



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO

LUCIANA VASCONCELOS DA SILVA SANTOS

**A EXPERIÊNCIA DO PROGRAMA PRÓ-DOCÊNCIA NO COLÉGIO DE  
APLICAÇÃO: Teoria e prática como elementos norteadores da formação  
docente dos(das) pedagogos(as) da Ufac**

RIO BRANCO – AC

2021

LUCIANA VASCONCELOS DA SILVA SANTOS

**A EXPERIÊNCIA DO PROGRAMA PRÓ-DOCÊNCIA NO COLÉGIO DE  
APLICAÇÃO: Teoria e prática como elementos norteadores da formação  
docente dos(as) pedagogos(as) da Ufac**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Mestrado Acadêmico em Educação, como requisito para obtenção do título de mestre em Educação da Universidade Federal do Acre.

Linha 2 – Formação de Professores e Trabalho Docente

Orientadora: Profa. Dra. Tatiane Castro dos Santos

RIO BRANCO – AC

2021

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Central da UFAC

---

S237e Santos, Luciana Vasconcelos da Silva, 1980- .  
A experiência do Programa Pró-Docência no Colégio de Aplicação : teoria e prática como elementos norteadores da formação docente dos(das) pedagogos(as) da Ufac / Luciana Vasconcelos da Silva Santos. – 2021.  
170f. ; 30 cm.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Acre, Programa de Pós-Graduação em Educação, Mestrado Acadêmico em Educação. Linha 2: Formação de Professores e Trabalho Docente. Rio Branco, Acre, 2021.

Orientadora: Profa. Dra. Tatiane Castro dos Santos.  
Inclui referências e apêndices.

1. Programa Pró-Docência - UFAC. 2. Programas de Iniciação à Docência. 3. Formação inicial. I. Santos, Tatiane Castro dos, Profa. Dra. (orientadora). II. Universidade Federal do Acre. PPGE. Mestrado Acadêmico em Educação. III. Título

CDD: 370

LUCIANA VASCONCELOS DA SILVA SANTOS

**A EXPERIÊNCIA DO PROGRAMA PRÓ-DOCÊNCIA NO COLÉGIO DE  
APLICAÇÃO: Teoria e prática como elementos norteadores da formação  
docente dos(das) pedagogos(as) da Ufac**

Dissertação submetida à banca examinadora do Programa de Pós-Graduação em Educação, Mestrado Acadêmico em Educação, da Universidade Federal do Acre, como parte dos requisitos para obtenção do título de mestre em Educação.

Linha 2 – Formação de Professores e Trabalho Docente

Orientadora: Profa. Dra. Tatiane Castro dos Santos

**BANCA EXAMINADORA**

---

**Profa. Dra. Tatiane Castro dos Santos (Ufac)**  
Orientadora e Presidente da Banca

---

**Profa. Dra. Rosângela de Fátima Cavalcante França (Unir)**  
Examinador Externo

---

**Profa. Dra. Ednaceli Abreu Damasceno (Ufac)**  
Examinador Interno

À minha família, meu esposo Renato José dos Santos Filho e minhas filhas Lavínia e Renata Jamily, por serem instrumentos usados por Deus para trazerem o alicerce necessário para a conclusão deste trabalho. Vocês são um grande presente de Deus para minha vida.

**DEDICO.**

## AGRADECIMENTOS

Primeiramente a Deus, autor e consumidor da nossa vida. Por me permitir chegar até aqui, mesmo em meio a situações tão adversas.

À minha família, meu querido esposo Renato Santos e minhas filhas Lavínia e Renata, Emily Vitória e Mírian (filhas do coração) presentes que o Senhor me deu, para me motivar na continuação da caminhada, meu porto seguro.

Ao meu pai Antônio Cândido da Silva (*in memoriam*) e minha mãe, Terezinha Vasconcelos da Silva, meu tesouro precioso, exemplo de fé, bondade e superação. Às minhas irmãs Lucilene e Fátima e sobrinhos aos quais tenho tanto apreço.

À minha orientadora, Profa. Dra. Tatiane Castro dos Santos, que me ofereceu mais que uma orientação, ofereceu um ombro amigo nesta caminhada, compartilhando os momentos, não só aqueles de grande alegria, mas também aqueles de tensão e dúvidas. Trazia aquela luz no fim do túnel, quando a mente já estava cansada e não sabia por onde prosseguir. Sou imensamente grata por essa parceria tão maravilhosa.

Agradeço às professoras que compuseram a banca: a Profa. Dra. Ednaceli Abreu Damasceno, que me acompanhou na graduação, no curso de Pedagogia e agora nos reencontramos no Mestrado em Educação; e a Profa. Dra. Rosângela de Fátima Cavalcante França, que tive o prazer de conhecer e ter esse contato, mesmo à distância, por conta do período pandêmico. Obrigada professoras, pela leitura atenta do texto e as considerações valiosas e pertinentes.

Aos professores(as) do Programa do Mestrado Acadêmico em Educação, por compartilharem conhecimentos e experiências, nos conduzindo a visualizar o mundo de uma forma diferente.

Às professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental do Colégio de Aplicação. Guerreiras que mesmo em meio a uma pandemia (Covid-19), a um processo de ensino remoto tão complicado, disponibilizaram seu tempo para contribuir com esse processo, trazendo informações preciosas sobre sua trajetória no programa e que deram forma a esse trabalho.

E na sequência, às bolsistas do Programa Pró-Docência que, assim como as professoras, estavam em período de aulas remotas, umas estudando, outras ministrando aulas, mas, demonstrando sensibilidade a proposta se dispuseram a

contribuir, compartilhando suas vivências no programa que foram fundamentais para essa análise.

Também sou grata às professoras Adélia Aparecida de Melo e Floripes Silva Rebouças, minhas chefes nesse período. Obrigada pela compreensão, por serem grandes incentivadoras para meu crescimento pessoal e profissional.

Aos professores e amigos Reginâmio e Cida Bonifácio. Obrigada pela insistência, por me despertarem o entendimento de que quando acreditamos e nos esforçamos, somos capazes de alçar voos mais altos.

Aos amigos e amigas do grupo de estudo, em especial, a nossa líder Rogéria Gadelha, que não mediu esforços para nos manter juntos(as) nessa trajetória, tornando-a mais leve, mais descontraída.

Agradeço também aos meus amigos(as) tão queridos(as), líderes, por comporem a minha família nessa cidade, pelas palavras de apoio, que chegavam na hora certa, nos momentos em que mais estava precisando ouvi-las. Obrigada, por me acompanharem neste processo e me incentivarem a prosseguir e alcançar minhas metas.

Em especial, aos queridos(as) Jailson Soares, Larissa Paula e Luciana Ogando, que muito contribuíram na organização desse trabalho.

A todos aqueles que direta ou indiretamente auxiliaram para que esse sonho se tornasse realidade, minha eterna gratidão. Anseio que possamos ter dias melhores, retornando aos nossos encontros presenciais para comemarmos nossas conquistas, pois somos sobreviventes de um período tão difícil que marcou a nossa história e se ainda estamos aqui, penso que ainda temos um propósito a cumprir nesta terra.

*“Somos o que fazemos, mas, somos, principalmente  
o que fazemos para mudar o que somos”.*

Eduardo Galeano

## RESUMO

O objeto de estudo desta pesquisa é o Programa Pró-Docência, que faz parte de uma política de assistência estudantil, estabelecida no âmbito da Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis (Proaes), visando o atendimento aos estudantes das licenciaturas da Ufac em situação de vulnerabilidade socioeconômica e a permanência destes nos cursos. Para além dessa proposição, os acadêmicos inseridos nesse processo vivenciam a prática pedagógica, acompanhando os professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental do Colégio de Aplicação. Em virtude disso, indagamos: de que maneira o programa Pró-Docência, implementado no Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Acre, nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, tem contribuído para o desenvolvimento da prática pedagógica e formação inicial dos acadêmicos de Pedagogia, a partir da articulação teoria e prática? Em consonância com tal indagação, o objetivo geral deste estudo consistiu em analisar as contribuições do Programa Pró-Docência, implementando no Colégio de Aplicação da Ufac, para a formação inicial de professores do Ensino Fundamental - Anos Iniciais, alunos do curso de Pedagogia da Ufac, a partir da articulação entre teoria e prática. Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, a qual teve uma fase documental, que analisou documentos oficiais e técnicos, tais como: Portarias, Resoluções que regulamentaram a criação do Programa Pró-Docência, como também os editais lançados no período de 2012 a 2019. A segunda fase dessa investigação compreendeu a pesquisa empírica, na qual foram selecionados e entrevistados os sujeitos para o estudo, sendo cinco bolsistas e cinco professoras/orientadoras do programa, bem como uma das Diretoras da Proaes. O aporte teórico foi fundamentado em autores como: Saviani (2007), Souza (1998), Vicentini e Lugli (2009), Nóvoa (2003, 2019), Lopes (2007) e Tanuri (2000), para discorrer sobre os processos de formação docente e aprendizagem da docência. No que diz respeito à trajetória do curso de Pedagogia, suas continuidades e mudanças, destacam-se as proposições de Saviani (2009), Scheibe (2003, 2007), Cruz (2008), Brzezinski (2010) e Brandt e Hobold (2019). Quanto à trajetória do curso de Pedagogia na Ufac, foram analisadas as pesquisas de Carvalho (2004) e Carvalho et al (2020). E, ainda, quanto ao processo de Assistência Estudantil, focalizamos o trabalho de Silva (2019). A organização e a análise dos dados foram baseadas em uma perspectiva discursiva, com a interlocução entre fontes documentais e orais. Os resultados da pesquisa documental apontam que o programa atende ao objetivo para o qual foi criado, a Assistência Estudantil, contudo, o estudo empírico revelou que as ações do programa, na prática, se equiparam àquelas que são propostas para os programas de iniciação à docência, indo além de uma bolsa de assistência. No que concerne à relação teoria e prática, essas ações possibilitam aos licenciandos(as) o contato com o cotidiano da escola, pois, além do ensino, são desenvolvidas atividades de pesquisa e extensão e uma interlocução entre os conhecimentos teóricos desenvolvidos na graduação e os conhecimentos inerentes à prática pedagógica. Conclui-se que o Programa, mesmo com alguns limites, trouxe uma importante contribuição para a formação inicial dos acadêmicos do curso de Pedagogia da Ufac, permitindo uma articulação entre teoria e prática. E reafirma-se, também, a necessidade de continuação dos debates e avanço dos estudos para o aprimoramento dessas ações no âmbito da universidade, contribuindo para a formação pessoal e profissional dos futuros professores da Educação Básica.

**Palavras-chave:** Pró-Docência. Teoria e Prática. Programas de iniciação à docência. Formação inicial.

## ABSTRACT

The object of study of this research is the Program Pró-Docência, which is part of a student assistance policy, established within the scope of the Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis (Proaes), aiming at assisting Ufac undergraduate students in a situation of socioeconomic vulnerability, as well as the permanence of these in the courses. In addition to this proposition, the academics involved in this process experience the pedagogical practice, accompanying the teachers of the Initial Years of Elementary School at Colégio de Aplicação. As a result, we ask: in what way has the Program Pró-Docência, implemented at the College of Aplicação of the Federal University of Acre, in the Early Years of Elementary School, contributed to the development of pedagogical practice and initial training of Pedagogy students, from the articulation between theory and practice? In line with this question, the general objective of this study was to analyze the contributions of the Program Pró-Docência, implemented at Ufac's Colégio de Aplicação, for the initial training of elementary school teachers - Early Years, students of the Ufac Pedagogy course, from the articulation between theory and practice. This is a qualitative approach research, which had a documentary phase, which analyzes official and technical documents, such as: Ordinances, Resolutions that regulated the creation of the Program Pró-Docência, as well as the notices launched in the period from 2012 to 2019. The second phase of this investigation comprised the empirical research, in which the subjects for the study were selected and interviewed, being five scholarship holders and five professors/advisors of the program, as well as one of the Directors of Proaes. The theoretical contribution was based on authors such as: Saviani (2007), Souza (1998), Vicentini and Lugli (2009), Nóvoa (2019), Lopes (2007) and Tanuri (2000), to discuss the training processes teaching and teaching learning. With regard to the trajectory of the Pedagogy course, its continuities and changes, the propositions of Saviani (2009), Scheibe (2003, 2007), Cruz (2008), Brzezinski (2010) and Brandt and Hobold (2019) stand out. As for the trajectory of the Pedagogy course at Ufac, the researches by Carvalho (2004) and Carvalho et al (2020) were analyzed. And, still, regarding the Student Assistance process, we focus on the work of Silva (2019). The organization and analysis of data were based on a discursive perspective, with the interlocution between documentary and oral sources. The results of the documentary research show that the program meets the objective for which it was created, Student Assistance, however, the empirical study revealed that the program's actions, in practice, are equivalent to those proposed for teaching initiation programs, going beyond an assistance grant. With regard to the theory and practice relationship, these actions enable undergraduates to have contact with the daily life of the school, because, in addition to teaching, research and extension activities are developed and a dialogue between the theoretical knowledge developed in the undergraduate course and the knowledge inherent to the teaching practice. It is concluded that the Program, even with some limitations, brought an important contribution to the initial training of students in the Ufac Pedagogy course, allowing for a link between theory and practice. It also reaffirms the need to continue the debates and advance studies to improve these actions within the university, contributing to the personal and professional training of future Basic Education teachers.

**Keywords:** Pró-Docência. Theory and practice. Teaching Initiation Programs. Initial formation.

## LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 - RELAÇÃO DAS DISCIPLINAS IMPLEMENTADAS NO CURSO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES PRIMÁRIOS DO INSTITUTO DE EDUCAÇÃO..	33
QUADRO 2 - REPRESENTAÇÃO DO PROGRAMA PRÓ-DOCÊNCIA, REALIZADO NO PERÍODO DE 2012 - 2019 .....	58
QUADRO 3 - NÚMERO DE ALUNOS(AS) BOLSISTAS ATENDIDOS PELO PROGRAMA PRÓ-DOCÊNCIA, ACADÊMICOS DO CURSO DE PEDAGOGIA NO PERÍODO DE 2012-2019.....	60
QUADRO 4 - TESES E DISSERTAÇÕES SELECIONADAS SOBRE A TEMÁTICA “PROGRAMAS DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA” .....	75
QUADRO 5 - ARTIGOS SELECIONADOS SOBRE A TEMÁTICA “FORMAÇÃO DE PROFESSORES” E “PROGRAMAS DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA” .....	78
QUADRO 6 - IDENTIFICAÇÃO DOS SUJEITOS DA PESQUISA: BOLSISTAS.....	86
QUADRO 7 - IDENTIFICAÇÃO DOS SUJEITOS DA PESQUISA: PROFESSOR(A)/ORIENTADOR(A) .....	87
QUADRO 8 - IDENTIFICAÇÃO DE SUJEITOS DA PESQUISA: DIRETOR(A) DA PROAES .....	88
QUADRO 9 - SÍNTESE DAS ATIVIDADES DESENVOLVIDAS PELOS BOLSISTAS DO PROGRAMA PRÓ-DOCÊNCIA, ACADÊMICOS DO CURSO DE PEDAGOGIA, NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL I (1º AO 5º ANO), NO PERÍODO DE 2012-2019 .....	103
QUADRO 10 - PROJETOS DE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO DESENVOLVIDOS NO ENSINO FUNDAMENTAL – ANOS INICIAIS DO COLÉGIO DE APLICAÇÃO COM A PARTICIPAÇÃO DOS BOLSISTAS DO PROGRAMA PRÓ-DOCÊNCIA .....	118

## LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1: PRÓ-DOCÊNCIA NO CAP/UFAC.....	59
--	----

## LISTA DE SIGLAS

ANFOPE – Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação  
ANPED – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação  
CEFAM – Centros Específicos de Formação e Aperfeiçoamento para o Magistério  
CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior  
CAp – Colégio de Aplicação  
CEB – Câmara de Educação Básica  
DACAIE – Diretoria de Arte, Cultura e Assuntos Estudantis  
DAE – Diretoria de Assuntos Estudantis  
DCNCLPe – Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia  
DEB – Diretoria de Educação Básica  
CFE – Conselho Federal de Educação  
CNE/CP – Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno  
CPe – Curso de Pedagogia  
CLPe – Curso de Licenciatura em Pedagogia  
EBTT – Ensino Básico, Técnico e Tecnológico  
FORUMDIR – Fórum dos Diretores das Universidades das Faculdades de Educação das Universidades Públicas Brasileiras  
IFES – Instituição Federal de Ensino Superior  
LDB – Lei de Diretrizes e Bases  
PARFOR – Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica  
PIBID – Programa Institucional de Bolsa de iniciação à docência  
PROAES – Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis  
PRODOCÊNCIA - Programa de Consolidação das Licenciaturas  
PRÓ-DOCÊNCIA - Programa de Apoio à Docência  
SESu – Secretaria de Educação Superior  
UEL – Universidade Estadual de Londrina  
UFAC – Universidade Federal do Acre

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO</b>	<b>16</b>
<b>2</b>	<b>DAS ESCOLAS NORMAIS AOS PROGRAMAS INSERIDOS NA FORMAÇÃO INICIAL DO PROFESSOR NO ENSINO SUPERIOR</b>	<b>24</b>
2.1	FORMAÇÃO DO PROFESSOR DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL E O CURSO DE PEDAGOGIA: BREVE HISTÓRICO	24
2.2	O CURSO DE PEDAGOGIA NA UFAC: BREVE RELATO DE SUA CONSTITUIÇÃO E A INSERÇÃO DOS PROGRAMAS DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA	45
2.2.1	A Educação Superior no Estado do Acre e o Curso de Pedagogia na Ufac: breve relato histórico	45
2.2.2	Os programas de formação no Cenário Educacional e a constituição do Pró-Docência na Ufac	50
2.2.3	O Programa Pro-Docência no Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Acre	54
2.3	O COLÉGIO DE APLICAÇÃO COMO ESPAÇO PARA FORMAÇÃO DE PROFESSORES	63
2.4	UMA BUSCA PELA ARTICULAÇÃO ENTRE TEORIA E PRÁTICA: OS PROGRAMAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES INSERIDOS NA FORMAÇÃO INICIAL	66
<b>3</b>	<b>PERCURSO DA INVESTIGAÇÃO: DA ABORDAGEM METODOLÓGICA À ANÁLISE DOS DADOS</b>	<b>71</b>
3.1	ABORDAGEM METODOLÓGICA DA PESQUISA	72
3.1.1	Pesquisa documental	73
3.1.2	Revisão de Literatura	74
3.1.3	A pesquisa de campo	82
3.1.4	Os sujeitos da pesquisa e a coleta dos dados	82
3.1.5	O perfil das bolsistas e das professoras/orientadoras selecionadas para a pesquisa	86
3.2	TÉCNICAS ADOTADAS NA ANÁLISE DOS DADOS	89
<b>4</b>	<b>O PROGRAMA PRÓ-DOCÊNCIA E SUA INSERÇÃO NO COLÉGIO DE APLICAÇÃO: ANÁLISE DOS ASPECTOS TEÓRICOS E PRÁTICOS</b>	<b>93</b>
4.1	OS SABERES CONSTITUÍDOS POR MEIO DAS INTERAÇÕES ESTABELECIDAS NO COTIDIANO DA ESCOLA E SUA INFLUÊNCIA NO PROCESSO DE FORMAÇÃO INICIAL	93

4.2	AS EXPERIÊNCIAS VIVENCIADAS NO COTIDIANO DA ESCOLA E AS CONTRIBUIÇÕES PARA A APRENDIZAGEM DA DOCÊNCIA.....	102
4.3	PARA ALÉM DO ENSINO: A PRÁTICA PEDAGÓGICA VIVENCIADA NO ÂMBITO DA PESQUISA E DA EXTENSÃO NO COLÉGIO DE APLICAÇÃO.....	114
4.4	ARTICULAÇÃO TEORIA E PRÁTICA: ASPECTOS RELEVANTES PARA A FORMAÇÃO DOS FUTUROS PROFESSORES .....	126
4.5	OS LIMITES DO PROGRAMA NO QUE SE REFERE AO APOIO À DOCÊNCIA E PERSPECTIVAS PARA AÇÕES FUTURAS.....	135
<b>5</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>144</b>
	<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>150</b>
	<b>APÊNDICE A – ROTEIRO DE ENTREVISTA COM OS BOLSISTAS DO PROGRAMA PRÓ-DOCÊNCIA .....</b>	<b>157</b>
	<b>APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO DO PERFIL ACADÊMICO DOS BOLSISTAS PRÓ-DOCÊNCIA .....</b>	<b>159</b>
	<b>APÊNDICE C – ROTEIRO DA ENTREVISTA COM OS PROFESSORES DOS ANOS INICIAIS (1º AO 5º ANO) DO COLÉGIO DE APLICAÇÃO .....</b>	<b>162</b>
	<b>APÊNDICE D – ROTEIRO DE ENTREVISTA - DIRETOR(A) DA PROAES .....</b>	<b>165</b>
	<b>APÊNDICE E – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE .....</b>	<b>167</b>

## 1 INTRODUÇÃO

A História da Educação no Brasil, no que se refere à formação pedagógica, ao trabalho docente e aos aspectos que norteiam essa formação, é foco de muitos debates, e se apresenta, nas últimas décadas, como objeto de estudos de diversos pesquisadores. Analisando essa trajetória, essas pesquisas buscam desvendar os marcos históricos, políticos e sociais que constituíram as transformações evidenciadas no processo educacional até os dias atuais. Buscando uma percepção arguta dos fatos, é possível detectar movimentos que nos permitem um melhor entendimento da construção da realidade, visualizando as continuidades e rupturas desse processo de formação docente no país.

Novas abordagens foram se constituindo, trazendo novas perspectivas, entendendo que as questões pedagógicas englobam diversas esferas e que estão diretamente vinculadas aos processos sociais, culturais e políticos, os quais influenciam diretamente a formação do professor, o sistema educacional e a sociedade em sua totalidade.

Um trabalho docente comprometido com a formação crítica dos alunos e a socialização dos conhecimentos historicamente produzidos exige dos professores uma mobilização de saberes que são necessários à gestão da práxis pedagógica, construídas, em parte, na formação inicial. Portanto, todo o aparato para a construção desse espaço educativo de produção de novos saberes é extremamente necessário para uma melhor qualidade no processo educativo.

Nesse sentido, identificamos, por meio dos estudos, a necessidade de superar as dicotomias e distanciamento que ainda persistem entre teoria e prática, entre pesquisa e ensino, trazendo importantes reflexões para a formação e atuação docente e qualificação profissional. Segundo enfatiza Marli André (1999, p. 306), “a formação inicial não se encerra em si mesma, devendo, portanto, articular-se com diferentes esferas da formação e da práxis dos professores em suas dimensões acadêmicas, sociais e políticas.”

A legislação do Conselho Nacional de Educação, com o estabelecimento da Resolução CNE/CP Nº 1, de 15 de maio de 2006, que Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Licenciatura em Pedagogia (curso em evidência neste estudo) e que aplicam-se a todas as áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos, determina, em seu Art. 2º e § 1º, que os conceitos, princípios e objetivos

da Pedagogia devem desenvolver-se na “articulação entre conhecimentos científicos, culturais, valores éticos e estéticos inerentes a processos de aprendizagem, de socialização e de construção do conhecimento”, permitindo assim, “o diálogo entre diferentes visões de mundo”.

Dessa forma, entende-se que as exigências da sociedade contemporânea demandam novas formas de interação desse profissional com os educandos e com o conhecimento. Para isso, são necessárias novas intervenções metodológicas e vivências que proporcionem um arcabouço de conhecimentos, visando à constituição de uma nova visão sobre o âmbito escolar, oferecendo condições, aos futuros professores, de estabelecimento de um posicionamento mais crítico sobre a realidade.

Ainda em seu Art. 3º, a mesma resolução enfatiza que, na formação inicial dos professores dos Anos Iniciais, os estudantes de Pedagogia, estarão em contato com uma “pluralidade de conhecimentos teóricos e práticos, cuja consolidação será proporcionada no exercício da profissão” e que esta construção deve estar pautada em princípios de interdisciplinaridade, contextualização e democratização do ensino.

A docência, nesse contexto, pode ser considerada uma atividade complexa, sendo influenciada pelas trajetórias pessoais e profissionais e pelos saberes adquiridos ao longo da profissão. Entendendo esse propósito de criação de novos caminhos, buscando alinhamento com a formação inicial, interligando a teoria e a prática, destacamos as contribuições de Nóvoa (2003), que nos faz refletir a respeito das experiências vividas no espaço escolar, quando diz que, mesmo a universidade tendo um importante papel na formação de professores, “a bagagem essencial de um professor adquire-se na escola, através da experiência e da reflexão sobre a experiência” (NÓVOA, 2003, p. 5).

Sendo assim, para o aprimoramento da prática e sua vinculação com a teoria, na formação inicial dos futuros professores, foram criados programas que visam diminuir a distância entre teoria e prática, visando uma articulação entre Ensino Superior e Educação Básica.

Embora os programas de formação inicial estejam previstos em lei, faz-se necessário o aprofundamento da análise sobre a sua execução prática, trazendo aspectos que permeiam a sua aplicabilidade. Dessa forma, nos propusemos à realização da presente pesquisa, buscando torná-la um instrumento de estudos de um dos processos de apoio à docência para a formação inicial (o programa Pró-

Docência), desenvolvido no âmbito da Universidade Federal do Acre, tendo como espaço de atuação o Colégio de Aplicação.

A presente pesquisa está vinculada ao Mestrado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Acre (PPGE/Ufac), na Linha de Pesquisa “Formação de Professores e Trabalho Docente”, tendo como objeto de estudo a análise das contribuições do Programa Pró-Docência, implementando no Colégio de Aplicação da Ufac, para a formação inicial de professores do Ensino Fundamental - Anos Iniciais, alunos do curso de Pedagogia da Ufac, a partir da articulação entre teoria e prática.

Em que pese a existência de vários estudos relacionados à temática “Programas de iniciação à docência”, foi realizada a pesquisa entre os meses de agosto e setembro de 2020, não sendo localizadas produções acadêmicas relacionadas ao desenvolvimento do Programa Pró-Docência e suas repercussões no processo de formação de futuros docentes nas escolas da rede pública de ensino de Rio Branco.

O Pró-Docência, foco deste estudo, é um Programa de Assistência Estudantil de bolsa de apoio à docência e tem como finalidade primeira a ampliação das condições para a permanência dos acadêmicos no Ensino Superior, instituindo ações que viabilizem esse processo. O Programa foi criado em 2012, inicialmente com uma parceria entre o Colégio de Aplicação e a Pró-Reitoria de Extensão e posteriormente, passou a ser uma das ações coordenadas pela Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis (Proaes) para o atendimento das Diretrizes dispostas no Decreto nº 7.234, de 19 de julho de 2010, da Presidência da República, que trata sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil – Pnaes.

Nosso interesse em estudar o programa em tela se deu em virtude de nossa atuação no Colégio de Aplicação como Técnica em Assuntos Educacionais, integrante da equipe da coordenação pedagógica, em que acompanhamos algumas etapas do processo de implantação do programa na instituição. Em um primeiro momento, participamos do primeiro edital de seleção como membro da comissão de seleção dos bolsistas com alguns professores da instituição. Posteriormente, ficamos com a incumbência de manter o diálogo entre a Proaes, através da Diretoria de Assuntos Estudantis (DAE) e o Colégio de Aplicação, na recepção dos bolsistas, na instituição e no controle dos relatórios mensais de contrapartida, com a descrição das atividades

desenvolvidas pelos acadêmicos sob a supervisão dos professores regentes das turmas.

Durante esse processo, observamos, nas abordagens realizadas pelas professoras/orientadores do Ensino Fundamental I – Anos Iniciais, nas reuniões da área, a importância das práticas, desenvolvidas em parceria, pelos orientadoras e bolsistas e como estas, segundo as docentes, contribuíam para a formação dos futuros professores que estiveram inseridos nesse contexto.

Um aspecto que nos despertou especial atenção e motivou o estudo foi o fato de que o programa, embora voltado para a Assistência Estudantil, propiciava aos acadêmicos vivenciar os múltiplos aspectos relacionados ao cotidiano da escola, acompanhando o trabalho realizado pelas professoras da Educação Básica. Dessa forma, partimos da seguinte questão: de que maneira o programa Pró-Docência, implementado no Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Acre, nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, tem contribuído para o desenvolvimento da prática pedagógica e formação inicial dos acadêmicos de Pedagogia, a partir da articulação teoria e prática?

Para isso, as seguintes questões secundárias foram delineadas para este estudo: a) Que elementos impulsionaram a implementação do programa Pró-Docência, no Colégio de Aplicação da Ufac? b) Na concepção dos acadêmicos e dos professores/orientadores, qual a relevância desse processo de inserção na docência e quais as contribuições do programa para a formação inicial dos futuros professores, bem como para a prática pedagógica dos orientadores? c) Quais saberes e/ou conhecimentos da docência foram desenvolvidos nessa experiência, mediante a articulação teoria e prática, que são considerados como necessários à formação do professor e inerentes ao *fazer pedagógico*? d) Quais as experiências formativas que o Colégio de Aplicação pode oferecer ao bolsista enquanto um espaço privilegiado de formação e experimentação? e) Quais os limites do programa no que se refere a iniciação à docência?

Visando a busca por respostas a esse problema, o objetivo geral deste estudo consiste em analisar as contribuições do Programa Pró-Docência, implementado no Colégio de Aplicação da Ufac, para a formação inicial de professores do Ensino Fundamental - Anos Iniciais, alunos do curso de Pedagogia da Ufac, a partir da articulação entre teoria e prática.

Com base nas questões secundárias, delineamos os seguintes objetivos específicos:

- ✓ Examinar os elementos que impulsionaram o processo de implementação do Programa Pró-Docência no Colégio de Aplicação da Ufac;
- ✓ Identificar, na concepção dos acadêmicos e professores, a relevância do Programa Pró-Docência, e as contribuições deste para a formação inicial dos bolsistas e para a prática pedagógica dos orientadores.
- ✓ Verificar quais saberes e/ou conhecimentos foram desenvolvidos ao longo da vivência dos acadêmicos no cotidiano escolar e como esses saberes, aliados à teoria, contribuíram para a formação desses futuros professores.
- ✓ Descrever as experiências formativas que o Colégio de Aplicação pode oferecer aos futuros professores enquanto um espaço privilegiado de formação e experimentação.
- ✓ Identificar os limites do programa no que se refere à iniciação à docência.

Para o alcance dos objetivos propostos, a pesquisa caracteriza-se como exploratória, de caráter empírico, com uma abordagem qualitativa, tendo como base os estudos de Ludke e André (2018), Minayo (2009) e Severino (2017). Com relação aos procedimentos técnicos, foi realizada a revisão de literatura, a análise documental e pesquisa de campo.

Para a revisão de literatura, fizemos, inicialmente, uma busca no Catálogo de Teses e Dissertações no Portal de Periódicos da Capes (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), buscando por pesquisas, usando a expressão “Programa Pró-Docência”, não obtendo resultados referente a essa temática específica. Talvez pelo fato de que o Programa, objeto dessa pesquisa, faça parte de uma política interna da Universidade Federal do Acre, inclusive se diferenciando no formato de sua escrita. Prosseguimos a busca utilizando os descritores “Programas de iniciação à docência”, sendo localizadas diversas pesquisas relacionadas ao Pibid, à Residência Pedagógica, à Bolsa Estágio, e a outras iniciativas.

No universo de inúmeras pesquisas, selecionamos quatro dissertações defendidas por Fin (2015), Selmi (2015), Pereira Filha (2017) Borges(2019) e uma

tese de Queiroz (2017), que nos auxiliaram na compreensão de diversos aspectos que norteiam a aprendizagem da docência, entre eles: a importância da aproximação universidade e escola e do estreitamento das relações entre teoria e prática, visando à associação dos conhecimentos teóricos aos didático-pedagógicos, essenciais no processo de formação inicial de professores da educação básica. Um outro ponto elencado nas pesquisas tratou dos processos de construção do perfil profissional, na construção dos diferentes tipos de saberes, na profissionalização e experiência docentes, como também no desenvolvimento profissional.

Dando continuidade à pesquisa, também buscamos estudos na plataforma Google Acadêmico, onde foram localizados dois trabalhos desenvolvidos pela Universidade Estadual de Londrina (UEL), em parceria com o Colégio de Aplicação, no que se refere às experiências vivenciadas com os Programas de iniciação à Docência. Entre eles: “Experiências e Reflexões na formação de professores” e “Reflexões de Metodologias de Ensino e Pesquisa do Projeto Prodocência da UEL”.

Nesse sentido, abrimos, aqui, um parêntese para esclarecer que esse projeto desenvolvido na UEL é relacionado ao Programa Prodocência criado pela Capes. O programa em análise nesta dissertação volta-se ao Programa Pró-Docência, de iniciativa da própria Ufac, sem relação com a Capes.

Também selecionamos alguns artigos. Cinco deles tratam da temática “Formação de Professores”, entre eles os trabalhos de: Lopes (2007, 2009), Furlan (2008), Utsumi (2008) e Vidal e Rabelo (2019); e com relação à temática “Políticas Públicas e os Programas de iniciação à Docência”, destacamos a pesquisa de Montandon (2012).

Na busca pela literatura que discute os processos de formação docente e aprendizagem da docência, baseamo-nos nos estudos de Saviani (2007), Souza (1998), Vicentini e Lugli (2009), Nóvoa (2019), Lopes (2007) e Tanuri (2000). No que diz respeito à trajetória do curso de Pedagogia, destacamos, ainda, as proposições de Saviani (2009), Scheibe (2003, 2007), Cruz (2008), Brzezinski (2010) e Brandt e Hobold (2019). Analisando a trajetória do Curso de Pedagogia na Ufac, embasamo-nos nas pesquisas de Carvalho (2004) e Carvalho et al (2020); e no que se refere à questão da assistência estudantil, focalizamos o trabalho de Silva (2019). E ainda, tratando sobre o trabalho desenvolvido pelos Colégios de Aplicação, nos apoiamos nos estudos de Azevedo e Bezerra (1998), Frangella (2000) e Kinpara(2011).

Consideramos também, os documentos oficiais, Portarias e Resoluções que regulamentaram a criação do Programa Pró-Docência da Ufac.

Com relação à pesquisa de campo, realizamos entrevistas semiestruturadas com bolsistas e docentes orientadores no período de 2012 a 2019, bem como com uma das Diretoras da Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis, que acompanhou as ações do programa a partir de 2013. O objetivo era relacionar pesquisa documental e pesquisa de campo, fazendo um diálogo entre fontes orais e escritas na busca pela compreensão do objeto em estudo.

Para contemplar a proposta de investigação apresentada, organizamos a pesquisa em cinco partes. O texto é, então, constituído por quatro seções, além das considerações finais, dispostas da seguinte maneira:

Na primeira seção, consta a Introdução, abordando as motivações, o problema de pesquisa, os objetivos gerais e específicos, as questões de pesquisa e as indicações a respeito da organização do texto.

Na segunda seção, fazemos um recorte da História da Educação Brasileira, especificamente, da trajetória da implantação dos cursos de formação de professores no Brasil, destacando os momentos que delinearam o vínculo teoria e prática e sua importância nas discussões e na inserção deste no processo de implementação de leis e decretos para estabelecimento de um projeto educacional e na constituição de políticas públicas para a área de educação. Tratamos, também, da história do Curso de Pedagogia na Universidade Federal do Acre, dos embates e da constituição dos princípios norteadores de formação docente. E, ainda, da constituição dos programas de formação, instituídos no âmbito da Capes e pela própria Ufac, para o aprimoramento da prática e sua vinculação com a teoria, na formação inicial dos futuros professores.

Entre os programas estabelecidos pela Capes, identificamos a criação do Programa Prodocência, “criado com finalidade de fomentar a inovação e a elevação da qualidade dos cursos de formação para o magistério da Educação Básica, na perspectiva de valorização da carreira docente” (Relatório CAPES, 2013, p. 26). Porém, não se trata do programa aqui em evidência. O programa que é objeto de nosso estudo foi criado no âmbito do CAp em parceria com a Proex e em seguida, coordenado pela Proaes (Ufac), como um dos processos vinculados à assistência estudantil, apresentando, inclusive, uma escrita diferenciada (Pró-Docência), o que detalharemos ao longo deste estudo.

Na terceira seção, tratamos sobre a trajetória realizada na pesquisa, com delineamento metodológico, no qual identificamos o caráter qualitativo da pesquisa e constituição do *corpus* da presente investigação, que envolve fontes documentais escritas a fontes orais (entrevistas). Destacamos que a metodologia utilizada para analisar os dados está centrada na perspectiva discursiva, com base nos estudos de Selles e Santos (2019) e Santos (2012).

Na quarta seção, apresentamos a análise dos dados, tanto documentais, quanto das entrevistas realizadas com cinco bolsistas (alunas do curso de Pedagogia da Ufac) e cinco professoras do Ensino Fundamental I – Anos Iniciais (Colégio de Aplicação), que atuaram no programa no período de 2012 a 2019, bem como com uma das Diretoras da Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis (Proaes).

Nas considerações finais, cruzamos os dados da pesquisa com os estudos realizados sobre o processo de formação inicial, tendo como suporte o referencial teórico, buscando trazer, nessa análise, aspectos que tratam da contribuição do Programa Pró-Docência para a prática pedagógica dos futuros professores.

Desse modo, esperamos que o resultado desta pesquisa contribua para trazer novas reflexões a respeito dos processos de formação inicial, da relação teoria e prática, bem como sugestões para o aprimoramento do Programa Pró-Docência, como também possa contribuir para a continuidade dos debates e novas pesquisas direcionadas à educação básica no programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Acre.

## 2 DAS ESCOLAS NORMAIS AOS PROGRAMAS INSERIDOS NA FORMAÇÃO INICIAL DO PROFESSOR NO ENSINO SUPERIOR

*“Educação não transforma o mundo.  
Educação muda as pessoas.  
Pessoas mudam o mundo”.*  
Paulo Freire

Nesta seção, apresentamos uma breve discussão acerca da formação de professores no Brasil, observando os movimentos que foram se constituindo e as questões que influenciaram a relação teoria e prática, ora para seu distanciamento e ora para sua unificação. Para isso, fazemos um retorno às primeiras formas de organização da escola e do ensino no país e de como essa organização e suas diferentes estruturas vão configurando e reconfigurando as exigências de formação docente, especialmente, aquela voltada à formação do profissional que atua nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, ou seja, o curso de Pedagogia. Além disso, voltamos nosso olhar para os programas que, hoje, compõem a formação inicial dos professores no intuito de estabelecer essa relação entre teoria e prática.

### 2.1 FORMAÇÃO DO PROFESSOR DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL E O CURSO DE PEDAGOGIA: BREVE HISTÓRICO

A forma escolar, bem como o processo de profissionalização dos professores construíram-se em meio a lutas e transformações, é o que nos demonstram os vastos estudos instaurados no campo da História da Educação. Para refletirmos sobre os diversos aspectos que norteiam essa temática, é necessária, ainda que de forma breve, uma análise sócio-histórica que trata da forma escolar, do tempo em que foi constituída, como também das formações sociais nas quais se insere, tendo em vista a necessidade de considerar os aspectos que envolvem essa trajetória.

O conceito relacionado à forma escolar se constrói a partir do século XVI, tomando como base a constituição da escola nas sociedades europeias, especialmente, na França, representada a partir de uma reestruturação do campo político e religioso que, com estabelecimento de uma ordem urbana, apresentou a exigência de novas relações entre os sujeitos de diversificados grupos sociais, como

também a aprendizagem de novas formas de exercício do poder (VINCENT; LAHIRE; THIN, 2001, p.8).

Considerando o desenvolvimento nas bases sociais, nasce, nessas sociedades, uma nova forma de relação social entre um “mestre” e um “aluno”, antes estabelecida pela relação informal, com um trabalho artesanal voltado ao desenvolvimento do aprendizado através da observação prática, em que o mestre, como um artesão, por exemplo, ensinava o seu aprendiz, e a metodologia do aprender não se distinguia do fazer.

Com a criação dos espaços escolares, apresenta-se uma nova configuração de educação: a) as escolas são institucionalizadas, em um espaço específico, separada de outras práticas sociais onde são transmitidos os conhecimentos e acumulação da cultura; b) um espaço com regras a serem cumpridas com um determinado tempo; c) a sistematização do ensino, com a codificação de saberes e prática na forma de disciplinas escolares, estruturadas para atender a um projeto pedagógico da ordem pública e com o intuito de desenvolver a linguagem oral e escrita, bem como o estabelecimento de novas práticas sociais, novas relações distintas das estabelecidas no âmbito familiar e de cunho religioso.

A forma escolar e o processo de escolarização passaram por um constructo histórico de desenvolvimento, conflitos, contradições e transformações, até se tornar uma forma essencial na produção e reprodução de nossas formações sociais, das hierarquias, das classes, pois perpassa as práticas de socialização e, ao mesmo tempo, interage com elas, sejam elas relacionadas ao âmbito familiar, político ou religioso. As atividades organizadas implicam na regulação e organização do tempo dos alunos até os dias atuais. Dessa forma, compreendemos que as trajetórias sociais e profissionais são fortemente vinculadas às trajetórias escolares.

Com a ascensão da burguesia industrial e, conseqüentemente, do capitalismo, iniciada na Inglaterra, expandindo-se, aos poucos, para os demais países, a educação foi repensada com a intenção de reduzir o papel da igreja e disciplinar os indivíduos para o respeito e aceitação à nova ordem. Sobre esse fato, Saviani (2007, p. 155) afirma que:

[...] inicialmente a educação coincidia com o processo de trabalho, mas a partir da divisão da sociedade em classes surgiu uma diferenciação na educação, em que a classe detentora da propriedade desfrutava de uma educação voltada para as atividades intelectuais, para a arte da palavra e para os exercícios físicos, o que deu origem à escola, enquanto a classe dos

não proprietários (escravos e serviçais) ficava restrita às atividades ligadas ao trabalho.

Nos primeiros anos da República, no contexto da sociedade paulista, é estabelecido o projeto educacional com a implantação dos processos constitutivos da escola, para manutenção desse novo modelo educacional. A educação, nesse contexto, é visualizada como instrumento poderoso, pois, trazendo uma instrução aos indivíduos, estaria contribuindo para o estabelecimento de um novo projeto civilizador de sociedade, estabelecendo o controle e a ordem social, tendo em vista as luzes da República, objetivando a “construção de uma identidade nacional, a modernização da sociedade e o progresso da nação” (SOUZA, 1998, p. 27).

No Brasil, as mudanças referentes à instauração desse modelo escolar iniciam-se pela reforma da Instrução Pública, em 1874, com a Lei nº 9, de 22 de março de 1947, que impunha a obrigatoriedade do Ensino Primário, ou seja, o estabelecimento da Escola Normal Primária, sendo, também, esse momento marcado pela criação do Conselho de Instrução Pública.

A partir do século XIX, a necessidade de universalizar a instrução elementar conduziu à organização dos sistemas nacionais de ensino, conforme os estudos de Saviani (2009). O fato é que, de acordo com o autor, tendo em vista essa organização do número de escolas seguindo um mesmo padrão, houve a necessidade de formação de professores para atuação nessas escolas. Corroborando com isso, Vicentini e Lugli (2009) enfatizam que tais mudanças acompanharam a estruturação e as consecutivas modificações nos sistemas de ensino, como, também, as diferentes concepções referentes à escola.

Visando uma melhor aplicabilidade do ensino das primeiras letras e a capacitação para o uso do novo método de ensino, foram geradas duas hipóteses para formação de professores: o sistema de professores adjuntos, um modelo artesanal, no qual o futuro professor aprendia as técnicas e usos de trabalho acompanhando a prática de um professor experiente; e a formação nas Escolas Normais, onde lecionavam profissionais de “notório saber” (autodidatas), muitas vezes, com diploma universitário em diversas áreas, sobretudo, em Medicina e em Direito (VICENTINI; LUGLI, 2009, p. 38);

Ainda destacando as contribuições de Vicentini e Lugli (2009, p.29), segundo sua perspectiva, as mudanças ocorridas nesse período contribuíram para o processo pelo qual se institucionalizaram os modos de formação docente, ou seja, de como

“passaram de práticas difusas, não escolares, a formas mais sintéticas, com um corpo de conhecimentos estabelecidos, ou seja, os currículos, estatutos diferenciados para os diplomas dos diversos níveis”.

No Brasil, os republicanos paulistas, em 1890, iniciaram a reforma do ensino pela Escola Normal e foram criadas as Escolas-Modelos, como escola de prática de ensino e experimentação dos alunos mestres na Escola Normal, pois entendiam que seria necessária a melhoria na formação dos professores para a renovação da escola pública.

As Escolas-Modelos eram classes primárias anexas à Escola Normal, cujo objetivo era melhorar a formação de professores e desenvolver um padrão de ensino que norteasse as demais escolas e eram pensadas em termos de adoção de novos processos de ensino, que estariam voltados para o desenvolvimento do método intuitivo. Tais métodos constituíam-se como base para o ensino das Lições de Coisas<sup>1</sup>.

As contribuições de Nóvoa (2019) nos trazem uma visão da importância da criação das Escolas Normais nesse novo olhar para a formação de professores:

A criação das escolas normais, em meados do século XIX, revela bem o papel que os professores desempenham na produção do modelo escolar. É nestas instituições especializadas de formação de professores que nasce e se reforça o corpo profissional que, ao serviço do Estado, promove a educação popular (em língua inglesa, o conceito é mais preciso, mass schooling, escola de massas). Mas é também nestas instituições que se normaliza o modelo escolar, conseguindo que, num tempo histórico curto, se passe de uma certa desordem nos espaços e nos processos educativos para uma forma escolar estruturada e padronizada. A escola assenta num contrato social e político que lhe atribui a responsabilidade pela formação integral das crianças e num modelo organizacional bem estabelecido (NOVOA, 2019, p.3).

No que se refere aos ideais de reforma educacional, como afirma Souza (1998), estes trazem profundas mudanças com a substituição de uma Escola de Primeiras Letras, estabelecida de forma precária, onde ensinavam-se os rudimentos

---

<sup>1</sup> O assim chamado "método intuitivo" deve essa denominação à acentuada importância que os seus defensores davam à intuição, à observação, enquanto momento primeiro e insubstituível da aprendizagem humana. (...) Essa etapa da observação minuciosa e organizada é condição para a progressiva passagem, pelos alunos, de um conhecimento sensível para uma elaboração mental superior, reflexiva, dos conhecimentos. Tal etapa inicia-se pelas **lições de coisas**, momento em que o professor deve criar as condições para que os alunos possam ver, sentir, observar os objetos. Podia-se realizar tal procedimento utilizando-se dos objetos escolares ou dos objetos levados para a escola (caneta, carteira, mesa, pedras, madeiras, tecidos...), ou realizando visitas e excursões à circunvizinhança da escola, ou, ainda possibilitando aos alunos o acesso a gravuras diversas, que tanto poderiam estar nos próprios livros, de "lições de coisas" ou de outros conteúdos, ou em cartazes especialmente produzidos para o trabalho com o método (FARIA FILHO, 2000, p. 143).

do saber, com aprendizado limitado da leitura-escrita-cálculo, estabelecido no período Imperial, por uma escola moderna, renovada em seus processos, métodos e organização, com objetivo de caminhar de acordo com os avanços do século. Esse processo de mudança estava sempre pautado nos avanços educacionais de países europeus, principalmente, nos Estados Unidos.

Conforme enfatiza a autora:

[...] Para cumprir tão elevado desígnio era preciso fundar uma escola identificada com os avanços do século, uma escola renovada nos métodos, nos processos de ensino, nos programas, na organização didático-pedagógica; enfim, uma escola moderna em substituição à arcaica e precária existente no Império. (SOUZA, 1998, p. 29)

Dessa forma, a Escola Normal recebe o impulso da república, agora visualizada como instrumento de Educação Política, pois, a partir da administração republicana manteve-se por várias décadas como centro de renovação escolar no Brasil, um polo difusor de teorias científicas e pedagógicas, palco de manifestações nacionais que marcaram a história da educação.

Para atender às demandas da reforma social, como uma das mais importantes inovações em matéria de organização do ensino primário, foram criados, em 1893, no território brasileiro, os Grupos Escolares, estabelecidos, inicialmente, no estado de São Paulo. Denominados, à princípio, de escolas centrais ou escolas graduadas, tratavam-se de uma proposta de reunião de escolas isoladas que seriam agrupadas de acordo a proximidade entre elas. Estabelecidos como responsáveis por um novo formato de organização da escola, os grupos escolares reuniam os principais atributos da escola graduada, um modelo utilizado em vários países da Europa e nos Estados Unidos com intuito de possibilitar a implantação da educação popular.

Entre outros aspectos, houve, também, uma certa valorização social do professor e o início de uma nova etapa da educação voltada para a profissionalização do magistério primário, sendo construída a “figura enaltecida dos apóstolos da instrução primária” (SOUZA, 1998, p.62).

Em virtude da lógica estabelecida para a localização desses espaços escolares, pensados especialmente para atender aos núcleos urbanos, continuaram sendo necessárias as escolas isoladas, que, nas primeiras décadas desse século foram mantendo-se paralelas aos grupos escolares nas cidades. Um outro modelo de escola que é destacado nesta abordagem, paralelo às Escolas Normais, são as

Escolas Complementares, que traziam uma formação restrita à prática de ensino, porém, com baixos custos, o que permitia ampliação das oportunidades para a formação de um maior número de professores. Suas limitações e precariedade foram bastante criticadas por diversos profissionais do magistério da época. Conforme Souza:

O desvirtuamento do projeto de formação dos professores demonstra claramente os limites do projeto republicano de modernização educacional. A dualidade de escolas de formação e o confronto entre Escola Normal e as escolas complementares põem de manifesto a adoção de uma política educacional paradoxal (SOUZA, 1998, p. 69).

Em concordância com esse pensamento, conforme Vicentini e Lugli (2009), durante a Primeira República, não existia uma única configuração em relação à formação docente, sendo que, nos estados brasileiros, em sua maioria, persistia um sistema dual de formação de professores primários, pois, além de professores leigos, sem formação específica, existiam os professores normalistas e complementaristas.

O quadro de professores formados pela Escola Normal não era suficiente para o atendimento dos alunos da escola primária republicana. Então, no intuito de garantir o atendimento nas escolas, tendo os professores uma formação mínima para os alunos, o Curso Primário Complementar foi transformado em Cursos de Formação de Professores, constituído por quatro anos de ensino primário e mais quatro anos de curso complementar, uma forma mais teórica que o sistema de professores adjuntos (VICENTINI e LUGLI, 2009, p. 38).

Posteriormente, em 1911, na sociedade paulista, essas escolas complementares foram transformadas em normais primárias, onde havia professores diferentes para cada disciplina e uma disciplina na área de educação denominada Pedagogia.

Educadores de grande relevância, já desde a década de 1930, unidos na Assembleia Brasileira de Educação – ABE<sup>2</sup> teciam reivindicações, visualizando a

---

<sup>2</sup> A fundação da ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO- mais conhecida pela sigla ABE- se concretizou na tarde do dia 15 de outubro de 1924, no anfiteatro de Física da Escola Politécnica. Ao longo de sua atuação, a ABE promoveu diversas Conferências Nacionais de Educação, com educadores de todo o país, para debater importantes questões educacionais. O pensamento da ABE influenciou na elaboração de leis que traçaram diretrizes e bases da educação e de planos nacionais de educação. Para se manter atualizada, a ABE realiza conferências e seminários, divulga textos e trabalhos de seus associados e mantém intercâmbio de informações com importantes instituições educacionais do Brasil e do mundo. Disponível em: <http://www.abe1924.org.br/quem-somos>. Acesso em: 11 jun. 2020.

necessidade de um sistema nacional de ensino, com a implementação de uma política nacional de educação. Por intermédio da ABE, é lançado o *Manifesto dos pioneiros da educação nova*<sup>3</sup>, em 19 de março de 1932. Paralelo a isso, foi promulgado o Decreto Municipal nº 3.810<sup>4</sup>, que regulou a formação técnica de professores primários, secundários e especializados para o Distrito Federal, com prévia exigência do curso secundário e transformou em Instituto de Educação a antiga Escola Normal.

É instituída, a partir do Decreto, no período de 1932 a 1939, a organização dos Institutos de Educação, instaurados pelas reformas de Anísio Teixeira e Fernando de Azevedo, entrelaçados ao movimento escolanovista, interligando ações dos sujeitos e ideias associadas diretamente à formação de professores (SAVIANI, 2009). As duas principais iniciativas foram o Instituto de Educação do Distrito Federal concebido, estruturado e implantado por Anísio Teixeira, em 1932, e dirigido por Lourenço Filho; e o Instituto de Educação de São Paulo, implantado em 1933, por Fernando de Azevedo.

Acompanhando o Decreto, Anísio Teixeira, como Diretor Geral de Instrução Pública, encaminha um documento de Exposição de motivos no qual estabelece o intuito pelo qual foi direcionada a criação dos Institutos de Educação, sendo necessária a qualificação do professor, visando uma configuração de educação mais associada ao campo acadêmico. Em sua exposição de motivos, destaca:

É em obediência às solicitações imperiosas de uma formação aprimorada do mestre, bem como às inevitáveis contingências de finalidades uniformes para os estabelecimentos de ensino, que o projecto ora submettido à apreciação de V. Ex. eleva, definitivamente, o preparo dos professores ao nível universitario, criando, na Escola de Professores, que se segue à Escola

<sup>3</sup> Lançado por um grupo de 26 educadores e intelectuais que propunham princípios e bases para uma reforma do sistema educacional brasileiro. Redigido por Fernando de Azevedo, e assinado por Afrânio Peixoto, A.de Sampaio Doria, Anísio S. Teixeira, M. Bergstrom Lourenço Filho, Roquette Pinto, J.G. Frota Pessôa, Julio de Mesquita Filho, Raul Briquet, Mario Casassanta, C, Delgado de Carvalho, A.Ferreira de Almeida Jr., J.P. Fontenelle, Roldão Lopes de Barros, Noemy M. da Silveira, Hermes Lima, Attilio Vivacqua, Francisco Venancio Filho, Paulo Maranhão, Cecília Meirelles, Edgar S. de Mendonça, Armanda Alvaro Alberto, Garcia de Rezende, Nobrega da Cunha e Paschoal Lemme, Raul Gomes. Este movimento destacou-se num acontecimento marcante na história da educação brasileira.

<sup>4</sup> O Decreto leva a assinatura do Dr. Pedro Ernesto, Interventor no Distrito Federal, sendo acompanhado de Exposição de Motivos do Diretor Geral de Instrução Pública Anísio Spinola Teixeira. Compunha-se, na criação, de uma Escola Secundária com 6 anos de curso, uma Escola de Professores com dois anos de curso superior e uma Escola de Aplicação composta de Escola primária e Jardim de Infância. Teve como primeiro diretor geral Manuel Bergstrom Lourenço Filho. Apresentava-se como um sistema experimental de educação para formação do professor primário em padrão cultural mais elevado. Disponível em: [http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/glossario/verb\\_c\\_instituto\\_de\\_educacao\\_do\\_distrito\\_federal.htm#:~:text=Criado%20no%20Rio%20de%20Janeiro,Educa%C3%A7%C3%A3o%20a%20antiga%20Escola%20Normal](http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/glossario/verb_c_instituto_de_educacao_do_distrito_federal.htm#:~:text=Criado%20no%20Rio%20de%20Janeiro,Educa%C3%A7%C3%A3o%20a%20antiga%20Escola%20Normal). Acesso em: 20 jun. 2020

Secundaria, cursos nitidamente profissionais para o preparo do mestre. A primeira necessidade desse preparo profissional está na diferenciação do programmas, de acordo com os diversos typos e grãos de professores de que precisa um systema escolar.

(...) A formação diferenciada do mestre para os grãos chamados primários do ensino (1º, 2º e 3º anos) e do mestre para os grãos chamados intermediários (4º e 5º anos) se impõe, não somente como uma necessidade da organização escolar, diversa em um e outro período, como ainda pela transição psychologica e de desenvolvimento physico dos alunos. (TEIXEIRA, 1932, p. 114).

Ainda no mesmo documento, Anísio Teixeira faz uma distinção entre o Instituto de Educação Geral e o Instituto de Educação Profissional; destaca que as Escolas Normais querem atuar nessas duas frentes, sendo escola de cultura geral e de cultura profissional, não alcançando nenhum dos objetivos. Isso porque, na visão deste e de outros profissionais, o ensino, na Escola Normal, deveria ser destinado a preparar os mestres para o exercício do magistério, sendo, dessa forma, necessária sua reorganização e transposição para o plano universitário.

Segundo destaca Lopes (2007), em suas análises, a maioria dos trabalhos focaliza as décadas de 1920 e 1930 como um momento de consolidação do campo educacional no Brasil, quando as discussões relacionadas à profissionalização docente assumem grande destaque, em virtude dos projetos conduzidos pelos educadores ligados ao movimento da Escola Nova.

Conforme a análise da concepção desses profissionais, Lopes (2007) enfatiza a diferença posta entre escola de cultura geral para uma escola profissional:

A diferença de uma escola de cultura geral para uma escola profissional, dizia ele, está no tipo de ensino oferecido. Na escola profissional é dado do ponto de vista do *interesse da profissão* e na escola de cultura geral, do ponto de vista do *interesse intelectual do indivíduo*. “É do caráter da profissão do magistério, a aprendizagem direta pela prática, porém, o maior inconveniente desse processo é a perpetuação indefinida dos métodos no estado em que eles se encontram (LOPES, 2007, p. 97).

Nessa *Escola de Professores*, segundo a perspectiva de Anísio (1932, p. 112), “[...] é que se processa realmente a profunda renovação dos nossos métodos de formação do mestre [...]”, até então preparados em escolas secundárias. Esses espaços foram concebidos não somente para a realização do ensino, mas também voltados à execução de pesquisas educacionais, além de serem oferecidos cursos de especialização, aperfeiçoamento, extensão, como também cursos extraordinários. Dessa forma, buscou-se elevar o nível de preparação para o magistério, sem

desvinculá-lo do seu caráter de profissão voltada diretamente à prática. Evidenciando esses aspectos, Anísio destaca:

Em nossa preocupação, tão viva hoje, pela educação popular e universal, não nos temos apercebido de que, acima do número de escolas e do número de alunos matriculados, importa a qualidade do mestre, o seu preparo cultural e técnico, as suas condições de remuneração e de trabalho e os seus atributos de formação moral e social (TEIXEIRA, 1932, p. 110).

O trabalho desenvolvido mediante a parceria de profissionais como Anísio Teixeira e Lourenço Filho para o estabelecimento do Instituto de Educação foi imprescindível para impulsionar o projeto inovador que buscavam implementar, como, por exemplo, o do Instituto do Rio de Janeiro. Além do estímulo à nova obra, Lourenço Filho buscou a consolidação das ideias e do trabalho realizado com a criação do periódico *Arquivos do Instituto de Educação*, que se tratava de um anuário com o intuito de propagar os relatórios das atividades administrativas e relatos de práticas vivenciadas no âmbito do Instituto (LOPES, 2007, p. 98).

No que se refere à possibilidade de ingresso no curso da Escola de Professores, Lopes (2007) enfatiza que, como pré-requisito, o candidato deveria ter concluído o ensino secundário, pois entendia-se que já teria uma base de conhecimentos, uma cultura razoável, para, então, dar continuidade, tendo contato com uma cultura especializada que lhe daria subsídios para ingressar no magistério da escola primária. A autora, destaca, ainda, em seus estudos, aspectos referentes às *matérias de ensino* do curso da Escola de Professores<sup>5</sup>, salientando que estas expressavam-se de acordo com as concepções de Anísio Teixeira, com reflexões do pensamento de John Dewey e do ideário escolanovista.

Partindo desse pressuposto, Anísio apresentava uma justificativa para inserção de algumas matérias na proposta curricular pensada para a Escola de Professores:

As matérias, nas escolas normais, não devem ser ensinadas com o caráter do ensino de nível secundário, nem com o caráter especializado do ensino de nível superior ou universitário. São ensinados do ponto de vista da profissão do magistério. Se o grau do magistério é o primário, os cursos de matérias serão cursos especiais em que se ministre o conhecimento da matéria apropriada às crianças da escola primária, e o conhecimento das dificuldades dessas crianças em aprendê-la, dos métodos especiais de organizá-la, dosá-la e distribuí-la para o ensino, e sempre que possível, da

---

<sup>5</sup> De acordo com o registro dos *Arquivos*, três características fundamentais informavam a estrutura interna da *Escola de Professores*: a *feição profissional* que se procurou imprimir ao curso, a *integração* entre os níveis de ensino e a *flexibilização* — não só das matérias entre si, mas das seções de matérias em relação umas às outras e da *Escola* em relação aos demais segmentos em que se dividia o Instituto (LOPES, 2007, p 101).

história do seu desenvolvimento e da sua função na educação da infância. (TEIXEIRA, 1933, p.7 apud LOPES, 2007, p.100).

Sob essas novas bases, foram introduzidos, no currículo, os *estudos intermediários*, como intitulado por Lourenço Filho, que se constituíam em matérias que articulavam o saber científico à prática docente, não limitando os estudos apenas à transmissão de conhecimentos básicos ou apresentando simplesmente métodos, mas, sim, “ um processo global pelo qual o conteúdo e a metodologia apresentavam-se indissociáveis, rompendo as fronteiras disciplinares, desenvolvidos sob forma de projetos, a partir dos interesses do aluno” (LOPES, 2007, p 101).

Embora o foco deste estudo não seja especificamente o currículo dos cursos de formação de professores, importa conhecer minimamente como esses cursos estavam organizados, a fim de melhor compreendermos a história da formação docente e as concepções a ela subjacentes.

O currículo da Escola de Professores continha, já no início, as seguintes disciplinas: 1) biologia educacional; 2) sociologia educacional; 3) psicologia educacional; 4) história da educação; 5) introdução ao ensino, contemplando três aspectos: a) princípios e técnicas; b) matérias de ensino abrangendo cálculo, leitura e linguagem, literatura infantil, estudos sociais e ciências naturais; c) prática de ensino, realizada por meio da observação, participação e experimentação.

Nos estudos de Lopes (2007), a autora apresenta um quadro de como as disciplinas eram aplicadas no Curso de Formação de Professores Primários da Escola de Professores do Instituto de Educação. Nosso intuito em rerepresentar o presente instrumento é no sentido de observarmos os aspectos relacionados à implementação de um trabalho que pretendia relacionar a teoria com a prática no processo de formação de professores.

**QUADRO 1: RELAÇÃO DAS DISCIPLINAS IMPLEMENTADAS NO CURSO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES PRIMÁRIOS DO INSTITUTO DE EDUCAÇÃO**

(Continua)

Disciplinas	1º ANO			2º ANO		
	1º trim.	2º trim.	3º trim.	1º trim.	2º trim.	3º trim.
Biologia Educacional	6h					
Biologia e Higiene		1h				

(Conclusão)

Disciplinas	1º ANO			2º ANO		
	1º trim.	2º trim.	3º trim.	1º trim.	2º trim.	3º trim.
Psicologia da Criança	4h					
Psicologia Educacional		6h	2h			
Sociologia Educacional			6h			
História da Educação	1h	1h	2h			
Filosofia da Educação						4h
Introdução ao Ensino	3h					
Educação Comparada				2h		2h
Testes e Medidas						3h
<b>Música</b>	2h	3h	3h	1h	1h	1h
<b>Desenho e Artes</b>	6h	4h	4h			
<b>Educação Física</b>	2h	3h	3h	1h	1h	1h
Literatura Infantil		3h				
Cálculo			4h			
Leitura e Linguagem				5h		
Ciências Naturais					6h	
Estudos Sociais				4h		
<u>Prática de Ensino</u>				10h	12h	12h

Fonte: Pesquisa desenvolvida por Lopes (2007, p. 102). Levantamento feito nos Arquivos do Instituto de Educação, n. 1, v. 1, 1934 – Histórico Escolar de Alda Gomes/Arquivo Lourenço Filho.

No quadro acima são apresentadas, de forma mais minuciosa, as disciplinas ministradas no Instituto de Educação, com a distribuição da carga horária semanal destinada a cada uma delas. As disciplinas correspondentes ao 1º ano relacionavam-se à área de Fundamentos da Educação, sendo as seções de Música, Desenho e Artes e Educação Física direcionada à formação de professores especializados. As demais disciplinas eram inseridas na Seção de Matérias de Ensino e, com relação à seção de Prática de Ensino, esta era realizada no segundo ano.

Embasando esses dados, encontramos, na Coleção Lourenço Filho 4, sob o título “A formação de professores da Escola Normal à Escola de Educação”, organizadas por Ruy Lourenço Filho (2001), as referências relacionadas ao que era proposto no curso nos dois anos de estudo para a formação profissional dos futuros mestres.

(...) O primeiro ano pode ser considerado de fundamentos; o segundo, de aplicação. Compreendendo a parte final daquele e a inicial deste, para ligação

da parte teórica à parte essencialmente prática do ensino, encontram-se estudos de caráter intermediário, pelos quais os princípios da teoria e os problemas da prática são considerados ao mesmo tempo. (...)No primeiro ano do curso geral a que nos estamos referindo, os três períodos são intensivos, respectiva e sucessivamente, em: 1) Biologia Educacional; 2) Psicologia Educacional; 3) Sociologia Educacional. Caminhando paralelamente, por todo o ano, estende-se o curso de História da Educação. Dão-se, igualmente, por todo o ano, os cursos de Artes e Educação Física. Abrindo os estudos, é ministrado, ainda no primeiro trimestre, um curso de Introdução ao Ensino, que apresenta um panorama geral das questões a serem estudadas, função da escola e qualidades do professor. O segundo ano, de aplicação, tem como trabalho predominante a Prática de Ensino, que se desenvolve nas suas diversas fases, de observação, participação e direção de classe. Mais da metade do tempo letivo diário lhe é consagrado, e todas as demais matérias a ela se prendem. Os estudos intermediários, iniciados no ano anterior, tornam-se intensivos no primeiro trimestre. (...) Que são eles? Já dissemos que são os que permitem o exame dos princípios informadores da técnica, em conjunto com as condições da própria realidade prática. São os que facultam o discernimento entre o real e o ideal, entre a teoria perfeita e a prática imediatamente possível e conveniente. (...)Nesse estudo, que compreende a Seção de Matérias do Ensino Primário, está talvez a maior originalidade do sistema e a garantia da formação de mestres, em novos moldes (LOURENÇO FILHO, 2001, p. 25-26).

Para além da estrutura curricular, a estrutura física dos institutos foi pensada com o intuito de oferecer o suporte necessário para a prática durante o processo de formação. A Escola de Professores contava com: a) Jardim de Infância, Escola Primária e Escola Secundária, que funcionavam como campo de experimentação e prática; b) Instituto de Pesquisas Educacionais; c) Biblioteca Central de Educação; d) Bibliotecas escolares; e) Filmoteca; f) Museus Escolares; g) Radiodifusão. O Instituto de Educação de São Paulo, sob a gestão de Fernando de Azevedo, seguiu um exemplo semelhante e também criou a Escola de Professores (SAVIANI, 2009, p. 146).

Visualizando todo esse cenário e o planejamento pelo qual o projeto de implantação dos Institutos de Educação passou até a sua constituição, é possível observar que estes foram pensados com o intuito de realmente promover uma formação mais consolidada, de acordo com as exigências da pedagogia, buscando validar um conhecimento de caráter científico, mas, também, valorizando um modelo didático-pedagógico que estabelecesse um vínculo entre teoria e prática, considerado extremamente necessário para a formação docente. Dessa forma, buscou-se aprimorar a formação do professor, que foi, aos poucos, desconfigurando-se no âmbito das antigas Escolas Normais, que ofereciam “um curso híbrido, ao lado de um exíguo currículo profissional, um ensino de humanidades e ciências quantitativamente mais significativo” (TANURI, 2000, p.72)

A trajetória dos cursos do Ensino Normal e dos Institutos de Educação cruzavam-se com a formação superior nos cursos de Pedagogia. A partir de diversas reformas, leis e decretos educacionais, foram sendo reorganizados os princípios norteadores tanto do Ensino Superior quanto do sistema de ensino básico.

Quanto ao Ensino Superior<sup>6</sup>, o Instituto de Educação da Universidade de São Paulo, criado em 1934, foi a primeira experiência brasileira de formação universitária de professores. Conforme os estudos de Saviani (2009), os Institutos de Educação do Distrito Federal e de São Paulo foram elevados ao nível universitário, tornando-se a base dos estudos superiores de educação: o paulista foi incorporado à Universidade de São Paulo, fundada em 1934, e o carioca foi incorporado à Universidade do Distrito Federal, criada em 1935. A partir desse suporte, foram estruturados os cursos de formação de professores para as escolas secundárias.

E, ainda que no despontar do Estado Novo, os Institutos de Educação do Distrito Federal e de São Paulo tenham sido dissipados, o trabalho então constituído no âmbito dessas instituições sobreviveu no interior das Seções de Pedagogia das Faculdades de Filosofia, com o trabalho de muitos professores, constituindo esse espaço como um dos pilares da universidade brasileira, e organizando suas bases a partir do Decreto-Lei 1.190, de 4 de abril de 1939.

A orientação centralizadora do Estado Novo (1937-1945), regime instituído pelo presidente Getúlio Vargas, delineou um processo de regulamentação de políticas públicas educacionais (regulamentação do ensino), levada a efeito a partir de 1942, com a Reforma Capanema, sob o nome de Leis Orgânicas do Ensino<sup>7</sup>, decretos-leis federais promulgados de 1942 a 1946.

---

<sup>6</sup> Cabe observar que, ao ser generalizado, o modelo de formação de professores em nível superior perdeu sua referência de origem, cujo suporte eram as escolas experimentais, às quais competia fornecer uma base de pesquisa que pretendia dar caráter científico aos processos formativos. A mesma orientação prevaleceu, no que se refere ao ensino normal, com a aprovação em âmbito nacional do decreto-lei n. 8.530, de 2 de janeiro de 1946, conhecido como Lei Orgânica do Ensino Normal (Brasil, 1946).

<sup>7</sup> As chamadas “Leis” Orgânicas do Ensino constituem-se, na verdade, em um conjunto de *Decretos-Lei* elaborados por uma comissão de “notáveis” presidida por Gustavo Capanema e outorgados pelos presidentes Getúlio Vargas durante o Estado Novo e José Linhares durante o governo provisório, período no qual esteve à frente do Ministério da Educação Raul Leitão da Cunha. Tiveram como objetivos, reformar e padronizar todo o sistema nacional de educação, com vistas a adequá-lo à nova ordem econômica e social que se configurava no Brasil naquela época. Em seu conjunto, também ficaram conhecidas como *Reforma Capanema*. Disponível em: [http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/glossario/verb\\_c\\_leis\\_organicas\\_do\\_ensino.htm](http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/glossario/verb_c_leis_organicas_do_ensino.htm). Acesso em: 15 jun.2020

A Lei Orgânica do Ensino Normal (Decreto-Lei nº 8.530, de 1946) esboçou uma certa uniformidade na formação para o magistério e estabeleceu os Institutos de Educação para todo o país, embora já existissem em alguns estados, como São Paulo, Minas Gerais e Bahia, por exemplo (VICENTINI; LUGLI, 2009, p. 44). Na nova estrutura, o Curso Normal, em simetria com os demais cursos de nível secundário, foi dividido em dois ciclos: o primeiro correspondia ao ciclo ginásial do curso secundário, com duração de quatro anos, cujo objetivo era formar regentes do ensino primário, com funcionamento em Escolas Normais regionais. O segundo ciclo, com a duração de três anos, correspondia ao ciclo colegial do curso secundário, cujo objetivo era formar os professores do ensino primário e funcionaria em Escolas Normais e nos institutos de educação.

Segundo a Lei, o ensino normal, constituído como ramo de ensino do segundo grau, teria como finalidades, conforme seu Art. 1º, a formação do docente para atuação no ensino primário, a habilitação de administradores escolares em grau primário, bem como o desenvolvimento e disseminação de conhecimentos e técnicas relativas à educação da infância. Em seu art. 2º, enfatiza que o ensino normal seria ministrado em dois ciclos, o primeiro teria o curso de regentes de ensino primário, em quatro anos, e o segundo, o curso de formação de professores primários, em três anos.

Ainda em seu Art. 6º, a lei prevê a ligação do Ensino Normal com outras modalidades de ensino, sendo articulados o curso de regentes de ensino com o curso primário, o curso de formação geral de professores primários, com o curso ginásial e aos alunos concludentes do segundo ciclo do ensino normal estaria assegurado o direito de ingresso em cursos da Faculdade de Filosofia (BRASIL, 1946).

Vicentini e Lugli (2009) descrevem o percurso pelo qual os professores em formação passariam, sendo essas mudanças significativas a partir do estabelecimento da lei:

Por meio da Lei Orgânica do Ensino Normal houveram mudanças significativas nos percursos de formação de professores, ficando da seguinte maneira: após o Primeiro regular, o candidato à docência poderia cursar o primeiro ciclo do Ensino Normal (4 anos) para tornar-se professor regente. Se quisesse poderia retornar, antes dos 25 anos, e matricular-se na Escola Normal Secundária. Após 3 anos de exercício profissional, os professores que vinham da Escola Normal Secundária poderiam fazer cursos de especialização no Instituto de Educação para tornarem-se diretores de Grupo Escolar, inspetores do ensino e orientadores escolares. Se caso o professor quisesse cursar nível superior, teria que optar pelos cursos diretamente vinculados com o tipo de formação oferecido, ou seja, os cursos da Faculdade

de Filosofia, especialmente o de Pedagogia (criado em 1939) (VICENTINI e LUGLI, p. 44).

Retomando as questões relacionadas ao Ensino Superior, especificamente a história da formação dos professores em Pedagogia, no Brasil, o que deveras nos interessa neste estudo, destacam-se importantes obras de autores(as) como Saviani (2007), Scheibe (2007), Cruz (2008), Brzezinski (2010) e Brandt e Hobold (2019), as quais trazem contribuições relevantes para a compreensão do contexto histórico em que se definiu a constituição do curso, como também a identificação dos quatro marcos legais do CPe (Curso de Pedagogia) e das suas respectivas contribuições para a formação de professores no país.

Algumas pesquisas trouxeram-nos uma nova visão sobre importantes aspectos, detalhes que, muitas vezes, passam despercebidos, porém, nos permitem uma melhor compreensão a respeito dos aspectos norteadores que definem esse contexto histórico.

A pesquisa realizada por Cruz (2008), intitulada “O curso de pedagogia no Brasil na visão de pedagogos primordiais”, refere-se a um estudo com foco no Curso de Pedagogia no Brasil a partir da visão de um grupo de 17 pedagogos considerados primordiais, pois se trata de formadores e pesquisadores em educação, os quais participaram, como alunos, no período inicial do curso nas décadas de 40, 50 e 60 do século XX e ocupam importantes posições no campo acadêmico. Em sua pesquisa, a autora buscou evidenciar aspectos característicos do início do Curso de Pedagogia no Brasil e das mutações por ele experimentadas, para analisar as implicações, resistências e avanços na sua evolução.

Um outro estudo que merece destaque foi realizado por Brzezinski (2010), que apresenta em seu livro “Pedagogia, Pedagogos e Formação de Professores” importantes reflexões sobre a redefinição do curso de Pedagogia, visando trazer uma discussão a respeito do real significado do Movimento dos Cursos de Formação de Profissionais na área da educação.

Os estudos de Brandt e Hobold (2019) trazem uma pesquisa que busca analisar os quatro marcos legais do Curso de Pedagogia, considerando os estudos anteriores, porém, destacando aspectos considerados relevantes para nossa reflexão. Trata-se da análise dos elementos referentes a *continuidades e mudanças* expressas nesses quatro momentos principais para o curso de Pedagogia no Brasil.

Os resultados apontados por essas análises apresentam elementos importantes que destacam o período de 1939 a 1972, considerado como o período das regulamentações. Os estudos de Brzezinski (2010), por exemplo, enfatizam que, até 1961, o curso de Pedagogia permaneceu com o esquema 3+1, como veremos abaixo, de acordo com a legislação vigente.

Partindo dessa análise, destacamos o primeiro marco legal, com o estabelecimento do Decreto Lei nº 1190, de 04 de abril de 1939, onde foi criado o curso de Pedagogia, voltado a um modelo de ensino profissionalizante e técnico-científico. Nesse contexto, a educação seria visualizada como um instrumento de aceleração do desenvolvimento econômico do país e também de progresso social, diante das necessidades do mercado de trabalho.

Sendo a Faculdade de Filosofia, Letras e Artes considerada referência para as demais escolas de nível superior, o paradigma resultante do decreto-lei nº 1.190 se estendeu para todo o país, compôs o modelo que ficou conhecido como “esquema 3+1”, adotado na organização dos cursos de Pedagogia (SAVIANI, 2009, p. 146). Tratava-se de uma formação que consistia em três anos para formação do bacharel e acrescentado um ano de Didática para a formação do licenciado em Pedagogia.

Ou seja, o bacharelado formava o técnico em educação, voltado para atuação na administração pública e na área de pesquisas e a licenciatura referia-se à formação do professor que iria lecionar nas matérias pedagógicas do curso normal no nível secundário. Nessa perspectiva, o curso de Pedagogia dissociava o campo da ciência pedagógica do conteúdo da didática, tratando-os como cursos distintos. Seguindo esse princípio, foram criados os primeiros Ginásios de Aplicação, permitindo a aprendizagem da prática pedagógica dos licenciandos.

Brandt e Hobold (2019) destacam que, com a instauração da primeira LDB, Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, o curso de Pedagogia passou a ter sua regulamentação estabelecida na Resolução CFE nº 62, que incorporou o Parecer nº 251/1962, considerado o segundo marco legal referente ao curso. Com a redemocratização do ensino país, foi instituído o parecer nº 251/62, cujo autor, Valnir Chagas, buscou analisar as controvérsias presentes na formação do professor primário e as suas intenções caminhavam no sentido de remodelar o curso, de forma que fosse definido de uma forma mais clara, implementando várias mudanças no currículo.

As autoras acima mencionadas estabelecem elementos de mudanças e continuidades nesse período. Como elementos de mudanças destacam que, a partir desse documento, foi estabelecido um currículo mínimo para o curso de Pedagogia, com matérias pedagógicas para a licenciatura e que buscou trazer mudanças na estrutura do sistema 3+1. Mesmo permanecendo a duração do curso no período de quatro anos, abriam-se novas possibilidades para os estudantes cursarem concomitantemente as disciplinas do bacharelado e da licenciatura. Dessa forma, o modelo '3+1' tornou-se ultrapassado, ou seja, passou-se a aceitar que bacharelado e licenciatura fossem cursados de forma concomitante.

A partir dessas mudanças foram também estabelecidas 11 disciplinas optativas, trazendo uma novidade, pois, pela primeira vez, as Instituições de Ensino Superior, bem como os estudantes poderiam ter oportunidades de escolha, ou seja, de compor seu currículo de formação (BRANDT e HOBOLD, 2019).

Com relação aos elementos de continuidade, as autoras destacam que os cursos de Pedagogia davam prosseguimento a duas formações: bacharel e licenciado. Ainda com uma carência em sua identidade, como também, na atuação dos egressos do bacharelado e/ou na licenciatura, foram identificados poucos avanços no período entre 1939 e 1962.

Considerando todas as mudanças que ocorriam no Ensino Superior, foi instaurada a primeira LDB, em 1961, que regulou as bases do sistema escolar em todo país, inclusive, do Ensino Normal. Anos depois, esta mesma modalidade passa por uma reformulação que resultou na criação do curso de Habilitação para o Magistério, por conta do desprestígio do Ensino Normal. Havia críticas em relação às deficiências na preparação dos professores, "caracterizados por uma baixa exigência com relação a qualidade do ensino" (VICENTINI; LUGLI, 2009, p. 46).

Com a promulgação da Lei nº 5.692, de 1971, o antigo ensino primário e o ginásio foram fundidos e constituíram o ensino de Primeiro Grau, de oito anos, como também foi estabelecida a reorganização da segunda fase do Ensino Médio, ou colegial, sendo denominados, respectivamente como Ensino de Primeiro Grau e Segundo Grau (SAVIANI, 2009). Os cursos de ensino médio foram estabelecidos como profissionalizantes. Dessa forma, extinguiu-se o Ensino Normal Primário ou Complementar, que ainda existia como alternativa para formação de professores em muitos estados brasileiros.

Conforme destaca Saviani (2009):

Nessa nova estrutura, desapareceram as Escolas Normais. Em seu lugar foi instituída a habilitação específica de 2º grau para o exercício do magistério de 1º grau (HEM). Pelo parecer n. 349/72 (Brasil-MEC-CFE, 1972), aprovado em 6 de abril de 1972, a habilitação específica do magistério foi organizada em duas modalidades básicas: uma com a duração de três anos (2.200 horas), que habilitaria a lecionar até a 4ª série; e outra com a duração de quatro anos (2.900 horas), habilitando ao magistério até a 6ª série do 1º grau. O currículo mínimo compreendia o núcleo comum, obrigatório em todo o território nacional para todo o ensino de 1º e 2º graus, destinado a garantir a formação geral; e uma parte diversificada, visando à formação especial. Para as quatro últimas séries do ensino de 1º grau e para o ensino de 2º grau, a lei n. 5.692/71 previu a formação de professores em nível superior, em cursos de licenciatura curta (3 anos de duração) ou plena (4 anos de duração). Ao curso de Pedagogia, além da formação de professores para habilitação específica de Magistério (HEM), conferiu-se a atribuição de formar os especialistas em Educação, aí compreendidos os diretores de escola, orientadores educacionais, supervisores escolares e inspetores de ensino (SAVIANI, 2009, p.147).

Visualizamos um terceiro momento, de 1979 a 1998, um período prolongado caracterizado por alguns autores como período das propostas, em que estava em debate a identidade do curso de Pedagogia. Com a constituição do Parecer nº 252/1969, foi instaurado um terceiro modelo para o currículo do Curso de Pedagogia. Na proposta, foi determinado que o currículo mínimo seria de 2.200 horas para a graduação e 1.100 horas para a complementação referente às habilitações.

Essas habilitações foram regulamentadas a partir da Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968, a Lei da Reforma Universitária. Vale a pena ressaltar que, nesse mesmo ano, contribuindo para o estabelecimento dessa reforma, houve um movimento instaurado no interior do curso de Pedagogia, iniciado por estudantes de São Paulo, quando é elaborado um documento contendo recomendações com relação aos licenciados em Pedagogia, no que diz respeito à teoria e às técnicas educacionais. Nesse documento era sugerido que os cargos como: orientador educacional, diretor de escola média, inspetor de Ensino Médio e técnico em educação fossem ocupados pelos licenciados em Pedagogia, mediante concursos públicos regulares de títulos e provas. Todo esse debate, conduziu à proposição de regulamentação para o curso, sendo instituído o Parecer CFE nº 252/1969 (CRUZ, 2008).

Dessa forma, nas análises realizadas por Brandt e Hobold (2019), a respeito desse terceiro currículo do CPe, são destacados diversos elementos de mudanças. Entre eles, é ressaltado que, a partir do Parecer CFE nº 252/1969 e da Resolução CFE nº 2/1969, a mudança na proposta curricular do curso passou a ser organizada com uma base comum, composta por seis disciplinas, e uma parte diversificada, de acordo com a escolha das habilitações definidas pelos estudantes, como também se

destaca a extinção da formação dos professores pelo curso de bacharelado, de modo que o curso de Pedagogia seria apenas a formação de licenciatura. Para além disso, foi permitida a opção entre cinco habilitações ligadas à formação do pedagogo, mais a possibilidade de atuação no Ensino Normal, na Educação Infantil e nas séries iniciais do Ensino Fundamental.

Um outro aspecto que pode ser destacado é a variação no tempo de formação, que permitiu que houvesse a possibilidade de término do curso em menos de quatro anos, destacando tempo de três a sete anos (2.200h) e de um ano e meio a quatro anos (1.100h), e o curso passou a ser oferecido por semestres e não somente por séries anuais (BRANDT; HOBOLD, 2019, p. 18-19).

Um dos pontos que consideramos em destaque, que vai ao encontro da análise proposta no presente trabalho é o de que, nesse momento, estabeleceu-se como parte integrante desse processo de formação, pela primeira vez, o estágio curricular, ocorrendo em duas habilitações, dentre as demais, sendo de caráter obrigatório, contabilizando 5% do total de horas de duração do curso.

No que diz respeito aos elementos de continuidade, propostos pelas autoras, destaca-se:

(...) que, na definição das seis disciplinas pertencentes à parte comum do curso, aquela que permaneceu desde o primeiro desenho foi a disciplina de Psicologia da Educação, bem como a disciplina de Didática, inclusa desde o segundo desenho como disciplina obrigatória do CLPe. Ressalta-se que a Didática permaneceu como disciplina do núcleo da parte comum e da formação teórica referente a práticas e metodologias (BRANDT; HOBOLD, 2019, p.19).

Dessa forma, conforme os estudos analisados, o Parecer CFE nº 252/1969 e a Resolução CFE nº 2/1969 geriram o curso de Pedagogia durante quase trinta anos<sup>8</sup>; mas esse período também foi marcado por movimentos de discussões e amplos debates e tensionamentos sobre a identidade do curso, envolvendo estudantes, educadores e instituições educacionais, como ANPEd, Anfope e Forumdir. Um período apresentado como uma etapa significativa na constituição histórica desse curso no país e considerado importante para o estabelecimento de ideais futuros.

Ainda no bojo desse contexto de crise de formação docente, buscando uma revitalização e adequação da formação de professores em nível de segundo grau às

---

<sup>8</sup> Estabelecendo uma definição da atuação do professor nas Escolas Normais e do pedagogo enquanto educador nas escolas de 1º e 2º graus que vigorou até a aprovação da nova LDB, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

novas realidades educacionais, o Ministério da Educação e Cultura propôs, em 1982, o projeto dos Centros Específicos de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério – CEFAM (VICENTINI; LUGLI, 2009, p. 53). O referido projeto foi criado com o intuito de fortalecer as condições das escolas de formação de professores, para que estas tivessem capacidade de preparar adequadamente novos docentes em nível médio, que atuariam no ensino pré-escolar e nas séries iniciais. Porém, o projeto, apesar dos resultados positivos, foi descontinuado, em virtude de não ser instaurada nenhuma política direcionada aos professores formados no âmbito desses centros.

Os profundos debates e discussões acirradas, que marcaram esse período, com a participação de professores e estudantes universitários em defesa da formação no âmbito do curso de Pedagogia, resultou no quarto marco legal, a Resolução CNE nº 1, de 15 de maio de 2006, e também nos Pareceres do CNE/CP nº 5/2005 e nº 3/2006, que instituíram as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia.

A Resolução, em seu Art. 2º, destaca:

Art. 2º: As Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia aplicam-se à formação inicial para o exercício da docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, e em cursos de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar, bem como em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos (RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 1, DE 15 DE MAIO DE 2006).

Em seu Art. 6º, o referido documento trata da estrutura do curso, que ficou constituído por um núcleo de estudos básicos, de forma a desenvolver um estudo acurado da literatura pertinente e de realidades educacionais, um núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos voltado às áreas de atuação profissional priorizadas pelo projeto pedagógico das instituições e um núcleo de estudos integradores que proporcionaria enriquecimento curricular.

Em referência à carga horária mínima, ficou estabelecida em 3.200 horas de efetivo trabalho acadêmico, distribuídas em: 2.800 horas dedicadas às atividades formativas, 300 horas dedicadas ao Estágio Supervisionado, em que deveria ser prioridade a Educação Infantil e os Anos Iniciais do Ensino Fundamental e 100 horas de atividades teórico-práticas de” aprofundamento em áreas específicas de interesse dos alunos, por meio, da iniciação científica, da extensão e da monitoria”.

Analisando os aspectos inseridos na resolução e levando em conta o momento histórico, Brandt e Hobold (2019) destacam também, em sua pesquisa, elementos de continuidade e mudanças. Como elementos de continuidade, destacam a questão relacionada à permanência na variação do tempo, bem como a organização curricular em um núcleo de estudos básicos de formação. Estabelecida no marco anterior, permaneceu a formação prática em atividades de estágio, bem como permaneceu o caráter generalista na formação do licenciado em Pedagogia, conforme consta do Art. 2º e é reiterado no Art. 4º das atuais Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia – DCNCLPe (CNE, 2006).

A respeito dos elementos de mudança, foram observados alguns aspectos como: passou a ser estipulada uma carga horária mínima para o cumprimento da organização curricular, ocasionando uma ampliação da carga horária do CLPe, conforme descrito no Art.7º. Destacou-se, ainda, a possibilidade de organização do currículo em anos ou em semestres, podendo ter seu desenvolvimento em módulos, eixos, matriz curricular e componentes, e não apenas em matriz curricular e onde cada IES passou a ter uma autonomia maior em relação à definição do currículo ofertado. Foi enfatizada, ainda, a organização de um currículo heterogêneo pela diversidade de temáticas e possibilidades de formação do licenciado em Pedagogia, ampliando suas possibilidades de formação fundamentadas na indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.

Dessa forma, na análise desse e de outros aspectos, dentre os estudos realizados, observamos que, desde sua criação, o curso de Pedagogia passou por momentos marcados por indefinições, dúvidas e ameaças de extinção, sendo sua história rodeada por conflitos em meio ao estabelecimento de decretos e leis que evidenciavam continuidades e rupturas nos processos, que conduziam a alguns pensamentos relacionados à sua importância e permanência. Mas entendemos que, durante esse percurso, grandes debates foram levantados e continuam sendo realizados, trazendo importantes contribuições na configuração do pensamento educacional até os dias atuais, especialmente no que se refere à articulação teoria e prática.

Na próxima subseção, apresentamos um breve histórico do curso de Pedagogia da Ufac, sua criação, mudanças e permanências no perfil de profissional a ser formado até a sua organização atual, com destaque para os programas de apoio à docência e sua inserção no curso, que visam contribuir com essa formação.

## 2.2 O CURSO DE PEDAGOGIA NA UFAC: BREVE RELATO DE SUA CONSTITUIÇÃO E A INSERÇÃO DOS PROGRAMAS DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA

Nesta seção, trazemos, de forma breve, a trajetória da Educação Superior no estado do Acre, bem como do Curso de Pedagogia na Ufac, desde seu surgimento, destacando as mudanças que ocorreram para reestruturação curricular e, em seguida, a inserção dos programas de formação de professores. Em seguida, apresentamos como o Programa de Apoio à Docência – Pró-Docência - teve seu início para os acadêmicos e futuros professores do Curso de Pedagogia, tendo sua prática desenvolvida no Colégio de Aplicação da Ufac.

### 2.2.1 A Educação Superior no Estado do Acre e o Curso de Pedagogia na Ufac: breve relato histórico

As ações iniciais direcionadas à educação superior no Estado do Acre foram marcadas, inicialmente, pelas faculdades isoladas, em que foram estabelecidas as Faculdade de Direito (pelo Decreto Estadual nº 187, publicado no Diário Oficial do Estado, de 4 de abril) e, após quatro anos, em 1968, a Faculdade de Ciências Econômicas. Em seguida, procedeu-se a criação do Centro Universitário que, posteriormente, foi transformado em Fundação Centro Universitário do Acre.

Como indicado por Carvalho (2004, p.79-80), conforme Relatório Ufac (1994, p.02), em um primeiro momento:

(...) a instalação do ensino superior no Acre trouxe como características a predominância de faculdades isoladas, modelo ainda vigente de organização do ensino superior no País, num segundo, trouxe a criação do Centro Universitário do Acre, que, agregando as faculdades já existentes, procura se adequar à nova Lei para o ensino superior (Lei 5.540/68) que dá prioridade à organização do ensino superior no País sob a forma de Universidades.

Quanto à formação de professores, analisando outros estudos do autor em parceria com outros pesquisadores, foram evidenciados registros da existência de um projeto de criação do Instituto de Educação, apresentado antes mesmo do projeto que criou a Faculdade de Direito. Porém, como enfatizado por Carvalho (2004), segundo as classes dirigentes do Estado, o investimento nas bases do judiciário seria mais favorável do que em cursos direcionados à formação de “simples professores”.

Esses estudos destacam que, na época, no Acre, havia um alto índice de carência de profissionais habilitados no setor educacional. Segundo dados identificados nos estudos de Oliveira (1988), citado por Carvalho (2004), cerca de 81,5% dos professores eram leigos, o que figurava o Acre entre os estados da Federação com maior índice de professores leigos. Dessa maneira, a proposta do Instituto de Educação apresentava-se como uma iniciativa que traria condições para o desenvolvimento do setor educacional no estado. Porém, tornou-se apenas um discurso oficial (CARVALHO; GONÇALVES; SILVA, 2020, p. 150)

Nesse sentido, permanece, nos registros oficiais, a implantação do Centro Universitário do Acre, como dando origem aos primeiros cursos de licenciatura em Pedagogia, Letras, Ciências (Matemática e Ciências para o 1º Grau) e Estudos Sociais (licenciatura curta). O principal objetivo de sua criação foi a formação de profissionais do magistério em nível superior, tendo em vista a redução dos índices de professores leigos que estavam atuando nas redes públicas de ensino. Conforme Parecer 1,1970, esta era “a única possibilidade de elevar o nível das escolas de ensino médio e conseqüentemente o elementar” (ACRE, Parecer 1.1970 *apud* CARVALHO, 2004, p.86).

O curso de Pedagogia da Universidade Federal do Acre, dessa forma, surgiu, no estado do Acre, em 1970, sendo autorizado pela Lei Estadual nº 318, de 03 de março de 1970 e pelo Conselho Estadual de Educação, através do Decreto nº 68.567, de 29 de abril de 1971. Sua criação, assim como dos primeiros cursos de licenciatura no Acre, é o retrato das orientações da política educacional referente ao período, especialmente, da Reforma do Ensino Superior (Lei nº 5.540/68) e da Reforma do Ensino de 1º e 2º Graus (Lei nº 5.692/71) (CARVALHO; GONÇALVES; SILVA, 2020, p. 158).

Inicialmente, a estrutura curricular do curso, de acordo com os dispositivos do Parecer 252/69 e da Resolução 2/69 do Conselho Federal de Educação, é organizada em 02 ciclos: um ciclo geral de estudos (com matérias direcionadas à formação de qualquer profissional da área) e um ciclo profissionalizante (correspondendo às especialidades pedagógicas mencionadas na Lei 5.548/68). Sendo o primeiro com duração de 2 semestres letivos, num total de 48 créditos e, o segundo, com duração de 6 semestres letivos, somando 154 créditos, totalizando de 2.280 a 2.340 horas aulas (Cf. UFAC, 1992 a:3 *apud* CARVALHO, 2004, p.97-98).

Ainda em conformidade com os apontamentos de Carvalho (2004, p. 51):

No caso do curso de Pedagogia, à luz do modelo sustentado pelo Parecer 252/69, que lhe abriu várias possibilidades de formação e de atuação profissional, casou bem a ideia de que, embora não fosse a situação ideal, a formação do professor para as primeiras séries já começava a ser esboçada no ensino superior, mesmo que pautada na ideia do subproduto.

Em 1975, o curso de Pedagogia obtém seu reconhecimento em âmbito Federal. Dessa forma, com o Parecer 4.009/75, do CFE e do Decreto Federal 76.851, de 17 de dezembro de 1975, foram aprovadas as habilitações de Magistério das Disciplinas Pedagógicas, Administração Escolar (1º a 2º grau), Orientação e Supervisão Escolar (1º e 2º grau) e Inspeção Escolar (1º e 2º graus), esta última nunca sendo implantada (CARVALHO; GONÇALVES; SILVA, 2020 p. 160).

Conforme destacado anteriormente, um outro momento marcante desse percurso da educação superior no Acre trata-se do processo de federalização da então Fundação Centro Universitário do Acre (Lei nº 6.025, de 05 de abril de 1974), institucionalizada como Fundação Universidade Federal do Acre pelo Decreto-Lei nº 74.706, de 28 de outubro daquele mesmo ano, no Governo de Francisco Wanderley Dantas. Com essa transformação, a Faculdade de Educação passou a ser Departamento de Educação, pela Resolução nº. 71 de 22 de dezembro de 1977, para o qual foi transferido o curso de Pedagogia (CARVALHO, 2004, p. 90).

Dessa forma, os estudos apontados até então identificam que a estrutura curricular do curso se manteve sem alterações durante duas décadas. Somente após o estabelecimento da LDB de 9394/96 é instituído um novo perfil de profissional, apontando a formação em nível superior para o exercício da docência. Em virtude disso, nas décadas de 1980 e 1990, o Curso de Pedagogia da Ufac assume o desafio da formação de professores, repassando aos cursos de Pós-Graduação *lato sensu* as antigas habilitações técnicas.

Posteriormente, em 2006, foi publicada a Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, evidenciando a adequação do projeto à nova regulamentação. De acordo com a Reestruturação Curricular do Curso, proposta por esta resolução, foi estabelecido, em seu Art. 6º:

Art. 6º A estrutura do curso de Pedagogia, respeitadas a diversidade nacional e a autonomia pedagógica das instituições, constituir-se-á de:  
I – um núcleo de estudos básicos que, sem perder de vista a diversidade e a multiculturalidade da sociedade brasileira, por meio do estudo acurado da literatura pertinente e de realidades educacionais, assim como por meio de reflexão e ações críticas(..);

- II – um núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos voltado às áreas de atuação profissional priorizadas pelo projeto pedagógico das instituições e que, atendendo a diferentes demandas sociais (...);
- III – um núcleo de estudos integradores que proporcionará enriquecimento curricular(...).

Antes da publicação da Resolução, no ano de 2005, após vários debates, foi instaurada uma Comissão de Implantação e Avaliação do Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia, nomeada pela Portaria Nº 0950, de junho de 2005, que deu início aos trabalhos com o intuito de estabelecer uma proposta de ajuste ao projeto pedagógico curricular consoante às diretrizes curriculares nacionais para o curso de Pedagogia, elaborada com base na Resolução CNE/CP 01, de 18/02/2002 e estruturada pela Resolução a Resolução CNE/CP nº 1/2006 (PPC curso Pedagogia, 2009).

A nova proposta pedagógica curricular para o curso foi instituída tendo como objetivo principal:

(...) assegurar a formação inicial do professor da educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental, ancorada na percepção de que a formação e o desenvolvimento profissional é processual, orientando-se no sentido de uma intervenção comprometida com a educação pública, entendida aqui como promoção humana em todas as suas dimensões (PPC, 2009, p. 24).

No intuito de formar professores para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental da Educação Básica, como também visando à formação de profissionais pedagogos para a área da educação, foi colocada como foco, nesse projeto, a ampliação da relação teoria e prática, apontada no item 6.4 do PPC do Curso:

6.4- A compreensão de que a relação teoria e prática se constitui em elemento integrador dos componentes da formação do professor. A estrutura curricular da licenciatura em pedagogia deve apontar para experiências formativas que assegurem ao longo da formação à associação entre teoria e prática, desmistificando modelos formativos, que pretendam em seu decorrer a transmissão de conhecimentos a serem posteriormente aplicados no exercício da profissão (PPC, 2009, p. 23).

A partir dessa nova estrutura, busca-se a ampliação do contato com o cotidiano da escola, indicando que, a partir do 5º período, os “aprendizes de professores” estariam em contato com a sala de aula, apontando que, além do Estágio Supervisionado, estariam contempladas outras possibilidades de imersão dos discentes em atividades de “estágio não-obrigatório”, em conformidade com os termos estabelecidos pela Lei nº 11.788/2008 (PPC do curso, p. 8).

Sendo assim, as exigências propostas na nova estrutura, visando à aproximação entre teoria e prática, resultou na presença, no currículo, de uma disciplina integradora – Prática educativa, com o objetivo de “efetivar a inserção dos alunos e professores na realidade nacional, constituindo-se os dados resultantes dessa intervenção o núcleo de reflexão das disciplinas teóricas do semestre” (UFAC, 2009, p. 15).

Dessa forma, o curso de Pedagogia da Universidade Federal do Acre, desde sua criação, já passou por três processos de reformulação curricular e, atualmente, está voltado para a formação de professores para atuar na educação infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental I. Nesses mais de 50 anos de existência, o curso foi reconhecido como sendo o curso de licenciatura mais bem avaliado pela Ufac junto aos órgãos de regulamentação da educação superior no país (CARVALHO, GONÇALVES & SILVA, 2020 p. 161).

Em síntese, a estrutura curricular<sup>9</sup> do Curso de Pedagogia, conforme PPC do Curso, ficou distribuída da seguinte maneira, de acordo com os créditos estabelecidos para a integralização do currículo: uma parte teórica, com 162 créditos e carga horária de 2.430hs; parte prática, com 26 créditos, em um total de 780h e Estágio Supervisionado com 07 créditos e 315hs, totalizando, dessa forma, 3.525 horas. Observemos o espaço maior destinado às práticas, que auxilia no contato mais efetivo com o cotidiano da escola, proporcionando experiências formativas que visam enriquecer o processo de formação dos futuros docentes.

Esse panorama em que se dá a reestruturação curricular do curso nos possibilita a compreensão de que há uma busca em atender-se aos saberes profissionais que devem ser desenvolvidos durante o processo de formação dos futuros professores. Saberes estes que são construídos a partir de pressupostos teóricos e práticos, baseando-se na realidade vivenciada no cotidiano escolar.

Atualmente, o curso de Pedagogia, que já estava em processo de reformulação visando atender às diretrizes para formação de professores implementadas a partir da Resolução nº 02/2015, visualizada pela comunidade acadêmica em conjunto com as instituições que buscam discutir e estudar o campo

---

<sup>9</sup> **Bases legais** da nova estrutura curricular do Curso de Pedagogia, proposta no PPC/2009: Lei nº 9394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional; Resolução CNE/CP nº 01 de 15 de maio de 2006; Decreto nº 5.256/99; Decreto nº 3.554/2000 Decreto nº 3.860/2001; Resolução CNE/CP nº 01/2002 Resolução CNE/CP nº 02/2002; Parecer CNE/CS nº 133/2001 Decreto Presidencial n. 3276/99.

educacional como uma conquista, tem a reformulação ameaçada por uma nova Resolução, estabelecida em dezembro de 2019, pelo Conselho Nacional de Educação, que, segundo as análises realizadas por estudiosos da área, como Bazzo e Scheibe (2019) e Gonçalves, Mota e Anadon (2020), apresenta-se como um retrocesso e trazem impactos profundos para a formação de professores.

Focalizando os estudos de Gonçalves, Mota e Anadon (2020), as atuais diretrizes propostas na Resolução 2/2019 “representam um retrocesso, privilegiando uma formação tecnicista, padronizada e pragmática, que pode acarretar um crescente controle do ser e fazer docente.” Dessa forma, a presente resolução vem sendo fortemente criticada por entidades acadêmicas e pela comunidade universitária, que se apresentam resistentes a essas mudanças, em virtude das conquistas empreendidas pelas diretrizes anteriores, construídas a partir de um amplo debate.

Entre os aspectos inerentes a essa formação oferecida pelo curso de Pedagogia da Ufac, como abordado anteriormente, está a preocupação com a articulação entre teoria e prática, que passa a ser contemplada de forma mais efetiva no curso. Além das ações estabelecidas na sua proposta curricular, identificamos que essa articulação também é proporcionada por alguns programas de formação de professores, tanto financiados por agências como a Capes, como de responsabilidade da própria instituição.

Nas seções seguintes, conheceremos algumas dessas iniciativas e nos deteremos ao Programa Pró-Docência e sua inserção no curso de Pedagogia da Ufac, como uma ação que tende a fortalecer a relação teoria-prática, objeto de debate ao longo de toda a história da formação de professores no país.

### 2.2.2 Os programas de formação no Cenário Educacional e a constituição do Pró-Docência na Ufac

Analisando o contexto de constituição dos cursos de formação profissional de professores para a Educação Básica, visualizamos, no cenário brasileiro, a implementação de políticas públicas que incluem projetos para a formação, valorização e qualificação de professores.

Nesse sentido, identificamos que, após as mudanças na legislação e o crescimento no orçamento para a área, foram criados e ampliados, no âmbito da

Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Capes, na Diretoria de Educação Básica Presencial (DEB)<sup>10</sup>, editais destinados à valorização e à formação dos profissionais do magistério da educação básica, através de programas como: Pibid (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência), Parfor (Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica), e Prodocência (Programa de Consolidação das Licenciaturas), entre outros.

Aprovado o novo Estatuto da Capes, por intermédio da Lei nº 12.695, de 25 de julho de 2012, e do Decreto 7.692, de 02 de março de 2012, foram direcionadas atribuições à Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica. No Relatório de Gestão 2009-2013, é apontado um conjunto de recomendações a serem seguidas. Entre as atribuições, está definido, ao art. 24 do Estatuto da Capes, que:

Art. 24. À Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica compete:

I – fomentar a articulação e o regime de colaboração entre os sistemas de ensino da educação básica e de educação superior, inclusive da pós-graduação, para a implementação da política nacional de formação de professores de Magistério da Educação Básica;

II – subsidiar a formulação de políticas de formação inicial e continuada de professores da educação básica;

III – apoiar a formação de professores da Educação Básica, mediante concessão de bolsas e auxílios para o desenvolvimento de estudos, pesquisas, projetos inovadores, conteúdos curriculares e de material didático;

IV – apoiar a formação de professores da Educação Básica mediante programas de estímulo ao ingresso na carreira do magistério; e

V – fomentar o uso de tecnologias de informação e da comunicação nos processos de formação de professores da Educação Básica (GRIFO NOSSO).

#### Conforme Relatório Capes:

Como decorrência dessa visão sistêmica, a Capes incentiva as instituições de educação superior a reconhecerem nas escolas públicas um espaço de produção e de apropriação de conhecimento, tornando-as, simultaneamente, partícipes e beneficiárias dos estudos e dos programas desenvolvidos. Paralelamente, essa integração contribui para unir ensino, pesquisa e extensão, respeitando o direito de aprender dos professores, valorizando os atores envolvidos e comprometendo a comunidade educacional com a elevação do padrão de qualidade da educação brasileira (RELATÓRIO CAPES, 2013, p.5).

<sup>10</sup> (...) a DEB fomenta três programas importantes. O primeiro, **o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – Parfor**, destina-se a professores que já atuam na rede pública, porém, sem a formação superior exigida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB; o segundo, **o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – Pibid**, alcança alunos de licenciaturas – professores ainda em formação; e o terceiro, **o Programa de Consolidação das Licenciaturas – Prodocência**, busca promover a melhoria e a inovação nas licenciaturas, inclusive incentivando a atualização dos professores que formam professores (RELATÓRIO DEB-CAPES, 2013, p.05).

Entendendo que, na “formação inicial do professor começa a qualidade da educação”, é que programas como o Pibid e o Prodocência foram criados com a finalidade de oportunizar aos professores, em processo de formação, experiências profissionais que possibilitem a articulação dos conhecimentos e conexão entre teoria e prática, no intuito de desenvolver competências e habilidades necessárias para a sua formação, além da integração entre as escolas e as instituições formadoras (RELATÓRIO DEB-CAPES, 2013, p.5).

Focalizando o Programa de Consolidação das Licenciaturas (Prodocência), este teve início no âmbito da Secretaria de Educação Superior – SESu, do MEC, com o Edital nº 11/2006. Logo após, em 2008, foi lançado um Edital em parceria com a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Capes, que posteriormente, em 2010, passou a assumir o financiamento do programa.

Em 09 de junho de 2010, o programa foi institucionalizado através da Portaria nº 119 e regulamentado pela Portaria nº 40, de 3 de abril de 2013, publicada no Diário Oficial no dia 5 de abril de 2013, com o intuito de incentivar a elevação do padrão de qualidade da educação básica, propulsão por ações de indução e fomento à formação de docentes e à consequente valorização do magistério.

Os seus objetivos são voltados ao apoio à execução de projetos que visem contribuir para elevar a qualidade dos cursos de licenciatura e valorizar a formação de professores para a educação básica. De acordo com o Relatório DEB/CAPES, 2013:

O Prodocência não se confunde com o Pibid. A essência do Pibid está na prática do licenciando na escola pública, desde o início de sua formação. O propósito do Prodocência é observar, analisar e avaliar as boas práticas do Pibid, do Parfor, do Programa Novos Talentos; os estudos e as pesquisas do Observatório da Educação e diversos outros projetos, estudos e avaliações realizados no país e no exterior, investigar tendências, boas práticas e perspectivas da formação de docentes e, a partir desses referenciais, propor inovações e aprimoramento na formação de professores. (Relatório DEB/CAPES, 2013, p. 27)

Entre os objetivos do Programa estão:

- I – Fomentar projetos pedagógicos que contemplem novas formas de gestão institucional e a renovação da estrutura acadêmica e curricular dos cursos de licenciatura;
- II. Fomentar experiências metodológicas e práticas docentes de caráter inovador, inclusive com a inserção de tecnologias da informação e da comunicação nos processos de ensino e aprendizagem dos futuros docentes;

- III. Estimular propostas de integração da educação superior com a educação básica, de articulação entre teoria e prática e de cooperação entre unidades acadêmicas;
- IV. Apoiar propostas institucionais que se orientem para a superação de problemas identificados nas avaliações feitas nos cursos de licenciatura;
- V. Apoiar a implementação de novas propostas curriculares para a formação de professores;
- VI. Apoiar ações que promovam a qualidade do processo de ensino e aprendizagem dos educadores, seja ele realizado de modo presencial, semipresencial ou a distância;
- VII. Apoiar projetos institucionais que busquem incorporar resultados decorrentes de projetos desenvolvidos no âmbito de programas apoiados pela CAPES, como o Observatório da Educação, o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – Pibid, o Sistema Universidade Aberta do Brasil – UAB, o Plano Nacional de Formação de Professores para a Educação Básica – Parfor, o Programa Novos Talentos e outros de valorização do magistério da Educação Básica. ((Relatório DEB/CAPES, 2013, p. 27)

Além dos programas citados, recentemente, em março de 2018, foi lançado o Programa Residência Pedagógica (PRP), sendo uma iniciativa do Ministério da Educação (MEC) através do Edital 6/2018, junto à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). Estando na pauta da atual Política Nacional de Formação de Professores da Educação Básica, a proposta, que é inspirada na residência médica, faz parte do processo de modernização do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid), que acontece desde 2007.

Dessa forma, sendo articulada com os demais programas da Capes, a Residência Pedagógica tem como “premissas básicas o entendimento de que a formação de professores nos cursos de licenciatura deve assegurar aos seus egressos, habilidades e competências que lhes permitam realizar um ensino de qualidade nas escolas de educação básica” (CAPES, 2018, p.1).

Precisamos destacar que, dentre os programas voltados aos alunos das licenciaturas, apenas o Pibid e a Residência Pedagógica foram implantados na Ufac, o Prodocência, financiado pela Capes, não foi. Contudo, um outro programa, com nome semelhante (Pró-Docência), mas de iniciativa da própria instituição, fora implantado na Ufac e contemplou/contempla alunos do Curso de Pedagogia e de outras licenciaturas. É nele que se detém o foco deste trabalho.

A seguir, conheceremos, então, um pouco sobre esse projeto criado pela Ufac, coordenado pela Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis e implementado no Colégio de Aplicação.

### 2.2.3 O Programa Pro-Docência no Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Acre

Em nossa pesquisa, buscamos analisar as contribuições do Programa Pró-Docência implementando no Colégio de Aplicação da Ufac, para a formação inicial de professores do Ensino Fundamental - Anos Iniciais, alunos do curso de Pedagogia da Ufac, a partir da articulação entre teoria e prática. Entre nossos achados iniciais, descobrimos que, paralelamente às ações estabelecidas pela Pró-Reitoria de Graduação ao estabelecimento de programas<sup>11</sup> que integram a Política Nacional de Formação de Professores junto à Capes, a exemplo dos citados anteriormente, o programa intitulado Pró-Docência<sup>12</sup> (Programa de Apoio à Docência) fora criado em 2012, por meio de uma parceria entre o Colégio de Aplicação e a Diretoria de Arte, Cultura e Assuntos Estudantis (DACAE), vinculada à Pró-Reitoria de Extensão (Proex), que, na época, supervisionava a Assistência Estudantil. Sendo que, em 2013, após o estabelecimento da Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis, o referido programa passa a ter suas ações acompanhadas por essa Pró-Reitoria.

Dessa forma, ao buscarmos o histórico de sua criação, identificamos que o referido programa nasceu no interior dessa Ifes (Instituição Federal de Ensino Superior), como um Programa de Assistência Estudantil, atendendo às proposições do Pnaes 2010, direcionado aos acadêmicos em situação de vulnerabilidade socioeconômica.

O Programa Nacional de Assistência Estudantil - Pnaes<sup>13</sup> foi instituído pela Portaria Normativa Nº 39, de 12 de dezembro de 2007 e trata-se de uma política pública da educação superior exercida pela Secretaria de Educação Superior (SEsu),

---

<sup>11</sup> O objetivo desses programas é induzir o aperfeiçoamento da formação prática nos cursos de licenciatura, promovendo a imersão do licenciando nas escolas, bem como assegurar, aos seus egressos, habilidades e competências que lhes permitam realizar ensino de qualidade nas instituições de educação básica (Informações retiradas do site da Ufac: [www.ufac.br](http://www.ufac.br) . Acesso em: 22/06/2020)

<sup>12</sup> Cabe, aqui, reiterar uma distinção: o Programa Pró-Docência, foco deste estudo, diferencia-se do programa implementado pela Capes, inclusive, com relação à sua grafia. O Programa estabelecido no âmbito da Capes é o Prodocência, que significa Programa de Consolidação das Licenciaturas. O que estamos estudando escreve-se Pró-Docência e corresponde a um Programa de Apoio à Docência, coordenado pela Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis.

<sup>13</sup> O texto base do PNAES origina-se das contribuições do Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis (Fonaprace), instituído no ano 1987, é um dos significativos frutos dos Encontros Nacionais de Pró-Reitores de Assuntos Comunitários Estudantis e dos encontros realizados pela Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (Andifes) (SILVA, 2019, p. 18).

do Ministério da Educação (MEC), constituída com o “objetivo de ampliar as condições de permanência dos estudantes regularmente matriculados em cursos de graduação presencial das Instituições Federais de Ensino Superior -Ifes” (SILVA, 2019, p. 18).

As ações de assistência estudantil a serem desenvolvidas pelo Pnaes estão estabelecidas pelo Decreto Nº 7.234, de 19 de julho de 2010, em seu Artigo 3º, § 1º:

Art. 3º O PNAES deverá ser implementado de forma articulada com as atividades de ensino, pesquisa e extensão, visando o atendimento de estudantes regularmente matriculados em cursos de graduação presencial das instituições federais de ensino superior.

§ 1º As ações de assistência estudantil do PNAES deverão ser desenvolvidas nas seguintes áreas:

I - moradia estudantil;

II - alimentação;

III - transporte;

IV - atenção à saúde;

V - inclusão digital;

VI - cultura;

VII - esporte;

VIII - creche;

IX - apoio pedagógico; e

X - acesso, participação e aprendizagem de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e superdotação.

A execução do Pnaes, desde 2013, é realizada pela Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis (Proaes), instituída pela Resolução nº 99 do Consu, de 29 de novembro de 2012, conforme consta no Regimento Geral da Ufac (2013). Segundo os estudos de Silva (2019), a Proaes, através de suas diretorias, atualmente, é o órgão responsável pelo planejamento e execução da Política de Assistência Estudantil (PAE) na Universidade Federal do Acre, e tem como atribuições:

Com base no Regimento Interno da UFAC/2013, são atribuições da Diretoria de Desenvolvimento Estudantil (DDE) e da Diretoria de Apoio Estudantil (DAE) implementar as políticas que corroborem para o desenvolvimento pleno do estudante – práticas de democratização relativas ao ingresso e permanência estudantil – entretanto, compete especificamente à DAE elaborá-las, institucionalizá-las, avaliá-las, promover e gerenciar a infraestrutura física e de pessoal das residências e restaurantes universitários (SILVA, 2019, p. 109-110).

Dessa forma, o Programa Pró-Docência, objeto desta pesquisa, é executado pela Proaes, a partir de sua institucionalização, fazendo parte de uma das ações do Pnaes, especificamente na ação nº IX, relacionada ao apoio pedagógico direcionado aos estudantes das licenciaturas, visando à ampliação das condições de permanência desses acadêmicos na universidade. Entre os objetivos estabelecidos pelo Programa, nos editais lançados, estão:

- Contribuir para o pleno desenvolvimento dos estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica;
- Melhorar o desempenho acadêmico dos estudantes contemplados;
- Contribuir para a redução das taxas de evasão e retenção;
- Contribuir para a permanência e conclusão da educação superior.

Focalizando esses objetivos delineados para o programa, observa-se que estes estão voltados a uma Política de Assistência Estudantil, no sentido de reduzir as taxas de evasão e retenção dos acadêmicos das licenciaturas, não sendo direcionados à iniciação à docência. O intuito principal é conceder bolsas aos estudantes matriculados em cursos presenciais de graduação (licenciatura) em situação de vulnerabilidade, que são selecionados mediante critérios socioeconômicos, de acordo com os requisitos estabelecidos em cada edital.

Embora seja uma ação voltada à permanência dos licenciandos e conclusão do ensino superior, esse programa alcançou outros objetivos além dos que haviam sido estabelecidos, em virtude das experiências vivenciadas pelos estudantes em situações reais de aprendizagem, assemelhando-se, na prática, a outros programas de iniciação à docência.

O Pró-Docência acolhe bolsistas dos primeiros períodos da graduação<sup>14</sup>, desde que estes se inscrevam nos editais e se enquadrem nos critérios estabelecidos pelo programa. Com carga horária, inicialmente, de 20h semanais, passando, depois, a consolidar-se com 12 horas semanais, o programa permite aos bolsistas a inserção no cotidiano escolar, de forma a participar ativamente de todo o processo de ensino e aprendizagem, não somente envolvendo os aspectos relacionados à observação, mas, também, à participação ativa junto ao professor orientador, envolvendo experiências relacionadas aos múltiplos aspectos pedagógicos inerentes ao espaço escolar.

Sendo o Colégio de Aplicação um laboratório educacional vinculado à universidade, que desenvolve, em sua estrutura funcional, o Ensino, a Pesquisa e a Extensão, este campo de atuação propicia aos acadêmicos a participação em atividades que possibilitem a conexão entre a teoria e a prática durante os estudos na graduação.

Optamos por focalizar o Programa Pró-Docência, como objeto de nossa pesquisa, em virtude de que ainda não foram realizados estudos referentes a essa

---

<sup>14</sup> Conforme levantamento nos editais, foram admitidos os alunos da graduação a partir do 3º período.

ação, que já se desenvolve há um tempo considerável na instituição, mas com pouca visibilidade. Buscamos analisar a sua contribuição para o processo de formação dos futuros professores, quanto aos aspectos que relacionam a teoria e prática, abrangendo a parceria entre universidade e Educação Básica.

Os recursos para pagamentos das bolsas destinadas ao Programa são oriundos do Programa Nacional de Assistência aos Estudantes de Graduação das Instituições Federais – Pnaes, instituído pelo MEC (Decreto nº 7.234, de 19 de julho de 2010). Conforme análise dos editais lançados, inicialmente, o valor da bolsa era de 400,00 reais, sendo reajustada, a partir do ano de 2015, para o valor de 500,00 reais.

A seguir, apresentamos um quadro das áreas contempladas pelo Programa Pró-Docência, no período de 2012 a 2019.

**QUADRO 2: REPRESENTAÇÃO DO PROGRAMA PRÓ-DOCÊNCIA, REALIZADO NO PERÍODO DE 2012 - 2019**

Nº	Área	Ano/Edital <sup>15</sup>																												
		2012		2013				2014				2015		2016		2017		2018				2019								
		01/12		01/13		09/13		03/14		09/14		19/14		03/15		14/16		03/17		03/18		32/18		05/19		26/19		31/19		
		Of.	Pr.	Of.	Pr.	Of.	Pr.	Of.	Pr.	Of.	Pr.	Of.	Pr.	Of.	Pr.	Of.	Pr.	Of.	Pr.	Of.	Pr.	Of.	Pr.	Of.	Pr.	Of.	Pr.	Of.	Pr.	
01	Artes (Música)	2		1	1	-	-	1		1	-	1	1	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-		
02	Artes Cênicas	2	1	1	1	1	-	-		1	-	1	1	2	1	2	2	1	1	1	1	-	-	-	-	-	-	-		
03	Letras Espanhol	-	-	2	2	-	-	1	1	2	-	2	2	2	1	2	2	-	-	1	1	-	-	1	-	1	1	-		
04	Letras Inglês	6	2	3	3	3	1	3	2	3	3	-		3	2	5	5	2	1	1	1	1	-	-	1	-	1	1	-	
05	Letras Libras	-	-	-		-		-		-	-	-		-	-	1	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-		
06	Letras Português	2	2	1	1	3	3	1	1	2	2	-		4	2	4	4	1	1	1	1	1	-	-	2	1	1	1	-	
07	Ed. Física	-	-	2	2	2	2	2		2	1			3	2	3	3	1	1	1	1	-	-	-	-	-	-	-		
08	Filosofia	-	-	-		-		-		1	-	1		1	-	1	1	-	-	-		1	-	-	-	-	-	-		
09	Geografia	-	-	2	2	3	1	-		2	-	2		3	1	2	2	2	1	1	1	1	-	-	1	1	-	-	-	
10	História	4	4	-		1		-		3	2			3	3	2	2	-	-	1	1	1	1	1	1	-	1	1		
11	Sociologia																													
12	Ciências Biológicas	-	-	2	2	2		-		3	-	3		3	2	4	4	1	1	1	1	-	-	-	-	-	-	-		
13	Química	-	-	-		-	-	-	-	-	-			1	-	1	1	-		1	1	-	-	1		1	-	1	-	
14	Física	1	1	1	1	-		1		-	-			1	1	1	1	-	-	1	-	-	-	1	-	1	-	1	-	
15	Matemática	2	2	2	2	1	-	2	1	3	2	-		4	4	4	4	2	1	1	1	1	-	-	2	1	1	-	2	-
16	Pedagogia	1	-	3	2	6	-	-	-	6	-	6	1	8	-	4	4	6	6	5	5	-	-	7	1	6	4	2	2	
<b>Total:</b>		<b>2</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>0</b>	<b>1</b>	<b>0</b>	<b>2</b>	<b>1</b>	<b>1</b>	<b>0</b>	<b>3</b>	<b>1</b>	<b>3</b>	<b>3</b>	<b>1</b>	<b>1</b>	<b>1</b>	<b>1</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>1</b>	<b>0</b>	<b>1</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	
		<b>0</b>	<b>2</b>	<b>0</b>	<b>9</b>	<b>2</b>	<b>7</b>	<b>1</b>	<b>5</b>	<b>9</b>	<b>0</b>	<b>6</b>	<b>5</b>	<b>9</b>	<b>9</b>	<b>6</b>	<b>6</b>	<b>6</b>	<b>3</b>	<b>6</b>	<b>5</b>	<b>2</b>	<b>1</b>	<b>7</b>	<b>4</b>	<b>3</b>	<b>6</b>	<b>8</b>	<b>2</b>	

Fonte: Produzido pela autora a partir dos editais.

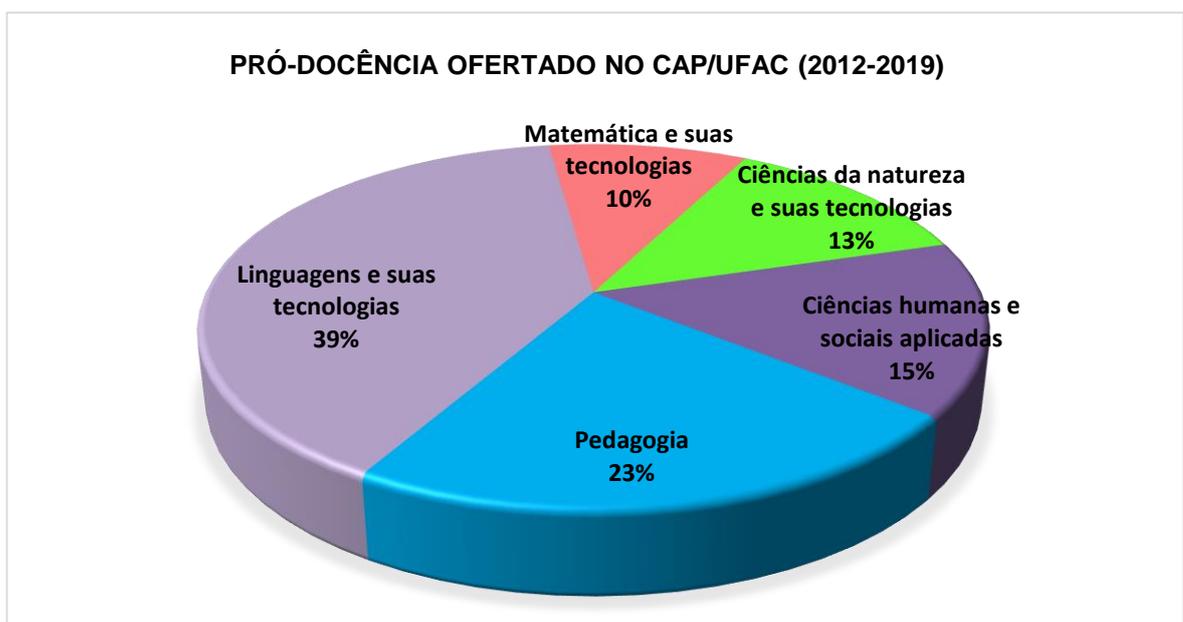
<sup>15</sup> Nos 14 editais divulgados, foram ofertadas 255 vagas, porém, na análise, observamos que as vagas não preenchidas em um edital, eram disponibilizadas no próximo. Nesse sentido, foram abertos dois editais em 2014 e 2018; e três em 2019, para o preenchimento das vagas. O Edital 09/13 foi disponibilizado apenas para renovação de bolsas.

O primeiro Edital do Pró-Docência, de nº 01/2012, foi criado no âmbito do Colégio de Aplicação, com uma parceria entre a instituição e a Pró-Reitoria de Extensão (Proex), e logo, em seguida, no ano de 2013, com a criação da Proaes (Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis), o referido programa passou a ter suas atividades coordenadas por essa Pró-Reitoria. Para os dois primeiros Editais (01/2012 e 01/2013), que ocorreram nesse período de transição, foram estabelecidas comissões do próprio colégio, que atuaram em cada um dos processos seletivos. Na seleção era feita uma análise prévia dos acadêmicos pelo histórico escolar, observando alguns aspectos referentes à sua assiduidade, participação e rendimento e, após, uma entrevista, visando à análise do perfil dos futuros bolsistas.

Os editais seguintes foram organizados pela própria Proaes, por intermédio da Diretoria de Assuntos Estudantis, ficando sob a responsabilidade de uma comissão nomeada pelo CAP somente a fase da entrevista. No período de 2012 a 2019, foram colocados à disposição da comunidade acadêmica 14 editais, com o oferecimento de 255 vagas, sendo preenchidas cerca de 154 destas, atendendo acadêmicos das licenciaturas em diversas áreas do conhecimento, de acordo com os resultados finais divulgados em cada edital.

Apresentando esses dados das vagas ofertadas organizados em dados percentuais, temos o gráfico a seguir:

**GRÁFICO 1: PRÓ-DOCÊNCIA NO CAP/UFAC**



Fonte: Produzido pela autora

No gráfico 1, observamos, em percentuais, as vagas ofertadas de acordo com a distribuição por áreas do conhecimento, conforme são distribuídas no Colégio de Aplicação, sendo: 39% para Linguagens e suas tecnologias, 23% para Pedagogia, 15% direcionadas para Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, 13% Ciências da Natureza e suas Tecnologias e 10% para Matemática.

Nesta pesquisa, nos atentamos aos bolsistas do curso de Pedagogia, visando a análise das contribuições do Programa para a formação dos futuros professores da Educação Básica, especificamente dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

No quadro 3, vemos o número de alunos(as) atendidos(as) pelo programa no período de 2012 a 2019:

**QUADRO 3: NÚMERO DE ALUNOS(AS) BOLSISTAS ATENDIDOS PELO PROGRAMA PRÓ-DOCÊNCIA, ACADÊMICOS DO CURSO DE PEDAGOGIA NO PERÍODO DE 2012-2019**

Ano	Quantitativo de bolsistas classificados	Área de Pedagogia
2012	12	0
2013	26	2
2014	20	1
2015	19	0
2016	36	5 <sup>16</sup>
2017	13	6
2018	16	5
2019	12	7
<b>Total:</b>	<b>154 vagas</b>	<b>26 vagas</b>

Fonte: Produzido pela autora a partir dos relatórios fornecidos pela Proaes.

A partir dos dados evidenciados no Quadro 3 e de consulta aos relatórios fornecidos pela Proaes, destacando os bolsistas da Pedagogia, foram atendidos um total de 26 bolsistas que atuaram no Colégio de Aplicação, no Ensino Fundamental I – Anos Iniciais, no período de 2012 a 2019.

Conforme o levantamento de dados realizados nos relatórios finais de cada edital, identificamos que, no ano de 2014, por ter um edital de renovação de bolsas para os acadêmicos/bolsistas selecionados em 2013, foi classificada somente uma candidata para a área de Pedagogia, sendo os demais desclassificados por conta de alguns critérios estabelecidos em edital. No ano 2015, pelo que observamos também

<sup>16</sup> No ano de 2016 havia quatro vagas disponibilizadas em edital para a área da Pedagogia, porém, nos relatórios aparecem cinco bolsistas vinculadas. O último candidato foi convocado na segunda chamada, em virtude da desistência de um dos bolsistas de outra área, sendo necessário o remanejamento para uma área que apresentasse maior necessidade.

nos relatórios da Proaes, não houve classificados, porém, percebemos que houve uma ampliação das vagas nos anos subsequentes.

Tendo em vista que o programa atende os acadêmicos em situação de vulnerabilidade socioeconômica, para candidatar-se a uma vaga do Pró-Docência o estudante deve atender a alguns requisitos do item 4, estabelecidos em edital. São eles:

- 4.1. Ser estudante dos cursos de graduação – licenciatura, modalidade presencial da Ufac, campus Rio Branco;
- 4.2. Estar matriculado em, no mínimo, 3 (três) disciplinas no primeiro semestre letivo de 2019, exceto para aqueles que só tenham monografia e/ou Trabalho de Conclusão do Curso – TCC ou Estágio Supervisionado como disciplina obrigatória a cursar para concluir a graduação;
- 4.3. Estar matriculado no 1º semestre letivo de 2019 nos cursos de licenciatura da Ufac, no Campus Sede, cursando, no mínimo, o terceiro período;
- 4.4. Não ter reprovação, trancamento ou desistência na disciplina TCC/Monografia ou Estágio Supervisionado, no segundo semestre letivo de 2018, caso tenha sido bolsista Proaes;
- 4.5. Ter disponibilidade de 12 (doze) horas semanais, sem que isso prejudique as demais atividades acadêmicas; (anexo I)
- 4.6. Não ter reprovação por falta em mais de 01(uma) disciplina, no segundo semestre de 2018, caso tenha sido bolsista Proaes;
- 4.7. Não ter trancamento e/ou reprovação em mais de 50% das disciplinas matriculadas no segundo semestre letivo de 2018, caso tenha sido bolsista Proaes;
- 4.8. Estar cursando a primeira graduação;
- 4.9. Não estar cursando outra graduação em Instituição de Ensino Superior;
- 4.10. Não estar inadimplente com qualquer programa de bolsa ou auxílio da Proaes;
- 4.11. Não ter abandonado mais de dois cursos de graduação desta Ifes, caso tenha sido contemplado com bolsas da Proaes em um dos cursos frequentados anteriormente;
- 4.12. Não possuir bolsa desta Ifes ou estágio remunerado;
- 4.13. Comprovar situação de vulnerabilidade socioeconômica, ou seja, renda *per capita* do grupo familiar no qual se insere financeiramente de até um salário mínimo e meio; (EDITAL 26/2019, p. 2-3)

Para seleção no programa, o candidato à bolsa passa por três fases<sup>17</sup>: avaliação socioeconômica, avaliação acadêmica e entrevista. Para essa análise, o candidato deve apresentar documentos comprobatórios que validem sua condição de vulnerabilidade e estar disposto ao cumprimento das normas estabelecidas no edital.

Ao ser selecionado, o bolsista é recepcionado pela equipe pedagógica do Colégio de Aplicação e encaminhado a um orientador, docente titular da instituição dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano).

---

<sup>17</sup> Retomando que essa seleção em três fases foi estabelecida pela Proaes, no período que assumiu as ações do Pró-Docência. Anteriormente, nos primeiros editais eram realizadas duas etapas.

Entre as atribuições do(a) orientador(a) docente do Colégio de Aplicação, estão:

a) Orientar e acompanhar as atividades e o desempenho acadêmico do bolsista durante o período de vigência da bolsa. b) Fornecer plano de ensino e de aulas da disciplina referente à série de atuação do bolsista. c) Adaptar o estudo orientado à situação acadêmica do bolsista; d) Elaborar junto com o bolsista plano de trabalho, que será acompanhado e avaliado segundo o cronograma e critérios previamente estabelecidos. e) Preencher e assinar o relatório de atividades mensais do bolsista até o dia 20 de cada mês (EDITAL 01/2013).

Diante dessas orientações indicadas no edital<sup>18</sup>, os estudantes são iniciados em um processo de imersão nas atividades cotidianas da escola, em uma parceria que se estabelece com o orientador docente.

Com relação às atribuições do bolsista especificadas nos editais de seleção, estão:

a) Acompanhar o planejamento e o desenvolvimento das atividades docentes na(s) sala(s) de aula onde atua o professor orientador; b) Oferecer acompanhamento aos estudantes do CAP, sob supervisão do orientador, em atividades de reforço/esclarecimentos de dúvidas, recuperação e projetos; c) Realizar atividades de ensino, pesquisa e extensão que tenha como objetivo o seu desenvolvimento acadêmico na área de sua formação, sob supervisão do orientador; d) Participar das reuniões de apresentação das atividades de funcionamento do CAP nos dias e horários previamente agendados (EDITAL 26/2019).

A diversidade de atividades em que são inseridos os bolsistas permite uma visão do funcionamento da escola, trazendo-os a uma reflexão sobre a relação teoria e prática, em que se torna possível a relação entre a Universidade e a Educação Básica. Além disso, entre as atividades desenvolvidas pelos acadêmicos, o Colégio de Aplicação, por ser uma instituição pública de educação básica e pertencer à Universidade, direciona suas atividades ao Ensino, à Pesquisa e à Extensão, o que permite aos futuros docentes uma visão mais ampla do processo educacional.

Como se pode observar, o Programa Pró-Docência, assim como o Pibid e a Residência Pedagógica, se constituiu em uma oportunidade a mais de inserção do aluno da licenciatura na sala de aula. Vale reiterar, que diferentemente dos demais, ele se configura como um programa que está voltado à Assistência Estudantil, além de ser uma oportunidade de apoio à formação docente. Na verdade, ao que parece,

---

<sup>18</sup> Observamos que essas orientações referentes às atribuições do orientador só aparecem no edital 01/2013, não sendo apresentadas nos editais posteriores.

o foco, em sua concepção, é o apoio financeiro, ainda que carregue em seu título a palavra “docência”. Esse aspecto será melhor explorado no capítulo de análise dos dados desta dissertação.

O programa ainda está em desenvolvimento, porém, acontecendo de forma diferente, com algumas especificidades por conta do período pandêmico (Covid-19).

A seguir, buscamos destacar a importância do Colégio de Aplicação, *lócus* da presente pesquisa, para o desenvolvimento do Programa Pró-Docência, de forma a compreendermos as suas peculiaridades e contribuições para a formação de professores.

### 2.3 O COLÉGIO DE APLICAÇÃO COMO ESPAÇO PARA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Seguindo o movimento de mudanças educacionais, em 1945, tem início os primeiros estudos visando a implantação de colégios de aplicação vinculados à Faculdades de Filosofia. Seguindo a proposta escolanovista, inspirada nas proposições de John Dewey, os colégios intitulados inicialmente como Ginásios de Aplicação seriam criados como um espaço de formação docente, com o objetivo de proporcionar uma formação inicial pautada na experiência de trabalho cotidiana, permitindo também, a experimentação de novas práticas pedagógicas.

Os colégios de Aplicação foram criados pelo Decreto Federal n.º 9.053, em 1946, pelo Presidente da República, Eurico Gaspar Dutra, vinculados às Faculdades de Filosofia do país:

O Presidente da República, usando da atribuição que lhe confere o artigo 180 da Constituição, decreta: Art. 1º - As Faculdades de Filosofia federais, reconhecidas ou autorizadas a funcionar no território nacional, ficam obrigadas a manter um ginásio de aplicação destinado à prática docente dos alunos matriculados nos cursos de Didática; Art. 2º Os ginásios de aplicação obedecerão em tudo ao disposto no artigo 72 da Lei Orgânica do Ensino Secundário e respectiva regulamentação, devendo funcionar na própria sede da Faculdade ou em local próximo (BRASIL, 1946).

Por meio do Decreto e com a criação dessas instituições, foi estabelecida a orientação legal quanto à Prática de Ensino e Estágio Supervisionado (KINPARA, 2011, p.30). Sua função, quanto aos aspectos relacionados a pesquisas

psicopedagógicas e experimentação metodológica, se apresenta como pioneira no Brasil, “assemelhando-se aos colégios de aplicação existentes nas universidades americanas e que representavam naquele momento como grande movimento propulsor da educação neste país” (FRANGELLA, 2000. p. 9)

Dessa forma, em agosto de 1948, nasce o primeiro Colégio de Demonstração (como também era conhecido), no Rio de Janeiro, assumindo uma posição de referência na formação docente e no desenvolvimento de novas metodologias, tornando-se parâmetro, uma “escola modelo”, para o estabelecimento de outras escolas. Planejado para ser uma escola “laboratório de formação de professores”, um campo prático de experimentação, para que alunos dos Cursos de Licenciatura pudessem relacionar os conhecimentos teóricos com aspectos práticos do cotidiano escolar, como também um campo de pesquisa pedagógica para renovação dos processos de ensino e aprendizagem, de articulação entre teoria e prática, de forma reflexiva, ou seja, como propósito em repensar a ação docente em sala de aula e para além dela.

A riqueza da produção vivenciada nos Colégios de Aplicação fora silenciada no período histórico do golpe de 1964, sendo que seus princípios e a valorização do trabalho desenvolvido em seu interior foram retomados na década de 1980. Nesse cenário, cria-se o Colégio de Aplicação da Ufac (AZEVEDO e BEZERRA, 1998, p.21).

Assim, em 11 de dezembro de 1981, com o estabelecimento da Resolução n.º 22, de 11 de dezembro de 1981, foi autorizada a criação e implantação do Colégio de Aplicação da Ufac, sendo reconhecido posteriormente, a partir da Portaria MEC n.º 36, de 25 de novembro de 1985. O CAp/Ufac foi criado a partir da necessidade da existência de um campo de estágio que atuasse na formação de estudantes da Educação Básica e de profissionais graduandos e pós-graduandos dos diversos cursos da Universidade Federal do Acre e das demais instituições de Ensino Superior. É o que vemos no PPP da instituição:

Assim sendo, entende-se o Colégio de Aplicação como espaço de reflexão e ação crítica, sendo provocador de mudanças e promotor de ações educativas inspiradoras de ideal de justiça social, caracterizando-se como espaço de construção de conhecimento relativo à educação e contribuindo para a qualificação por meio do ensino, da pesquisa e da extensão (PPP CAp/UFAC, 2017, p.11).

O CAp/Ufac, pela natureza de sua constituição e conforme mencionado no Projeto Político Pedagógico (PPP) da instituição, integra saberes relacionados ao

ensino, à pesquisa e à extensão, ou seja, com atividades que relacionam a teoria e a prática, como também com a participação em eventos científicos dentro e fora da universidade. Trata-se de uma instituição onde os professores, que também atuam como pesquisadores, desenvolvem diversos projetos que contribuem para o desenvolvimento da pesquisa científica no Estado. Esses são alguns aspectos que diferenciam o CAp das demais escolas públicas de Educação Básica.

Em 27 de setembro de 2013, foi instituída a Portaria n.º 959<sup>19</sup>, que estabelece as diretrizes e normas gerais para funcionamento dos CAPs vinculados às Universidades Federais. Destacamos os artigos 2º e 4º, Incisos III e IV, que tratam de aspectos que nos interessam focalizar neste estudo:

Art. 2.º Para efeito desta Portaria, consideram-se Colégios de Aplicação, as unidades de educação básica que têm como finalidade desenvolver, de forma indissociável, atividades de ensino, pesquisa e extensão com foco nas inovações pedagógicas e na formação docente.

(...)

Art. 4.º Os Colégios de Aplicação obedecerão às seguintes diretrizes:

III - integração das atividades letivas como espaços de prática de docência e estágio curricular dos cursos de licenciatura da Universidade; e,

IV - Ser o espaço preferencial para a prática da formação de professor realizada pela Universidade, articulada com a participação institucional no Programa de Incentivo à Docência - PIBID e nos demais programas de apoio à formação de docentes.

O artigo 2º trata das peculiaridades do Colégio de Aplicação ao desenvolver o tripé educacional, buscando o estabelecimento de novas práticas, constituindo-se como um espaço privilegiado de experimentação pedagógica. Já o artigo 4º, diz que esta instituição deve ser o “espaço preferencial” para a prática de estágio curricular e dos processos de formação de professores, como o Pibid e demais programas que visam a iniciação à docência.

É nesse contexto que o Programa de Assistência Estudantil de Apoio à Docência – Pró-Docência foi pensado, tendo como campo de experimentação o Colégio de Aplicação da Ufac, onde os estudantes da graduação dos diversos cursos de licenciaturas, na seleção realizada por meio dos editais, têm a oportunidade de experienciar o cotidiano escolar e acompanhar os professores/orientadores no desenvolvimento de suas práticas pedagógicas. Ou seja, a implementação do

---

<sup>19</sup> Portaria n.º 959, de 27 de setembro de 2013, do Gabinete do Ministro da Educação. Disponível em: <<https://ndi.ufsc.br/files/2013/10/Portaria-959-de-27-de-setembro-de-2013.pdf>>

programa, obedece ao que está estabelecido do Art. 4º, Inciso IV, da Portaria nº 959/2013.

A partir dessa visão do Colégio de Aplicação, *lócus* da presente pesquisa, é que prosseguimos para a análise de outros aspectos que são importantes para esse estudo: a articulação entre teoria e prática como elemento norteador da formação docente.

#### 2.4 UMA BUSCA PELA ARTICULAÇÃO ENTRE TEORIA E PRÁTICA: OS PROGRAMAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES INSERIDOS NA FORMAÇÃO INICIAL

Diversos estudos relacionados à aprendizagem da docência evidenciam a tensão ainda existente entre a relação teoria e prática no campo educacional. Buscamos, neste processo de análise, compreender de que maneira os programas de formação de professores, inseridos no período formativo inicial, neste caso, o Pró-Docência (programa de apoio a docência), podem proporcionar experiências significativas que impactam diretamente essa formação.

Para aprofundar as discussões acerca da necessidade de articulação *teoria e prática* na formação inicial de professores, buscamos embasamento nas ideias de Pimenta (1994, 1999), Azzi (2002) Tardif (2008, 2010) e Veiga (2008).

Partindo do entendimento de que a atuação dos professores se dá de uma forma contextualizada, determinada por vários condicionantes que estão relacionados a situações cotidianas concretas, Tardif (2008, p. 10) busca situar a “questão do saber profissional em um contexto mais abrangente do estudo da profissão docente”. Nessa perspectiva, enfatiza que:

(...) o saber é sempre o saber de alguém que trabalha alguma coisa no intuito de realizar um objetivo qualquer. Além disso, o saber não é uma coisa que flutua no espaço: o saber dos professores é o saber *deles* e está relacionado com a pessoa e identidade deles, com sua experiência de vida e com sua história profissional, com as suas relações com os alunos em sala de aula e com os outros atores escolares na escola, etc. Por isso, é necessário estudá-lo relacionando-o com esses elementos constitutivos do trabalho docente (TARDIF, 2008, p. 11).

Isso posto, o autor nos traz a reflexão de que a profissão docente abrange singularidades que a diferenciam das demais profissões, pois conjuga inúmeras

atividades que são realizadas por esses profissionais em seu cotidiano, como também se constitui por múltiplas relações, a partir de um grupo de componentes que constroem seu trabalho e sua existência, atreladas a contradições inerentes ao fazer pedagógico.

Nesse sentido, na proposição do autor, a prática pedagógica se constitui pelo saber acadêmico, dentre outros saberes; em sua definição, pode ser entendido como um “saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais” (TARDIF, 2008, p. 36).

Os saberes da formação profissional são aqueles transmitidos pelas instituições de formação de professores, que apresentam um caráter mais pedagógico. Os saberes disciplinares, relacionam-se ao conhecimento científico, aos diversos campos que fluem da tradição cultural, são produzidos pela sociedade. Os saberes curriculares são aqueles que se referem ao conhecimento dos programas escolares; e os experienciais são os que nascem a partir da experiência e a partir desta são comprovados.

Tardif (2010) também destaca outras especificidades do saber docente, enfatiza que esses saberes são temporais, plurais e heterogêneos, ecléticos e sincréticos, personalizados e situados. São temporais porque originam-se de um extenso processo de estruturação e maturação durante toda a vida escolar; são plurais e heterogêneos porque são provenientes de fontes diversificadas, entre elas: os saberes das disciplinas, os saberes curriculares, os saberes da formação profissional e os saberes da experiência; são ecléticos e sincréticos, pois os professores se utilizam de conceitos, concepções e técnicas que variam de acordo com as necessidades cotidianas de sua atuação docente.

A partir desse entendimento, o autor afirma que a atuação profissional dos docentes depende do desenvolvimento de sua capacidade de se relacionar com o trabalho escolar e o ambiente da sala de aula, ou seja, do domínio, da integração e da mobilização de tais saberes como condições para sua prática. Essas relações são necessárias na medida em que as situações concretas do cotidiano escolar não possuem definições prontas e exigem habilidades pessoais, recursos criativos, intuitivos, até mesmo improvisados, para solucioná-las. Para isso, o docente necessita articular “certos conhecimentos relativos às ciências da educação e à pedagogia e

desenvolver um saber prático baseado em sua experiência cotidiana com os alunos”. (TARDIF, 2008, p. 39)

Compreendemos, nesse sentido, que a docência é, como diz Veiga (2008, p. 20), “uma atividade profissional complexa, pois, requer saberes diversificados.” Dessa forma, é necessário admitir que os saberes que estruturam a atividade docente requerem uma “formação profissional numa perspectiva teórica e prática.” Complementando essa análise, Azzi (2002) diz que “a prática docente, expressão do saber pedagógico, constitui-se numa fonte de desenvolvimento da teoria pedagógica.” Compreende também que as situações práticas que acontecem no cotidiano da sala de aula necessitam de uma teoria. Portanto, entente que o trabalho do professor, mesmo podendo “ser decomposto metodologicamente”, ou seja, pode ser desmembrado em várias atividades, só pode ser “desenvolvido em sua totalidade”, tratando-se de um trabalho “inteiro”, onde desse entendimento, parte a valorização da ideia de aproximar o contexto de formação dos futuros professores ao ambiente onde será exercida sua prática pedagógica. (AZZI, 2002, p. 42)

Retomando alguns apontamentos de Tardif (2008), o autor acrescenta que o desenvolvimento profissional do professor, bem como sua identidade é construída mediante as atividades desenvolvidas cotidianamente, de modo que vão sendo modificadas na interação com os alunos e a socialização escolar com os seus pares. Dessa forma, o “tempo de aprendizagem do trabalho não se limita à duração da vida profissional, mas inclui também a existência pessoal dos professores, os quais, de um certo modo, aprenderam seu ofício antes de iniciá-lo” (TARDIF, 2008, p. 79).

Aprofundando esta análise a respeito da reflexão sobre a articulação entre teoria e prática, destacamos os estudos de Pimenta (1994), que, baseada nas contribuições de estudiosos como Vásquez (1968); Álvaro Vieira Pinto (1969); Shmied-Kowarzik (1983) trata das relações que se estabelecem no campo educacional e vão se evidenciando na categoria da práxis. Em sua investigação dialética, a autora destaca a educação como uma práxis social, apontando a atividade teórica e prática como indissociáveis.

Entre os aspectos característicos da atividade docente, a autora destaca que esta é sistemática e científica, e a essência dessa prática é efetivada pelo processo de ensino e aprendizagem e está carregada de finalidades. Porém, enfatiza que, para além de “*conhecer e estabelecer fins é preciso agir*” (PIMENTA, 1994, p 89.). Ou seja, somente o planejamento, a determinação dos objetivos, das finalidades inerentes ao

ensino não bastam em si, pois, só poderão ser concretizados por meio de ações do professor em sala de aula e são estas ações, incutidas de um pensamento crítico sobre a realidade que se constitui como práxis.

Como explicação para o entendimento dessa relação entre teoria e prática, destacando os aspectos de autonomia e dependência entre ambas, a autora busca os conceitos estabelecidos por Vásquez. Acerca dessa relação, ela enfatiza que:

(...) essa autonomia e dependência ficam mais claras se entendermos que a atividade prática que hoje é fonte de teoria exige uma prática que ainda não existe e, portanto, a teoria (objeto de uma prática inexistente) determina a prática real e efetiva. Por outro lado, a teoria que ainda não está em relação com a prática porque se adianta a ela, poderá ter essa relação posteriormente – nova teoria, a partir de nova prática e assim por diante (PIMENTA, 1994, p. 92-93).

Busca-se, nos princípios da formação docente, no âmbito de muitas instituições formadoras, uma atuação competente desse profissional, tanto em termos teóricos quanto práticos, de forma que desenvolva uma práxis transformadora, ou seja, um ensino voltado a uma formação que acompanhe, de forma crítica, os avanços e as múltiplas demandas sociais. Enfim, que não esteja centrado apenas na perpetuação de comportamentos, mas, sim, na análise e transformação da realidade.

Mas também é nesse contexto que se faz necessária a inserção de uma perspectiva dialética que permita as reflexões a respeito da profissionalização docente e sua vinculação com fatores histórico-políticos externos, de modo a permear os debates e as formas de resistência e que tais reflexões continuem a construir novas visões de mundo, de homem e sociedade.

Nesse processo, buscando superar as dicotomias e distanciamento entre teoria e prática, entre pesquisa e ensino, identificamos a necessidade de um intercâmbio entre o Ensino Superior e as escolas de Educação Básica, buscando fomentar maiores reflexões teóricas sobre os desafios da formação inicial, evidenciando as práticas e experiências pedagógicas que trazem um maior aprendizado aos acadêmicos, futuros professores, na busca de uma articulação mais democrática e compromissada.

Nesse sentido, entendendo esta formação como articuladora entre teoria e prática, é que buscamos focalizar os programas de iniciação à docência, que buscam aproximar os professores em processo de formação e o conhecimento produzido no âmbito da universidade ao cotidiano da escola de Ensino Básico, com a parceria de

professores/pesquisadores, no contexto deste, representados pelos docentes do Colégio de Aplicação, *lócus* da presente pesquisa, por meio do programa Pró-Docência.

Buscamos visualizar, por meio dessas experiências, possibilidades que apontem para um projeto de integração entre a universidade e as escolas de educação básica, visando ao desenvolvimento de uma postura mais crítica e participativa desses profissionais, os quais, ao serem inseridos nas escolas, possam continuar caminhando em defesa de um ensino público e de qualidade, como também na produção de novos conhecimentos e reflexões que contribuam para os processos de formação e exercício do magistério.

Interessa-nos compreender como o programa Pró-Docência se insere na formação inicial dos alunos do curso de Pedagogia da Ufac, quais as contribuições, os limites dessa ação institucional. E, ainda, como o programa permite estabelecer essa relação teoria-prática, uma vez que, mesmo sendo concebido como uma ação de apoio financeiro, pretende ser, também, uma ação de apoio à docência.

### 3 PERCURSO DA INVESTIGAÇÃO: DA ABORDAGEM METODOLÓGICA À ANÁLISE DOS DADOS

*Os pensadores mais admiráveis não separam seu trabalho de suas vidas, “encaram a ambos demasiado a sério para permitir tal dissociação, e desejam usar cada uma dessas coisas pra o enriquecimento de outra”. Wright Mills (1972, p.211-212)*

Ao delimitar o Programa Pró-Docência como objeto de estudo desta pesquisa, tivemos como objetivo analisar suas contribuições no processo de formação inicial de professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, alunos do curso de Pedagogia da Ufac, mediante articulação entre teoria e prática.

Nesse sentido, para esta análise, nos propusemos a realizar, inicialmente, pesquisa documental, registrando os aspectos históricos que contribuíram para a implantação do programa e sua inserção no Colégio de Aplicação da Ufac; como também, identificar a relevância do Programa Pró-Docência para a formação inicial dos acadêmicos, e sua contribuição para a prática pedagógica dos professores/orientadores, e, por fim, verificar quais as habilidades desenvolvidas no convívio dos acadêmicos no cotidiano escolar e como estas, aliadas à teoria, contribuem na formação desse futuro professor.

As indagações levantadas para orientação da pesquisa nortearam a escolha dos procedimentos metodológicos para o levantamento dos dados. Para isso, refletimos sobre as seguintes questões: a) Que elementos impulsionaram a implementação do programa Pró-Docência no Colégio de Aplicação da Ufac? b) Na concepção dos acadêmicos e dos professores/orientadores, qual a relevância desse processo de inserção na docência e quais as contribuições do programa para a formação inicial dos futuros professores, bem como para a prática pedagógica dos orientadores? c) Quais saberes e/ou conhecimentos da docência foram desenvolvidos nessa experiência, mediante a articulação teoria e prática, que são considerados como necessários à formação do professor e inerentes ao *fazer pedagógico*? d) Quais as experiências formativas que o Colégio de Aplicação pode oferecer ao bolsista enquanto um espaço privilegiado de formação e experimentação? e) Quais os limites do programa no que se refere a iniciação à docência?

A partir dessas reflexões, neste capítulo, expomos a trajetória da presente pesquisa. O capítulo foi organizado em duas seções, discriminando todo o processo adotado para o levantamento e análise dos dados. Na primeira, discorreremos sobre as técnicas usadas para o levantamento dos dados, a justificativa da seleção do público-alvo e o perfil dos sujeitos da pesquisa; e, na segunda seção, explicamos como foi realizada a análise dos dados.

### 3.1 ABORDAGEM METODOLÓGICA DA PESQUISA

Focalizando os estudos de Ludke e André (2018), compreendemos que o fenômeno educacional se insere em um contexto social e é influenciado por suas determinações. Dessa forma, torna-se um grande desafio captar a realidade dinâmica e complexa, na medida em que esta vai se constituindo historicamente.

Mediante esses pressupostos, delineamos a presente pesquisa com uma abordagem qualitativa, tendo em vista que o estudo qualitativo “é o que se desenvolve numa situação natural, é rico em dados descritivos, tem um plano aberto e flexível e focaliza a realidade de forma complexa e contextualizada” (LUDKE e ANDRÉ, 2018, p. 20).

Contribuindo com esse enfoque, destacamos as proposições de Minayo (2009), a qual enfatiza que:

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. (...) Ou seja, ela trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes. Esse conjunto de fenômenos humanos é entendido aqui como parte da realidade social, pois, o ser humano se distingue não só por agir, mas por pensar sobre o que faz e por interpretar suas ações dentro e a partir da realidade vivida e partilhada com seus semelhantes. O universo da produção humana que pode ser resumido no mundo das relações, das representações e da intencionalidade e é o objeto da pesquisa qualitativa dificilmente pode ser traduzido em números e indicadores quantitativos. (MINAYO, 2009, p. 21)

A partir do estabelecimento dessas relações, entendemos que a metodologia inclui diversos aspectos, e vai, durante o processo, unindo dialeticamente o teórico e o empírico (MINAYO, 2009, p. 34).

Dessa forma, quanto aos objetivos, a presente pesquisa caracteriza-se como *Exploratória*, pela qual buscamos levantar as informações sobre o objeto de nosso estudo, mapeando as condições de manifestação desse objeto, visando à delimitação

de um campo de trabalho (SEVERINO, 2017, p. 91), sendo, portanto, de caráter empírico. Em relação aos procedimentos técnicos, trata-se de uma pesquisa documental e de campo, envolvendo, também, revisão de literatura.

A fase exploratória de levantamento dos dados para este estudo ocorreu em cinco fases: (a) solicitação de relatórios das atividades desenvolvidas pelos bolsistas no período de 2013-2019 junto à Proaes<sup>20</sup>; (b) levantamento dos editais lançados no período de 2012-2019 no site da Ufac, na aba destinada a ações da Proex (edital 01/2012) e da Proaes (demais editais); (c) busca de pesquisas relacionadas à temática no banco de teses e dissertações da Capes, como também artigos e periódicos no Google Acadêmico e a revisão bibliográfica para embasar o estudo; (d) coleta dos dados dos relatórios encaminhados pela Proaes (de forma manual) e organização das informações para a escolha dos participantes para a entrevista. A coleta desses dados foi feita, então, com o objetivo de compor o *corpus* da pesquisa; e) por último, foi realizada a pesquisa de campo, através da realização de entrevistas com os bolsistas e professores/orientadores que participaram do programa no período supracitado, como também de uma das Diretoras da Pró-Reitoria, participante do processo de formulação e execução referido Programa. Cada uma dessas fases é descrita abaixo.

### 3.1.1 Pesquisa documental

Na primeira fase do estudo, fizemos a solicitação de relatórios das atividades desenvolvidas pelos bolsistas no período de 2013-2019, que se deu com a abertura de um processo administrativo sob o nº 23107.025196/2019-71, encaminhado à Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis e ocorreu no segundo semestre de 2019. Com relação ao ano de 2012, coletamos essas informações diretamente no arquivo do Colégio de Aplicação. Primeiramente, buscamos, nessa sondagem inicial, identificar o quantitativo de bolsistas atendidos pelo programa, focando, principalmente, na identificação dos acadêmicos do Curso de Pedagogia, que atuaram no Programa Pró-Docência no Ensino Fundamental (Anos Iniciais), no período supracitado.

---

<sup>20</sup> Os relatórios e controle de frequência dos bolsistas, referente ao ano de 2012, foram localizados nos arquivos do Colégio de Aplicação. Sendo solicitados da Proaes somente os relatórios a partir de 2013.

Na segunda fase, buscamos, no site da Ufac, os editais de seleção de bolsistas para o programa no período de 2012-2019. De início, na leitura desses documentos, identificamos algumas características que nos trouxeram algumas inquietações. Entre elas, observamos que o programa, objeto de nossa pesquisa, não estava vinculado aos programas de apoio à docência estabelecido pela Capes, mas, sim, inserido em um Programa de Assistência Estudantil, vinculado ao Pnaes. Nesse sentido, compreendemos os motivos pelos quais o programa é organizado no âmbito da Proaes e não na Prograd (Pró-Reitoria de Graduação), como é o caso de programas como o Pibid e a Residência Pedagógica.

No que se refere aos documentos oficiais, analisamos Portarias e Decretos Presidenciais que fundamentam a política de Assistência Estudantil. Entre eles:

- ✓ Portaria Normativa nº 39, de 12 de dezembro de 2007, que institui o Programa Nacional de Assistência Estudantil – Pnaes;
- ✓ Decreto nº 7.234, de 19 de julho de 2010, que dispõe sobre o Pnaes;
- ✓ Editais internos publicados pela Proex em parceria com o CAp/Ufac (2012) e pela Proaes/Ufac (2013-2019), referentes ao Programa Pró-Docência.

Ao sermos instigados sobre tais aspectos peculiares ao programa, fomos conduzidos à terceira fase, a revisão de literatura.

### 3.1.2 Revisão de Literatura

Na busca por pesquisas, no Banco de Teses e Dissertações da Capes, relacionados a esta temática, surpreendeu-nos que, colocando como descritores as palavras-chave “Pró-Docência”, não foram localizados trabalhos relacionados a essa temática. Em uma nova tentativa de busca, optamos pela expressão “Programas de iniciação à docência”, em que aparecem inúmeros trabalhos relacionados ao Pibid, Residência Pedagógica e Bolsa-Estágio, com resultados em diversas instituições localizadas em todas as regiões do País. Entre estes, selecionamos quatro trabalhos sobre programas de iniciação à docência que nos dariam uma visão a respeito da implantação destes e nos serviriam de orientação para o presente trabalho.

Buscamos, focalizar, ainda nessa seleção, aspectos referentes à “Relação Teoria e Prática”, no sentido de encontrar estudos que pudessem contribuir nesse sentido, já que este é um importante aspecto a ser analisado nesta pesquisa. A essas quatro pesquisas selecionadas, consideramos importante adicionar um estudo

desenvolvido na Ufac, no Mestrado em Educação do PPGE/Ufac. Embora esteja vinculado à linha 01(Políticas e Gestão Educacional), a investigação realizada por Pereira Filha (2017) trata especificamente da implantação do Pibid como política de formação inicial de professores no curso de Licenciatura em Pedagogia na Ifes.

A seguir expomos um quadro demonstrativo dos trabalhos selecionados para o embasamento da pesquisa.

**QUADRO 4: TESES E DISSERTAÇÕES SELECIONADAS SOBRE A TEMÁTICA “PROGRAMAS DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA”**

Ano de Defesa	Classificação	Área de Concentração	Autor (a)	Título	Instituição
2015	Dissertação	Educação (Psicologia da Educação)	Adriane Fin	O Programa bolsa estágio formação docente e a formação inicial de professores no Estado do Espírito Santo: uma experiência de aprendizagem da docência	PUC/SP
2015	Dissertação	Educação	Gabriela da Fontoura Rodrigues Selmi	O programa institucional de bolsas de iniciação à docência na UFRGS e sua contribuição na formação inicial de professores.	UFRGS
2017	Tese	Educação, Arte e História da Cultura	Elaine de oliveira Carvalho Moral Queiroz	Pibid e formação docente: contribuições do Professor supervisor para a prática pedagógica do aluno egresso em início de carreira	UPM
2017	Dissertação	Educação	Francisca do Nascimento Pereira Filha	O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência/ PIBID como política de formação inicial de professores no curso de licenciatura em Pedagogia na Universidade Federal do Acre <sup>21</sup>	UFAC
2019	Dissertação	Educação Social	Dalete de Souza Salles Borges	O programa institucional de bolsa de iniciação à docência na constituição da identidade profissional docente	UFMS

Fonte: produzido pela autora a partir das pesquisas no Banco de Teses e Dissertações da Capes.

<sup>21</sup> Dissertação defendida no ano de 2017, no Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE/UFAC, na Linha de Pesquisa: Políticas e Gestão Educacional, orientada pela Profa. Dra. Lúcia de Fátima Melo.

A pesquisa desenvolvida por Fin (2015) faz análise do Programa Bolsa Estágio Formação Docente (PBEFD), uma política pública de iniciação à docência desenvolvida pelo governo do Estado do Espírito Santo. O programa constituiu-se como um estágio remunerado e não-obrigatório com a finalidade de “estreitar as relações entre teoria e prática, de modo a associar os conhecimentos dos conteúdos com os conhecimentos didáticos e metodológicos necessários ao professor da educação básica”. A autora salienta que a análise dos movimentos do Programa trouxe a compreensão de que este foi uma experiência significativa de aprendizagem da docência, não somente para os estagiários, mas também para os professores das escolas em que foi desenvolvido. Portanto, concretizou-se como uma situação potencial de aprendizagem compartilhada.

Em sua pesquisa, Selmi (2015) apresenta uma análise das contribuições do Programa de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) na formação para a docência de licenciandos da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) dos bolsistas participantes dos editais 2007 e 2009. As informações coletadas nos permitem inferir que o Pibid contribuiu na formação inicial dos alunos da UFRGS, auxiliando nos processos de elaboração e constituição do perfil profissional, na integração dos diferentes tipos de saberes, na profissionalização e experiência docentes e no desenvolvimento profissional, que contribuem como uma orientação à continuidade e aperfeiçoamento. Por outro lado, as fragilidades do Programa foram expostas. Essas constatações auxiliam e contribuem para um aperfeiçoamento do Programa, pois apontam novos caminhos a serem seguidos.

Em sua tese de doutoramento, Queiroz (2017) direciona a análise para as contribuições do professor supervisor para a prática pedagógica do aluno egresso do curso de Pedagogia e em início de carreira que tenha participado do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid). Com uma proposição pautada na análise de conteúdo proposta por Bardin (2011), a autora constatou que, a partir das ações dos professores supervisores junto aos alunos bolsistas participantes do Pibid, foi estabelecida uma parceria entre a universidade e as escolas da rede pública, beneficiando a formação dos acadêmicos do curso de Pedagogia para atuarem na docência. Enfatiza que, nos apontamentos feitos pelos alunos, estes apontam a relação teoria e prática como positiva à prática pedagógica e ressaltam o papel do professor supervisor como agente neste processo de formação. Porém, na percepção

da autora essa relação ainda ocorre de forma vertical em detrimento de uma formação problematizadora.

Pereira Filha (2017) traz um importante estudo, desenvolvido no âmbito do PPGE/Ufac, na linha de Políticas e Gestão Educacional, que teve por objetivo a análise do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência/Pibid e o alcance de suas metas de valorização à formação inicial dos professores para Educação Básica no Curso de Pedagogia na Universidade Federal do Acre, Campus – Rio Branco-AC (2012-2017). Os aspectos conclusivos do estudo demonstram que o programa contribuiu para a construção de uma visão crítica a respeito da formação e atuação docente, para os participantes do Pibid, como também para a sociedade acadêmica na interação com os resultados alcançados pelo programa. O estudo revelou as vantagens do programa e o quanto se faz necessária sua continuidade como uma política de Estado, de acesso a todos os alunos em licenciatura.

Borges (2019) centraliza sua análise no “impacto do Pibid no percurso de professores iniciantes dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental da rede pública de ensino de Corumbá de Ladário, MS, que foram Pibidianos em sua formação inicial no curso de Pedagogia.” Foram trabalhadas, nesse estudo, as categorias *habitus*, *ethos* e capital cultural, de Pierre Bourdieu. Com a análise dos dados constatou-se que o processo da constituição do *ethos* docente não ocorre da mesma forma em todos os professores, independente da sua formação inicial. Com relação ao movimento do *habitus*, foi propiciado pelo acúmulo de capital cultural, por meio das atividades que foram realizadas durante a vivência no Pibid e a troca com professores mais experientes.

Os trabalhos analisados tratam de programas que foram concebidos, em suas origens, como programas de iniciação à docência e nos trazem uma visão da relação estabelecida no contato dos acadêmicos com o cotidiano da escola, bem como dos professores que participam dessa orientação. Nosso estudo se diferencia no sentido de que o Programa Pró-Docência trata-se de uma bolsa de Assistência Estudantil, que, na sua concepção, não está relacionado a aprendizagem da docência e sim à permanência do aluno no ensino superior. É como um estágio não obrigatório, pois os acadêmicos precisam se inscrever no edital e passam por uma seleção, cuja análise principal está voltada à vulnerabilidade socioeconômica.

Porém, na sua prática, o programa alcança uma proporção muito maior, permitindo-se ter objetivos que não estavam propostos inicialmente. Por ser

executado em uma instituição como Colégio de Aplicação, um *lôcus* privilegiado de formação, onde se desenvolve ensino, pesquisa e extensão, buscamos compreender as vivências que foram permitidas a partir dessa interação, fazendo com que o programa ganhasse novas características, para além de uma bolsa de Assistência Estudantil.

Também foi realizada pesquisa no Portal de Periódicos da Capes e Google Acadêmico, buscando artigos relacionados à temática formação de professores e programas de iniciação à docência. Os estudos selecionados contribuíram na visualização da bibliografia a ser pesquisada para o delineamento do aporte teórico.

**QUADRO 5: ARTIGOS SELECIONADOS SOBRE A TEMÁTICA “FORMAÇÃO DE PROFESSORES” E “PROGRAMAS DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA”**

(Continua)

<b>Título</b>	<b>Autor</b>	<b>Ano</b>	<b>Principais conceitos/categorias trabalhadas</b>
A estrutura curricular da escola de professores do Instituto de Educação do Rio de Janeiro (1932-1939): representações acerca de uma nova cultura pedagógica	Sonia de Castro Lopes UFRJ	2007	Este artigo trata da matriz curricular do curso de formação de professores primários <sup>22</sup>
Formação de Professores no Rio de Janeiro durante o Estado Novo		2009	O artigo procura abordar a fase de transição pela qual a instituição Instituto de Educação do Rio de Janeiro passou, assinalando continuidades e mudanças em relação à proposta original para, em seguida, focalizar o momento de ruptura, em consequência da Lei Orgânica do Ensino Secundário (1942) que acarretou mudanças acentuadas no curso de formação de professores oferecido pela instituição.
História do Curso de Pedagogia no Brasil	Cacilda Mendes Andrade Furlan – UEL	2008	Busca entender a história do curso de Pedagogia no Brasil e traçar a trajetória do curso de Pedagogia, paralelamente ao processo de construção da identidade do pedagogo, de 1939 até o momento atual.

<sup>22</sup> Pesquisa realizada no periódico nos *Arquivos do Instituto de Educação*, no arquivo pessoal de Lourenço Filho, localizado no Centro de Pesquisa e Documentação de História contemporânea do Brasil da Fundação Getúlio Vargas CPDOC/FGV, além de consultas aos históricos escolares de antigos alunos, obtidos no Arquivo Geral do Instituto Superior de Educação do Rio de Janeiro (ISERJ).

(Conclusão)

<b>Título</b>	<b>Autor</b>	<b>Ano</b>	<b>Principais conceitos/categorias trabalhadas</b>
Formação Inicial de Professores e Profissionalização do Ensino: Possibilidades e desafios na construção progressiva da 'ponte epistemológica' entre os professores do ensino superior e os professores do ensino	Luciana Miyuki Sado Utsumi	2008	O artigo trata da ideia de que é fundamental a construção progressiva da profissionalização do ensino, colocando-se em evidência a Formação Inicial dos futuros professores da educação básica, ao mesmo tempo em que se configura como um desafio metodológico na formação das competências necessárias aos docentes do ensino superior, responsáveis pela profissionalização do ensino no âmbito da formação inicial.
A criação de Institutos de Educação no Brasil como parte de uma história conectada da formação de professores	Diana Gonçalves Vidal; Rafaela Silva Rabelo	2019	Este artigo trata da constituição dos Institutos de Educação do Rio de Janeiro e de São Paulo nos anos 1930 entrelaçada ao movimento da Educação Nova, buscando evidenciar conexões, perscrutando a circulação de sujeitos e ideias no que podemos considerar uma história conectada da formação de professores.
<i>Programas de Iniciação à Docência</i>			
Políticas públicas para a formação de professores no Brasil: os programas Pibid e Prodocência	Maria Isabel Montandon (Coord. Inst. dos programas Pibid e Prodocência da UnB)	2012	O artigo trata do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID e o Programa de Consolidação das licenciaturas – PRODOCÊNCIA. Esse texto apresenta o histórico dos programas, seus objetivos e suas relações com os cursos de Licenciatura em geral.
<i>Práticas dos programas de iniciação à Docência na UEL</i>			
Práticas e Reflexões de Metodologias de Ensino e Pesquisa do Projeto PRODOCÊNCIA da UEL	Org. Adriana Regina de Jesus Santos. [et al.] Londrina: Universidade Estadual de Londrina, 2012.	2012	Os textos que compõem esse livro são resultado de propostas e ações dos professores colaboradores do PRODOCÊNCIA e do FOPE, que prontamente, onde apresentam diversas atividades pedagógicas, na III Jornada de Humanidades do Colégio Estadual Professor José Aloísio Aragão – Colégio de Aplicação da UEL, nos dias 02 e 03 de maio de 2011 e que teve como tema geral "In/exclusão e Juventudes".
Experiências e reflexões na formação de professores		2012	Coletânea de trabalhos desenvolvidos por pesquisadores e/ou educadores de diversas regiões do nosso país., abordando diferentes áreas e situações da educação básica e a relação da universidade e dos colégios de aplicação com as escolas, em sua maioria, públicas.

Fonte: Elaborado pela autora.

Os trabalhos que estão dispostos na estrutura do quadro acima possibilitaram-nos o exame de um conjunto de características, complementando a compreensão com relação ao tema formação de professores, na reconstituição do panorama histórico, buscando evidenciar, nessa construção, os aspectos que foram contribuindo com essa formação no decorrer dos tempos.

Com relação aos programas de iniciação à docência, localizamos um livro e uma coletânea de trabalhos produzidos por Colégios de Aplicação, neste caso em específico, o CAp/UEL, compartilhando experiências em diferentes áreas do conhecimento com o desenvolvimento de programas como o Pibid e o Prodocência (Capes).

Toda essa investigação foi realizada partindo da compreensão da importância da seleção do aporte teórico, da revisão de literatura, visando um estabelecimento entre a teoria e o objeto da investigação, constituindo as balizas para o estudo, embasamo-nos no pensamento de Minayo (2009), que enfatiza que uma teoria

(...) é uma espécie de grade, a partir da qual olhamos e “enquadramos” a interpretação da realidade. Ela é um conhecimento, mas não deve ser uma camisa de força. Ela é feita de um conjunto de *proposições*. Quer dizer, ela é um discurso sistemático que orienta o olhar sobre o problema em pauta, a obtenção de dados e a análise dos mesmos (MINAYO, 2009, p. 18).

Após o levantamento de estudos para a compreensão do objeto, buscamos explorar a literatura que aprofunda as discussões no que se refere ao processo de formação docente e aprendizagem da docência. Para compreendermos a constituição das primeiras formas de organização da escola e de ensino no país, focalizamos os estudos de Saviani (2007) Souza (1998), Vicentini e Lugli (2009), Nóvoa (2019), Lopes (2007) e Tanuri (2000), entre outros.

Para discorrer sobre a formação docente, especialmente, a formação em Pedagogia, identificando os quatro marcos legais do CPe, destacamos as proposições de Saviani (2009), Scheibe (2007), Cruz (2008), Brzezinski (2010) e Brandt e Hobold (2019). E para falar sobre a trajetória do Curso de Pedagogia na Universidade Federal do Acre, embasamo-nos nas pesquisas feitas por Carvalho (2004) e Carvalho et al (2020).

Buscando compreender as políticas públicas de formação de professores no Brasil, debruçamo-nos sobre relatórios instituídos no âmbito da Capes (2009-2013), que tratam sobre os programas que são oferecidos atualmente às Ifes e contribuem

para a formação inicial dos professores. A partir das análises dos achados e a compreensão de que o programa em tela (Pró-Docência) configura-se como um programa de Assistência Estudantil, focalizamos a pesquisa de Silva (2019), para compreensão acerca da materialização dos Programas de Assistência Estudantil, entre eles, o Pró-Docência, oferecidos pela Ufac e financiados pelo Pnaes.

Entre os programas pesquisados, identificamos, como já destacamos, a existência de um programa, também intitulado Prodocência (da Capes), com escrita um pouco diferenciada da escrita do programa em foco, que foi criado pela própria Ufac. Para o Prodocência da Capes, são lançados editais periodicamente para a concorrência das IES, mas a Ufac nunca concorreu, portanto, não fez a adesão.

Dessa forma, por meio da análise desses estudos, buscamos a reconstituição da trajetória de criação do programa Pró-Docência estabelecido no CAp/Ufac, um campo privilegiado de formação, em parceria com a Pró-reitora de Assuntos Estudantis, obedecendo as indicações do Decreto Lei do Programa Nacional de Assistência Estudantil (Pnaes), em 2010.

Após o levantamento bibliográfico, identificando os aspectos norteadores da pesquisa, passamos para a próxima fase, a sistematização do material e escolha dos sujeitos da pesquisa.

A quarta fase se deu ao recebemos a resposta referente ao processo de solicitação dos relatórios, no início do período pandêmico do Covid-19, no mês de março de 2020, quando estabelecido o isolamento social. De posse dos relatórios, fizemos o levantamento dos dados manualmente e a confecção de uma planilha (que será melhor explorada no capítulo de análise) identificando os bolsistas atendidos pelos editais lançados até 2019, especificamente, aqueles relacionados aos acadêmicos do curso de Pedagogia que atuaram na Educação Básica, no Ensino Fundamental – Anos Iniciais.

A sistematização do material nos forneceu muitas informações: períodos de atuação, principais atividades desenvolvidas, orientadores envolvidos, bem como contatos telefônicos para a pesquisa, entre outros. Nesse levantamento, também selecionamos os bolsistas para a entrevista, considerando o campo de atuação desses bolsistas, o Colégio de Aplicação da Ufac.

### 3.1.3 A pesquisa de campo

Como próxima fase, foi a pesquisa de campo e, como parte dela, a seleção do público-alvo. Conforme as proposições de Minayo (2009):

Entendemos campo, na pesquisa qualitativa, como o recorrente espacial que diz respeito à abrangência, em termos empíricos, do recorte teórico correspondente ao objeto da investigação (MINAYO, 2006 apud MINAYO, 2009, p. 62).

Para a realização da pesquisa, tivemos como campo para os estudos o Colégio de Aplicação da Ufac, sendo o *lócus* de atuação dos bolsistas selecionados no programa. Nesse sentido, buscamos trazer a importância da constituição do CAp, criado para exercer a função de laboratório de Ensino, Pesquisa e Extensão, no desenvolvimento do Estágio Supervisionado para os acadêmicos da Graduação advindos das Instituições de Ensino Superior e a partir de 2012, sendo o campo de desenvolvimento de um programa de apoio à docência - Programa Pró-Docência, coordenado inicialmente pela Proex, e em seguida, pela Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis. Essa relação evidencia a parceria da universidade com a escola de Educação Básica, contribuindo para dois aspectos: a Assistência Estudantil e o Processo formativo de futuros professores da Educação Básica.

### 3.1.4 Os sujeitos da pesquisa e a coleta dos dados

A seleção do público-alvo é de extrema importância para o trabalho de pesquisa, pois, a partir dessa decisão, são delineados os contornos da pesquisa, identificando vários aspectos a serem observados no decorrer do processo, no intuito de subsidiar as análises dos dados.

Conforme Minayo (2009, p. 63):

Os sujeitos/objetos de investigação, primeiramente, são construídos teoricamente enquanto componentes do *objeto de estudo*. No campo, eles fazem parte de uma relação de intersubjetividade, de interação social com o pesquisador, daí resultando num produto compreensivo que não é a realidade concreta e sim uma descoberta construída com todas as disposições em mãos do investigador: suas hipóteses e pressupostos teóricos, seu quadro conceitual e metodológico, suas interações, suas entrevistas e observações, suas inter-relações com os colegas de trabalho.

Analisando, ainda, as proposições da autora, esta destaca que uma boa escolha dos participantes que serão inseridos na pesquisa oportuniza uma abrangência do problema, alcançando suas múltiplas dimensões (MINAYO, 2006 apud MINAYO, 2009). Dessa forma, como já enfatizado anteriormente, foi feito um levantamento de todos os bolsistas que atuaram no programa, junto a Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis. Delimitamos que sujeitos da pesquisa seriam escolhidos dentre os discentes que contemplassem dois aspectos:

- a) ser acadêmico ou ter sido estudante do curso de Pedagogia da Ufac;
- b) ter sido bolsista do programa no período de 2012-2019, atuando no Ensino Fundamental I – Anos Iniciais.

Conforme os dados sistematizados, identificamos que foram lançados 14 editais do Programa, sendo o primeiro no ano de 2012. Até o ano de 2019, foram contemplados 154 bolsistas de diversas licenciaturas, sendo um total de 26<sup>23</sup> para a área de Pedagogia. No primeiro edital, foram direcionadas duas vagas para Pedagogia e, nos anos subsequentes, com exceção do ano de 2015, em que não tivemos classificados, houve um aumento no número de bolsistas para a área, em virtude da divulgação realizada pela Proaes, como também pelos professores/orientadores do Colégio de Aplicação, no sentido de ampliar as experiências dos alunos do curso de Pedagogia na Educação Básica, Ensino Fundamental I – Anos Iniciais.

Foram selecionados, para este estudo, cinco bolsistas para a realização de uma entrevista semiestruturada (Apêndice A) e preenchimento do questionário (Apêndice B), este último com o intuito de delinear o perfil dos acadêmicos que participaram do programa no período supracitado. Destacamos que, para selecionar os entrevistados optamos por um grupo que, reunido, tivesse experiência no programa em cada uma das séries, do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental – Anos Iniciais, sendo que, nesta seleção, observamos que dois deles atuaram no Programa por dois anos consecutivos, ou seja, tiveram experiências em mais de uma série. Além desse critério, buscamos ter um bolsista representante de cada ano dentro do recorte temporal realizado nesta pesquisa (2012-2019).

---

<sup>23</sup> Na tabela de levantamento de dados aparece um total de 26 bolsistas da área de Pedagogia. Na identificação mais detalhada dos documentos, observamos um total de 21 bolsistas, em virtude da atuação de alguns destes no período de dois anos consecutivos.

Vale destacar que esse último critério só não foi aplicado nos anos de 2012, 2014 e 2015, por não haver bolsistas de Pedagogia atuando nesses três anos, como apresentado no quadro nº 6, anteriormente. Por isso, não temos oito entrevistados (um para cada ano – 2012 a 2019), mas cinco.

Também foi realizada a entrevista, com roteiro semiestruturado (Apêndice C) com cinco orientadoras, professoras do Ensino Fundamental I, dos Anos Iniciais do Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Acre. E, ainda, com um(a) dos(as) profissionais da Proaes (Apêndice D) que atuou durante o processo, visando uma melhor compreensão dos aspectos relacionados à criação e implantação do Programa Pró-Docência, a partir das ações estabelecidas nessa Pró-Reitoria.

Em busca de uma melhor interação e de estabelecimento de um clima de confiança e seriedade, no início da entrevista, apresentamos os objetivos da pesquisa e também solicitamos a permissão para gravação, esclarecendo que as informações seriam de uso exclusivo para o trabalho. Também, informamos a respeito da necessidade de assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, por ser um instrumento de extrema importância para esta etapa da coleta dos dados (APÊNDICE E).

Sobre essa relação entre o pesquisador e o entrevistado, Minayo (2009) destaca, ainda, que:

O que torna o trabalho interacional (ou seja, de relação entre pesquisador e pesquisados) um instrumento privilegiado de coleta de informações para as pessoas é a possibilidade que tem a *fala* de ser reveladora de condições de vida, da expressão dos sistemas de valores e crenças e, ao mesmo tempo, ter a magia de transmitir, por meio de um porta-voz, o que pensa o grupo dentro das mesmas condições históricas, socioeconômicas e culturas que o interlocutor (MINAYO, 2009, p. 63 -64).

Todo esse processo foi realizado considerando que esse momento em que acontece a inter-relação entre entrevistador e entrevistado(a) é de extrema importância para o êxito da pesquisa, pois, contempla vários aspectos: o afetivo, o existencial, o contexto do dia a dia, as experiências vividas (MINAYO, 2009, p. 68).

As entrevistas foram realizadas de forma *online* pelo aplicativo *Google Meet*, por conta da necessidade de distanciamento social, em virtude do período pandêmico ocasionado pela covid-19, com exceção de uma professora que nos permitiu fazê-la de forma presencial, com todos os cuidados necessários que o período que vivenciamos exige. Nessa entrevista, com a referida professora, foram feitas, além

das anotações, gravação em áudio e vídeo utilizando aparelho celular. Nas demais, por serem no formato virtual, foi solicitada a autorização para gravação destas pelo aplicativo *OBS Studio*, visando uma transcrição fidedigna dos fatos.

Buscamos manter um diálogo de forma que identificássemos nas falas, nos gestos, a essência do que foi vivido na prática, pois, entendemos que:

(...) ao relatar suas memórias, o indivíduo lembra se quiser, do que quiser e do modo que quiser, de maneira que um pesquisador, diante do entrevistado, poderá se surpreender com a profundidade de alguns relatos e se frustrar com o vazio de outros. Tudo depende daquilo de que se lembra e daquilo de que se quer lembrar. Entretanto, até o não lembrado ou o não dito tem muito a dizer. O calar, a maneira de calar, o tom de voz e as feições são linguagem, portanto, passíveis de leitura, e ao utilizarmos a entrevista como instrumento nas pesquisas que lidam com o oral entramos em um processo de negociação que apresenta uma multiplicidade de significados (SELLES; SANTOS, 2019, p.77).

Visando a identificação da multiplicidade de significados que a experiência no programa trouxe aos acadêmicos, foram contemplados aspectos relacionados aos motivos para ingressar no programa, às dificuldades enfrentadas durante o processo de seleção e à avaliação dessa experiência, incluindo as interações, as práticas e a sua contribuição para o desenvolvimento de habilidades teóricas e práticas para a sua formação.

A entrevista direcionada aos professores/orientadores apresentou duas partes: uma direcionada à formação, sendo esta formulada em tópicos e outra com relação à participação no programa. Buscamos estruturá-la de forma que fossem destacados pontos importantes referentes ao estabelecimento das relações durante a execução do programa, de forma que os professores pudessem relatar momentos marcantes desse processo, expressando suas opiniões e sua visão sobre o programa, da forma mais natural possível.

Dessa forma, o estudo envolveu tanto um olhar sobre os documentos escritos, quanto sobre documentos orais, por entendermos, como enfatizam Selles e Santos (2019, p. 60), que se trata de “olhar os documentos escritos como uma das versões de uma história, aquela que foi registrada; e dos depoimentos orais, enquanto memória de um passado atualizado”. Dessa forma, é reconhecido o potencial dos depoimentos orais, na medida em que reconstróem histórias já vividas.

Na seção seguinte, apresentamos o perfil dos bolsistas e docentes participantes desta investigação, destacando aspectos que nos auxiliarão na compreensão do texto produzido nesse processo interativo que é a entrevista.

### 3.1.5 O perfil das bolsistas e das professoras/orientadoras selecionadas para a pesquisa

Para construirmos uma compreensão acerca das narrativas produzidas na entrevista, buscando situar os entrevistados em seus lugares de fala, a partir de quem são, assim, apresentamos dados relativos ao perfil de cada participante (sendo que todos os nomes usados são fictícios). No que se refere aos bolsistas, apresentamos dados acerca do processo de escolarização, escolha do curso, atuação no programa, entre outras, também coletadas por meio de questionário (APÊNDICE B). No caso dos docentes, damos destaque a informações sobre formação, atuação na Educação Básica, tempo de atuação no Pró-Docência, entre outras, coletadas por meio de questionário (APÊNDICE C).

No quadro abaixo, destacamos alguns dados relativos aos bolsistas:

**QUADRO 6 – IDENTIFICAÇÃO DOS SUJEITOS DA PESQUISA: BOLSISTAS**

Bolsista <sup>24</sup>	Idade	Período do Curso quando atuou como bolsista	Experiência no Pró-Docência (CAp/Ufac)
Geise	28 anos	5º período (1º ano de atuação)	Atuou no programa por 2 (dois) anos consecutivos (2016 e 2017) Teve experiência com o 4º ano do Ensino Fundamental – Anos iniciais.
Jamile	30 anos	7º período	Atuou no programa no ano de 2013. Teve experiência com o 2º e 3º ano do Ensino Fundamental – Anos iniciais.
Juliana	42 anos	6º período	Atuou no programa em 2019. Teve experiência no programa no 5º ano Ensino Fundamental – Anos iniciais.
Natália	22 anos	5º período	Atuou no programa em 2019. Teve experiência no 1º ano o Ensino Fundamental – Anos iniciais.
Samanta	34 anos	3º período (1º ano de atuação)	Atuou no programa por 2(dois) anos consecutivos. (2016 e 2017). Teve experiência no 2º e 3º ano do Ensino Fundamental – Anos iniciais.

Fonte: Elaborado pela autora.

Dos(as) 26 bolsistas da área de Pedagogia atendidos pelo Programa, foram selecionadas 5(cinco) para a entrevista, em sua totalidade, do sexo feminino.<sup>25</sup>

<sup>24</sup> Destacando ainda, que as bolsistas Geise e Samanta tiveram experiência por dois anos consecutivos no programa.

<sup>25</sup> Observamos que, durante todo esse período (2012-2019), só foram atendidos dois bolsistas do sexo masculino no Programa Pró-Docência, na área da Pedagogia.

Conforme os dados coletados no questionário destinado a traçar o perfil das estudantes, realizado pelo *Google Forms*, observamos que 100% destas cursaram Ensino Fundamental e Médio em Escola Pública. Com relação ao Curso que frequentaram, 80% cursou o Ensino Médio Regular e 20% a Educação de Jovens e Adultos, nenhuma delas cursou Magistério.

Ao indagarmos sobre a pretensão em cursar outra graduação, 80% respondeu de forma afirmativa, ou seja, das 4 entrevistadas; somente uma delas expressou que o curso de Pedagogia foi sua primeira opção, pois, já tinha formação em outra área (Ciências Biológicas) e que retornou à universidade para adquirir outros conhecimentos, aprofundar-se nas questões de cunho pedagógico.

Um outro questionamento tratou a respeito das expectativas com relação ao curso, se estas mudaram após seu ingresso na universidade. As respostas foram 100% afirmativas, pois, afirmaram que, durante o curso, a cada período foram obtendo novas aprendizagens e vivências, “ampliando os horizontes” e modificando as concepções com relação à Docência.

Destacamos, a seguir, algumas características relacionadas aos professores(as) entrevistados(as).

**QUADRO 7 - IDENTIFICAÇÃO DOS SUJEITOS DA PESQUISA: PROFESSOR(A)/ORIENTADOR(A)**  
(Continua)

Professora	Idade	Formação	Experiência na Docência
Professora Alicia	42 anos	Mestre na área de Educação	- Atua como docente há 10 anos. No CAp/UFAC há 4(quatro) anos. Anteriormente, trabalhava como formadora de professores, na Secretaria de Educação. - Acompanha bolsistas do Programa desde 2017.
Professora Estela	60 anos.	Graduada em Pedagogia, Especialista na área de Serviço Social.	- Atua na Educação Básica há mais de 30 anos. E no colégio de Aplicação há 20 anos. - Iniciou orientação com bolsistas do Programa desde em 2019.
Professora Marcela	29 anos	Mestre na área de Educação.	- Atua como docente há 7(sete) anos e iniciou sua carreira no Colégio de Aplicação. - Acompanha bolsistas do Programa desde 2016.
Professora Naiara	31 anos	Mestre em Letras: linguagem em Educação. Doutoranda em Letras: Linguagem em Educação, com foco em linguística aplicada à alfabetização.	- Atua como docente há 7(sete) anos e iniciou sua carreira docente no Colégio de Aplicação. - Acompanha bolsistas do Programa desde 2016.

(Conclusão)

Professora	Idade	Formação	Experiência na Docência
Professora Tainá	44 anos	Possui duas graduações: Normal Superior e Pedagogia  Mestrado na área de Linguagem e Identidade	- Atua como docente há 15(quinze) anos no Colégio de Aplicação.  - Acompanha bolsistas do Programa desde 2013.  Obs.: Já atuou em outras turmas, para Jovens e Adultos, Ensino a Distância, na Unopar e como professora de cursos de especialização, no interior do Estado.

Fonte: Elaborado pela autora.

No que se refere ao perfil dos(as) docentes entrevistados(as), destacamos que, no Colégio de Aplicação, no Ensino Fundamental – Anos Iniciais, 100% são do sexo feminino. Em sua maioria, são mestres(80%) e/ou especialistas (20%), na área da Educação ou áreas afins.

Observamos que, algumas delas, já tiveram experiências anteriores em outras áreas da Educação e outras iniciaram sua carreira no Colégio de Aplicação. Nos chamou atenção uma informação destacada por uma das professoras, enfatizando que sua primeira graduação foi no Ensino Normal Superior e que, alguns anos depois, retornou ao Curso de Pedagogia para aprofundamento de seus conhecimentos. Ou seja, a professora acompanhou alguns processos históricos e mudanças que ocorreram no curso de Pedagogia.

Com relação ao acompanhamento/orientação dos bolsistas, uma professora está participando do processo desde 2013, primeiro edital em que houve bolsistas selecionados para a área de Pedagogia, duas iniciaram em 2016, uma em 2017 e uma em 2019.

Delineamos também o perfil da Diretora da Proaes, que participa e acompanha o programa desde 2013.

#### QUADRO 8 - IDENTIFICAÇÃO DE SUJEITOS DA PESQUISA: DIRETOR(A) DA PROAES

Cargo/Função	Idade	Formação	Experiência na Docência
<b>Professora EBTT e Diretora da Proaes</b>	42 anos	Mestre em Geografia	- Atua como docente desde 2003 e no Colégio de Aplicação há 11 anos (desde 2010) . - Atua como coordenadora e diretora da Proaes desde 2013.

Fonte: Elaborado pela autora.

É importante destacar que a Diretora da Proaes que contribuiu para a construção desta pesquisa também atua como professora do Colégio de Aplicação/Ufac e participa do processo de orientação de bolsistas do programa Pró-Docência no Ensino Fundamental – Anos Finais e Ensino Médio. Já tem experiência na área educacional desde 2003, no Ensino Fundamental e Médio, como professora de Programas de formação de professores da Ufac entre 2003 a 2008 e professora substituta do Ensino Superior Ufac de 2008 a 2010.

Após o levantamento desses dados, por meio dos quais construímos o perfil dos participantes, foram realizadas as entrevistas, como destacado nas seções anteriores. A partir do rico material coletado nesse diálogo, prosseguimos, então, na busca de técnicas a serem adotadas para a análise dos dados, que serão abordadas mais detalhadamente na próxima seção.

### 3.2 TÉCNICAS ADOTADAS NA ANÁLISE DOS DADOS

Neste trabalho faremos uma análise que privilegia a interlocução entre as fontes documentais, que trata dos documentos oficiais de criação do programa, e as fontes orais, entrevistas com as bolsistas e professoras que participaram do programa no período de 2012 a 2019.

Buscamos analisar os documentos escritos, entendendo-o como uma das fontes que compõem o registro de uma história e os documentos orais com a pretensão de resgatar ações vivenciadas pelos sujeitos que não foram contemplados nos documentos. Essa interlocução possibilitará a comprovação dos fatos, como também, a visualização de contradições presentes nesse processo, mas também propiciará uma reflexão mais profunda sobre a realidade que buscamos analisar. Desta forma, as fontes escritas serviram como ponto de partida para o delineamento das entrevistas, como também, serão usadas para a composição da análise e a interpretação das fontes orais. Como destaca Santos (2012),

Trata-se, portanto, de olhar os documentos escritos como uma das versões de uma história, aquela que foi registrada, para fins de testemunho à posteridade sobre as escolhas realizadas. Os depoimentos orais, por sua vez, expressam, enquanto memória de um passado atualizado (SANTOS, 2012, p. 03).

Quanto à análise das entrevistas, será feita em uma perspectiva discursiva, entendendo-a como um instrumento que vai além de uma simples coleta de dados. Conforme enfatiza Silveira (2002, p.120), citado por Santos e Selles (2019, p.78):

As entrevistas são compreendidas como eventos discursivos complexos, forjados não só pela dupla entrevistador/entrevistado, mas também pelas imagens, representações, expectativas que circulam – de parte a parte – no momento e situação de realização das mesmas, e, posteriormente, de sua escuta e análise.

Dessa forma, buscamos desmistificar o sentido da entrevista compreendendo que esta não se trata apenas:

(...) de um instrumento de pesquisa no qual se demarcam os lugares do entrevistado e do investigador, como se fosse possível questionar os docentes, pretendendo-se extrair deles a “verdade”, ou mesmo supor que a “verdade” esteja “guardada” por eles, cabendo ao entrevistador “facilitar” sua saída, como uma transferência de um sujeito a outro. Ao contrário, a perspectiva que sustenta o emprego de entrevistas é a de construção conjunta de sentidos nas quais se estabelece uma escuta que não controla o sentido do outro, mas o ressignifica e o amplia, numa teia de inteligibilidade. Nessa perspectiva, não cabem padrões tradicionais de pesquisa que busquem “fidedignidade, imparcialidade, exatidão e autenticidade”, como assinala Silveira (2002, p. 125). Além disso, não se pode conceber ingenuamente, que o entrevistador e o entrevistado estão diante de uma agenda comum, negando as relações de poder e desconsiderando que o contexto em que a entrevista se dá exerce influência no depoimento do entrevistado (SELLES; SANTOS, 2019, p. 79).

Por meio dessas reflexões, compreendemos que a análise discursiva vai além da apresentação de um conteúdo em si, pois, um discurso dispõe de inúmeros sentidos. Trata-se de analisar aspectos como: o que se fala, saber quem fala, para quem, como e por quê, buscando dar sentido ao processo, trazendo a memória, entendendo que este é delineado a partir de relações contextualizadas, da vivência e experiências cotidianas desses sujeitos. Como bem diz Pollak (1989), “na memória, atualiza-se o passado”, pois, esta é “a capacidade que o homem possui de reter e guardar o tempo que se foi, salvando-o da perda total” (POLLAK, 1986 *apud* SELLES e SANTOS, 2019, p. 71).

Corroborando, ainda, com essa percepção, Bastos e Santos (2013) destacam que uma pesquisa que evidencia a interpretação do discurso na análise dos dados não está reduzida à fala dos participantes, mas está combinada a outros aspectos relacionados ao “como foi dito (que abarca, inclusive, a linguagem corporal), a pessoa que disse e o contexto no qual a enunciação se deu”, ou seja, a entrevista se trata de

um mecanismo pelo qual podemos compreender de uma forma mais elaborada como “as pessoas constroem e são construídas através de suas práticas discursivas” (BASTOS e SANTOS, 2013, p. 13).

É seguindo essa percepção, visando à construção de uma narrativa pelos sujeitos, que optamos pela entrevista semiestruturadas, de forma que fosse permitida uma relação de interação e diálogo, onde se evidenciassem elementos importantes com relação ao objeto de pesquisa pelos entrevistados, porém, de modo que as respostas não fossem direcionadas a partir de uma suposição teórica previamente estabelecida.

No entendimento de Bastos e Santos (2013), no momento da entrevista evidencia-se a representação de eventos através da narrativa. Dessa forma, destaca que:

(...)Ao contarem suas experiências, os entrevistados realizam o trabalho de reorganizá-las, conferindo atualidade a eventos ocorridos há algumas horas ou há muitos anos do momento da narração. O ato de narrar constitui, assim, um retorno à experiência, mas não é a experiência; a narração está condicionada ao contexto, às pessoas nele envolvidas e tem um fim determinado. No entanto, ao contar sua experiência, o narrador possibilita a si e aos que estão a seu redor pensarem sobre ela (BASTOS e SANTOS, 2013, p. 30).

Portanto, a perspectiva de cada entrevistado traz inúmeras possibilidades de compreensão, evidenciando-se determinados aspectos relacionados à experiência vivenciada por cada um de seus atores nesse retorno aos fatos, o que contribui para a análise e interpretação dos dados. Como enfatiza o autor, “o pesquisador busca conferir inteligibilidade às práticas discursivas através das ferramentas teóricas que o auxiliam na prática interpretativa” (BASTOS e SANTOS, 2013, p. 28).

Considerando a complexidade de se analisar as entrevistas em uma perspectiva discursiva, buscamos reconstruir nas narrativas dos participantes desta pesquisa a trajetória de constituição do Programa Pró-Docência e os objetivos pelos quais foi criado, com a intenção de analisar as contribuições do referido programa e aprofundar as discussões acerca da formação inicial de professores e da articulação teoria e prática que se torna imprescindível nesse processo de aprendizagem da docência.

Com base no objetivo geral, nos objetivos específicos e nas questões delineadas para a pesquisa, foram construídos cinco eixos de análise, quais sejam:

1. Os saberes constituídos por meio das interações estabelecidas no cotidiano da escola e sua influência no processo de formação inicial;
2. As experiências vivenciadas no cotidiano da escola e as contribuições para a aprendizagem da docência;
3. Para além do ensino: a prática pedagógica vivenciada no âmbito da pesquisa e da extensão no colégio de aplicação
4. Articulação teoria e prática: aspectos relevantes para a formação dos futuros professores;
5. Os limites do programa no que se refere ao apoio à docência e perspectivas para ações futuras

A partir da análise dos dados, intentamos identificar os movimentos, as experiências que se constituíram por meio da imersão das bolsistas na escola e quais saberes foram desenvolvidos no cotidiano a partir das interações e vivências, na articulação entre teoria e prática, bem como os limites e possibilidades na execução do programa nesse espaço educacional. São essas as questões que serão discutidas no capítulo seguinte.

#### 4 O PROGRAMA PRÓ-DOCÊNCIA E SUA INSERÇÃO NO COLÉGIO DE APLICAÇÃO: ANÁLISE DOS ASPECTOS TEÓRICOS E PRÁTICOS

Nesta sessão, apresentamos uma análise do Programa Pró-Docência, buscando aspectos que caracterizem as contribuições do referido programa na formação inicial dos acadêmicos de licenciatura em Pedagogia, por meio da experiência pedagógica vivenciada nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, no Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Acre, como também, como se evidencia a articulação entre teoria e prática nesse processo.

Para proceder a análise, buscamos um diálogo entre fontes documentais e fontes orais, para delinear alguns eixos que nortearam o trabalho, pelos quais, a partir de uma perspectiva discursiva, busca-se evidenciar as múltiplas relações que se estabeleceram durante a implantação do programa, que, ao mesmo tempo, em que se apresenta como uma assistência estudantil, traz evidências de uma oportunidade a mais para que os acadêmicos possam vivenciar situações práticas do cotidiano da escola.

##### 4.1 OS SABERES CONSTITUÍDOS POR MEIO DAS INTERAÇÕES ESTABELECIDAS NO COTIDIANO DA ESCOLA E SUA INFLUÊNCIA NO PROCESSO DE FORMAÇÃO INICIAL

*“Ensinar é mobilizar uma ampla variedade de saberes, reutilizando-os no trabalho para adaptá-los e transformá-los pelo e para o trabalho” Tardif (2008).*

A educação escolar se estrutura por meio de um trabalho de interação entre professores, alunos e demais profissionais envolvidos nessa dinâmica, cujo objetivo está direcionado a um processo de humanização entre estes a partir da relação com os conhecimentos acumulados historicamente. Nesse contexto, no processo de formação inicial dos professores são inseridos programas de iniciação à docência, visando à interação dos futuros docentes no contexto escolar, buscando a sua inserção nesse ambiente de aprendizagem.

O Programa Pró-Docência, conforme apresentado anteriormente, é um programa de assistência estudantil que objetiva o atendimento dos estudantes em

situação de vulnerabilidade socioeconômica, visando a sua permanência na universidade e conclusão do ensino superior. É importante reiterar que a proposta inicial do Programa não está voltada diretamente à iniciação à docência, porém, torna-se uma oportunidade para que os acadêmicos das licenciaturas vivenciem, na prática, situações reais, permitindo-lhes a interação com os conhecimentos didático-pedagógicos inerentes ao fazer docente.

Partindo desse pressuposto, buscamos observar (entrelaçando dados teóricos e práticos/empíricos) os aspectos que influenciaram na construção dos diferentes saberes a partir do contato (experiências) das bolsistas do Programa Pró-Docência com a prática pedagógica desenvolvida pelas professoras do Colégio de Aplicação da Ufac. E, dessa forma, compreender a relação dos saberes apreendidos na formação acadêmica com os adquiridos e/ou mobilizados no cotidiano escolar.

Os estudos relacionados aos saberes docentes (PIMENTA, 1999; TARDIF, 2008; VEIGA, 2008; AZZI, 2002) apontam a influência de diversos fatores no processo de construção de conhecimento e desenvolvimento profissional do professor. Entre eles destacam-se os fatores familiares, sociais, políticos, econômicos e culturais. Desse modo, a formação inicial apresenta-se com um papel significativo para a formação profissional, porém, a realidade encontrada na dinâmica da sala de aula, enriquecida pela cultura escolar e pelas experiências vivenciadas nesse espaço, são de extrema relevância e exercem influência nessa formação.

Tardif (2008), ao buscar caracterizar o saber dos professores, enfatiza:

Portanto, o saber dos professores não é o “foro íntimo” povoado de representações mentais, mas um saber sempre ligado a uma situação de trabalho com outros (alunos, colegas, pais, etc.), um saber ancorado numa tarefa complexa (ensinar), situado num espaço de trabalho (a sala de aula, a escola), enraizado numa instituição e numa sociedade (TARDIF, 2008, p. 15).

Para iniciarmos nossa reflexão, buscamos, nas falas das entrevistadas, as evidências a respeito dos saberes que foram construídos e/ou aperfeiçoados durante esse processo de formação. Observamos, nessas falas, diferentes proposições com relação a essa interação, focalizando alguns conhecimentos que, segundo as licenciandas bolsistas, foram desenvolvidos a partir das ações didático-pedagógicas experienciadas no âmbito escolar, no convívio com as professoras-orientadoras.

Além da possibilidade de ter um contato direto com a realidade escolar, foram apontados outros elementos que contribuíram para o desenvolvimento pessoal e

profissional. Entre eles, os saberes didático-pedagógicos inerentes ao fazer docente, como: a organização do tempo pedagógico, a compreensão sobre as relações entre professor-aluno e entre professor e comunidade escolar, bem como, a partir dessa relação estabelecida em sala de aula com os alunos, o “domínio de sala”, ou seja, a relação de respeito mútuo conquistada nesse contato. Posteriormente, também foi enfatizada pelas bolsistas, a compreensão da docência como uma atividade profissional.

Com relação à interação com o ambiente da escola, a bolsista Jamile enfatiza que “o programa foi de extrema importância, pois deu um norte em relação ao ambiente escolar, a sala de aula e os alunos.” A bolsista expressa como a experiência na escola ofereceu direcionamentos em relação à prática. Essa declaração dialoga com um discurso comum e dicotomizante de que a Universidade não “dá um norte”, ou seja, os estudos na academia não oferecem a experiência (ou suporte) necessária para o exercício da profissão, uma vez que têm um caráter mais teórico. Contudo apoiando-nos nos estudos de Azzi, reconhecemos que é, também, “no exercício da docência que o professor se objetiva, se constrói”, portanto, destaca a importância do saber pedagógico, construído pelo professor a partir desse exercício (AZZI, 2002, p. 40, p. 44). É sobre a possibilidade de construção desse saber que Jamile fala.

Ao responder as indagações referente aos saberes desenvolvidos, a bolsista Geise, por sua vez, salienta que o contato com o cotidiano da escola permitiu o desenvolvimento de muitos conhecimentos relacionados à prática pedagógica. Ressaltou, entre eles, a questão da organização do tempo pedagógico e a seleção das metodologias.

A questão da organização do tempo pedagógico, porque é muito importante, senão a gente passa quatro horas falando só de um assunto e não consegue fazer com que o nosso aluno adentre ele e tenha uma aprendizagem significativa. As metodologias de atividades que precisam ser adaptadas para os alunos e a partir do que eles precisam e nem todo aluno precisa da mesma coisa. A subjetividade e o processo de aprendizagem de cada aluno são individuais e eu, enquanto docente, preciso traçar estratégias diferentes para os meus alunos, não tem como traçar uma atividade homogênea para uma sala de 30 alunos, porque eu não vou alcançar todos os meus alunos (BOLSISTA GEISE).

Com relação a essa questão, Tardif (2008) aponta que a gestão da matéria se torna um verdadeiro desafio pedagógico, pois, nesse processo de interação com os alunos, um dos objetivos do professor constitui-se na criação de condições para a aprendizagem dos conhecimentos por estes. Dessa forma, “a tarefa do professor

consiste, grosso modo, em transformar a matéria que ensina para que os alunos possam compreendê-la e assimilá-la” (TARDIF, 2008, p. 120).

Encontramos um destaque no depoimento de uma das professoras/orientadoras que atua na fase da alfabetização que vem ao encontro das questões relacionadas à matéria e ao tempo pedagógico, trazendo uma visão sobre o trabalho desenvolvido em uma perspectiva interdisciplinar.

Eu acho que todos que passaram por mim perceberam que foi algo que nós aprendemos juntos, a como trabalhar alfabetização na perspectiva interdisciplinar. Não se dizia: agora é geografia, agora ciências, agora é português, pois tudo está conectado, na alfabetização, na perspectiva interdisciplinar. Então, acho que foi outra coisa que eu consegui colaborar com eles, aperfeiçoar, porque eles já sabiam muitas coisas, foi essa questão da interdisciplinaridade (PROFESSORA NAIARA).

Inicialmente, chama-nos atenção, nessa fala, para a ênfase da professora quando trata desse processo e da compreensão do seu papel, do protagonismo que exerce enquanto orientadora das bolsistas. A professora destacou que ao chegar à instituição, deu início a orientação e foi construindo sua própria identidade profissional, o seu fazer pedagógico no desenvolvimento do trabalho com os alunos e no trabalho de acompanhamento das licenciandas. Houve, portanto, uma aprendizagem mútua, de modo que a construção desses saberes se dava em ambos os lados, e professora e bolsistas eram beneficiadas. Ressaltamos, portanto, que essa interação foi importante para o estabelecimento de aspectos que facilitaram todo esse processo.

Ao realçar, ainda, a preocupação em ensinar que o trabalho na alfabetização deve ocorrer em uma perspectiva interdisciplinar, a professora nos faz lembrar do que nos diz Pimenta, quando afirma que “nos empenhemos em construir os saberes pedagógicos a partir das necessidades pedagógicas postas pelo real” (PIMENTA, 1999, p. 25).

Uma outra bolsista reforça que esse contato com a vivência em sala de aula trouxe uma importante contribuição no que diz respeito à capacidade de interação com o outro. Dessa forma, ressalta, como aspectos positivos:

Primeiro de tudo, foi a perda da timidez, porque como é que eu seria professora tímida do jeito que eu era? Eu era extremamente tímida, então, eu acho que a questão da timidez, do medo foram as primeiras coisas que foram benéficas para o início. A capacidade de interação com o outro também, porque eu nunca fui muito sociável, e em uma sala de aula eu precisava ser sociável. As crianças, antes de tudo, precisam ter esse vínculo, esse afeto, essa interação com outro para que o processo de aprendizagem também flua

de maneira leve e consiga fluir de fato. Eu acho que também foi outra coisa que eu desenvolvi, a capacidade de interagir de maneira mais leve e mais fluente (BOLSISTA NATÁLIA).

A fala em destaque remete-nos às afirmações de Tardif (2008), quando trata da questão do ensino como uma atividade humana que está baseada na interação entre pessoas. Ele afirma que “ensinar é desencadear um programa de interações com um grupo de alunos, a fim de atingir determinados objetivos educativos relativos à aprendizagem de conhecimentos e à socialização” (TARDIF, 2008, p. 118).

Um outro aspecto identificado com relação a essa interação com os alunos em sala de aula foi contemplado no testemunho da bolsista Samanta:

Só de poder observar como que a professora conduzia tudo. Como que ela tinha o domínio de saber a situação de cada aluno de forma individual. Achei isso fantástico. De conhecer. Porque você acaba conhecendo mesmo as realidades, que a gente lida na sala de aula. Então, o fato de poder conhecer isso do aluno, de ter essa proximidade e, ao mesmo tempo, de saber que você faz, ali, uma ponte importante para o aluno, de confiança. Eu acho que isso me impactou muito. Foi uma experiência muito, muito fantástica. Hoje, eu tenho uma outra visão com relação ao meu relacionamento com o aluno. Até onde eu posso ir, até onde é o meu limite, até onde começa a individualidade do aluno. O que que eu preciso saber, o que que eu não preciso saber. Então, tudo isso influenciou muito (BOLSISTA SAMANTA).

Observamos, nesse trecho, o quanto o relacionamento existente entre o professor e os alunos é de extrema relevância para o processo de ensino e aprendizagem, pois o conhecimento das necessidades educacionais de cada um permite ao professor a identificação das diversas possibilidades de sua atuação em sala de aula. Entendendo que “ensinar é agir com outros seres humanos”, portanto, essa ideia de interação nos conduz a identificar “a natureza profundamente social do agir educativo” (TARDIF, 2008, p.13; p.167). Visualizamos também a questão do respeito à individualidade, do reconhecimento às diferenças, em meio a realidade de uma escola que, atualmente, tende a ser homogeneizante.

E nessa linha de pensamento, Tardif (2008) também enfatiza que:

(...) os alunos são heterogêneos. Eles não possuem as mesmas capacidades pessoais nem as mesmas possibilidades sociais. As suas possibilidades de ação variam, a capacidade de aprenderem também, assim como as possibilidades de se envolverem numa tarefa, entre outras coisas (TARDIF, 2008, p. 129).

A professora/orientadora Estela, por sua vez, quando lhe foi perguntado sobre sua visão quanto aos saberes que foram constituídos ou aperfeiçoados pela bolsista

durante esse processo e que considerava de extrema relevância para a formação inicial da licencianda, além de focalizar essa relação professor e aluno, bolsista e orientador, enfatizou, também, que o fazer pedagógico precisa ultrapassar uma proposta de planejamento e que esse foi um ponto relevante para as bolsistas nessa inserção na sala de aula. Ela diz que:

O fazer pedagógico precisa ser diferenciado. Aquele fazer pedagógico que ultrapassa um planejamento, isso foi um fazer muito novo pra ela. E esse é um aspecto que eu acredito que, pra ela, (a bolsista) será útil para a profissão. Depois, um outro aspecto é o da leitura, uma leitura ampliada do mundo, de transformar tudo em lição, de transformar tudo isso em saber, de dar essa conotação para aquilo que está ao nosso redor. Acho que isso foram aprendizados para ela levar para o seu fazer pedagógico (PROFESSORA ESTELA).

Nessa exposição, a professora expressa que o fazer pedagógico precisa ser pensado de uma maneira mais ampla, levando em conta a realidade da sala de aula, o que acontece no dia a dia, as relações que são estabelecidas, para que, a partir dessas evidências, seja repensado o planejamento, de modo que este não seja rígido, engessado. Mas, sim, que esteja aberto para novas proposições a partir da necessidade daquele grupo de alunos(as) e do que se vai construindo nessa aprendizagem cotidiana. Nessa perspectiva, Azzi (2002) expressa que a atividade do professor “demanda uma capacidade que vai além da execução”, constituindo uma atividade de grande relevância na condução do processo educacional, tendo em vista um ensino de qualidade.

Um outro aspecto acrescido a essa reflexão sobre as interações estabelecidas na escola foi focalizado pela bolsista Jamile, que, por sua vez, trata da inter-relação mantida com a família e os demais funcionários da escola. Trata esse momento como um momento de superação, pois, entende que esse universo escolar é permeado por múltiplas relações e vivências.

A dificuldade que eu tive foi essa, de ter contato com as pessoas, principalmente com os pais e com os demais funcionários da escola, a parte administrativa. Nossa! Eu tinha medo de chegar na coordenadora. E depois mantivemos amizade. Aquele medo que eu tinha de conversar com pai de aluno e com os demais funcionários foi superado (BOLSISTA JAMILE).

Percebemos, nessa exposição de Jamile, que as relações estabelecidas na escola, principalmente nos primeiros anos do ensino fundamental, possibilitaram as bolsistas observar a importância da participação das famílias no processo de ensino

e aprendizagem das crianças. Esse aspecto foi reforçado por algumas professoras. Uma delas afirma que sempre buscou trazer as bolsistas para esse contato, entendendo que, nesse processo de crescimento intelectual das crianças, principalmente na alfabetização, é necessário o vínculo com as famílias.

Então, eu sempre trabalhei com eles numa perspectiva de que eles vissem o todo do meu fazer. Tanto minha prática em sala de aula como a relação com a família. Hoje, eu sei que a maioria das pessoas que passaram por mim estão em sala de aula e eles sabem que, principalmente na turma de alfabetização, você precisa de estreitar os laços com as famílias. Que é muito importante a família compreender o seu trabalho. Confiar no seu trabalho para que as coisas possam fluir (PROFESSORA NAIARA).

Na narrativa da professora, podemos perceber, ainda, sua participação ativa nesse processo de orientação e como apresenta uma convicção quanto ao trabalho desenvolvido e quanto à inserção desses acadêmicos em diversos contextos, dentro e fora da sala de aula, de forma que viessem a promover um alicerce para o desenvolvimento da carreira profissional. Nesse sentido, Tardif (2008) defende que o treinamento e a formação de professores iniciantes demonstram que os docentes não são apenas práticos, mas também formadores.

Vinculado a essas questões que caracterizam o fazer docente, a bolsista Jamile, também salienta um aspecto, que, segundo ela, é importante em uma sala de aula: “o domínio da sala”. Ela evidencia em sua fala:

Eu achava que eu não conseguiria ter domínio uma sala de aula. Fazer os alunos olharem para mim com respeito. Eu tinha medo de entrar na sala de aula, ficar sozinha com um monte de crianças. Nunca me achei capacitada e depois que eu entrei programa, eu vi que não era assim. Que a gente tem sim capacidade de tá dentro de uma sala de aula como docente (BOLSISTA JAMILE).

Compreendemos que o “domínio de sala” é estabelecido na relação de confiança que é construída entre o professor e aluno, e, ao conduzir o processo, o professor vai delineando o caminho a ser percorrido por ambos, mediante essa relação mútua. Faz parte de um “saber pedagógico construído no cotidiano do trabalho e que fundamenta a ação docente” (AZZI, 2002, p. 43).

Para além das questões didático-pedagógicas expostas nos trechos das falas, duas bolsistas enfatizaram um outro ponto considerado de grande relevância para a formação e o trabalho docente. Trata-se da visualização da docência como uma atividade profissional. No entendimento colocado por cada uma, é evidenciado que o programa, ao permitir o contato com o dia a dia da escola, trouxe mudanças nas suas

concepções com relação ao que é ser professor, conduzindo-as na construção de um novo olhar sobre a docência. A bolsista Samanta ressalta:

Eu tinha muito medo, na verdade, eu ficava pensando assim: “Meu Deus, eu não tenho jeito com criança”. Mas, aí, eu descobri na Pedagogia que não basta só você ter jeito, você tem que ter conhecimento, você tem que saber lidar com situações. Não é só você achar a criança bonitinha, fofinha que vai dar certo. A gente tem que saber lidar com essas situações. E assim eu entrei com expectativa de que eu fosse aprender muito e eu aprendi muito (BOLSISTA SAMANTA).

Nesse depoimento, a bolsista consegue estabelecer uma relação entre o que foi aprendido no curso de Pedagogia da Ufac e a aprendizagem desenvolvida no contato com a escola, destacando a importância dessa compreensão para o seu desenvolvimento enquanto docente. Importante salientar, também, que, na entrevista, a bolsista comentou sobre a sua formação em outra área do conhecimento e que optou por retornar à universidade e fazer o curso de Pedagogia para que pudesse desenvolver um conhecimento didático-pedagógico para auxiliá-la no seu cotidiano como professora. No perfil de Samanta identificamos que sua atuação como bolsista se estendeu por dois anos consecutivos de convivência no contexto educacional do Colégio de Aplicação. Esse fato pode ter contribuído para o posicionamento tão contundente da bolsista sobre a importância do programa.

Similarmente, a bolsista Geise, que também atuou por 2(dois) anos no programa, enfatiza suas percepções sobre o programa e a atividade da docência:

O que eu acho que acontece no Pro-docência é você ampliar as percepções do que é ser docente, você vai se construindo nesse espaço. Eu tive uma percepção de que você ser docente está ligado realmente às suas responsabilidades, às suas atividades, ao seu profissionalismo e eu não falo de amor como um amor sacerdotal, que você precisa se sacrificar, não. É como um profissional íntegro, um profissional que é coerente com aquilo que se propõe. Então, eu acho que o Pró-Docência serviu para ratificar a minha escolha, acho que foi isso, foi bem isso assim (BOLSISTA GEISE).

Levando-se em consideração os aspectos apontados, embasamo-nos nas proposições de Veiga (2008) com relação à identidade docente, pois a autora salienta que essa identidade vai sendo construída a partir “da escolha da profissão, passa pela formação inicial, como também, pelos diferentes espaços institucionais onde se desenvolve a profissão”. É o que acontece com Geise, quando diz que essa interação, esse contato com as professoras e com a prática pedagógica respaldaram sua decisão com relação a ser docente. Entende, portanto, que a docência é uma atividade

profissional, que vai se constituindo nesse processo formativo e continua no exercício da profissão, sendo necessário que o docente seja coerente com o que se propõe a fazer no seu cotidiano.

Encontramos, ainda, um trecho, na entrevista da bolsista Juliana, que trata dessa construção:

(...) o professor vai se construindo a cada dia, ninguém sabe de tudo, a gente vai aprendendo no dia a dia. Essa experiência que eu vivi no Pró-Docência me ajudou a enxergar essa minha identidade entendeu? Ela contribuiu para esse amadurecimento que eu tenho hoje, porque, eu creio que eu estou um passo à frente de quem não conhece. A sala de aula hoje para mim não é um espaço desconhecido. E, ser professor, a gente vai se construindo todos os dias, todo dia a gente aprende alguma coisa. É claro que a gente sabe que você ser professor e estar dentro de uma sala de aula não é fácil, são muitos desafios, mas a gente consegue. E é isso (BOLSISTA JULIANA).

Juliana nos diz que a possibilidade de atuar na escola como bolsista do programa trouxe muitos benefícios para a sua construção enquanto profissional, colaborando para a definição de sua identidade, pois, antes dessa interação, não estava certa de que exerceria a profissão. Em virtude de todo esse contexto e de sua atuação no ambiente educacional, considera que foi desenvolvendo novos conhecimentos, percebendo as mudanças que ocorreram durante esse processo de amadurecimento.

Nesse direcionamento, Veiga (2008) concebe à docência como uma atividade profissional complexa, que necessita de uma formação específica. Assim, a autora defende que o exercício da docência “envolve saberes diversificados, isto é, saberes específicos, pedagógicos e construídos nos espaços da experiência” (VEIGA, 2008, p. 20).

Foi essa a ideia que vimos explicitada pelos sujeitos da pesquisa, que ressaltaram que as interações com a escola impactaram fortemente na construção de saberes específicos e na construção de suas identidades docentes, saberes como: o reconhecimento das especificidades no processo de ensino e aprendizagem, a adequação das atividades, entre outros, que de fato, são necessários à profissão.

Nesse sentido, buscamos, na próxima subseção, discutir, a partir da análise das fontes documentais (relatórios de contrapartida) e fontes orais (entrevistas) as atividades específicas vivenciadas nesse espaço da escola e como cada uma delas contribuiu para a formação desses estudantes do curso de Pedagogia.

#### 4.2 AS EXPERIÊNCIAS VIVENCIADAS NO COTIDIANO DA ESCOLA E AS CONTRIBUIÇÕES PARA A APRENDIZAGEM DA DOCÊNCIA.

*Os saberes experienciais são saberes práticos e formam um conjunto de representações a partir das quais os professores interpretam, compreendem e orientam sua profissão e sua prática cotidiana em todas as suas dimensões (Tardif, 2008, p.49).*

Observando o cotidiano da escola, visualizamos as inúmeras possibilidades que este traz para os processos de aprendizagem da docência e o quanto o contato com essa realidade tem evidenciado “ricas tramas interacionais presentes no ensino e os saberes que elas trazem à tona” (TARDIF, p.172). Pesquisas como a de Queiroz (2017), Pereira Filha (2017) e Borges (2019), entre várias outras que versam sobre a contribuição de programas de iniciação à docência, apresentam resultados muito positivos, tanto para as bolsistas que são inseridos nesse universo educacional, quanto para os professores que se permitem a participar dessa dinâmica. E é nesse trabalho subsidiado pela interação, diálogo e troca de ideias, visando à construção de saberes colaborativos que são realizadas descobertas que resultam em novas práticas pedagógicas.

Buscamos identificar as experiências vivenciadas pelos estudantes da licenciatura em Pedagogia, bolsistas do Programa Pró-Docência, a princípio, observando os relatórios de contrapartida e sistematizando essas atividades, ainda que de forma sucinta, a fim de destacar as que mais foram registradas nos documentos no decorrer do desenvolvimento do programa, no período de 2012-2019, para que, em seguida, pudéssemos relacionar essas informações àquelas apontadas nas entrevistas. Vejamos como essas informações se apresentam no quadro abaixo:

**QUADRO 9: SÍNTESE DAS ATIVIDADES DESENVOLVIDAS PELOS (AS) BOLSISTAS DO PROGRAMA PRÓ-DOCÊNCIA, ACADÊMICOS(AS) DO CURSO DE PEDAGOGIA, NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL (1º AO 5º ANO), NO PERÍODO DE 2012-2019**

Ano	Bolsista <sup>26</sup>	Período de atuação (total)	Atividades desenvolvidas pelos bolsistas com acompanhamento do professor(a)/orientador(a) do CAP/Ufac
2012	Não houve bolsistas de Pedagogia neste ano		- Acompanhamento de uma aluna com limitações (público-alvo da educação especial), realização de exercícios e atividades propostas pela professora regente;
2013	Jamile Mariana	8 meses (Edital 01/2013)	
2014	Julia	Foi classificada no edital, porém, não se efetivou como bolsista	- Acompanhamento dos(as) alunos(as) em atividades de Agrupamentos Produtivos; - Acompanhamento dos alunos nas visitas à Biblioteca;
2015	Não houve bolsistas de Pedagogia neste ano		- Acompanhamento dos(as) alunos(as) nas atividades do Projeto de Ensino –HortCap;
2016	Amanda	8 meses (Edital 14/2016)	- Acompanhamento individualizado com propostas atividades diferenciadas para alunos que apresentaram dificuldades de aprendizagem. - Acompanhamento pedagógico de um aluno com autismo (elaboração de recursos didáticos para atendê-lo);
	Círcia		
	Geise		
	Jerlen		
	Samanta		
2017	Edital 03/2017		- Auxílio aos alunos(as) Revisão para avaliação (Reforço) - Auxílio nas atividades de Intervenções nas atividades de alfabetização, sob orientação; - Auxílio na correção dos exercícios, das atividades nos cadernos.
	Amanda	12 meses	
	Carina	13 meses	
	Geise		
	Jaira	9 meses	
	Samanta		
Railane			
2018	Edital 03/2018		- Participação e colaboração na EXpoCAP – Encontro de saberes realizado pelo Cap no I Fórum EBTT; - Leitura de artigos e escrita de resumos sobre alfabetização.
	Evelyn	12 meses	
	Melissa	8 meses	
	Marluce	7 meses	
	Luana	8 meses	
	Zaira	8 meses	
2019	Natália	7 meses (Edital 05/2019)	- Organização da 1ª Amostra de conhecimentos HortCap. - Participação em atividades Pedagógicas do Colégio; - Pesquisas sobre os conteúdos para auxiliar nas aulas; - Planejamento e Elaboração de Atividades (Materiais Didáticos); - Preenchimento do caderno de registro dos avanços e dificuldades com a supervisão da professora; - Publicação e Apresentação do Resumo expandido no Fórum EBTT; - Auxílio na aplicação e correção de exercícios, atividades e provas; - Auxílio na programação realizada para o Projetos de Ensino e os demais projetos propostos pelo colégio.
	Rivaldo	5 meses (Edital 26/2019)	
	Cecília		
	Jarlison		
	Raíssa		
	Ágatha	4 meses (Edital nº 31/2019)	
	Juliana		

Fonte: Elaborada pela autora

<sup>26</sup> Os nomes usados para identificação das bolsistas são fictícios.

Com base nas atividades realizadas pelos(as) bolsistas sob a orientação dos professores/orientadores, apresentadas nos relatórios de contrapartida, é possível visualizar a participação dos graduandos em diversos momentos do dia a dia da escola, dentro e fora da sala de aula. Tais atividades envolveram o auxílio e o acompanhamento nas propostas inerentes ao ensino, dentre as quais as mais citadas são: o acompanhamento individualizado dos alunos com dificuldades de aprendizagem, confecção de materiais didáticos, auxílio na organização de exercícios, entre outras. Envolveram, ainda, a participação dos(as) bolsistas em projetos de ensino, pesquisa e extensão.

Nesta seção, portanto, nos deteremos à apresentação e análise das atividades inerentes ao ensino e, na próxima, daquelas que se destacaram como pesquisa e extensão, além de apresentarmos outras atividades de ensino, como os projetos. Para isso, embasamo-nos nas reflexões de Tardif (2008), quanto aos saberes mobilizados através da experiência no âmbito escolar, o qual enfatiza que:

Os saberes oriundos da experiência de trabalho cotidiana parecem constituir o alicerce da prática e da competência profissionais, pois, essa experiência é, para o professor, a condição para a aquisição e produção de seus próprios saberes profissionais (TARDIF, 2008, p. 21).

Refletindo sobre esses apontamentos, o autor nos direciona a compreender que, no contato com a rotina da escola, o futuro professor vai constituindo sua competência profissional, tendo em vista que o trabalho do docente compreende uma diversidade de ações que trazem alicerce para a construção dos saberes inerentes à profissão. Nesse sentido, um dos questionamentos essenciais propostos na entrevista realizada com as bolsistas tratou das experiências vivenciadas.

A bolsista Geise, então, apresenta, em seu discurso, alguns aspectos que considerou de extrema relevância:

Para a gente que não tem outra renda ou não tem nenhum trabalho, a questão de ser bolsista conta muito. Então, eu já tinha sido bolsista em outros programas e aí apareceu a vaga para o Pró-docência. Além dessa questão, estar na escola de forma orientada, porque é assim que acontece no Pró-docência, é muito importante para nossa formação mesmo. Na UFAC, nós temos essa possibilidade de ter os programas de iniciação à docência, e com essa vivência na escola nós conseguimos enriquecer a nossa formação, a nossa experiência, nós conseguimos atrelar o curso a essas vivências do Pró-docência (BOLSISTA GEISE).

Nessa fala, a bolsista demonstra que o programa, além de constituir-se em um apoio financeiro, apresenta-se como uma oportunidade de vivência na escola, não conseguindo fazer a distinção entre este programa e um outro de iniciação à docência, dado o reconhecimento do Pró-Docência como uma ação de formação. Para além disso, salienta o que foi desenvolvido em sala de aula, com alunos do 4º ano.

O auxílio nas atividades, nas aulas, em projetos que eram desenvolvidos, no apoio pedagógico aos alunos, isso tudo na sala de aula, e aí sobre as questões de organização deles mesmo e também algumas experiências de estar por alguns momentos à frente da turma explicando alguns conteúdos, mediando, de fato, alguns assuntos com eles (BOLSISTA GEISE).

Sobre a participação das bolsistas nas atividades cotidianas, há um consenso entre as professoras orientadoras entrevistadas quanto à interação destes(as) nas atividades focadas no acompanhamento individual dos alunos. As professoras Alícia, Marcela e Naiara relatam a atuação efetiva dos acadêmicos nesse aspecto:

Dentro da sala de aula eu requisitava muito deles o auxílio nas atividades diferenciadas com os alunos, devido aos níveis de aprendizagem. Outra questão também são as correções de atividades, que eles me ajudavam também e no preparo de material (PROFESSORA ALÍCIA).

Então, eles fizeram bastantes intervenções individuais com os alunos que apresentavam dificuldades de aprendizagem e acho que foi um momento assim, que eu mais trabalhei com eles. Eu acho que eles amadureceram muito em relação às intervenções com os alunos. Eles confundiam muito a relação de fazer as intervenções com ajudar a criança, com facilitar. Não que a gente não seja um facilitador. A gente tem que ser, sim. Mas tem a forma mais coerente para fazer isso. Para que leve a criança a pensar sobre as respostas, a raciocinar (PROFESSORA MARCELA).

No geral, no dia a dia, eles participavam de tudo. Eles acompanhavam meu fazer pedagógico e acabavam participando da dinâmica da turma, das propostas pedagógicas. Auxiliavam nas intervenções pedagógicas (PROFESSORA NAIARA).

Observando os apontamentos das professoras, visualizamos a heterogeneidade que envolve o trabalho docente, apontado por Azzi (2002, p. 46), a qual destaca que, no cotidiano, o professor se depara com situações complexas que demandam um processo de leitura da realidade, e que, de acordo com seu contexto, facilitam ou dificultam sua prática. É o que aponta a professora Marcela, quando trata do cuidado necessário nas intervenções realizadas.

Complementando a fala das professoras, destacamos, na entrevista de uma das bolsistas, um trecho que enfatiza essa questão do acompanhamento dos alunos e a relação estabelecida com a professora.

Ela foi muito receptiva comigo sempre. Me ajudou nas atividades. Me ensinou a questão dos níveis. Sempre quando ela fazia as atividades, a forma como ela conduzia, eu prestava muita atenção, na forma que ela abordava os alunos. Então, aprendi muito disso assim. Como elaborar atividades, como cobrar, o que considerar do aluno. Em valorizar também o pouco que eles tinham conseguido. Porque é uma visão diferente, quando você trabalha com os maiores, assim, eles já têm uma certa responsabilidade (BOLSISTA SAMANTA).

Em virtude do que foi mencionado, compreendemos que “os saberes experienciais fornecem aos professores certezas relativas a seu contexto de trabalho na escola, de modo a facilitar sua integração” (TARDIF, 2008, p. 50). Em seu depoimento, a bolsista ressalta a contextualização das tarefas de acordo com os níveis de aprendizagem dos alunos, de modo que, a partir dessa vivência, pode perceber a importância da valorização desses aspectos para o ensino e aprendizagem.

Para além do acompanhamento individual dos alunos, visualizamos, nos depoimentos, outros momentos em que houve a participação das licenciandas sob a orientação das professoras. Vejamos esses trechos das falas das bolsistas Jamile e Juliana:

Porque tudo que faz dentro de uma sala de aula eu fazia. Questões como: corrigir a atividade, escrever no quadro, explicar as tarefas no quadro, passar olhando nas cadeiras um por um. Tudo isso fazia. Eu só não elaborava a atividade, quem planejava era a professora, mas executar na sala de aula tudo eu fazia com orientação dela (BOLSISTA JAMILE).

(...) eu desenvolvi com a professora contação de histórias, auxiliava os alunos, se eles tivessem dificuldade nas atividades, o que eu compreendia. O que não compreendia, perguntava para professora, ia auxiliando (BOLSISTA JULIANA).

As atividades apontadas pelas bolsistas indicam a participação em diversas situações e propostas executadas dentro e fora da sala de aula. Buscamos, então, relacionar, tais apontamentos à visão das professoras-orientadoras sobre essa inserção das bolsistas no cotidiano escolar. Um dos aspectos realçados por algumas delas foi com relação ao fato de que a escola não dispõe de professor auxiliar, tão necessário, segundo as docentes, para os anos iniciais do Ensino Fundamental, em virtude da necessidade de acompanhamento individual dos(a) alunos(as). Dessa

forma, a inserção do programa, veio suprir uma certa “necessidade” existente na instituição.

As falas enfatizam o quanto foi benéfica a presença dessas bolsistas na escola, pois foi estabelecida uma relação de troca de experiências e saberes, pela qual, ao mesmo tempo em que as graduandas estavam acompanhando a prática pedagógica das professoras, poderiam contribuir em várias ações, entre elas, o auxílio aos alunos que apresentavam dificuldades na aprendizagem, com o apoio e direcionamento da orientadora. Observamos isso, na fala da professora Marcela, quando diz: “A gente aprende muito com eles e eles aprendem com a gente, tem essa relação de troca e as crianças que ganham”.

Assim, direcionamos uma de nossas indagações na conversa com as professoras no que diz respeito aos motivos que conduziram as docentes a participarem do programa como orientadoras. A professora Naiara destaca a importância de ter uma outra pessoa para auxiliar no desenvolvimento de novas propostas com os alunos. Quanto a isso, relata:

Então, no colégio de aplicação, infelizmente a gente ainda não tem nenhum tipo de auxílio em relação a alunos com deficiência ou com transtornos de aprendizagem. E aí quando surgiu o edital do Pró-Docência, a gente viu nesses bolsistas uma possibilidade de ter um apoio pedagógico para todos os alunos, porém, mais especificamente para esses alunos. Porque a gente não tem no colégio de aplicação, a presença de mediadores ou de auxiliares de professores né, como algumas escolas costumam ter? Como no município, por exemplo, tem. Quando o edital surgiu, no primeiro momento, a gente visualizou isso, mas, depois, a gente viu que daria para esses bolsistas atuarem em uma proporção ainda maior do que o que a gente esperava. Mas eu, particularmente, no início, o meu grande intuito era que eu pudesse direcionar essas bolsistas para me ajudar com aqueles alunos que precisavam de um apoio pedagógico mais individualizado. No caso de autistas, as crianças com dislexia e outras deficiências (PROFESSORA NAIARA).

Nesse depoimento, a professora demonstra os anseios com relação à implementação do edital do Pró-docência, da possibilidade de ter um apoio pedagógico e já faz um destaque sobre a inserção das licenciandas/bolsistas no auxílio aos alunos com necessidades específicas.

Corroborando com os apontamentos da professora, encontramos, na fala da bolsista Natália, alguns aspectos com relação à interação com os(as) alunos(as), público-alvo da Educação Especial, como também o trabalho voltado à alfabetização. Ao ser questionada sobre os conhecimentos que desenvolveu com essa experiência, a bolsista afirma:

As questões de aplicar realmente a alfabetização. Desenvolver atividades relacionadas a isso. Porque não é só pegar atividades da internet e dar para as crianças ou algumas que já vêm prontas; você tem que adaptar, dependendo de cada criança, porque nem sempre ela vai servir para todos. Teve também a questão dos exercícios para o aluno Henrique, que eu aprendi a confeccionar materiais também (BOLSISTA NATÁLIA).

Em sua exposição, a licencianda fala de sua participação ativa nas intervenções pedagógicas, portanto, vemos que sua atuação não estava pautada apenas na observação, mas no auxílio efetivo no trabalho cotidiano, inclusive, nesse caso, no acompanhamento de um aluno com autismo. Compreendemos, assim, que as professoras orientadoras buscavam proporcionar as bolsistas um espaço significativo para novas aprendizagens.

Tendo em vista esses aspectos, remetemo-nos aos estudos de Pimenta (1999) para compreender os elementos que devem estar presentes no processo de aprendizagem da docência no curso de licenciatura. No caso deste estudo, vemos que tais conhecimentos são proporcionados, também, pela inserção de programas de apoio à docência na graduação. A autora diz que:

Espera-se da licenciatura que desenvolva nos alunos conhecimentos e habilidades, atitudes e valores que lhes possibilitem permanentemente irem construindo seus saberes-fazer docentes a partir das necessidades e desafios que o ensino como prática social lhes coloca no cotidiano (PIMENTA, 1999, p. 18).

Partindo dos princípios que embasam essa construção, identificamos, no discurso de algumas professoras, uma importante questão que envolve a aprendizagem da docência: o envolvimento, ainda que parcial, das bolsistas no planejamento.

Além de várias atividades, as professoras, em sua maioria, afirmaram que, no dia a dia, buscavam compartilhar com os(as) licenciandos(as) diversos momentos que permitiram compreender a complexidade e pluralidade do ambiente educativo, tanto na parte pedagógica, como na parte administrativa, inserindo, nesse contexto, a questão da construção dos instrumentos oficiais, desde planejamento de aula, planejamento de projetos de ensino, propostas de avaliação, até a participação na correção dessas avaliações acompanhando as professoras.

Eu quis também preparar um pouco sobre a questão dos instrumentos oficiais: elaborar provas, correção de provas, preenchimento de pagela, que

eles conhecessem a estrutura da nossa pagela, a somatória de nota, como que se dá, como que eu fazia as avaliações (PROFESSORA ALÍCIA).

Eles vão conhecendo a estrutura do plano de aula, vão aprendendo a fazer. Aprendendo que não tem só um jeito de fazer um plano de aula, existem estruturas e estruturas, e todas são válidas, importante é o objetivo que a gente quer alcançar e onde vamos chegar (PROFESSORA ESTELA).

As afirmativas apresentadas pelas professoras indicam a diversidade de orientações realizadas, inserindo as questões “burocráticas” que permeiam a ação docente, possibilitando as licenciandas um ambiente formativo em todos os sentidos que envolvem as ações do cotidiano escolar. Essas evidências corroboram com a concepção de Tardif (2008), quando expõe que os professores mobilizam diariamente saberes variados para cumprir suas diversas tarefas. O autor se refere ao saber dos professores como um “saber plural, compósito, heterogêneo, porque envolve, no próprio exercício do trabalho, conhecimentos e um saber-fazer bastante diversos” (TARDIF, 2008, p. 18).

Essas proposições também se apresentam nos testemunhos das professoras Marcela e Naiara.

Além do que eles puderam observar na minha prática pedagógica, eu acho, assim, que o que o que contribuiu bastante foi em relação à questão de elaboração de avaliações, questão de mostrar o planejamento, a forma que é planejado. Tem que seguir as etapas, tem: a sequência didática, os projetos, a rotina, que não é a mesma coisa que plano de aula. Então, essa parte de organização do cotidiano escolar eu acho que foi fundamental para eles (PROFESSORA, MARCELA).

Então, eu costumava envolvê-los no meu planejamento. Embora, a gente não tivesse muito tempo para que eles participassem do momento de construção do planejamento, porque pela manhã estava em sala de aula, à tarde eles estavam na Ufac. Ensinei como elaborar um projeto pedagógico, um projeto de ensino. Ensinei a diferença de sequência didática e plano de aula. Procurei ensinar como que é uma avaliação no ciclo de alfabetização, que é diferenciada dos demais anos (PROFESSORA. NAIARA).

Nas falas das professoras, observamos a busca constante pela inserção das bolsistas em toda a dinâmica das turmas para acompanharem de perto a rotina, principalmente, apresentando os instrumentos utilizados na fase do planejamento, como desenvolvê-lo, flexibilizá-lo para o alcance dos objetivos. Ampliando alguns destaques feitos pelas docentes, foi apontada, também, a participação nas propostas extraclasse, nos projetos em que é necessária a realização de saídas da escola para aprendizagem em outros espaços educativos.

Ainda no que diz respeito às experiências, questionamos as professoras sobre a avaliação que faziam quanto à participação como orientadoras do projeto. Uma delas frisou que avalia a proposta do programa de uma forma muito positiva e que, ao conversar com as bolsistas, tecia alguns comentários a respeito das atividades diferenciadas que conseguia propor em virtude de tê-las auxiliando na condução desses momentos com as crianças.

Então, acho que um aspecto bastante positivo é que o Pró-Docência me permitia ousar um pouco mais nas minhas propostas de atividades, por saber que eu ia ter um outro sujeito ali para me ajudar a conduzir a realização daquela atividade. Então, eu acredito que Pró-Docência, ele não foi importante só para os bolsistas, eles foram muito importantes para nós docentes. No ano que eu fiquei com duas bolsistas auxiliando foi um ano que eu mais consegui fazer atividades fora de sala de aula. Em que eu conseguir trabalhar numa perspectiva assim, que eu posso dizer, até mais moderna. Porque no dia a dia quando você tá sozinha com muitas crianças, você acaba, às vezes, se podando um pouco porque você não vai conseguir acompanhar todas elas na realização daquela atividade. E quando você tem esse apoio, você sente até mais seguro para fazer isso (PROFESSORA NAIARA).

No recorte um pouco extenso da fala da professora, temos detalhes do cotidiano vivenciado e a interação entre bolsistas e orientadora. Nas relações estabelecidas, vemos a parceria das licenciandas, exercendo realmente um papel de “professoras auxiliares” no acompanhamento do trabalho pedagógico com as crianças, desenvolvido pela professora/orientadora. Em destaque, a professora Naiara acentua que, no trabalho realizado nessa fase da alfabetização há uma necessidade de auxílio para o desenvolvimento de propostas mais dinâmicas, pois, na ausência desse apoio, há uma sobrecarga do trabalho a ser realizado, impossibilitando a proposição de formas diferenciadas de aprendizagem.

Identificamos, também, uma outra atividade extraclasse, no depoimento da Professora Tainá, que demonstrou o quanto essa atividade foi significativa, com relação aos projetos de ensino que foram realizados. A docente nos conta:

Nós fizemos uma atividade do Dia do meio ambiente. Fizemos uma passeata e fomos até o mercado. Lá tinha um palanque para apresentação do secretário do meio ambiente e outras personalidades do governo. Ele fez um discurso e depois nós apresentamos uma música. Nós cantávamos e o aluno Paulo interpretava a música em libras com a intérprete. Então, o público que estava assim, na plateia (se emociona) eles choravam tanto. Porque é raro se dar valor para uma criança especial. Uma criança com necessidades específicas (corrige). E eu queria mostrar para o Paulo(aluno) e para as outras pessoas o valor que tem uma criança e o quanto ela pode participar também da mesma forma que os outros, do jeito dela. Foi muito bonito naquele dia, porque foi marcante, assim, para a gente. E a nossa bolsista

estava conosco participando. Foi fantástico! E não foi só isso, tantas outras atividades que nós fizemos (PROFESSORA TAINÁ, p. 5).

Percebemos, na exposição da professora, a importância da participação das bolsistas em situações diversificadas que envolvam diferentes aspectos relacionados à docência. Entre eles, o trabalho direcionado aos alunos público-alvo da Educação Especial, o qual, no caso em questão, envolveu um aluno com surdez.

Outras experiências vivenciadas foram apontadas pelas professoras: a orientação na elaboração de atividades contextualizadas e a importância destas para a aprendizagem das crianças; a confecção de jogos didáticos para ampliação das possibilidades de envolvimento das crianças com os conteúdos, principalmente aqueles que necessitavam de um material mais concreto, como é o caso dos conteúdos da disciplina Matemática. Também foi citada a questão da escrita e explicação utilizando o quadro branco, e foi destacada, por algumas bolsistas, a insegurança que apresentavam ao estarem diante dos(as) alunos(as), conduzindo as explicações. Dificuldades estas, que segundo os depoimentos de ambos, bolsistas e professoras-orientadoras, foram superadas durante o percurso.

Além dessas ações, foram realizadas orientações quanto aos processos avaliativos, como já mencionado, principalmente na fase de alfabetização das crianças. Ainda, com relação às avaliações, a professora-orientadora Naiara afirmou que, ao aplicar os instrumentos avaliativos na alfabetização, relacionava-os aos objetivos propostos e aos conhecimentos que deveriam ser observados no desenvolvimento daquela atividade. Ao propor a avaliação dessa forma, interagia com as bolsistas, buscando despertá-los para o entendimento dos procedimentos necessários nessa etapa tão importante.

A docente destaca, portanto, esse aspecto como uma importante contribuição para a formação das bolsistas, inclusive, enfatizando conhecimentos de caráter mais práticos que, talvez, na graduação não sejam possíveis de serem desenvolvidos dessa forma. Além disso, a partir desse entendimento, a professora reconhece e assume seu papel como co-formadora desses futuros professores, como já vimos na seção anterior.

Então, eu acho que uma contribuição muito importante foi sobre avaliação, em turmas de alfabetização. E uma vez eu perguntei se ela sabia por que a avaliação era organizada daquela forma. Que é um diagnóstico, na verdade, não é uma prova, é um diagnóstico, que avalia a habilidade de leitura e

escrita, compreensão e produção textual. E aí ela disse que não, nunca tinha pensado sobre isso. Aí eu perguntei assim: se você hoje estivesse formada, você fosse lotada em uma turma de primeiro ano de uma escola e você fosse fazer uma avaliação. Quais critérios você utilizaria para fazer essa avaliação? E aí ela disse: “Professora, eu acabei de me dar conta que até o momento eu não saberia como fazer uma avaliação para uma turma de alfabetização (PROFESSORA NAIARA).

As indagações feitas pela professora a respeito dos conhecimentos necessários à interpretação da avaliação possibilitando o contato com essas reflexões, a partir de um ambiente de experimentação na prática, permitiu à bolsista, segundo a fala da orientadora, a interação com essa realidade, de modo a torná-la uma referência na formação inicial. Nesse sentido, Veiga (2008) defende que, para exercer a docência, é necessária uma formação profissional, ou seja, “o desenvolvimento de conhecimentos específicos para exercê-la adequadamente” (VEIGA, 2008, p.14).

Assim como apontado nos depoimentos das professoras, também se apresentam, nas falas das bolsistas, as memórias com relação aos momentos em que tiveram oportunidade de estar à frente da turma e a sensação de segurança desenvolvida ao assumirem o papel de professoras regentes da sala. A bolsista Geise relata:

E, então, há dois anos eu sou professora do 3º ano do Ensino Fundamental, e atuar no 4º e no 5º ano, atuar no ensino fundamental foi muito importante para que eu tivesse algumas bases para organização do meu tempo pedagógico, de organização de sala, de propostas de atividades, mesmo que minha experiência como bolsista não tenha sido na mesma série em que eu atuo. Isso me garantiu nas questões, ali, escolares, nessas questões burocráticas também que a gente tem que lançar e tudo mais também. e então, tudo isso está no Pro-docência, me ajuda nas questões didático-pedagógicas, nas questões de relação com os outros professores, com a gestão. Quando eu entrei na sala em que eu era docente, pela primeira vez, aquilo não foi novo para mim, porque eu já passei por essa experiência de estar em uma sala com 30 meninos e meninas, falando, falando e falando, e eu já soube como entrar, como direcionar para que eu não perdesse a linha e fosse para o banheiro chorar. Eu já tinha essa base, então, isso me deu muita segurança, quando eu me formei e comecei a atuar (BOLSISTA GEISE).

No testemunho de Geise, observamos que a aprendizagem e a iniciação à docência que lhe foram proporcionadas pelo programa, o contato com a realidade escolar permitiram que desenvolvesse aspectos relacionados à prática pedagógica, usados, atualmente, com sua turma, como professora titular, como também as questões burocráticas que permeiam a atuação do professor, desde o preenchimento

de instrumentos para acompanhamento dos alunos como: diário de classe, relatórios, elaboração de instrumentos avaliativos, entre outros, como já destacado nesta seção.

A bolsista Samanta também interpreta de uma forma positiva a vivência no programa e a mudança na sua postura como profissional no decorrer de sua permanência na escola:

Assim, foi muito significativo por conta de que eu não tinha experiência antes no Fundamental I e vivenciar tudo isso, aprender tudo isso faz a gente enxergar a docência de uma outra forma. Hoje, eu sou uma professora antes da Pedagogia e uma professora depois. A gente passa a entender o processo do aluno de uma forma diferente. A gente passa a valorizar o contexto em que ele vive, e que circunstâncias podem ter levado ele àquela situação (BOLSISTA SAMANTA).

Observando essas exposições, compreendemos que as vivências e interações estabelecidas na escola permitiram as bolsistas a construção de saberes que foram se concretizando no decorrer desse processo formativo, a partir das ações e reflexões pautadas em situações reais de aprendizagem. Como Tardif explicita, “os saberes experienciais brotam da experiência e são por ela validados”. Eles incorporam-se “à experiência individual e coletiva sob a forma de *habitus* e de habilidades, de saber-fazer e de saber-ser” (TARDIF, 2008, p. 39).

Os depoimentos discorrem sobre vários aspectos que estão diretamente relacionados a experiências que vêm ao encontro das necessidades formativas dos futuros professores, sobre várias atividades realizadas que compõem as atribuições dos docentes no cotidiano da escola. Como bem coloca Veiga (2008), “o exercício da docência envolve saberes específicos, os saberes pedagógicos, e os saberes constituídos nos espaços de experiência” (VEIGA, 2008, p.20). Portanto, justifica-se a importância de programas que inserem os licenciados no “chão da escola”, contribuindo para que se tornem profissionais que venham a colaborar com uma aprendizagem mais significativa.

Na próxima seção tratamos de outras práticas vivenciadas pelas bolsistas nos projetos que alcançam, além do ensino, a pesquisa e extensão no âmbito do Colégio de Aplicação da Ufac, um espaço de descoberta de novas formas de ensinar e aprender.

#### 4.3 PARA ALÉM DO ENSINO: A PRÁTICA PEDAGÓGICA VIVENCIADA NO ÂMBITO DA PESQUISA E DA EXTENSÃO NO COLÉGIO DE APLICAÇÃO

*É nesse confronto e num processo coletivo de troca de experiências e práticas que os professores vão constituindo seus saberes como praxim, ou seja, aquele que constantemente reflete na e sobre a prática (PIMENTA, 1999, p. 29).*

Na citação que abre esta seção, Pimenta (1999) aponta que a aprendizagem da docência vai constituindo-se mediante as interações estabelecidas no âmbito da escola, onde os professores vão mobilizando diversos saberes de modo a refletirem sobre as atividades que desenvolvem em sua prática pedagógica e sobre as ações que vão sendo projetadas a partir dessa reflexão.

Esse processo reflexivo, conforme a autora, é de extrema relevância na preparação dos futuros professores, pois, a partir dessa atitude de reflexão (repensar a prática) podem compreender o ensino e as “condições sociais que o influenciam” e, então, terem a possibilidade de adquirir “a sabedoria necessária à permanente construção do humano” (PIMENTA, 1999, p. 22).

Essa busca pela compreensão da realidade faz parte dos pilares sobre os quais são constituídas as propostas dos Colégios de Aplicação. Com o intuito de estabelecer um processo de experimentação de novas práticas pedagógicas, o CAp vinculado à Universidade, como unidade especial, é integrado ao Sistema Federal de Ensino, seguindo os mesmos princípios da política educacional, baseada no tripé: Ensino, Pesquisa e Extensão.

Como enfatizado anteriormente, trata-se de um campo de estágio, atendendo aos cursos de licenciatura da Ufac, como também outras instituições de ensino superior, buscando contribuir com a formação inicial e continuada. Também se apresenta como uma instituição que “procura desenvolver uma pedagogia a partir da análise de problemas e busca de soluções”, tendo em vista os desafios do cotidiano, visando a sua transformação (PPP CAp/UFAC, 2017).

Conforme está proposto no PPP da instituição:

Entende-se o Colégio de Aplicação como espaço de reflexão e ação crítica, sendo provocador de mudanças e promotor de ações educativas inspiradoras de ideal de justiça social, caracterizando-se como espaço de construção de conhecimento relativo à educação e contribuindo para a qualificação por meio do ensino, da pesquisa e da extensão (PPP, CAp/UFAC, 2017, p.11).

É a partir dessa perspectiva que foi proporcionado as bolsistas do Programa Pró-Docência a oportunidade de participar, além das atividades (projetos) de ensino e extensão, de ações de pesquisa, como também do desenvolvimento de algumas produções científicas, enriquecendo seus processos formativos.

Na sessão anterior foram apresentadas diversas atividades das quais os licenciandas/bolsistas participaram no âmbito da escola. Nos depoimentos das bolsistas e orientadoras ficou evidente que o contato com a realidade do ambiente escolar proporcionou a aproximação dos conhecimentos teóricos à prática pedagógica cotidiana, contribuindo para uma melhor qualificação nesse processo de formação inicial dos acadêmicos.

Nos relatos das professoras/orientadoras, também são mencionadas atividades como: participação em projetos de ensino, escrita de trabalhos, participação em eventos científicos, entre outras, às quais daremos destaque a seguir.

Com relação aos projetos de ensino, são citados, pela Professora Estela, os momentos em que houve participação da bolsista sob sua orientação:

Participou de várias atividades de projetos. Entre eles, o projeto “literário”, que tem, em todo o esboço, o seu fundamento na pesquisa. Participou de toda a construção, da construção feita na sala, ela participou, na seleção do material, das teorias que a gente estudou, ela participou muito. Buscava os vídeos, buscava as informações na biblioteca, trazia curiosidades sobre isso, e depois na própria construção da fala das crianças, foi um momento muito bacana (PROFESSORA ESTELA).

Nesse recorte, é possível identificar um dos projetos desenvolvidos pela professora com a participação da bolsista durante todo o processo de construção. É impactante esse processo, pois a Professora Estela nos revelou, na entrevista, que, no início, nos primeiros anos de implantação do Programa no colégio, não manifestou interesse em participar da orientação. Comentou que sentia uma certa resistência quanto a esse trabalho, às relações que seriam estabelecidas, pois se tratava de alguém que estaria cotidianamente observando o seu fazer pedagógico. Porém, conta que foi surpreendida com a experiência, pois, em 2019, pela primeira vez aceitou o desafio que se tornou um momento bastante interessante de troca de saberes. Destaca que, desde então, mudou sua visão quanto a participar do programa.

Foram destacados, ainda, pelas professoras Marcela e Tainá, alguns projetos relacionados à pesquisa e à extensão:

(...) além das atividades de ensino eu fiz um projeto de extensão relacionado à diversidade. A bolsista acompanhou todo o andar do projeto de extensão (PROFESSORA MARCELA).

Dos bolsistas que eu já acompanhei, eles foram inseridos em eventos como Viver Ciência. Eu lembro de uma bolsista que participou do projeto do início até o final. Depois, nós fizemos uma apresentação com os alunos em um evento na Ufac. Eles participaram de vários seminários de iniciação científica. Nós escrevíamos resumos, apresentávamos, levávamos os alunos e os bolsistas sempre estavam juntos. Eu faço questão que eles participem, para entender que nosso trabalho não se limita somente à sala de aula. Não que isso seja pouco. Mas que eles entendam que vai além da sala de aula (PROFESSORA TAINÁ).

No projeto de ensino e pesquisa desenvolvido pela Professora Marcela, nos anos de 2018 e 2019, houve a efetiva participação dos(as) licenciandos(as) nos períodos da sua execução e, para além disso, essa experiência resultou na publicação de um artigo científico na Revista Perspectivas em educação básica (N. 4), no mês de março de 2021. Intitulado “Respeito e cooperação na escola: o papel da escola inclusiva”, o artigo apresenta um relato da experiência vivenciada pelos alunos, pela professora e pelos(as) bolsistas no projeto de ensino e extensão.

A professora Tainá dá ênfase à questão do trabalho desenvolvido no CAp, que não está voltado somente ao ensino, mas vai além do que é desenvolvido em sala de aula, envolvendo novas perspectivas vinculadas à pesquisa e à extensão. Com relação ao evento abordado em sua fala, o “Viver Ciência”, trata-se da III Amostra Acreana de Educação, Ciência, Tecnologia e Inovação, realizado em 2017, no âmbito da Ufac. Em uma parceria entre a Secretaria de Estado de Educação e Esporte - SEE, A Secretaria de Ciência e Tecnologia - SECT, a Universidade Federal do Acre – Ufac, entre outros parceiros. O evento trouxe uma oportunidade para “troca de conhecimentos, estímulo à criatividade, valorização da experimentação, da ação investigativa, da atividade inovadora, de trabalhos interdisciplinares e da promoção da iniciação científica” (Viver Ciência, 2017).

Nesse evento, foram desenvolvidas diversas atividades, entre elas: oficinas, minicursos, palestras, contação de histórias, exposição de trabalhos científicos, apresentações culturais, entre outras. Para além da participação e exposição de trabalhos no evento, foi registrada uma publicação nos anais do evento na Revista do Colégio de Aplicação “*South American Journal of Basic Education, Technical and Technological*” (v. 4, n.2 (supl. 3), 2017).

A professora Naiara também relatou acerca das produções e eventos em que contou com a participação efetiva das bolsistas que estavam sendo orientadas nesse processo.

Então, duas bolsistas participaram como monitoras do nosso projeto de extensão do Fórum de educação EBTT e me ajudaram a coordenar as oficinas do evento. Também participaram de um outro evento, que foi a Expo Cap. Participaram do Viver Ciência, apresentando trabalhos e um projeto de extensão no Colégio de Aplicação, que tratou sobre o autismo. Elas participaram desse projeto com as famílias e com as turmas de alunos autistas. Na verdade, com a escola toda. Mas esse projeto atingiu mais as turmas que tinham alunos autistas no colégio de aplicação (BOLSISTA NAIARA).

No destaque da professora, foi citado um outro evento que contou com a participação dos professoras e bolsistas, o Fórum de Educação EBTT”, realizado em 2017, concomitantemente com a ExpoCap – um encontro de saberes, que consistiu em uma mostra de conhecimento do ensino básico incluindo diversas atividades como: conferência, mesas-redondas e 14 oficinas de diversas áreas do conhecimento.

Essas exposições nos conduzem às proposições de Veiga (2008), quando diz que os professores, em seu trabalho, “desempenham um conjunto de funções que ultrapassam a tarefa de ministrar aulas” (2008, p.13). E no caso dos colégios de aplicação e, em específico, do CAP/Ufac, além de todas as atividades que norteiam o processo de ensino, como vimos, também são desenvolvidos processos vinculados à pesquisa e à extensão. Dessa forma, a instituição tem cumprido o papel para o qual foi criada, servindo como um campo de prática de ensino e experimentação pedagógica, para a renovação e melhoria do ensino, tendo como princípio “entender a escola e o trabalho pedagógico como objeto privilegiado de investigação e estudo” (KINPARA, 2011, p. 105).

Buscamos, ainda, mapear, junto às professoras/orientadoras, algumas atividades em que os(as) bolsistas foram inseridos, seja no processo de elaboração dos projetos ou participando no período de execução (de forma direta ou indireta). Esses dados estão dispostos no quadro abaixo:

**QUADRO 10: PROJETOS DE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO DESENVOLVIDOS NO ENSINO FUNDAMENTAL – ANOS INICIAIS DO COLÉGIO DE APLICAÇÃO COM A PARTICIPAÇÃO DOS(AS) BOLSISTAS DO PROGRAMA PRÓ-DOCÊNCIA**

(Continua)

Título	Série	Ano	Informações
<b>HortCAp: uma horta escolar para cultivar, ler e escrever</b>	1º Ano	2015 a 2019	<b>Projeto de ensino de fluxo contínuo</b> realizado há 6 (seis) anos. Sendo a primeira edição em 2015 e a última em 2019. A horta é mais que um projeto, é um laboratório de aprendizagem. Os acontecimentos e as atividades realizadas na horta são atravessados por práticas de linguagem de forma interdisciplinar. Ao mesmo tempo em que os alunos aprendem conceitos científicos se apropriam do sistema de escrita alfabética, ampliando suas competências linguísticas.
<b>“Repercussões do Pró-Docência no Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Acre: reflexões sobre a experiência de ensinar e aprender saberes e a construção da identidade docente de uma licenciada do curso de Pedagogia.”</b>	1º Ano	2020	<b>Capítulo de livro</b>  Publicado no livro “Formação de professores: identidades, narrativas e processos educacionais no contexto acreano”.  Observações: O livro foi lançado em 2020, porém, as atividades às quais se refere o trabalho retratam experiências vivenciadas no período de 2017 a 2019, em que a licenciada atuou como bolsista.
<b>O uso das ferramentas digitais na alfabetização</b>	2º ano	2016 2017 2018	<b>Projeto de ensino de fluxo contínuo</b> , realizado com o objetivo de aprimorar a leitura e escrita em todas as áreas com o uso de jogos educativos no laboratório de informática na escola.
<b>Animais em nossa vida</b>	2º ano	2019	<b>Projeto de ensino e extensão</b> cujos objetivos foram: conduzir os alunos(as) a conhecerem animais da região amazônica e suas características, habitat e modo de vida; compartilharem experiências com animais de estimação; conhecerem animais em extinção e solidarizar-se com animais em situação de abandono; contribuir para arrecadação de alimentos para os animais.  Obs.: A culminância do projeto foi realizada no Campus da Ufac, com a realização de uma feira de adoção de animais junto a comunidade.
<b>O valor humano para além da aparência</b>	2º ano	2019	<b>Projeto de ensino</b> desenvolvido com o objetivo de conhecer as especificidades e culturas afro-brasileira reconhecendo as diferenças nas vivências humanas. O projeto foi premiado no Fórum Permanente de Educação de Educação Étnico Racial do Estado do Acre (FPEER/AC) na categoria Ensino Fundamental I.

(Continuação)

Título	Série	Ano	Informações
<b>Eu e o outro: respeito às semelhanças e diferenças</b>	3º ano	2018 2019	<b>O projeto</b> “Eu e o outro: respeito às semelhanças e diferenças” possui vinculação com <b>ensino e pesquisa</b> , pois visa à transmissão sistemática de conhecimentos teóricos e práticos sobre a temática em questão. Além disso, o projeto visa desenvolver-se por meio de uma prática sistematizada de aquisição, construção e desenvolvimento de conhecimento humano através de práticas de investigação, observando a origem, as causas, os efeitos e as consequências, utilizando-se da Metodologia de Pesquisa Científica, de maneira a incentivar as crianças à construção dos próprios questionamentos, hipóteses, traçarem objetivos, utilizando metodologias e fontes adequadas ao tema proposto, com sistematização e socialização de suas descobertas.
<b>Respeito e cooperação na escola: o papel da escola inclusiva</b>	3º ano	2021	<b>Artigo científico</b> publicado na Revista Perspectivas em educação básica (N. 4), no mês de março de 2021. Intitulado “Respeito e cooperação na escola: o papel da escola inclusiva”. Apresentação de um relato da experiência vivenciada pelos alunos, a professora e o bolsista, no período de execução do projeto “ <b>Eu e o outro: respeito às semelhanças e diferenças</b> ”.
<b>“Matemática e jogos como instrumentos de aprendizagem”</b>	4º Ano	2017	<b>Projeto de Ensino</b> <b>Objetivo:</b> Despertar o interesse dos alunos pelos conteúdos da disciplina de Matemática, em especial as atividades que envolvem multiplicação e divisão, utilizando os jogos como instrumentos facilitadores da aprendizagem. Trabalho apresentado na I ExpoCAp Encontro de Saberes, realizado no dia 10 de junho de 2017, no I Fórum de Educação, Saúde e Meio Ambiente no Ensino Básico, Técnico e Tecnológico, na Universidade Federal do Acre, (Projeto orientado pela professora e apresentado pela bolsista).
<b>“Alimentação e Saúde: Reflexão sobre substâncias nocivas presentes nos alimentos industrializados dos alunos do 4º ano do Ensino Fundamental”</b>	4º Ano	2017	<b>Projeto de Ensino</b> <b>Objetivo:</b> Analisar diferentes alimentos industrializados, consumidos pelos alunos do 4.º ano do Ensino Fundamental do Colégio de Aplicação da Ufac (CAp), a fim de identificar propostas de substituição desses alimentos por opções mais saudáveis. (Projeto apresentado pela professora em parceria com a bolsista). - Trabalho apresentado na 3ª Edição da Mostra Viver Ciência (20 a 21 de setembro de 2017) <a href="https://periodicos.ufac.br/index.php/SAJEBTT/article/view/1700/1017">https://periodicos.ufac.br/index.php/SAJEBTT/article/view/1700/1017</a> - Publicado na Revista SOUTH AMERICAN Journal of Basic Education, Technical and Technological.V.4, n.2 (supl.3), p.1-177, 2017. ISSN:2446-4821, páginas: 28,29 e 30).

(Conclusão)

Título	Série	Ano	Informações
<b>“Chá Literário: Ler é sempre um gostoso chá”</b>	5º Ano	2018 2019	<b>Projeto de Ensino:</b>  <b>Objetivo:</b> Promover momento leitor lúdico, prazeroso de que possibilite acesso a textos de vários gêneros com ou sem intervenção do professor(a); possibilitar a ampliação do vocabulário do(as) alunos(as) e sua capacidade de expressão; proporcionar o hábito da leitura de diferentes gêneros literários, levando o/a discente a exercitar sua competência leitora na escolha do texto; incentivar a produção literária infanto-juvenil e o hábito da leitura e escrita. <b>Obs.:</b> Projeto desenvolvido durante todo o ano letivo, com atividades diferenciadas distribuídas em cada bimestre. A culminância do projeto é realizada em um chá literário com a exposição de trabalhos e apresentação de diversas atividades pelos(as) alunos(as).

Fonte: Elaborado pela autora

A partir do levantamento das informações dispostas no quadro 8, é possível observar a riqueza e diversidade de atividades vinculadas ao ensino, à pesquisa e à extensão realizadas pelos professores da Educação Básica do Colégio de Aplicação. É importante destacar que estas são algumas atividades em que houve participação efetiva das bolsistas, entre várias outras que foram realizadas na instituição. Importante destacar, aqui, que também existem projetos institucionais que envolvem toda a escola e são realizados com participação de todos os segmentos.

Nesse sentido, visualizamos nos objetivos traçados em cada projeto a proposição de ações voltadas ao desenvolvimento de um processo educativo, científico e cultural, oportunizando um espaço de produção de novos saberes relacionados às diversas áreas do conhecimento, buscando o despertar de uma concepção crítica e transformadora.

Fizemos, então, a interlocução desses dados com os depoimentos na entrevista. Questionamos sobre quais atividades relacionadas ao ensino, pesquisa e extensão foram vivenciadas e dentre estas as que podem ser consideradas oportunidades ímpares para ampliação dos conhecimentos e que contribuíram com a formação. As bolsistas destacaram momentos que foram marcantes nessa trajetória. Geise menciona a participação e apresentação de trabalho no “Viver Ciência”, que resultou na publicação de um resumo expandido em parceria com sua orientadora.

Relata, também, o alcance de suas expectativas com relação à experiência no Colégio de Aplicação. Geise destaca:

(...) nunca tinha tido uma experiência de rede básica, numa Instituição Federal e nós sabemos que o CAP tem toda uma outra organização, a proposta diferente do Estado e do Município. As professoras têm projetos muito interessantes. Então, a minha expectativa era essa, estar no CAP, que era uma instituição da universidade e também aprender um pouco mais essas questões didáticas, pedagógicas, como que eram essas vivências, essas relações entre alunos e professoras. Então eu acho que era isso, a universidade ela nos dá os estágios, mas você estar inserido no programa que dura aí seis meses, por exemplo, te garante mais essa experiência, de forma mais sólida, de estar na escola (BOLSISTA GEISE).

Percebemos, em sua abordagem, que a bolsista dá ênfase à sua participação em uma escola de Educação Básica que possui uma outra forma de interagir com o processo de ensino e aprendizagem, buscando trabalhá-lo em uma perspectiva diferente do que é vivenciado em outras instituições escolares. Enfatiza que, no Colégio de Aplicação, experienciou novas maneiras de atuar que colaboraram na construção de sua prática profissional.

Um outro aspecto abordado foi com relação à questão do tempo de permanência na escola, que vai muito além do que é vivenciado no período do estágio obrigatório, destacando que este foi imprescindível para sua participação em diversos trabalhos e projetos desenvolvidos pela professora/orientadora. Pelo fato de, atualmente, atuar na docência, Geise aponta situações que vivenciou como bolsista que afetaram diretamente seu fazer pedagógico, conseguindo discernir as propostas de atividades que são voltadas ao desenvolvimento de uma aprendizagem mais significativa. Destaca elementos que considerou importantes nessa interação, conseguindo trazer à memória situações que acompanhou, orientadas pela professora/orientadora, no espaço do Colégio de Aplicação.

A professora sempre buscava algo novo para o conteúdo, para as formas de lidar. Eu lembro uma vez que os alunos tinham que fazer uma maquete e, aí, para quem não está dentro de sala de aula, acha que se torna uma sala barulhenta, uma sala que é indisciplinada. Pensam que aluno sempre tem que sentar, estar calado e escrevendo. E existem outras formas de aprender. Os alunos estavam trocando ideias e tudo mais e eles estavam mesmo agitados. Mas, ela não desistiu, porque era uma outra estratégia que ela traçou para eles alcançarem o conhecimento (BOLSISTA GEISE).

Geise consegue relembrar eventos vividos com sua orientadora do CAP, momentos em que presenciou formas diferenciadas de atuação. Complementando

sua observação, a bolsista acrescenta que teve uma experiência parecida no colégio em que leciona e observou que, diante de atividades como essa, com uma proposta que exige mais planejamento e empenho, muitos professores optam por não a compartilhar com os alunos, pois, compreendem que esse tipo de interação não é significativa para a construção do conhecimento e que acabam “atrapalhando” a dinâmica da sala de aula.

Então, eu tive uma feira em uma escola que eu atuo e aí todas as professoras tinham que montar alguma coisa, fazer uma maquete ou algo assim, e aí eu ouvi o seguinte de algumas docentes: “eu vou fazer a maquete, porque eu não quero bagunça na minha sala, de criança, eles fazem muita confusão.” e aí eu lembrei desse dia que a professora orientou para fazer a maquete e mesmo com toda a conversa e o trocar de ideias deles, ela não sentou e fez por eles a atividade, ela deixou que eles fizessem. Na conversa eles estavam trocando ideias, eles estavam produzindo algo (BOLSISTA GEISE).

A reflexão proposta nesse depoimento trata a respeito de novas maneiras de enxergar o trabalho a ser desenvolvido com os(as) estudantes e que não são todas as instituições, nem todos os docentes que trabalham nessa perspectiva. Esse aspecto nos remete aos estudos de VEIGA (2008), quando trata das características da docência ligada à inovação. A autora enfatiza que:

A docência ligada a inovação evidencia-se quando rompe com a forma conservadora de ensinar, aprender, pesquisar e avaliar; reconfigura saberes, procurando superar as dicotomias entre o conhecimento científico e senso comum, ciência e cultura, educação e trabalho, teoria e prática (VEIGA, 2008, p. 14).

Observando esses aspectos, compreendemos o quanto o Colégio de Aplicação tem-se mantido como um espaço privilegiado de formação, possibilitando o desenvolvimento de novas práticas e experiências inovadoras. Buscando destacar esse aspecto, encontramos, na exposição da bolsista Natália, a ênfase em uma produção que se iniciou no âmbito da sala de aula e culminou na produção de um trabalho científico. Ela nos conta:

Fizemos um artigo juntas, foi publicado em um livro. A professora pediu que eu falasse sobre a minha formação *versus* o que eu aprendi de prática dentro da sala de aula com ela no programa, no caso, o que o Pro-Docência trouxe para a minha formação (BOLSISTA NATÁLIA).

O artigo citado pela bolsista faz parte do livro “Formação de professores: identidades, narrativas e processos educacionais no contexto acreano”, destacada no quadro. A obra, publicada em 2020, traz a participação de diversos pesquisadores

apresentando resultados de experiências formativas, de pesquisas e estudos realizados nos últimos anos nos cursos de formação inicial da Ufac, compreendendo desde ações de iniciação à docência desenvolvidas no Colégio de aplicação até experiências no Parfor<sup>27</sup>.

No texto, escrito em parceria com a professora/orientadora do CAp/Ufac e outra professora pesquisadora da Ufac, a bolsista revela algumas experiências que vivenciou no cotidiano da escola, a partir da sua inserção no programa Pró-Docência. Entre as ideias expressas, é posto que:

O estágio, na condição de bolsista pró-docente, possibilitou a observação e absorção de saberes práticos de forma mais ampla e aprofundada que as regências vividas durante as disciplinas de Estágio Supervisionado, cursadas na graduação em Pedagogia (VALENTE, et al, 2020, p. 81).

Essa compreensão apresentada pela bolsista é resultado de sua efetiva participação no acompanhamento das turmas de alfabetização, auxiliando a professora nos trabalhos desenvolvidos com a turma, na aplicação de sequências didáticas e projetos de ensino. Entre as propostas metodológicas, destaca os agrupamentos produtivos e o projeto de horta escolar, “que funciona como laboratório de aprendizagens interdisciplinares” (VALENTE, *et al.*, 2020, p. 80). A possibilidade de acompanhar projetos como esses são possíveis quando se tem a oportunidade de participar da dinâmica de uma instituição com uma visão diferenciada de ensino e aprendizagem, como é o caso do Colégio de Aplicação.

Para além disso é tratada, também, a questão das intervenções realizadas com a orientação da professora, bem como as reflexões inerentes aos processos avaliativos em turmas de alfabetização. Isso comprova a abordagem que realizamos sobre esse aspecto na sessão anterior. Nesse sentido, as autoras trazem uma reflexão de que:

Pró-Docência enriquece a formação docente à medida que coloca diante do professor(a) os saberes experienciais, compreendidos como “núcleo vital do saber docente” (TARDIF, 2013, p. 54), permitindo reflexões sobre os paradigmas da educação e as questões epistemológicas e ideológicas da profissão docente situadas em um contexto, histórico, político, social e cultural (VALENTE, et al 2020, p. 81).

Esses são saberes construídos nas reflexões estabelecidas a partir dos processos que envolvem o cotidiano da escola, que auxiliam na construção de uma

---

<sup>27</sup> Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica.

visão diferenciada durante a formação docente. Uma visão realmente pautada na descoberta, em situações reais de aprendizagem, que permitem o desenvolvimento de um pensamento crítico sobre o papel da escola.

As vivências relacionadas ao ensino, à pesquisa e à extensão propiciaram as licenciandas, ainda, conforme posto nos depoimentos, melhores resultados na realização dos estágios, na escolha das temáticas a serem pesquisadas nos trabalhos de conclusão do curso, bem como na definição de sua identidade docente. Identificamos esses aspectos na fala da bolsista Samanta:

O Colégio de Aplicação ele é bem diferente, né? Desde os recursos, até toda a estrutura que nós temos das escolas públicas. E a gente vê muito isso nos estágios, essas diferenças. E, assim, decidi meu TCC por conta disso. Estudei bastante sobre essa questão da alfabetização. Me ajudou muito nos estágios, porque como eu já tinha esse conhecimento (BOLSISTA SAMANTA).

Veiga (2008) destaca que “formar professores” implica capacitá-los para “enfrentar questões fundamentais da escola como instituição social, uma prática social que implica as ideias de formação, reflexão e crítica” (VEIGA, 2008, p. 14). Focalizando essas questões é que podemos identificar que o professor do Colégio de Aplicação é também um pesquisador, que buscando essa reflexão contínua sobre seu fazer, vai buscando novas formas de desenvolvimento do conhecimento e da aprendizagem, e, no desempenho de seu papel como formador de outros professores (por meio do programa), também ensina a pesquisar.

É refletindo sobre essa perspectiva de contribuir como co-formadores de professores que delineamos um questionamento importante: Qual o benefício para os professores orientadores nesse processo? A resposta a essa indagação apresenta-se ao analisarmos que, estando imersos em um cotidiano que valoriza não apenas o ensino, mas também a pesquisa e a extensão, os professores do Colégio de Aplicação possuem, como uma de suas atribuições, contribuir com a formação dos licenciandos, enquanto futuros professores da Educação Básica e enquanto professores que pesquisam e que refletem sobre as práticas pedagógicas.

Sobre esse aspecto, na entrevista realizada com uma das Diretoras da Proaes, também professora do Colégio de Aplicação do Ensino Fundamental Anos Finais, temos:

E esse colégio ele tem uma natureza que é desenvolver o tripé da educação: o ensino a pesquisa a extensão. Nós temos, como obrigação, contribuir com

o processo formativo dos alunos da graduação. É uma missão que nós temos. O Professor orientador, ele não recebe uma bolsa por orientar. Mas ele tem uma contrapartida de que é de ter aí a questão da sua progressão funcional, porque ele está orientando um aluno. Ele tem aí a missão de contribuir com esse processo formativo desse aluno, que faz parte do contrato de trabalho, do nosso contrato de trabalho. Então, é uma orientação que o professor faz, embora diretamente não tenha uma contrapartida financeira direta, porque indiretamente nós temos, porque faz parte do nosso trabalho. (DIRETORA DA PROAES)

O depoimento da Diretora da Proaes nos remete à constatação de que a atividade de orientação faz parte do rol de atividades inerente ao trabalho de um professor que atua em uma instituição como o Colégio de Aplicação. Ou seja, entre as funções que devem ser exercidas por eles, está o desenvolvimento da pesquisa. Nesse sentido, o Programa Pró-Docência se apresenta como uma possibilidade de articulação envolvendo o tripé: ensino, pesquisa e extensão.

Assim sendo, uma das características que também difere o programa em evidência de outros programas, além do fato de que o Programa Pró-Docência, constitui-se em uma política interna da Ufac, criado como um programa de assistência estudantil, é que este foi pensado como uma ação prática a ser desenvolvida em uma instituição que busca estudar novas perspectivas de aprendizagem e formação. Portanto, no contexto do Colégio de Aplicação faz parte do compromisso, da visão da instituição e das atribuições<sup>28</sup> dos professores EBTT o desenvolvimento e orientação nesses processos formativos.

Observando todos esses aspectos, compreendemos, a partir do que as professoras enfatizam em seus relatos, reiteram que se trata de uma troca de saberes e de experiências que contribuem para ambos.

Eu acredito que não foi só eles que ganharam, eles se apropriaram de muitos saberes estando com a gente, mas, eu acredito que foi uma troca. Teve essa troca, não foi só importante para eles (PROFESSORA NAIARA).

---

<sup>28</sup> Para a progressão funcional dos professores EBTT (Ensino Básico, Técnico e Tecnológico) se faz necessária a discriminação (nas planilhas solicitadas no processo) das atividades de Ensino, Pesquisa e Extensão desenvolvidas pelos docentes. Na planilha 1, item 4, relacionada às atividades de extensão, são apontadas as atividades de “coordenação, participação/membro em projetos ou programas de extensão”. Ainda, na planilha 2, se encaixa no Grupo 3 – Subgrupo 1, da “coordenação/colaboração em programas e cursos de extensão”, item referente a “Coordenação de Programas ou Projetos institucionais chamadas ou editais públicos aprovados institucionalmente.” Em ambas as situações, encaixa-se a orientação aos bolsistas do Programa Pró-Docência. Uma outra situação que beneficia os professores EBTT, nessa orientação, trata dos processos seletivos classificatórios para concessão de afastamento para participação em Programa de Pós-Graduação, pois, nas planilhas de avaliação para docentes da instituição, consta um item referente à “coordenação de projeto de pesquisa, ensino, inovação tecnológica, extensão, artístico, cultural ou esportivo institucionalizado na Ufac.” É o que visualizamos nos depoimentos, muitos projetos de ensino, pesquisa e extensão, coordenados pelos professores e orientação aos bolsistas na sua realização.

E na sala de aula, eu te afirmo sem medo de errar, que a gente mais aprende do que ensina. Então, com esses bolsistas a gente também aprende. Não estamos lá só na condição de ensinar, a gente aprende também. Embora a gente ajude muito, ensine muito também, mas a gente aprende. Então é uma troca aí, que tem tanto do aprender quanto do ensinar, que faz parte do processo do programa (DIRETORA DA PROAES).

Diante do que foi apontado pelas professoras, entendemos que o trabalho do professor é carregado de sentidos sociais que consistem em ensinar e aprender e, a partir daí, produzir novos conhecimentos.

O colégio de aplicação é, portanto, uma instituição que se constitui como um campo de experimentação de grande relevância pedagógica e social. Sua organização peculiar abrangendo aspectos relacionados ao ensino, à pesquisa e à extensão colaboram para a criação de novas formas de reflexão para a formação de professores e, portanto, de novas perspectivas para o ensino e a aprendizagem.

E dando continuidade à esta análise, buscamos focalizar, na próxima seção, os aspectos relacionados à articulação entre a teoria e a prática, ou seja, a relação que se estabelece entre o conhecimento acadêmico e o conhecimento da prática no processo de formação inicial proporcionados pela experiência do Programa Pró-Docência.

#### 4.4 ARTICULAÇÃO TEORIA E PRÁTICA: ASPECTOS RELEVANTES PARA A FORMAÇÃO DOS FUTUROS PROFESSORES

Nesta seção, buscamos analisar os aspectos relacionados à articulação entre a teoria e a prática no Programa Pro-Docência, buscando compreender melhor como se dá essa relação no contato das bolsistas com o cotidiano da escola e como contribuiu para a formação desses futuros professores.

Como posto nas sessões anteriores, o Programa Pró-Docência, mesmo sendo um programa de bolsa de assistência estudantil, em sua prática, apresenta-se como uma ação que permite os estudantes da licenciatura a vivência no espaço escolar, como também a possibilidade de confrontar a realidade e as peculiaridades desse espaço com os conhecimentos científicos estudados na academia, ou seja, a inter-relação entre a teoria e a prática.

Não podemos negar que ainda persistem as discussões com relação à dicotomia existente entre teoria e prática e é buscando resistir e superar essa visão que autores como Pimenta (1994), Azzi (2002), Veiga (2008), entre outros, se colocam em defesa da ideia da indissociabilidade entre ambas.

Tomamos como princípio para essa discussão a atividade docente entendida como práxis. Pimenta (1994) apoia-se nos conceitos delineados por Marx e nas contribuições de Adolfo S. Vázquez e Álvaro Vieira Pinto para o entendimento do que seria a práxis. A autora enfatiza que, “Para Marx, práxis é a atitude (teórico-prática) humana de transformação da natureza e da sociedade. Não basta conhecer e interpretar o mundo (teórico) é preciso transformá-lo” (PIMENTA, 1994, p. 86).

Partindo desse entendimento, a autora amplia a análise para a compreensão de Vázquez de que “toda práxis é atividade, mas nem toda atividade é práxis.” Pois a práxis não se reduz apenas à atividade humana, mas vai além, trata-se da posição, das finalidades e das ações estabelecidas visando a transformação de um determinado sujeito ou objeto (PIMENTA, 1994, p. 87).

Em continuidade a esse pensamento, Pimenta (1994, p. 92) acrescenta que “a atividade de conhecer e estabelecer finalidades em si não leva a ação”, ou seja, a atividade de consciência é teórica e, por si só, não conduz à transformação da realidade, não se materializa. Dessa forma, é necessário atuar praticamente. Assim sendo, a autora conclui que “teoria e prática são indissociáveis como práxis”, pois, “a educação é uma prática social”. A “Pedagogia é ciência, a atividade teórica”, que permite o conhecimento da realidade e estabelecimento de finalidades, e a “Educação é a atividade prática (práxis)” (Pimenta, 1994, p.94).

Corroborando com essa análise, retomando os conceitos de Vasquez, Azzi (2002) diz que:

O saber pedagógico – elaborado a partir do conhecimento e/ou saber que o professor possui e na relação estabelecida entre esses e sua vivência – identifica-se com a relação teoria-prática da ação docente; identifica-se com a sua práxis. É práxis, porque a intervenção do professor é feita tendo em vista objetivos que traduzem um resultado ideal (AZZI, 2002, p. 46).

Azzi defende que é na realidade da sala de aula que são evidenciados os “limites e possibilidades de uma prática social voltada para a democratização da escola” e que um “ensino de qualidade, emerge como um dado da realidade onde ocorre a ação docente” (AZZI, 2002, p.57). Sendo nesse espaço onde o professor

possui um “controle e autonomia”, ainda que relativo, que é possível atuar no sentido de transformação da realidade, conduzindo os(as) alunos(as) na construção do conhecimento historicamente produzido, bem como na reflexão sobre este. Mas, para isso, “o professor deve ser percebido e se perceber como um dos agentes responsáveis por essa transformação” (AZZI, 2002, p. 55).

É nesse contexto, no processo de ensino e aprendizagem, na relação entre professor e aluno que se estabelece, também, a relação teoria e prática. Azzi destaca que:

O processo de ensino, em sua estrutura e funcionamento, caracteriza-se como práxis, na qual teoria e prática se determinam, gerando juntamente com o objeto-sujeito desse processo – o aluno – um saber próprio da atividade docente que, ao incorporar-se àquele que exerce sua ação sobre um determinado objeto visando à sua transformação, transforma também esse sujeito – no caso, o professor, que se enriquece durante o processo (AZZI, 2002, p. 47).

A partir dessas relações, dessa interação, que ambos, professor e aluno, vão agindo e transformando-se a si mesmos e o meio em que vivem. E é nesse ambiente, no mergulho nessa realidade, que os(as) licenciandos(as) que participam como bolsistas do Programa Pró-Docência passam a interagir.

A partir do entendimento desses conceitos e das relações que se determinam no cotidiano, que buscamos, na entrevista com bolsistas e orientadoras, compreender de que maneira se concretiza a relação entre a teoria e prática nesse contexto do programa.

A bolsista Geise, em sua fala, destaca:

Vemos muitos profissionais do magistério dizendo que prática e teoria não se aliam, mas eu entendo que os programas de iniciação à docência estão aí e o Pró-Docência é um desses, para provar o contrário, que a gente pode, sim, aliar teoria e prática e esses programas são de extrema importância para nossa formação. Porque quando nós terminamos o curso, nós já temos uma bagagem, nós já temos um arcabouço de experiências, já temos um arcabouço teórico, já temos um arcabouço de vivências completo, tanto da academia quanto das instituições escolares (BOLSISTA GEISE, p. 1).

Geise demonstra, em seu depoimento, que percebe, no cotidiano, diversas impressões sobre as dificuldades ainda existentes na articulação entre a teoria e prática e que visualiza nos programas de iniciação à docência (aqui propondo o Pró-Docência como um deles) a possibilidade de aliar os conhecimentos teóricos aos conhecimentos práticos. Expressa, dessa forma, um sentimento de que essas

vivências trouxeram uma “bagagem”, ou seja, fundamentos teórico-metodológicos, e, assim, o despertar para uma prática docente mais dinâmica e inovadora.

Indagamos, ainda, com relação aos conteúdos vistos na graduação que foram vinculados à prática nesse período de atuação. A bolsista acrescentou:

Eu passei, também, nesse período, pelos ensinamentos: o ensino de português, todos os ensinamentos. Então, eu consegui fazer essa ligação com os ensinamentos de uma forma muito tranquila, o que eu aprendi na universidade, com a experiência do Pro-docência. Também as questões de psicologia que são ligadas ao aprendizado do aluno. As questões ligadas à Filosofia e à Sociologia da educação. Porque quando a gente lida direto com o aluno vão aparecendo essas outras questões, porque a gente precisa entender a escola como uma instituição que faz parte de uma sociedade, que tudo que acontece fora desse contexto reverbera dentro da escola e, aí, com esse aporte teórico, tanto da história, da sociologia e da filosofia da educação, a gente consegue mediar e entender alguns conflitos, entender algumas questões, que se a gente não tem essa base, a gente fala “ah menina, isso é birra de menino”. Então, eu acho que isso é muito importante, a gente entender o contexto em que a escola está inserida. Quando a gente banaliza esses conhecimentos, acha que isso não influencia na nossa prática, a gente abandona muita coisa e acaba deixando questões passarem, mas que tudo tem uma causa, um porquê e a gente vai aliando esses conhecimentos (BOLSISTA GEISE).

Nos apontamentos realizados, a bolsista Geise diz que, no período em que atuou no Pró-Docência, conseguiu relacionar os conteúdos que estava estudando na universidade com a vivência na sala de aula. Também traz algumas reflexões sobre a necessidade de se perceber a escola como uma instituição permeada por relações sociais que a determinam. Identifica que o entendimento dessas relações possibilita uma visão mais crítica da realidade e, portanto, uma ação baseada na reflexão sobre os acontecimentos concretos do ambiente escolar.

Nessa perspectiva, Azzi, apoiando-se nas ideias de Rockwell (1986, p.32), diz que:

O “trabalho desenvolvido pelo professor em sala de aula expressa a síntese de um saber pedagógico possuído pelo professor. Saber(es) que adquirido(s), em parte, nos cursos de formação profissional se “acumulam e consolidam na prática (...) em torno do ensino que forma a base real de funcionamento das escolas e que abre o espaço possível para o apoio à transformação da experiência escolar” (AZZI, 2002, p. 42).

Ainda tratando sobre essa relação, outros aspectos foram abordados pelas bolsistas Samanta e Natália. Estas salientam a importância dos conhecimentos sobre a alfabetização e letramento, pois o contato com as primeiras séries, onde acontece

esse processo de alfabetização, permitiu visualizar a aplicabilidade desses conhecimentos nos conteúdos curriculares desenvolvidos na sala de aula:

Trabalha muito essa relação teoria e prática. Quando a gente fala sobre o desenvolvimento da criança, os níveis de desenvolvimento da criança. Também quando está aprendendo a escrever, aprendendo a ler, que você identifica se ele é silábico, pré-silábico. Isso aí foi uma coisa assim que relacionou com que a gente viu na faculdade. Esses níveis. Muita coisa desse processo de formação do aluno, de descobrir as palavras. De descobrir a leitura. Da leitura de mundo que ele tem. Por isso que eu me encantei nessa parte da alfabetização e letramento, porque eu achei, assim, que foi uma coisa que encaixou, perfeito. Tiveram muitas outras coisas, mas essa para mim foi a mais impactante. Eu pensava: “isso não é assim não, a criança não escreve desse jeito, não identifica o som desse jeito.” E é assim, ela identifica desse jeito, ela acha que a palavra tem três letras porque ele escuta daquela forma. Então achei isso fantástico (BOLSISTA SAMANTA).

Vemos destaques nessa direção também no depoimento de Natália:

Temos a disciplina de Alfabetização e Letramento, que acabou dando certinho com o ano em que eu estava que era alfabetização. Vimos a disciplina um pouco antes de eu entrar no Pro-docência, e aí eu comecei a ver como é que funcionava na prática a questão das hipóteses de escrita: pré-silábico, silábico-alfabético, como isso funcionava de fato. Eu percebi que não era uma coisa linear, às vezes o aluno poderia estar numa hipótese e sair daquela e já ir para outra totalmente diferente. Às vezes ele pulava duas hipóteses, ou às vezes ele ficava naquela e demorava um pouco mais para conseguir avançar para outra. E eu acho que essa disciplina, de fato foi a que eu mais consegui ver como que funcionava a prática. Teve matemática também, o ensino de matemática que bem na época a gente também estava tendo. E aí se falava sobre a questão de usar o material dourado e tudo mais e, nessa mesma época, a professora também estava ministrando isso dentro de sala e consegui ver isso como funcionava na prática (BOLSISTA NATÁLIA).

O contato com esse cotidiano e essas relações conduziram a bolsista Natália a trabalhar em parceria com sua orientadora na produção de novos saberes, que resultaram em uma publicação. No trabalho publicado, as autoras ressaltam que:

Toda experiência proporcionada pelo Pró-Docência, concomitantemente com os estudos do Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Acre, levou a licencianda a uma melhor interpretação e compreensão da teoria em articulação com as práticas pedagógicas necessárias na escola, de modo que repercutiram eficazmente nos processos de ensino e aprendizagem em todas as dimensões dos saberes, fazeres e identidades das docentes (VALENTE, *et al*, 2020, p. 86).

Ações como essa explicitam a necessidade de se articular, cada vez mais, nos cursos de graduação, a aproximação dos licenciandos com a realidade da escola, uma vez que visualizamos, no contato com esses sujeitos e no compartilhamento dessas experiências, o enriquecimento de seu processo formativo.

Com relação à questão mencionada sobre a identidade com a profissão, a bolsista Juliana frisa que essa relação entre os fundamentos teóricos e a prática educacional auxiliam nessa identificação.

Na academia você estuda teoria e quando você tem oportunidade de participar de um estágio, de participar de uma bolsa, você consegue conciliar a teoria e a prática. Para mim, foi muito importante essa prática, porque até eu chegar no estágio, na sala de aula, conhecer mesmo a sala de aula, eu não tinha certeza se era isso que eu queria para mim, se eu queria ser professora, porque o ser professor não é na formação teórica. A formação acadêmica ela só é o início, você vai se construindo e a prática me possibilitou ter essa vivência (BOLSISTA JULIANA).

Na construção desses conceitos produzidos na prática, Juliana identifica esse processo formativo como um movimento contínuo, que não se encerra no término do curso de graduação, mas que vai se constituindo no cotidiano, nas ações desenvolvidas na escola por meio da reflexão teórico-prática, tendo em vista que a docência é um trabalho profissional amplo e complexo.

Um outro aspecto salientado pela bolsista Juliana foi a visualização do processo da aprendizagem de forma lúdica, nos momentos das brincadeiras. Em sua fala apontou a observação que sempre realizava no momento do recreio, onde era desenvolvida uma ação na escola chamada “recreio dirigido”, em que os(as) próprios(as) alunos(as), com a supervisão das professoras, podiam participar promovendo as brincadeiras e alguns deles eram monitores e auxiliavam naquele momento as atividades após o lanche.

Às vezes eu ficava observando as crianças brincando. Porque autores como Vigotsky, como Piaget falam do brincar, como que a criança vai interagindo, como que ela aprende. Eu via muito isso quando as crianças brincavam no recreio. Porque, ali, a criança vai se reinventando, no brincar, uma brincadeira. É ali naquela brincadeira ela mesmo vai colocando os limites. E eu lembrava desses autores, quando os professores falavam, aí eu pensava: “olha aí, é verdade aquilo que o professor falou”, então, não é só da brincadeira (BOLSISTA JULIANA).

As abordagens diferenciadas, as atividades práticas e formas lúdicas de aprender e ensinar proporcionaram as bolsistas novas visões sobre o processo de ensino e aprendizagem, permitindo-os relacionar essas vivências com os conteúdos estudados na graduação. É o que demonstra a bolsista Jamile quando trata dessa questão em seu relato.

O que me marcou muito foi o ensino através de jogos matemáticos que a gente viu muito isso na teoria com a professora Fátima na graduação. Nossa, eu achava muito legal as aulas e eu achava que na sala de aula não dava certo de jeito nenhum. E a professora que me orientava, ela usava muito jogos matemáticos, muito mesmo. Ela fazia muita brincadeira envolvendo matemática e eu percebia que isso fazia as crianças darem um salto, assim, de conhecimento. Elas aprendiam num instalar de dedos. Até aquelas que tinham dificuldade mesmo com matemática, nos jogos ela se soltaram e aprendiam melhor. Tinha muitas outras coisas, mas, o que eu lembro, agora, que me marcou, foram os jogos matemáticos que a gente via na teoria e na prática realmente podem ser aplicados. Realmente ele torna o aprendizado muito mais suave muito mais fácil (BOLSISTA JAMILE).

Na apresentação desses depoimentos, não nos colocamos na posição de valorizar a prática como principal elemento formador. Como diz Veiga (2008), não podemos “em nenhum momento assumir a visão dicotômica da relação teoria – prática.” A autora aponta que “a prática profissional da docência exige uma fundamentação teórica explícita.” A teoria também é ação e prática não é receptáculo da teoria. “A prática é o ponto de partida e de chegada do processo de formação” (VEIGA, 2008, p. 16).

Compreendemos a importância de que teoria e prática possam caminhar juntas no sentido de promover uma formação mais consistente, dinâmica e condizente com a realidade. Em virtude disso, reportamo-nos ao que diz o PPP do CAp/Ufac, quando focaliza o compromisso da instituição:

O compromisso maior deve ser pautado pelo questionamento das ações pedagógicas, educacionais e técnico-científicas presentes no cotidiano escolar, considerando a participação e a ação coletiva como pontos de partida e chegada, tendo em vista o sucesso escolar do aluno (PPP CAp/UFAC, 2017, p. 10).

Corroborando com essa questão, Pimenta (1999, p. 25) enfatiza que “considerar a prática social como o ponto de partida e como ponto de chegada possibilitará uma resignificação dos saberes na formação de professores”. O entendimento da prática como atividade social, onde se busca, por meio dos conhecimentos adquiridos e das finalidades propostas a transformação dessa realidade, é o que identifica a ação do professor direcionada a uma práxis transformadora.

A professora Alícia afirma que na orientação com as bolsistas sempre abordou a necessidade de um processo reflexivo no cotidiano da sala de aula, para que esse profissional que está em formação compreenda que a atividade docente envolve uma

diversidade de situações e relações que colaboram para o desenvolvimento da prática pedagógica.

Eu digo a eles: em tudo que forem fazer é preciso fazer uma reflexão. Não é tudo que a gente vê, que os outros fazem, que a gente vai fazer. Muitas vezes não se adequa ao seu perfil, à sua classe, mas você precisa compreender. Eu acredito que o ensino, quando é trabalhado de uma forma que dê possibilidade para que o aluno se veja inserido, se torna melhor para compreender e é melhor que os estagiários percebam que a prática deles também tem que ser voltada de uma forma que é com Paulo Freire diz: “nossa prática tem que ser constante, de uma forma que um dia ela seja tão igual com o nosso discurso, que não haja mais diferença entre o discurso e a nossa prática” (PROFESSORA ALÍCIA).

Nessa perspectiva, Azzi (2002) propõe que “o trabalho docente é uma práxis em que a unidade teoria e prática se caracteriza pela ação-reflexão-ação” (AZZI, 2002, p. 38). É a partir desse entendimento, da necessidade de refletir sobre as vivências, sobre o contexto e as relações estabelecidas que é possível reconfigurar saberes e práticas mais próximas das necessidades postas pelo cotidiano. No experienciar das atividades aplicadas, são delineados possíveis caminhos de atuação, entendendo que no dia a dia da escola acontecem situações diversificadas e que necessitam de uma ação que seja pautada em um pensamento reflexivo constante sobre o cotidiano.

As professoras e orientadoras Tainá e Naiara falam a respeito dessas questões e apresentam algumas reflexões:

Eu falo para eles: que vocês possam levar daqui o melhor aprendizado, as melhores experiências. Isso vai ser importante para vocês na prática. Porque o que vocês estão vendo aqui, às vezes em 4 meses, em 6 meses. Então, assim, vocês vão vivenciar situações aqui que vocês, lá na frente, vão fazer uma análise quando estiverem com os alunos de vocês (PROFESSORA TAINÁ).

Eu acho que ali eles conseguiram testar os conhecimentos teóricos da Ufac com uma situação real de sala de aula e conseguiram identificar se eles querem ser ou não alfabetizadores. Já tive bolsistas que já estão formados, que já estão concursados no município e que me disseram professora: eu quero ser alfabetizadora. Um dos motivos para eu ser alfabetizadora foi a minha experiência com a senhora no Colégio de Aplicação (PROFESSORA NAIARA).

Com base no que foi exposto, observamos elementos importantes que configuram a relação teoria e prática no desenvolvimento do programa Pró-Docência no Colégio de Aplicação da Ufac. Como foi colocado nas entrevistas, estes se evidenciam nas experiências vinculadas ao contexto real e na aplicabilidade dos conteúdos na Educação Básica, neste caso, no Ensino Fundamental – Anos Iniciais.

Este tipo de ação oportuniza aos licenciados uma aproximação com a realidade da escola, trazendo-os para uma reflexão a partir das experiências vivenciadas em um ambiente em que estarão atuando posteriormente.

Para as bolsistas que tiveram essa experiência, é notável o entendimento de que é na escola que se aprende a prática, mesmo que esta seja trabalhada em muitas disciplinas na graduação, como no caso dos “Ensinos de”, destacados em alguns depoimentos. Nesse sentido, percebemos que persiste a busca, a insistência pela valorização dessa articulação entre teoria e a prática.

Portanto, é preciso direcionar os olhares para os processos que contribuem para a formação inicial e continuada dos professores, buscando a ampliação da consciência crítica, de modo que estes compreendam sua prática educacional, prática esta permeada por situações de aprendizagem diversificadas. E que compreendam, ainda, que os estudos inerentes ao cotidiano da escola enriquecem seu conhecimento e, conseqüentemente, transformam o seu modo de interagir em sala de aula, conduzindo-os a uma práxis transformadora.

Compreendemos, também, que o desenvolvimento do futuro docente, com uma visão diferenciada da realidade, tem a capacidade de buscar o suporte teórico-científico e suas contribuições para a prática educativa, mas também, diante desses conceitos, compreender os limites e as contradições existentes, evitando as prescrições que diversas visões trazem para o cotidiano da escola.

É nessa análise teórica em confronto com a realidade, que o educador ressignifica sua prática, permeando-a de situações de aprendizagem que sejam pautadas na constituição de um conhecimento significativo pelos alunos, o desenvolvimento de um raciocínio crítico, a ampliação de sua capacidade de solucionar tarefas, exigindo destes a experimentação mental, a transformação dos conceitos a serem construídos e a criatividade. Para isso, teoria e prática, incutidas de práxis, se apresentam como necessárias para a transformação e atuação dos sujeitos dentro e fora do âmbito educacional.

#### 4.5 OS LIMITES DO PROGRAMA NO QUE SE REFERE AO APOIO À DOCÊNCIA E PERSPECTIVAS PARA AÇÕES FUTURAS

Nos relatos analisados nas sessões anteriores, pudemos observar as diversas situações que envolveram as bolsistas e professoras/orientadoras e que possibilitaram a vivência de importantes aprendizados. Nessa troca de experiências, conforme os depoimentos, houve um progressivo avanço para ambas. Também se evidenciou, mediante essa troca de saberes, a possibilidade de inovação e de aplicação de novas práticas pedagógicas pelas professoras, com o auxílio das bolsistas.

Diante desses fatos, importa-nos, ainda, buscar evidências quanto às possibilidades e limites do programa. Nesse sentido, propusemos, na entrevista, um questionamento as bolsistas e as professoras/orientadoras, no que diz respeito aos limites e às sugestões para a melhoria do desenvolvimento das ações do Pró-Docência.

Porém, antes de focalizar os aspectos apontados nas entrevistas, importa-nos observar algumas características dos programas que são direcionados à iniciação à docência, o Pibid e o Residência Pedagógica.

Os programas de iniciação à docência, como o Pibid, (Portaria Nº 38, de 12/12/2007) e o Residência Pedagógica (Portaria Nº 38 de 28/02/2018), foram criados para fomento à formação de professores da educação básica. O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) tem o objetivo de “incentivar os(as) discentes da primeira metade dos cursos de licenciatura inserindo-os(as) no cotidiano de escolas da rede pública de educação básica, contribuindo para o aperfeiçoamento da formação de docente em nível superior.” Com relação ao Programa de Residência Pedagógica, este faz parte de uma “modernização do PIBID”, tendo o intuito de induzir o “aperfeiçoamento do estágio curricular supervisionado por meio da imersão do licenciando – que já esteja na segunda metade do curso – em uma escola de educação básica.” Neste sentido, as ações devem ser direcionadas a contemplar a “regência de sala de aula e intervenção pedagógica” (BRASIL, 2018).

Em ambas as propostas, que conjugam muitas semelhanças, a adesão das IES, sejam elas públicas, privadas ou filantrópicas, se dá mediante a apresentação de

um projeto de iniciação à docência junto à Capes, de acordo com os editais públicos lançados. Após a aprovação do projeto, cada instituição recebe cotas de bolsas, viabilizando sua distribuição a três segmentos: licenciados, professores da rede pública e professores de universidades. No caso dos bolsistas selecionados, estes são acompanhados por um professor(a) da escola e por um(a) docente de uma das instituições de educação superior participantes do programa.

A bolsa Pibid possui duração de, no máximo, 18 (dezoito) meses. A carga horária a ser cumprida é de 32 horas por mês e o valor pago é de R\$ 400,00 mensais. Já a carga horária da Residência Pedagógica é organizada em três módulos, com 138 horas cada um, perfazendo um total de 414 horas de atividades, sendo: I. 86 horas de preparação da equipe, estudo sobre os conteúdos da área e sobre metodologias de ensino, familiarização com a atividade docente por meio da ambientação na escola e da observação semiestruturada em sala de aula, elaboração de relatório do residente juntamente com o preceptor e o docente orientador, avaliação da experiência, entre outras atividades; II. 12 horas de elaboração de planos de aula; e III. 40 horas de regência com acompanhamento do preceptor.

Observando as características inerentes aos programas de iniciação à docência, visualizamos algumas proposições quanto **às possibilidades e os limites** do Programa Pró-Docência, tendo em vista que este, na sua proposta original, é um programa direcionado à Assistência Estudantil. Nesse fato reside um primeiro aspecto a ser considerado.

Seu foco principal, de acordo com os objetivos propostos nos editais, é o de “contribuir com o desenvolvimento dos estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica, melhorando seu desempenho acadêmico, e, portanto, sua permanência e conclusão da educação superior”. Dessa forma, identificamos que a iniciação à docência não se apresenta como objetivo primário (embora contribua com essa formação, como vimos, de forma significativa), constitui-se, portanto, um aspecto secundário, já que o programa se configura como uma das ações do Pnaes de “apoio pedagógico”, dentre tantas outras. Esse objetivo primário é ratificado na fala de uma das Diretoras da Proaes:

Porque ao analisarmos o decreto 7.234 de 2010, ele determina ações e dentro dessas ações tem uma ação chamada apoio pedagógico. Foi por esse viés do apoio pedagógico, que a Ufac desenvolveu aí os programas: Pró-Docência, Tutoria e Reforço acadêmico. E o Pró-Docência, ele foi criado nesse contexto de apoio pedagógico, com o objetivo de que os estudantes

das licenciaturas, como pode ser observado nos editais, tivessem essa experiência na docência. Sabemos que, de forma geral, e aí lendo alguns textos, a gente vê que muita gente que se forma em cursos de licenciatura, eles têm uma certa aversão à sala de aula, porque tem medo de atuar na sala de aula. Do ponto de vista dos conteúdos, os conteúdos que são ensinados na graduação, não são os mesmos conteúdos que são ensinados no ensino básico. Então, a gente vê alguns alunos com essas fragilidades. Reconhecendo essas fragilidades, e foi aí que se pensou e criou o programa Pró-docência. Então, o programa ele foi pensado com essas características, de ajudar o aluno que está vulnerável na Instituição. Mas, que esse aluno, para além de simplesmente receber uma bolsa, que ele tenha essa experiência e daí também a gente justifica com isso o valor ser um pouco maior que os demais programas. (DIRETORA DA PROAES)

Nos aspectos relacionados às peculiaridades do programa, a entrevistada deixa claras as proposições pensadas para a execução deste, acrescentando que, por ser uma ação que permite aos licenciandos a vivência no âmbito escolar, acaba trazendo resultados para além daquilo que se esperava no seu projeto original. A permanência do licenciando na escola por 12 horas semanais, bem como o recebimento de uma bolsa no valor de R\$ 500,00, além de contribuir com a manutenção do aluno para a permanência no curso de graduação, possibilita-o a ter experiências significativas no processo de formação inicial.

Essas características do programa identificadas pela Diretora, que além de acompanhar o desenvolvimento do programa com relação à assistência estudantil também atua como orientadora de bolsistas, por ser professora no CAp/Ufac, são demonstradas nos testemunhos de muitos acadêmicos que ela acompanha, como também nos relatórios de contrapartida que são emitidos mensalmente à Proaes, pelo Colégio de Aplicação.

Buscamos, também, nas entrevistas com bolsistas e orientadoras, outros indícios com relação a essas limitações do programa. Entre os apontamentos para superação das dificuldades e contribuição para a melhoria das ações, os professores/orientadores indicaram aspectos como: i) a inserção dos(as) bolsistas no ambiente escolar no início do ano letivo para que pudessem acompanhar o planejamento inicial; ii) uma melhor supervisão e acompanhamento das atividades de iniciação à docência; iii) delineamento, nos editais, das atividades a serem desenvolvidas pelos professores-orientadores e pelos(as) bolsistas. Foram acrescentadas pelas bolsistas mais duas proposições: direcionamento da carga horária a ser destinada a cada atividade, incluindo a regência na sala de aula; e a ampliação das vagas do programa.

Com relação ao primeiro aspecto, este foi apontado pela maioria das professoras, pois destacam que a inserção tardia do bolsista no contexto escolar prejudica sua reflexão e o entendimento de muitas atividades que já vêm sendo desenvolvidas desde o início do ano. São essas “relações e interações que os professores estabelecem e desenvolvem com os demais atores no campo de sua prática” que colaboram para o desenvolvimento dos saberes experienciais. (TARDIF, 2008, p.50). Destacando a importância desse aspecto, a professora Alícia enfatiza que seria mais interessante para o acompanhamento do processo como um todo que os(as) bolsistas já estivessem na escola no início do ano letivo. Como sugestão, destacou a possibilidade de o processo seletivo do programa acontecer no final do ano, para que os(as) bolsistas já fossem selecionados e, assim, que o ano letivo seguinte tivesse seu início, os acadêmicos já pudessem adentrar à escola.

O segundo aspecto citado por algumas professoras foi a indicação de que as atividades do Programa fossem supervisionadas por uma coordenação que direcionasse as questões relacionadas a iniciação à docência. A Professora Marcela destaca:

Eu acho que se tivesse um trabalho com eles, algo parecido com o que acontece com o Pibid. Então, eu acho que seria importante. É ter uma coordenação lá no *campus*, que orientasse eles, até mesmo antes de ter inscrição. Ter uma reunião mensal, alguém que coordenasse eles, para ir orientando, para que eles não fiquem tão perdidos quando eles chegarem na sala. E aí em relação ao eu já tinha falado também eles comecem no início do ano letivo (PROFESSORA MARCELA).

Em algumas colocações, as professoras evidenciam a necessidade de um auxílio no acompanhamento dos(as) bolsistas, no que diz respeito ao seu desenvolvimento no programa, na unificação das atividades, como também destacam o fato de proporcionar momentos que permitam que o trabalho desenvolvido por eles, em parceria, no Colégio de Aplicação, tenha maior visibilidade na comunidade acadêmica.

No que diz respeito às questões de acompanhamento, identificamos a existência na Proaes de uma Diretoria (Diretoria de Desenvolvimento Estudantil) que faz os estudos de acompanhamento dos bolsistas no que se refere a sua permanência nos cursos de graduação, que é o objetivo primeiro do programa, a assistência estudantil. Porém, as professoras/supervisoras sugerem um outro tipo de acompanhamento, relacionado às atividades inerentes à docência. Destacamos que

a ausência dessa estrutura, de uma coordenação direcionada ao auxílio dos bolsistas no que diz respeito à iniciação à docência se dá pelo fato de que a docência não se apresenta como foco principal do programa, embora seja um resultado alcançado, uma consequência de todo um trabalho realizado pelo Colégio de Aplicação, por meio dos seus professores, em parceria com a Proaes.

Indagações como essa nos remetem ao terceiro aspecto que mais foi destacado nas entrevistas, o delineamento das atividades a serem desenvolvidas pelos professores-orientadores e pelos bolsistas.

Analisando os editais, como posto anteriormente, vemos que apenas no edital 01/2013 foram incluídas as atribuições do professor/orientador e dos bolsistas, não sendo apresentadas nos demais editais. Ao indagarmos sobre esse aspecto, a Diretora da Proaes enfatizou que:

Toda vez que se faz um edital, como é voltado para o Colégio de Aplicação, o conjunto dos professores, o Diretor do colégio Aplicação, ele pode opinar. Então, no primeiro momento, um dos professores do CAp sugeriu que fossem colocadas essas obrigações do professor docente. Mas, depois, analisando, achou-se pertinente colocar mais só o objetivo do programa. Porque as atribuições são atribuições voltadas à docência. Então, foi uma decisão do próprio Colégio de Aplicação em retirar essas atribuições e que, para a Proaes, não faz diferença. Para a Proaes o que importa é que o bolsista seja orientado. E aí, como orientação é algo muito particular, muito individual... Então, a gente deixou o professor mais à vontade para fazer esse trabalho. Daí as atividades que ele vai fazer ficaram muito próprias do professor, que fica até difícil para a gente descrever no edital. Então, foi o próprio Colégio Aplicação que decidiu retirar essas atribuições e a Pró-Reitoria acatou (DIRETORA PROAES).

Observamos, nesse destaque, que os professores do Colégio de Aplicação, representados pelo Diretor(a), participam ativamente desse processo de construção e melhoria das ações do programa no que diz respeito às proposições estabelecidas nos editais. Percebemos, também, nesse depoimento, que o fato de o Programa ser executado no CAp/Ufac, como um *locus* privilegiado, composto por um grupo de professores que também atuam como pesquisadores, é um dos motivos pelos quais não estão propostas e/ou descritas as atribuições do professor/orientador, tendo em vista que, na instituição, existem inúmeros projetos de ensino, pesquisa e extensão e que estes são efetivados de acordo com cada modalidade de ensino.

Como está expresso no PPP da instituição, o CAp tendo como referência o tripé ensino-pesquisa-extensão, compreendendo a interação professor/aluno a partir de uma perspectiva dinâmica, buscando desenvolver “uma pedagogia a partir da

análise de problemas e busca de soluções.” (PPP CAp/Ufac, 2017, p. 10). Por isso, foi sugerida em assembleia docente, pelos próprios professores, a retirada dessas atribuições do orientador dos editais, permitindo mais autonomia aos docentes no trabalho que seria realizado com os bolsistas.

Um outro ponto levantado pelas bolsistas tratou do direcionamento da carga horária a ser destinada a cada atividade, incluindo a regência na sala de aula, ampliando, assim, as possibilidades dos(as) bolsistas de terem mais contato com esse exercício. É o que a bolsista Samanta destaca em sua fala:

Quando eu assumi a bolsa, não era obrigado a gente ministrar aulas. Não tinha que cumprir tantas horas de aulas ministradas sob a supervisão do professor. E eu acho que isso seria importante. Não que precisasse ser uma aula completa, mas algumas atividades que a pessoa sentisse que está atuando, iniciando um trabalho docente. Para ir além da observação, entendeu? Isso eu acho que poderia ter. Umas horas. Que fosse determinada a quantidade de horas, não precisava ser muito, para ministrar alguma atividade (BOLSISTA SAMANTA).

Além do destaque com relação à definição de horas para atuação na regência, uma das bolsistas tratou, também, a respeito de algumas limitações com relação à participação no planejamento das atividades. Mesmo cumprindo 12 horas semanais, Natália identifica que, ao atuarem no período matutino, momento em que acontece o ensino propriamente dito, acabam tendo um tempo reduzido para acompanhar o planejamento.

Essa observação também foi feita pelas professoras/orientadoras, pois, mesmo buscando inserir as licenciandas, concordam que, pelo fato de estarem orientando-as no mesmo período em que estão acompanhando os alunos(as) do ensino básico, e que, no contraturno, período em que acontece de fato o planejamento, as bolsistas estão em atividades acadêmicas, limita-se a participação destas em um momento tão importante e que seria riquíssimo para sua formação.

Sobre a questão dos dias, eu acho que são poucos. Se eles vão três dias (12 horas): um dia eu deixo pra que eles me auxiliem nas atividades, outro dia pra planejar, outro dia pra que eles tenham um momento deles, de pedir ajuda, de fazer alguma coisa conosco a partir da necessidade deles. Acho pouco tempo pra vivenciar tanta coisa. Gostaria que eles tivessem momentos pelo menos uma vez na semana, de participarem no contraturno, porque uma coisa que é muito importante que fazemos são atividades de reforço, no contraturno, de apoio pedagógico. Isso eles perdem. Pra isso existe outro planejamento, existe outra forma de atuar, não é a turma toda, e isso eles não sabem como acontece no colégio. A não ser que a gente narre, mas vivenciar é uma outra proposta de ensino, é uma outra forma de fazer. Eu acho que eles perdem muito, não podendo estar conosco no contra turno pelo menos uma vez (PROFESSORA ALÍCIA).

Concluimos, com essas exposições, que há uma convergência nas opiniões no sentido de propor uma discriminação na carga horária a ser cumprida pelos(as) bolsistas na escola, sob a orientação do professor titular. A sugestão proposta pelas entrevistadas seria no sentido de que as horas fossem distribuídas nas diversas atividades inerentes ao fazer docente, de modo que, ao término do ano letivo, o(a) bolsista pudesse ter experimentado, sob orientação, desde a observação, o planejamento, a regência e a participação em outras atividades de pesquisa ou extensão. É a partir do desenvolvimento desses saberes produzidos no cotidiano que ganham relevância, como enfatiza Pimenta, “os processos de reflexão sobre a própria prática e o desenvolvimento de habilidades de pesquisa da prática” na formação inicial. (PIMENTA, 1999, p. 20-21)

Nesse sentido, algumas bolsistas apontaram como sugestões o direcionamento de algumas ações a serem executadas na finalização das atividades do programa a cada ano, que contemplassem publicações sobre as vivências proporcionadas no âmbito da docência, seja com a publicação de um artigo, uma resenha ou um relato de experiência.

Eu acho que a minha indicação seria sobre a produção. O CAp tem uma revista, então, eu acho que, no edital, poderia indicar que professor, o orientador e o bolsista produzissem algo para publicar, porque as coisas que acontecem lá são muito ricas e a gente precisa produzir sobre isso. E isso também faz parte da nossa formação, na Pedagogia, você produzir conhecimento, você publicar, isso é muito importante. Eu acho que essa implementação de algo já no edital ou como atribuição do corpo docente, entrasse em um consenso ou em algum tipo de projeto, para que houvesse, ao final do Pro-docência, de fato, a produção de um artigo científico, a produção de uma resenha, de um relato experiência ou algo assim. Então, eu acho isso bem importante, é algo bem legal e que ajudaria mesmo (BOLSISTA GEISE).

Essa fala mostra, em conjunto com outros apontamentos, que um dos anseios dos participantes é de que as ações desenvolvidas, as experiências vivenciadas possam ter visibilidade na comunidade acadêmica. Isso porque a questão da invisibilidade do programa dificulta até mesmo no preenchimento das vagas que são disponibilizadas a cada edital, e muitos licenciandos(as) acabam optando por outros auxílios, outras bolsas. Nos depoimentos, observamos que algumas bolsistas despertaram interesse em participar dessa atividade pelo contato com outros

acadêmicos, colegas de sala que participaram como bolsistas no programa e que tiveram uma melhor desenvoltura nos trabalhos teóricos e práticos inerentes ao curso.

Corroborando com essa indicação, em tornar mais conhecidas as ações realizadas, a Professora Naiara nos diz:

Eu gostaria que quando eles fossem recebidos no Colégio de Aplicação, que eles pudessem ter mais claro quais seriam as atribuições deles enquanto bolsistas Pró-Docência. E uma outra coisa que eu acho que seria muito relevante para o Colégio de Aplicação, é que a gente faz tanta coisa com esses bolsistas e acaba sendo tão pouca visibilidade para o que a gente faz junto com eles. E aí eu acho que a gente poderia organizar um Seminário do Pró-Docência, para eles divulgarem para a comunidade capeana os saberes que foram produzidos durante o processo. De repente, publicar resumos, uma coletânea de textos, de experiências. Porque a gente sabe que o Colégio de Aplicação ele não é apenas uma escola que trabalha na perspectiva do ensino (PROFESSORA NAIARA).

Nesse sentido, compreendemos, na fala da professora, que existem muitos trabalhos realizados nessa parceria entre bolsistas e professoras/orientadoras no Colégio de Aplicação que ainda não foram publicados. E que, a partir deste estudo, é possível ampliar as discussões sobre as contribuições do programa, buscando alternativas para o aprimoramento dessa faceta que ele apresenta na prática, que é direcionada à iniciação à docência.

A Professora Naiara acrescenta, nesse aspecto, que:

Nesse sentido, eu acho que é a sua pesquisa é extremamente relevante porque ela vai, sim, dar uma certa visibilidade. Eu acho que o curso de Pedagogia, ele não está totalmente ciente da riqueza que esse programa tem na formação desses alunos e de como esse programa colabora na formação deles, mas também com produção de saberes docentes no âmbito do Colégio de Aplicação. Por que a gente não recebe estágio supervisionado do curso de Pedagogia da Ufac. Só recebemos estágios de Faculdades particulares. Nós não temos, ainda, estreitados esses laços que deveríamos ter como laboratório da Ufac, do CAp com o curso de Pedagogia e acho que o Programa Pró-Docência poderia ser essa ponte para estreitar os laços entre o curso de Pedagogia e a nossa área dos Anos iniciais no Colégio Aplicação (PROFESSORA NAIARA).

Para além do destaque para a questão da invisibilidade das ações práticas desenvolvidas no programa, a Professora Naiara traz um outro questionamento que nos causa inquietação, a falta de relação que persiste entre o curso de Pedagogia e o Colégio de Aplicação. Observamos, na exposição, que no Ensino Fundamental - anos finais e Ensino Médio do CAp, existe uma interlocução quanto à recepção de acadêmicos para o desenvolvimento da prática, do Estágio Supervisionado, enquanto que para os anos iniciais ainda se tem dificuldade nessa parceria. A professora

demonstra seu anseio quanto ao estreitamento dessa relação e enfatiza que o trabalho realizado com os acadêmicos do Programa Pró-Docência pode ser uma oportunidade para o estabelecimento dessa parceria.

Os apontamentos tratados até aqui demonstram que o Programa Pró-Docência, mesmo não tendo como fio condutor um projeto de iniciação à docência, com todas as peculiaridades que um programa dessa natureza deve ter, apresenta, em sua prática, uma grande contribuição para a formação desses futuros professores. Mesmo, em sua gênese, apresentando objetivos direcionados à assistência estudantil, mostra-se como uma oportunidade a mais de vivenciar a prática pedagógica por meio do ensino, da pesquisa e da extensão.

Dessa forma, há de se pensar na possibilidade de formulação de um projeto, uma resolução que viesse a nortear todo o processo que envolve a aplicação do referido programa na escola. Um projeto que viesse a direcionar, orientar as ações a serem executadas. Como também a ampliação das vagas destinadas ao programa, pois, esta foi uma das reivindicações de algumas bolsistas que enfatizam que as “oportunidades deveriam ser ampliadas para que outros acadêmicos pudessem ter essa experiência na escola” (BOLSISTA JULIANA) e que pudessem “vivenciar esta realidade em cada uma das etapas de sua formação” (PROFESSORA ESTELA).

Dessa maneira, compreendendo, como nos propõe Azzi (2002, p. 36), que um “ensino de qualidade necessita, também, de um professor de qualidade” e este deve ser buscado “por meio da formação contínua dos docentes que aí estão e o investimento na formação de novos professores”, é que retomamos a necessidade posta anteriormente, de divulgação dos resultados alcançados nessa trajetória do programa, das aprendizagens que foram desenvolvidas pelas bolsistas sob a orientação dos professores/supervisores, nesse contato com o cotidiano da escola.

É o que buscamos evidenciar na presente pesquisa, para que outras análises possam ser feitas e propostas reavaliadas, valorizando todos os aspectos que envolvem as ações realizadas na prática pelo programa Pró-Docência, que tem se apresentado como uma ação eficaz de assistência estudantil e que, efetivamente, proporciona um apoio pedagógico, como também, a inter-relação teoria e prática, como um elemento norteador na formação inicial dos futuros professores da Educação Básica, acadêmicos do Curso de Pedagogia da Ufac.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os estudos sobre a formação docente e os programas de iniciação à docência têm sido muito recorrentes no campo educacional, apresentando experiências inovadoras e enriquecedoras para o processo formativo inicial de futuros professores. Nesse sentido, empreendemos esta pesquisa, buscando analisar as contribuições do Programa Pró-Docência, implementando no Colégio de Aplicação da Ufac, para a formação inicial de professores do Ensino Fundamental - Anos Iniciais, alunos do curso de Pedagogia da Ufac, a partir da articulação entre teoria e prática.

A partir do objetivo geral delineado, foram elaborados objetivos específicos, quais sejam:

- ✓ Examinar os elementos que impulsionaram o processo de implementação do Programa Pró-Docência no Colégio de Aplicação da Ufac;
- ✓ Identificar, na concepção dos acadêmicos e professores, a relevância do Programa Pró-Docência, e as contribuições deste para a formação inicial dos bolsistas e para a prática pedagógica dos orientadores;
- ✓ Verificar quais saberes e/ou conhecimentos foram desenvolvidos ao longo da vivência dos acadêmicos no cotidiano escolar e como esses saberes, aliados à teoria, contribuíram para a formação desses futuros professores;
- ✓ Descrever as experiências formativas que o Colégio de Aplicação pode oferecer aos futuros professores enquanto um espaço privilegiado de formação e experimentação;
- ✓ Identificar os limites do programa no que se refere à iniciação à docência.

Para o alcance desses objetivos, seguimos um percurso metodológico que contou com levantamento bibliográfico, pesquisa documental (portarias, editais, relatórios) e pesquisa de campo, na qual foram entrevistadas 5(cinco) bolsistas que participaram do Programa, 5(cinco) professoras/orientadoras do CAp/Ufac e também uma das Diretoras da Proaes, acerca da contribuição do programa. Os dados foram analisados a partir de uma perspectiva discursiva, considerando a entrevista como um instrumento que vai além de uma simples coleta de dados, privilegiando um diálogo entre as fontes documentais orais e escritas.

Esses dados foram organizados a partir de cinco eixos: a) Os saberes constituídos por meio das interações estabelecidas no cotidiano da escola e sua

influência no processo de formação inicial; b) Experiências vivenciadas no cotidiano da escola e as contribuições para a aprendizagem da docência; c) Para além do ensino: a prática pedagógica vivenciada no âmbito da pesquisa e da extensão no colégio de aplicação; d) Articulação teoria e prática: aspectos relevantes para a formação dos futuros professores; e) Os limites do programa no que se refere ao apoio à docência e perspectivas para ações futuras.

Na fase inicial da pesquisa, com a busca de documentos de constituição do Programa Pró-Docência, intentamos identificar os elementos que impulsionaram a implementação do programa Pró-Docência no Colégio de Aplicação da Ufac. Nossa primeira descoberta é a de que o programa se constitui em uma política interna da Ufac, uma ação de assistência estudantil implementada em 2012, inicialmente, com uma parceria entre o Colégio de Aplicação e a Pró-Reitoria de Extensão, sendo, logo em seguida, coordenada pela Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis, a partir de 2013.

Em sua proposta inicial, o referido programa foi planejado para ser um programa de apoio financeiro, tendo como objetivo central: garantir a permanência e a conclusão dos estudantes dos cursos de licenciatura, que estão em situação de vulnerabilidade socioeconômica. Ou seja, não se trata de um programa de iniciação à docência, mas, sim, de um programa de permanência, portanto, seus objetivos não estão direcionados a essa finalidade (formação docente).

Seguindo as proposições desse primeiro questionamento, voltamo-nos para o *lócus* onde são desenvolvidas as atividades do programa: o Colégio de Aplicação. O CAp é uma instituição vinculada a Ufac, criada com a finalidade de ser um ambiente formativo para alunos da educação básica e, também, como campo de estágio para os acadêmicos das licenciaturas da Ufac e de outras instituições de Ensino Superior. Visualizado como um campo privilegiado de aprendizagem e inovações pedagógicas, o CAp/Ufac tem, em seu quadro, professores/pesquisadores que desenvolvem um trabalho voltado para o ensino, a pesquisa e a extensão, seguindo a mesma dinâmica da universidade.

Portanto, como o programa Pró-Docência, objeto desta pesquisa, foi pensado para o atendimento de uma das ações do Pnaes, estabelecidas pelo Decreto Nº 7.234, de 19 de julho de 2010, em seu Artigo 3º, § 1º, que trata do apoio pedagógico (ação IX), o CAp/Ufac, em virtude de suas peculiaridades, foi escolhido como campo para o desenvolvimento do Programa, conforme exposto pela Diretora da Proaes, em seu depoimento.

A partir do entendimento da gênese do programa e dos motivos de sua implementação, procuramos visualizar seu movimento na prática e suas contribuições para a formação inicial dos futuros professores, bem como para a prática pedagógica dos orientadores. Ao realizarmos a interlocução entre as fontes escritas (relatórios de contrapartida) e as fontes orais (entrevistas), observamos que a interação entre bolsistas e professores/orientadores do programa possibilitou a inserção dos acadêmicos no universo da docência, onde passaram a experimentar diversas situações de aprendizagem prática, inerentes ao cotidiano escolar. Identificamos nos trechos das falas, tanto das professoras quanto das bolsistas, no primeiro eixo de análise, que essa interação conduziu a aprendizagens significativas para ambas, despertando, em muitos estudantes, a identificação com a profissão.

Identificamos, também, inúmeras experiências que os acadêmicos de Pedagogia, futuros professores da educação básica, puderam vivenciar nesse ambiente educacional. Nessa partilha de saberes/conhecimentos, alguns se apresentaram em destaque, como: a organização da sala de aula, o acompanhamento individualizado dos alunos, o desenvolvimento de novas metodologias de ensino e aprendizagem, a confecção de materiais didáticos de acordo com as necessidades dos alunos(as), as propostas de avaliação, entre outros, apresentadas no segundo eixo. Ou seja, esses saberes experienciais, como bem destaca Tardif (2008), vão se constituindo de um amálgama formado por diversos outros saberes.

Além dos projetos relacionados ao ensino, os bolsistas foram inseridos em atividades de pesquisa e extensão, onde puderam participar de eventos científicos e, também, desenvolveram publicações em parceria com as orientadoras compartilhando suas experiências formativas, conforme expostas no terceiro eixo.

Essas vivências, segundo os acadêmicos, permitiram a interlocução entre a teoria e a prática, discutida no quarto eixo de análise, pela qual vários conteúdos estudados na graduação puderam ser visualizados e/ou aplicados de forma prática. Um dos mais destacados foram aqueles relacionados ao processo de alfabetização e letramento, atividades com projetos e, também, a aplicabilidade de jogos para o melhor desenvolvimento de algumas temáticas nas séries iniciais, principalmente na disciplina de matemática.

Para além disso, um outro destaque apontado pelos licenciandos, após terem passado por essa experiência, foi com relação à melhoria no desenvolvimento nas atividades acadêmicas e na prática do estágio supervisionado. Já para algumas

orientadoras, essa experiência despertou as estudantes para um raciocínio crítico, que valoriza a teoria, mas que, também, é pautado na interpretação da realidade, compreendendo que esta é dinâmica e que apresenta muitas contradições. Ou seja, está permeada por situações em que somente o conhecimento teórico não consegue oferecer subsídio suficiente para solucionar os problemas que emergem do cotidiano. Dessa forma, também é visualizado o papel das professoras, que se assumem nesse processo de co-formadoras das licenciandas.

Essas evidências nos revelam que o programa foi conduzido a um patamar que vai além dos objetivos pelos quais foi criado. O trabalho desenvolvido no interior do CAp trouxe experiências muito parecidas com aquelas que são delineadas nos programas de iniciação à docência, como é o caso do Pibid e do Residência Pedagógica, mesmo o Pró-Docência não dispondo de um projeto direcionado para a essa perspectiva.

Nesse sentido, analisando por esse viés, observamos, nas falas das entrevistadas, alguns limites do programa, evidenciados no quinto eixo analisado. O primeiro deles é o de que não existe nenhum projeto ou resolução que direcione suas atividades, estas estão dispostas somente nos editais de seleção. Por ser uma ação de assistência estudantil que visa colaborar com a permanência do estudante no Ensino Superior, mesmo sendo criado pelo viés de apoio pedagógico, não apresenta objetivos relacionados à formação de professores. Além disso, os estudos de acompanhamento do programa estão diretamente relacionados aos objetivos de permanência (objetivos pelos quais o programa foi criado). Portanto, não dispõe de uma orientação e/ou acompanhamento das atividades inerentes à docência, sendo esta uma das indicações das professoras/orientadoras do CAp/Ufac para a melhoria do programa.

Um outro limite que pudemos observar é que, pelo fato de não serem divulgadas as ações do programa para a comunidade acadêmica, com a exposição dos trabalhos que são realizados no Colégio de Aplicação, este acaba sendo observado como mais uma possibilidade de assistência estudantil, entre tantas outras, não despertando interesse dos acadêmicos pela inscrição.

Dessa forma, nessa pesquisa, buscamos dar visibilidade às ações desenvolvidas no Programa Pró-Docência no que diz respeito ao desenvolvimento da prática pedagógica e à formação inicial dos estudantes do Curso de Pedagogia. Concluimos que, além de atender aos objetivos pelos quais foi criado, pudemos

comprovar, mediante a análise das fontes escritas e orais, que este atendeu a outros objetivos que ainda não tinham sido comprovados, relacionados à iniciação à docência.

Delimitamos o estudo para observarmos o desenvolvimento do programa nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, buscando visualizar as experiências vivenciadas pelos acadêmicos do Curso de Pedagogia da Ufac, no período de 2012-2019. Porém, destacamos que nos editais, são apresentadas outras áreas do conhecimento que também foram contempladas e desenvolveram excelentes trabalhos no Ensino Fundamental II – Anos Finais e Ensino Médio, com acadêmicos de outras licenciaturas, o que nos desperta interesse para pesquisas futuras.

Além disso, almejamos que os resultados evidenciados nesta pesquisa abram caminho para novas reflexões a respeito do desenvolvimento do Programa Pró-Docência, no sentido de repensar suas ações e o estabelecimento de parcerias, com um planejamento voltado à iniciação à docência, de modo a contribuir com um trabalho que já acontece no Colégio de Aplicação e que, pelo que observamos, tem sido de extrema relevância para a formação dos(as) licenciandos(as).

Concluímos, com esta análise, que o Programa Pró-Docência, mesmo sendo um programa de assistência estudantil, tem contribuído de forma significativa para a formação dos futuros professores da Educação Básica, acadêmicos do curso de Pedagogia da Ufac. Por meio da imersão no cotidiano escolar do Colégio de Aplicação, um campo privilegiado de formação, as licenciandas foram oportunizadas a participar de diversas atividades relacionadas ao ensino, pesquisa e extensão, podendo estabelecer a interlocução entre a teoria e a prática, tendo a oportunidade de consolidar os conhecimentos/saberes desenvolvidos na graduação em diálogo com aqueles que são inerentes a prática pedagógica e ao processo educativo.

Para além do seu objetivo primordial, o referido programa, ao inserir as acadêmicas no contexto escolar, permitiu uma situação de aprendizagem prática de iniciação à docência, no qual o contato com o cotidiano da escola trouxe inúmeras aprendizagens e experiências que enriqueceram a formação inicial.

Assim, destacamos a relevância deste estudo, que trouxe contribuições no sentido de observarmos as ações que são desenvolvidas como políticas internas da universidade e que têm colaborado para o processo formativo dos acadêmicos dessa Ies. Nesse contexto específico, essa pesquisa revela as experiências formativas das bolsistas do Programa Pró-Docência, de competência da Pró-Reitoria de Assuntos

Estudantis em parceria com o Colégio de Aplicação da Ufac. E reafirma, também, a necessidade de continuação dos debates e avanço dos estudos para o aprimoramento dessas ações no âmbito da universidade, contribuindo para a formação pessoal e profissional dos futuros professores da Educação Básica.

Essas constatações também contribuem para a produção de novos conhecimentos e o fortalecimento da pesquisa, propondo novos olhares, novas perspectivas com relação à formação de professores e trabalho docente no âmbito do PPGE/Ufac.

## REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli. et al. Estado da Arte da formação de professores no Brasil. **Educação & Sociedade**, ano XX, nº 68, p. 301-309. Dezembro/99. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/es/a/TJLC6dqDhsWxMMmYs8pkJJy/?lang=pt>> Acesso em: 20 jan. 2021.

AZEVEDO, Fernando. **Novos caminhos e novos fins**. A nova política de educação no Brasil. SP: Melhoramentos, s/d.

AZEVEDO, Magaly de Matos, BEZERRA, Maria José; COSTA, Maria de Fátima Nobre, SILVA, Suzana Domingos da. **Caminhos da Educação: Colégio de Aplicação da UFAC – 15 anos de história**. Rio Branco: Gráfica UFAC, 1998, p.266).

AZZI, Sandra. **Trabalho docente: autonomia didática e construção do saber pedagógico**. In: PIMENTA, Selma Gamido. Saberes pedagógicos e atividade docente. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2002.

BASTOS, Líliliana Cabral; SANTOS, Willian Soares dos (orgs.). **A entrevista na pesquisa qualitativa**. Rio de Janeiro. Quartet: Faperj, 2013.

BORGES, Dalete de Souza Salles. **O programa institucional de bolsa de iniciação à docência na constituição da identidade profissional docente**. 2019. 95 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Mato Grosso Do Sul - Campus Do Pantanal. Programa De Pós-Graduação Em Educação, Corumbá –MS, 2019.

BAZZO, Vera; SCHEIBE, Leda. De volta para o futuro...retrocessos na atual política de formação docente. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 13, n. 27, p. 669-684, set./dez. 2019. Disponível em: <<http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde>> Acesso em 6 jul. 2020.

BRANDT, Andressa Grazielle e HOBOLD, Márcia de Souza. Mudanças e Continuidades dos Marcos Legais do Curso de Pedagogia no Brasil. **Revista Internacional de Educação Superior**, Campinas – SP, v. 5, p. 1-29, 2019.

BRASIL. **Decreto-lei nº 8.530, de 2 de janeiro de 1946**. Lei Orgânica do Ensino Normal. Rio de Janeiro. Diário Oficial da União. Seção 1 - 4/1/1946, Página 116.

BRASIL. **Decreto-lei nº 9.053, de 12 de março de 1946**. Cria um ginásio de aplicação nas Faculdades de Filosofia do País. Rio de Janeiro. Diário Oficial da União - Seção 1 - 14/3/1946, Pg.3693.

BRASIL. **Decreto-lei nº 7.234, de 19 de julho de 2010**. Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil. Disponível em:

<[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2010/decreto/d7234.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7234.htm)>  
Acesso em 10 de agosto de 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação Conselho Pleno. **Resolução nº 1, de 15 de maio de 2006**. Institui Diretrizes Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Resolução CNE/CP1/2006, Brasília 15 de maio de 2006. Disponível em:  
<[http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01\\_06.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf)> Acesso em: 14 set. 2020

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria n.º 959, de 27 de setembro de 2013, do Gabinete do Ministro da Educação**. Estabelece diretrizes e normas gerais para o funcionamento dos Colégios de Aplicação vinculados às Universidades Federais. Disponível em: <<https://ndi.ufsc.br/files/2013/10/Portaria-959-de-27-de-setembro-de-2013.pdf>>

BRASIL. Ministério da Educação. **Capés dá início ao pagamento de bolsas da Residência Pedagógica**. MEC, 2018. Disponível em:  
<<http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/residencia-pedagogica#:~:text=A%20resid%C3%Aancia%20pedag%C3%B3gica%20faz%20parte,na%20escola%20de%20educa%C3%A7%C3%A3o%20b%C3%A1sica.>> Acesso em: 02 ago. 2021.

BRZEZINSKI, Iria. **Pedagogia, pedagogos e formação de professores: busca e movimento**. Campinas, SP: Papyrus, 2010.

CAPES. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Edital 6: Chamada Pública para apresentação de propostas no âmbito do Programa de Residência Pedagógica**. 2018. Brasília: Ministério da Educação, 2018.

CAPES. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Relatório de Gestão 2009-2013 da Diretoria de Educação Básica Presencial DEB – PRODOCÊNCIA**. Brasília: Ministério da Educação, 2013.

CARVALHO, Mark Clark Assen de. **Professores para as séries iniciais: o dilema da eterna transitoriedade**. Rio Branco: EDUFAC, 2004. 163 p. (Série Dissertações e Teses).

CARVALHO, Mark Clark Assen de; GONÇALVES, Rafael Marques; SILVA, Adão Rogério Xavier. A faculdade de educação do acre no contexto de implantação do ensino superior: histórias e narrativas em diferentes tempos históricos. 50 anos de Educação – Faced/Ufam. **Revista Amazônica**, Manaus-AM, vol. 01, n 01. p. 142 – 166, 2020.

CRUZ, Giseli Barreto da. **O curso de pedagogia no Brasil na visão de pedagogos primordiais**. 2008. 302 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de. **Instrução elementar no século XIX**. 500 anos de educação no Brasil. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. 2ª edição. 608p. (Coleção Historiaí, 6). p. 135-150.

FIN, Adriane. **O Programa Bolsa Estágio Formação Docente e a formação inicial de professores no Estado do Espírito Santo**: uma experiência de aprendizagem da docência. 144 f. Dissertação. (Mestrado em Educação: Psicologia da Educação). Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação. Psicologia da Educação. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2015.

FRANGELLA, R. C. P. **Colégio de Aplicação e a instituição de uma nova lógica de formação de professores**: um estudo histórico no Colégio de Aplicação da Universidade do Brasil. I Congresso Brasileiro de História da Educação. Rio de Janeiro: Gráfica Scortecci, 2000. v. 1. p. 375-376. Disponível em: <[http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe1/anais/134\\_rita\\_de\\_cassia\\_p.pdf](http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe1/anais/134_rita_de_cassia_p.pdf) > Acesso em: 10 jan. 2020.

FURLAN, Cacilda Mendes Andrade. **História do Curso de Pedagogia no Brasil: 1939-2005**, 2008. Acesso em: 15 mai. 2020. Disponível em: <[http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2008/anais/pdf/164\\_885.pdf](http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2008/anais/pdf/164_885.pdf)>

GONÇALVES, Suzane da Rocha Vieira; MOTA, Maria Renata Afonso; ANADON, Simone Barreto. **A Resolução CNE/CP nº. 2/2019 e os retrocessos na formação de professores**. Formação em movimento. Revista da ANFOPE. Formação em Movimento v.2, n.4, p. 360-379, jul./dez. 2020.

KINPARA, Minoru Martins. **Colégio de Aplicação e formação de professores**. Rio Branco: Ideia/Edufac, 2011.

LOURENÇO FILHO, Manoel Berfström. **A formação de professores**: da Escola Normal à Escola de Educação. Org.: Ruy Lourenço Filho. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, IV Série, 2001.

LOPES, Sonia de Castro. A estrutura curricular da escola de professores do Instituto de Educação do Rio de Janeiro (1932-1939): representações acerca de uma nova cultura pedagógica. **Revista Educação em Questão**, Natal, v.28, n. 14, p. 96-120, jan./jun. 2007.

LOPES, Sonia de Castro. Formação de Professores no Rio de Janeiro durante o Estado Novo. **Cadernos de Pesquisa**, v. 39, n.137, p. 597-619, maio/ago. 2009.

LUDKE, Menga; ANDRÉ. Marli. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. [2. ed].Reimpr.. Rio de Janeiro: E.P.U., 2018.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Trabalho de Campo: Contexto de observação, interação e descoberta**. In: DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 28ª Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009. P. 51-77.

MONTANDON, Maria Isabel. **Políticas públicas para a formação de professores no Brasil**: Os programas Pibid e Prodocência. **Revista da ABEM**, Londrina, v.20, n. 28, p. 47-60, 2012.

NÓVOA, António. **Os professores e sua Formação**. Lisboa: Dom Quixote, 2003.

NÓVOA, António. Os Professores e sua Formação num Tempo de Metamorfose da Escola. **Educação & Realidade**. Porto Alegre, v. 44, nº 3, 2019. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/2175-623684910>> Acesso em: 25 set. 2020

PEREIRA FILHA, Francisca do Nascimento. **O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência como política de formação inicial de professores no curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal do Acre**. 163 f. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Acre, Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação. Curso de Mestrado em Educação, Rio Branco, 2017.

PIMENTA, Selma Garrido. **Formação de professores: identidade e saberes da docência**. In: PIMENTA, Selma Garrido. (Org). Saberes pedagógicos e atividade docente. São Paulo: Cortez Editora, 1999.

PIMENTA, Selma Garrido. **O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática?** São Paulo: Cortez, 1994.

**Projeto político-pedagógico do Colégio de Aplicação da Ufac**: 2013-2016/ Universidade Federal do Acre, Colégio de Aplicação. Rio Branco: CAp, 2017.

QUEIROZ, Elaine de Oliveira Carvalho Moral. **Pibid e formação docente**: contribuições do professor supervisor para a prática pedagógica do aluno egresso em início de carreira. 160 f. Tese (Doutorado). Doutorado em Educação Arte e História da Cultura. Universidade Presbiteriana Mackenzie. São Paulo, 2017.

SANTOS, Adriana Regina de Jesus dos; *et al* (Orgs.). **Práticas e reflexões de metodologias de ensino e pesquisa do Projeto PRODOCÊNCIA da UEL**. Londrina: Universidade Estadual de Londrina, 2012.

SANTOS, Adriana Regina de Jesus dos. *et al* (Orgs). **Experiências e reflexões na formação de professores**. Londrina: UEL, 2012.

SANTOS, Tatiane Castro dos. **A Reforma Curricular do Curso de Letras da Universidade Federal Do Acre na década 1980**: Entre ditos e escritos. 218 f. Tese (Doutorado). Doutorado em Educação. Universidade Federal Fluminense. Niterói, 2012.

SANTOS, William Soares dos. **Os níveis de interpretação na entrevista de pesquisa de natureza interpretativa com narrativas**. In: BASTOS, Liliana Cabral de; SANTOS, William Soares dos. A entrevista na pesquisa qualitativa. Rio de Janeiro: Quartet: Faperj, 2013. p. 21-35.

SAVIANE, Dermeval. **O trabalho como princípio educativo frente às novas tecnologias**. In: Ferreti, Celso J. et al. Novas tecnologias, trabalho e educação: um debate multidisciplinar. Petrópolis: Vozes, 1994, p. 151-168.

SAVIANI, Dermeval. O legado educacional do “longo século XX” brasileiro. In: SAVIANI, Dermeval (et. al.). **O legado educacional do século XX no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

SAVIANE, Dermeval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, vol. 12, n. 34, p. 152-180, jan./abr. 2007.

SAVIANE, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14, n.40, jan./abr., 2009.

SCHEIBE, Leda. Diretrizes curriculares para o curso de Pedagogia: Trajetória longa e inconclusa. **Cadernos de Pesquisa**, v. 37, n. 130, jan./abr. 2007

SELLES, Sandra Escovedo; SANTOS, Tatiane Castro dos. **A entrevista na pesquisa educacional, seus usos etnográficos e a perspectiva da História Oral**. In: ANDRADE, Everardo Paiva de; ALMEIDA, Juniele Rabêlo de (Org.). História Oral e educação: experiência, tempo e narrativa. São Paulo: Letra e Voz, 2019. P. 65- 86.

SELMÍ, Gabriela da Fontoura Rodrigues. **O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência na UFRGS e sua contribuição na formação inicial de professores**. 128 f. Dissertação (Mestrado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre – RS, 2015.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico** [livro eletrônico]. 2ª. ed. – São Paulo: Cortez, 2017

SILVA, Adão Rogério Xavier. A materialização do programa nacional de assistência estudantil na universidade federal do acre: texto, contexto, processos e práticas. 2019. 150 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Acre – Programa de Pós-Graduação em Educação, Rio Branco – AC, 2019.

SOUZA, Rosa Fátima de. Lições da escola primária. In: SAVIANI, Dermeval (et. al.). **O legado educacional do século XX no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

SOUZA, Rosa Fátima de. Templos de civilização. A implantação da escola primária graduada no Estado de São Paulo (1890-1910). São Paulo: UNESP, 1998.

TANURI, Leonor Maria. **História da formação de professores**. *Revista Brasileira de Educação*, n. 14, p. 61-88, maio/ago. 2000.

TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. 9ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 10ª ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2010.

TEIXEIRA, Anísio. **Reorganização do Ensino Normal e sua transposição para o plano universitário: criação**. *Boletim de Educação Pública*. Rio de Janeiro, v.2, n.1/2, jan./jun. 1932. p.110-117. Disponível em: <<http://www.bvanisioteixeira.ufba.br/fran/artigos/reorganizacao.html>> Acesso em: 02 set. 2020

TEIXEIRA, Anísio. Escolas de Educação. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v.51, n.114, p.239-259. abr./jun. 1969. *Educação no Brasil*. 2. ed. São Paulo: Nacional; Brasília

UFAC. Departamento de Educação. Curso de Pedagogia. **Proposta de Reformulação Curricular do Curso de Pedagogia**, 1991.

UFAC. **Projeto Pedagógico Curricular do Curso de Licenciatura em Pedagogia** – Magistério da Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, 2009.

UTSUMI, Luciana Miyuki Sado. **Formação Formação Inicial de Professores e Profissionalização do Ensino: Possibilidades e desafios na construção progressiva da ponte epistemológica entre os professores do ensino superior e os professores do ensino**. *Academos*, v.4, p. 1-11, 2008.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro; D'ÁVILA, Cristina Maria (Orgs). **Profissão docente: Novos sentidos, novas perspectivas**. Campinas – SP: Papirus, 2008.

VICENTINI, Paula Perin; LUGLI, Rosário Genta. **História da Profissão docente no Brasil: representações em disputa**. São Paulo: Cortez, 2009.

VIDAL, D.G.; RABELO, R. S. A criação dos Institutos de Educação no Brasil como parte de uma história conectada da formação de professores. **Cadernos de História da Educação**, Uberlândia, v. 18, n. 1, p. 208-220, jan./abr. 2019. Acesso em: <<https://doi.org/10.14393/che-v18n1-2019-12>>

VIDAL, Diana Gonçalves (org.). **Grupos escolares. Cultura escolar primária e escolarização da infância no Brasil (1893-1971)**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2006.

VINCENT, G; LAHIRE, B; THIN, D. **Sobre a História e a Teoria da Forma Escolar**. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, nº 33, p. 07-47, jun. 2001.

VIVER CIÊNCIA. 2017, Rio Branco-AC. **Anais da III Mostra Acreana de Educação, Ciência, Tecnologia e Inovação -Viver Ciência.** South American. Journal of Basic Education, Technical and Technological; 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufac.br/index.php/SAJEBTT/article/view/1700/1017>

## **APÊNDICE A – ROTEIRO DE ENTREVISTA COM OS BOLSISTAS DO PROGRAMA PRÓ-DOCÊNCIA**

**Universidade Federal do Acre  
Programa de Pós-graduação em Educação – PPGE/UFAC**

**Projeto de Pesquisa:**

**A EXPERIÊNCIA DO PROGRAMA PRÓ-DOCÊNCIA NO COLÉGIO DE  
APLICAÇÃO: Teoria e prática como elementos norteadores da formação  
docente dos(das) pedagogos(as) da Ufac**

**Mestranda: Luciana Vasconcelos da Silva Santos**

**Orientadora: Profa. Dra. Tatiane Castro dos Santos**

### **ROTEIRO DE ENTREVISTA**

- ✓ *Entrevista realizada com os acadêmicos do Curso de Pedagogia – Formação de Professores para a Educação Básica – 1º ao 5º ano Ensino Fundamental*

Esta entrevista visa obter informações sobre a atuação dos acadêmicos do Curso de Pedagogia, como bolsistas do Programa Pró-Docência (Programa de Apoio à Docência) na Educação Básica, no Ensino Fundamental I, Anos Iniciais.

Sua participação nesta pesquisa é de extrema relevância para identificarmos e analisarmos as contribuições do Programa para o processo formativo dos futuros professores.

A sua opinião e suas sugestões a respeito das experiências que vivenciou neste processo auxiliam-nos a buscar alternativas para ampliar as discussões sobre os processos de formação de professores e sobre o estreitamento dos laços que devem permear a interação entre a Universidade e as escolas de Educação Básica.

### **INFORMAÇÕES PESSOAIS:**

**Dados De Identificação:**

- 1) Nome:
- 2) Período do Curso: \_\_\_\_\_
- 3) Quais os motivos que o conduziram a participar do Programa Pró-Docência?
- 4) Para participar do Edital do Programa Pró-Docência, vinculado a Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis é necessário passar por um período de seleção que contempla alguns pré-requisitos. Houve alguma dificuldade para ingressar no Programa Pró-Docência? Qual(is)?
- 5) Quais eram as expectativas ao ingressar no Programa?
- 6) Suas expectativas com relação ao Pró-Docência mudaram após seu ingresso no programa? Justifique sua resposta.
- 7) Indique as principais atividades que desenvolveu como bolsista do Programa Pró-Docência.
- 8) A partir das atividades que vivenciou, descreva a importância da participação neste Programa para sua formação acadêmica e profissional.
- 9) Descreva, se for o caso, algumas dificuldades que enfrentou durante a sua atuação na escola, na realização das atividades inerentes ao Programa.
- 10) Quanto à sua interação com o(a) Professor(a) Orientador(a), regente da sala de aula no qual foi bolsista, o que considerou relevante para sua formação e sua atuação como futuro docente?
- 11) O Colégio de Aplicação, por ser uma instituição vinculada à Universidade Federal do Acre, desenvolve Ensino, Pesquisa e Extensão. Quais atividades, além do ensino, você pode experienciar neste período, atuando como bolsista, que considerou importante para ampliar seus conhecimentos no tocante à prática pedagógica?
- 12) O fato de ter vivenciado essa experiência como bolsista do programa, provocou impactos na sua concepção a respeito da docência?
- 13) Quais habilidades e/ou saberes relacionados à docência, você compreende, que o programa te ajudou a construir e que contribuíram para a sua formação?
- 14) O Programa permitiu articular a teoria e a prática? Cite algum conhecimento/conteúdo de cunho teórico discutido na graduação que você pode vivenciar ou perceber em sua atuação no Pró-Docência.
- 15) Quais sugestões você daria para a melhoria no desenvolvimento do Programa, que seriam relevantes para a formação de futuros professores(as) da Educação Básica (acadêmicos do curso de Pedagogia)?

## **APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO DO PERFIL ACADÊMICO DOS BOLSISTAS PRÓ-DOCÊNCIA**

**Universidade Federal do Acre  
Programa de Pós-graduação em Educação – PPGE/UFAC**

**Projeto de Pesquisa:**

**A EXPERIÊNCIA DO PROGRAMA PRÓ-DOCÊNCIA NO COLÉGIO DE APLICAÇÃO: Teoria e prática como elementos norteadores da formação docente dos(das) pedagogos(as) da Ufac**

**Mestranda: Luciana Vasconcelos da Silva Santos**

**Orientadora: Profa. Dra. Tatiane Castro dos Santos**

### Questionário

*Obs.: Direcionado aos acadêmicos do Curso de Pedagogia – Formação de Professores para a Educação Básica – 1º ao 5º ano Ensino Fundamental*

Este questionário visa obter informações sobre a atuação dos acadêmicos do Curso de Pedagogia, como bolsistas do Programa Pró-Docência (Programa de Apoio à Docência) na Educação Básica, no Ensino Fundamental I, Anos Iniciais.

Sua participação nesta pesquisa é de extrema relevância para identificarmos e analisarmos as contribuições do Programa para o processo formativo dos futuros professores.

### **INFORMAÇÕES PESSOAIS:**

#### **Dados De Identificação:**

1- Nome: \_\_\_\_\_

2- Sexo: \_\_\_\_\_

3- Idade: \_\_\_\_\_

**INFORMAÇÕES SOBRE O PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO**

4 – Em que tipo de instituição você cursou o Ensino Fundamental I (1º ao 5º ano)?

- a) Em escola pública;
- b) Em escola particular.

5 - Em que tipo de instituição você cursou o Ensino Fundamental II (6º ao 9º ano)?

- a) Em escola pública;
- b) Em escola particular;
- c) Maior parte em escola pública;
- d) Maior parte em escola particular.

6 – E com relação a formação em Nível Médio, foi cursado:

- a) Em escola pública;
- b) Em escola particular;
- c) Maior parte em escola pública;
- d) Maior parte em escola particular.

7 – Em que ano concluiu o Ensino Médio? \_\_\_\_\_

8 – Que tipo ou modalidade de Ensino Médio você frequentou?

- a) Magistério;
- b) Ensino Médio regular;
- c) Ensino técnico-profissionalizante;
- d) Educação de jovens e Adultos (Prova do Encceja)

9 – Frequentou algum cursinho e/ou pré-vestibular como aprofundamento dos estudos preparatórios para o vestibular e/ou ENEM?

- a) Não
- b) Sim

10 – Se sua resposta foi SIM, por quanto tempo frequentou algum cursinho ou pré-vestibular?

- a) Menos de um semestre;
- b) Um semestre;
- c) Um ano;
- d) Dois anos ou mais.

**IDENTIFICAÇÃO COM O CURSO/FORMAÇÃO EM NÍVEL SUPERIOR**

11) O que o(a) estimulou a escolher o curso de Pedagogia?

12) Você tinha pretensão de ingressar em outro curso? Se sim, qual?

- a) Não;  
b) Sim. \_\_\_\_\_

13) Suas expectativas com relação ao curso mudaram após seu ingresso na universidade? Justifique sua resposta.

### **SOBRE O PROGRAMA PRÓ-DOCÊNCIA**

14- Período de participação no PRÓ-DOCÊNCIA:

Início: \_\_\_\_\_ Término: \_\_\_\_\_

15 - Já havia participado de outro programa de formação de professores, antes do Pró-Docência? Se sim, qual programa?

Não;  
Sim. \_\_\_\_\_

16 - Ano/série na(s) qual(is) atuou?

- ( ) 1º ano
- ( ) 2º ano
- ( ) 3º ano
- ( ) 4º ano
- ( ) 5º ano

## **APÊNDICE C – ROTEIRO DA ENTREVISTA COM OS PROFESSORES DOS ANOS INICIAIS (1º AO 5º ANO) DO COLÉGIO DE APLICAÇÃO**

**Universidade Federal do Acre  
Programa de Pós-graduação em Educação – PPGE/UFAC**

**Projeto de Pesquisa:**

**A EXPERIÊNCIA DO PROGRAMA PRÓ-DOCÊNCIA NO COLÉGIO DE APLICAÇÃO: Teoria e prática como elementos norteadores da formação docente dos(das) pedagogos(as) da Ufac**

**Mestranda: Luciana Vasconcelos da Silva Santos**

**Orientadora: Profa. Dra. Tatiane Castro dos Santos**

Questionário Avaliativo sobre o Programa de Apoio à Docência – PRÓ-DOCÊNCIA

*Obs.: Direcionado aos professores(as) regentes das turmas do 1º ao 5º ano Ensino Fundamental – Anos Iniciais do Colégio de Aplicação da UFAC, orientadores(as) do Programa.*

Este questionário visa obter informações sobre a orientação dos professores durante a atuação dos acadêmicos do Curso de Pedagogia, como bolsistas do Programa Pró-Docência (Programa de Apoio à Docência) na Educação Básica, no Ensino Fundamental I, Anos Iniciais.

Sua participação nesta pesquisa é de extrema relevância para identificarmos e analisarmos as contribuições do Programa para o processo formativo dos futuros professores.

A sua opinião a respeito do acompanhamento e orientação neste processo de formação dos acadêmicos que atuaram como bolsistas e suas sugestões a respeito das experiências que vivenciou, auxiliam-nos a buscar alternativas para ampliar as discussões sobre os processos de formação de professores e sobre o estreitamento dos laços que devem permear a interação entre a Universidade e as escolas de Educação Básica.

## INFORMAÇÕES PESSOAIS

### Dados de Identificação:

Nome: \_\_\_\_\_

Sexo: \_\_\_\_\_

Idade: \_\_\_\_\_

## INFORMAÇÕES RELATIVAS À FORMAÇÃO E ATUAÇÃO PROFISSIONAL

1- Em que ano concluiu a graduação? \_\_\_\_\_

2- Possui mestrado ou está cursando? Em qual área?

\_\_\_\_\_

3- Possui Doutorado ou está cursando? Em qual área?

\_\_\_\_\_

4- Há quanto tempo atua na Educação Básica?

\_\_\_\_\_

5- Há quanto tempo trabalha no Colégio de Aplicação?

\_\_\_\_\_

6- Em que ano/série atua? \_\_\_\_\_

## SOBRE A ATUAÇÃO NO PROGRAMA

7- Qual o período de atuação no Pró-Docência?

8- Quantos alunos você já recebeu?

9- Já atuou como orientador(a) ou coordenador(a) em outro Programa além do Pró-Docência? Qual(is)?

10- Quais os motivos que o conduziram a participar do Programa Pró-Docência como orientador(a)?

11- Descreva as principais atividades que desenvolveu como orientador(a) do Programa.

12- Como você avalia essa experiência? Que impactos trouxe para o seu fazer pedagógico, bem como para os(as) alunos(as), dentro e fora da sala de aula?

13- Quais as orientações que considera importantes e que foram feitas aos bolsistas, nesse período em que atuaram na escola, na Educação Básica?

- 14- Quais saberes e habilidades foram constituídos e/ou aperfeiçoados pelos(as) bolsistas durante este processo e que você considera de extrema relevância para a formação desses futuros professores?
- 15- Descreva, se for o caso, algumas dificuldades que enfrentou durante o processo de orientação dos bolsistas durante sua atuação na realização das atividades inerentes ao Programa.
- 16- O Colégio de Aplicação, por ser uma instituição vinculada à Universidade Federal do Acre, desenvolve Ensino, Pesquisa e Extensão. Quais atividades, além do ensino, foram desenvolvidas com a participação dos(as) bolsistas que você considerou importante para ampliar os conhecimentos destes(as) e que contribuíram para a sua formação e prática pedagógica? Justifique sua resposta.
- 17- Quais sugestões você daria para a melhoria no desenvolvimento do Programa, que seriam relevantes para a formação de futuros professores(as) da Educação Básica (acadêmicos do curso de Pedagogia)?

## APÊNDICE D – ROTEIRO DE ENTREVISTA - DIRETOR(A) DA PROAES

**Universidade Federal do Acre  
Programa de Pós-graduação em Educação – PPGE/UFAC**

**Projeto de Pesquisa:**

**A EXPERIÊNCIA DO PROGRAMA PRÓ-DOCÊNCIA NO COLÉGIO DE  
APLICAÇÃO: Teoria e prática como elementos norteadores da formação  
docente dos(das) pedagogos(as) da Ufac**

**Mestranda: Luciana Vasconcelos da Silva Santos**

**Orientadora: Profa. Dra. Tatiane Castro dos Santos**

Questionário sobre o Programa de Apoio à Docência – PRÓ-DOCÊNCIA

*Obs.: Direcionado a um(a) dos(as) Diretores(as) da Proaes, responsável pela implantação do Programa Pró-Docência*

Este entrevista visa obter informações sobre a implantação do Programa Pró-Docência (Programa de Apoio à Docência) na Educação Básica, no Ensino Fundamental I, Anos Iniciais.

Sua participação nesta pesquisa é de extrema relevância para identificarmos e analisarmos as contribuições do Programa para o processo formativo dos futuros professores.

A sua opinião e suas sugestões a respeito de sua participação nesse processo auxiliam-nos a buscar alternativas para ampliar as discussões sobre os processos de formação de professores e sobre o estreitamento dos laços que devem permear a interação entre a Universidade e as escolas de Educação Básica.

### **INFORMAÇÕES PESSOAIS:**

#### **Dados De Identificação:**

- Nome: \_\_\_\_\_

1 – Conforme disposto nos documentos, como também nos editais lançados no âmbito da Proaes, o Programa Pró-Docência é uma ação de Assistência Estudantil. Como se deu o processo de criação do Programa? Houve a criação de uma comissão?

2 – Porque foi escolhida essa nomenclatura para o programa?

3 – Quais as principais características delineadas para o programa na sua gênese, como por exemplo, quais as metas a serem cumpridas, por quanto tempo os bolsistas podem permanecer no programa?

4 – Qual é o público que pode participar da seleção do programa?

5 - Como é feita a divulgação do edital, quais os canais usados para essa divulgação?

6 – Em termos práticos, como é realizada a seleção dos bolsistas e quais as dificuldades que são enfrentadas neste processo de seleção?

7 – Na sua visão, quais os principais resultados alcançados pelo programa?

8 - Ao observarmos os editais lançados para este programa no período de 2013 a 2019, verificamos uma oscilação no quantitativo de vagas. Quais os motivos que conduziram essas mudanças?

9 – Observamos que houve um reajuste no valor das bolsas no decorrer dos anos. Essa questão se conecta ao quantitativo de vagas?

10 - Por que o Colégio de Aplicação foi escolhido como campo de atuação para esses bolsistas?

11 – Por que nos demais editais não estão estabelecidas as atribuições do professor regente, somente no primeiro?

12 – Nos aspectos relacionados aos professores/orientadores, na sua opinião, como o programa auxilia ou que contrapartida oferece a esses professores?

(Por exemplo: oferece benefícios no tocante à progressão do professor na instituição o fato de atender os bolsistas?)

13 - Qual a importância do Programa dentro da universidade? Ele deve continuar? Por quê?

14- Quais mudanças poderiam ocorrer para a melhoria da ação?

## **APÊNDICE E – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE**

### **PROJETO DE PESQUISA:**

#### **A EXPERIÊNCIA DO PROGRAMA PRÓ-DOCÊNCIA NO COLÉGIO DE APLICAÇÃO: Teoria e prática como elementos norteadores da formação docente dos(das) pedagogos(as) da Ufac**

### **Apresentação e Convite**

A pesquisa intitulada “*A EXPERIÊNCIA DO PROGRAMA PRÓ-DOCÊNCIA NO COLÉGIO DE APLICAÇÃO: Teoria e prática como elementos norteadores da formação docente dos(das) pedagogos(as) da Ufac*”, busca analisar a contribuição do programa Pró-Docência implementado no Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Acre, nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, para o desenvolvimento da prática pedagógica e formação inicial dos acadêmicos de Pedagogia, através de uma abordagem qualitativa, associando a pesquisa documental à pesquisa de campo, trabalhando com o diálogo entre fontes orais e fontes escritas.

Trata-se de uma pesquisa realizada pela discente do Mestrado em Educação do Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal do Acre – PPGE/UFAC, sob orientação da Profa. Dra. Tatiane Castro; e, para realizá-la, sua contribuição é necessária e importante. Por isso, você está convidado(a) participar da referida pesquisa.

### **Esclarecimentos**

Esclarecemos que a sua participação na pesquisa consiste em responder a um questionário e em conceder entrevista. Sua participação é voluntária, não haverá custos materiais ou financeiros para você, bem como não haverá remuneração pela sua participação. Você tem a garantia de plena liberdade de participação na pesquisa, podendo recusar-se a participar ou retirar seu consentimento em qualquer momento da realização da pesquisa, sem ter que justificar sua desistência e sem sofrer quaisquer tipos de coação ou penalidade. Você terá a garantia de indenização caso a pesquisa venha lhe causar algum dano material ou imaterial.

Os riscos da pesquisa são mínimos e de natureza social e psicológica, do tipo constrangimento, exposição da imagem profissional (identificação pública ou indevida dos participantes), perda de confiabilidade dos dados e registro equivocado de informações mediante realização e transcrição de entrevistas.

- a- Riscos de constrangimento: as questões propostas no ato da entrevista podem ser recebidas com receio pelos participantes, o que poderá causar certo desconforto ao externarem suas concepções.
- b- Exposição da imagem profissional: dependendo do modo como fizermos o registro das respostas dos participantes e do modo como os identificamos e os relacionamos às opiniões emitidas, poderemos causar danos à sua imagem pessoal e profissional.
- c- Perda de confiabilidade dos dados: como os dados coletados e as informações das instituições e dos docentes participantes serão armazenados em computadores, há o risco de tais dados serem acessados por sujeitos não envolvidos no projeto. Isso poderia causar, também, exposição indevida dos participantes.
- d- Registro equivocado de informações via entrevista: como as entrevistas serão gravadas em áudio e depois transcritas, há o risco de o pesquisador fazer uma transcrição equivocada, que não registre fielmente as informações expostas pelos participantes.

Considerando os riscos anteriormente citados, apresentamos as seguintes providências e cautelas:

- a- O risco de constrangimento será amenizado pelo comportamento do pesquisador, que se comprometerá a ser prudente e cordial na condução das entrevistas, evitando emitir juízos de valor.
- b- Para evitarmos os riscos de exposição da imagem profissional dos participantes, os nomes destes serão substituídos por letras e números em todos os registros feitos pelos pesquisadores e em cada arquivo armazenado em computadores.
- c- Para evitar os riscos ligados à perda de confiabilidade dos dados, todo o material coletado será arquivado nos computadores da pesquisadora, e todos os arquivos serão protegidos por senha.
- d- Quanto ao risco de registro equivocado de informações via entrevista, tentaremos evitá-lo enviando ao entrevistado a transcrição da entrevista

realizada pelos pesquisadores, para que aquele se certifique de que não houve alteração das suas falas. Somente após o aval do entrevistado, prosseguiremos com a pesquisa.

Quanto aos benefícios para os sujeitos participantes, eles residem na possibilidade de, mediante a pesquisa, refletirem sobre os processos de formação de professores e sobre o estreitamento dos laços que devem permear a interação entre a Universidade e as escolas de Educação Básica. Assim, poderemos contribuir, de algum modo, com a formação dos professores dos Anos Iniciais.

Você receberá uma via deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), o qual terá as três primeiras páginas rubricada e a última página assinada por você e pelo pesquisador responsável.

Para maiores informações e esclarecimentos sobre a pesquisa e/ou seus procedimentos, você poderá entrar em contato com a pesquisadora responsável Luciana Vasconcelos da Silva Santos, pelo telefone nº (68) 99972-7786, 3225-4798 e e-mail: lucianasantoscav@gmail.com.

## 1. Consentimento

Eu, \_\_\_\_\_,  
RG Nº \_\_\_\_\_, CPF Nº \_\_\_\_\_, declaro que:

- 1- Li e compreendi o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).
- 2- Tenho conhecimento de que minha participação na pesquisa intitulada “O Programa Pró-Docência, teoria e prática na formação inicial de professores dos Anos Iniciais: A experiência do Colégio de Aplicação da UFAC” é livre e espontânea.
- 3- Não terei nenhum custo e nem serei remunerado pela minha participação.
- 4- Posso desistir a qualquer momento como participante da pesquisa, sem ter que justificar minha desistência e nem sofrer quaisquer tipos de coação ou punição.
- 5- Não serei identificado nas publicações dos resultados da pesquisa.

Diante do exposto, aponho minha rubrica nas três primeiras páginas do TCLE e minha assinatura abaixo como prova do meu Consentimento Livre e Esclarecido em participar da pesquisa.

Rio Branco-Acre, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_.

---

Assinatura do participante

---

Luciana Vasconcelos da Silva Santos  
Pesquisadora Responsável