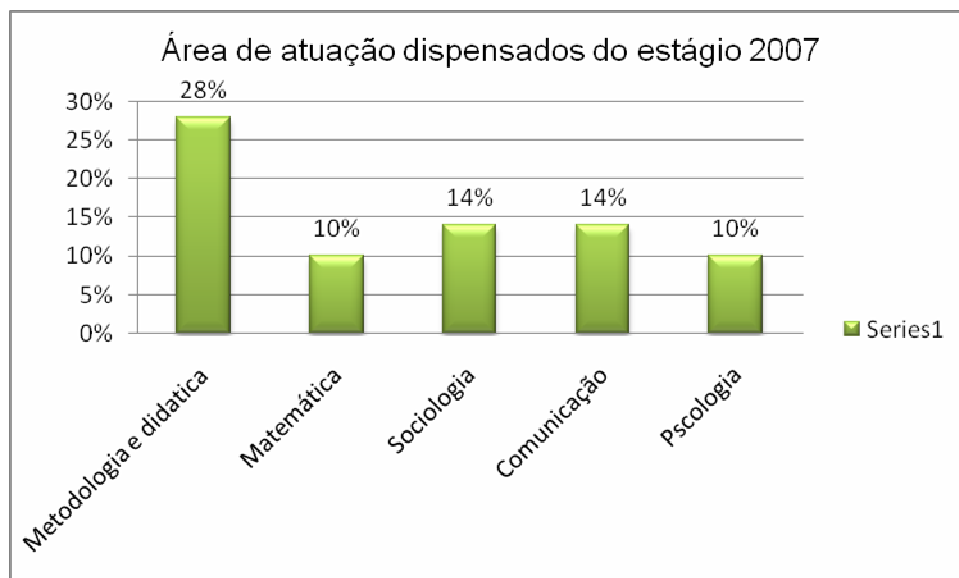


Gráfico 8: Demonstrativo da área de atuação dos mestrandos dispensados do estágio 2007.
Fonte: Elaborado pela autora de acordo com pesquisa bibliográfica.

É possível observar, que a maior parte dos alunos dispensados do estágio na turma de 2006 atua na área de Ciências, sendo essa uma das justificativas para que estes sejam dispensados do estágio docente no curso de mestrado. Da turma de 2007, os índices apontam para a área de Metodologia do Ensino Superior e Didática. Diante dessas observações, resta-nos indagar se as experiências docentes realizadas antes do curso de mestrado são suficientes para formar o professor mestre em Ensino de Ciências, de maneira que esse mestrando em formação esteja pronto para agir conforme os novos paradigmas educativos com uma visão ampla do processo de ensino-aprendizagem e dos problemas do contexto histórico/social do momento.

Com essas informações realizamos um preâmbulo do contexto em que se insere a problemática da pesquisa. Passamos agora a discutir as concepções expostas pelos sujeitos da pesquisa de acordo com as categorias definidas previamente.

3.2 A concepção dos professores em relação às categorias de análise

As categorias definidas para análise são decorrentes dos objetivos traçados para a pesquisa. Neste caso, o interesse é entender como ocorre o processo de estágio docente na pós-graduação e qual sua implicação no processo de construção do conhecimento necessário à prática pedagógica universitária. Para isso a partir das informações coletadas, observa-se a concepção dos sujeitos sobre as seguintes categorias: universidade (U); pós-graduação (P); docência (D); estágio (E), além do que foi demonstrado nos relatórios de estágio dos mestrados. A seguir apresenta-se as concepções apresentadas pelos três grupos de sujeitos; mestrados, coordenadores e orientadores.

3.2.1 A compreensão do estágio na voz dos sujeitos do processo

A pesquisa constatou que a concepção de estágio docente está estritamente ligada à experimentação da docência e a compatibilização entre as teorias estudadas na formação e a realidade e seus condicionantes encontrados na prática. Entre os depoimentos pouco foi dito sobre a relação entre estágio e pesquisa, talvez isto se deva ao fato de estarmos tratando do estágio em um curso de pós-graduação onde a pesquisa já é inerente ao processo formativo.

Entre os mestrados, observamos que 91% entendem o estágio como momento de experiência da prática ou como compatibilização entre a teoria e prática. Para um dos mestrados entrevistados o estágio: “*é o instrumento que permite ao professor em formação experimentar os desafios da prática docente*” (S7M). De acordo com outro sujeito entrevistado:

Momento destinado aos estudantes para ter experiência naquilo que vai ser sua função na sua profissão. O professor vai conhecer o ambiente de trabalho, nesse estágio o aluno vai se deparar com os conhecimentos e com dificuldades de sua profissão (S5M).

O estágio também é visto como meio de transformação dos sujeitos na prática docente ao mesmo tempo em que no estágio pode-se observar na prática o quanto o professor encontra-se pessoalmente envolvido pelo trabalho ou em que momento ele é ausente, mecânico, descrente de seu próprio trabalho, sendo utilizado como mero instrumento reprodutor no espaço educativo. Para outro entrevistado significa que:

O estagio é a oportunidade de vivenciar isso, do ponto de vista político, é a maneira como a questão política limita tua liberdade de pensar e agir, apesar de que você tem essa autonomia em sala de aula, a curto ou longo prazo limita, ela nos faz pensar sobre a formação, como esta a nossa formação, que formação estamos tendo. Também a medida que estamos lecionando estamos aprendendo, isso me faz lembrar de Paulo Freire, nesse processo dialógico de aprender. A medida que a gente ensina também aprende, então eu penso que o estágio é isso acima de tudo, se você estiver disposto a superar limitações, superar desafios se você estiver disposto a aprender, se você for conduzido por alguém que lhe de essa liberdade essa autonomia e que possa contigo também estar disposto a aprender é uma oportunidade única que envolve todas essas questões de que falei, política social, é uma oportunidade única pra tua formação (S12M).

É possível observar no estágio, as diversas ideologias que orientam as práticas dos professores, as suas limitações e as atitudes que na verdade expressam também o modelo de formação a que foram submetidos. Além disso, a verificação, interação e intervenção com a prática é evidente no momento do estágio como sugere a fala seguinte:

Espaço do aluno que vai ser professor ter oportunidade de relacionar a teoria com a prática, embora existam fragmentações. Para ter o estágio não fragmentado separado por falta de interação entre teoria e prática. O aluno vai a escola para verificar o que esta ocorrendo. Não é ir a escola dizer o que esta errado,mas para observar a realidade, para trazer da experiência um novo saber. Interação que vem do trabalho interdisciplinar e ai entra a pesquisa como intervenção, como um aprendizado, não é apenas um levantamento de dados (S4M).

Existem ainda os que pensam de maneira mais crítica, trazendo alguns

aspectos negativos da realidade pedagógica identificados na fala seguinte:

O estágio é a oportunidade de provar da “cachaça”. Se for bem desenvolvido poderá indicar muitas das possibilidades e das dificuldades que envolvem e caracterizam a docência. Se fosse executado com critério e ética creio que muitos graduandos não chegariam a adentrar as salas de aula, iriam buscar outros afazeres profissionais com os quais se identificassem melhor. Infelizmente observamos que os estágios ainda tem muito de sistematização e pouco de práxis (S8M).

Novamente a crítica relacionada à dimensão política na educação e a busca de uma reflexão mais aprofundada sobre o objetivo da formação:

O estagio é a oportunidade de vivenciar isso, do ponto de vista político, é a maneira como a questão política limita tua liberdade de pensar e agir, apesar de que você tem essa autonomia em sala de aula, a curto ou longo prazo limita, ela nos faz pensar sobre a formação, como esta a nossa formação, que formação estamos tendo (S12M).

Outro sujeito declara que o estágio é uma:

Fase fundamental e imprescindível na formação de um profissional, principalmente na formação de professor (a). É no estágio que há a preparação para a ação. Ali acontece o encontro da teoria com a prática e onde a prática pode ser ressignificada com as teorias. É o momento próprio para se refletir sobre a escolha da profissão. É o espaço onde o (a) professor (a), em formação, tem a possibilidade de fazer experiências, cometer erros, adotar novas formas de ação e intervenção na realidade e prover-se de condições para uma atuação exitosa (S11M).

Essa declaração afirma o estágio como espaço de estruturação para a atuação profissional do professor mesmo na pós-graduação.

Em relação aos orientadores do curso de mestrado, 87% entendem o estágio como momento de vivência e aprendizado da prática docente:

Na formação no curso de mestrado, é o exercício de compreensão do nível de formação, no qual se atenta para compreender o necessário para o exercício da docência. Deve ser a princípio o local de trabalho do docente universitário, saber com que instrumentos ele opera na medida em que interfere na sociedade. É preciso conhecimento científico e técnico, o que se dá no ensino superior é a vivência sobre um processo de ensino que ocorre no modo como se opera a transmissão do conhecimento (S4O).

Com uma acentuada preocupação com a pesquisa e aperfeiçoamento profissional:

Fase que todo estudante que trabalha no caso na área da educação tem que passar. Fase de aprendizado e experiência. Enfrentamento da realidade, o estágio deve-nos permitir a evolução do profissional tanto em seu fundamento científico como em sua reflexão sobre sua vivência e inter-relação com seus semelhantes. No caso da pós, permite ao estudante aplicar os conhecimentos aprendidos nas diferentes disciplinas no ensino, implica série de atividades como participação no planejamento da disciplina, atividade durante a disciplina avaliação e ensino é possível fazer pesquisa relacionada com o ensino no estágio. No estágio o estudante deve perder o medo de enfrentar a realidade e os erros permitidos durante esse processo podem ser cometidos a partir de que possam dessa experiência melhorar o empenho profissional. O que se espera do estágio é uma experiência que permite ao aluno desenvolver habilidades em sala de aula, transmitir todo conhecimento e aprofundamento em temáticas relacionadas à disciplina (S1O).

O entendimento sobre estágio demonstrado acima está intimamente relacionado com a apropriação de conceitos científicos para atuar na formação docente:

É momento privilegiado para o mestrando fazer um exercício da ciência onde ele vai ter oportunidade de ver como se opera o ensino em outro nível, como este se dá a partir de conceitos consolidados pela ciência, o estágio implica um conjunto de saberes necessários ao seu exercício deve ser transformado em experiência na medida em que sistematiza o conhecimento decorrente das experiências (S7O).

Para 100% dos coordenadores, o estágio é visto como enfrentamento da realidade e evolução do profissional em seu fundamento científico:

No estágio o estudante deve perder o medo de enfrentar a realidade e os erros permitidos durante esse processo podem ser cometidos a partir de que possam dessa experiência melhorar o empenho profissional. O que se espera do estágio é uma experiência que permite ao aluno desenvolver habilidades em sala de aula, transmitir todo conhecimento e aprofundamento em temáticas relacionadas à disciplina (S7C).

Também é compreendido como um momento de identificação profissional e identitária do docente:

Momento em que aquele que está se preparando para ser docente começa a constatar a sua percepção como docente, o estágio é uma prática que precisa ser percebida verificada para que se possa definir como docente. A partir da identificação teórica, e por sua vez com aquilo que vai caracterizar o estágio que é a questão da prática que caracteriza a dimensão metodológica (S6C).

A partir das falas dos sujeitos, percebe-se que ao compartilhar o trabalho docente com outro professor, o estagiário pode perceber em que medida esse trabalho também está transformando a realidade, qual é a realidade desejada e esperada pelas pessoas, qual é o resultado esperado dessa ação tanto em relação ao educador quanto ao educando. Também foi possível detectar que os sujeitos entendem que no estágio estão dispostos vários elementos como; os objetivos da escola ou da universidade, a sociedade, onde se situam os sujeitos, o currículo, as metodologias de ensino, as ideologias políticas, religiosas, além de aspectos físicos que formam o cenário onde o estagiário põe em prática seu ensaio pedagógico. O estágio pode ser visto como o eixo de equivalência onde todos os elementos se articulam na produção do conhecimento e na formação do profissional do ensino. A figura seguinte demonstra isso:

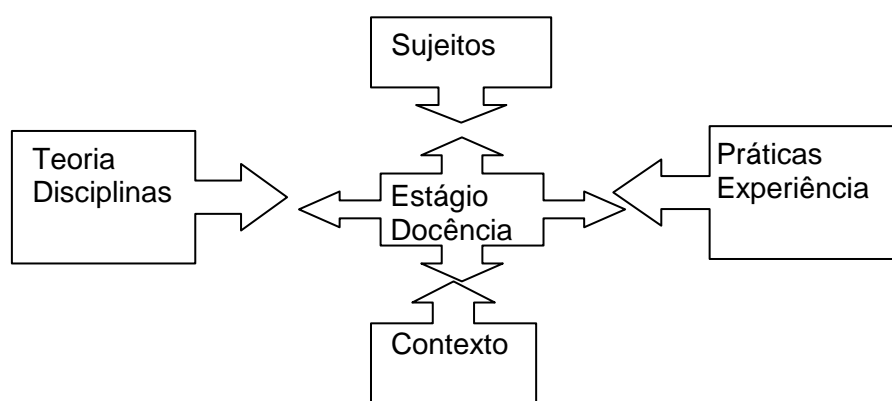


Figura 5: Equivalência entre os elementos do processo formativo.

Fonte: Elaborado pela autora de acordo com pesquisa de campo.

As concepções mais recorrentes sobre o estágio docente de acordo com grupos de sujeitos entrevistados se resumem nos seguintes percentuais, conforme quadro abaixo:

91% mestrandos	Concebe o estágio como momento de experiência da prática ou como compatibilização entre teoria e prática
87% orientadores	Concebe o estágio como momento de vivência e aprendizado da docência
100% coordenadores	Concebe o estágio como enfrentamento da realidade ou como evolução na formação profissional

Quadro 1: Percentual das concepções sobre estágio definidas pelos sujeitos da pesquisa.

Fonte: Elaborado de acordo com pesquisa de campo

O quadro indica que no geral a concepção de estágio expressa pelos sujeitos entrevistados está relacionado ao aprimoramento da profissão docente como espaço prático de aprendizagem.

3.2.2 O papel da universidade na concepção dos sujeitos

O discurso dos mestrandos demonstra que 57% entendem a universidade como espaço de desenvolvimento do conhecimento científico articulado com as questões sociais. Esse conhecimento não é visto separado da condição política em que se insere a instituição e os sujeitos. Para um dos entrevistados a universidade é vista como um espaço político:

A universidade é muito mais que um instrumento físico e as vezes é manipulado por um instrumento político, mas, por mais que seja um instrumento político, ela por si so vai ser sempre um instrumento de liberdade (S9M).

Sendo um espaço político, existe a preocupação com as questões sociais:

É a instituição que tem a responsabilidade social de promover conhecimento na sociedade, pra que a sociedade possa usufruir. Deve traduzir o conhecimento científico e os avanços da Ciência e tecnologia para a sociedade (S9M).

Evidenciando o compromisso entre o ensino e as demandas sociais:

É um espaço de formação que tem que estar sendo trabalhadas as necessidades da sociedade com o saber científica e aprofundamento em que a própria metodologia de ensino possa trazer benefícios para a sociedade (S4M).

Um dos benefícios esta atrelado a relação subjetiva entre o sujeito em formação e a universidade, sendo: “espaço que contribui para estimular a introspecção humana para o conhecimento universal e conseqüentemente projetar sua visão de mundo” (S7M).

Na expressão dos orientadores, 62% entendem a universidade como lugar de construção do conhecimento científico, da liberdade de pensamento, do diálogo crítico, da sistematização científica do conhecimento assumindo de acordo com sua perspectiva histórica a postura reflexiva, de acordo com um dos entrevistados:

Podemos definir a universidade em duas perspectivas; uma histórica e uma mais pontual mais atual. A histórica como espaço de construção de conhecimentos o que é priorizado são as reflexões e ações sobre vida, sociedade e ser humano, condição humana do ponto de vista histórico (S30).

Do mesmo modo que:

É uma instituição para estudos no ensino superior, local onde se produz, se exercita conhecimento revendo conhecimento, não pode ser apenas uma escola, deve integrar vários centros de discussão tendo espaços físicos definidos, não podem ser dispersos (S60).

A universidade enquanto espaço de construção do conhecimento está fortemente articulada ao debate sobre diferentes temas e enquanto espaço de debates não pode se resumir a transmissão do conhecimento. A sua identidade esta atrelada a uma instituição que preza pela busca do saber:

A universidade nasce com uma identidade que é a identidade de buscar o saber que seja universal, que tenha um valor independente da cultura onde ela se encontra, ela pode buscar a produção do conhecimento que se da em determinada cultura, mas esses saberes da cultura são particulares, são saberes que respondem as necessidades específicas daquela cultura, O papel da universidade fazer com que estes saberes se constituam na construção de valores universais (S40).

O depoimento afirma o papel desenhado para a universidade destacando a questão dos valores universais, a ética no desenvolvimento científico e humano. Entre os coordenadores, 100% entendem a universidade como espaço de formação e discussão, construção livre do conhecimento e lugar da Ciência.

Essas afirmações concordam com a perspectiva da universidade moderna Humboldtiana (1997 apud ARAÚJO, 2008) que coloca a pesquisa científica como cerne ao mesmo tempo em que valoriza o ensino e a liberdade de pensamento interagindo com as questões sociais. A universidade para um dos entrevistados:

É o lugar onde as pessoas podem discutir livremente suas idéias através do processo de formação, onde se formam cidadãos em diferentes áreas do saber, é o lugar do livre pensamento, uma extensão da sociedade (S7C).

A partir da síntese das entrevistas, constatamos que a preocupação dos sujeitos é correspondente ao que está posto na literatura que discute a questão, fazendo coro como os movimentos em prol da manutenção de uma universidade que se sustenta no tripé ensino, pesquisa, extensão consolidando a intenção em retornar para a sociedade o que produz colaborando na superação de problemas.

O quadro abaixo apresenta as concepções mais recorrentes sobre universidade expressa pelos sujeitos:

57% mestrandos	Entende a universidade como espaço de desenvolvimento do conhecimento científico articulado com as questões sociais
62% orientadores	Entende a universidade como lugar de construção do conhecimento científico
100% coordenadores	Entende a universidade como espaço de formação e discussão, construção livre do conhecimento, lugar da Ciência

Quadro 2: Percentual das concepções sobre universidade definidas pelos sujeitos da pesquisa.

Fonte: Elaborado pela autora de acordo com pesquisa de campo.

A concepção sobre a universidade pelos sujeitos vincula-se com o espaço de formação profissional e da construção do conhecimento científico e pode se perceber no discurso dos mestrados uma aproximação maior com a realidade, com o contexto, talvez porque estes estão diretamente ligados a comunidade trabalhando em escolas públicas e privadas ao mesmo tempo em que estão também em processo de formação.

3.2.3 A concepção dos sujeitos sobre a pós-graduação

As informações decorrentes das entrevistas demonstram que 62% dos mestrados entendem a pós-graduação como especialização ou sistematização de conhecimentos no processo de formação superior, evidenciando também a necessária reflexão sobre o contexto histórico social. O depoimento seguinte sugere que a pós-graduação qualifica o mestrado para realização da pesquisa articulada a intenção de busca pela resolução de problemas:

É justamente o momento em que o profissional aprofunda os conhecimentos que tem em sua formação inicial, forma o pesquisador. Existe toda uma formação do sujeito no sentido de se apropriar dos instrumentos da pesquisa para sua formação e resolução de problemas e soluções no cotidiano (S4M).

De acordo com outro depoimento existe na pós-graduação a preocupação com a sistematização da cultura como forma de compromisso social: “*um nível de ensino mais elevado em que os estudantes podem desenvolver pesquisas relacionadas ao meio sócio cultural dando contribuição a sociedade*” (S3M). Também é considerada a questão do *status*, da titulação e do benefício financeiro que pode advir da formação na pós-graduação:

Momento de fazer novas pesquisas, a partir de um conhecimento novo elaborado, sobre um problema que afeta a sociedade, esta atrelada a produção acadêmica, ela integra o currículo do sujeito ao

mercado de trabalho, faz com que o profissional não fique obsoleto. Possibilita o profissional atuar no ensino superior, ele pode sair do ensino fundamental para a universidade, eleva o status social e financeiro, aumenta o nível, é onde se faz pesquisa de alto nível (S1M).

O discurso dos orientadores permite-nos afirmar que 62% entendem a pós-graduação como especialização, aprofundamento e sistematização de conhecimentos no processo de formação de pessoas no nível superior, conforme o texto em seguida:

Como o próprio nome esta dizendo, é um estudo após a graduação, ou seja, faz parte do que chamamos de formação continuada, é a forma de aquele graduando não parar os estudos, continuar com os estudos, são estudos de qualificação, de especialização, são estudos de aperfeiçoamentos e principalmente de produção de conhecimento, podemos dizer que ate na graduação há produção de conhecimento mais ainda é insipiente, mas na pós-graduação através das dissertações das teses no caso do doutorado, da produção de artigos livros, tudo aquilo que tanto o aluno quanto o professor produzem faz parte da dinâmica da pós-graduação. Então a meu ver a pós-graduação alavanca a ciência dentro das universidades (S1O).

A pós-graduação é o aperfeiçoamento da produção científica e é vista como formação continuada que busca especializar o profissional de diferentes áreas:

Se a universidade se ocupa com a formação dos profissionais das diferentes áreas do conhecimento humano, ou se ocupa do ensino. Tem dois níveis em seu processo; graduação que faz a formação básica em todas as instituições reconhecidas e instituídas, a pós-graduação que é então uma especialização do conhecimento produzido neste espaço e se institui também dessa categoria de ensino, então é organizada no formato de cursos com caráter formativo, se pretende com esses cursos formar profissionais que já atuam na sociedade (S4O).

A prática autônoma na construção do conhecimento científico também é retomada como meta da pós-graduação:

Papel de preparar pessoas para discussão e exercício mais avançado dentro da concepção de produção científica, leva a pessoa a passar por todos os estágios necessários para uma autonomia intelectual para produzir conhecimento e integrar conhecimento para preencher lacunas (S6O).

A pós-graduação precisa promover o desenvolvimento e autonomia do mestrando preparando-o para o debate científico sobre diferentes temas. Para 100% dos coordenadores, a pós-graduação é entendida como um nível de formação que, hierarquicamente, deve dar subsídios para os estudantes que saem da graduação, qualificando-os profissionalmente além de tratar com profundidade e humanização o conhecimento, pois

A pós estaria na minha concepção, para contribuir na formação de sujeitos que formam outros e contribuem nas bases. Se não há essa preocupação esta numa perspectiva apenas hierárquica, o indivíduo já passou pela experiência da pesquisa e ensino não apenas para se hierarquizar mas como num processo de retroalimentação da melhoria do ensino a partir de um olhar mais maduro com outros níveis de ensino. Seria um momento de consolidação da universidade como espaço de construção do conhecimento (S1C).

A pós-graduação também é vista como processo de profissionalização:

Uma parte da estrutura organizacional da universidade com a finalidade de aprofundar conhecimentos adquiridos na graduação. Acontece tanto na especialização, mestrado e doutorado e pós doutorado. Lugar na universidade onde se promove conhecimento mais avançado nas diferentes áreas do saber. Lugar de amadurecimento institucional e individual do profissional em diversas áreas do conhecimento que podem ajudar no desenvolvimento do país (S2C).

Diante do exposto, é consenso que a pós-graduação é um aprofundamento no conhecimento científico e prático de determinada área do conhecimento que fundamenta certa profissão. Os aspectos mais recorrente

em relação a fala dos sujeitos pode ser definido como demonstra o quadro a seguir:

62% mestrandos	Entende a pós-graduação como especialização e sistematização de conhecimentos no processo de formação superior articulado com a reflexão com o contexto
62% orientadores	Entende a pós-graduação como especialização, aprofundamento e sistematização do conhecimento
100% coordenadores	Entende a pós-graduação como nível de formação com aprofundamento e humanização do conhecimento

Quadro 3: Percentual das concepções sobre a pós-graduação definidas pelos sujeitos da pesquisa.

Fonte: Elaborado de acordo com pesquisa de campo

O quadro demonstra que a mesma porcentagem de mestrandos e orientadores tem concepções iguais sobre a pós-graduação sendo que para os mestrandos a preocupação com a realidade está sempre presente. Tendo como meta a questão da produção de conhecimentos e produtos aplicáveis na sociedade, é consenso que a formação na pós-graduação busca responder as necessidades de profissionais qualificados em diversas áreas na sociedade.

3.2.4 A docência na concepção dos sujeitos

Sobre a questão da docência, 83% dos mestrandos entendem como ação dialógica sistematizada para mediar e cumprir com o objetivo de construir o conhecimento científico:

É a ação do professor ou professora, ou seja, é o próprio ato de ensinar, fazer aprender. Que não se reduz à transmissão de conhecimentos, mas à facilitação da construção do conhecimento no processo ensino-aprendizagem em que os discentes não podem estar separados, pois, para haver docência há que haver discência ,

nos lembra Paulo Freire. A docência se faz no intercâmbio com a discência, num processo inseparável, onde um só existe na presença ativa do outro (S1M).

A prática docente é vista como profissão que precisa estar atrelada a questão vocacional:

A docência é uma experiência profissional que só é agradável aquele que realmente se identifica com o magistério, em qualquer seja o nível de atuação. Wal, a docência é como “cachaça”... você ama ou odeia! Alguns SÃO professores, muitos infelizmente estão professores, é por isso que para mim, a educação no Brasil ainda não deslanchou, porque esta massa de “descompromissados” ainda está atrapalhando nosso trabalho (S9M).

Esse depoimento retrata a indignação diante do descompromisso com a profissão docente. A docência também é concebida como suporte para o desenvolvimento da cidadania:

É o ato de ensinar e aprender com diferentes sujeitos, tendo como base para o ensino a realidade de todos envolvidos no processo, discutindo com os alunos a razão de ser de alguns conteúdos e a relação com os saberes presente no cotidiano sendo trabalhados metodologicamente. É o exercício prático de formação da cidadania tanto do professor quanto do aluno. (S8M).

Neste discurso a docência é vista em constante diálogo com a realidade inter-cambiando conteúdos científicos com desenvolvimento de valores humanos e cidadania.

Em relação aos orientadores, 62% entendem como um exercício científico profissional específico, desenvolvido no campo do ensino, que busca formar novos profissionais com qualidade científica e didaticamente competentes. Para um dos entrevistados a docência no curso de mestrado significa que:

A docência no curso de pós seria como aprender a fazer Ciência, ministrar aula de Ciências, é o aprendizado de como trabalhar em

Ciências no ensino fundamental, médio e superior. Você aprende a como trabalhar realmente a Ciência no Ensino Fundamental e no segundo grau, Ensino Médio e Ensino Superior (S2O).

A leitura feita por S4O condensa algumas das prerrogativas discutidas sobre o exercício docente:

Apresenta-se em diferentes níveis, é o espaço de construção, transmissão tradução do conhecimento científico em diferentes níveis, na graduação dá conta dos conteúdos específicos de uma formação profissional. É um exercício científico, profissional específico no campo do ensino que busca formar novos profissionais para os diferentes campos da sociedade. Há a necessidade de uma formação específica para dar conta desse exercício, é um trabalho que se dá com conceitos, e se desenvolve nas práticas sociais é um exercício ético e político no sentido que se desenvolve com a sociedade ao mesmo tempo em que se faz como exercício de um ofício. Enquanto docência não difere muito em seus processos, no ensino superior é um exercício que precisa conhecimento técnico, compreensão epistemológica dos processos didáticos e cognitivos da sociedade, so ocorre na medida em que o docente domina esses conceitos consolidados pelas ciências e elabora outros conceitos. É um exercício de leitura do mundo, quanto mais alargado mais o compromisso com o trabalho docente (S4O).

Para os coordenadores, 100% deles entendem que a docência implica consciência de responsabilidade ética acerca do conhecimento necessário à formação cidadã. Para um dos entrevistados significa que:

Falar da docência tem que pensar em três pré-supostos legitimadores que a sustentam: 1) Epistemológico: falar da docência é falar do docente como um profissional que pensa e conseqüentemente se vê uma dimensão que faz parte de uma ação. Este se identifica com uma forma de pensar e ver o mundo e recebe influencia de determinados conceitos e ideologias, etc.; 2) teorias: para legitimar existem os teóricos que se identificam com diferentes pensamentos, que por sua vez buscam sentido em correntes de pensamento, é a dimensão teórica sustentada pela dimensão epistemológica; 3) Metodológica: caracteriza o fazer do docente nesta dimensão o docente mesmo a partir do que faz, o que ele pensa, como vê o mundo, a conclusão é que não existe uma maneira uniforme de definir o que é docência. Existe um conjunto de elementos responsáveis e sua experiência acaba determinando para a definição do que é docência. Implica no se sentir docente, como se sentir docente, no pensar e refletir sobre o que é docência e no fazer pedagógico, que caracteriza a dimensão metodológica influenciando na visão do docente (S1O).

As definições recorrentes sobre a docência podem ser expressas pelas seguintes porcentagens como no quadro abaixo:

83% mestrandos	Entende a docência como ação dialógica sistematizada para mediar e cumprir com o processo de construção do saber científico
62% orientadores	Entende como exercício profissional específico com objetivo de profissionais
100% coordenadores	Entende docência com implicação na conscientização da responsabilidade ética e dos saberes docentes para formar cidadãos responsáveis

Quadro 4: Percentual de concepções sobre a docência definidas pelos sujeitos da pesquisa.

Fonte: Elaborado de acordo com pesquisa de campo.

O que se pode observar destas inferências é a consonância entre as concepções que os sujeitos apresentam e os aspectos discutidos pela literatura que trata do assunto (PIMENTA e ANASTASIOU, 2008; TARDIFF, 2002). Tecnicamente, as falas coincidem com a teoria, porém, antes de fazer um comentário geral sobre estas passamos a fazer em seguida a análise dos relatórios de estágio dos mestrandos, para estabelecer uma relação com o que foi dito por estes sujeitos.

3.2.5 O discurso nos relatórios de estágio

Por meio da leitura dos relatórios de estágio dos mestrandos, foi possível observar, por meio do discurso dos mestrandos, em que medida o estágio está sendo relacionado com o desenvolvimento da formação profissional. Tivemos a oportunidade de acesso a 100% (8) dos relatórios, da

turma de 2006, enquanto que, da turma de 2007, tivemos acesso a 45% (5) dos relatórios devido a que os mestrandos dessa turma não entregaram por estarem concluindo o estágio dentro do prazo estipulado para entrega (PPGEEC, 2008).

Com a leitura realizada desses relatórios, referentes à turma de 2006, observou-se que 25% dos mestrandos não mencionaram a possível relação entre a importância do estágio ou a execução deste com seu processo de formação na pós-graduação. Para estes mestrandos, o estágio se reduz a procedimentos didáticos direcionados às disciplinas trabalhadas. No entanto, foi possível observar que 75% dos mestrandos da turma de 2006 atenta para essa relação, colocando o estágio como aprofundamento da profissão, efetivação da docência no Ensino Superior, além de vincular seu processo de estágio com a pesquisa realizada no seu curso de mestrado articulando o Ensino de Ciências. O quadro a seguir apresenta as definições encontradas nos relatórios da turma de mestrandos 2006 conforme dados coletados (PPGMEC, 2008):

Relatório 1	Entende o estágio como efetivação da experiência docente
Relatório 2	Não apresenta reflexão sobre a importância do estágio no processo formativo
Relatório 3	Entende o estágio como efetivação da docência no ensino superior
Relatório 4	Entende o estágio como efetivação da docência no ensino superior
Relatório 5	Entende o estágio como aprofundamento histórico da profissão docente

Relatório 6	Entende o estágio como instrumentalização e sensibilização para a docência no ensino superior
Relatório 7	Entende o estágio vinculado a pesquisa e discussão de conceitos
Relatório 8	Não apresenta reflexão sobre a importância do estágio em sua formação

Quadro 5: apresenta definições de estágio dos relatórios turma 2006.

Fonte: Elaborado de acordo com pesquisa de campo.

O quadro acima decorrente da leitura dos relatos de estágio da turma de 2006, indica que a maioria dos estagiários consegue relacionar esse momento com seu desenvolvimento profissional docente. Em relação aos relatórios da turma de 2007, foi possível perceber que dos 5 relatórios entregues que correspondem a 45% do total que deverão concluir o processo de estágio(11), desses 40% (2) também não relacionaram o estágio com o desenvolvimento de sua formação pessoal e profissional. Todavia, 60% (3) destacam o estágio como uma experiência rica de aprendizagem do fazer docente, como construção do exercício profissional que pode contribuir muito para sua formação. O quadro seguinte apresenta as definições de estágio encontradas nos relatórios da turma de 2007(PPGMEC, 2009):

Relatório 1	Não apresenta reflexão sobre a importância do estágio
Relatório 2	Estágio como inserção na docência superior oportunizando a reflexão sobre a mesma
Relatório 3	Estágio como construção do exercício profissional docente
Relatório 4	Estágio como experiência rica de aprendizagem do saber docente
Relatório 5	Não apresenta reflexão sobre a importância do estágio para sua formação

Quadro 6: apresenta definições de estágio nos relatórios turma 2007.

Fonte: Elaborado de acordo com pesquisa de campo.

Para os estagiários da turma de 2007, também a maioria entende a importante relação entre o estágio e sua formação profissional. As informações coletadas em relação ao que foi identificado sobre o estágio a partir da leitura feita nos relatórios de estágio-docência dos mestrandos da turma de 2006 e dos que no momento da pesquisa foi encontrado em relação a turma de 200, indicam os seguintes percentuais (PPGEEC, 2009):

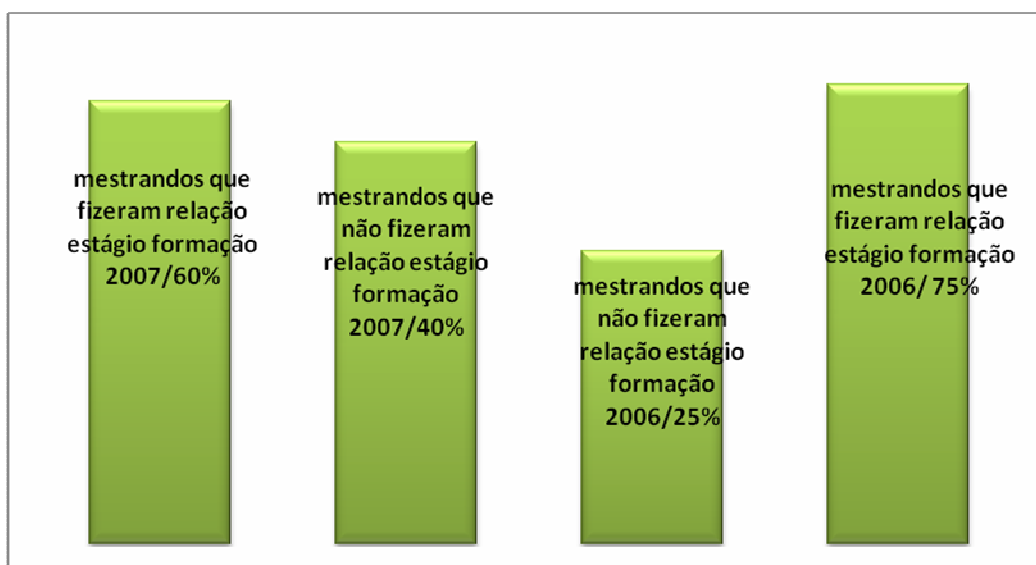


Gráfico 6: Relação entre o estágio e a formação conforme descrita nos relatórios.

Fonte: Elaboração da autora de acordo com pesquisa de campo.

Fica evidente a partir das informações, que a maior parte dos relatórios de estágio das duas turmas denotam a preocupação dos mestrandos com a importância que deve ser dada à contextualização na transposição dos conhecimentos, articulando os problemas da realidade, visto que o ensino de

todas as disciplinas e, especialmente, o Ensino de Ciências toma sentido à medida que o professor possa levar, para sua prática, o entendimento e a capacidade de usar das peculiaridades do contexto onde se situa no caso a região amazônica, para enriquecer seu trabalho pedagógico e sua própria formação.

3.3 O estágio docência na pós-graduação como equivalência no processo Formativo

As informações denotam uma consonância entre a concepção dos sujeitos sobre as categorias definidas na pesquisa e o que encontramos na literatura que trata das mesmas questões. Vale destacar aqui alguns aspectos que apareceram mais especificamente e frequentemente nas falas dos sujeitos entrevistados principalmente dos mestrandos como:

1. A concepção do estágio como meio de experimentação da prática e validação das disciplinas no curso de formação proporcionando a evolução do profissional docente no campo de trabalho.
2. A docência no ensino superior como construção de conhecimentos em parceria conjugando o aspecto vocacional com o compromisso social/político.
3. A pós-graduação como especialização de conhecimentos profissionais.
4. A universidade como espaço de desenvolvimento do saber científico, de formação e discussão livre do conhecimento.

Outro aspecto identificado na pesquisa e que não está diretamente relacionado ao foco principal, mas que faz parte do universo da formação no mestrado profissional, trata-se do produto que deve ser resultado da pesquisa no mestrado. Essa preocupação ficou evidente nas conversas em campo pelos corredores da universidade, mas ela não aparece claramente na fala dos sujeitos durante as entrevistas, ate porque não foram questionados sobre isso.

Porém, existe a preocupação dos mestrandos em apresentar, ao final do estudo, algo que sirva como demonstração ou produto de seu trabalho de pesquisa.

Esse fato sugere que, em relação ao produto ou processo requerido ao final da pesquisa realizada na formação no Mestrado Profissional, não claramente definido pelo menos para os mestrandos. Essa preocupação é recorrente entre os mestrandos, portanto, talvez seja necessário haver algum tipo de discussão sobre esse assunto com todos que participam do processo de formação, como forma de avaliar o que já foi feito, e o que ainda há de se fazer.

Em relação ao foco do estudo que se refere ao estágio docente, conforme visto existe a carência de uma dinâmica no sentido de ver no estágio a oportunidade de suprir lacunas em relação ao melhor desempenho ou aprimoramento da prática de ensino e da própria formação intelectual e humana do docente. Esse aspecto é posto em evidencia nas próprias disposições preliminares do regimento do curso de mestrado em questão no parágrafo único, no qual se afirma que (PPGEC, 2006);

A) Possibilitar uma visão ampla, profunda e crítica da realidade educacional. B) Estimular o desenvolvimento de atividades científicas, filosóficas e artísticas no campo educacional. C) Desenvolver, por meio de pesquisas e estudos, análise teórica no campo educacional, bem como análise de práticas educativas, tanto no plano institucional, como nos diversos movimentos sociais.

Para que o curso de mestrado em questão possa cumprir com todas as suposições defendidas na portaria 80 de 1988 da CAPES, a qual define que o mestrado profissional deve ser uma resposta a (RBPG, v 2 p.4, 2005):

a necessidade da formação de profissionais pós graduados aptos a elaborar novas técnicas e processos, com desempenho diferenciado de egressos dos cursos de mestrado que visem preferencialmente um aprofundamento de conhecimentos ou técnicas de pesquisa

científica, tecnológica ou artística; b) a relevância do caráter de terminalidade, assumido pelo Mestrado que enfatize o aprofundamento da formação científica ou profissional conquistada na graduação, aludido no Parecer nº 977, de 03/12/65, do Conselho Federal de Educação; c) a inarredável manutenção de níveis de qualidade condizentes com os padrões da pós-graduação Strito sensu e consistentes com a feição peculiar do mestrado dirigido à formação profissional.

Entre essas e muitas outras questões que envolvem cada aspecto discutido até aqui, o estágio aparece como elemento que pode viabilizar o desenvolvimento profissional do mestrando conforme o que se encontra previsto na portaria que o regulamenta no curso (PPGEEC, 2008).

Os fatos discutidos reforçam a argumentação no intuito de que é preciso organizar o processo de estágio na pós-graduação, no sentido de fazer, com que este seja utilizado como meio de possibilitar a equivalência entre a prática e o conteúdo das disciplinas em que os mestrandos irão atuar no estágio. Para que seja possível por em prática a proposta de equivalência entre a formação inicial dos mestrandos e as disciplinas de estágio, sugerimos que:

1. Seja constituída uma comissão multidisciplinar para organizar o estágio a partir das linhas de pesquisa.
2. Seja eleito um coordenador de estágio para organizar o estágio docente no curso de mestrado junto com os orientadores e mestrandos.
3. Seja estabelecido um campo de ação levando em conta a necessidade dos projetos e a possibilidade de articular o estágio com a pesquisa de mestrado.
4. Seja estabelecida a obrigatoriedade do estágio para todos os mestrandos articulando isto a necessidade do seu campo de formação inicial.

Ainda indicamos que a coordenação de estágio atue no sentido de sistematizar todo o processo, fazendo com que os mestrandos do campo da Pedagogia tenham oportunidade de contato com disciplinas que se ocupem

especificamente de trabalhar conhecimentos práticos e conteúdos de Química, Física, Biologia, Matemática, Ciências Naturais, etc. Dessa maneira, oportunizando a aproximação e experimentação destes com áreas específicas, de formas a enriquecer seu arcabouço epistemológico. O oposto seria encaminhar os mestrandos que são oriundos das áreas de Química, Física, Biologia, etc, para o estágio, em disciplinas relacionadas à Pedagogia oportunizando aos mestrandos experiências ligadas mais precisamente com a didática de ensino. A figura a seguir demonstra graficamente essa idéia:

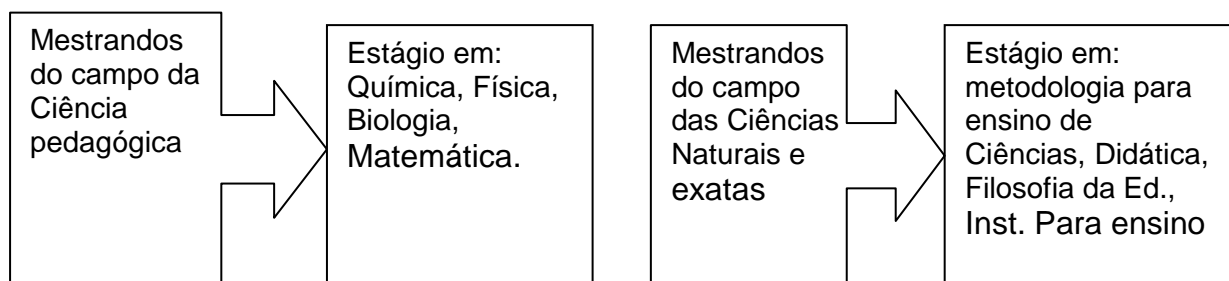


Figura 6: Equivalência entre área de formação inicial dos mestrandos e disciplinas destinadas aos estágios.

Fonte: Elaboração da autora de acordo com pesquisa de campo.

Exatamente porque a pesquisa foi realizada em um curso de mestrado em Ensino de Ciências com fundamento na prática de ensino penso que esta seria uma forma de fazer essa equiparação, ou re-significação dos conhecimentos no processo formativo dos mestrandos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS SOBRE O TRABALHO REALIZADO

Diante de toda discussão ate aqui exposta, das informações coletadas, das falas e da realidade observada no campo da pesquisa e ainda contando com a interferência subjetiva de nosso olhar particular enquanto pesquisadora apresento aqui as considerações sobre o trabalho realizado. Vale destacar que,

daquilo que foi observado está posto no trabalho o que conseguimos captar, sabendo que não será essa conclusão a essência do fato observado, pois, este se revelará para outros em diversos momentos de diferentes maneiras quando abordado em outras pesquisas.

Os relatos demonstram a necessidade que o processo de formação na pós-graduação deva ser realizado para e segundo o contexto em que está inserido, sendo enraizado nos problemas locais permitindo assim, maior aproximação e significação dos conteúdos trabalhados respeitando aspectos históricos, temporais e específicos que envolvem os fatos e os sujeitos. Tomando como exemplo a região amazônica, onde ocorre o mestrado em Ensino de Ciências, onde a realidade tem características próprias e diferentes do que é usual, é um fato que o professor precisa estar consciente e preparado para enfrentar os diversos desafios inerentes da exuberância da própria natureza. Considerando essas evidências, observa-se que preparar professores para o Ensino de Ciências de acordo com o contexto regional, passa a ser uma necessidade para o avanço da própria Ciência e da sociedade local, visto que, possibilita maior qualificação profissional e conseqüentemente desenvolvimento regional.

Para que ocorra essa qualificação profissional, o estágio se coloca como processo mediador na construção do conhecimento necessário para os professores que vão atuar na pedagogia universitária. Sobretudo, o estágio na pós-graduação pode permitir a aproximação dos mestrandos de diferentes áreas do conhecimento com práticas específicas da área de Ciências ou da área especificamente pedagógica. A pesquisa deixa evidente, diferentes aspectos relacionados à identificação do docente com sua profissão, podendo decidir por meio do estágio seu comprometimento em fazer parte da profissão.

Esse comprometimento implica, sobretudo, o exercício da docência com qualidade e competência, especialmente em relação ao Ensino de Ciências, tornando ainda importante manter inter-relações entre as disciplinas, o rigor científico e aspectos da vida cotidiana dos sujeitos em formação. Alguns aspectos identificados durante a pesquisa como impedimento ao

desenvolvimento de um processo emancipatório na pós-graduação, especialmente ligados a questão do estágio levaram a reflexão e sugestão de algumas modificações em relação à organização do estágio no curso de mestrado em Ensino de Ciências.

A pesquisa enquanto parte de um processo de construção constante do conhecimento, quer se colocar como contribuinte na reflexão sobre o próprio objetivo do curso no sentido de questionar sobre um aspecto tão importante para a formação de futuros professores mestres, no caso aqui, o estágio docente. Portanto, espera-se que a formação nesse nível de pós-graduação, mais do que quantidade, a qualidade e compromisso com a profissão docente é o mais importante.

Espera-se com este trabalho colaborar com o desenvolvimento de uma formação fundamentada em visão ampla, dialógica e reflexiva dos professores para o Ensino de Ciências na Amazônia. Lembrando que o processo de formação deve buscar a transformação da sociedade e dos sujeitos para promoção de uma convivência planetária de melhor qualidade para todos, além de buscar desenvolver os profissionais e a própria área de Ensino de Ciências no norte do Brasil.

REFERÊNCIAS

ALTED, Marguerite. As competências do professor profissional; entre conhecimentos, esquemas de ação e adaptação, saber analisar. In: PERRENOUD, Philippe (Orgs.). **Formando professores profissionais quais estratégias/ quais competências?** Ed. Armed, 2 edição. Porto Alegre, 2001.

ANTONIO, Fernanda Peres. ANTONIO, Luciana Peres. CHEHADE, Michele Berllintani. **Estágio supervisionado e desenvolvimento profissional.** Disponível em: HTTP//: WWW.revista.inf.br/turismo/artigos/AnoV.Edic08-Art04.pdf Acesso em: 13 de maio de 2009.

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

ARRUDA, Maria Roseane Rodrigues. **Práticas reflexivas na formação inicial de professores para os anos iniciais do Ensino Fundamental.** UEA-ENSPPGEC- FAPEAM (Dissertação). 2008.

ARAÚJO, Jose Sousa de. **Pedagogia universitária: gênese filosófico educacional e realizações no século XX.** 2008. Disponível em: WWW.fe.unb.br/linhascriticas/n26/pedagogia_universitaria.html Acesso em: 12 de abril 2009.

AROUCA, Lucila Schwantes. Relação ensino-pesquisa; a formação do pesquisador em educação. In: SEVERINO, Antonio Joaquim Severino. AZZI, Sandra. Trabalho docente: autonomia didática e construção do saber pedagógico. In: PIMENTA, Selma G. **Saberes pedagógicos e atividade docente.** Ed. Cortez 2 ed. São Paulo 2000.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes (Orgs.). **Conhecimento, pesquisa e educação.** Campinas. São Paulo. Papyrus, 2001.

BARBOSA, Ierece Monteiro. Entrevista concedida a autora. UEA/ENS/AM. 2009. (ver anexo)

BARDIN, L.. **Análise de conteúdo.** Lisboa, edições 70 1979.

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

BIANCHETTI, Lucio. FÁVERO, Osmar. **Editorial revista de educação brasileira; a pós graduação em educação**. Numero Set /Out /Nov /Dez. 2005, N30. Disponível em: www.scielo.br/scielo/pdf?Prod-S00102 Acesso em: 12 de maio 2009.

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

133

BRASIL, **Secretaria de Educação Fundamental**. Parâmetros Curriculares Nacionais; Ciências Naturais/ Secretaria de Educação Fundamental – Brasília MEC/SEF 1997.

_____, **Constituição Federal e Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** 9.394/1996. MEC Brasília 1996.

_____. CNE/CP. Parecer 115/99 de 10 de agosto de 1999. **Dispõe sobre os Institutos Superiores de Educação**. Brasília, 1999. Disponível: <http://www.mec.gov.br> Acesso : 15 de junho 2009.

_____. CNE/CP. Parecer 009/2001 de 08 de maio de 2001. **Dispõe sobre as Diretrizes Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena**. Brasília, 2001. Disponível: <http://www.mec.gov.br> Acesso em: 12 de junho 2009.

_____. CNE/CP. Resolução nº1/2002. **Institui Diretrizes Curriculares nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena**. Disponível: <http://www.mec.gov.br> Acesso em: 12 de junho 2009.

_____. INEP. **Cadastro Nacional dos Cursos Superiores: cursos e instituições** (Banco de dados). Disponível em <http://www.inep.gov.br> Acesso em :12 de junho de 2009.

_____. **Conselho Federal de Educação. Parecer nº 977/65**. Definição dos cursos de pós-graduação. Brasília, DF, 1965.

BRAGA, Celdo. Oliveira, Osmar. CD Thiago de Mello **cantando e contando entre amigos**. 2006. Disponível em: WWW.wocd.com.br Acesso em: 19 de maio de 2009.

BRITO, Rosa Mendonça. **Quinze anos passo a passo: a trajetória do programa de pós-graduação em educação da Universidade** do Estado do Amazonas. Manaus, Ed. da Universidade, 2002.

BUENO, Francisco da Silveira. **Dicionário escolar da língua portuguesa**. 11 ed.- Rio de Janeiro. FENAME, 1983.

BUBER, Martin. **Do diálogo e do dialógico**. Trad. Marta Ekstein & Regina Weinberg. Ed. Perspectiva. São Paulo, 2007.

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

CALAZANS, Maria Julieta Costa. **A iniciação científica: um aprendizado do trabalho científico da realidade social**. In: MOREIRA, Antonio Flavio. (Orgs) Conhecimento educacional e formação do professor. 2 ed. Papirus. Campinas SP 1995.

CANDINHO, e Inês. **Faróis**. [S.I.] Manaus. 2001. 1 CD (capacidade 40 min.) remasterizado digital.

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

CARVALHO, José Murilo de. **Os Bestializados: O Rio de Janeiro e a República que não foi**. São Paulo, Cia. das Letras, 1987.

CARVALHO, Guido Ivan de. **Ensino superior. Legislação e jurisprudência**. 2 edição, MEC/COLTED. 1969.

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

CARR, W. e KEMMIS. S. **Becoming critical: education, knowledge, and action research**. Londres. Falmer Press, 1987. Disponível em: www.ufsm.br/lec/01_03/cortelinigrabauska.html Acesso em: 11 de maio de 2009.

CEGALLA, Domingos Paschoal. **Dicionário escolar da língua portuguesa**. São Paulo. Companhia das letras, 2005.

CHARLYER, Évelyne. **Formar professores profissionais para uma formação continua articulada á prática**. IN; PERRENOUD, Philippe. (Orgs.) Formando professores profissionais. 2 ed. Artmed, tradução Fátima Murad. Porto Alegre. 2001.

CHAUY, Marilena. **Escritos sobre a universidade**. São Paulo. Ed. UNESP, 2001.

CUNHA, Luiz Antonio. **A universidade temporã. O ensino superior da colônia a Era de Vargas**. Edições UFC. Ed. Civilização Brasileira. Volume 1, Coleção Educação e transformação. 1980.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Graduação/pós-graduação: a busca de uma relação virtuosa.** Educação e sociedade. Vol.25 número 88, especial Campinas oct. 2004. Disponível em: [WWW.educacaoesociedade-artigo-pos-estagiowal/ htm](http://WWW.educacaoesociedade-artigo-pos-estagiowal/htm) Acesso em: 15 de maio de 2009.

DEMO, Pedro. **Educar pela pesquisa.** 4º ed. Campinas. São Paulo. Autores associados, 2000.

DELIZOICOV, 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 Acesso em: 12 de maio de 2009.

_____, 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/ccef/port/22-3/art.pdf/A4](http://WWW.fsc.ufsc.br/ccef/port/22-3/art.pdf/A4) Acesso em: 12 de maio de 2009.

DICTIONARY, **Babylon English Portuguese.** Acesso em abril 2009. Disponível em: HTTP:// www.babylon.com/definicion/tabula_rasa/portuguese. Acesso em: 17 de maio 2009.

DUARTE, Newton. **Sociedade conhecimento ou sociedade das ilusões?.** Autores associados. Campinas São Paulo. 2003.

ELLIOT, John. **Recolocando a pesquisa-ação em seu lugar original e próprio.** In: FIORENTINI, GERALDI E PEREIRA (Orgs.). Cartografias do Trabalho Docente. Campinas. Mercado de Letras. 1998.

ELLIOT, John. **La investigación-acción en educación.** Ediciones Morata S.A. Madri. 1990.

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 Acesso em: 24 de maio de 2009.

FAZENDA, Ivani. O papel do estágio nos cursos de formação de professores. In: FAZENDA, Ivani (ORGS). **A prática de ensino e o estágio supervisionado.** São Paulo. 10º ed. Papirus, 2004.

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

_____, Ivani (ORG). **A prática de ensino e o estágio supervisionado.** Papirus. São Paulo. 10º ed. 2004.

_____, Ivani (Org.). **A pesquisa em educação e as transformações do conhecimento.** 3 ed. Papirus. SP. Campinas 2001.

_____, Ivani (Orgs.). **Novos enfoques da pesquisa educacional.** 4 edição.

São Paulo. Cortez, 2000.

FELDMANN, Marina Graziela. **Formação de professores e ensino de arte na escola brasileira.** In: revista eletrônica PUCVIVA nº 22. Disponível em: http://www.apropucsp.org.br/revista/r22_r08.htm Acesso em: junho de 2009.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Dicionário escolar da língua portuguesa.** Curitiba. Positivo. 2005.

FERREIRA, A. B. H.. **Dicionário Aurélio Básico da Língua Portuguesa.** São Paulo: Nova Fronteira, 1995.

FERREIRA, Marieta de Moraes & Moreira, Regina da Luz. **Capes, 50 Anos.** Rio de Janeiro, CPDOC/FGV e Capes 2001. Disponível em: WWW.scielo.br/scielo.org/php/articlexml.php?pid=S0103-0702008000&larg=en Acesso em: 10 de maio de 2009.

FELTES, Heloisa Pedroso de Moraes. BALTAR, Marcos Antonio Rocha. **Novas perspectivas para mestrados profissionais; competências profissionais e mercados regionais.** Disponível em: [HTTP://www.ppea.cefetcampos.br/textos/sobre-os-mestrados-profissionais/experiencias_artigo3_o4.pdf/view](http://www.ppea.cefetcampos.br/textos/sobre-os-mestrados-profissionais/experiencias_artigo3_o4.pdf/view) Acesso em: 10 de junho de 2009.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança.** 24º ed. Paz e Terra. RJ. 2001.

_____, Paulo. **Extensão ou comunicação?.** 13º ed. Paz e Terra. Rio de Janeiro. 2006.

_____, Paulo. GUIMARÃES, Sérgio. **Aprendendo com a própria história.** 2º Ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2001.

_____, Paulo. **Educação como prática de liberdade.** Ed. Paz e terra, Rio de Janeiro. 2002.

_____, Paulo. **Pedagogia da autonomia.** 21º Ed., Paz e Terra, Rio Janeiro, 2002.

_____, Paulo. **A importância do ato de ler.** 42º ed. Cortez. São Paulo. 2001.

_____, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** 39º ed. Paz e Terra, Rio Janeiro, (1978) 2004.

_____, Paulo. **Política e educação.** 7º ed. São Paulo. Cortez, 2003.

_____, Paulo. **Educação e atualidade brasileira.** 3º ed. São Paulo. Cortez, 2003.

_____, Paulo. **Sobre educação: diálogos.** Rio de Janeiro, Paz e Terra. 1982.

_____, Paulo. **Professora sim, tia não. Cartaz a quem ousa ensinar.** São Paulo.

Olho d' água, 1995.

_____, Paulo. **Extensão ou comunicação**. 13 ed. Editora Paz e Terra. Rio de Janeiro, 2006.

FOPROP. **Reflexões do Fórum de Pró-Reitores de Pesquisa e Pós-Graduação: Contribuições para o V Plano Nacional de Pesquisa e Pós-graduação**. XIX Encontro Nacional de Pró-Reitores de Pesquisa e Pós-Graduação das IES Brasileiras. Goiânia, 2003. Disponível em: www.biblioteca.ufc.br/forum.html Acesso em: 20 de junho de 2009.

FRANCISCO FILHO, Geraldo Francisco. **Panorâmica das tendências e práticas pedagógicas**. Campinas, São Paulo, ed. Átomo 2004.

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

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

GADOTTI, Moacir. **Pedagogia da práxis**. São Paulo, Cortez, 1998.

_____, Moacir. **História das idéias pedagógicas**. 8º ed. São Paulo ed. Attica, 2005.

GAMBOA, Silvio Sanches. **Pesquisa em educação: métodos e epistemologia**. Chapecó, Argos. 2007.

GARRIDO, Tony. **Cidade negra**. Globo music. Brasil, 2005. 1 CD (capacidade 40 min.).

GHEDIN, Evandro. FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Questões de método na construção da pesquisa em educação**. São Paulo Cortez, 2008.

_____, Evandro. **Da alienação da técnica á autonomia da critica**. In: Professor reflexivo no Brasil, gênese e critica de um conceito. Selma Garrido Pimenta (Org.). São Paulo, ed. Cortez, 2002.

_____, Evandro. (Orgs.) **Filosofia da educação brasileira**. Manaus UEA. ENS. 2008.

_____, Evandro. Entrevista concedida à autora. UEA/ENS/AM. 2009. (ver anexo)

GOERGEN, Pedro. **Pós-modernidade ética e educação**. 2º ed. Revista Campinas. São Paulo, autores associados. 2005.

GOETHE, W. **Wilhelm Meister**. Ed. Goldmann, 1975.

GIROUX, Henry. **Os professores como intelectuais; rumo a uma nova pedagogia crítica da aprendizagem**. Tradução Daniel Bueno. Porto Alegre. Artes médicas. 1997.

GUIMARÃES, Valter Soares. **Formação de professores, saberes identidade e profissão**. Ed. Papirus, Campinas. SP. 2004.

GUIRALDELLI JR, Paulo. **História da educação**. São Paulo: Cortez, 1990.

HANI, Charbel Nino El . NETO, TAVARES, Marina de Lima. **Teoria de Gaya: de idéia pseudo-científica a teoria respeitável**. 2005. Disponível em: [HTTP://www.consciencia.br](http://www.consciencia.br) Acesso em: 24 de junho de 2009.

JAPIASSU, Hilton. A crise das Ciências humanas. In: **A pesquisa em educação e as transformações do conhecimento**. 3 edição, editora Papirus. Campinas. São Paulo. 1995.

LIMA, Maria do Socorro Lucena Lima. **O estágio supervisionado como elemento entre a formação inicial do professor e a educação continuada**. Dissertação de mestrado. UEC. Fortaleza/Ceará. 1995.

MANACORDA, Mario A. **Marx y la pedagogia moderna**. Barcelona, editorial Oikos-Tau, 1969.

MANAUS. **Diário oficial do município de Manaus**. SEMPLAD/AM. Número edição 1993. 03/06/2008.

MARQUÊS, Mario Osório. **Educação nas ciências: interlocução e complementaridade**. Ijuí. Ed. Unijui Rio Grande do Sul. 2002.

MARTINS, Vicente. **A lei 9.394/96 e os profissionais de educação**. 2001. Disponível em: www.direitonet.com.br/artigos/exibir/1819/a-lei-9394-96-e-aeducacao-em-valores Acesso em: 24 de maio de 2009.

MARX, Karl & Engels. **Obras escolhidas**. Editorial Moscou. Tese sobre Feurbach III p. 404, 405.1966.

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);p.261-282.2006.Disponível em: www.if.ufrgs.br/ienci/artigo_ID153/v11_n2_a2006.pdf. Acesso em: 15 de maio de 2009.

MENEZES, Amarildo Gonzaga. Entrevista concedida a autora. UEA/ENS/AM. 2009. (ver anexo)

MENGA, Ludke. ÁNDRE, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU 1986.

_____, Ludke. A pesquisa na formação do professor. In: FAZENDA, Ivani(Orgs.) **A pesquisa em educação e as transformações do conhecimento**. 3 edição. Papirus. 1995.

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.htf Acesso em: 10 de maio de 2009.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa social, teoria método e criatividade**. 22^o ed. Vozes. Rio de Janeiro, 1994.

_____, M. C. de S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. São Paulo, Rio de janeiro, HUCITEC-ABRASCO, 1992.

MIZUKAMI, Maria da Graça N. Reali (Orgs.). **Formação de professores tendências atuais**. São Carlos, São Paulo. EDUFSCAR. 1996.

MORAIS, Francisco Valdomiro de. **Uma proposta de estágio curricular para cursos de licenciatura em Física**. Dissertação. UFRN. RGN. 2004. Disponível em: WWW.ppgecnm.ccet.ufrn.br Acesso em: 15 de agosto de 2009.

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

MORIN, Edgar. **Educar na era planetária**. Tradução Sandra Trabucco. Valenzuela, revisão Edgar A. de Carvalho. São Paulo Cortez Brasília, DF. UNESCO, 2003.

_____, Edgar. **Os sete saberes à educação do futuro**. 9^o ed. Cortez UNESCO SP. 2004.

MORISINI, Marília Costa. MORISINI, Lucio. **Pedagogia universitária: entre a convergência e a divergência na busca do alomorfismo**. UNI revista, vol.1.n. 2. Abril. 2009. Disponível em: WWW.unirevista.unisinos.br/_pdf/unirev_morisini_e_morisini.pdf Acesso em: 13 de julho de 2009.

MOROZ, Melania. Que profissional formar? Questão desafiadora para a universidade. In: SEVERINO, Antonio Joaquim. FAZENDA, IVANI. **Conhecimento, pesquisa e educação**. Campinas, São Paulo. Papirus, 2001.

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://www.scholar.google.com.br/scholar?author.nardi+intitule:memórias+da+educação+ciências+no+Brasil>. Acesso em: 25 de maio de 2009.

NASCIMENTO, José. **Programa de pós-graduação: uma análise do programa strito sensu em agricultura e sustentabilidade na Amazônia.** Universidade Federal do Amazonas /ICB/PPG/ASA. (Dissertação). 2005.

NASCIMENTO, Milton. **A arte de.** Universal music. Brasil,1988. 1 CD (capacidade 40 min.).

NIELSON NETO, Henrique. **Filosofia básica.** 3 ed. São Paulo, Atual 1986.

_____, Henrique. **Filosofia da educação.** Ed. Melhoramento. São Paulo. 1988.

NÓVOA, António. Diz-me como ensinas, dir-te-ei quem és e vice-versa. IN; IVANI, Fazenda (Org.) **A pesquisa em educação e as transformações do conhecimento.** 3 ed. Papyrus SP. Campinas 1995.

OLIVEIRA, Inês Barbosa, ALVES, Nilda. **A pesquisa e a criação de conhecimentos na pós-graduação em educação no Brasil: conversas com Maria Célia Moraes e Acácia Kuenzer.** Educação & Sociedade. Printed ISSN 0101-7330. Educ. Soc. vol.27 no. 95 Campinas Maio/ Agosto/ 2006.10.1590/S0101-73302006000200013 . Disponível em: – nildalves@uol.com.br.www.scileo.br/scielo/pdf/.prod Acesso em: 10 de junho de 2009.

PAQUAY, Léopold. WAGNER, Marie-Cécile. Competências profissionais privilegiadas nos estágios e na vídeo-formação. In: PHILIPPE, Perrenoud (Orgs.). **Formando professores profissionais; quais estratégias? Quais competências?** 2 edição editora Armed,Porto Alegre. 2001.

PEREZ, Daniel Gil. Anna M. Pessoa de Carvalho. **Formação de professores de Ciências.** 7º ed. Cortez. SP. 2003.

PERRENOUD, Philippe. PAQUAY, Léopold. ALTED, Marguerite. CHARLEIR, Eveline. **Formando professores profissionais; quais estratégias? Quais competências?.** 2 ed. Ed. Artmed. Porto Alegre 2001.

PREISWERK, Matthias. **Educação popular e teologia da libertação.** Tradução de Romualdo Dias. Petrópolis, Rio Janeiro, ed. Vozes, 1997.

PROSPED, UFPE. **Plano nacional de pós-graduação.** Disponível em: WWW.prosped.ufpe.br/documentos.doclegislação/planonacionaldepósgraduação.pdf Acesso em: 18 de junho de 2009.

PICONEZ, Stela C. Bertholo. A prática de ensino e o estágio supervisionado: a aproximação da realidade escolar e a prática da reflexão. In: FAZENDA, Ivani Arantes (et al). **A prática de ensino e o estágio supervisionado.** Campinas, São Paulo. 10º edição, Papyrus. 2004.

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

_____, Selma Garrido. (Orgs.). **Pedagogia, ciência da educação?**. São Paulo. Cortez, 1996.

_____, Selma Garrido. Maria do Socorro Lucena Lima. **Estágio e docência**. Cortez, São Paulo. 2004.

_____, Selma Garrido. (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil; gênese e crítica de um conceito**. São Paulo, Cortez, 2002.

_____, Selma Garrido. Professor Reflexivo: construindo uma crítica. In Pimenta, & Ghedin, (Orgs.) **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo. Cortez Ed. 2002 (1ª edição: junho de 2002; 2ª edição: novembro de 2002): 12-52.

_____, Selma Garrido. **Itinerário teórico/metodológico de uma pesquisadora**. In: PIMENTA, S. G. DE Professores, Pesquisa e Didática. Campinas. Papirus. 2002.

_____, Selma Garrido. (Orgs) **Saberes pedagógicos e atividades docentes**. Ed. Cortez, 2 ed. São Paulo, 2000.

_____, Selma Garrido. LIMA, Maria do Socorro Lucena. **Reflexões sobre o estágio/prática de ensino na formação de professores**. Rev. Diálogo Educ., Curitiba, v. 8, n. 23, p. 195-205, jan./abr. 2008. Disponível em: [HTTP://www.proad.ufpc.br/dca/estágio/2009/estágio_no_projeto_pedagógico_do_curso.pdf](http://www.proad.ufpc.br/dca/estágio/2009/estágio_no_projeto_pedagógico_do_curso.pdf). Acesso em: 20 de maio de 2009.

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

QUELHAS, Osvaldo Luiz Gonçalves. FARIA FILHO, José Rodrigues. FRANÇA, Luiz Braga. **O mestrado profissional no contexto do sistema de pós-graduação brasileiro**. Disponível em: [HTTP://www.ppea.cefetcampos.br/textos-sobre-os-mestradosprofissionais/estudos_artigo3_04.pdf/vew](http://www.ppea.cefetcampos.br/textos-sobre-os-mestradosprofissionais/estudos_artigo3_04.pdf/vew) Acesso em: 19 de abril de 2009.

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/posgraduacao/historiaromeo-uni www.ccpq.pucrio.br/memoriapos/textofinais/romeo2004.pdf Acesso em: 20 de abril 2009.

RELATORIOS DE ESTÁGIO DOCÊNCIA. Manaus: PPGEEC/UEA/ENS. 2009. RBPG, **REVISTA BRASILEIRA DE PÓS-GRADUAÇÃO**, Brasília: Capes v.2, n.4, jul. 2005. 165p. Disponível em: WWW.uniara.com.br/revistauniara/pdf/17/revista17completa_01.pdf Acesso em: 16 de abril de 2009.

ROSA, Maria Inês de Freitas Petrucci S. (Orgs.). **Formação de professores da área de ciências sob a perspectiva da investigação-ação**. Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências, 3(1): 58-69, 2003.

Disponível em: [WWW.cienciamao.if.usp.br/exibir.php? WWW.fae.ufmg.br/abrapec/revistas/v3n1](http://WWW.cienciamao.if.usp.br/exibir.php?WWW.fae.ufmg.br/abrapec/revistas/v3n1) Acesso em: 23 de junho de 2009.

SANTOS, Elizabeth. Entrevista concedida à autora. UEA/ENS/AM. 2009. (ver anexo)

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 Acesso em: 23 de maio de 2009.

SANTOS FILHO, José Camilo dos. GAMBOA, Silvio Sanches (Orgs.). **Pesquisa educacional; quantidade-qualidade**. 5 ed. São Paulo Cortez 2002.

SANTOS, Milton. **Constituição do sujeito socialização apropriação do conhecimento e formação em serviço**. In: Revista de Ciências humanas. Florianópolis, ed. Especial temática, 2000.

SEVERINO, A. Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. Cortez, São Paulo. 2007.

_____, A. Joaquim, FAZENDA, Ivani C. Arantes. (Org.) **Conhecimento pesquisa e educação**. Papirus SP. Campinas. 2001.

SILVEIRA, Alex. PAIM, Glauce. **Reforma universitária: a política educacional brasileira do governo Castelo Branco a Costa e Silva (1964-1969)** Cadernos FAPA– n. 2 – 2º sem. 2005 – Disponível em: www.5fapa.com.br/cadernosfapa/artigos/2edicao/historia/reformauniversitaria. Acesso em :13 de maio de 2009.

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 Acesso em: 23 de maio de 2009.

SILVA, William Costa. **Ciência e complexidade: uma interface necessária**. Manaus. UEA/ENS/PPGEC/FAPEAM. 2008(Dissertação).

TAVARES DE JESUS, Antonio. **O pensamento e a prática escolar de Gramsci**. Ed. autores associados. 2 edição.Campinas SP. 2005.

TANURI. Leonor Maria. **História da formação de professores**. Revista brasileira de educação. Universidade do Estado de São Paulo. Mai/Jun/Jul/Ago. 2000. N° 14. Disponível em:

WWW.anpe.org.br/rbe/rbedititl/UPEDM14_de-leonor_maria_tanuri.pdf

Acesso em: 23 de abril de 2009.

TAFFAREL, C. N. Z. **Morte anunciada: educação superior pública**. In: Universidade e Sociedade. Ano XIV n. 33, Junho de 2004. p. 9-12. Disponível em: WWW.scielo.br/scielo.php?pid=So101-733020003000200016scrip=sci_artext. Acesso em : 24 de abril de 2009.

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

TEERAN, Augusto Fachin. Entrevista concedida a autora. UEA/ENS/AM. 2009. (ver anexo)

TRINDADE, H. Universidade, Ciência e Estado. In: TRINDADE, H. **Universidade em ruínas: na república dos professores**. Vozes, Petrópolis RJ Rio Grande do Sul. CIPEDES. 1999.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS. Site da UFAM/noticia/2009. Disponível em: WWW.ufam.edu.br/info_noticias.pdf?indinformativo=3117&cat=o Acesso em:24 de abril de 2009.

VALLS, Álvaro Luiz Montenegro. **O que é ética?** 9 edição São Paulo: Brasiliense. 1994.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **A construção da didática numa perspectiva histórica - crítica de evolução estudo introdutório**. In; OLIVEIRA, Maria Rita Sales (Org.). Didática; ruptura compromisso e pesquisa. 4 ed. editora Papirus, Campinas. SP. 1993.

VERISSIMO, Jose. **A educação nacional**. Porto Alegre. Ed. Mercado aberto, 1985.

_____, Josefina B. Entrevista concedida a autora. UEA/ENS/AM. 2009. (ver anexo).

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. Papirus, 2004.

KRASILCHIK, Miriam. **O professor e o currículo das Ciências**. EPU São Paulo Universidade de São Paulo, 1987.

KUENZER, Acácia. As mudanças no mundo do trabalho e a educação; novos desafios para a gestão. In: FERREIRA, N. S. C., **Gestão democrática da educação atuais tendências novos desafios**. Cortez, São Paulo, 1997.

_____, Acácia. MORAES, Célia Marcondes. **Temas e tramas na pós-graduação em educação**. Educ. Soc. vol.26 no. 93. Campinas Sept. /Dec.

2005. Disponível em: WWW.scielo.br/scielo.php?pid=S0101 acesso em; 23 de abril 2009.

KUCSAR, Rosa. O estágio supervisionado como atividade integradora. In: FAZENDA, Ivani. **A prática de ensino e o estágio supervisionado**. São Paulo 10ª ed. Papirus, 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.

ZUNBEN, Newton Aquiles Von. **Martin Buber e a nostalgia de um mundo novo**. In: Publicado em Reflexão, Pontifícia Universidade Católica de Campinas. No. 32 maio/agosto 1985.

ANEXOS

Entrevistas transcritas da pesquisa realizada no curso de mestrado em

Ensino de Ciências na Amazônia

1. ENTREVISTAS TRANSCRITAS DOS MESTRANDOS

SUJEITO 1

1.O que é pra você a universidade?

É a instituição que tem a responsabilidade social de promover conhecimento na sociedade, pra que a sociedade possa usufruir. Deve traduzir o conhecimento científico e os avanços da Ciência e tecnologia para a sociedade. Em outras palavras poderia ser a responsável pela disseminação do conhecimento acumulados pela sociedade para os sujeitos, buscando meios de fazer chegar esse conhecimento as comunidades. Em relação a região Amazônica deve ser feito um trabalho tentando levar informação sobre doenças e precisa ser desbravadora no sentido de buscar estratégias para fazer a população mais consciente.

2.O que é pra você a pós-graduação?

Momento de fazer novas pesquisas, a partir de um conhecimento novo elaborado, sobre um problema que afeta a sociedade, esta atrelada a produção acadêmica, ela integra o currículo do sujeito ao mercado de trabalho, faz com que o profissional não fique obsoleto. Possibilita o profissional atura no ensino

superior, ele pode sair do ensino fundamental para a universidade, eleva o status social e financeiro, aumenta o nível, é onde se faz pesquisa de alto nível. Tem papel social, tem objetivos claros e definidos, por exemplo, a especialização em gestão, Por exemplo, faria o gestor entender melhor sobre os problemas de sua área, outro, na área da de saúde sobre a malária a pós vai ser um fio condutor entre o conhecimento, o pesquisador e a sociedade.

3.O que é pra você a docência?

A intencionalidade de cumprir um papel social, um programa específico com formação técnica científica bem estruturada. Tem diretriz que pede para cada disciplina conhecimento técnico aprimorado tem um papel interessante em desenvolver métodos e técnicas e discutir temas ao qual ela é envolvida. O mais importante no ensino superior é que se coloca como orientação de atividades sobre temas abrangentes, discuti temas polêmicos com os alunos pensando uma maneira de promover melhoria mais, isso depende do professor, da sua formação e do que cada um tem como meta podendo a docência intervir no nível dos alunos.

4.O que é pra você o estágio?

Integração dos conhecimentos adquiridos durante a formação, uma espécie de avaliação do potencial do sujeito para poder experimentar a sua profissão. Avaliação integração e promoção de experiências para o estudante. É fundamental para qualquer curso, parte da visão que a orientação como fazer para elevar o profissional para uma maior informação e competência. Na universidade deve ser trabalhado antes o que o estagiário deve fazer. Instrumentaliza o sujeito para chegar preparado ao campo de trabalho, é um espaço de avaliação de habilidades e competências.

SUJEITO 2

1.O que é a universidade para você?

É o local onde tenho uma formação mais ampla, mais técnica sobre determinado assunto (ou profissão).

2. O que é pra você a pós-graduação?

É o local onde eu teria uma especialização (em minha formação) dos conhecimentos adquiridos na graduação, dando-me maior segurança numa área mais específica.

3. O que é pra você o estágio?

É o local onde eu posso errar, onde posso pôr em prática aquilo que estou aprendendo, é um ensaio pra vida de verdade.

4. O que é pra você a docência?

É a melhor coisa que existe no mundo, não existe docência sem discencia é uma vivencia dialética e dialógica entre duas pessoas – o professor e o aluno no processo de ensino-aprendizagem. É orientar alguém no intuito de que esse alguém, no caso o aluno, desperte para o encanto de aprender é não só dar a faca e o queijo, mas a forma de matar a fome.

1. SUJEITO 3

1. O que é pra você a universidade?

Instituição que complementa a educação básica e deveria propiciar o ensino junto à sociedade.

2. O que é pra você a pós-graduação?

Um nível de ensino mais elevado em que os estudantes podem desenvolver pesquisas relacionadas ao meio sócio cultural dando contribuição a sociedade.

3. O que é pra você a docência?

É uma prática de ensino que auxilia no processo de ensino e pesquisa.

4. O que é pra você o estágio?

Um momento de investigação científica e atuação na docência.

SUJEITO 4

1. O que é pra você a universidade?

É um espaço de formação que tem que estar sendo trabalhadas as necessidades da sociedade com o saber científica e aprofundamento em que a própria metodologia de ensino possa trazer benefícios para a sociedade. Ela esta devendo com relação a extensão, não existe uma política mesma que de apoio a extensão. Forma consciência critica e política do sujeito as práticas são trabalhadas para trazer eco a sociedade. Formar pessoas mobilizadoras na sua prática, o papel é colocar o saber científico a serviço da humanidade. Tornar melhorar o homem.

2. O que é a pós-graduação?

É justamente o momento em que o profissional aprofunda os conhecimentos que tem em sua formação inicial formar o pesquisador. Existe toda uma formação do sujeito no sentido de se apropriar dos instrumentos da pesquisa para sua formação e resolução de problemas e soluções no cotidiano.

3.O que é pra você a docência?

É constituída por alguns elementos, fazer pedagógico com dimensões teórico/prática. Inclui reflexões na ação e sobre a ação. Interage com os alunos, discuti os conhecimentos legados pela sociedade com os alunos, produz conhecimento por conta da consciência que o professor tem de que não é simples repassador de conteúdos a pesquisa deve estar presente na interação dessa prática.

4. O que é pra você o estágio?

Espaço do aluno que vai ser professor ter oportunidade de relacionar a teoria com a prática, embora existam fragmentações. Para ter o estágio não fragmentado separado por falta de interação entre teoria e prática. O aluno vai a escola para verificar o que esta ocorrendo. Não é ir a escola dizer o que esta errado, observa-se a realidade para trazer da experiência um novo saber. Interação que vem do trabalho interdisciplinar e ai entra a pesquisa como intervenção, como um aprendizado, não é apenas um levantamento de dados.

SUJEITO 5

1.O que pra você a universidade?

É a instituição que fomenta a pesquisa, a extensão, e vai ser o palco de discussão do conhecimento científico com objetivo de dar à contribuição a sociedade. A função social é o objetivo da universidade além de contribuir com os conhecimentos para a sociedade.

2.O que é a pós-graduação?

- Nível posterior a graduação pesquisa aprofundada direcionada em diferentes áreas de conhecimento.

3.O que é docência?

Trabalho de ação pedagógica seja em diferentes níveis desde a educação básica ate a superior.

4.O que é o estágio?

Momento destinado aos estudantes para ter experiência naquilo que vai ser sua função na sua profissão. O professor vai conhecer o ambiente de trabalho, nesse estágio o aluno vai se deparar com os conhecimentos com dificuldades de sua profissão.

SUJEITO 6

1. O que é pra você a universidade?

Acredito que a universidade seja o espaço onde o individuo consegue sistematizar os conhecimentos que ele adquire principalmente no espaço informal, porque a universidade o papel dela é trabalhar os conhecimentos prévios, a própria história de vida, mas também levando sempre em consideração que esta universidade deve estar articulada no tripé, ensino pesquisa extensão, não podemos esquecer que não deve existir apenas o ensino na universidade e sim o ensino articulado com a pesquisa, sendo espaço aberto para discussão, opinião, não deve ser apenas orientada por uma ideologia, sim de varias, vários pensamentos.

2. O que é pra você a pós-graduação?

Já a pós-graduação eu penso que é aquele momento na vida do indivíduo que ele de fato aprofunda seu conhecimento, a própria graduação é o momento em que o indivíduo pega, vamos dizer assim um verniz acadêmico, de todos os conhecimentos os conceitos, as disciplinas que vão compor sua futura profissão, que vão compor seu conhecimento, no caso a pós-graduação é onde realmente se prepara para a carreira, no caso do professor a docência.

3. O que é pra você a docência?

É um diálogo é o momento em que o indivíduo põe na prática tudo aquilo que o indivíduo aprendeu ao longo de sua graduação.

4.O que é pra você o estágio?

O estágio seria o meio articulador entre a pesquisa e entre a própria docência sendo o estágio esse meio que faz com que o indivíduo consiga por em prática o que aprendeu tanto na graduação quanto na pós-graduação daí a importância de se articular o estágio com a pesquisa.

SUJEITO 7**1.O que é pra você a universidade?**

Espaço que contribui para estimular a introspecção humana para o conhecimento universal e conseqüentemente projetar sua visão de mundo.

2.O que é pra você a pós-graduação?

Uma modalidade de qualificação profissional que visa desenvolver o processo de sistematização do conhecimento em detrimento de uma especificidade da Ciência garantindo reconhecimento nos liames da formação profissional.

3.O que é a docência?

É o ato de doar-se em prol da expansão do conhecimento validando a relação profícua entre o ensino-aprendizagem.

4.O que é pra você o estágio?

É o instrumento que permite ao professor em formação experimentar os desafios da prática docente.

SUJEITO 8

1.O que é a universidade pra você?

Entendo que universidade é o espaço onde se pode aprender sobre diferentes assuntos que envolvam a boa convivência social. Espaço para se exercitar ações práticas e reflexivas. Refiro-me nesse caso, a discordância de idéias com argumentos que apreendemos em leituras e posteriormente aplicamos nos debates em sala de aula coordenados pelo professor. Na universidade conhecemos e aprendemos sobre ideologias, que até então, não sabíamos que a nossa educação era influenciada por uma e às vezes por mais de uma, a partir desse conhecimento adotamos uma postura que será refletida os aspectos sociais, políticos, profissionais e afetivos de nossa vida.

2.O que é a pós-graduação pra você?

Defino como curso que visa formar profissional mais capacitado para melhor desenvolver o seu trabalho com conhecimentos ampliados na área em que atua.

3.O que é a docência?

É o ato de ensinar e aprender com diferentes sujeitos, tendo como base para o ensino a realidade de todos envolvidos no processo, discutindo com os alunos a razão de ser de alguns conteúdos e a relação com os saberes presente no cotidiano sendo trabalhados metodologicamente. É o exercício prático de formação da cidadania tanto do professor quanto do aluno.

4.O que é pra você o estágio?

É o momento fundamental na formação profissional que deve servir para reafirmar ou não a escolha da profissão. Pois durante o estágio vivenciamos situações comuns a que iremos enfrentar quando se estiver exercendo a profissão. Durante o estágio colocamos em prática os modelos que nos

influenciaram durante a formação acadêmica, adotamos novas posturas diante do que antes do estágio considerávamos certo ou errado, assim re-avaliando a nossa práxis a partir do confronto entre a que observamos o que nos falam os teóricos e a nossa atitude.

SUJEITO 9

1 – O que é universidade?

Universidade é o espaço ideal para a formação inicial de qualquer profissional dada a amplitude do conhecimento ali construído (?), para que assim seja, é necessário que o graduando tenha a possibilidade de criticar o próprio processo do qual está fazendo parte, mas tão importante quanto criticar é apresentar proposições viáveis e exequíveis para a efetiva melhoria de seu curso e conseqüente formação profissional; a Universidade deve ser o melhor local para se aprender, onde todas as alternativas deveriam ser pelo menos analisadas com seriedade.

2 – O que é pós-graduação?

A pós-graduação é o refinamento teórico necessário e indispensável a todo profissional. Nela vamos encontrar o aprimoramento em determinada área com a qual nos identificamos ou pretendemos desempenhar nossa atividade profissional. Creio que em todas as áreas seja indispensável o aprimoramento teórico conceitual, mas na educação isto é mais urgente dada as constantes modificações na estrutura social e no próprio conhecimento.

3 – O que é docência?

A docência é uma experiência profissional que só é agradável àquele que realmente se identifica com o magistério, em qualquer que seja o nível de atuação. Wal, a docência é como cachaça... Você ama ou odeia! Alguns SÃO professores, muitos infelizmente ESTÃO professores, é por isso que para mim, a educação no Brasil ainda não deslanchou, porque esta massa de "descomprometidos" ainda está atrapalhando nosso trabalho.

4 - O que é estágio?

O estágio é a oportunidade de provar da "cachaça". Se for bem desenvolvido poderá indicar muitas das possibilidades e das dificuldades que envolvem e caracterizam a docência. Se fosse executado com critério e ética creio que muitos graduandos não chegariam a adentrar as salas de aula, iriam buscar outros afazeres profissionais com os quais se identificassem melhor. Infelizmente os estágios ainda têm muito de sistematização e pouco de práxis.

SUJEITO 10

1. O que é universidade?

.A universidade... eu acho assim que do ponto de vista da estrutura física é um ambiente que te deixa confortável para analisar determinadas questões, isso me faz lembrar um livro do Marwin chamado "servidão humana", que eu estava lendo dia desses, são dois personagens que estão discutindo onde iriam cursar a universidade, um falava que ia cursar em Oxford isso falando em pleno século 18, e o outro falava que não era interessante, então o outro questionou, porque não é interessante? Ai ele vai comparar a Alemanha com a Inglaterra. Na Alemanha tem dois tipos de liberdade, de pensar e de fazer, já na Inglaterra não existe essa liberdade de fazer, mas, de pensar. Isso me faz pensar na universidade como uma representação da sociedade. Representação do que a sociedade constrói, de que a sociedade é construída junto com a produção textual, intelectual que é construída na universidade. Hoje é muito necessário, os movimentos políticos sociais mostram isso que a universidade é um instrumento necessário pra autonomia, ela é um ambiente favorável pra autonomia, pra liberdade de pensar e essa liberdade de pensar é que faz com que os conflitos, gerem transformações sociais, culturais . A universidade é muito mais que um instrumento físico e as vezes é manipulado por um instrumento político, mas, por mais que seja um instrumento político, ela por si só vai ser sempre um instrumento de liberdade.

2. O que é pós-graduação?

A pós-graduação assim vendo como ela é hoje, penso que ela contribui para uma alienação, por que são poucos os cursos que tendem a ter essa visão

multidisciplinar. Essa visão não alienante de uma área específica de um saber específico. Eu vejo hoje a pós como processo de cada vez mais de verticalização do saber, isso me faz lembrar de Edgar Morin, Marco Antonio Moreira, alguns artigos que li, falam da pós-graduação hoje como tende a cada vez mais verticalizar o saber. Acredito que o modelo com é hoje que tem muita herança do modelo industrial profissional vejo que é alienante.

3. O que é docência?

Eu tive uma oportunidade resente de conviver no ensino superior no estágio docência, isso me faz lembrar a Selma Garrido, ela fala da questão dos desafios, eu lembro quando estava estagiando, minha orientadora me deixava muito a vontade, ela dizia que esse era um momento de construção. Isso me fazia refletir como conduzia o processo, que a maneira como eu conduzia ia refletir naqueles que estavam comigo no processo, a maneira como você faz seu plano de aula, como você vai conduzir todo trabalho pedagógico pra que não seja alienante que desperte o senso crítico, tempestade de idéias, de autonomia, eu penso que o ensino superior tem ser baseado na solução na proposição de desafios tem que ir pra sala de aula pra propor desafios pra que os alunos com seu material intelectual em alguma medida possam tentar solucionar essas propostas.

4. O que é estágio?

O estagio é a oportunidade de vivenciar isso, do ponto de vista político, é a maneira como a questão política limita tua liberdade de pensar e agir, apesar de que você tem essa autonomia em sala de aula, a curto ou longo prazo limita, ela nos faz pensar sobre a formação, como esta a nossa formação, que formação estamos tendo. Também a medida que estamos lecionando estamos aprendendo, isso me faz lembrar de Paulo Freire, nesse processo dialógico de aprender. À medida que a gente ensina também aprende, então eu penso que o estágio é isso acima de tudo, se você estiver disposto a superar limitações, superar desafios se você estiver disposto a aprender, se você for conduzido por alguém que lhe de essa liberdade essa autonomia e que possa contigo também estar disposto a aprender é uma oportunidade única que envolve

todas essas questões de que falei, política social, é uma oportunidade única pra tua formação.

SUJEITO 11

1. O que é para você a universidade?

É um espaço privilegiado para se ter acesso à cultura universal, aos conhecimentos historicamente produzidos, às várias ciências e de construção e divulgação de novos saberes. É um local que está para além dos limites físicos das salas de aula, pois, a produção do conhecimento se dá, principalmente, nos laboratórios, nos vários campos de pesquisa onde se procura desvelar uma dada realidade, descrevê-la, interpretá-la e divulgá-la.

2. O que é para você a pós-graduação?

Existem, no Brasil, dois tipos de pós-graduação: lato sensu e stricto sensu. Na Especialização (lato sensu) o profissional graduado é capacitado para melhor executar sua atividade, a partir da atualização e aprofundamento de seus conhecimentos em determinada área da sua profissão. Na pós-graduação (stricto sensu), estão inclusos o Mestrado e o Doutorado. Neste nível de formação o profissional é capacitado para atuar no ensino superior e iniciar a atividade de cientista-pesquisador. A pós-graduação é, portanto, uma fase de aprimoramento intelectual, epistemológico em uma área específica do saber.

3. O que é para você a docência?

É a ação do professor ou professora, ou seja, é o próprio ato de ensinar, fazer aprender. Que não se reduz à transmissão de conhecimentos, mas à facilitação da construção do conhecimento no processo ensino-aprendizagem em que os discentes não podem estar separados, pois, para haver docência há que haver discência, nos lembra Paulo Freire. A docência se faz no intercâmbio com a discência, num processo inseparável, onde um só existe na presença ativa do outro.

4. O que é para você o estágio?

Fase fundamental e imprescindível na formação de um profissional, principalmente na formação de professor (a). É no estágio que há a preparação para a ação. Ali acontece o encontro da teoria com a prática e onde a prática pode ser ressignificada com as teorias. É o momento próprio para se refletir sobre a escolha da profissão. É o espaço onde o (a) professor(a), em formação, tem a possibilidade de fazer experiências, cometer erros, adotar novas formas de ação e intervenção na realidade e prover-se de condições para uma atuação exitosa.

SUJEITO 12

1. O que é universidade?

Lugar de desenvolvimento da cultura científica da discussão democrática e socialização dos saberes construídos na sociedade historicamente construindo novos saberes.

2. O que é pós-graduação?

Momento de aprimorar o conhecimento científico por meio da pesquisa qualificando-se melhor para exercer determinada profissão.

3. O que é docência?

Espaço dialético de compartilhamento do conhecimento, de discussão dos problemas sociais, de compromisso com o desenvolvimento humano social e político dos sujeitos tanto discente quanto docente, espaço do diálogo entre sociedade/escola ou sociedade/universidade.

4. O que é estágio?

Momento de compatibilização entre teoria e a prática que é o objetivo da formação, lugar de confirmação da escolha por uma profissão, de experimentação da realidade e dos possíveis obstáculos que serão enfrentados na profissão.

SUJEITO 13

1. O que é a universidade?

A universidade é um espaço democrático para formação não apenas profissional, mas cidadão para contribuição direta e indireta para a população.

2. O que é a pós-graduação?

É um espaço reservado para aperfeiçoamento profissional.

3. O que é docência?

A docência é um ato para construção do conhecimento, de forma dialógica, dialética entre discente e docente.

4. O que é o estágio?

É um espaço fundamental destinado para aperfeiçoar a prática docente de acordo com uma práxis, mais próxima da realidade.

2. ENTREVISTAS TRANSCRITAS DOS ORIENTADORES DO MESTRADO

SUJEITO 1 / orientadora

1. O que é pra você a universidade?

Começar pela etimologia; a universidade é o espaço do múltiplo, do plural, onde se reúne todas as áreas do conhecimento, vejo também como o palco da democracia. Costumo dizer que na universidade temos da extrema direita a extrema esquerda, onde a gente é praticamente conduzida a conviver com as diferenças, mesmo que não queira, você aprende a conviver com as diferenças e a respeitar as diferenças, vejo a universidade como espaço estritamente democrático, não só nestas questões políticas sociais, mas também na questão da produção do conhecimento onde várias áreas do saber se encontram e produzem, onde se produz e troca-se experiência, a própria troca de experiência, é um dos exercícios intelectuais mais salutares.

2. O que é pra você a pós-graduação?

Como o próprio nome esta dizendo, é um estudo após a graduação, ou seja, faz parte do que chamamos de formação continuada, é a forma de aquele graduando não parar os estudos, continuar com os estudos, são estudos de qualificação, de especialização, são estudos de aperfeiçoamentos e principalmente de produção de conhecimento, podemos dizer que ate na graduação há produção de conhecimento mais ainda é insipiente, mas na pós-graduação através das dissertações das teses no caso do doutorado, da produção de artigos livros, tudo aquilo que tanto o aluno quanto o professor produzem faz parte da dinâmica da pós-graduação. Então a meu ver a pós-graduação alavanca a ciência dentro das universidades.

3. O que é pra você a docência?

A docência no ensino superior a meu ver é uma orientação para o processo de aprendizagem, porque quando o aluno chega no ensino superior, na pós-graduação, já deveria ter alguma autonomia para estudar sozinho, então a docência seria conduzir a produção do conhecimento, é um processo de aprimoramento, no sentido de que o aluno aprenda cada vez mais a caminhar com as próprias pernas, que se apaixone pela produção do conhecimento, precisa ter paixão para produzir, fazer ciência não é um bicho de sete cabeças mas, precisa ter disciplina, perseverança, gostar de estudar e de desafios, capacidade de fazer análise, é isso é um processo que precisa ser desenvolvido. A pessoa não nasce com toda essa competência precisa desenvolver.

4. O que é pra você o estágio?

Momento de vivencia, onde o aluno vai observar o outro profissional na sua prática, e compatibilizar teoria e prática, no caso do mestrado em ensino de ciências, vejo como uma proposta bastante significativa, no sentido de propor aos alunos que não são das áreas de Biologia, Química, Física, matemática de vivenciarem no caso é uma experiência com outras áreas como vice versa, temos alunos que no caso são da comunicação social, da pedagogia, de letras adentrarem nas áreas de biologia, física e o estágio permiti adentrar nestas áreas e absorver essa experiência, neste caso os mestrandos absorvem alguma experiência e levam aos profissionais destas áreas as suas

experiências do mestrado. É importante neste caso, o professor ver o mestrando como um parceiro, aquele que vai talvez auxiliá-lo, no tocante principalmente as teorias da aprendizagem. Haver uma troca entre as áreas na hora do estágio pode ser positivo para contribuir com o desenvolvimento no processo de construção do conhecimento. Por exemplo; um mestrando da área de Ciências fazer seu estágio em uma disciplina pedagógica e vice-versa, isso pode trazer contribuições para todo processo de formação.

SUJEITO 2

orientadora/ ex-coordenadora

1.O que é pra você a universidade?

Esta cumprindo seu papel, mas acho que poderia melhorar a Ciência, o ensino do ponto de vista da área, que esteja na área, a estrutura sim, os orientadores precisam orientar melhor onde seus orientandos devem estagiar. A universidade poderia ser melhor, orientar melhor sobre os estágios. Os professores devem sair supostamente formados para o ensino e isso vai depender muito da pessoa que esta se formando, tem muita pessoa que faz com vontade, com compromisso, tem muita pessoa que faz com vontade de aprender a fazer e tem muitas que so estão fazendo, tem outra que só cumpre o mínimo. Depende de cada um, é um critério muito pessoal.

2. O que é pra você a pós-graduação?

Vem responder a necessidade do contexto, no caso amazônico por ser a única aqui no estado em ensino de Ciências, a carência é o único mestrado nesta área de ensino de Ciências nesta região.

3. O que é pra você a docência?

A docência no curso de pós seria como aprender a fazer Ciência, ministra aula de Ciência, aprendizado de como trabalhar em Ciências no ensino fundamental, médio e superior. Você aprende a como trabalhar realmente a Ciência no ensino fundamental e no segundo grau, ensino médio e ensino superior.

4. O que é pra você o estágio?

O estágio é uma coisa necessária sem duvida, sobretudo a pessoa que não tem formação na área de Ciências é necessário, totalmente necessário, as maiorias das pessoas do curso não são da área, então precisam, sem duvida, ter uma visão realmente de como se trabalha a Ciência na sala de aula. Eu acho que fazer estágio na área de Biologia, na Matemática, Química é uma necessidade, mesmo que as pessoas estão falando, por exemplo, que professores de ensino superior não querem fazer estágio, mas realmente mesmo sendo de ensino superior, precisa fazer o estágio por que não são da área do ensino da Ciência.

SUJEITO 4

orientador/ ex-coordenador

1. O que é pra você a universidade?

Pra mim dentro da cultura científica é um tipo específico de fazer ciência, é o lugar da Ciência. Eu compreendo que a universidade é o lugar da ciência, não exclusivamente, mas onde se dá a produção de quadros para atuar no campo profissional e no campo da produção de conhecimento. É o lugar especial da cultura científica por onde se processam determinados saberes, esses saberes constituem saberes da cultura científica das diversas sociedades, especialmente saberes das diversas áreas do conhecimento e das produções que se organizam a partir de três espaços específicos que são aqueles da produção escrita do conhecimento, da transmissão desse conhecimento as novas gerações e da popularização desse conhecimento nas sociedades. Então, a universidade não é o único lugar que se produz o saber e a ciência, o saber e a ciência também se produz nos laboratórios de pesquisa, nos institutos de pesquisa, na sociedade de modo geral, mas, a universidade tem um papel, que é um papel tanto de produzir conhecimento quanto de reproduzir, a partir de problemas oriundos das necessidades de uma determinada sociedade onde ela se encontra.

A universidade é o lugar do saber universal, na verdade, onde não deveria haver restrições ao saber ou aos diferentes tipos de saberes, sejam eles científicos ou do senso comum, até porque o conhecimento científico tem como meta final o senso comum, que ele se torne um conhecimento comum a toda sociedade. Então, a universidade nasce com uma identidade que é a identidade de buscar o saber que seja universal, que tenha um valor independente da cultura onde ela se encontra, ela pode buscar a produção do conhecimento que se dá em determinada cultura, mas esses saberes da cultura são particulares, são saberes que respondem às necessidades específicas daquela cultura, O papel da universidade é fazer com que estes saberes se constituam na construção de valores universais, então o papel da universidade é buscar em cada saber consolidado e específico universalizar e fazer com que esses saberes se constituam saberes das sociedades, esse saber deve possibilitar um processo de emancipação.

A universidade para além de um trabalho com o conhecimento, este possui na universidade um espaço específico que é sua dimensão política, ou seja, o saber tem sido utilizado como fator de dominação, tem sido usado na ciência moderna como poder político.

A universidade possui um papel político de universalizar os conhecimentos produzidos no sentido que possam ser instrumental para um processo de emancipação, deve ter necessariamente compromisso com um processo de emancipação onde ela se encontra. O saber tem um destino ético natureza ética que é promover a emancipação da sociedade, a medida que as classes subalternas têm acesso ao conhecimento, possibilita-se a ascensão social dos sujeitos legitimando seu papel social, cumpre seu papel político na sociedade, embora não tenha sido esse o motivo de seu aparecimento na sociedade, ela surge para a educação da classe hegemônica, é tanto que na sociedade brasileira ela vai surgir somente com a vinda da família real para o Brasil.

Porém, a compreensão que tenho é de que além de um local de produção do conhecimento inovador é também o local de formação de um profissional, dela decorre um processo de emancipação na medida em que, tendo em vista a oportunidade e a igualdade de direito para todos o integrante dessa classe subalterna tem acesso de formação. Penso que é isso, ainda possibilita a dominação até porque depende do modelo de ciência que se tem,

dependendo desse modelo, nos temos um modelo burocrático de administração e mais favorece um modelo subalterno na sociedade.

2. O que é pra você a pós-graduação?

Se a universidade se ocupa com a formação dos profissionais das diferentes áreas do conhecimento humano, ou se ocupa do ensino. Tem dois níveis em seu processo; graduação que faz a formação básica em todas as instituições reconhecidas e instituídas, a pós-graduação que é então uma especialização do conhecimento produzido neste espaço e se institui também dessa categoria de ensino, então é organizada no formato de cursos com caráter formativo, se pretende com esses cursos formar profissionais que já atuam na sociedade. A pós procura uma especialização em diferentes níveis de aprofundamento que são as especializações que garante um nível mais superficial e não da uma habilitação mais específica, por outro lado também indo nesta direção você tem a pós-graduação strito senso, que é um nível mais elementar de aprofundamento, o doutorado que é a formação estrita que implica maior aprofundamento do nível de conhecimento do profissional. É um saber específico que se vincula a um programa.

O que rege e organiza a pós é a pesquisa so é strito senso aquela que se desenvolve com a pesquisa. A pós se estrutura em programa de pesquisa decorrente dos programas de pesquisa é que surgem os cursos que vão trabalhar de maneira a disseminar o conhecimento e formar novos quadros dentro de cada área. É o local da formação específica em aprofundamento de uma temática específica dentro de uma linha, dentro de uma área do conhecimento. O que garante o nível diferenciado é o fato que desenvolve elementos programados e estruturados por um programa de pesquisa.

3. O que é pra você a docência?

Apresenta-se em diferentes níveis, é o espaço de construção, transmissão tradução do conhecimento científico em diferentes níveis, na graduação da conta dos conteúdos específicos de uma formação profissional. É um exercício científico, profissional específico no campo do ensino que busca formar novos

profissionais para os diferentes campos da sociedade. Há a necessidade de uma formação específica para dar conta desse exercício, é um trabalho que se dá com conceitos, e se desenvolve nas práticas sociais é um exercício ético e político no sentido que se desenvolve com a sociedade ao mesmo tempo em que se faz como exercício de um ofício. Enquanto docência não difere muito em seus processos, no ensino superior é um exercício que precisa conhecimento técnico, compreensão epistemológica dos processos didáticos e cognitivos da sociedade, so ocorre na medida em que, o docente domina esses conceitos consolidados pelas ciências e elabora outros conceitos. É um exercício de leitura do mundo, quanto mais alargado mais o compromisso com o trabalho docente.

4. O que é o estágio?

Na formação no curso de mestrado, é o exercício de compreensão do nível de formação, no qual se atenta para compreender o necessário para o exercício da docência. Deve ser a princípio o local de trabalho do docente universitário, saber com que instrumentos ele opera na medida em que interfere na sociedade. É preciso conhecimento científico e técnico, o que se dá no ensino superior é a vivência sobre um processo de ensino que ocorre no modo como se opera a transmissão de conhecimento. É o momento de compreender que a prática pedagógica no ensino superior tem suas diferenças no que diz respeito ao ensino nos outros níveis, precisa ir ver como são formados os conceitos os conhecimentos dominados pelas ciências. É momento privilegiado para o mestrando fazer um exercício da ciência onde ele vai ter oportunidade de ver como se opera o ensino em outro nível, como este se dá a partir de conceitos consolidados pela ciência, o estágio implica um conjunto de saberes necessários ao seu exercício deve ser transformado em experiência na medida em que sistematiza o conhecimento decorrente das experiências. É a oportunidade de testar e avaliar os processos didáticos é o lócus da experiência, testagem das teorias pedagógicas como instrumento de utilização do que aprendeu. Se não servir para avaliar as teorias pedagógicas estudadas, não é relevante, so é relevante na medida em que se constitui em espaço de avaliação das teorias, neste espaço estamos lidando com conceitos que são instrumentos de leitura da realidade.

SUJEITO 5

Orientador

1. O que é pra você a universidade?

A universidade, se a gente for falar da origem, começa na idade média com as grandes questões abordada pela filosofia e teologia, é claro que não vão ser estudadas so estas disciplinas, depois abre um leque, não vão ser estudadas so estas disciplinas, a critica que se faz é que se esquece de abordar que começa a partir da filosofia e da teologia, vai surgir realmente na idade média com a universidade de Bolonha, Oxford e outras que vão sistematizar o conhecimento embora seja a partir da filosofia e da teologia. Agora trazendo um pouco essa discussão pro nosso habito acadêmico, primeiro quero dizer que ela so se caracteriza como universidade quando ela realmente trabalha extensão e pesquisa, entrando no âmbito da pesquisa, porque veja bem, porque enquanto o ensino superior esta apenas repetindo os conhecimentos dos pesquisadores, mas ele não produz conhecimento fica com muitas pendências é decadente, quando a CAPES faz a exigência para que os cursos de mestrado e doutorado permaneçam da letra número 3 pra frente é exatamente pelas produções, pelas pesquisas, pelos congressos, pelos livros escritos. Parece-me que a universidade, ela vai se caracterizar pela produção de um conhecimento científico.

Então ai neste aspecto esta o papel da universidade, ela na verdade produz ciência, modifica a sociedade questiona a sociedade. No âmbito das políticas públicas, se olharmos bem elas vão ter que se basear no conhecimento aprimorado embora estes conhecimentos científicos não sejam quase levado em conta para as políticas públicas, a universidade tem essa incumbência, competência de sistematizar o conhecimento produzir e consequentemente fazer ciência, isso pode ser iniciar na iniciação científica e nas pesquisas feitas com os alunos de mestrado e com demais pesquisas, enquanto não se faz pesquisa por parte do docente e discente, fica difícil caracterizar uma instituição de ensino superior como universidade, ela fica repetindo

conhecimento, não produz conhecimento, tanto é que aqui em Manaus o grande problema nosso não só na UEA ou UFAM, é que aqui não temos quase pesquisadores, pessoas que estão produzindo ciência, pode ver, nos não temos muitos pesquisadores, as faculdades particulares, então, tem essa deficiência, eu vejo a partir dessa discussão essa questão.

2. O que é pra você a pós-graduação?

A pós-graduação na minha visão eu sou filósofo, teólogo, vejo que a graduação é a sistematização do conhecimento em torno, por exemplo, da filosofia, você tem a filosofia sistematizada, a monografia de graduação é uma sistematização do conhecimento que você adquiriu a partir de uma temática, um autor uma obra, pra mostra que sabe filosofia a partir da sistematização feita na monografia. A pós-graduação a que me refiro eu não gostaria muito de me referir a pós-graduação lato senso porque não é a perspectiva da universidade, a lato senso ela é um quebra galho quando você não se tem o mestrado, porque realmente o ensino superior é pautado na graduação mestrado e doutorado e pós doutorado.

Então, aí vem a questão da pós, que eu chamaria de mestrado. É a pesquisa realizada pode ser bibliográfica ou de campo de um autor, uma obra, um assunto, onde deve-se demonstrar pra academia que sabe trabalhar, você mostra que sabe sistematizar a pesquisa de campo ou bibliográfica. Aí você, se torna um especialista, um mestre naquilo que vai sistematizar, o importante é mostrar que sabe pesquisar, vamos supor tentar isolar um vírus no caso da biologia, sistematizar cientificamente em torno do que acontece com esse vírus produzindo uma vacina..., o importante é que você mostre pra academia que sabe trabalhar metodologicamente cientificamente esta questão. Não é necessário apresentar uma originalidade no mestrado, claro que o mestre vai dar grande contribuição para a academia, para a sociedade científica, eu vejo que ela é importante, abre o leque pra o pesquisador que vai de certa forma produzir ciência, hoje não pode ficar fechado numa área do conhecimento há uma pluralidade uma transversalidade muito grande no conhecimento. A partir da pesquisa do mestrado se a universidade não tiver uma pós-graduação fica repetindo as experiências dos outros, e o mestrado é uma porta aberta para a ciência para o conhecimento, que é no mestrado que você se aprimora dentro

da perspectiva do conhecimento da produção do conhecimento eu diria da produção da ciência.

3. O que é pra você a docência?

A docência na realidade, o debate em torno do conhecimento dentro da universidade, ele claro que vai necessitar da contribuição da participação dos doutores é claro que não so os doutores trabalham com a docência, os mestres também trabalham, os especialistas, mas, é necessário os doutores na docência. Na universidade o doutorado, que já é da idade média, seja nas grandes universidades Gregoriana, Coimbra, Oxford, Florença, ele é aquele mestre doutor que vai defender uma tese perante uma banca, estilo europeu são três doutores, americano cinco, com tema inédito, tem que ter certa originalidade, o que seria isso, sempre em torno de uma obra de um autor de um assunto.

Será que vc trabalhar uma obra numa outra perspectiva esse autor implica originalidade, implica, dentro de uma perspectiva que ninguém trabalhou. Suponhamos deve ser uma ótica que alguém nunca trabalhou isso é originalidade, na área da saúde, física, em torno de uma questão que não foi tratada. Por exemplo, o Marcelo Graiser trabalhou os buracos negros, tem o livro “a dança do universo”, por que a perspectiva que ele adotou na Física nunca tinha sido trabalhada, eu mesmo trabalhei a destinação universal dos bens, no âmbito da religião católica, que é uma temática velha, mas que ninguém havia trabalhado nesta perspectiva que trabalhei desde a bíblia ate o ultimo documento.

A docência é fazer com que esse tipo de conhecimento dentro do ensino seja repassado discutido de maneira que ao mesmo tempo abra o encaminhamento para que a própria universidade possa refazer fazer e produzir o conhecimento, por isso a docência sem o doutorado mestrado é complicado. Meu desafio, aqui no Amazonas, é esta dificuldade que nos encontramos, porque muitas instituições so estão repetindo conhecimento, esta trabalhando conhecimento,

mas, não produz conhecimento, e o que muda o mundo é a produção do conhecimento. Você vê que hoje uma pesquisadora isolou um peixe que nunca aqui no estado do Amazonas, deu um nome, ela isolou e agora falta patente, quer dizer então que a docência é discutir esse conhecimento com a sociedade, porque o olhar científico é interessante, saber por que o sol nasce e se põe todo mundo sabe de modo empírico, porque o sol nasce você pode ver de forma comum, mas a razão e a ciência vão explicar, é necessária essa docência pra discutir com a sociedade e academia o modo de ver o mundo e o modo de entender as coisas é interessante, porque é triste ver um professor que só está repetindo conhecimento, dando o conhecimento dos outros e não produz conhecimento.

4. O que é pra você o estágio?

Na realidade o mestrando em geral vai sempre estagiar com o professor doutor eu não sei se caberia estagiar com o professor mestre, no caso muitas vezes vai estagiar com o próprio professor orientador. O professor mestre tanto é que a gente sempre diz que o graduado e o pós graduado lato senso não são professores universitários, é até bom que o estagiário vai atuar nesta sala porque ele vai aprimorar esclarecer, porque um professor mestre precisa estar atualizado, ele vai discutir com o mestre e os alunos, os problemas da docência, ele vai também beber o conhecimento no debate com o professor que está na sala de aula.

Na verdade se o aluno não estudou com aquele professor ele vai trazer contribuições daquele professor e dar contribuições, é importante estar em uma sala com um professor que não é seu orientador, porque tem o perigo do aluno de mestrado estar sendo determinado pelo orientador, é importante que o orientador deixe fluir, porque se não acaba apenas repetindo o que o orientador, fala pensa, essa autonomia na academia é muito importante, não pode ficar todo tempo aí com o cordão umbilical, tem que aprofundar por outro prisma a questão do conhecimento.

SUJEITO 6 /orientadora

1- O que é pra você a universidade?

É uma instituição para estudos no ensino superior, local onde se produz, se exercita conhecimento revendo conhecimento, não pode ser apenas uma escola, deve integrar vários centros de discussão tendo espaços físicos definidos, não podem ser dispersos. A integração e o convívio são afetados pela distancia geográfica, vai de contra mão da universidade como construção coletiva e reflexões sobre ensino superior.

2- O que é para você a pós-graduação?

Papel de preparar pessoas para discussão e exercício mais avançado dentro da concepção de produção científica, leva a pessoa a passar por todos os estágios necessários para uma autonomia intelectual para produzir conhecimento e integrar conhecimento para preencher lacunas.

3- O que é para você a docência?

É o exercício de (ser doce... risos), preparar indivíduos intelectualmente, retirar a pessoa do estado de ignorância sobre o que existe no mundo, é facilitar que os sujeitos envolvidos possam adquirir conhecimento, adquirir meios de procurar o conhecimento para si desenvolvendo autonomia viabilizar alternativas para as pessoas deixarem de ser cativas tem a ver com a construção da cidadania na sociedade. Deve ser contextualizada tem que ter acordos regras claras dentro de um sistema educacional, porém deve ter autonomia para exercer a cátedra, possibilita ver as mudanças na pessoa.

4- O que é para você o estágio?

Para o exercício do estágio tive 1 pessoa da área, 3 da pedagogia, 1 da filosofia, 1 da Biologia. A grande dificuldade das pessoas que não são da área é a articulação do conhecimento da área, é difícil incorporar o conteúdo para a docência na área. Teve disciplina como educação ambiental que é uma disciplina interdisciplinar é um tema transversal, onde tem certos conteúdos que requerem apropriação do conhecimento científico na área porque leva a pensar mais relacionado ao saber científico da área, então eles conseguem apresentar conteúdos, técnicas mais não conseguem fazer a avaliação esse é um ponto nefrágico.

SUJEITO 7

Orientadora

Falando sobre o processo de pós-graduação em Ensino de Ciências no Amazonas

1. Bem posso falar para você da pós, do mestrado em Ciência e matemática que ocorreu em 1975 até 1980, foi realizado o Mestrado em Ensino de Ciências e matemática na UNICAMP em São Paulo, é uma formação específica. Eram 5 turmas de graduados das áreas de Física, Química, Biologia e Matemática de diversos países da América latina e dos estados brasileiros, sendo que do Amazonas três professores foram escolhidos, dois da UFAM e um da SEDUC.

2. No site do professor D'Ambrosio podem-se encontrar algumas informações sobre este programa de mestrado.

A organização do PREMEN /OEA foi instituída nos anos 70 na UNICAMP em Campinas no estado de São Paulo.

3. Por meio dessa formação os alunos cursariam em Química, Física, Biologia e Matemática, disciplinas comuns nos primeiros períodos da formação. Esse programa surge da preocupação com a formação de professores para fortalecer, a chamada "Ciências integradas", onde se formariam os licenciados nesta área de acordo com a resolução 30 do MEC em 1974. Isto foi questionado na reunião da SBPC de 74 acabando por retirar a obrigatoriedade desse modelo de formação dos professores para Ciências, Química, Física, Biologia. Então o mestrado veio dar suporte nessa formação. O mestrado profissional sendo um programa é temporário. É um programa temporário que responde a uma necessidade.

SUJEITO 8

orientador/ 1 coordenador

1. O que é pra você a universidade?

Podemos definir a universidade em duas perspectivas; uma histórica e uma mais pontual mais atual. A histórica como espaço de construção de conhecimentos o que é priorizado são as reflexões e ações sobre vida, sociedade e ser humano, condição humana do ponto de vista histórico. As universidades surgem de maneira não sistematizada em termos de ocidente, com as reflexões dos filósofos, não havia um lugar físico, havia um espaço que era legitimado onde dava-se tratamento ao conhecimento (nas ágoras). Atualmente perdeu-se esse sentido hoje, o tripé em pesquisa, extensão e ensino não esta como deveria, o status esta voltado para a preparação de pessoas para o mercado e compromete a extensão por meio da pesquisa. Fica comprometida a visão da universidade como espaço do conhecimento.

2. O que é pra você a pós-graduação?

Nível de formação que hierarquicamente deveria dar subsídios para os alunos que saíram da graduação para se preparar e dar tratamento apurado, mais maduro, mais humanizador para o conhecimento. A pós estaria na minha concepção, para contribuir na formação de sujeitos que formam outros e contribuem nas bases. Se não há essa preocupação esta numa perspectiva apenas hierárquica , o individuo já passou pela experiência da pesquisa e ensino não apenas para se hierarquizar mas como num processo de retro-alimentação da melhoria do ensino a partir de um olhar mais maduro com outros níveis de ensino. Seria um momento de consolidação da universidade como espaço de construção do conhecimento.

3. O que é pra você a docência?

Falar da docência tem que pensar em três pré-supostos legitimadores que a sustentam;

1. Epistemológico; falar da docência é falar do docente como um profissional que pensa e conseqüentemente se vê uma dimensão que faz parte de uma ação. Este se identifica com uma forma de pensar ver o mundo e recebe influencia de determinados conceitos, ideologias, etc.

2. Teorias; para legitimar existem os teóricos que se identificam com diferentes

pensamentos, que por sua vez buscam sentido em correntes de pensamento, é a dimensão teórica sustentada pela dimensão epistemológica.

3. Metodológica caracteriza o fazer do docente nesta dimensão o docente mesmo a partir do que faz o que ele pensa como vê o mundo, a conclusão é que não existe uma maneira uniforme de definir o que é docência. Existe um conjunto de elementos responsáveis e sua experiência acaba determinando para a definição do que é docência. Implica no se sentir docente, como se sentir docente no pensar e refletir sobre o que é docência e no fazer pedagógico que caracteriza a dimensão metodológica influenciando na visão do docente.

4. O que é pra você o estágio?

Momento em que aquele que esta se preparando para ser docente começa a constatar a sua percepção como docente, o estágio é uma prática que precisa ser percebida verificada para que se possa definir como docente. A partir da identificação teórica, e por sua vez com aquilo que vai caracterizar o estágio que é a questão da prática que caracteriza a dimensão metodológica.

SUJEITO 9

orientador/ 2 coordenador

1. O que é para você a universidade?

Bem, é o lugar onde as pessoas podem discutir livremente suas idéias através do processo de formação, onde se formam cidadãos em diferentes áreas do saber, é o lugar do livre pensamento, uma extensão da sociedade.

2. O que é para você a pós-graduação?

Uma parte da estrutura organizacional da universidade com a finalidade de aprofundar conhecimentos adquiridos na graduação. Acontece tanto na especialização, mestrado e doutorado e pós doutorado. Lugar na universidade onde se promove conhecimento mais avançado nas diferentes áreas do saber. Lugar de amadurecimento institucional e individual do profissional em diversas áreas do conhecimento que podem ajudar no desenvolvimento do país.

3. O que é para você a docência?

Uma atividade de responsabilidade na formação profissional. Apostado onde a pessoa se entrega ou usa seus conhecimentos na busca da melhoria do conhecimento por parte de outras pessoas. Implica uma pessoa consciente de sua responsabilidade ética e conhecimento que através de sua imagem passa exemplo aos estudantes no intuito de formar cidadãos responsáveis conscientes com seus deveres na sociedade.

4. O que é para você o estágio?

Fase que todo estudante que trabalha no caso na área da educação tem que passar. Fase de aprendizado e experiência. Enfrentamento da realidade, o estágio deve-nos permitir a evolução do profissional tanto em seu fundamento científico como em sua reflexão sobre sua vivência e inter-relação com seus semelhantes. No caso da pós, permite ao estudante aplicar os conhecimentos aprendidos nas diferentes disciplinas no ensino, implica série de atividades como participação no planejamento da disciplina, atividade durante a disciplina avaliação e ensino é possível fazer pesquisa relacionada com o ensino no estágio. No estágio o estudante deve perder o medo de enfrentar a realidade e os erros permitidos durante esse processo podem ser cometidos a partir de que possam dessa experiência melhorar o empenho profissional. O que se espera do estágio é uma experiência que permite ao aluno desenvolver habilidades em sala de aula, transmitir todo conhecimento e aprofundamento em temáticas relacionadas à disciplina.

3. ENTREVISTAS TRANSCRITAS DOS IDEALIZADORES DO CURSO SOBRE A ORGANIZAÇÃO INICIAL DO MESTRADO EM ENSINO DE CIÊNCIAS

SUJEITO 1 (Idealizador)

Bem vou fazer uma historicização desse processo, antes disso dizendo assim,

em final de 2004 início de 2005 nos pensávamos em uma proposta em educação aqui para Escola Normal Superior, so que fizemos a proposta para 2005 sendo recusada pela CAPES, nossa idéia era propor um mestrado em educação, com uma perspectiva na área pedagógica e formação de professores. A recusa dessa proposta se deu pelo fato de que o comitê da área observou que dos 12 ou 13 professores colocados na disposição do curso apenas três tinham doutorado em educação que era eu, professor X e professora Y, então foi recusada porque para que fosse aceita na CAPES tinha que ter no mínimo 8 professores doutores em educação com produção na área relevante.

A área disse que não tinha e por isso não poderia aprovar. Quando começamos pensar essas questões, pensamos alternativas, consultando outros colegas, a idéia era fazendo a proposta em educação e não sendo aceita, faríamos em outras áreas, a nossa escala seria fazer uma proposta em educação, segunda alternativa seria uma proposta na área de ensino de ciências e terceira alternativa seria uma proposta vinculada a área multidisciplinar. Então já desenhamos, quando pensamos a possibilidade de ter um mestrado na escola, as possibilidades que poderíamos desenvolver determinados projetos considerando a formação do corpo docente, com o corpo docente aqui da Escola, a pergunta era com o corpo docente que temos o que poderíamos fazer? Então olhando o corpo docente, por se tratar de uma escola de educação de ensino superior, buscamos uma primeira alternativa em educação, sendo que esta foi recusada pela área em 2005, no segundo semestre de 2004. Na verdade, nos partimos para um redesenho da proposta, para um mestrado apresentado na área do ensino de ciências.

Apresentamos um mestrado acadêmico em ensino de ciências com esse mesmo grupo de professores tentando reorganizar a proposta adequando a área de conhecimento no ensino de ciências. Na verdade essa era a segunda opção, reorganizamos e apresentamos no final de 2005 essa proposta, naquele período ainda havia apresentação da proposta no segundo semestre do ano, naquele período a CAPES recebia as propostas no segundo semestre e não no primeiro como é hoje, então em 2005 redesenhamos para ser enviada a capes. Encaminhamos o mestrado acadêmico em ensino de ciências com uma área de concentração, como pode observar no projeto do curso, nesse momento em

que a proposta foi enviada, houve um desenho feito pelos três professores do grupo e foi assumida pelos demais e enviada. A CAPES negou essa proposta de mestrado acadêmico, e na observação estava dizendo que o corpo docente apresentado não tinha produção científica na área, como as regras da área diziam e ainda dizem que para proposta inicial se considerara as produções na área de origem dos professores, entramos com um recurso, porque era contraditório o parecer em relação às normas da área.

Aqueles pareceres também indicavam que teríamos mais possibilidades se fizéssemos um mestrado profissional, teríamos assim mais possibilidades da área recomendar o curso. Então reunimos com os professores organizamos e a CAPES mandou dois professores que vieram, fizeram uma visita reuniram os professores, olharam nossas condições e saíram daqui satisfeitos afirmando que já podíamos nos preparar e organizar tudo, no início de 2006, so que não podíamos começar o curso sem a manifestação da aprovação, foi la por maio de 2006 o período em que se abriu o edital para o processo seletivo. Então no decorrer desse processo acabamos chegando no mestrado em ensino de ciências, porque foi basicamente uma indicação da comissão que veio fazer a visita técnica, foi uma alternativa.

A idéia é que deveríamos ter um programa de pós-graduação com cursos de pós-graduação strito senso, que instituí a cultura da pesquisa no ensino superior, sem isso se tem enorme dificuldade de instituir a pesquisa, tínhamos clareza que so íamos conseguir garantir o espaço da pesquisa na escola se garantíssemos a pós-graduação simultaneamente, no período de 2005 foram criados três grupos de pesquisa na Escola Normal Superior ligado ao Curso de Mestrado Profissional em Ensino de Ciências, antes já havia alguns grupos de pesquisa, mas, não eram institucionalizados.

Desses grupos decorrem as linhas de pesquisa, e foi praticamente a direção dada pela comissão da área e acabamos essa condição apesar de ser limitante porque não é nossa área de origem de formação embora esteja discutindo a formação. Então porque acabamos nesta proposta de curso, é por conta dessa trajetória e porque em toda região norte não tinha esse curso e ainda hoje você tem o mais próximo daqui, no Rio Grande do Norte, se você pegar Amapá, Rondônia, Acre, Roraima o único que tem na área é este, a Federal do Pará tem na área da educação Matemática.

Então, agora este ano, nos propusemos um mestrado acadêmico em ensino de ciências considerando que os professores já tem uma produção acadêmica, na verdade com o mestrado, queremos contribuir com dois processos formativos, a formação dos professores que vão formar outros professores para a educação básica. Supondo que isso possa ser um processo em cadeia de cima pra baixo é uma crença porque não investigamos, ainda estamos na terceira turma, precisamos de uns dez anos para avaliar o impacto do curso, os professores que ele vai formar lá nas licenciaturas em decorrência disso ele vai atuar melhor na educação básica, é claro que não existem so esses problemas existem problemas técnicos, políticos, mas os problemas políticos e culturais que dependem dessa organização política nós não podemos dar conta, mas, me parece que nós contribuimos para formação dos professores pesquisadores e do trabalho de pesquisa.

Eu não consigo compreender o professor universitário sem a pesquisa, o professor que não contribui com os processos de pesquisa não esta cumprindo com os objetivos do projeto do curso superior, o objetivo do curso se você olhar lá no projeto político pedagógico do curso contempla, desenha um perfil profissional, é interessante confrontar essa fala com as práticas e com o que esta lá no projeto. Os objetivos do curso se mantiveram desde o primeiro desenho, o perfil do egresso se modificou. So agora temos uma primeira turma que terminou e começa a defesa da segunda turma do Curso de Mestrado, eu considero que essa proposta é importante por que cumpre um papel científico político relevante por ocupar um vazio na formação de professores nessa região.

SUJEITO 2 (idealizador)

Surge da preocupação sobre o ensino de Ciências em função da experiência com alunos da graduação e informações sobre o desempenho profissional dos docentes no ensino básico. Com a queixa dos estudantes e as pesquisas foi constatado que os professores não tem formação devida para o ensino de Ciências. Em função do conhecimento da riqueza da região, da biodiversidade

que não é levada para dentro da sala de aula, a intenção é precisamente treinar pessoal direcionado para o ensino de Ciências por duas razões:

1. Razão; formar professores nesta área, pela diversidade infinita de materiais que podem ser tratados no ensino de Ciências que não estão sendo usados no ensino.
2. Motivar os estudantes tanto na pedagogia, Normal Superior, Licenciatura em Física, Biologia a pensar essas novas metodologias que usem esses recursos no ensino.

Estamos em fase embrionária no curso, estamos formando para trabalhar nessa linha de pesquisa formação de professores e desenvolver meios e recursos para conhecer melhor a Amazônia, dentro da sala de aula. Para usar de forma responsável o conhecimento na sala de aula defendendo nossa região de ambições externas que tentam apropriar-se desse patrimônio fabuloso que temos nesta parte do país.

SUJEITO 3 (idealizador)

A primeira informação que tive a respeito do mestrado ainda não era desse Mestrado que você me perguntou, porque a idéia inicial era da criação de um mestrado em Educação, ainda em 2003 quando o professor Evandro me convidou para participar. Lembro que o projeto do mestrado em educação foi encaminhado, mas foi negado o credenciamento logo de cara, pois o comitê técnico científico CTC- da CAPES, alegou que não havia doutores suficientes na área de Educação, e que os doutores credenciados não tinham uma produção suficiente para sustentar um programa de mestrado.

Mesmo com a resposta da CAPES, nós não desistimos, um dia quando almoçávamos lá no refeitório da Faculdade de Tecnologia da UFAM, o professor Evandro e eu, nós cogitamos a possibilidade de apresentar uma proposta de Mestrado em Ensino de Ciências, até porque já havia o professor Teeran e o professor Cerpa que desenvolviam projetos de iniciação científica na área. Foi quando chegou a professora Josefina, isso em 2004 para participar de um convenio, entre UEA e Cuba, e se engajou na proposta. Assim, como outros que estavam desde o começo, como é o caso da

professora Ierece, do professor Manoel do Carmo, da professora Fátima Biggi e do professor Antonio dos Santos. Outros professores a medida que viram que era possível a proposta dar certo, acabaram também se envolvendo. Enfim, depois de várias reuniões a proposta foi encaminhada a CAPES, para avaliação.

Como resposta disto obtivemos um não, novamente, mas não desistimos e entramos com recurso. Depois de alguns meses obtivemos resposta da CAPES, comunicando-nos que seria encaminhada uma comissão para uma visita "in loco". Reunimos os professores e resolvemos nos organizar para receber a comissão. Lembro que a professora Fátima conseguiu trazer um consultor local para nos orientar, mas não valeu de muita coisa, até porque a pessoa era pesquisadora de uma das duas linhas, mas não entendia nada de ensino de Ciências. Mesmo com a falta de experiência e limitações nos organizamos para receber a comissão.

Um aspecto que considero favorável ao nosso grupo foi o fato de termos lido, ou melhor, estudado mesmo o relatório de avaliação da CAPES, e reformulado toda a proposta antes mesmo da comissão chegar. No dia da reunião com a comissão começássemos fazendo a exposição das alterações que havíamos feito na proposta. Mas, a comissão não concordou de imediato e queria ler e discutir o parecer do relator da avaliação. Mesmo assim insistimos e acabamos convencendo-os do nosso propósito. Após, a exposição das alterações, a comissão comunicou-nos que a idéia inicial deles, que inclusive haviam conversado no avião era arranjar mecanismos para nos dizer novamente um não. Mas acabaram se convencendo do contrário e propuseram que a partir daquele momento deveríamos comunicar uma oficina, para re-elaboração do projeto. E assim nós procedemos.

Depois disso, tudo o que se encaminhou e é o que vocês já sabem. O Evandro assumiu inicialmente a coordenação depois o Teeran foi eleito coordenador. Já estamos indo para a quarta turma. Da primeira turma, todos os dezenove alunos defenderam suas dissertações. E hoje estamos na expectativa de aprovar o Mestrado Acadêmico em Educação em Ciências. Assim vamos retroalimentando esse projeto de formação que faz parte dos projetos de vida de muitos professores que buscam sentido para suas vidas a partir e para o conhecimento.

