

DOSSIÊ

Políticas de formação de professores(as) e valorização docente em contextos neoliberais

Editora

Andreza Barbosa

Disponibilidade de dados

Os dados de pesquisa estão disponíveis no corpo do documento.

Conflito de interesses

Não há conflito de interesses.

Recebido

29 jun. 2025

Aprovado

06 jan. 2026

Reflexões sobre a formação inicial de professores no contexto amazônico: o Parfor na Universidade do Estado do Amazonas

Meditations on the initial training of teachers in the amazonian context: the Parfor of the Amazonas State University

Neylanne Aracelli de Almeida **Pimenta**¹ , Cecilia Creuza Melo Lisboa **Holanda**² , Leonardo Dias da **Fonseca**³ , Leni Rodrigues **Coelho**⁴ 

¹ Universidade do Estado do Amazonas, Escola Normal Superior, Colegiado de Pedagogia. Manaus, AM, Brasil.

² Universidade do Estado do Amazonas, Centro de Estudos Superiores de Tefé, Colegiado de Pedagogia. Tefé, AM, Brasil.

³ Universidade do Estado do Amazonas, Centro de Estudos Superiores de Tefé, Programa de Pós-Graduação em Educação. Tefé, AM, Brasil.

⁴ Universidade do Estado do Amazonas, Curso de Pedagogia, Programa de Pós-Graduação em Educação. Manaus, AM, Brasil. Correspondência para: L.R. COELHO. E-mail: <lcoelho@uea.edu.br>.

Como citar este artigo: Pimenta, N. A. A. et al. Reflexões sobre a formação inicial de professores no contexto amazônico: o Parfor na Universidade do Estado do Amazonas. *Revista de Educação PUC-Campinas*, v. 31, e16369, 2026. Doi: <https://doi.org/10.24220/2318-0870v31a2026e16369>.

Resumo

O presente artigo tem como objetivo refletir acerca dos desafios e das possibilidades de políticas públicas para a formação inicial de professores, mais especificamente as concepções do curso de Pedagogia, da Universidade do Estado do Amazonas e as contribuições do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (Parfor) no contexto amazônico. Para fundamentarmos teórico-metodologicamente este artigo, nos apropriamos de fontes normativas, como legislações sobre a formação de professores e os seus desdobramentos nos cursos de licenciaturas na Universidade do Estado do Amazonas; de autores como Ball, Coimbra, Gauthier, Pimenta, Bourdieu e Tardif, e de nossas experiências enquanto professores formadores, no curso de Pedagogia regular e no Parfor. Ao longo do texto, refletimos sobre conceitos e a atuação das instituições de ensino na formação de professores na região Amazônica. Quanto aos resultados, compreende-se que as especificidades da região, como a questão logística e de acesso ao ensino superior, persistem; no entanto, foram identificados avanços com a implementação dos núcleos de ensino superior da Universidade do Estado do Amazonas e do Parfor como política de formação docente.

Palavras-chave: Estágio supervisionado. Formação docente. Políticas públicas.

Abstract

The present article aims to meditate on the challenges and possibilities of public policies for the initial training of teachers, more specifically, the conceptions of the pedagogy course in Manaus and Tefé-AM, from the Amazonas State University and the contributions of the Parfor,



in the amazonian context. To provide a theoretical-methodological foundation, we appropriate the normative sources, such as legislations regarding teacher training and the and its implications for undergraduate courses at Universidade do Estado do Amazonas, from authors such as Ball; Coimbra; Gauthier; Pimenta; Bordieu; and Tardiff, as well as in our experiences as teacher trainers, of the UEA, in the Pedagogy Course as as in the National Plan for Teacher Training in Basic Education (Parfor). Throughout the text we ponder over concepts and the actions of educational institutions in the training of teachers in the Amazonian region. As for the results, we comprehend that the specificities of the region, as well as the logistical question and access to higher education, persist, however, we identify advancement in the implementation of the Universidade do Estado do Amazonas higher education centers and the Parfor as policy in teacher training.

Keywords: Supervised internship. Teacher training. Public policies.

Introdução

O presente artigo tem como objetivo refletir acerca dos desafios e das possibilidades de políticas públicas para a formação inicial de professores, mais especificamente as concepções do curso de Pedagogia, da Universidade do Estado do Amazonas (UEA) e as contribuições do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (Parfor) no contexto amazônico. Trata-se de uma política pública promovida pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior com a finalidade de oferecer formação inicial a professores leigos⁵ em exercício na rede pública, ofertando cursos de licenciaturas na área em que esses atuam sem formação adequada.

Para tanto, foram utilizados como fontes textos legais, normatizações e resoluções (Brasil, 1997, 1999, 2001, 2005, 2007, 2015a, 2015b, 2024) sobre formação de professores e os seus desdobramentos a partir da observação das nossas práticas docentes em cursos de formação de professores na Universidade do Estado do Amazonas, que está presente na capital do estado e no interior, em diversos municípios, a partir dos seus Centros e Núcleos de Ensino – o que a faz ser a maior universidade multicampi do país.

Nos embasamos em referenciais teórico-metodológicos como: Ball (2001), Coimbra (2020), Gauthier (1998) e Pimenta (2022) para compreender as políticas de formação docente. Já os estudos de Bourdieu (2011) e Tardif e Lessard (2005) auxiliaram na compreensão do trabalho desenvolvido pela UEA, o Parfor, na implementação das políticas públicas para a formação de professores, na capital e no interior do estado. Procurou-se, ao longo do texto, relacionar os referenciais com as experiências dos autores enquanto professores formadores, no curso de Pedagogia regular e no Parfor.

Este artigo foi organizado em três tópicos: no primeiro, foi realizada uma revisão bibliográfica sobre conceitos teóricos e normatizações, bem como sobre as discussões e mudanças acerca da formação docente no Brasil nos últimos anos. No segundo tópico, apresentou-se o percurso histórico da expansão do ensino superior e o processo de interiorização na região Amazônica. Por último, a concepção de formação de professor delineada no Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia é discutida, a partir da organização curricular, com ênfase no componente “Estágio Supervisionado”, na sua proposta de formar o professor-pesquisador e na participação dos autores desse texto no programa Parfor, do Ministério da Educação.

Revisitando conceitos sobre a formação do professor

A conceituação da formação de professor ao longo da história da educação – particularmente a partir do final dos anos de 1980 – tem sido tema recorrente nas políticas educacionais e constituída

⁵ Que não possuem licenciatura ou magistério em curso de nível médio.

de diferentes significados. Os conceitos privilegiados estão relacionados à acepção do professor que exerce a docência na Educação Básica.

A significação atribuída ao professor e à sua formação é acessada em discursos da política educacional relacionados à qualidade da educação, “[...] como um ideal que visa aprimoramento educacional, na forma de elevação de índices de desempenho escolar e institucional” (Pimenta, 2022, p. 30) e condiz com ideais neoliberais direcionados à educação.

No período supramencionado, observa-se, conforme literatura educacional, um conjunto de reformas com vistas a resolver o problema dos baixos índices de rendimento educacional que exigem mudanças, no interior das quais a revisão da formação do professor pode ser definida como eixo.

Até esse período, prevalecia uma concepção de professor coerente com o “modelo conteudista” de formação, instituído pela primeira regulamentação de cursos de formação – o Decreto-Lei nº 1.190/1930, que organizou a Faculdade Nacional de Filosofia e definiu um ano de curso de didática para a obtenção da certificação docente (Coimbra, 2020). Posteriormente, o curso de Pedagogia foi definido pelo Parecer nº 252/1969 do extinto Conselho Nacional de Educação. Esse modelo preconizava uma formação com maior ênfase nos conteúdos, com duração de três anos de teoria e um ano de prática – o que passou a ser denominado esquema 3+1 da formação do professor.

Nos anos de 1970, no interior do movimento de abertura política, comissões de especialistas nomeadas pelo Ministério da Educação iniciaram um movimento de debate sobre a formação do professor por meio de seminários regionais e nacionais que culminaram na criação, em 1990, da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (Anfope), entidade que passa a desenvolver estudos e propor definições para a formação desses profissionais, com importante participação na definição das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN). É importante destacar que, até os anos 1990, prevalecia a concepção de professor como educador, noção resultante da crítica realizada pela Escola Nova ao papel autoritário e dogmático exercido pelo professor no ensino tradicional, passando a fundamentar a formação a partir de uma Pedagogia que considerava os aspectos político-social da profissão docente.

Em suas orientações, a Anfope concebe o professor como profissional da educação, termo que passou a ser incorporado à política educacional por meio do artigo 94 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996). Esse termo “[...] corresponde ao binômio teoria-prática e aponta para a necessidade de articulação entre universidade, ensino fundamental e médio, através da integração entre saber e fazer” (Pimenta, 2002, p. 19).

Sempre denunciando ações de propostas neoliberais para a educação e formação de professores – como a privatização da educação em todos os níveis, a ênfase à concepção tecnicista que preconiza o saber fazer, a ausência de análise dos determinantes sociais e históricos da educação, o pragmatismo docente e a falta de autonomia universitária, entre outros, a Anfope ancora o conceito de profissional da educação em princípios orientados pelo ideal de base comum nacional, quais sejam:

- a. sólida formação teórica e interdisciplinar sobre o fenômeno educacional e seus fundamentos históricos, políticos e sociais;
- b. novas formas de relação teoria/prática que implica em assumir uma postura em relação à produção de conhecimento que impregna a organização curricular dos cursos;
- c. gestão democrática como instrumento de luta contra a gestão autoritária na escola;

d. compromisso social do profissional da educação, contra 'concepções educacionais obsoletas' e com ênfase na concepção sócio-histórica de educador;

e. trabalho coletivo e interdisciplinar entre alunos e entre professores como eixo norteador do trabalho docente na universidade e da redefinição da organização curricular (Associação Nacional Pela Formação dos Professores da Educação, 1996, *online*).

Esse movimento culminou com a aprovação das DCN de 2002 (Resolução CNE/CP 2/2002), que apresentaram um conceito de formação assentando na "integração entre conhecimentos específicos e pedagógicos, a prática como componente de formação" (Coimbra, 2020, p. 10). Prevaleceu, nesse período, a concepção de professor fundamentada no desenvolvimento de competências profissionais, resultante do ideal de desenvolvimento humano integral, via educação, conforme definido pelo relatório elaborado para a Organização Nacional para a Educação, Ciência e Cultura como resposta à Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada em Jontien, Tailândia, em 1990. Pimenta (2002, p. 29) explica a origem desse conceito e suas características, como segue:

A noção de competência surge no Brasil estreitamente relacionada às experiências realizadas em outros países, mais particularmente na França, adotadas pelo Ministério da Educação brasileiro, após alguns anos de implementação naquele país, embora tenha surgido [...] nos países anglo-saxões [...]. A origem da noção de competência surgiu nos anos 60 relacionada à noção de formação [...], quando se especializou deslocando-se da escola para a empresa, [...]. Nos anos 80 seguiu-se um movimento de renovação ideológica nas escolas, entre os quais destacam-se os ideais de racionalização e de intelectualização, [...]. Este movimento enfatiza a modernização do ensino, através da importância aos conteúdos, métodos e avaliação, interdisciplinaridade ou transdisciplinaridade, desenvolvimento da tecnologia educacional, além do uso de noções como objetivos, competências, projeto, contrato e avaliação.

No mesmo período, outras concepções contrárias ao ideal de formação orientada por competências e resultantes de pesquisas, foram definidas – a exemplo do teorizado por Gauthier, segundo o qual a atuação profissional do professor deve estar alicerçada em saberes. Esses saberes são produzidos por pesquisas e mobilizados pelos professores, conforme sintetizou Pimenta (2002, p. 75):

[...] saberes disciplinares (correspondentes às diversas áreas do conhecimento); saberes curriculares (corpus de saberes que compõem os programas das disciplinas); saberes das ciências da educação (conhecimentos profissionais adquiridos ao longo da formação); saberes experienciais (pressupostos, argumentos, maneiras de agir desenvolvidas por cada professor e não verificados cientificamente); saberes da ação pedagógica (é o saber experiencial testado por pesquisas e divulgado; constitui-se em condição à profissionalização).

A partir dessa categorização, Gauthier (1998) definiu o professor como o profissional que age orientado pelo cumprimento de duas funções: educar e instruir. Como educador, desenvolve valores complementares aos aprendidos na família e na igreja; como instrutor, promove a construção de saberes. Paralelamente a essa definição, observou-se na literatura educacional o desenvolvimento da tendência de formação do professor reflexivo, resultante de pesquisas sobre a evolução da profissão docente e compartilhada por Perrenoud, Tardif, Gauthier, Nóvoa, Popkewitz, Schön e Pimenta, entre outros, em publicações do final dos anos de 1990, além de ter fundamentado a edição, pelo Ministério da Educação, de importante publicação para orientar as propostas de formação do professor no Brasil – a saber, os Referenciais para a Formação de Professores (Brasil, 1999) e os Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 1997).

No entanto, críticas de docentes universitários apontaram a proeminência da prática nessas orientações, conduzindo a mais um movimento de reforma que deu origem às DCNs de 2015 (Resolução CNE/CP 2/2015), instaurando o que Coimbra (2020) denominou de “modelo de resistência”, que concebe a formação do professor como “compromisso público de Estado” e “com projeto social, político e ético” para a promoção da “emancipação de indivíduos e grupos sociais”; que articula teoria e prática por meio de “sólida base teórica e interdisciplinar” e que indissocia formação inicial e continuada (Brasil, 2015a).

Mesmo que ainda embasada no conceito de competência, essa resolução incorporou ideias da Anfope, como a Base Nacional Comum, entre outras, à docência como eixo formativo.

No entanto, prevaleceu a conceituação de professor orientada para a política do desempenho, inerente aos ideais neoliberais. Como explica Pimenta (2022, p. 76):

Por meio desses discursos, os cursos para formação do professor passaram a ser fundamentados em conhecimentos pedagógicos, legitimados como conhecimentos oficiais, supostamente inquestionáveis. Arquiteta-se, portanto, um padrão necessário de docência para atender à ótica do capitalismo em sua lógica de crescimento rápido, em mais um processo de resignificação desse regime, o que corresponde à ênfase na qualidade, enquanto requisito para o alcance de resultados ou produtividade.

A formação do professor se caracteriza, conforme a Resolução CNE/CP 2/2015, pelo princípio da organicidade, composto por conhecimentos específicos construídos por “sólida formação científica e cultural” (art. 2.º § 1.º) e que formam a base comum nacional, “cujos pressupostos são sólida formação teórica e interdisciplinar para o exercício da docência em todas as etapas da educação” (Pimenta, 2022, p. 81). A base comum nacional seria constituída por formação orientada pela pesquisa enquanto eixo nuclear da proposta formativa. Ainda no período de implementação da Resolução CNE/CP 2/2015 pelas Instituições de Ensino Superior, foi aprovada pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), de forma antidemocrática, a Resolução CNE/CP 2/2019, uma vez que não foram contemplados no texto normativo as reivindicações das entidades de classe representativas da formação de professores. Nesse documento normativo, verifica-se o retorno ao ideal de formação de competências, pela significação da formação por meio de conceitos de competências gerais e específicas e resignificação do conceito de base comum. Como explica Pimenta (2022, p. 57), a “[...] constituição ou construção de competências profissionais são o pré-requisito para efetivar ‘aprendizagens essenciais’ e, por sua vez, o consenso nacional que, na verdade, visa criar parâmetros de ações, comportamentos e resultados observáveis, além do alcance da meta de educação de qualidade”.

A ideia de base, nesse documento, responde pela necessária relação entre o currículo da formação do professor e o da Educação Básica, por meio do que denomina “aprendizagens essenciais”, e diz respeito ao conjunto de conteúdos a serem aprendidos pelos professores em formação para orientar o ato de ensinar.

Como parte do “movimento de resistência” (Coimbra, 2020), as entidades representativas da formação do professor se organizaram em mobilizações nos estados e municípios de modo a cobrar a revogação da Resolução CNE/CP 2/2019, e o retorno às concepções da Resolução CNE/CP 2/2015 e, principalmente, a revisão do conceito de base comum, consagrado pela Anfope.

Desse modo, foi aprovada pelo CNE a prorrogação do período de vigência da Resolução CNE/CP 2/2019 e a posterior revogação dessa com a publicação da Resolução CNE/CP 4/2024. No entanto, a ênfase ao pragmatismo na formação permaneceu no texto legal, enquanto a prática

como componente curricular foi substituída por atividade extensionista e decidiu-se que o estágio deveria ser realizado desde o início do curso, sendo essas as principais mudanças observadas na nova resolução. Esse documento normativo apresenta, no inciso IV do artigo 3º do capítulo I, a conceituação de professor a ser formado por cursos de licenciatura de formação inicial – como o profissional do magistério da Educação Básica –, assim definido:

IV - profissionais do magistério da educação escolar básica: aqueles que exercem atividades de docência e demais atividades pedagógicas, incluindo a gestão educacional dos sistemas de ensino e das unidades escolares de Educação Básica, em todas as suas etapas e modalidades, e que possuem a formação mínima exigida pela legislação (Brasil, 2024, *online*).

Mantendo o ideal neoliberal de formação em “aprendizagens essenciais”, assim como preconizado pela resolução que a precedeu, o texto legal da Resolução CNE/CP 4/2024 também não trata da formação continuada, limitando a formação a cursos de primeira e segunda licenciatura e a formação pedagógica a bacharéis e tecnológicos, retomando, quanto a essa última modalidade formativa, disposições das normativas de formação do professor dos anos 1960 e 1970 coerentes com o “modelo conteudista”.

A análise da política de formação do professor ao longo da história da educação no Brasil revela que a conceituação de professor em discursos políticos da doutrina neoliberal, orientadora do paradigma da globalização, é fundamentada no “ideal de reformar” (Pimenta, 2022, p. 34), que dissemina ideias como: “[...] competência, flexibilidade, produtividade, aprimoramento pessoal, entre outras, [...], em discursos e normas, publicações e campanhas (inclusive na mídia), de modo igual ou semelhante em diferentes países [...]” (Pimenta, 2022, p. 34).

Nesse ideal de reformar, qualificações têm conceituado o professor e sua profissão por meio de termos recorrentes, como competências, habilidades e prática comum, contribuindo para a construção de um pensamento único ou homogeneizador para a orientação de propostas de formação e de sistemas educacionais, exigindo das instituições formadoras a revisão de seus currículos. Para uma análise de como essas instituições estão discutindo as orientações normativas, refletidas neste texto, apresentar-se-á o posicionamento assumido por uma universidade pública do estado do Amazonas com base na experiência dos autores deste artigo como docentes.

A expansão do ensino superior e o processo de interiorização na região Amazônica

A compreensão da Amazônia vai além do conjunto de ecossistemas representado pelo bioma da Floresta Amazônica, conhecida pela sua vasta riqueza natural e diversidade geográfica. Historicamente denominada de Amazônia Continental, foi pensada de forma homogênea e representada pela junção de nove países, sendo posteriormente chamada de Amazônia Internacional e Amazônia Brasileira. Hoje, é representada pela constituição dos diversos espaços coletivos que a compõem, legitimando a sua dinâmica local e mundial. Essa delimitação é fruto do debate coletivo do estado brasileiro, que buscava promover o desenvolvimento econômico de uma região tão vasta, conforme Oliveira (2014, p. 187): “[...] tais determinações produziram novos espaços para atender às necessidades das relações sociais de produção que passaram a existir”. Assim, a definição de Amazônia foi reconfigurada como um conjunto de lugares que mescla a reserva territorial e os espaços de colonização pioneira.

Para Oliveira (2014), é necessário entender que as espacialidades e territorialidades da região devem ser pensadas além da visão simplista e estereotipada, pois, não é possível capturar a totalidade da vida amazônica, mas pode-se investigar populações locais e suas formas de vida. Sendo assim, neste artigo o ponto de partida para a análise das experiências docentes será o estado do Amazonas, o qual reflete processos educativos complexos devido à sua diversidade geográfica, étnica, linguística e cultural. As demandas sociais ainda são infinitas e o progresso também depende de políticas públicas que viabilizem o investimento e criem oportunidades para combater a exclusão social.

Em muitas localidades do estado a formação docente ocorre em contextos marcados pela precariedade, nos quais os alunos buscam conciliar seus estudos com outras atividades econômicas, como a agricultura ou a pesca, numa tentativa de garantir a subsistência diante de salários insuficientes. Essas condições impõem limites à dedicação exclusiva aos estudos e à consolidação da identidade profissional, daí ser emergente refletir sobre as políticas de expansão da educação superior para compreender a implementação das políticas de formação atualmente em vigor. Alguns autores, como Daniel Júnior (2018), Gomes (2020) e Melo (2013), indicam que os desdobramentos da expansão do ensino ocorreram de forma gradual e assimétrica, impulsionados por dinâmicas políticas, ideológicas e religiosas.

De acordo com Gomes (2020), as disputas de poder retardaram a formação universitária no Brasil, na primeira metade do século XX, tornando a expansão limitada e concentrada em áreas profissionais tradicionais, sobretudo nas capitais e centros urbanos. Mello (2013, p. 57) complementa essa análise ao observar que a tentativa de estruturar um sistema universitário nacional prosseguiu durante a Era Vargas, quando a criação do Ministério da Educação simbolizou um movimento de centralização e nacionalização das políticas educacionais. Esse processo conferiu ao Estado maior capacidade de planejamento e normatização, articulando o ensino superior aos projetos de desenvolvimento nacional.

Entre os anos de 1954 e 1964, os cursos e federalizações buscavam progressivamente se integrar às universidades, e com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961), foi concebido um novo modelo institucional para a universidade brasileira, sustentado por uma legislação que passou a regulamentar suas modalidades organizativas e pedagógicas (Mello, 2013).

Segundo Daniel Junior (2018), esse marco legal representou um salto qualitativo na política de expansão do ensino superior, possibilitando a fundação de diversas universidades federais – inclusive em regiões historicamente marginalizadas, como a Amazônia Legal. Como exemplo, podem ser citadas a Universidade Federal do Amazonas, criada em 1962, que, a partir de 2006, começou a implementar os seus primeiros campi nos municípios do interior do estado, oferecendo também, em alguns deles, cursos de pós-graduação *stricto sensu*; a Universidade Federal de Mato Grosso, criada em 1970, que foi pioneira, na região Centro-Oeste, no processo de interiorização do ensino superior e que desde 1981 vem ampliando essa expansão e reafirmando seu compromisso com o acesso e a permanência na educação superior, bem como fortalecendo a formação acadêmica da população residente no interior do estado; a Universidade Federal do Acre, instituída em 1974, que iniciou seu processo de interiorização em 1989 com a implantação de campi nos municípios de Cruzeiro do Sul e Brasiléia, e a Universidade Federal de Rondônia, criada em 1982, que iniciou seu processo de interiorização em 1988, expandindo gradualmente sua presença para além da capital. A instituição oferece também cursos de pós-graduação nos municípios do interior, reafirmando, assim, seu compromisso com a ampliação do acesso à formação acadêmica e com o desenvolvimento educacional na região. Dessa forma,

A região da Amazônia brasileira, [...] não possuindo [...] uma economia em que predominasse relações capitalistas de produção até aproximadamente a metade do último século, mas se constituindo numa área marginal, produzindo para a exploração do capitalismo mundial fundamentalmente à base de relações não capitalistas, e consistindo numa sociedade prevalentemente interiorana e desescolarizada, não poderia reclamar pela universidade antes daquele marco temporal. Pois, [...] a universidade é uma instituição derivada do evoluir das relações capitalistas e da inexorável urbanização da sociedade que estas ensejam (Daniel Júnior, 2018, p. 170).

Particularmente no estado do Amazonas, a expansão intensificou-se a partir de 2001, como forma de atender aos objetivos e às metas estabelecidos pelo Plano Nacional de Educação, e a partir de 2007 esse movimento ganhou impulso com a implementação do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), instituído pelo Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007, que incentivou a criação de novos campi, a ampliação de vagas em cursos de graduação e a diversificação das modalidades de ensino (especialmente no interior do país) (Brasil, 2001, 2007). Como exemplo, cita-se a Universidade do Estado do Amazonas (UEA), criada em 2001, que vem se consolidando como uma instituição de ensino superior com presença marcante no interior do estado. Desde a sua fundação, tem implementado Centros de Estudos Superiores nos municípios de Parintins, Tefé, Tabatinga, Itacoatiara, Lábrea e São Gabriel da Cachoeira. Nesses espaços, são ofertados cursos de graduação regulares e em regime especial (Daniel Júnior, 2018). A UEA mantém também Núcleos em outros municípios, ampliando o acesso à formação superior por meio de cursos modulares e mediados por tecnologia. Pode-se destacar ainda que, em Tefé, há nucleações dos Programas de Pós-Graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas e do Programa de Pós-Graduação em Educação, demonstrando o compromisso institucional com a interiorização e a formação acadêmica.

Souza e Colares (2022) comentam que, embora a ampliação do acesso represente um avanço na oferta de formação, os desafios enfrentados pelos cursos de licenciatura transcendem a dimensão estrutural e técnica que atravessam a trajetória dos sujeitos em formação. Nesse caso, é fundamental reconhecer que a formação docente não pode ser reduzida a uma resposta às exigências do mercado. Trata-se de um processo que repercute nos aspectos pessoais, educacionais e sociais dos indivíduos, sendo a realidade concreta onde atuam como elemento constitutivo da própria construção de si.

É preciso frisar que a formação deve ultrapassar o imperativo da empregabilidade. Mais do que atender às demandas neoliberais, é necessário reconhecer os sujeitos como protagonistas de um processo de transformação social. É nesse horizonte que a formação se consolida como espaço de resistência e possibilidade, mesmo diante das imposições que fragmentam o trabalho docente e desumanizam o processo educativo.

Universidade do Estado do Amazonas: concepção e desafios na formação de professores no curso de Pedagogia

Primeiramente, importa apresentar a forma de organização da UEA, considerando seu contexto de localização, para avançarmos na discussão quanto à concepção no que diz respeito à formação de professor. A UEA se define como uma instituição multicampi cujo objetivo, conforme seu Plano de Desenvolvimento Institucional, é superar distâncias entre o estado do Amazonas e seus municípios para promover o desenvolvimento social por meio do “conhecimento científico e tecnológico”. Para cumprir essa função, a UEA se propôs a ofertar cursos regulares em localidades estratégicas do estado, criando, para tanto, seis Centros de Estudos Superiores e 13 Núcleos.

A criação da Instituição, em 2001, foi marcada por crescimento econômico e social e pela elevação dos níveis educacionais do povo amazônico via educação, características do fenômeno da globalização – como exposto no Plano de Desenvolvimento Institucional 2012-2016, que explica a oferta de cursos superiores ao estado do Amazonas como resultante dos “processos desencadeados pela globalização nas últimas décadas [...]”, que exigiram “a aquisição de novos conhecimentos e a capacidade de inovação como condições para o desenvolvimento” (Universidade do Estado do Amazonas, 2012, p. 86).

Inerente a esses objetivos, a estrutura da UEA foi organizada pela criação de Escolas Superiores, localizadas na capital do estado; de Centros de Estudos Superiores, situados nos municípios do interior e que ofertam cursos regulares e especiais, e pelos Núcleos de Ensino Superior – unidades menores que os Centros, também localizados em municípios do interior do Estado, responsáveis pela oferta de cursos modulares.

No que tange aos cursos de formação de professores, neste artigo privilegiando o curso de Pedagogia, esse é oferecido regularmente em Manaus, capital do estado, e nos seguintes municípios: Itacoatiara, Lábrea, Parintins, São Gabriel da Cachoeira, Tabatinga, Tefé, Coari, Humaitá, Manacapuru, Manicoré e Maués. Entre esses, enfatiza-se os cursos de Pedagogia oferecidos em Manaus e em Tefé. Além desses, a UEA oferece, de forma modular, cursos especiais, dentre os quais destaca-se, para objeto de análise, o curso de Pedagogia oferecido em atendimento ao Programa Nacional de Formação Docente (Parfor).

Ao discutimos a concepção de formação de professor, delineada no Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia, salientamos a organização curricular, com ênfase no componente Estágio Supervisionado e em sua proposta de formar o professor-pesquisador. Conforme Pimenta (2022, p. 136), a formação de professores, é orientada pela pesquisa e definida como eixo formativo, que conduzirá “[...] as reflexões sobre a faixa etária a ser atendida, no que diz respeito a conhecimentos relativos à comunidade, sociedade e conhecimento”.

Sob essa perspectiva, o Estágio Supervisionado, estruturado em três etapas, fundamenta-se na abordagem investigativa, denominada prático-investigativa, conforme proposto por Pimenta (1999, 2002) e cujo intuito é construir saberes, articulando a prática educativa, com a participação na gestão educacional e a atividade de pesquisa, em escolas da Educação Básica.

Conforme o projeto pedagógico do curso de Pedagogia (Manaus e Tefé) em vigor desde 2018, o Estágio Supervisionado está estruturado em três etapas, que correspondem a três disciplinas: o Estágio Supervisionado I, que é ofertado no 6º período e tem carga horária de 150 horas, e cujo pré-requisito é a disciplina Didática Geral; o Estágio Supervisionado II, oferecido no 7º período, cuja carga horária é de 150 horas, e o Estágio Supervisionado III, oferecido no 8º período, cuja carga horária é de 120 horas. Essa configuração perfaz um total de 420 horas destinadas ao estudo de teorias, vivências em contextos escolares, reflexões, socializações de experiências, planejamento e regência.

Nessa proposta, o Estágio Supervisionado é concebido como “a experiência profissional na qual se busca articular e construir saberes, a partir da prática docente, da participação na gestão de processos educativos e da atividade de pesquisa, em escolas da rede pública e particular de ensino, preferencialmente da educação infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental” (Universidade do Estado do Amazonas, 2018, *online*). Em consonância com essa definição, o Estágio tem início com uma reflexão de teórico-prática, orientada pelos fundamentos da docência, cujo objetivo é a construção da identidade profissional dos estudantes em formação inicial. Nessas reflexões são revisitadas concepções teóricas sobre o ato de ensinar, das relações professor-aluno, das

etapas de desenvolvimento infantil e das dimensões sociais que perpassam o ato de ensinar e de aprender. Consideradas essas premissas, são destacadas as experiências desenvolvidas nos Estágios Supervisionados I (Educação Infantil), II (Ensino Fundamental) e III (Ensino Fundamental e Gestão Escolar), realizados pelos professores entre os anos de 2017 e 2024.

A partir dessas experiências é possível compreender o papel do componente curricular Estágio Supervisionado enquanto articulador entre teoria e prática, bem como a sua contribuição para a consolidação da identidade docente e o fortalecimento da formação do professor-pesquisador. Desse modo, os professores da UEA que ministram esses componentes dialogam com a percepção de Pimenta (2022) quando a autora defende a pesquisa como eixo estruturante para a formação docente, fortalecendo, assim, práticas pedagógicas reflexivas e transformadoras.

Como síntese dessas vivências, destacam-se relatos de alunos de diversos períodos, segundo os quais o estágio significou um lugar de aprendizado, mediado por experiências educativas em diferentes contextos escolares, mas também momentos de reflexão sobre a valorização docente frente a tantos desafios que o ato de ensinar apresenta.

Nessa perspectiva, os estágios configuram-se como espaços formativos que levam em consideração a compreensão do agir docente, a ação planejada para o conhecimento da comunidade na qual a escola está inserida e a reflexão sobre os conteúdos e as práticas de cada etapa da Educação Básica (Educação Infantil e Ensino Fundamental I). Destaca-se ainda a experiência de regência, o fortalecimento das relações família e escola e a resolução de conflitos para a promoção da aprendizagem. Contudo, como toda ação que envolve muitos agentes – e, nesse caso, a articulação entre universidade e a escola –, os Estágios Supervisionados apresentam desafios. Entre seus aspectos negativos, salienta-se o descompasso entre o calendário acadêmico da universidade e o ano letivo escolar, que impacta diretamente na continuidade das atividades formativas, uma vez que as atividades são planejadas e desenvolvidas pela universidade e pelas escolas municipais em momentos diferentes. Além disso, percebeu-se, por meio das reflexões e de diálogos com os estudantes/estagiários, que muitas vezes falta um trabalho que prime pela relação interdisciplinar entre conteúdos de disciplinas pedagógicas e do Estágio Supervisionado, não contribuindo, assim, para a fundamentação das reflexões sobre as práticas na escola.

Esse descompasso revela-se um desafio para o cumprimento da carga horária prática nas escolas – particularmente nos Estágios Supervisionados I e II, cuja carga horária é de 120 horas de atividades práticas. A questão tornou-se ainda mais complexa no período pós-pandemia, quando a UEA concentrou três semestres em um único ano, exigindo a redefinição das atividades em espaços não formais de aprendizagem de modo a cumprir a carga horária prevista.

Somados aos desafios mencionados anteriormente, é possível destacar outros de natureza burocrática, como, por exemplo, a relação de parceria entre a UEA e a Secretaria Municipal de Educação (Semed). Nos últimos anos, a Semed passou a adotar um protocolo mais rígido para autorizar a entrada de estagiários nas escolas, exigindo um conjunto de documentos por aluno que inclui identificação e comprovação de matrícula, endereço e vacinação devidamente organizados conforme a ordem do diário de classe, todos reunidos em arquivo único em formato PDF e protocolados junto ao órgão. Esse processo burocrático, além de ampliar as atribuições do professor-orientador de estágio, ocasiona atrasos no início das práticas de estágio, reduzindo o tempo para o cumprimento das práticas formativas na escola. A situação é agravada principalmente pelo descompasso entre o calendário acadêmico da UEA e o ano letivo da Semed, que frequentemente encerra suas atividades antes do término do período letivo na universidade.

Outra questão recorrente diz respeito à ausência ou à pouca aceitação de estudantes do sexo masculino no estágio na Educação Infantil, sendo impostas, muitas vezes, barreiras para a vivência da docência por esses alunos, o que tem exigido diálogos constantes com gestores e pedagogos nas escolas para que as práticas se efetivem. Estas questões apontam para a necessidade da revisão da distribuição da carga horária de estágio ao longo do curso; o estabelecimento da interdisciplinaridade como uma ação não limitada à prática dos professores de estágio, mas como proposta de currículo e o diálogo com as Secretarias de Educação quanto às concepções de docência e as práticas de estágio. Embora marcados por desafios, os estágios se orientam pela pesquisa da ação docente com o objetivo de promover formação voltada para o conhecimento da escola e de seus sujeitos – crianças, jovens e adultos, promotores do desenvolvimento da identidade docente – e com os quais o professor formado desenvolverá a ação docente reflexiva e autônoma em contexto amazônico.

Essa concepção, além de orientar as teorias e práticas nos estágios, contribuirá para a pesquisa acadêmica a ser realizada pelos professores em formação ao longo do curso e consolidada nas disciplinas Pesquisa e Prática Pedagógica I e II, resultando na elaboração de um trabalho monográfico que é o requisito final para a integralização do curso e que “consolida pesquisas realizadas em disciplinas e práticas na escola” (Pimenta, 2022, p. 142).

É importante destacar que os ideais de formação do curso se alinham a conceitos neoliberais de transformação e justiça social, identificados, conforme pesquisa de Pimenta (2022), em documentos normativos orientadores da proposta curricular da UEA em sua concepção inicial (2007) e atual (2018), como os Pareceres CNE/CP 5/2005 e 2/2015, que definiram as DCN para a formação do professor. Além desses, foram identificados os conceitos de “desenvolvimento e valorização do homem amazônico e seu meio” (Universidade do Estado do Amazonas, 2007 apud Pimenta, 2022, p. 158); “desenvolvimento das escolas do Amazonas”; “desenvolvimento profissional” e “desenvolvimento das pessoas, das organizações e da sociedade” (Universidade do Estado do Amazonas, 2018).

Reflexões sobre experiências docentes no processo formativo: narrativas de pesquisas e práticas no interior do Amazonas

A partir da análise crítica das experiências vivenciadas como professores-pesquisadores atuantes em cursos de formação docente do Parfor em municípios do interior do estado do Amazonas, propõe-se uma reflexão sobre os efeitos das políticas educacionais contemporâneas nos processos formativos. Dessa forma, a escuta das narrativas produzidas em campo⁶ e as referências teóricas de Bourdieu (2011); Tardif e Lessard (2005), entre outros, foi possível identificar as escolhas incorporadas no cotidiano, marcadas pelas histórias de vida que se refletem na forma como os sujeitos se percebem e desenvolvem a prática docente. Ao mesmo tempo em que o caráter da formação está atrelado à uma necessidade de ordem econômica, ela também envolve outras importantes dimensões da vida social e profissional. As análises das pesquisas e das vivências em sala de aula evidenciam que tanto o imaginário social quanto o pessoal construídos ao longo das experiências serão pontos de influência para a identidade profissional dos alunos do Parfor.

Em alguns municípios do Amazonas, a figura do professor assume uma representação social adjetivada a uma ideia de sacrifício ou uma espécie de sacerdócio, e, ao adentrarem no espaço da universidade, essas representações são ressignificadas pelos professores. Tardif e Lessard

⁶ Dados provenientes de relatórios de trabalho, experiências em sala de aula e produções dos autores deste artigo, que são professores do ensino superior atuantes nos Programas de Formação de Professores.

(2005) ressalta que as vivências escolares que envolvem os sujeitos geralmente deixam marcas de tempos-espacos, os quais incorporam os “modos de ser” e de “dever ser”. Desse modo, a constituição da identidade, seja pessoal ou profissional, estará intimamente ligada ao confronto de diferentes processos que nem sempre o sujeito assume ou quer assumir.

Nas narrativas dos estudantes do Parfor, é evidenciada uma estreita relação entre a inserção desses estudantes no trabalho docente e a concepção do que significa “ser professor”. Nas primeiras experiências profissionais são incorporados saberes e práticas de ensino baseadas na forma como eles compreendiam a sua própria função docente. À medida que avançam na formação docente, essas experiências são ressignificadas e transformadas em ferramentas que favorecem um aprofundamento do conteúdo didático-pedagógico, além de certa tomada de consciência sobre o papel estratégico ocupado na sociedade contemporânea.

A partir do conceito de *habitus*, formulado por Bourdieu (2011), é possível compreender como essas políticas interagem com disposições historicamente construídas, moldando percepções, expectativas e estratégias pedagógicas dos docentes em formação. Isso demonstra que o *habitus* guia as posições dessas pessoas, se configurando em estruturas que são formadas e consolidadas ao longo da vida escolar, sendo princípios geradores e organizadores de práticas e representações que levam a pessoa a agir de determinada forma em uma circunstância estabelecida.

O papel da educação na reprodução social torna o conceito de *habitus* especialmente relevante, por representar a dialética entre as condições objetivas e as predisposições subjetivas dos indivíduos, incluindo os valores e as crenças que expressam, suas aspirações e identificações. Cada sujeito, em função de sua posição nas estruturas sociais, vivencia um conjunto de experiências que, de forma progressiva, estrutura internamente sua subjetividade. Essa relação torna-se visível quando o perfil dos estudantes que frequentam os cursos ofertados nos Centros de Estudos Superiores e Núcleos da UEA é analisado, os quais são majoritariamente oriundos de contextos marcados pela desvalorização econômica das atividades laborais.

Nesses territórios, o trabalho docente é frequentemente concebido como possibilidade de mobilidade social, mesmo que os discursos revelem, de forma velada, uma percepção de desvalorização profissional. Essa ambivalência evidencia os efeitos das políticas educacionais implementadas de forma centralizada e padronizada que, ao não considerarem as especificidades históricas e territoriais das regiões periféricas, acabam por reforçar desigualdades estruturais. A fragilidade na oferta de empregos formais nos municípios interioranos e nas comunidades ribeirinhas, aliada à precarização dos vínculos docentes e à ausência de políticas efetivas de valorização profissional, contribui para a consolidação de um *habitus* marcado por estratégias de adaptação, expectativas de ascensão social e naturalização das condições adversas que moldam o exercício da docência nesses contextos. Isso, de certa forma, contribui para que a docência seja vista, ao mesmo tempo, como oportunidade e como espaço de tensão simbólica e material.

Nesse cenário, os efeitos das políticas educacionais implementadas em âmbito nacional, muitas vezes estruturadas a partir de lógicas tecnocráticas e produtivistas, tendem a aprofundar as assimetrias já existentes. Por outro lado, quando as políticas educacionais dialogam com as realidades locais, a construção de uma proposta formativa se torna mais contextualizada e coerente, consolidando os princípios de uma educação democrática. Assim, é importante apontar outro aspecto da institucionalização das ações do Parfor: o potencial para uma perspectiva de equidade⁷ como política pública tem atingido objetivos significativos, sendo

⁷ A UEA ofereceu para 2025/1, 54 vagas contemplando os cursos de Licenciatura em Pedagogia do Campo, Pedagogia Intercultural Indígena e Licenciatura Intercultural Indígena (<https://selecao1.uea.edu.br/xfiles/data/xselecao/23920>).

um deles a correção de um déficit histórico que excluía um grupo social do processo de formação profissional, fazendo com que esses sujeitos pudessem ter oportunidades efetivas para a sua qualificação.

Com base nessas referências e nas observações produzidas em campo, ressalta-se que as políticas de formação docente têm auxiliado no desenvolvimento não apenas profissional como pessoal. Fica claro que os estudantes em formação pelo Parfor são engajados pela profissão. Para eles, ser professor vai além das condições salariais; ou seja, diz respeito a um compromisso que assumem com a sociedade e o grupo que representam, internalizados ao longo do processo formativo. Cada profissional, na medida em que se compromete como um profissional docente, contempla a realidade e transcende por meio da reflexão, projetando-se a um futuro de acordo com seus desejos.

Considerações Finais

As políticas educacionais no Brasil, especialmente no contexto das licenciaturas, encontram-se imbricadas em uma complexa relação com as formas de produção econômica e com os desdobramentos do neoliberalismo, na organização da educação nacional, com repercussões na definição das diretrizes curriculares para os cursos de nível superior.

Nesse contexto, o debate sobre a formação docente tem se tornado objeto fundamental de análise, com o objetivo de reverter déficits educacionais num país marcado por profundas desigualdades regionais e fragilidades no acesso a direitos. Também, é imprescindível reconhecer que o processo educativo ultrapassa a dimensão instrumental, pois envolve a constituição de sujeitos e a construção de sentidos para a vida. Logo, não se pode pensar em políticas públicas sem o reconhecimento da diversidade regional do país.

A interiorização do Parfor é relevante por promover a formação em áreas específicas do conhecimento e potencializar a concepção do professor-pesquisador. Essa perspectiva é consolidada na articulação entre o Estágio Supervisionado e a pesquisa, proporcionando, assim, mudanças significativas no modo de pensar e atuar dos docentes. Esse impacto é ainda mais significativo entre professores que atuam em comunidades ribeirinhas, os quais, geralmente, não têm oportunidades de dialogar com seus pares sobre os processos formativos e investigativos que perpassam a prática docente. Destaca-se a relevância da articulação entre pesquisa e Estágio Supervisionado como estratégia para superar abordagens conservadoras de ensino e aprendizagem. Nesse sentido, evidencia-se a importância de valorizar as experiências e reflexões oriundas de registros autobiográficos no diálogo entre estágio e pesquisa, considerando as narrativas como um caminho mais dinâmico e motivador, em contraposição à tradição positivista ainda presente nas ciências humanas⁸. Por fim, salienta-se a importância de fomentar debates e problematizar os impactos que as políticas públicas podem proporcionar na vida cotidiana das pessoas, principalmente daquelas que residem no interior do estado do Amazonas e que na maioria das vezes não têm, por várias razões, a possibilidade de se deslocar para a capital para cursar uma graduação. Desse modo, espera-se poder contribuir para a reflexão e interlocução sobre a formação docente no contexto amazônico.

⁸ Indicamos a leitura de Moura e Moura (2024).

Referências

- Associação Nacional Pela Formação dos Professores da Educação. *Boletim da ANFOPE*, v. 2 n. 4, 1996. Disponível em: <https://www.anfope.org.br/wp-content/uploads/2021/02/1996-Boletim-da-ANFOPE-n.-4-Junho-1996.pdf>. Acesso em: 27 maio 2025.
- Ball, S. Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação. *Currículo sem Fronteiras*, v. 1, n. 2, p. 99-116, 2001.
- Brasil. Ministério da Educação. *Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais*. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental, 1997. (Parâmetros Curriculares Nacionais, introdução).
- Brasil. Ministério da Educação. *Referenciais para Formação de Professores*. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental, 1999.
- Brasil. Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, ano 539, n. 7, p. 1, 10 jan. 2001. Disponível em: <https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=1&pagina=177&data=10/01/2001>. Acesso em: 9 abr. 2026.
- Brasil. Ministério da Educação. *Parecer CNE/CP n. 5, de 13 de dezembro de 2005*. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia. Brasília: MEC, 2005.
- Brasil. Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007. Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais REUNI. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, n. 79, p. 7, 25 abr. 2007. Disponível em: <https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=1&pagina=7&data=25/04/2007>. Acesso em: 9 abr. 2026.
- Brasil. Ministério da Educação. *Parecer CNE/CP n. 2, de 9 de junho de 2015*. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica. Brasília: MEC, 2015a.
- Brasil. Ministério da Educação. Resolução CNE/CP n. 2, de 1 de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, n. 124, p. 8-12, 2 jul. 2015b.
- Brasil. Ministério da Educação. Resolução CNE/CP n. 4, de 29 de maio de 2024. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados e cursos de segunda licenciatura). *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, n. 124, p. 26, 3 jun. 2024. Disponível em: <https://www.in.gov.br/web/dou/-/resolucao-cne/cp-n-4-de-29-de-maio-de-2024-563084558>. Acesso em: 9 abr. 2026.
- Bourdieu, P. *O senso prático*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.
- Coimbra, C. L. Os modelos de Formação de Professores/as da Educação Básica: quem formamos? *Educação & Realidade*, v. 45, n. 1, e91731, 2020. Doi: <http://dx.doi.org/10.1590/2175-623691731>.
- Daniel Júnior, G. M. *Universidade e sociedade na Amazônia contemporânea: análise do processo de interiorização do ensino superior público na região Amazônica*. 2018. 220 f. Tese (Doutorado em Sociedade e Cultura na Amazônia) – Universidade Federal do Amazonas, 2018. Disponível em: <https://tede.ufam.edu.br/handle/tede/6759>. Acesso em: 9 abr. 2026.
- Gauthier, C. et al. *Por uma teoria da Pedagogia*. Ijuí: Ed. Unijuí, 1998.
- Gomes, C. A. Educação Superior: pegadas históricas e presentes. In: Santos, F. M.; Gomes, C. A.; Ribeiro; T. A. K. *Educação superior em perspectiva*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2020. v. 1.
- Mello, E. T. *Educação superior no Brasil: uma reflexão sobre as implicações das políticas de acesso e permanência nas instituições de ensino superior*. 2013. 110 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Sul de Santa Catarina, 2013.
- Moura, M. E. F. P.; Moura, E. S. A experiência como mobilizadora do estágio com pesquisa no Parfor/UEA. In: Souza, L. L.; Freitas, S. R. S. (org.). *PARFOR 15 anos: entre rios e florestas, uma experiência docente de múltiplas dimensões*. Manaus: Editora UEA, 2024. p. 91-105.

Oliveira, J. A. A invenção geográfica da Amazônia. *Revista GeoUECE*, v. 3, n. 5, p. 184-197, 2014. Disponível em: <http://seer.uece.br/geouece>. Acesso em: 9 abr. 2026.

Pimenta, N. A. A. *A Formação de professores orientada em competência: análise de conceitos e de um curso no Estado do Amazonas*. 2002. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2002.

Pimenta, N. A. A. *Recontextualização na produção da política curricular para formação de professores no Amazonas*. 2022. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2022.

Sousa, E. C. V. T.; Colares, A. A. Amazônia brasileira: educação e contexto. *Revista Amazônida*, v. 7, n. 1, 2022. Doi: <https://doi.org/10.29280/rappge.v7i01.10633>.

Tardif, M.; Lessard, C. *O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2005.

Universidade do Estado do Amazonas. *Plano de Desenvolvimento Institucional: 2012-2016*. Manaus: UEA, 2012. Disponível em: <http://www.pdi.uea.edu.br/categoria.php?area=C33>. Acesso em: 5 jun. 2019.

Universidade do Estado do Amazonas. *Projeto Pedagógico do curso de Pedagogia*. Manaus: UEA, 2018. Disponível em: <https://xfiles.uea.edu.br/data/legislacao/ato/p4714.pdf>. Acesso em: 5 jun. 2019.

Colaboradores

N. A. A. PIMENTA: Conceitualização, Metodologia, Escrita - rascunho original. C. C. M. L. HOLANDA, L. D. FONSECA e L. R. COELHO: Escrita – revisão e edição.