



## O PAPEL DE UM COLÉGIO DE APLICAÇÃO NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES/AS: um relato de experiência

Alessandra Pavolin Pissolati Ferreira<sup>1</sup>  
Vanessa Fonseca Gonçalves<sup>2</sup>

### Resumo

No contexto de preocupação com a formação de professores/as, retomar as discussões sobre os Colégios de Aplicação (CAp) se faz importante, visto o compromisso histórico destes com a formação docente. A Escola de Educação Básica da Universidade Federal de Uberlândia (CAp ESEBA/UFU) integra o conjunto de colégios de aplicação e tem como um de seus objetivos a formação inicial dos/as licenciandos/as da IES a que é vinculada. Assim, o presente trabalho consiste em um relato de experiências que teve como objetivo ilustrar as contribuições do CAp ESEBA/UFU na formação inicial de uma discente, de um curso de licenciatura, envolvida em dois projetos nesta instituição, a partir de suas reflexões acerca dessa experiência. Nesse movimento, a discente pontua que a vivência prolongada nessa instituição, a articulação entre formação e prática docente, o papel das professoras orientadoras e a (des)construção de sua identidade docente contribuíram ativamente no seu processo formativo, bem como na sua escolha pela profissão docente.

**Palavras-chave:** Docência. ESEBA. Experiências formativas.

### Introdução

A formação de professores/as tem sido tema recorrente em discussões e pesquisas no âmbito nacional e internacional, visto a centralidade do/a professor/a no processo de educação escolar dos sujeitos. Como ponto de partida para discutir a formação inicial de professores/as brasileiros/as, é preciso considerar que há uma segmentação tradicional do *locus* de formação à nível superior desses/as profissionais; sendo os cursos de licenciatura em Pedagogia os

---

<sup>1</sup> Licenciada e Bacharel em Ciências Biológicas pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU), Mestre em Educação (UFU) e docente da Rede Pública de Ensino de Uberlândia-MG. [alepissolati@gmail.com](mailto:alepissolati@gmail.com)

<sup>2</sup> Mestre em Ecologia e Conservação de Recursos Naturais pela Universidade Federal de Uberlândia - UFU, Licenciada e Bacharel em Ciências Biológicas (UFU), Docente do Colégio de Aplicação - Escola de Educação Básica - ESEBA UFU. [vanessa.goncalves@ufu.br](mailto:vanessa.goncalves@ufu.br)

responsáveis pela formação do/a professor/a polivalente para atuar nos anos iniciais e os cursos de licenciatura em áreas específicas, como Ciências Biológicas, Química, Matemática, entre outros, aqueles que formam o/a docente especialista, em um determinado componente curricular, para atuar nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio (MELLO, 2000).

No que tange a formação de professores/as nos cursos de licenciatura, alguns estudos apontam que o distanciamento entre as disciplinas de conteúdo específico e as referentes ao desenvolvimento de habilidades e estratégias para o processo de ensino e aprendizagem<sup>3</sup> é um dos principais problemas a ser enfrentado, pois resulta numa ruptura entre teoria e prática (MELLO, 2000; GATTI, 2003; ALVARADO-PRADA; FREITAS; FREITAS, 2010; PIMENTA; LIMA, 2013). Uma realidade comum nos cursos de licenciatura, que reforça essa dicotomia, é o fato das disciplinas focadas no desenvolvimento de habilidades e estratégias para a formação de professores/as estarem deslocadas para os períodos ou anos finais dos cursos; como é o caso do estágio curricular obrigatório, quando é possibilitado ao/a licenciando/a uma aproximação de sua realidade de futura atuação profissional (SILVA; SCHNETZLER, 2008).

Nesse contexto de preocupação com a formação inicial de professores/as resgatamos a discussão sobre os Colégios de Aplicação (CAp) - escolas vinculadas a Instituições de Ensino Superior (IES). Historicamente, o surgimento dos CAp está atrelado à formação de professores/as, em um primeiro momento, vinculados à formação dos/as futuros/as docentes que estavam matriculados nos cursos de didática das Faculdades de Filosofia (FRAGELLA, 2000). O decreto-Lei nº 9.053 de 12 de março de 1946 que institui a criação dos CAp ilustra o compromisso que estes teriam com a formação docente:

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 no curso de Didática (BRASIL, 1946, p. 3693, grifo nosso).

Desde a criação do primeiro colégio de aplicação brasileiro, o Colégio de Demonstração da Faculdade Nacional de Filosofia no Rio de Janeiro, os CAp passaram por modificações, sendo a composição do corpo docente um exemplo dessas reestruturações. No momento de sua criação o quadro de professores/as era composto de licenciandos/as matriculados/as no curso de didática (FRAGELLA, 2000; LIMA, 2009) e atualmente é

---

<sup>3</sup> No presente texto chamaremos de disciplinas pedagógicas aquelas que buscam possibilitar o desenvolvimento de habilidades e estratégias para o processo de ensino e aprendizagem e profissionalização docente, como didática, psicologia da educação, metodologia de ensino e os estágios da licenciatura

constituído de docentes formados/as que integram o quadro docente da IES a que é vinculado.

Apesar das modificações que ocorreram ao longo dos anos e dos diferentes vínculos que os CAp estabeleceram com as IES, o foco na formação docente, bem como nos pilares de ensino, pesquisa e extensão se apresentam como elementos comuns entre eles (BRASIL, 1993; LIMA, 2009; OLIVEIRA, 2011). Alguns estudos apontam que a articulação entre as licenciaturas da IES e os CAp viabiliza um campo de atuação para os/as licenciandos/as, permitindo uma aproximação deles/as com o cotidiano escolar e a articulação entre os saberes teóricos e práticos construídos no curso superior e a realidade escolar (BRASIL, 1993; OLIVEIRA, 2011; SILVA, 2014; SANTOS; OLIVEIRA; SILVA, 2015).

Atualmente, há no Brasil 17 Colégios de Aplicação vinculados a instituições públicas federais de Ensino Superior (BRASIL, 2013). A Escola de Educação Básica da Universidade Federal de Uberlândia (CAp ESEBA/UFU) integra esse conjunto de colégios de aplicação brasileiros, atendendo um público de 929 estudantes distribuídos entre Educação Infantil e Ensino Fundamental, sendo esse na modalidade regular e na modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA) – anos finais (ESEBA, 2020). Os/as docentes efetivos que atuam na ESEBA compõem o corpo docente da Universidade e trabalham em regime de dedicação exclusiva perfazendo 40 horas semanais dedicadas ao tripé ensino, pesquisa e extensão (ESEBA, 2020). O corpo docente da escola é formado por 79 professores/as efetivos, sendo quatro especialistas, 40 mestres/as e 35 doutores/as (ESEBA, 2020).

O compromisso com a formação inicial dos/as licenciandos/as da IES constitui um dos pilares desta instituição e se materializa na forma de estágios obrigatórios, estágios extracurriculares, monitoriais e projetos de ensino, pesquisa e extensão. Uma das possibilidades de inserção dos/as discentes universitários/as na escola de Educação Básica é por meio do Programa de Bolsas de Graduação (PBG).

O PBG foi instituído na UFU em 2010 pela resolução nº08/2010 (UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA–UFU, 2010). Para a participação no programa, é aberto um edital público para que docentes e técnicos/as-administrativos/as submetam suas propostas em um dos subprogramas temáticos, a saber: InclUFU; Cursos Noturnos; Aprimoramento Discente; Educação Básica e Profissional; Experiência Institucional; Apoio aos Laboratórios de Ensino; Projetos Pedagógicos dos Cursos; e Tutoria (UFU, 2010; 2018). Dessa forma, o referido programa é uma das possibilidades de articulação entre o Ensino Superior e a Escola de Educação Básica, na qual os/as docentes do CAp submetem uma proposta de projeto e

selecionam, dentre os/as estudantes interessados nesta, colaboradores/as e bolsistas<sup>4</sup> para atuarem no mesmo (UFU, 2018).

As/os docentes da área de Ciências do CAp ESEBA/UFU têm se envolvido na submissão de projetos PBG no intuito de estabelecer parcerias entre discentes do curso de licenciatura em Ciências Biológicas e Escola de Educação Básica no desenvolvimento de projetos de ensino, pesquisa e extensão. Desta forma, os projetos possibilitam uma aproximação dos/as professores/as em formação da realidade de sua futura atuação profissional: a educação básica.

O presente estudo consiste em um relato de experiências sobre as vivências de uma discente, do curso de licenciatura em Ciências Biológicas, envolvida em dois projetos PBG e suas reflexões acerca da contribuição do CAp ESEBA/UFU na sua formação inicial e na escolha pela carreira docente.

### **Percurso metodológico: os projetos**

A discente se envolveu em dois projetos PBG no CAp ESEBA/UFU. O primeiro deles intitulava-se “Materiais didáticos para o ensino de Genética” aprovado pelo edital nº 01/2015 DIREN/PROGRAD e atrelado ao subprograma temático “Apoio aos Laboratórios de Ensino<sup>5</sup>”.

De acordo com Justina e Ferla (2006) o conhecimento de genética é importante no processo de formação de indivíduos alfabetizados cientificamente e capazes de se posicionar frente as questões atuais que envolvem a mobilização de saberes dessa área do conhecimento, como as discussões sobre transgênicos, terapias gênicas, entre outros. No entanto, o ensino de genética na educação básica tem sido desafiador, principalmente por envolver o estudo de estruturas microscópicas, exigindo grande capacidade de abstração dos/as estudantes. Alguns estudos afirmam que a compreensão de conceitos e técnicas relacionadas ao estudo de genética é facilitada quando vários recursos didáticos são utilizado (MOREIRA, 2007; MOREIRA; LAIA 2008).

---

<sup>4</sup> As bolsas, no valor de R\$400,00 (quatrocentos reais), possuem duração de dez meses e exigem no mínimo 20 horas de dedicação semanal nas atividades do projeto.

<sup>5</sup> O subprograma Apoio aos Laboratórios de Ensino engloba “projetos que viabilizem a participação do estudante de graduação na organização e funcionamento dos laboratórios que desenvolvem ações de ensino na Graduação, Educação Básica e Profissional” (UFU, 2010, p. 2).

Diante disso e da escassez de recursos didáticos voltados para o ensino de genética nos laboratórios didáticos da instituição, o referido projeto teve como objetivo a produção de desses materiais voltados para o ensino de genética no Ensino Fundamental. As ações desenvolvidas no projeto envolveram levantamentos bibliográficos, produções de modelos tridimensionais e jogos didáticos e participação/atuação nas aulas de Ciências em que tais recursos eram utilizados.

O segundo projeto que a discente atuou intitulava-se “Utilização de biomonitores de qualidade ambiental em Uberlândia-MG: uma proposta de minicurso para a Educação Básica” aprovado no subprograma “Educação Básica e Profissional”<sup>6</sup> (Edital nº 001/2016 PROGRAD/DIREN). A proposta do projeto surgiu a partir da necessidade de fomentar um processo de ensino e aprendizagem de Ciências que possibilite a alfabetização científica dos/as estudantes. Um ensino de Ciências que possibilite aos/às estudantes incorporarem no seu universo a Ciência como cultura (DELIZOICOV; ANGOTTI; PERNAMBUCO, 2002).

De acordo com Rosito (2008), a utilização da investigação é considerada para o ensino de Ciências, como essencial para a aprendizagem científica. Assim, a partir desses pressupostos, no segundo projeto, promovemos um minicurso investigativo no qual os/as estudantes do CAp ESEBA/UFU, a partir da temática orientadora, foram estimulados investigar a qualidade da água em seu município utilizando bioindicadores. As atividades da bolsista no projeto incluíram, juntamente com a docente orientadora, o planejamento e desenvolvimento das atividades realizadas nos encontros com os/as estudantes, bem como a divulgação da investigação com a comunidade escolar.

Cada um dos projetos teve a duração de dez meses. Alguns aspectos comuns a ambos foram a participação em reuniões semanais com as docentes orientadoras. Esses momentos eram utilizados para discussões de artigos e bibliografias que estávamos tomando para o desenvolvimento das atividades e dos materiais didáticos, para planejamento as atividades de cada um dos projetos, bem como para reflexão crítica sobre a aplicação dos materiais didáticos e também dos encontros realizados no minicurso. Além disso, a participação em eventos científicos na área da Educação e escrita de resumos e relatórios para divulgação científica dos projetos fizeram parte das atividades desenvolvidas em ambos projetos.

---

<sup>6</sup> O subprograma Educação Básica e Profissional engloba “projetos que propiciam a interação de estudantes de graduação orientados por professores ou técnicos da Escola de Educação Básica (ESEBA) a desenvolverem atividades nesta unidade” (UFU, 2010, p. 1).

## **Refletindo sobre as experiências formativas no CAp ESEBA/UFU**

### **1. As vivências no cotidiano escolar**

A participação em dois projetos PBG no CAp ESEBA/UFU possibilitaram um período de vivência prolongada e contínua da licencianda nessa instituição. Essa característica, associada à heterogeneidade dos projetos, proporcionou à bolsista uma pluralidade de vivências e o envolvimento em atividades escolares cotidianas: desde a atuação em procedimentos administrativos comuns a escola (solicitação de materiais e autorização para realização de atividades externas à escola, por exemplo), à construção dos modelos didáticos e elaboração das atividades, além da relação com os/as estudantes e também com as professoras orientadoras. De acordo com Azevedo, Pereira e Sá (2011, p. 220):

O cotidiano escolar reveste-se de grande valia para os aprendizes e possibilita aos principiantes partilhas de sensações, crenças, percepções, questionamentos e [in]certezas advindos dos contextos pessoais e coletivos, construídos na vivência entre pares, com os alunos e com a comunidade escolar.

Mediar as atividades com os/as estudantes, como também os conflitos que surgiram em algumas situações, foram momentos de intensa aprendizagem. De acordo com Mello (2000), situações concretas do cotidiano escolar muitas vezes apresentam o elemento da imprevisibilidade e requerem uma capacidade de mobilização do professor em se posicionar frente a situações exibindo uma postura fundamentada, ao mesmo tempo em que deve ser imediata, para que não se desperdice uma oportunidade de intervenção no processo de ensino-aprendizagem.

Além disso, fazer alterações estruturais no calendário das atividades do segundo projeto após um período de greve, buscando atender a nova demanda dos/as estudantes; principalmente as atividades extracurriculares ofertadas na escola, semanas de avaliação e eventos, foi uma tarefa difícil; e que me permitiu compreender não apenas o processo de reestruturação escolar após eventos como esse; mas também a complexidade das relações e de interesses que permeiam o espaço escolar.

Dessa forma, a vivência prolongada e contínua no CAp ESEBA/UFU me possibilitou uma multiplicidade de experiências nessa instituição. Com isso, foi possível me aproximar da complexidade de atividades que perpassam o trabalho do/a professor/a, bem como me familiarizar um pouco mais com minha futura realidade de atuação profissional.

### **2. Articulação entre formação e prática docente**

De acordo com Gatti (2014a), estudos e pesquisas na área educacional sinalizam para importância se repensar a formação docente no Brasil, principalmente no que tange os cursos de licenciatura. Como mencionado anteriormente, um dos fatores que, apesar de comum nos cursos de formação de professores, precisa ser reconsiderado é o distanciamento entre os cursos de licenciatura e a escola, ou seja, o *lócus* de atuação profissional do docente em formação (PIMENTA; LIMA, 2006).

Uma das estratégias para aproximar o ensino superior da escola básica pode ser evidenciada pelas iniciativas que buscam uma transformação desta realidade, em âmbitos nacional, como o Programa de Iniciação à Docência (PIBID) e a Residência Pedagógica, e estaduais, como o programa Bolsa Formação - Escola Pública e Universidade do estado de São Paulo (GATTI, 2014b). No contexto da UFU, além do PIBID, o PBG no âmbito da licenciatura tem como objetivo possibilitar a aproximação do licenciando à realidade da Educação Básica.

Frente a multiplicidade de experiências vivenciadas como bolsista de dois PBG no CAp ESEBA/UFU, um aspecto que destaco neste texto reflexivo, é justamente a questão da dissociação entre teoria e prática, entre os saberes construídos nas disciplinas de conhecimento específico e os saberes escolares. Esse aspecto foi evidenciado durante o planejamento dos recursos didáticos de Genética que seriam construídos durante o primeiro projeto.

Um dos pontos de partida do mesmo foi definir os temas que mais causavam estranhamentos e dificuldades no processo de ensino e aprendizagem de Genética para que os materiais pudessem focar a construção dos recursos didáticos nessas temáticas. Esse momento foi especialmente desafiador, uma vez que não se bastavam os conhecimentos específicos sobre Genética; mas os saberes relacionados ao processo de ensino e aprendizagem deste conteúdo na Educação Básica.

Embora já tivesse cursado a disciplina de Genética no âmbito da graduação, essa foi construída centrando-se nos saberes específicos dessa área do conhecimento. Ou seja, até me envolver com esse projeto, não havia me deparado, em meu processo de formativo, com esse movimento de pensar o ensino de Genética na educação básica. Acerca disso, Melo (2000) afirma que, muitas vezes nos cursos de formação de professores/as, as disciplinas de conteúdo específico são propostas que visam o cumprimento de um programa curricular obrigatório; inexistindo um processo de reflexão sobre os conhecimentos construídos sobre aquela área do saber e seu ensino na Educação Básica.

Nesse contexto, a professora orientadora desempenhou papel central na superação dessa dificuldade. Ao compartilhar suas vivências e experiência acerca do ensino de Genética, proporcionou um espaço de reflexão que me possibilitou ponderar sobre o processo de ensino e aprendizagem desse conteúdo curricular, buscando uma aproximação entre o que havia construído na disciplina específica na graduação e na realidade do ensino desta temática na Educação Básica.

Assim, a participação nas aulas de Ciências em que os recursos construídos foram utilizados, me possibilitaram uma aproximação com o processo de ensino e aprendizagem de genética. Ao experienciar a sala de aula foi possível compreender algumas das dúvidas que surgem nos/as estudantes quando esse conteúdo é abordado, as metodologias utilizadas pelas professoras, bem como o potencial dos recursos didáticos construídos nas aulas de Ciências.

### **3. (Des)construindo minha identidade docente**

O envolvimento nos projetos antecederam aos estágios curriculares obrigatórios da licenciatura, ou seja, as minhas primeiras experiências na educação básica como professora em formação se deram no CAp ESEBA/UFU.

No primeiro projeto, tive algumas experiências pontuais com os/as estudantes dessa instituição. No entanto, foi no segundo projeto, no contexto do minicurso, que a relação com estes/as se deu de forma continuada. Foi nesse contexto que comecei a me sentir professora e que enfrentei meus primeiros desafios na profissão docente.

A proposta de construção de um minicurso fundamentado numa proposta de abordagem investigativa foi desafiadora. Um dos nossos objetivos, no segundo projeto, era compartilhar com o/a estudante a autonomia do processo de construção do conhecimento, desconstruindo a concepção do/a professor/a como detentor/a do conhecimento e reconhecendo o aluno como um indivíduo em sua complexidade e que traz consigo uma bagagem de saberes resultantes de suas vivências. Nesse movimento, entendemos que educador/a e educandos/as “se encontram numa tarefa em que ambos são sujeitos no ato, não só de desvelá-la e, assim, criticamente conhecê-la, mas também no de re-criar este conhecimento” (FREIRE, 1987, p. 31)

Esse caráter da proposta foi o que mais me motivou a participar da sua construção. Entretanto, foi também o que trouxe maiores dificuldades e inquietações. Apesar de durante o

processo de construção dos saberes profissionais<sup>7</sup> ter tomado ciência da importância do protagonismo do/a estudante e do papel de mediador/a do/a professor/a no processo de construção do conhecimento, o modelo tradicional<sup>8</sup> ainda se fazia muito presente em minhas atitudes enquanto professora em formação.

De acordo com Sasseron (2015) em um processo de ensino por investigação o/a professor/a tem papel de “propositor de problemas, orientador de análises e fomentador de discussões, independente de qual seja a atividade didática proposta” (SASSERON, 2015, p. 59). No entanto, adotar essa postura foi algo custoso, que exigiu um intenso processo de reflexão e autocontrole, uma vez que essa se distinguia da minha socialização pré-profissional<sup>9</sup>.

Durante a minha trajetória na Educação Básica, bem como em diversas disciplinas no curso de licenciatura, a figura do/a professor/a esteve atrelada a de um sujeito que detinha o conhecimento de um determinado conteúdo cujo papel era o de ensinar, me fazer compreender os mesmos para que eu fosse bem nas provas, processo seletivos, me tornasse alguém na vida (como se eu já não fosse) e tivesse algum sucesso profissional. Embora tivesse encontrado na literatura do campo educacional, bem como em algumas disciplinas pedagógicas, o papel do/a professor/a enquanto mediador do processo de ensino e aprendizagem, me faltavam modelos desses/as professores/as, bem como saberes da experiência<sup>10</sup>.

Foi a partir dos saberes construídos na minha socialização pré-profissional que iniciei as atividades do minicurso. No primeiro encontro propus uma apresentação de *slides* para ensinar aos/as estudantes sobre o conceito de bioindicadores. Embora estivesse ciente que aulas expositivas não eram o modelo que gostaríamos de construir o minicurso, foi a forma que me senti segura para iniciar as atividades.

---

<sup>7</sup> Tardif (2012) afirma que os saberes que resultam da formação profissional são os construídos nas instituições de formação de professores, a partir da Ciência da Educação, e fornece os subsídios ideológicos da profissão, além de algumas formas de saber-fazer e técnicas (TARDIF, 2012).

<sup>8</sup> Entendemos como modelo tradicional um ensino centrado na transmissão de conteúdos e conhecimentos, na qual o/a professor/a é detentor dos saberes que serão transmitidos para os/as estudantes receberem e reproduzirem nas atividades e avaliações.

<sup>9</sup> Tardif e Raymond (2000) afirmam que os saberes da formação pré-profissional são aqueles oriundos da vivência do/a professor/a enquanto estudante, que se “expressa em toda uma bagagem de conhecimentos anteriores, de crenças, de representações e de certezas sobre a prática docente” (p.217). Tais crenças podem inclusive se manter inabaláveis durante o processo de formação inicial dos/as professores (TARDIF; RAYMOND, 2000).

<sup>10</sup> Os saberes experienciais são aqueles construídos na prática docente, ou seja, na prática cotidiana da profissão (TARDIF, 2012; TARDIF; RAYMOND, 2000).

Nesse contexto, destaco novamente o papel da professora orientadora tanto em compreender as minhas dificuldades, como também, já no primeiro encontro, me possibilitar outras formas de pensar nosso papel na construção do minicurso e do processo de ensino e aprendizagem de Ciências. O primeiro encontro, apesar de ser estruturado em uma aula expositiva, foi transformado em um momento de discussão acerca dos saberes dos/as estudantes sobre bioindicadores, bem como de problematização sobre o papel desses e as condições ambientais do município de Uberlândia.

Esse momento de entender o papel do/a professor/a no processo de ensino por investigação, mas principalmente de ser uma professora mediadora das atividades do projeto, foi de fato um processo, não se deu do dia para a noite, como também não foi algo simples ou fácil. Mediar as atividades do projeto muitas vezes significou controlar a ansiedade em intervir no processo formativo dos/as estudantes, fornecendo respostas imediatas ou determinando o melhor caminho para realização de uma atividade.

É por isso que considero que a participação no segundo projeto se constituiu como um momento de ruptura entre o pensar e o agir, uma vez que tem início a construção de uma outra postura docente, fundamentada em concepções teóricas, mas principalmente nas experiências vivenciadas durante o projeto, uma vez que esse me possibilitou atuar numa perspectiva distinta do modelo tradicional, e perceber a potencialidade de outras abordagens no ensino de Ciências, como o ensino por investigação. O trabalho de desconstrução das concepções tradicionais sobre o ensinar e o aprender, do papel do/a professor/a e do/a estudante no processo de construção do conhecimento, bem como de mudança atitudinal da minha prática nas atividades foi um processo contínuo e árduo; mas também libertador e positivo desta experiência.

#### **4. O papel das professoras orientadoras**

Por fim, reflito sobre a importância da relação professora orientadora e bolsista no desenvolvimento dos projetos. Um aspecto positivo dessa relação foi a abertura que as professoras demonstraram às minhas ideias, sugestões e propostas de delineamento das atividades. Durante os projetos estabelecemos uma relação horizontal, na qual éramos pares na construção e desenvolvimento das atividades, e embora existisse os anos de experiências das mesmas, isso não foi algo utilizado para me cercear, mas me movimentar a pensar, criar e experimentar.

Essa característica permeou o desenvolvimento dos projetos e foi marcante, principalmente, nos momentos em que tive autonomia para seguir com uma ideia que, a partir da experiência prévia das docentes, o desfecho aparente seria adverso, como a aula expositiva que eu preparei para a primeira atividade do minicurso do segundo projeto. Nesses momentos, e em alguns outros - como quando organizamos uma aula no laboratório de informática e não conseguimos utilizar o mesmo, pois houve um problema com a chave e tivemos que reformular a atividade durante a mesma - a ansiedade e inexperiência as vezes me causavam uma sensação de impotência e frustração.

Por outro lado, as reuniões, principalmente aquelas subsequentes à esses momentos, se constituíam como espaços de reflexão sobre as atividades nos quais buscamos coletivamente apontar os aspectos positivos e negativos da experiência, bem como dialogar sobre as escolhas que nos levaram aos desfechos obtidos e ponderar os diferentes caminhos que poderíamos ter trilhado e aqueles que poderiam ser repetidos. Além disso, as reuniões se constituíam como momentos de troca de experiências, nas quais os assuntos abordados não se restringiam àqueles diretamente relacionados ao projeto; mas também a outras temáticas vinculadas à educação e à profissão docente, como: avaliação, planejamento, metodologias ativas de aprendizagem, funcionamento escolar, entre outros; tendo as professoras orientadoras sempre demonstrado disponibilidade para esclarecer dúvidas e discutir temáticas que demonstrava interesse.

Nóvoa (1992, p. 14) afirma que os espaços que proporcionam o diálogo entre os professores e a troca de experiências entre eles são fundamentais na consolidação dos saberes da prática profissional e dos “valores próprios da profissão docente”. Nesse sentido, Tardif (2012) afirma que os saberes experienciais, aqueles construídos na prática da profissão docente e por ela validados, adquirem um aspecto informativo e também formador, quando compartilhados entre os pares. Nessa perspectiva, aponto os momentos de diálogo e troca de experiências com as docentes do CAp ESEBA/UFU como significativos da minha vivência nesta instituição, pois se constituíram como espaço de intenso aprendizado, sendo fundamentais no meu processo de formação docente.

Em um texto sobre o estágio supervisionado e a formação docente, Pimenta e Lima (2013) discorrem sobre a importância dos processos crítico-reflexivos acerca das situações vivenciadas no ambiente escolar no processo formativo dos futuros professores. Assim, apesar do período vivenciado no CAp ESEBA/UFU não se concretizar como estágio supervisionado obrigatório do curso de formação inicial, foi possível criar uma cultura de reflexão sobre o

espaço escolar, bem como das atividades desenvolvidas e das minhas práticas enquanto docente em formação; articulando minhas vivências, os saberes construídos no curso de formação e as contribuições das professoras orientadoras.

### **Considerações finais**

Ao longo do relato de experiência, retomamos a discussão sobre os Colégios de Aplicação (CAp) e seu compromisso com a formação inicial e continuada de docentes, sendo esse um dos seus pilares fundadores. Assim, ao apresentar reflexões de uma discente de um curso de licenciatura sobre sua atuação em dois projetos no âmbito de um Colégio de Aplicação, a Escola de Educação Básica da Universidade Federal de Uberlândia (CAp ESEBA/UFU), buscamos refletir sobre como essa instituição contribuiu na formação inicial dessa licencianda.

Ao refletir sobre minhas vivências no CAp ESEBA/UFU, afirmo que a participação em dois projetos PBG me proporcionaram um período prolongado de imersão na referida instituição, contribuindo ativamente no meu processo de formação e construção de uma identidade docente, visto que o período foi marcado por uma combinação de sensações, experiências e vivências que exigiram um intenso processo crítico-reflexivo e de (des)construções; mas também de reafirmações sobre o ser professor/a. Por fim, reconheço que essa experiência no CAp ESEBA/UFU associada aos estágios obrigatórios da licenciatura foram decisivos na minha escolha pela profissão docente.

Desta forma, os principais aspectos apontados pela licencianda acerca de sua experiência formativa no CAp ESEBA/UFU incluem: o período prolongado na instituição, a relação entre discente e professoras orientadoras e as diferentes vivências e experiências docentes potencializadas e possibilitadas durante a realização dos projetos, nos quais foi possível fazer uma articulação entre os saberes construídos no âmbito da formação profissional e a atuação na Educação Básica. Por fim, reforçamos o papel do CAp ESEBA/UFU, bem como do Programa de Bolsas de Graduação (PBG), como instituições e recursos importantes para a formação inicial e continuada de professores/as.

### **Agradecimentos**

Agradecemos ao Programa de Bolsas de Graduação da Universidade Federal de Uberlândia (PBG-UFU) pelo apoio financeiro com a concessão da bolsa para a licencianda.

## **THE ROLE OF AN APPLICATION SCHOOL IN THE INITIAL TEACHER TRAINING: an experience report**

### **Abstract**

In a context of concern about teacher training, it is important to resume discussions regarding the Application Schools, given their historical commitment to teachers' education. The Basic Education School of the Federal University of Uberlândia (CAp ESEBA/UFU) belongs to the set of Brazilian Application Schools, and one of its goals is the initial training of students enrolled in undergraduate courses at UFU pursuing a teacher certification (Pedagogy courses and *Licenciatura* courses). Thus, the present study consists in an experience report, aiming to illustrate the contributions of the CAp ESEBA/UFU to the initial teacher training of a student, who participated in two projects in this institution, basing on her reflections about this experience. In this movement, the student highlights that the prolonged experience in this institution, the articulation between the training and the teaching practice, the role of the guiding teachers and the (de)construction of their teaching identity actively contributed in their formative process, as well as in their choice for the teaching profession.

**Keywords:** Teaching. ESEBA. Formative experiences

## **EL PAPEL DE UN COLEGIO DE APLICACIÓN EN LA FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO: un relato de experiencia**

### **Resumen**

En el contexto de la preocupación con la formación de profesores/as, retomar las discusiones sobre los Colegios de Aplicación (CAp) se hace importante, visto el compromiso histórico de estos con la formación docente. La Escuela de Educación Básica de la Universidad Federal de Uberlândia (CAp ESEBA/UFU) integra el conjunto de colegios de aplicación y tiene como uno de sus objetivos la formación inicial de sus licenciandos/as de la IES que es vinculada. De esta manera, el presente trabajo consiste en un relato de experiencias que tuvo como objetivo ilustrar las contribuciones del CAp ESEBA/UFU en la formación inicial de una discente, de un curso de licenciatura, desarrollada en dos proyectos en esta institución, a partir de sus reflexiones acerca de esa experiencia. En este momento, la discente expresa que la vivencia extendida en esta institución, la articulación entre formación y práctica docente, el rol de las profesoras orientadoras y la (des) construcción de su identidad docente contribuyeron activamente en su proceso formativo, así como en su elección por la profesión docente.

**Palabras clave:** Docencia. ESEBA. Experiencias formativas.

## Referências

ALVARADO-PRADA, L.; CAMPOS, T. F.; FREITAS, C. A. Formação continuada de professores: alguns conceitos, interesses, necessidades e propostas. **Revista Diálogo Educacional**, v. 10, n. 30, p. 267-387, mai./ ago. 2010. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/2464>. Acesso em: 19 fev. 2018.

AZEVEDO, E. S.; PEREIRA, B. O.; SÁ, C. A. Percepções docentes acerca da formação inicial na atuação pedagógica: estudo de caso dos professores de Educação Física. **Revista Iberoamericana de Educación**, n. 56, p. 201-226, 2011. Disponível em: <http://hdl.handle.net/1822/15066>. Acesso em: 12 mar. 2018.

BRASIL. Decreto-Lei nº 9.053 de 12 de março de 1946. **Diário Oficial da União**, Brasília, seção 1, p. 3693, 12 mar. 1946. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-9053-12-marco-1946-417016-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 22 jan. 2018

BRASIL. Portaria nº 959, de 27 de setembro de 2013. Ministério da Educação. **Diário Oficial da União**, Brasília, seção 1, p. 9, 27 set. 2013. Disponível em: [http://www.lex.com.br/legis\\_24882671\\_PORTARIA\\_N\\_959\\_DE\\_27\\_DE\\_SETEMBRO\\_DE\\_2013.aspx](http://www.lex.com.br/legis_24882671_PORTARIA_N_959_DE_27_DE_SETEMBRO_DE_2013.aspx). Acesso em: 22 jan. 2018.

BRASIL. **Repensando as Escolas de Aplicação**. v. 5. Brasília: MEC, 1993. 23 p.

DELIZOICOV, D.; ANGOTTI, J. A.; PERNAMBUCO, M. M. **Ensino de Ciências: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2002. 368p.

ESCOLA DE EDUCAÇÃO BÁSICA. **Conheça a ESEBA**. Disponível em: <http://www.eseba.ufu.br/>. Acesso em: 23 jan. 2020.

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. In: **I congresso brasileiro de história da educação**. Rio de Janeiro: Sociedade Brasileira de História da Educação, 2000. p. 1-13.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17a. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, v. 3, 1987

GATTI, B. A. A formação de professores: seus desafios, a pesquisa e seus contornos sociais. **Educação e Filosofia**, v. 17, n. 34, p. 241-252, jul./dez. 2003. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/EducacaoFilosofia/article/view/615/560>. Acesso em: 23 fev. 2018.

GATTI, B. A. Formação inicial de professores para a educação básica: pesquisas e políticas educacionais. **Estudos em Avaliação Educacional**, v. 25, n. 57, p. 24-54, jan./abr. 2014a. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/index.php/eae/article/view/2823/2700>. Acesso em: 23 fev. 2018.

GATTI, B. A. A formação inicial de professores para a educação básica: as licenciaturas. **Revista USP**, n. 100, p. 33-46, dez./fev. 2014b. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/revusp/article/view/76164/79909>. Acesso em: 23 fev. 2018.

JUSTINA, L. A. D.; FERLA, M. R. A utilização de modelos didáticos no ensino de Genética-exemplo de representação de compactação do DNA eucarioto. **Arquivos do Mundi**, v. 10, n. 2, p. 35-40, 2006. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ArqMudi/article/view/19993/10846>. Acesso em: 21 ago. 2020.

LIMA, H. R. O papel dos colégios de aplicação e da educação básica nas universidades públicas. **Cadernos FUCAMP**, v.8, n. 9, p. 49-64, jul./dez. 2009.

MELLO, G. N. Formação inicial de professores para a educação básica: uma (re)visão radical. **São Paulo em Perspectiva**, v.14, n.1, p. 98-110, jan./mar. 2000. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/spp/v14n1/9807.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2018.

MOREIRA, L. M. O uso do corpo como ferramenta pedagógica: um modelo alternativo que considera a ausência de recursos específicos para o ensino de bioquímica e biologia molecular no Ensino Fundamental. **Revista Brasileira de Ensino de Bioquímica e Biologia Molecular**, n. 1, p. 1-14, 2007. Disponível em: <http://bioquimica.org.br/revista/ojs/index.php/REB/article/view/31/27>. Acesso em: 22 ago. 2020.

MOREIRA, L. M.; LAIA, M. L. Uma maneira interativa de ensinar genética no ensino fundamental baseada no resgate da história e na introdução lúdica de técnicas moleculares. **Genética na Escola**, v.3, n. 2, p. 47-63, 2008. Disponível em: [https://7ced070d-0e5f-43ae-9b1c-aef006b093c9.filesusr.com/ugd/b703be\\_f49ef56cd024410db811d061cb68b1c4.pdf](https://7ced070d-0e5f-43ae-9b1c-aef006b093c9.filesusr.com/ugd/b703be_f49ef56cd024410db811d061cb68b1c4.pdf). Acesso em: 22 ago. 2020.

OLIVEIRA, D. M. O papel dos colégios de aplicação na formação de professores. **Instrumento-Revista de Estudo e Pesquisa em Educação**, v.13, n.1, jan./jun. 2011.  
NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. 1992. Disponível em: [http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4758/1/FPPD\\_A\\_Novoa.pdf](http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4758/1/FPPD_A_Novoa.pdf). Acesso: 25 jun. 2018

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. Diferentes concepções do estágio supervisionado obrigatório. In: GURIDI, V. M.; PIOKER-HARA, F. C. (Orgs.). **Experiências de ensino nos estágios obrigatórios: uma parceria entre a universidade e a escola**. Campinas: Alínea, 2013. p. 17 -38.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. Estágio e docência: diferentes concepções. **Póiesis Pedagógica**, v. 3, n. 3 e 4, p. 5-24, 2006. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/poiesis/article/view/10542/7012>. Acesso em: 23 jun. 2018.

ROSITO, B. A. O Ensino de Ciências e a Experimentação. In: MORAES, R. (org.). **Construtivismo e Ensino de Ciências: Reflexões Epistemológicas e Metodológicas**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008.

SASSERON, L. H. Alfabetização Científica, Ensino por Investigação e Argumentação: relações entre Ciências da Natureza e escola. **Revista Ensaio**, v. 17, n. especial, p. 49-67,

2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/epec/v17nspe/1983-2117-epec-17-0s-00049.pdf>. Acesso em: 13 ago. 2020

SANTOS, A. R. J.; OLIVEIRA, M. R. F.; SILVA, F. L. Revendo a história do Colégio de Aplicação da Universidade Estadual de Londrina: passado, presente e futuro. **Interfaces Científicas- Educação**, v. 4, n. 1, p. 47-56, out. 2015. Disponível em: <https://periodicos.set.edu.br/educacao/article/view/1886/1435>. Acesso em: 15 jan. 2018

SILVA, R. M. O estado do conhecimento sobre os colégios de aplicação do Brasil de 1987-2013 na história da educação. In: **X ANPED SUL**. Florianópolis: ANPED, 2014. Disponível em: [http://xanpedsul.faed.udesc.br/arq\\_pdf/265-0.pdf](http://xanpedsul.faed.udesc.br/arq_pdf/265-0.pdf). Acesso em: 15 mar. 2018

SILVA, R. M. G.; SCHNETZLER, R. P. Concepções e ações de formadores de professores de Química sobre o estágio supervisionado: propostas brasileiras e portuguesas. **Química Nova**, v. 31, n. 8, p. 2174-2183, 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/qn/v31n8/45.pdf>. Acesso em: 11 ago. 2020.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 14 ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2012. 328 p.

TARDIF, M.; RAYMOND, D. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educação & Sociedade**, v. 21, n. 73, 2000. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v21n73/4214.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2020

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA. **Programa de Bolsas de Graduação**. Disponível em: <http://www.prograd.ufu.br/pbg>. Acesso em: 23 jan. 2018.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA. Conselho de Graduação. **Resolução nº 8, de 16 de abril de 2010**. Institui o Programa de Bolsas de Graduação da Universidade Federal de Uberlândia. Uberlândia: CONGRAD/UFU, 2010. Disponível em: [https://www.portal.prograd.ufu.br/servicos/arquivo\\_administrativo/download/5300ef422e613b74fbf759d293aab6a](https://www.portal.prograd.ufu.br/servicos/arquivo_administrativo/download/5300ef422e613b74fbf759d293aab6a). Acesso em: 23 jan. 2018.