



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

THALYA EMANUELLE DA ROCHA ANTÃO

**ESCOLA LABORATÓRIO?: UM ESTUDO SOBRE AS PRÁTICAS DE
ESTÁGIO NO COLÉGIO DE APLICAÇÃO DA UFS (1968-1988)**

**SÃO CRISTÓVÃO-SE
2025**



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

**ESCOLA LABORATÓRIO?: UM ESTUDO SOBRE AS PRÁTICAS DE
ESTÁGIO NO COLÉGIO DE APLICAÇÃO DA UFS (1968-1988)**

THALYA EMANUELLE DA ROCHA ANTÃO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Sergipe, para obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de concentração: Educação

Linha de pesquisa: História da Educação

Orientador: Prof. Dr. Joaquim Tavares da Conceição

**SÃO CRISTÓVÃO-SE
2025**

**FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELO SIBIUFS
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE**

A627e Antão, Thalya Emanuelle da Rocha
Escola laboratório? : um estudo sobre as práticas de estágio no Colégio de Aplicação da UFS (1968-1988) / Thalya Emanuelle da Rocha Antão ; orientador Joaquim Tavares da Conceição. – São Cristóvão, SE, 2025.
128 f. : il.

Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Sergipe, 2025.

1. Educação. 2. Universidade Federal de Sergipe – Colégio de Aplicação. 3. Programas de estágio - Sergipe. 4. Educação – Métodos experimentais. I. Conceição, Joaquim Tavares orient. II. Título.

CDU 371.133(813.7)



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

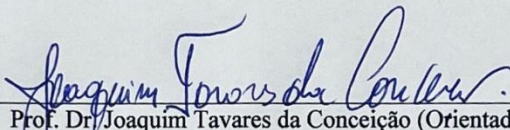



THALYA EMANUELLE DA ROCHA ANTÃO

**Escola laboratório?: um estudo sobre as práticas de estágio no Colégio de Aplicação da UFS
(1968-1988)**

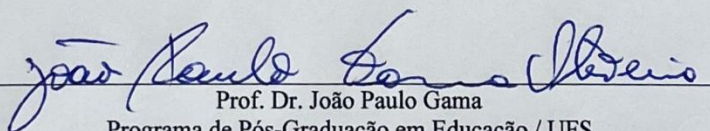
Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação
em Educação da Universidade Federal de Sergipe e
aprovada pela Banca Examinadora.

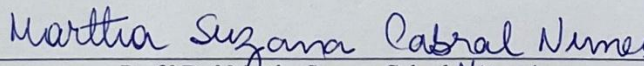
Aprovada em 22 de julho de 2025.

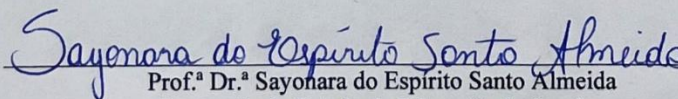

Prof. Dr. Joaquim Tavares da Conceição (Orientador)
Programa de Pós-Graduação em Educação / UFS

Documento assinado digitalmente
 DORIS BITTENCOURT ALMEIDA
Data: 22/07/2025 13:12:49-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof.^a Dr.^a Dóris Bittencourt Almeida
Universidade Federal d Rio Grande do Sul


Prof. Dr. João Paulo Gama
Programa de Pós-Graduação em Educação / UFS


Prof.^a Dr.^a Martha Suzana Cabral Nunes
Universidade Federal de Sergipe


Prof.^a Dr.^a Sayonara do Espírito Santo Almeida
Secretaria do Estado de Educação de Sergipe

SÃO CRISTÓVÃO (SE)
2025

RESUMO

Esta pesquisa apresenta um estudo acerca das práticas de estágio desenvolvidas no Colégio de Aplicação da UFS entre os anos de 1968 e 1988. O objetivo principal dessa pesquisa foi compreender a função do Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Sergipe como campo de estágio e/ou de experimentação pedagógica no período compreendido entre o ano de 1968 a 1988. Nesse sentido, foram traçados os seguintes objetivos específicos: investigar a existência e a natureza das experimentações pedagógicas realizadas no Colégio de Aplicação; analisar as práticas de estágio docente no Colégio de Aplicação, destacando seus métodos e impactos; identificar e caracterizar os diferentes modelos de estágios curriculares desenvolvidos, além dos estágios docentes propriamente ditos; evidenciar as percepções e representações dos estagiários e estudantes sobre suas experiências de estágio no Colégio de Aplicação. Nessa circunstância, a pesquisa dialoga com estudos relacionados à configuração do Modelo Colégio de Aplicação no Brasil com base em discussões como as de Barros (1988), Sena (1987), Kinpara (1997) e Mafra (2006). No contexto do Colégio de Aplicação da UFS, dialoga-se com estudos como os de Almeida (2021), Nunes (2008) e Santos (2020). A metodologia utilizada foi a de revisão bibliográfica e a metodologia da História Oral (Meihsy e Seawright, 2020), conjugadas com a pesquisa documental, em diálogo com os conceitos de memória (Le Goff, 1990; Pollak, 1989; 1992) e de representação de Chartier (1990). O levantamento documental foi realizado no acervo do Centro de Pesquisa, Documentação e Memória do Colégio de Aplicação da UFS (CEMDAP); no Arquivo do Centro de Educação e Ciências Humanas (CECH) e no Arquivo Central da UFS. Como resultado, constatou-se que, em decorrência de uma série de entraves organizacionais e infraestruturais, o funcionamento do Colégio de Aplicação da UFS se ateve, especialmente, à função de campo de estágio e pouco como espaço de experimentação pedagógica. A busca por tentar atender muitos estagiários na limitada infraestrutura do colégio resultou na prioridade ao ensino de 1º e 2º graus e na formação de professores, em detrimento da pesquisa educacional aplicada. Em relação à formação de profissionais da educação, esse estudo revelou que as atividades de estágio desenvolvidas no Colégio de Aplicação da UFS contribuíram objetivamente no processo de construção da identidade docente desses estagiários, servindo como referência ética e profissional em ações subsequentes na condição de professores regentes.

Palavras-chaves: Colégio de Aplicação. Estágio. Experimentação pedagógica. Formação docente. História da Educação.

ABSTRACT

This study examines the internship practices carried out at the *Colégio de Aplicação* (Application School) of UFS between 1968 and 1988. Its main objective is to understand the role of the *Colégio de Aplicação* of the Federal University of Sergipe as a site for internships and/or pedagogical experimentation during this period. In this sense, the following specific objectives were outlined: to investigate the existence and nature of the pedagogical experiments carried out at the *Colégio de Aplicação*; to analyze the teaching internship practices at the *Colégio de Aplicação*, highlighting their methods and impacts; to identify and characterize the different models of curricular internships developed, in addition to the teaching internships themselves; to highlight the perceptions and representations of interns and students about their internship experiences at the *Colégio de Aplicação*. In this context, the research engages with studies related to the configuration of the Application School Model in Brazil, based on discussions such as those of Barros (1988), Sena (1987), Kinpara (1997), and Mafra (2006). In the context of the UFS's *Colégio de Aplicação*, this study engages with research by Almeida (2021), Nunes (2008), and Santos (2020). The methodology employed was a literature review and the Oral History methodology (Meihy & Seawright, 2020), combined with documentary research, in dialogue with the concepts of memory (Le Goff, 1990; Pollak, 1989; 1992) and representation (Chartier, 1990). The documentary survey was conducted in the collection of the Research, Documentation and Memory Center of the UFS's *Colégio de Aplicação* (CEMDAP); in the Archive of the Center for Education and Human Sciences (CECH); and in the Central Archive of UFS. As a result, it was found that, due to a series of organizational and infrastructural obstacles, the functioning of the UFS's *Colégio de Aplicação* was primarily focused on serving as a field for internships and less so as a space for pedagogical experimentation. The attempt to accommodate many interns within the school's limited infrastructure resulted in prioritizing primary and secondary education and teacher training, to the detriment of applied educational research. Regarding the training of education professionals, this study revealed that the internship activities developed at the UFS's *Colégio de Aplicação* objectively contributed to the process of constructing the teaching identity of these interns, serving as an ethical and professional reference in subsequent actions as supervising teachers.

Keywords: Application College. Internship. Pedagogical experimentation. Teacher training. History of Education.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Material pedagógico utilizado pelo estagiário (1988)	82
Figura 2 - Teste final de inglês 8º ano A (1988)	84

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Quantitativo de estagiários do Colégio de Aplicação (1976-1982)	62
--	----

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Colégios de Aplicação vinculados às universidades federais (1948-2022)	13
Quadro 2 - Teses e dissertações que citam a função de campo de estágio e experimentação pedagógica no Colégio de Aplicação da UFS.	17
Quadro 3 - Relação de entrevistas realizadas	21
Quadro 4 - Atividades de pesquisa formal desenvolvidas pelo Colégio de Aplicação da UFRGS.	38
Quadro 5 - Amostra dos grupos submetidos ao questionário.....	42
Quadro 6 - Limitações do Colégio de Aplicação da UFS no cumprimento das suas finalidades	42
Quadro 7 - Professores titulares da Faculdade de Educação (1969)	50
Quadro 8 - Agrupamentos dos centros da Universidade Federal de Sergipe (1979)	52
Quadro 9 - Currículo do curso de pedagogia (196?).....	61
Quadro 10 - Relação dos estagiários lotados no Colégio de Aplicação da UFS no segundo semestre do ano de 1976.....	62
Quadro 11 - Recursos humanos para a execução do processo de reconhecimento do CA no ano de 1979.....	74
Quadro 12 - Perfil dos ex-estagiários entrevistados.....	86
Quadro 13 - Mudanças no ensino de ciências no Brasil (1970-1982)	91
Quadro 14 - Métodos do ensino de Ciências (1950-1970).....	92

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Desempenho dos alunos do 8º ano A no teste final de inglês (1988)	85
---	----

LISTA DE SIGLAS

Capes	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CECH	Centro de Educação e Ciências Humanas/ UFS
Cemdap	Centro de Pesquisa, Documentação e Memória do Colégio de Aplicação
Codap	Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Sergipe
CFE	Conselho Federal de Educação
Faced	Faculdade de Educação
FCFS	Faculdade Católica de Filosofia de Sergipe
GEPHED	Grupo de Pesquisa em História da Educação: memórias, sujeitos, saberes e práticas educativas
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação e Cultural
Pibid	Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência.
PPGED	Programa de Pós-Graduação em Educação/ UFS
SCGES	Serviço de Coordenação Geral de Estágios Supervisionados
SOE	Serviço de Orientação Educacional
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFS	Universidade Federal de Sergipe
Unicamp	Universidade de Campinas

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	9
2. ESCOLA-LABORATÓRIO: CONCEITO E CONFIGURAÇÃO	24
2.1 PRÁTICA E INOVAÇÃO?: DEBATES EDUCACIONAIS DO MODELO COLÉGIO DE APLICAÇÃO NO BRASIL	24
2.2 O COLÉGIO DE APLICAÇÃO DA UFS: UM CAMPO DE ESTÁGIO PEDAGÓGICO	40
3. DIDÁTICA E FORMAÇÃO DOCENTE: A RELAÇÃO DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO COM O COLÉGIO DE APLICAÇÃO DA UFS	48
3.1 PLANEJAMENTO E INTEGRAÇÃO: O DEPARTAMENTO DE DIDÁTICA E O COLÉGIO DE APLICAÇÃO	48
4. A PRÁTICA DE ESTÁGIO E EXPERIMENTAÇÃO PEDAGÓGICA NO COLÉGIO DE APLICAÇÃO DA UFS	60
4.1 A PRÁTICA DE ESTÁGIO NO COLÉGIO DE APLICAÇÃO DA UFS: AS HABILITAÇÕES DO CURSO DE PEDAGOGIA	60
4.1.1 PRÁTICA DE ESTÁGIO INTEGRADO NO COLÉGIO DE APLICAÇÃO UFS: O PLANO GLOBAL	66
4.1.2 PRÁTICA DE ESTÁGIO EM ADMINISTRAÇÃO ESCOLAR: O PROCESSO DE RECONHECIMENTO DO COLÉGIO DE APLICAÇÃO	70
4.1.3 ORIENTAÇÃO E PROFISSIONALIZAÇÃO: PRÁTICA DE ESTÁGIO EM ORIENTAÇÃO EDUCACIONAL DE 1º GRAU	74
4.1.4 ORIENTAÇÃO E PROFISSIONALIZAÇÃO: PRÁTICA DE ESTÁGIO EM ORIENTAÇÃO EDUCACIONAL DE 2º GRAU	77
4.2 ESTÁGIO E DOCÊNCIA: O COLÉGIO DE APLICAÇÃO DA UFS E FORMAÇÃO DE PROFESSORES	78
4.3 ENTRE PRÁTICAS E MEMÓRIAS: AS ATIVIDADES DE ESTÁGIO NA VOZ DE EX-ALUNOS E EX-ESTAGIÁRIOS	86
4.4 EXPERIMENTAÇÃO PEDAGÓGICA: O PROJETO DE ESTUDOS SOCIAIS	111
CONSIDERAÇÕES FINAIS	119
FONTES	124
REFERÊNCIAS	127

1. INTRODUÇÃO

A presente pesquisa apresenta uma análise das práticas de estágio desenvolvidas no Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Sergipe (UFS) de 1968 a 1988¹ e é parte integrante do projeto “Identidade e responsabilidade histórica. Organização e preservação de documentos no Centro de Pesquisa, Documentação e Memória do Colégio de Aplicação – UFS (CEMDAP)²”.

O interesse por esse objeto de pesquisa nasce no início da minha graduação em História, quando, em 2018, por meio do Pibid³ tive o primeiro contato com o Colégio de Aplicação e com a prática de ensino. O evento do sexagenário aniversário do Colégio no ano de 2019 despertou-me o desejo de produzir algo que pudesse tratar acerca da atuação dos estagiários e o impacto desse contato no processo formativo. Contudo, ao me debruçar em torno da revisão bibliográfica sobre o Colégio de Aplicação da UFS, embora sempre citado como campo de estágio e experimentação, observei que a produção historiográfica não tomou como objetivo o questionamento a respeito do impacto dessa prática na formação docente, especialmente a partir de produções dos estagiários.

Esse objeto me acompanhou por muito tempo como uma inquietação, uma vez que o Colégio de Aplicação da UFS esteve presente em todas as minhas experiências docentes durante a graduação e cumpriu um papel de grande relevância no que se refere à formação da minha identidade docente. Ao finalizar o Pibid, no ano de 2020, retornei ao Codap pelo Programa Residência Pedagógica, onde dei continuidade à busca pela minha identidade didático-pedagógica, instigando-me cada vez mais acerca desse papel histórico de Escola-Laboratório. No ano de 2023, transformei essa inquietação em objeto de pesquisa de mestrado, vinculada ao Programa de Pós-graduação em Educação (PPGED/UFS), na linha de pesquisa em História da Educação, e integrada aos estudos desenvolvidos pelo Grupo de Pesquisas em História da Educação: memórias, sujeitos, saberes e práticas educativas (GEPHED/CNPq/UFS), coordenado pelo Prof. Dr. Joaquim Tavares da Conceição.

O modelo de Colégio de Aplicação nasce no Brasil com o Decreto-Lei n. 9.053, promulgado em 12 de março de 1946, e nasce com o propósito de desempenhar o papel de Escola-Campo para aprimorar as práticas pedagógicas dos estudantes dos cursos de licenciatura das Faculdades de Filosofia (Brasil, 1946). Nesse período, houve um crescente empenho no que

¹ Essa pesquisa foi desenvolvida com o financiamento da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Capes. É parte integrante do projeto integrado:

² Projeto de pesquisa coordenado pelo Prof. Dr. Joaquim Tavares da Conceição, financiado pelo CNPq.

³ Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência.

diz respeito à criação de leis orgânicas com o intuito de melhor capacitar os profissionais da educação e garantir melhorias no processo de ensino-aprendizagem do país. De acordo com Leite (2014), as Faculdades de Filosofia adotaram o debate da Escola Nova no seu interior, nesse contexto, surgiu a ideia da criação de colégios de demonstração, intitulados posteriormente de Colégios de Aplicação, também pautados pelas discussões do filósofo e educador John Dewey e nos modelos de escolas experimentais alemãs. Segundo Mafra (2006), a criação dos Colégios de Aplicação no Brasil teve influência dos pensamentos da corrente Escolanovista, tendo em vista a incorporação de uma metodologia baseada na aprendizagem por meio da prática, e a formação docente centrada na renovação das práticas pedagógicas de forma ativa. Para a autora, a legislação responsável por fundar o modelo colégio de aplicação teve grande importância para os escolanovistas, visto que:

Primeiro, porque a noção de “aprendizado pela prática” (nesse caso, a prática de ensino dos licenciandos) é própria dessa nova filosofia da educação, representando, portanto, mais uma conquista no campo pedagógico. Depois, porque aprofundar a formação dos professores secundários, contanto que fosse sob uma perspectiva escolanovista, consistia em uma estratégia de difusão deste que pretendia ser o novo paradigma em pedagogia (Mafra, 2006, p. 20).

Na investigação proposta, a aparente contradição entre a função formativa e a potencialidade laboratorial do Colégio de Aplicação da UFS constituiu o cerne do problema investigado. Sob essa perspectiva, emergiram três questões norteadoras para compreender o papel do Colégio de Aplicação da UFS: Como eram desenvolvidas as práticas de estágio no Colégio de Aplicação? O Colégio de Aplicação da UFS funcionava como uma Escola-Laboratório? Quais foram os principais desafios encontrados pelos licenciandos nas práticas de estágio?

Para responder a esses questionamentos, adotou-se a hipótese de que o Colégio de Aplicação da UFS contribuiu, por meio das práticas de estágio, para a formação de habilidades profissionais de estagiários, contudo, apresentou limitações enquanto espaço de experimentação pedagógica inovadora.

O objetivo principal dessa pesquisa é compreender a função do Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Sergipe como campo de estágio e/ou de experimentação pedagógica no período compreendido entre o ano de 1968 a 1988. Para isso, foram estabelecidos os seguintes objetivos específicos: investigar a existência e a natureza das experimentações pedagógicas realizadas no Colégio de Aplicação; analisar as práticas de estágio docente no Colégio de Aplicação, destacando seus métodos e impactos; identificar e caracterizar os

diferentes modelos de estágios curriculares desenvolvidos, além dos estágios docentes propriamente ditos; evidenciar as percepções e representações dos estagiários e estudantes sobre suas experiências de estágio no Colégio de Aplicação.

Para compreender como se constituíram os valores e as representações do papel docente no âmbito da formação, utilizou-se como aporte teórico a perspectiva da história cultural, tendo em vista que se buscou “[...] identificar o modo como em diferentes lugares e momentos uma determinada realidade cultural é construída, pensada, dada a ler” (Chartier, 1990, p. 17). Apesar de o foco da pesquisa ter sido investigar o funcionamento do Colégio de Aplicação enquanto um campo de estágio e experimentação, foi inerente ao tema observar a troca pedagógica proporcionada pela integração entre licenciandos e a instituição.

No contexto sergipano, a Faculdade Católica de Filosofia foi criada pela Sociedade Sergipana de Cultura no ano de 1950, e era voltada para a formação de professores da educação básica. Segundo Oliveira (2011a), à princípio, foram ofertados os cursos de Geografia e História, Filosofia e Matemática; posteriormente, surgiram gradativamente os cursos de letras neolatinas em 1952, letras anglo-germânicas em 1953, didática no ano de 1954 e pedagogia em 1968. Em relação à Faculdade de Educação “[...] foi constituída inicialmente pelo Colégio de Aplicação, curso de Pedagogia e as disciplinas pedagógicas do curso de Licenciatura, entre os quais estão às práticas de ensino das graduações em Letras Português-Inglês, Letras Português-Francês, História e Geografia” (Oliveira, 2011a, p. 60)

De acordo com Oliveira (2011b), a disciplina de didática da Faculdade Católica de Filosofia de Sergipe fornecia conhecimentos básicos para a formação docente com aulas e práticas de estágio inicialmente desenvolvidas para os próprios colegas de curso e que posteriormente passaram a desenvolver atividades em colégios públicos de Aracaju de forma não obrigatória. Com a fundação do Ginásio de Aplicação de Sergipe, as práticas de estágio se tornaram regra à formação docente e foram transferidas para a Escola Laboratório da Faculdade. Inicialmente denominado Ginásio de Aplicação, somente em 1959 começa a funcionar de forma anexa à Faculdade Católica de Filosofia de Sergipe, até o ano de 1968, quando passa institucionalmente a fazer parte da Universidade Federal de Sergipe, onde permanece até os dias atuais (Conceição, 2023). Ao abordar o objetivo dos colégios de aplicação em uma matéria no jornal *A Cruzada* (1969), Maria Thétis Nunes, na condição de professora do Departamento de Didática, afirmou que os colégios de aplicação tinham objetivo semelhante aos hospitais de clínica para os estudantes da Faculdade de Medicina, isto é, o aprimoramento das suas práticas profissionais e formativas.

De acordo com Barros (1988), o funcionamento dos colégios de aplicação não se deu dentro do prazo estipulado pelo Decreto-lei n. 9.053/46, apenas dois colégios foram implantados de forma imediata, estes eram o da Universidade do Brasil, em 1948, e o da Bahia, em 1949. A autora menciona ainda que, majoritariamente, a implantação das classes nos colégios de aplicação ocorreu de forma progressiva, iniciando com o ginásio e posteriormente estendendo-se até o segundo ciclo, exercendo funções de campo de estágio e experimentação desde o início de seu funcionamento.

Embora sua concessão de funcionamento tenha sido expedida em 28 de agosto de 1959, o Colégio de Aplicação da Faculdade Católica de Filosofia de Sergipe só passou a funcionar efetivamente no ano de 1960, sendo autorizado somente no ano de 1965 a extensão do segundo ciclo do ensino secundário. Em decorrência da extensão do segundo ciclo do ensino secundário, no ano de 1969, por meio da Portaria n. 147 de 4 de julho de 1969, o Ministério da Educação e da Cultura estabeleceu a alteração do nome da instituição, o inicialmente denominado de Ginásio, passando a se chamar Colégio de Aplicação (CEMDAP. Portaria n. 147. A denominação do Estabelecimento, 1969).

No ano de 1962, o parecer CFE n. 292/1962 (Brasil, 1962) desobrigou a criação de colégios de aplicação e, nesse contexto, as práticas de estágio passaram a ser desenvolvidas em qualquer escola da comunidade:

A Prática de Ensino deve ser feita nas próprias escolas da comunidade, sob a forma de estágios, como os internatos dos cursos de Medicina. Só assim poderão os futuros mestres realmente aplicar os conhecimentos adquiridos, dentro das possibilidades e limitações de uma escola real, e ter vivenciado ato docente em seu tríplice aspecto de planejamento, execução e verificação (Brasil, 1962).

Além disso, os colégios de aplicação “[...] foram redefinidos como centros de experimentação e demonstração. Quando fosse o caso, o licenciando que estivesse estagiando nas escolas da comunidade poderia ser levado a frequentes observações junto ao Colégio de Experimentação e Demonstração” (Kinpara, 1997, p. 39). Contudo, conforme Barros (1988), os efeitos do parecer CFE n. 292/1962 não ocorreram como esperado, uma vez que a descentralização da prática de estágio não conferiu aos colégios de aplicação o resgate à sua finalidade de campo de experimentação. De acordo Kinpara (1997) o parecer acima citado contribuiu para o crescimento das críticas em relação ao modelo dos colégios de aplicação, uma vez que estes eram vistos como escolas elitistas e de difícil acesso.

Embora permeado de críticas, o modelo Colégio de Aplicação permaneceu em funcionamento e, mesmo sem a obrigatoriedade, continuou estabelecendo novos polos nas universidades federais em torno do país.⁴ O quadro 1 apresenta a relação completa dessas instituições, destacando em negrito aquelas que já existiam durante o recorte temporal dessa pesquisa, isto é, até o ano de 1988.

Quadro 1 - Colégios de Aplicação vinculados às universidades federais (1948-2022)

Fundação	Universidade	Colégio
1948	Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)	Colégio de Aplicação da UFRJ
1954	Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)	Colégio de Aplicação da UFRGS
1954	Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)	Colégio de Aplicação UFMG
1958	Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)	Colégio de Aplicação da UFPE
1959	Universidade Federal de Sergipe (UFS)	Colégio de Aplicação UFS
1961	Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)	Colégio de Aplicação da UFSC
1963	Universidade Federal do Pará (UFPA)	Escola de Aplicação da UFPA
1965	Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF)	Colégio de Aplicação João XXIII da UFJF
1965	Universidade Federal de Viçosa (UFV)	Colégio de Aplicação da UFV – COLUNI
1966	Universidade Federal de Goiás (UFG)	Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação (CEPAE)
1968	Universidade Federal do Maranhão (UFMA)	Colégio Universitário (COLUN)
1976	Universidade Federal do Espírito Santo (UFES)	Centro de Educação Infantil Criarte
1977	Universidade Federal de Uberlândia (UFU)	Escola de Educação Básica (ESEBA)
1978	Universidade Federal do Ceará (UFC)	Núcleo de Desenvolvimento da Criança (NDC CAp UFC)
1978	Universidade Federal de Campina Grande (UFCG)	Unidade Acadêmica de Educação Infantil (UAEI)
1979	Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)	Núcleo de Educação Infantil (NEI)
1980	Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)	Núcleo de Desenvolvimento Infantil (NDI)
1982	Universidade Federal do Acre (UFAC)	Colégio de Aplicação UFAC

⁴⁴ Em 2022, mediante a Portaria n. 694 de 23 de setembro, o Ministério da Educação oficializou o reconhecimento de 24 instituições como Colégios de Aplicação vinculados a universidades federais (Brasil, 2022).

1984	Universidade Federal de Alagoas (UFAL)	Unidade de Educação Infantil Profª Telma Vitória (UEIPTV)
1988	Universidade Federal da Paraíba (UFPB)	Escola de Educação Básica (EEBAS)
1989	Universidade Federal de Santa Maria (UFSM)	Unidade de Educação Infantil Ipê Amarelo (UEIIA)
1995	Universidade Federal de Roraima (UFRR)	Colégio de Aplicação da UFRR (CAp-UFRR)
2006	Universidade Federal Fluminense (UFF)	Colégio Universitário Geraldo Reis (Coluni UFF)
2022	Universidade Federal de Lavras (UFLA)	Núcleo de Estudos da Infância (NEDI)

Fonte: Quadro elaborado pela autora com base em Vieira (2023) e Souza (2024).

A memória institucional do Colégio de Aplicação da UFS encontra-se materializada em diversos suportes documentais. Como afirma Conceição (2021, p. 3), “[...] ao longo de sua trajetória, os agentes educativos da instituição produziram documentos dos mais variados gêneros: textuais, iconográficos, audiovisuais, além de objetos e artefatos”. Visando preservar esse acervo histórico, foi criado em 2016 o Centro de Pesquisa, Documentação e Memória do Colégio de Aplicação (CEMDAP), responsável pela salvaguarda deste patrimônio histórico-educativo. Foi no acervo do Cemdap que se identificaram as principais fontes que fundamentam a presente pesquisa.

Dentre a massa documental, inicialmente levantada no acervo do Cemdap, encontrou-se relatórios de estágio em Administração, Supervisão e Orientação Escolar, atas de reunião do colégio, relatório da Faced, relatórios do 3º e 4º Encontro Nacional de Colégios de Aplicação, Revista da Faculdade Católica de Filosofia de Sergipe, relação quantitativa de estagiários do colégio (1973-1978), regimentos e o posicionamento do Colégio de Aplicação em relação as suas finalidades, além da ata de controle nominal de estagiários na instituição no final da década de 1980.

Ao pensar acerca da salvaguarda memorialística de uma instituição educacional pública, torna-se relevante destacar o impacto socioeducacional por ela produzido; nesse sentido, além da análise do patrimônio educacional salvaguardado no Cemdap, empregou-se a metodologia da História Oral conjugada com a pesquisa documental. Sob essa ótica, a realização de entrevistas permitiu a compreensão de percepções e experiências pessoais para além da documentação escrita. As entrevistas com ex-estagiários possibilitaram evidenciar os resultados educacionais e impasses gerados durante a aproximação entre a educação básica e o ensino

superior, elucidando as múltiplas trocas, memórias e experiências criadas durante o processo de estágios pedagógicos na instituição.

Dessa forma, as entrevistas reunidas em formato audiovisual no “Banco de Histórias do Aplicação da UFS: identidade e pertencimento nas memórias de estudantes e professores” serviram como base para a percepção das experiências cotidianas vivenciadas pelo corpo estudantil. Nessa direção, a memória de expressão oral (Meihy; Seawright, 2020) serviu como ferramenta fundamental para a compreensão da estrutura e funcionamento do Colégio de Aplicação da UFS como um campo de estágio, além de subsidiar o entendimento acerca dos resultados desse modelo dentro do processo formativo de forma individual.

Assim como a instituição, as práticas educacionais também passaram por mudanças. Sendo assim, tendo em vista o fluxo contínuo de agentes educativos em formação no Colégio de Aplicação, cabe pensar e analisar a multiplicidade didático-pedagógica desenvolvida e ressignificada no decorrer do tempo. Vislumbrou-se, portanto, a necessidade discutir as práticas socioeducativas desenvolvidas no Colégio de Aplicação da UFS, visando contribuir cientificamente com o campo de estudos sobre a História da Educação em Sergipe, em razão de sua função inicial de ferramenta produtora de conhecimento prático e teórico. Para compreender os resultados educacionais, faz-se necessário observar os caminhos e experiências trilhadas durante o processo de desenvolvimento e aplicação de práticas didático-pedagógica durante a formação de profissionais da educação em Sergipe.

Além da preservação de documentos e artefatos, a manutenção da memória ocorre com a continuidade das tradições e das práticas culturais de um tempo ou espaço, seja a partir da própria fonte ou pela historiografia com ela produzida. Nesse sentido, esse estudo utilizou referências da História da Educação associadas com estudos acerca da memória. De acordo com Pollak (1989), a memória é um elemento complexo e multifacetado, por se tratar de um fenômeno social de caráter coletivo ou individual, é preciso observar a memória não como um elemento passivo, mas como resultado de organizações e interpretações contínuas. Segundo Le Goff (1990), a manutenção da memória é crucial para compreender os processos sociais. Diante disso, a proposição dessa pesquisa justifica-se pelo comprometimento em garantir a produção do conhecimento historiográfico e cultural, a fim de elucidar os processos que giraram em torno da função social exercida pelo Colégio de Aplicação da UFS, fornecendo informações relevantes para a compreensão das práticas de formação docente, do funcionamento do Colégio de Aplicação em Sergipe, além de possibilitar o levantamento de dados essenciais para a obtenção de diagnósticos acerca dos dilemas da prática de estágio em um colégio de aplicação.

Sob essa ótica, a pesquisa foi desenvolvida seguindo estas etapas: a revisão bibliográfica do tema, ou seja, o levantamento de trabalhos referentes à configuração do modelo Colégio de Aplicação e/ou que abordam práticas de estágio e experimentação no âmbito dessa instituição; a pesquisa documental em acervos físicos e digitais; o levantamento ou produção de fontes orais (entrevistas).

Ao realizar o levantamento de fontes no acervo do Centro de Pesquisa, Documentação e Memória do Colégio de Aplicação da UFS (CEMDAP) localizou-se uma quantidade reduzida de fontes relativas às práticas de estágio docente e, menos ainda, à experimentação pedagógica, fato que motivou uma reflexão a respeito da prática de salvaguarda documental. Por qual razão um colégio que tem a natureza de campo de estágio carece de documentação acerca das suas práticas de origem? No que se concerne à prática de salvaguarda do patrimônio histórico-educativo, Vidal (2017) disserta que, a política de guarda, as mudanças administrativas, de endereço ou de finalidades das instituições de ensino promovem um descarte daquilo que se concebe por materiais em desuso. Com isso, é mantida uma prática que prioriza um tipo de registro em detrimento de outro, resultando no desaparecimento de parte significativa da história e da cultura escolar. No caso do Colégio de Aplicação da UFS, de acordo com Conceição (2023), as iniciativas de organização e preservação do patrimônio histórico educativo do colégio tiveram início no ano de 2013, resultando na criação do Cemdap, no ano de 2016. O autor e coordenador do centro revelou que grande parte da documentação existente no colégio é resultado de atividades administrativas, práticas pedagógicas de professores e de ensino-aprendizagem dos alunos:

Com o desenvolvimento de projetos subsequentes, o acervo do Cemdap cresceu e atualmente é constituído de documentos de gêneros textuais, audiovisuais, iconográficos, objetos tridimensionais e material bibliográfico. Sendo que a maior parte desse acervo é formada por documentos históricos textuais – diários de classe, relatórios, livros manuscritos, projetos pedagógicos, dossiês de estudantes –, resultantes das funções administrativas, pedagógicas e de ensino-aprendizagem desenvolvidas pelos servidores, docentes e alunos do Colégio de Aplicação desde a sua fundação em 1959 (Conceição, 2023, p. 58).

Com base no levantamento realizado acerca da temática estágio e experimentação pedagógica no Colégio de Aplicação da UFS, verificou-se, de maneira recorrente, ainda que de forma superficial, a presença do tópico “Finalidade de Escola campo de Estágio” nos estudos acerca dessa instituição. Como resultado da revisão bibliográfica, as teses e dissertações que abordam em algum contexto a presença de estagiários no colégio foram selecionadas como objetos de estudo dessa pesquisa, conforme o quadro 2.

Quadro 2 - Teses e dissertações que citam a função de campo de estágio e experimentação pedagógica no Colégio de Aplicação da UFS.

Nº	Título	Autor	Ano	Tipo de trabalho
1	O Ginásio de Aplicação da Faculdade Católica de Filosofia de Sergipe (1959-1968)	Martha Suzana Cabral Nunes	2008	Dissertação
2	Entre fatos e relatos: As trajetórias de Carmelita Pinto Fontes e Rosália Bispo dos Santos na educação sergipana (1960-1991)	Ane Rose de Jesus Santos Maciel	2016	Dissertação
3	Um olhar sobre a história da organização curricular da educação física no Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Sergipe (1959-1996)	Mariza Alves Guimarães	2016	Dissertação
4	Memórias de estudantes egressos do Ginásio de Aplicação da Faculdade Católica de Filosofia de Sergipe (1960-1968)	Joelza de Oliveira Santos	2019	Dissertação
5	Ecossistema de um Brasil francófono: a língua francesa no Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Sergipe (1960-2013)	Ricardo Costa dos Santos	2020	Tese
6	Cartografia estudantil no Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Sergipe (1969-1981)	Sayonara do Espírito Santo Almeida	2021	Tese
7	Uma análise da produção textual escrita de alunos do sexto ano do ensino fundamental do Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Sergipe	Marlucy Mary Gama Bispo	2011	Dissertação
8	Educação integral e o Colégio de Aplicação da UFS: possibilidades e limites	Nemésio Augusto Alvares Silva	2016	Dissertação
9	Organização do arquivo escolar do Colégio de Aplicação da UFS: preservação do patrimônio histórico educacional e potencialidades para a escrita da História da Educação	Anne Emilie Souza De Almeida Cabral	2023	Tese
10	“Viveiro dos futuros professores”: “modelo escolar” do Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Sergipe (1959-1981)	Renilfran Cardoso De Souza	2024	Tese

Fonte: Quadro elaborado pela autora com base nos dados encontrados em RIUFS (2024).

Os trabalhos intitulados: *Memórias de estudantes egressos do Ginásio de Aplicação da Faculdade Católica de Filosofia de Sergipe (1960-1968)*, de Joelza de Oliveira Santos, *O Ginásio de Aplicação da Faculdade Católica de Filosofia de Sergipe (1959-1968)*, de Martha Suzana Cabral Nunes, *Entre fatos e relatos: as trajetórias de Carmelita Pinto Fontes e Rosália Bispo dos Santos na educação sergipana (1960-1991)*, de Ane Rose de Jesus Santos Maciel, abordaram, através das memórias de ex-alunos e ex-professoras, aspectos sobre os estágios no Colégio de Aplicação da UFS.

Em seu trabalho, Joelza de Oliveira Santos (2019) retratou a presença de estagiários na instituição, por meio da metodologia da história oral aplicada com ex-estudantes Colégio de Aplicação da UFS da década de 1960, a autora registrou que:

Quanto à sua função de campo de estágio para a formação de professores dos alunos matriculados no curso de Didática da Faculdade Católica de Filosofia de Sergipe, conforme os relatos que seguem dos ex-alunos, a presença de estagiários nas salas de aula não era frequente. Quando aparecia um estagiário, foi recordado que era sob a supervisão do professor (Santos, 2019, p. 33).

Com sua pesquisa, Joelza de Oliveira Santos revelou uma exígua lembrança dos estudantes da década de 1960 acerca da presença de estagiários. Esse fator também se mostrou presente no processo de levantamento de fontes realizadas durante a nossa pesquisa, em que a escassez de fontes ligadas ao estágio e a experimentação na primeira década de funcionamento do Colégio de Aplicação demonstraram um silenciamento documental e, conseqüentemente, um silenciamento de parte da história da instituição.

Martha Suzana Cabral Nunes (2008), ao apresentar o que ela nomeou de “A consolidação do Colégio de Aplicação”, afirmou que o Colégio de Aplicação estava ligado à Faculdade Católica de Filosofia não somente em questões estruturais, mas partilhavam a grade de professores e se conectavam pelas práticas de estágio. Em relação a atuação dos estagiários no colégio, a autora constatou, com base na entrevista concedida pela professora Carmelita Pinto Fontes, que lecionava na faculdade de educação e do Colégio de Aplicação na década de 1960, que o modo como que eram organizadas as práticas de estágio não causava prejuízo ao andamento das aulas do colégio, tampouco havia reclamações dos pais por seus filhos terem aulas com estagiários.

Na pesquisa de Ane Rose de Jesus Santos Maciel (2016), a pesquisadora abordou a importância do Colégio de Aplicação em relação à formação de profissionais da educação. Sobre a experiência prática, ela afirma que “Esse era reconhecidamente o principal instrumento de inserção do professor ao mercado de trabalho” (Maciel, 2016, p. 67). Ainda a respeito da importância do Colégio de Aplicação enquanto campo de estágio, a autora também apresentou uma lembrança em entrevista concedida à Maciel (2016) pela professora Carmelita Pinto Fontes, em que Carmelita lembrou as dificuldades da prática de estágio antes do surgimento do Colégio de Aplicação: “a falta de estágio era complicado, eu mesma senti dificuldades, pois na minha época não se fazia estágio, o máximo que fazíamos era apresentar uma aula na frente dos colegas e do professor na sala mesmo” (Fontes, 2015 apud Maciel, 2016).

Nos estudos intitulados: *Um olhar sobre a história da organização curricular da educação física no Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Sergipe (1959-1996)*, Mariza Alves Guimarães, e *Ecos de um Brasil francófono: a língua francesa no Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Sergipe (1960-2013)*, de Ricardo Costa Santos, são

desenvolvidos diálogos acerca da relação do Colégio de Aplicação da UFS com disciplinas específicas, respectivamente, educação física e o francês.

Em sua pesquisa, Mariza Alves Guimarães demonstrou a relação da disciplina de educação física com os estagiários, afirmando que “Em relação à Educação Física e o estágio de estudantes universitários nesta disciplina escolar, percebemos que todos os professores relatam terem participação de estagiários em suas aulas, mas de forma aleatória” (Guimarães, 2016, p. 113). Embora a presença de estagiários no curso de educação física seja rememorada de maneira assídua, a autora demonstra que não havia sistematização da prática dos estagiários.

Ademais, referente ao francês e a prática de estágio, Ricardo Costa Santos, de igual modo, apresentou a escassez de informações relativas à prática. De acordo com o pesquisador, “Durante nossa pesquisa foi difícil encontrar algo sobre a atuação dos estagiários; o único documento é dos anos de 1980” (Santos, 2020, p. 167). Contudo, ele afirma que as práticas de estágio desenvolvidas pelos estagiários de francês eram realizadas de acordo com o plano de aula do professor regente.

No estudo *Cartografia estudantil no Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Sergipe (1969-1981)*, de Sayonara do Espírito Santo Almeida, embora o foco esteja em delinear um estudo do perfil discente do Colégio de Aplicação da UFS, a estudiosa direcionou, em um dos tópicos, a pauta para a ligação entre a Faculdade de Educação e o Colégio de Aplicação, em relação aos estágios desenvolvidos pelos cursos de licenciatura e na busca por solucionar dilemas que envolviam o funcionamento de ambas as instituições, inclusive, citando que, em alguns momentos, existiram no colégio pedidos de transferências de alunos com a justificativa de que a presença de estagiários juntamente com o sistema de créditos atrapalhava o curso normal das aulas, conforme destaca autora.

Cabe frisar que primordialmente a finalidade da criação do colégio era servir como campo de experimentação para os alunos da universidade, por isso possuía características singulares perante outros estabelecimentos de ensino. Contudo, para algumas famílias de estudantes essa função não parecia estar inteligível. E, supõe-se que o próprio Colégio de Aplicação da UFS juntamente a universidade também estavam tentando alinhar-se nesse sentido (Almeida, 2021, p. 165).

Na dissertação denominada *Uma análise da produção textual escrita de alunos do sexto ano do ensino fundamental do Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Sergipe*, a autora Marlucy Mary Gama Bispo (2011) também enfatizou o vínculo institucional entre a Faculdade de Educação, através das finalidades de campo de estágio, além disso, e ressaltou as

atividades realizadas dentro do Colégio de Aplicação por meio de parcerias com cursos de pós-graduação.

O vínculo institucional mais orgânico entre o CODAP e a UFS se dá quando os departamentos ligados à educação o procuram como campo de estágio, para graduandos dos cursos de licenciaturas, o que ocorre de maneira expressiva. Saliente-se, nesse contexto, a procura do Colégio para aplicação de algumas pesquisas acadêmicas, em nível de pós-graduação, porém, a maioria, sem maiores desdobramentos (Bispo, 2011, p. 47).

Em *Educação integral e o Colégio de Aplicação da UFS: possibilidades e limites*, Nemésio Augusto Alvares Silva (2016) investigou a implementação da educação integral no Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Sergipe, tendo como objetivo avaliar as possibilidades e limites como forma de aferir indicadores de qualidade educacional. O estudo abordou o histórico e as finalidades dos Colégios de Aplicação como espaços de estágio e experimentação pedagógica para a formação docente, além de investigar as políticas públicas voltadas para a implementação da educação em tempo integral. Silva (2016) abordou os desafios para a configuração dessa proposta, destacando o descompasso entre os objetivos desse projeto e a prática.

A tese *Organização do arquivo escolar do Colégio de Aplicação da UFS: preservação do patrimônio histórico educacional e potencialidades para a escrita da História da Educação* de Anne Emilie Souza de Almeida Cabral (2023) se propôs a analisar e organizar a documentação permanente do Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Sergipe (UFS), trazendo destaque ao seu potencial para a produção de pesquisas no campo da História da Educação. Ao longo do trabalho, utilizaram-se práticas de catalogação, classificação e acondicionamento da documentação. Nesse sentido, Cabral (2023) apresenta uma discussão detalhada acerca do acervo do Cemdap da UFS, revelando a presença de documentos referentes a prática de estágio, dossiês estudantis e documentos que revelavam a sua trajetória desde a sua fundação em 1959. A pesquisa demonstrou que esses documentos não supriram apenas as necessidades administrativas, mas foram responsáveis por viabilizar e potencializar diversas pesquisas no campo da História da Educação, percorrendo desde a cultura escolar da instituição até a legislação educacional.

Denominada *Viveiro dos futuros professores*: “*modelo Escolar*” do Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Sergipe (1959-1981), a tese de Renilfran Cardoso de Souza (2024) investigou o modelo escolar Colégio de Aplicação, tendo como foco o Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Sergipe, no período que compreende os anos de 1959 a 1981. O estudo analisa os projetos educacionais que levaram ao nascimento desse modelo no

Brasil, com o intuito de servir como espaços de estágio docente e de experimentação pedagógica. Souza (2024) destacou como o Colégio de Aplicação da UFS configurou-se como campo de práticas de estágios para os estudantes de licenciatura, baseado em uma análise que evidenciou as dificuldades enfrentadas pelo colégio para o cumprimento dos seus objetivos pedagógicos.

Ao se debruçar nos estudos acima mencionados, constatou-se uma variedade de abordagens acerca de aspectos ligados à história do Colégio de Aplicação da UFS, o que demonstrou um esforço em compreender e elucidar a relação do Colégio de Aplicação dentro do contexto da história da educação, destacando, além das suas contribuições no cenário educacional, os dilemas que permearam a sua existência. Identificou-se, ainda, algumas discussões em torno da existência de práticas de estágio no colégio, contudo, não foram localizadas pesquisas que tivessem como foco principal as atividades de estágio através da percepção dos próprios estagiários.

A partir do levantamento realizado no Arquivo do Cemdap, foram localizados seis relatórios de estágio das habilitações do curso de Pedagogia, sendo dois datados da década de 1970 e quatro da década de 1980. No conjunto documental identificado, encontrou-se apenas um relatório de estágio docente, referente à prática de ensino de língua inglesa, elaborado em 1988. Além disso, foi localizada uma ata de registro nominal de estagiários do Colégio de Aplicação, que apresenta os nomes e cursos de 87 estudantes que desenvolveram atividades na instituição no final da década de 1980.

Ademais, foram utilizados os relatos orais de ex-estagiários que desenvolveram atividades de estágio docente na instituição. Além de elucidar as práticas de ensino desenvolvidas pelos estagiários, as entrevistas possibilitaram averiguar quantitativamente o número de estagiários que deram seguimento à carreira profissional na qual foram desenvolvidas práticas de estágio no Colégio de Aplicação da UFS. O quadro 3 esboça os ex-aluno e estagiários entrevistados, cujos relatos contribuíram de forma significativa para a construção desse estudo⁵.

Quadro 3 - Relação de entrevistas realizadas

Entrevistas realizadas pela autora			
Nº	Nome	Vínculo	Ano da atividade
1	Nemésio Augusto Alvares Silva	Ex-estagiário de Física	1986

⁵As entrevistas realizadas com os ex-estagiários Maria Isabel Ladeira Silva e Alfredo Bezerra dos Santos, foram realizadas no âmbito do projeto Identidade e responsabilidade histórica, contudo, buscou-se direcionar as perguntas especificamente para a temática da prática de estágio, de modo a contemplar a presente pesquisa.

2	Maria Josefa de Menezes Almeida	Ex-estagiária de Letras	1985
3	Maria Inêz de Oliveira Araújo	Ex-estagiária de Biologia	1981
Entrevistas do Banco de histórias do Colégio de Aplicação da UFS			
Nº	Nome	Vínculo	Período no Colégio
1	Alexandre Belém Carvalho Teles	Ex-aluno	1981-1988
2	Rozenilza Melo Freitas	Ex-aluna	1978-1984
3	José Ricardo Menezes de Oliveira	Ex-aluno	1981-1985
4	Saulo Coelho Nunes	Ex-aluno	1985-1988
5	Maria Isabel Ladeira Silva	Ex-estagiária de História	1982
6	Alfredo Bezerra dos Santos	Ex- Estagiário de Letras	1986

Fonte: Quadro elaborado pela autora (2024).

Pretendendo operacionalizar a memória na construção dessa pesquisa, ao explorar relação entre história e memória, acredita-se que “O passado é uma construção e uma reinterpretação constante e tem um futuro que é parte integrante e significativa da história” (Le Goff, 1990, p. 25). Diante disso, compreende-se que a memória é ferramenta fundamental para a construção de identidades coletivas e para a compreensão da História. No que se refere à memória de expressão oral, essa pesquisa dialoga com a perspectiva de que “As fontes orais podem gerar reflexões desde que se corporifiquem em documentos visuais gráficos, materializados em suportes físicos, trocando assim, parcialmente, sua volatilidade circunstancial” (Meihy; Seawright, 2020, p. 33). Nesse sentido, em concordância com Meihy e Seawright (2020), compreende-se que é papel do pesquisador, que utiliza relatos orais, servir como mediador e construtor de uma condição material da oralidade por meio da operacionalização da memória através de estímulos e tratamentos da metodologia da história oral, considerando as especificidades dos seus gêneros narrativos. Posto isto em prática, a história oral possibilita o enriquecimento da pesquisa ao passo em que permite a compreensão de múltiplas experiências em um determinado objeto, por meio de perspectivas acerca da história que possivelmente não foi registrada anteriormente.

Esse trabalho está organizado em cinco seções, sendo a última referente às Considerações Finais. A primeira seção refere-se à Introdução, na qual estão estabelecidos o recorte temporal, o objetivo geral e os específicos, além disso, é nessa etapa que está posto o percurso traçado para o desenvolvimento dessa pesquisa, assim como a motivação para a realização desse estudo, o referencial teórico, a metodologia e os estudos que dialogam com a temática investigada.

A segunda seção, intitulada *Escola-laboratório: conceito e configuração*, tem como foco apresentar e discutir as representações do conceito “escola-laboratório”, além disso,

discute-se ainda as diferentes modalidades de estágio desenvolvidas pelos cursos de licenciatura no Colégio de Aplicação da UFS.

Ao longo da terceira seção, intitulada *Didática e formação docente: a relação da Faculdade de Educação e o Colégio de Aplicação da UFS*, são apresentadas as relações estabelecidas entre a Faculdade de Educação e o Colégio de Aplicação no que se refere ao processo de formação docente, além de algumas medidas tomadas como forma de alinhar as ações da Faculdade e as finalidades do Colégio.

A quarta seção, intitulada *A prática de estágio e experimentação pedagógica no Colégio de Aplicação da UFS*, aborda as atividades de estágio desenvolvidas no Colégio de Aplicação da UFS como forma de compreender como estas representavam a cultura da prática de estágio, tendo como ponto de partida a percepção dos seus principais agentes, isto é, os estagiários. Para isso, foram utilizados relatórios de estágio, além da metodologia da história oral.

Por fim, nas considerações finais, são apresentadas as reflexões acerca dos resultados obtidos ao longo da pesquisa. Nesse contexto, são discutidas as tensões e limitações do Colégio de Aplicação em relação ao cumprimento das suas finalidades, especialmente, considerando a perspectiva dos estagiários no que se refere às suas experiências de estágio.

2. ESCOLA-LABORATÓRIO: CONCEITO E CONFIGURAÇÃO

Por sua natureza institucional vinculada à universidade e seu propósito de articular teoria e prática educacional, os colégios de aplicação se configuram como objeto relevante para as discussões sobre formação docente e práxis pedagógica. Nessa perspectiva, a essa seção apresenta uma análise que engloba a compreensão do conceito de “escola-laboratório” e o exame das diferentes modalidades de estágio desenvolvidas no Colégio de Aplicação da UFS durante o recorte temporal dessa pesquisa.

2.1 PRÁTICA E INOVAÇÃO?: DEBATES EDUCACIONAIS DO MODELO COLÉGIO DE APLICAÇÃO NO BRASIL

De acordo com Kinpara (1997), ainda que a prática de estágio representasse o principal objetivo da criação dos Colégios de Aplicação, acrescentou-se em diversos regulamentos das Faculdades de Filosofia a funcionalidade de campo de experimentação pedagógica com o objetivo de renovar e melhorar o ensino secundário. Nesse contexto, objetivava-se desenvolver novas metodologias de ensino-aprendizagem e expandi-las para as escolas da comunidade. Contudo, de acordo com Teixeira (1968), as Faculdades de Filosofia carregavam uma duplicidade no seu propósito, isto é, além de formar professores para o ensino secundário, elas buscavam formar especialistas voltados para a pesquisa da organização do sistema escolar. Diante disso, tendo em vista a rápida expansão do ensino secundário, firmou-se o compromisso na busca pela distinção do modelo em relação às demais instituições, resultando na ênfase na pesquisa educacional e deixando a formação docente em segundo plano.

No entanto, cabe ressaltar que, no contexto da formação docente, é necessário o estímulo à investigação científica e experimentação pedagógica, uma vez que o processo de ensino-aprendizagem precisa de uma constante renovação a partir da operacionalização dos princípios da ciência. Conforme (Barros, 1988, p. 25), “A realização de pesquisas e experiências no campo da educação decorre de uma das funções específicas da própria Faculdade de Filosofia”, nesse sentido, enquanto órgão suplementar da Faculdade de Filosofia ou de Educação, os colégios de aplicação configuravam-se como o principal espaço de estágio para os licenciandos da Faculdade de Educação.

De acordo com Oliveira (2011a, p. 80), sob a ótica da estruturação e finalidade das faculdades de educação, a autora afirma que “[...] a criação das faculdades de educação no Brasil foi a solução encontrada pelos membros do Conselho Federal de Educação (CFE) para eliminar as faculdades de filosofia e implantar uma unidade específica superior, de formação de professores, que unisse a prática pedagógica à pesquisa”. Em conformidade com Sena

(1987), há unanimidade no que se refere à diligência da Faculdade de Educação em conectar qualitativamente o ensino superior com outros níveis de ensino, sobretudo no contexto da formação docente para o ensino de 1º e 2º graus, sendo o Colégio de Aplicação uma escola de características e filosofias diferentes das demais escolas públicas. Desse modo, evidencia-se uma relação entre a Faculdade de Educação e o Colégio de Aplicação no que diz respeito a um propósito comum, ou seja, a formação de professores.

Diante desse cenário, a discussão acerca da exequibilidade do encargo dos colégios de aplicação em servirem como Escola-Laboratório e mesmo o sentido desta função se faz necessária. De acordo com Barros (1988), embora o Decreto-Lei n. 9.053/46 (BRASIL, 1946), responsável pela criação dos Colégios de Aplicação, estabelecesse a função de campo de prática de estágio dos licenciandos, inúmeras faculdades de filosofia incorporaram no regulamento o objetivo de eles servirem como campo de experimentação pedagógica, isto é, a busca pela renovação e a elevação da qualidade do ensino secundário no país. Conforme a autora, a composição dos artigos de regimentos de colégios de aplicação revela termos que deixam claro a missão de proporcionar “investigação pedagógica”, “pesquisa pedagógica e experimentação metodológica”, “pesquisas, estudos, e demonstrações de interesses educacionais”, “ensaios de renovação pedagógica do ensino secundário” enquanto atividades que envolvem o corpo educacional do Colégio e os alunos da Faculdade de Filosofia (Barros, 1988).

Ainda conforme Barros (1988, p. 89) o “estágio e experimentação são funções de natureza diversa, com objetivos nitidamente diferentes e cuja operacionalização igualmente se processa de maneira distinta”. Diante desse cenário, é importante compreender a configuração de ambas as atividades. Para Barros (1988), nos cursos de licenciatura, o estágio foi inserido como complementação das atividades de ensino, representando a última etapa no processo formativo, e era realizado em uma situação real de classe sob supervisão de um docente, servindo de ensaio da sua atividade profissional. Já a experimentação, configurou-se como pesquisa pedagógica aplicada “decorre da atividade de pesquisa e representa o questionamento de dúvidas e problemas e a busca de soluções através da aplicação do método científico” (Barros, 1988, p. 90).

Críticas foram lançadas ao modelo Colégio de Aplicação, muito se questionava a justificativa de manter um modelo que, em tese, prestava serviços de maneira semelhante às demais escolas da comunidade. De acordo com Kinpara (1997), na década de 1980, debateu-se a criação de um colégio de aplicação na Unicamp, onde diversos professores da Faculdade de Educação se posicionaram de forma contrária à fundação. Os argumentos que atravessaram esse debate giravam em torno da ideia de que uma “escola-padrão” não mostraria a realidade humana

e material das escolas da comunidade e, desse modo, os professores não estariam sendo de fato preparados para a concretude da sala de aula.

Ao destacar o debate em torno da função do modelo Colégio de Aplicação como campo de estágio, Almeida (2022) expõe as seguintes problemáticas:

Colocava-se em xeque a utilidade de um colégio feito especialmente para as práticas de ensino da faculdade. As ressalvas em relação ao colégio consistiam no fato de que um ambiente preparado para a prática de ensino não proporcionaria experiências análogas às futuras adversidades da prática educacional escolar. Havia, pois, um debate em relação à implantação de um Colégio de Aplicação e sobre as limitações do papel de um ambiente “artificial” na formação do futuro professor (Almeida, 2022, p. 67).

Ainda que a natureza de um Colégio de Aplicação fosse a função de campo de estágio, no Ginásio de Aplicação da Faculdade Católica de Filosofia de Sergipe, atual Colégio de Aplicação, identificou-se conflitos por parte dos pais dos alunos em relação à presença de estagiários nas aulas e atividades da instituição. Isso foi evidenciado na ata de reunião de professores do ano de 1965, na qual a professora Maria Lourdes Amaral Maciel informou aos presentes sobre “[...] aborrecimentos por parte dos pais como se verificou neste ano, justificando que os filhos não se sentem à vontade em se submeterem a provas com estranhos [...]” (Cemdap. Ata de reuniões, 1965). De acordo com Almeida (2021), para alguns pais de alunos, a função de campo de estágio e experimentação pedagógica não parecia ter sido compreendida, tendo em vista que muitos pedidos de transferência tinham a justificativa de que a presença de estagiários em sala de aula se tratava de um empecilho na aprendizagem do aluno.

Ao discutir os objetivos dos Colégios de Aplicação, Nunes (1969) afirma que a natureza de campo de estágio e experimentação pedagógica refletiram o objetivo de transformar o colégio em um espaço de inovação pedagógica e aperfeiçoamento docente. Considerando que a interação entre o colégio e a faculdade de educação eram inerentes à sua natureza, havia a necessidade de adaptação e compreensão da comunidade escolar no que se refere à aceitação desse papel. Diante disso, Nunes (1969) destacou a relevância de preparar os pais, de modo que eles compreendessem que os alunos eram parte desse processo:

Na sua regulamentação deve estar presente a interligação com a Faculdade de Educação, da qual seus professores não poderão estar desvinculados dos setores de Didática e prática de ensino. Será nas suas salas de aulas que os alunos futuros professores aprenderão a ensinar e a isto deverão acostumar-se os pais e os alunos que o procurarem (Nunes, 1969, p. 2).

No decorrer da história do Colégio de Aplicação da UFS, também se observou uma percepção positiva por parte dos alunos em relação à presença de estagiários no cotidiano escolar. Conforme lembrado pelo ex-aluno José Ricardo Meneses Oliveira, na primeira metade da década de 1980, havia estagiários ligados à orientação educacional nos cursos de serviço social, além dos cursos de licenciatura. O ex-aluno cita a grande participação dos estagiários do curso de educação física na cultura esportiva do Colégio de Aplicação. De acordo com o ex-aluno:

A gente aproveitava da estrutura da universidade. A biblioteca da Universidade, e a diversidade. É daí de onde vem grande influência no esporte, né. Todo o aporte, toda estrutura de professores da universidade nós tínhamos, e nós convivíamos com isso. Eu lembro que por exemplo, que nós tivemos como técnicos do nosso time de futebol de salão, Toninho. Toninho era aluno do curso de Educação Física e era nosso técnico de futebol de salão. Então nossos professores... os alunos da Universidade eram técnicos dos times da escola, né. E muitas vezes íamos para os jogos da primavera com esses técnicos (Oliveira, 2018).

A participação de estagiários durante as aulas de Educação Física também foi mencionada pelo ex-aluno Nemésio Augusto Alvares Silva. Ele afirma que, no decorrer da segunda metade da década de 1970, no Colégio de Aplicação, não havia professor de Educação Física. Sendo assim, as aulas tinham um caráter esportivo e eram desenvolvidas por professores do Departamento de Educação Física com a participação de estagiários do curso. Conforme lembrado pelo ex-aluno, existiam diversas modalidades esportivas, inicialmente, para a 5ª série, havia atletismo, ginástica olímpica, e especificamente para as meninas, a ginástica rítmica. A partir da 6ª série, as possibilidades eram ampliadas, podendo ser natação, polo aquático, saltos ornamentais, basquete, judô, dentre outros. Nas palavras do ex-aluno:

Quer dizer, você tinha um leque de esportes que você fazia, que tinha muitos estagiários. [...] Eu me lembro que no terceiro ano do ensino médio, que na minha época era o segundo grau, a Universidade estava para implementar a disciplina futebol na graduação do departamento, então, eles fizeram um piloto lá no colégio. [...] era o professor Sergio do departamento de educação física, tinha um professor que tinha vindo de Camarões, né, que ele estava visitando a universidade e tinha os estagiários. Então a gente praticamente foi o piloto de como é que seria essa disciplina futebol com os alunos da graduação [...] Basquete mesmo [...] a gente tinha várias práticas, muitas vezes com os alunos da graduação. Então era.. era rico porque você tinha essa interação (Silva, 2025).

Além disso, Alexandre Belém Carvalho Teles, ex-aluno da década de 1980, rememora a presença de estagiários dos cursos de geografia e matemática, lembrando que esses

estagiários eram chamados monitores e sempre estavam dando aulas no colégio. Ao relatar sobre a relação entre os alunos do Colégio de Aplicação e os estagiários, o ex-aluno afirma que:

A gente via de uma forma natural a presença desses alunos, porque era explicado para a gente antes do aluno entrar em sala de aula, antes desse monitor entrar em sala de aula que estariam ali fazendo um trabalho que serviria para o aprimoramento deles e o futuro lecionar. Então era uma forma natural, não existia nenhum problema não (Teles, 2018).

Conforme recordado por Maria Inêz de Oliveira Araújo, na condição de ex-aluna do Colégio de Aplicação, a função de campo de estágio era esclarecida aos pais e aos alunos desde o primeiro momento de contato com o colégio. De acordo com Maria Inêz, as queixas em relação à presença de estagiários ocorriam de forma isolada e eventual:

Desde o início, quando teve o primeiro estágio, já foi bem esclarecido que a escola era um campo de estágio, que os alunos... Eu lembro, agora não como aluna, mas como estagiária da universidade, dentro do Colégio de Aplicação, que os pais foram reclamar isso, que... é... que estavam fazendo os filhos deles de cobaia. Porque, assim, ficou bem claro: “Não. Quando você entra aqui, você sabe que a escola é pra isso. [...] é um campo de estágio mesmo, então ninguém pode reclamar.” Isso aí aconteceu já quando eu estava do outro lado, como professora, como estagiária. [...] Mas houve um momento em que os pais reclamaram né, aí e era aquela coisa assim... não foram os pais, um ou dois que acharam ruim o filho estar recebendo professores diferentes (Araújo, 2024).

Ademais, na condição de ex-estagiária do Colégio de Aplicação, Maria Inêz se recorda que, durante a sua experiência de estágio, havia um momento inicial de aproximação entre o estagiário e o aluno do colégio. Esse primeiro contato ocorria por meio de dinâmicas desenvolvidas pelo professor regente do colégio durante o momento de observação dos estagiários:

Tem o estágio de observação, todos faziam. [...] Os alunos iam para a sala, ficavam, ajudavam a gente nas atividades dos professores. Por isso que eu disse que não existia muita diferença, porque eles estavam ali, estavam circulando, fazendo aquela, né... se aproximando da gente. E, nesse período, os professores faziam também aulas dinâmicas, né, pra favorecer a interação (Araújo, 2024).

No que se refere à convivência com os estagiários, sob a ótica da ex-aluna Rozenilza Melo Freitas, “Os estagiários que eram alunos da UFS, que estagiavam lá, eram bons. O interessante é que eles ficavam... eram mais amigos, mais amigos do que professor” (Freitas, 2018). Nesse sentido, a aluna avalia a presença de estagiários no cotidiano escolar de forma

positiva, afirmando que alguns estagiários atuavam de forma descontraída e amigável, diferentemente da postura rígida do professor regente.

Ao ser questionado sobre a presença de estagiários no Colégio de Aplicação da UFS, o ex-aluno da segunda metade da década de 1970, Nemésio Augusto Alvares Silva, ressalta que a presença de estágios era recorrente, inclusive, quando o colégio ainda estava situado na Rua de Campos. Na memória do ex-aluno:

Sempre teve estágio, assim como na época da Rua de Campos. A gente estranhava um pouco, né? Como estudante... estudante tem que ter a autoridade do professor. Chegavam lá os estagiários, né? Na cabeça da gente, eles eram estudantes. Então, muitas vezes, tinham pequenos conflitos, porque a gente misturava estudante com professor estagiário, e ali era um professor. Mas foram experiências muito boas, porque o pessoal, como estava sendo avaliado, fazia parte da licenciatura. Então, eles traziam práticas diferentes, né? Claro, sempre monitorados pelos professores do colégio, que estavam presentes. Mas, assim, foram experiências diferentes e enriquecedoras. Claro que, em um ou outro momento, teve problemas. Mas acho que, até hoje, aluno adolescente, ensino fundamental, né? sempre tem uma ou outra coisa. Mas eram experiências muito ricas. [...] Mas sempre foi tranquilo, um ou outro problema, mas aí é do espírito do estudante (Silva, 2025).

O ex-aluno relembra que as questões relacionadas à presença de estagiários no colégio sempre partiam dos alunos. De acordo com Silva (2025), havia um pouco de estranhamento em relação à participação de estagiários, pois, os alunos do colégio sentiam dificuldade em reconhecer os estagiários como professores, já que os estagiários ainda eram estudantes universitários. De acordo com Nemésio, “Na época, também, a maturidade da gente, como estudante de 11, 12, 13 anos, muitas vezes a gente não percebe a importância daquilo. Depois é que você vai percebendo o quanto aquilo foi rico” (Silva, 2025). Diante dessa perspectiva, ele ressalta que, durante as atividades realizadas pelos estagiários, eram desenvolvidas práticas diferentes, as quais, segundo ele, eram muito enriquecedoras. Pollak (1989, 1992) enfatiza que a memória não é um registro objetivo do passado, mas uma reconstrução subjetiva marcada pelo contexto presente daquele que recorda. No caso em estudo, o ex-aluno revisita suas experiências com os estagiários a partir de uma nova perspectiva (“Depois é que você vai percebendo o quanto aquilo foi rico”), indicando que sua visão atual é condicionada pelo distanciamento temporal e pela maturidade adquirida. Assim, o “estranhamento” dá lugar a uma valorização posterior, mostrando como a memória se adapta às novas significações do presente.

Além disso, o ex-aluno Silva (2025) relembra que devido à preocupação com o vestibular, os alunos do 2º grau do Colégio de Aplicação tinham uma resistência em ter aulas

com estagiários, principalmente nas disciplinas que tinham maior peso para os cursos de maior interesse dos alunos, como medicina e direito. Conforme Silva (2025):

Então, muitas vezes, vai ter um estagiário de biologia, vai ter um estagiário de química. Aí o pessoal que ia fazer vestibular para essa área chiava um pouquinho. [...] Mas isso foi mais quando a gente já estava naquela pressão de vestibular, porque a gente queria que o professor desse a aula. Mas, mesmo assim, o professor disse que aqui não tem esse negócio, não. Aqui o colégio só existe para o estagiário. A razão do colégio existir não era a gente, aluno. A razão do colégio existir era o estagiário, era a formação de professores. E a formação de professores era o quê? O estagiário. Claro que não existiria colégio de aplicação sem os alunos, mas a razão de ser, o objetivo, é o estagiário, não o aluno em si que estava matriculado no Codap (Silva, 2025).

Embora se demonstrasse, por parte dos alunos, uma resistência em ter aulas com estagiários, de acordo com o ex-aluno Silva (2025), os professores sempre orientavam os alunos sobre a finalidade primordial de um Colégio de Aplicação, isto é, servir de campo de estágio para os cursos de licenciatura. Esse relato expõe um clima de tensão estrutural em relação à dupla missão entre formar professores e o ensino de 2º grau, sobretudo, em um contexto de preparação para o vestibular, demonstrando o cenário de disputa em que se encontravam as prioridades do colégio.

A exequibilidade e as finalidades do modelo Colégio de Aplicação se tornaram pautas recorrentes de alguns Encontros Nacionais de colégios de aplicação, onde se intensificaram as buscas por condições efetivas que lhe conferissem o status de escola-laboratório, prezando pela organização de um espaço dinâmico, inovador e original. Os debates estabelecidos nesses encontros esboçaram os desafios vivenciados em escala nacional no que se refere à estrutura, finalidades e relevância educacional dos Colégios de Aplicação, além da proposição de iniciativas em prol da superação dos obstáculos que atravessaram o cumprimento dos seus objetivos e que lhes distanciaram do conferido papel de escola-laboratório e os aproximaram de uma escola tradicional (3º Encontro Nacional de Colégios de Aplicação, 1979; IV Encontro Nacional de Colégios de Aplicação, 1980).

O 1º Encontro, de acordo com Sena (1987), ocorreu em Belo Horizonte no ano de 1977, onde foi defendida a permanência do Colégio de Aplicação como espaço de pesquisa e experimentação pedagógica, uma vez que, comprovada a necessidade de laboratórios para outras áreas do saber, no contexto da prática docente não deveria ser diferente.

Segundo o relatório do 3º Encontro Nacional de Colégios de Aplicação⁶, ocorrido na UFRGS no ano de 1979, a proposição desse encontro nasceu em decorrência do que se discutiu nos encontros anteriores, tendo como objetivo configurar experiências que enquadraram os Colégios de Aplicação como escolas-laboratório. Segundo as discussões do encontro, muitos Colégios de Aplicação cresceram cumprindo a destinação de ministrar o ensino secundário e de servir de campo de estágio, constatando que funcionaram mais como colégio e pouco como escola-laboratório. O supracitado documento revela as tensões em torno da legitimidade da permanência dos Colégios de Aplicação:

Em verdade, não tem sido tão fácil a sobrevivência dos Colégios de Aplicação. Não poucos têm sido seus opositores que se justificam ao atacá-los alegando: 1) os Colégios de Aplicação atendem a uma clientela advinda da classe com maior poder aquisitivo; 2) têm uma restrita vinculação funcional com a Faculdade ou Departamento de Educação; 3) ministram um ensino preponderantemente convencional; 4) dão ênfase quase exclusiva à ministração do ensino, com evidente prejuízo das suas finalidades de laboratório de pesquisa e experimentação; 5) os estabelecimentos da rede oficial e particular se prestam com igual ou maior eficiência como campo de estágio (Cemdap. Relatório do 3º Encontro Nacional, 1979).

Diante da necessidade de reestruturar os Colégios de Aplicação, sob o prisma de escola-laboratório, destacaram-se seis proposições básicas de funcionamento:

- o Colégio de Aplicação necessita ser um órgão permanentemente vinculado, estrutural e funcionalmente, à Faculdade, Departamento ou Centro de Educação, sem prejuízo de sua interação com as demais Unidades da Universidade, assim como com a comunidade;
- os Colégios de Aplicação, em razão das peculiaridades próprias e das contingências locais e regionais, não podem se estruturar a partir de um modelo único, admitindo-se assim a ideia de modelos alternativos;
- a Administração dos Colégios de Aplicação deve funcionar como agente propiciador de um clima favorável à inovação e a pesquisa;
- a política de ação dos Colégios de Aplicação necessita ser delineada de forma a ter, como ponto de partida, as finalidades e objetivos de uma escola concebida como escola-laboratório;
- os Colégios de Aplicação devem interagir com as escolas de 1º e 2º graus do sistema, tornando-se agente realimentador do sistema, para o que necessitam contar com um corpo docente permanente e outro móvel (estágio avançado), que seria o elemento de ativação do sistema;

⁶ “Estiveram presentes sessenta e nove (69) professores, representando as Universidades Federais do Acre, Pará, Bahia, Goiás, Juiz de Fora, Minas Gerais, Paraná, Santa Catarina, Rio Grande do Norte, Espírito Santo, Rio de Janeiro, Sergipe, Rio Grande do Sul e Santa Maria e a Universidade Estadual do Rio de Janeiro, Universidade Metodista de Piracicaba, a Universidade de Caxias do Sul, bem como representantes das seguintes instituições: Conselho Estadual de Educação do Rio Grande do Sul, Centro de Recursos Humanos João Pinheiro (MG), Inep, Secretaria Municipal de Educação e Cultura de Porto Alegre, Secretaria de Educação e Cultura do Rio Grande do Sul, Secretaria de Educação e Cultura de Sergipe, Instituto de Educação General Flores da Cunha (PA)” (CEMDAP. Relatório do 3º Encontro Nacional, 1979).

— o Colégio de Aplicação deve estar integrado com os Cursos de Pós-Graduação, especialmente no que se refere à pesquisa Educacional (Cemdap. Relatório do 3º Encontro Nacional, 1979).

As proposições mencionadas delinearão políticas de ação para aproximar o modelo Colégio de Aplicação das finalidades de inovação e pesquisa. Outro aspecto crucial para o funcionamento efetivo do modelo, tratava-se da integração entre os Colégios de Aplicação e a Faculdade de Educação na qual estão vinculados, nesse contexto, além de frisar essa vinculação, ressaltam a urgência em integrá-lo aos cursos de pós-graduação, sobretudo as pesquisas voltadas para as questões educacionais.

Assim, ao alinhar as ações e finalidades primordiais de um Colégio de Aplicação, defendeu-se essa instituição como espaço integrador entre a teoria aprendida no currículo e a prática baseada em uma situação real, além de proporcionar um espaço vivo de inovações educacionais por meio da experimentação pedagógica, isto é, a pesquisa educacional aplicada.

Conforme discutido e estabelecido no 3º Encontro Nacional de Colégios de Aplicação, as funções dos colégios de aplicação se complementam e se modificam de acordo com a necessidade do contexto. Nesse âmbito, estabeleceram-se 7 princípios fundamentais para o funcionamento dessas instituições como escolas-laboratório:

1. experimentação;
2. pesquisa;
3. participação;
4. observação;
5. demonstração;
6. preparo do professor em serviço;
7. estágio para estudantes. (Cemdap. Relatório do 3º Encontro Nacional, 1979).

No que concerne à experimentação, esperava-se que os colégios de aplicação assumissem a frente dos experimentos educacionais de forma contínua, permitindo testar e aperfeiçoar práticas pedagógicas e currículos. Em relação ao segundo item, isto é, a pesquisa, em seu cerne, os colégios de aplicação atuariam como campos favoráveis ao desenvolvimento de pesquisas, sendo o espaço direcionado para os estudos sistemáticos de melhoria educacional. Dentro do tópico de participação, compreende-se que o cumprimento das suas finalidades decorre diretamente do desenvolvimento em cooperação, interligando o corpo docente, a universidade, a escola e os licenciandos. Outro ponto a ser destacado, trata-se do caráter de observação que compõe a natureza de um colégio de aplicação, nesse sentido, espera-se que, em uma escola-laboratório, a observação das práticas de ensino proporcione aos licenciandos o

desenvolvimento de uma série de reflexões. A etapa de demonstração surge como a oportunidade de pôr em prática as inovações desenvolvidas ao longo do processo, difundindo novas práticas e descobertas com comunidade (Cemdap. Relatório do 3º Encontro Nacional, 1979).

Além disso, o preparo do professor em serviço ocorre na medida em que se constrói condições efetivas para o cumprimento dos princípios citados anteriormente, isto é, no desenvolvimento de práticas de experimentação, pesquisa, participação e observação que propiciam os locais de aperfeiçoamento contínuo dos professores em exercício. Por fim, os colégios de aplicação devem constituir campo oportuno para a prática de ensino e o desenvolvimento de habilidades profissionais de licenciandos, integrando a prática docente à teoria em situação real de classe (Cemdap. Relatório do 3º Encontro Nacional, 1979).

O documento estabelece esses pontos amparando-se na natureza do Colégio de Aplicação de mediador da prática, da reflexão e da crítica, responsável pela promoção de mudanças e inovações nos padrões educacionais. Nesse sentido, afirmam que “A hierarquização proposta para as funções dos Colégios de Aplicação atribui significado ao processo de investigação nessas instituições justificando, além disso, certas diretrizes curriculares presentes em um contexto de liberdade e autonomia” (Cemdap. Relatório do 3º Encontro Nacional, 1979). As discussões estabelecidas em relação ao caráter da pesquisa e da inovação incorporadas às finalidades do Colégio de Aplicação estão diretamente atreladas ao processo de melhoria tanto na esfera educacional quanto na esfera social.

Contudo, ao discutirem a tríplice “pesquisa, inovação e melhoria”, ressaltam que os problemas educacionais decorrem e dependem de diversos fatores ligados às questões conjunturais. Nesse sentido, embora a pesquisa forneça subsídios para a melhoria, é preciso compreender que essa por si só não exerce o poder da mudança. Sobre a função da pesquisa:

No entanto, ela não é o único meio para chegar a esta compreensão, assim como não representa uma panaceia para todos os problemas educacionais. Considerando que as mudanças em educação são resultados das mais diversas condições econômicas, sociais, políticas, culturais, a pesquisa não existe em um vazio afastado e protegido das esperanças, expectativas e limitações da sociedade. Da mesma forma não é cabível a inovação indiscriminada e generalizada no sistema, sem apoio em um processo científico (Cemdap. Relatório do 3º Encontro Nacional, 1979).

Tendo em vista a busca por se firmarem enquanto campo fértil para a pesquisa e inovação pedagógica, a finalidade de escola-laboratório tornou-se um dos principais debates para sistematização efetiva de um Colégio de Aplicação. Ao buscar caminhos que

possibilitassem o cumprimento das suas finalidades, esperava-se que, além de escola-laboratório para a experimentação de práticas educacionais avançadas, também contribuíssem com a melhoria do ensino em geral através da disseminação dessas inovações pedagógicas para as escolas da comunidade.

No relatório do 3º Encontro Nacional de Colégio de Aplicação, reservou-se um tópico específico para o debate de elementos relevantes no campo da investigação educacional. A abordagem acerca da relevância da investigação educacional se justifica no documento em decorrência do seu caráter favorável na busca por “teorizar, inovar e melhorar a ação educacional” (Cemdap. Relatório do 3º Encontro Nacional, 1979). Nesse sentido, pela análise de estudos relacionados à temática da educação, definiram-se áreas de maior relevância para a investigação educacional com o propósito de compreender e proporcionar reflexões a respeito das atividades desenvolvidas no Colégio de Aplicação, além de possibilitar a proposta de novos métodos de acordo com a realidade de cada instituição de ensino. Os eixos destacados para a análise foram: currículo; metodologia de ensino; recursos de ensino; e avaliação.

A respeito do currículo, evidenciaram que este aparentava ser um dos maiores problemas da área da educação. Desse modo, ressaltaram a importância de considerar os aspectos de interesses grupais ou individuais responsáveis por interferir ou influenciar na estruturação curricular. Sendo assim, como método para reorganização curricular, pressupõe-se que “Esquemas conceptuais podem ser elaborados no sentido de orientar uma abordagem mais compreensiva e objetiva quanto às decisões curriculares” (Cemdap. Relatório do 3º Encontro Nacional, 1979). Diante da problemática que permeou o método organizacional do currículo, pensou-se uma espécie de organograma com base em 4 variáveis indispensáveis a serem observadas para a montagem curricular, quais sejam: (1) Fontes de predições; (2) Fatores de contingência; (3) Aluno; (4) Critérios de eficiência. Conforme estabelecido no esquema para investigação sobre currículo, a funcionalidade de caráter variável foi descrita da seguinte forma:

A variável do tipo I representa características do ambiente sócio-econômico, político e cultural de onde provêm as fontes de predição; a variável tipo II indica os fatores de contingência, aqueles relacionados com a escola, contendo outras variáveis como organização administrativa, professores e ensino; a variável III inclui o aluno, num processo de vir a ser; e a variável do tipo IV inclui os critérios ou padrões de avaliação (Cemdap. Relatório do 3º Encontro Nacional, 1979).

No que se refere ao eixo metodologia de ensino, delineou-se a interrelação entre metodologia e currículo, afirmando que “Metodologia de ensino envolve aspectos pertinentes à ideia de currículo e que ganham importância na medida em que se constituem, efetivamente,

em condições de aprendizagem, consideradas como elementos fundamentais ao desenvolvimento de um currículo” (Cemdap. Relatório do 3º Encontro Nacional, 1979). Contudo, ressaltam que não há um único método de ensino ou um método considerado superior a outro, sendo a metodologia de ensino uma ferramenta ajustável aos objetivos que se pretendem alcançar, nesse contexto, a problemática relatada encontra-se justamente na carência docente em relação ao domínio do campo metodológico no que se refere a formulações de alternativas de ensino. Por conseguinte, apontam que, para um ensino eficaz, é imprescindível a flexibilidade no método de ensino considerando as diferenças individuais e o que se espera alcançar. Diante das discussões estabelecidas em torno da prática de ensino, evidenciam a necessidade do fortalecimento da pesquisa nessa área, chamam ainda a atenção por vias de indagação ao Colégio de Aplicação acerca da existência de ações de pesquisa voltadas para a inovação das metodologias de ensino.

Embora muito se discuta sobre a importância da criação de novas metodologias de ensino e o papel da escola-laboratório no reajuste das práticas pedagógicas de forma rigorosa, é necessário compreender que, essas práticas não refletem uma solução pronta para os problemas educacionais de uma região, tampouco dos problemas educacionais do país, uma vez que o processo de ensino-aprendizagem não se trata de um processo homogêneo ou linear. Para Tardif (2012), é preciso romper com o imaginário industrial estruturante da educação, tendo em vista que, no processo de ensino-aprendizagem, o professor (trabalhador) substancialmente se relaciona com o seu objeto de trabalho (o aluno) por meio de uma interação humana, isso implica uma ação permeada de subjetividades.

O eixo recursos de ensino representa os elementos que compõem o espaço escolar e auxilia no estímulo do aluno no processo de aprendizagem. Ao abordar essa temática, pesquisadores ratificam a crucialidade de se atentar a diversidade de insumos que integram o ambiente educacional; estes se constituem como recursos humanos, materiais e temporais. Comumente, a maior preocupação em relação aos recursos de ensino concentra-se nos recursos materiais, em que muitas vezes os insucessos educacionais são atribuídos à ausência desses insumos (Cemdap. Relatório do 3º Encontro Nacional, 1979). Contudo, no relatório enfatiza-se a necessidade de haver uma maior atenção em relação aos recursos humanos, já que:

Além de constituírem, em si mesmos, estimulação-chave, são eles que, se efetivamente capacitados, terão condições de manipular qualquer tipo de recursos materiais disponíveis, qualitativa e quantitativamente valiosos ou deficitários e mesmo criar, montar seus próprios recursos materiais, utilizando o que o meio pode oferecer, pouco ou muito, de forma imaginativa e inovadora (Cemdap. Relatório do 3º Encontro Nacional, 1979).

Ainda em relação aos recursos, ao abordar a questão dos recursos temporais, levanta a questão do tempo necessário para que o aluno seja capaz de desenvolver de forma efetiva os parâmetros de aprendizagem, nesse sentido, afirma que “Isto parece significar que é necessário que o professor busque maior controle desse tipo de recurso e receba melhor treinamento para manejá-lo com eficácia” (Cemdap. Relatório do 3º Encontro Nacional, 1979).

Embora o Relatório do 3º Encontro Nacional de Colégios de Aplicação centralize a responsabilidade do sucesso ou fracasso educacional sob a figura do professor, é importante considerar toda a sistematização funcional de uma instituição de ensino e os diversos aspectos por trás do processo de ensino-aprendizagem. Desse modo, cabe frisar e equiparar a importância dos recursos humanos, materiais e temporais como agentes estruturantes de todo o sistema educacional, já que estes se relacionam entre si e atuam de forma interdependente dentro de processo pleno de desenvolvimento educativo.

Por fim, em relação ao eixo avaliação, o relatório apresenta a temática como um eixo de extrema relevância para a pesquisa.

Podem ser apontados três tipos de decisões para a qual a avaliação é usada, decisões relacionadas: (1) ao desenvolvimento de cursos-manutenção, substituição e alterações em métodos e materiais Instrucionais; (2) a decisões sobre indivíduos-identificação de necessidades, julgamento de dificuldades e progressos do aluno; (3) Regulação administrativa - julgamento sobre a qualidade do sistema escolar e dos professores (Cemdap. Relatório do 3º Encontro Nacional, 1979).

Em relação à avaliação, explica-se o papel das operações dentro desse processo; de acordo com o documento, “As operações dizem respeito a todas as características de um programa educacional capazes de afetar os resultados (*outputs*) relevantes dos alunos” (Cemdap. Relatório do 3º Encontro Nacional, 1979). Explicam ainda que o termo operações carrega vários elementos que envolvem os diversos fatores que interagem com o processo educacional, sendo assim, as operações devem incluir a organização das variáveis e particularidades de um programa educacional. Nesse contexto, acrescenta que “A eficácia da pesquisa avaliativa está relacionada à utilização de delineamentos apropriados à obtenção de dados fidedignos capazes de orientar o processo de tomada de decisão” (Cemdap. Relatório do 3º Encontro Nacional, 1979). Em razão da sua importância, ressalta-se a necessidade de repensarem a pesquisa avaliativa nos colégios de aplicação.

Tendo como ponto central de discussão a finalidade epicentro de escola-laboratório, o 3º Encontro Nacional de Colégios de Aplicação reuniu uma série de estratégias pensadas a com base em discussões anteriormente citadas no relatório. Ao discutirem a natureza da

universidade, enfatiza o caráter crítico e reflexivo ligado à temática da educação no Brasil. Diante dessa perspectiva, considera que é de responsabilidade da universidade fomentar estudos e pesquisas que estabeleçam uma rede de investigações abarcando diversas áreas do conhecimento. Além disso, reafirma o lugar dos colégios de aplicação nesse processo, uma vez que “O Colégio de Aplicação, dentro da Universidade, constitui-se então na escola-laboratório preferencial, centro ativo de investigações e irradiador de conhecimentos inovadores para a solução dos problemas emergentes” (Cemdap. Relatório do 3º Encontro Nacional, 1979). Dentro desse contexto, foram listadas as seguintes estratégias de investigações que têm relação direta com a finalidade do Colégio de Aplicação:

- As que se relacionam com problemas específicos do ensino e da aprendizagem na educação formal.
- As que se relacionam com a educação não formal.
- As que se relacionam com as condições endógenas – fatores internos ao processo.
- As que se relacionam com as condições exógenas – fatores externos ao processo (Cemdap. Relatório do 3º Encontro Nacional, 1979).

Concernente ao funcionamento efetivo de uma escola-laboratório, enfatiza-se no relatório que a investigação educacional não depende apenas dos recursos financeiros. Sob esse aspecto, destaca-se a importância do empenho dos pesquisadores no desenvolvimento de pesquisas, isto é, os recursos humanos não devem se ater somente às teorias relacionadas a inovação pedagógica, mas na disposição em buscar, questionar, experimentar e repensar constantemente as práticas e ferramentas educacionais, de modo que haja o diálogo com diferentes campos e realidades. Além de encontrar um método de entendimento comum que atenda às demandas com propostas inovadoras capazes de solucionar desafios e promover melhorias significativas.

Sobre o desenvolvimento das pesquisas formais, o documento ressalta a importância de uma equipe bem estruturada capaz de promover investigações a partir de elementos do colégio visando problemas específicos, além de incluir elementos comuns a fim de solucionar problemáticas de diferentes áreas e instituições de ensino. Nessa perspectiva afirmam que:

A investigação formal pode partir de estudos de problemas realizados no Colégio e atrair colaboração de dentro e de fora da Universidade, ou pode ser gerada fora do Colégio, no sistema estadual, por exemplo, ou em cursos de pós-graduação, e ser, então, aceita pelo Colégio, como participação, ou ainda totalmente assumida (Cemdap. Relatório do 3º Encontro Nacional, 1979).

Por se tratar de um relatório desenvolvido pela UFRGS, local que sediou o encontro em questão, elencaram-se algumas pesquisas formais desenvolvidas pelo colégio de aplicação da instituição ou de forma colaborativa. Essas atividades de pesquisa resultaram em publicações de relatórios, artigos e dissertações. O quadro 4 apresenta alguns exemplos dessas atividades:

Quadro 4 - Atividades de pesquisa formal desenvolvidas pelo Colégio de Aplicação da UFRGS.

Área de interesse	Título	Origem
Currículo	Integração entre programas de saúde e educação física	Laboratório de metodologia e currículo
Currículo	Testagem de currículo e de recursos para aperfeiçoamento do professor com emprego de classes paralelas	Colégio de Aplicação
Metodologia de ensino	“Formação intensiva do professor de Micro-experiência de ensino como modalidade de treinamento”	Didática e prática de ensino
Metodologia de ensino	Estilos de aprendizagem e individualização do ensino em classe polivalente	Colégio de Aplicação
Metodologia de ensino	Cadernos de metodologia — Área de comunicação e expressão	Laboratório de metodologia e currículo
Metodologia de ensino	Cadernos de metodologia — Área de Ciências	Laboratório de metodologia e currículo
Metodologia de Ensino	Efeitos de atividades sistematizadas de expressão plástica sobre a aprendizagem	Curso de pós-graduação
Metodologia de ensino	Desempenho de professores e alunos quanto a habilidade de questionarem duas situações de ensino-aprendizagem em biologia/química	Curso de pós-graduação
Avaliação	Avaliação e operações mentais	Colégio de Aplicação
Avaliação	Teste de habilidades mentais	Colégio de Aplicação
Avaliação (Psicometria)	Construção de baremas dos testes Raven e Dominó para o Colégio de Aplicação	Colégio de Aplicação
Psicologia	Estudos sobre o desenvolvimento cognitivo da criança	Departamento de Psicologia
Psicologia	Estudo psicogenético sobre o desenvolvimento moral e a situação de trânsito urbano	Departamento de Psicologia

Fonte: Quadro elaborado pela autora com base nos dados encontrados em (Cemdap. Relatório do 3º Encontro Nacional, 1979).

A listagem das atividades desenvolvidas em colaboração ou lideradas pelo Colégio de Aplicação da UFRGS revela o esforço dessa instituição em alinhar suas ações com as finalidades de uma escola-laboratório, cumprindo alguns dos critérios supracitados no Relatório do 3º Encontro Nacional de Colégios de Aplicação no que diz respeito às proposições básicas de funcionamento dos colégios para o cumprimento das suas finalidades. Esse alinhamento é observado com base nos seguintes exemplos: proporcionar um clima favorável à pesquisa e

inovação a partir de atividades de iniciativa do próprio colégio; a integração com cursos de pós-graduação, em especial aqueles que desenvolvem pesquisas ligadas ao campo educacional; além da interação com as demais unidades da universidade, como as atividades desenvolvidas junto ao Departamento de Psicologia.

Outro ponto abordado trata-se da relevância inclusão da pesquisa-ação no processo de investigação das instituições. De acordo com o documento, “Na pesquisa em ação, de vez que os problemas são identificados na situação escolar, como necessidades de os professores melhorarem as atividades de ensino-aprendizagem, a definição do problema é feita simplesmente na forma das questões que enfrentam” (Cemdap. Relatório do 3º Encontro Nacional, 1979). Acrescenta-se que esse tipo de método também se aplica de modo similar a outros profissionais do meio, como orientadores, supervisores e diretores. Sobre o processo de desenvolvimento da pesquisa-ação:

A pesquisa em ação se delinea quando decisão clara de planejamento, controle, avaliação e replanejamento no processo de ensino desde a sala de aula. Envolve os questionamentos espontâneo e criativo de objetivos, procedimentos e resultados do plano de aula, do plano de unidade, do plano bimestral ou do plano curricular desenvolvido pelo professor, pelo estagiário, pelo orientador educacional, pelo supervisor, pelo especialista. Requer uma equipe para discussão periódica e assessoramento ao professor ou ao conjunto de pessoas envolvidas na atividade (Cemdap. Relatório do 3º Encontro Nacional, 1979).

Isto posto, o documento enfatiza o caráter fértil dos Colégios de Aplicação no que concerne ao desenvolvimento de investigações do tipo pesquisa-ação, afirmando que “A escola-laboratório é o ambiente ideal para tais questionamentos. Dela se aceita mais facilmente que altere procedimentos considerados seguros e bem conhecidos, que reformule sequências curriculares, datas, estruturações em séries e níveis etc.” (Cemdap. Relatório do 3º Encontro Nacional, 1979). Adicionalmente, enfatiza que, com o fortalecimento da prática de pesquisa e reflexão, é possível transformar o colégio de aplicação em uma escola-laboratório capaz de produzir de forma contínua propostas sólidas de solução para problemas educacionais, inclusive, servindo de campo de pesquisas para outras áreas.

Outro aspecto abordado no campo da investigação, é a pesquisa de enfoque casual, caracterizada pelo desenvolvimento de observações e pequenos experimentos que incluíam a participação dos alunos. Nesse sentido, acreditava-se que “A observação, a reflexão, o questionamento podem passar a se constituir em atividades espontâneas, enriquecedoras, no trabalho de cada pequeno grupo de alunos, de professores, de especialistas, em suas experiências tarefas peculiares à área em que atuam” (Cemdap. Relatório do 3º Encontro

Nacional, 1979). Portanto, o Relatório do 3º Encontro Nacional de Colégios de Aplicação conclui que as atividades de investigação constituem o cerne do colégio de aplicação.

Embora partissem da mesma finalidade, os encontros de colégios de aplicação não buscavam criar um modelo único de funcionamento, mas modelos baseados na dinâmica própria de cada colégio. De acordo com Sena (1987), o modelo colégio de aplicação não se trata de um produtor de soluções prontas e definitivas para a educação, mas sim uma proposta. “Mesmo porque, na prática, a sua realidade complexa e heterogênea, face à sua tipicidade, exige a busca de valores explicativos para o seu entendimento (Sena, 1987, p. 9).

Nesse contexto, o objetivo central dos Encontros Nacionais de Colégios de Aplicação baseava-se em desenvolver um estudo acerca das problemáticas e experiências que envolviam o funcionamento de cada colégio de aplicação, em busca da superação das disfunções que impediam o desenvolvimento efetivo de uma escola experimental. Considerando as especificidades de cada colégio, as discussões estabelecidas nesses encontros buscavam traçar planos de ação que atuassem de forma efetiva no alinhamento das suas finalidades, sem ignorar a multiplicidade pedagógica dessas instituições.

2.2 O COLÉGIO DE APLICAÇÃO DA UFS: UM CAMPO DE ESTÁGIO PEDAGÓGICO

No contexto de fundação do Colégio de Aplicação da UFS, nas disposições gerais do primeiro regimento escolar, definiu-se que “Os alunos de Didática da Faculdade de Filosofia porão prática do ensino das classes do Ginásio assistido pelo professor – da matéria e em horário por este estabelecido” (Cemdap. Regimento interno, 1960). Contudo, observou-se, nas suas finalidades, a ausência da função a qual lhe deu origem, isto é, a de escola-laboratório.

Art. 1º – O ginásio da Faculdade Católica de Filosofia fundado e mantido por Sociedade Sergipana de Cultura- Aracaju Estado de Sergipe, tem por objeto ministrar o ensino secundário - dentro dos planos, leis e normas estabelecidas pela legislação federal em vigor, dentro dos princípios dos ideais de solidariedade humana (Cemdap. Regimento interno, 1960).

Somente no ano de 1975, os termos “estágio” e “experimentação” passaram a integrar o regimento escolar como umas das finalidades do colégio.

Art. 1º – O Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Sergipe, com sede em Aracaju, capital do Estado de Sergipe, à rua Campos, 177, fundado como Ginásio em 30 de junho de 1959, é mantido pela Fundação Universidade Federal de Sergipe como órgão integrante da Faculdade de Educação, tendo

por objetivos precípuos ensino de 1º e 2º graus, dentro dos princípios e normas estabelecidos pela legislação em vigor, e ser campo de experimentação e estágios para alunos da Faculdade de Educação (Cemdap. Regimento escolar, 1975).

De acordo com Oliveira (2011a), cada departamento dentro da Faculdade de Educação era responsável pelas ofertas das suas disciplinas, além da promoção de cursos e eventos específicos das suas áreas. Em relação ao Departamento de Didática, a autora afirma que este era responsável pelo Colégio de Aplicação, tendo em vista que era onde realizavam grande parte das suas práticas. Ao discutir a função do Colégio de Aplicação como campo de estágio e espaço produtor de práticas pedagógicas, Nunes (2008) diz que:

Essa função traçou marcadamente a consolidação desta instituição, pois as experiências lá realizadas produziram um ambiente de constante inovação, que contagiava alunos, professores e diretores para o desenvolvimento de diferentes habilidades em jovens a partir dos 11 anos de idade (Nunes, 2008, p. 113).

Entretanto, de acordo com Almeida (2021), no período que compreende os anos de 1970 a 1976, o Colégio de Aplicação passou por desafios em busca de se afirmar como um local de observação, experimentação e demonstrações pedagógicas. Nesse período, a Faculdade de Educação passou por uma insuficiência do corpo docente, o que inviabilizou o desenvolvimento de experimentações e inovações pedagógicas, conforme estabelecido no programa.

Como fruto de um estudo dos professores da Faculdade de Educação e do Colégio de Aplicação da UFS, após o levantamento de uma série de reflexões acerca das problemáticas que dificultou o desenvolvimento do colégio, construiu-se, no ano de 1976, um projeto que estabelecia, em conformidade com a Lei n. 5.692/71, o posicionamento do Colégio de Aplicação da UFS em relação às suas funções na Faculdade de Educação. Desse modo, tendo como objetivo “contribuir para que haja uma maior consciência de responsabilidade de cada um – Colégio de Aplicação – Faculdade de Educação – Reitoria, das funções educativas de um Colégio de Aplicação” (Cemdap. Posicionamento do Colégio de Aplicação, 1976). Mesmo após a incorporação da prática de experimentação no regimento escolar de 1975, esse documento não foi suficiente para o estabelecimento genuíno de um Colégio de Aplicação. Nesse cenário, o projeto tinha como intento “melhorar o desempenho do Colégio de Aplicação em relação aos seus fins primordiais” além de “definir a linha de responsabilidade da Faculdade de Educação para com o Colégio de Aplicação” (Cemdap. Posicionamento do Colégio de Aplicação, 1976). Conforme Souza (2024), o referido documento demonstrou os esforços do Colégio de

Aplicação junto à UFS em legitimar o funcionamento do colégio, levantando questões ligadas à manutenção do modelo e a expansão dentro da universidade.

Diante da tentativa de mapear os problemas que impediam o desenvolvimento pleno das suas finalidades, realizou-se um questionário para extrair a opinião de professores do Colégio de Aplicação e da Faced, de alunos e pais de alunos em relação ao funcionamento e limitações do Colégio. A amostra submetida ao questionário foi distribuída da seguinte forma:

Quadro 5 - Amostra dos grupos submetidos ao questionário

Grupos	Total	Nº da amostra	
		Absoluto	%
Alunos do Colégio de Aplicação	220	200	90,90%
Professores do Colégio de Aplicação	26	11	42,31%
Pais de alunos do Colégio de Aplicação	220	105	47,70%
Professores da Faced	31	19	61,29%
Total	497	335	67,40%

Fonte: Quadro elaborado pela autora com base nos dados de (Cemdap. Posicionamento do Colégio de Aplicação, 1976).

Apontadas como incorreções de estrutura e funcionamento do Colégio de Aplicação da UFS, listaram-se 18 questões que inviabilizavam o progresso do colégio em relação ao cumprimento das suas finalidades, o que o distanciava de escola-modelo e o aproximava de uma escola tradicional. Com base na observação dessas 18 questões, inferiu-se que 14 representavam obstáculos em relação à função de campo de estágio e experimentação pedagógica. O quadro 6 esboça os pontos elencados no questionário.

Quadro 6 - Limitações do Colégio de Aplicação da UFS no cumprimento das suas finalidades

Nº	Problemáticas elencadas
1	Há pressão de dentro e fora do Colégio de Aplicação para que este continue nos moldes anteriores, de "elites intelectuais" e talvez "econômicas"
2	Não existe ainda um corpo técnico especializado no colégio que atenda às suas necessidades o às necessidades dos alunos da Faculdade de Educação
3	A biblioteca é praticamente inexistente no sentido de atender a programação específica do Colégio de Aplicação
4	Equipamentos de ciências, artes e material audiovisual não existem
5	Existe apenas um orientador educacional com dedicação parcial
6	A escola oferece pouca programação extraclasse
7	Grande número de professores desconhece as funções de um Colégio de Aplicação, o que tem causado muitas disfunções no colégio
8	Não funciona o círculo de pais e mestres
9	A atuação da Faculdade de Educação tem se limitado a ações isoladas
10	As práticas de ensino sempre funcionaram no Colégio de Aplicação, sem que a ação de alunos e supervisores de estágio exercesse maior influência no sistema
11	O acompanhamento do aluno no Colégio de Aplicação é falho

12	Os pais dos alunos são completamente descomprometidos com o processo educativo do seu filho no Colégio da Aplicação
13	Há falta de relacionamento entre o pessoal docente da Faced e do colégio
14	A Faculdade de Educação jamais tentou estabelecer uma sistemática de ação para corrigir as disfunções do Colégio de Aplicação, e este, por iniciativa própria, não tem caminhado na direção dos seus objetivos

Fonte: Quadro elaborado pela autora com base em (Cemdap. Posicionamento do Colégio de Aplicação, 1976).

Diante desse contexto, evidenciou-se que diversas problemáticas comprometeram diretamente as práticas essenciais à inovação pedagógica que permeava a finalidade de um Colégio de Aplicação. Uma dessas problemáticas manifestou-se após a implantação do sorteio público de vagas, fator que contribuiu para a heterogeneidade do perfil estudantil do Colégio de Aplicação. Nessa ocasião, as práticas pedagógicas passaram a dar ênfase na busca pela homogeneização intelectual desses estudantes, havendo tanto internamente quanto externamente uma pressão para que o colégio retornasse aos moldes anteriores, priorizando o elitismo intelectual da prova de seleção como forma de ingresso no colégio (Cemdap. Posicionamento do Colégio de Aplicação, 1976). Conforme Antão (2024), o poder aquisitivo do corpo discente do Colégio de Aplicação influenciou diretamente nas cobranças e exigências, que partiam dos pais dos alunos, por resultados de alto nível educacional. Dessa forma, as demandas produtivas entravam em disputa com o princípio pedagógico-formativo que fundamentava a existência de um Colégio de Aplicação.

Almeida (2021) ressalta como era percebida a oferta do ensino de 1º grau de forma parcial, isto é, da 5ª a 8ª séries:

[...] para os professores do Colégio de Aplicação da UFS, isso acarretou a existência de turmas heterogêneas devido ao fenômeno do “descontínuo curricular vertical”, ou seja, os alunos que se matriculavam na 5ª série do Colégio de Aplicação da UFS, por serem provenientes de diversos outros colégios diferiam em conhecimentos, hábitos, habilidades e atitudes, porque receberam tratamentos educativos diferenciados (Almeida, 2021, p. 93).

Ademais, de acordo com o projeto de posicionamento, existia a ausência de um corpo técnico especializado para dar suporte aos estudantes da Faculdade de Educação, e as ações da Faculdade de Educação em relação ao Colégio ocorriam de forma isoladas, com baixa interação entre os docentes da Faced e do Colégio de Aplicação. Constatou-se, ainda, que a inexistência de equipamentos de ciências, artes e materiais audiovisuais afetava o desenvolvimento das práticas pedagógicas, já que, sem infraestrutura adequada, não era possível o desenvolvimento e testagem de novas metodologias. Além disso, existiam poucas atividades extracurriculares, agravadas pelo desconhecimento de parte dos professores em relação às funções de um colégio

de aplicação. No que se refere às práticas de ensino, verificou-se que ocorreu sem maior influência de alunos e supervisores de estágio, essa problemática interferiu diretamente no caráter campo de estágio e experimentação pedagógica, uma vez que, era de total responsabilidade do Colégio de Aplicação colocar-se como espaço fértil à integração com a universidade, especialmente com a Faculdade de Educação.

De acordo com o projeto acima citado, a Faculdade de Educação não tentou, anteriormente, sistematizar estratégias para solucionar as disfunções do Colégio de Aplicação da UFS, o qual, em decorrência desse distanciamento dos seus objetivos primordiais, se aproximava cada vez mais de uma “pura e simplesmente escola de 1º e 2º graus, sem qualquer finalidade no esquema da universidade” (Cemdap. Posicionamento do Colégio de Aplicação, 1976). Essa afirmação revela o déficit em relação a integração entre a Faced e o Colégio de Aplicação, o que resultou no descompasso do cumprimento das suas funções de escola-laboratório. Conforme Antão (2025):

Por meio da observação da descrição das atividades de estágio desenvolvidas nessas instituições, o departamento de educação da UFS apontou que, embora permeado de interferências consideradas problemáticas no que se refere ao desenvolvimento dessas atividades, o Colégio de Aplicação continuava sendo o principal campo de estágio para os cursos de licenciatura; contudo, foi possível diagnosticar uma similaridade nos resultados obtidos pelos demais campos de estágio em relação ao cumprimento desse propósito (Antão, 2025, p. 168).

Como pilar para a formação docente e propósito de uma escola-laboratório, os “Estágios de licenciandos e experimentação pedagógica constituem-se, por conseguinte, nas duas vertentes que nortearam o funcionamento dos Colégios de Aplicação em todo o país” (Barros, 1988, p. 27). Conforme citado no relatório do Departamento de Educação da UFS para o IV Encontro Nacional de Colégios de Aplicação, o estágio não deveria ser visto como um elemento distante do restante do curso, mas como fruto das contribuições de todo o currículo, tendo a finalidade de explorar e fortalecer conexões entre a teoria e a prática como forma verificar a coerência entre o campo das ideias e a ação, testando, reelaborando e avaliando os resultados das teorias educacionais estudadas ao longo da graduação.

É necessário que o estagiário vivencie num trabalho pessoal as interrelações entre os aspectos teóricos e práticos de sua atividade profissional, a fim de que adote no seu desempenho uma postura científica que o conduza a uma ação lúcida, eficiente e inovadora (Cemdap. Relatório IV Encontro Nacional, 1980).

Nesse sentido, visto que a teoria ou somente a reflexão acerca da prática docente não foi suficiente para a melhoria do processo formativo, a Faculdade de Educação da UFS ressaltou que “No estágio verificar-se-á se o aluno estará apto não apenas no conteúdo, mas também no uso das técnicas da habilitação escolhida” (Cemdap. Regulamentação do estágio, 1970?).

No que se refere à coordenação dos estágios, o cargo era designado a um professor da Faculdade de Educação, que era indicado pelo supervisor de estágio da instituição. No Colégio de Aplicação da UFS, além dos estágios de prática pedagógica para os cursos de licenciatura, existiam ainda aqueles voltados para a gestão escolar. Dentre as possibilidades de habilitação para o curso de pedagogia, o estagiário poderia escolher entre habilitação em Administração Escolar, Supervisão escolar, Inspeção Escolar ou Orientação Educacional, conforme Oliveira (2011a):

No vestibular de 1972, a Congregação da Faculdade de Educação elevou para 40 o número de vagas para o curso de Pedagogia, alegando carência de técnicos e professores formados em nível superior para assumirem os cargos nos setores educacionais, com ênfase na Secretaria Estadual de Educação e nos cursos pedagógicos. Esta iniciativa também apresentava afinidade com os interesses do Conselho Federal de Educação, referentes à expansão do ensino superior e a formação docente (Oliveira 2011a, p. 92).

Oliveira (2011a) afirma que o aumento da procura pelo curso foi resultado da reestruturação estabelecida pelo artigo 30 da Lei n. 5.540/68147, responsável por firmar novas possibilidades de atuação, ou seja, além do ensino normal, havia os campos das habilitações. Também, afirma que a Lei n. 5.692/71 exerceu influência nessa demanda, uma vez que estimava a formação em nível superior de professores e especialistas da área da educação para a atuação no ensino de 1º e 2º graus.

O serviço de coordenação geral de estágios supervisionados (SCGES), como um órgão da Faculdade de Educação, organizava e avaliava os estágios de educação em todas as suas modalidades, além de articular a Faced à escola campo. De acordo com a regulamentação do estágio, o SCGES funcionava na sala dos departamentos, tendo encontros da coordenadoria todo o início de semestre com a finalidade de analisar o plano de trabalho dos estagiários. O início do estágio só era possível após a aprovação da coordenação e, ao final do semestre, era feita uma nova reunião como forma de avaliar os resultados obtidos ao longo do estágio. A carga horária de duração do estágio era delimitada da seguinte forma: “Art. 7º - Os estágios dos alunos do curso de Pedagogia deverão, por Lei, atingir no mínimo, 5% da carga horária do total do curso, e de Licenciatura, 60 horas, sendo que, no mínimo, 25% em regência de classe” (Cemdap. Regulamentação do estágio, 1970?).

No ano de 1968, o curso de pedagogia deixa de fazer parte das faculdades de filosofia e passa a ser incorporado às faculdades de educação. Nesse contexto de reestruturação, de acordo com Arantes e Gebran (2014), o Parecer CFE n. 252/1969 de 11 de abril de 1969 juntamente com a Resolução CFE n. 2/1969 foram responsáveis por configurar uma nova estrutura curricular ao curso, dividindo-o em duas partes: a comum e a diversificada. A comum se tratava da base teórica do curso, isto é, as disciplinas; já a diversificada correspondia às habilitações em Magistério, Orientação Educacional, Administração Escolar, Supervisão Escolar e Inspeção Escolar. De acordo com Arantes e Gebran (2014), embora esses marcos legais tivessem como objetivo definir de forma mais precisa o ofício do pedagogo, essas ações resultaram em uma fragilização da identidade da profissão, ou seja, a formação isolada de cada habilitação resultou na fragmentação da atuação profissional.

Saviani (2008) registra um marco em relação à discussão curricular do curso de pedagogia, pois, de acordo com o autor, a reforma universitária posta pela Lei n. 5.540/68 de 28 de novembro de 1968 influenciou o surgimento de uma nova regulamentação do curso motivada pelo Parecer n. 292/69 do Conselho Federal de Educação, resultando na Resolução de n. 2/69, responsável por firmar o currículo mínimo do curso de pedagogia. Conforme o autor, esses marcos legais ocasionaram a extinção do formato inicial de bacharelado e licenciatura, no “esquema 3+1”, nos três anos iniciais da graduação, formavam-se bacharéis, ao se acrescentar mais um ano de curso de didática, outorgava-se ao estudante também o título de licenciatura. Diante desse contexto, Saviani (2008) afirma que:

O aspecto mais característico da referida regulamentação foi a introdução das habilitações visando a formar “especialistas” nas quatro modalidades indicadas (Orientação Educacional, Administração Escolar, Supervisão Escolar e Inspeção Escolar), além do professor para o ensino normal. (Saviani, 2008, p. 59).

Com duração de 135 horas, o estágio do curso de pedagogia envolvia atividades de observação, diagnóstico, planejamento e execução. A habilitação em Administração Escolar, possibilitava a interação do licenciando com os processos administrativos que giravam em torno do funcionamento da instituição, isto é, a estrutura e o funcionamento do ensino. O estágio em Supervisão Escolar oportunizava o conhecimento acerca das avaliações das diretrizes que compunham o funcionamento curricular do colégio. A habilitação em Orientação Educacional possibilitava o aprendizado prático de ações de assistência pedagógica do corpo discente do colégio. A equipe de Orientação Educacional era constituída por um orientador educacional,

um assistente social e um psicólogo escolar, sendo de responsabilidade do orientador recorrer aos trabalhos dos estagiários de OE da Faculdade de Educação.

3. DIDÁTICA E FORMAÇÃO DOCENTE: A RELAÇÃO DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO COM O COLÉGIO DE APLICAÇÃO DA UFS

Ao analisar funções de campo estágio do Colégio de Aplicação da UFS, torna-se imprescindível examinar sua vinculação institucional. Nessa seção, o cerne da discussão é especificamente a relação orgânica entre o Colégio de Aplicação e a Faculdade de Educação, opção que se justifica pela conexão direta estabelecida após o processo de federalização, quando a instituição passou a funcionar como campo de estágio e experimentação pedagógica para os cursos de licenciatura da referida unidade acadêmica e das demais licenciaturas.

3.1 PLANEJAMENTO E INTEGRAÇÃO: O DEPARTAMENTO DE DIDÁTICA E O COLÉGIO DE APLICAÇÃO

De acordo com Oliveira (2011a), nos anos de 1966 e 1967 membros do Conselho Federal de Educação construíram os Decretos-Leis n. 53/1966 e n. 252/1967 (Brasil, 1966; 1967) responsáveis por substituir as Faculdades de Filosofia por institutos, divididos em campos do conhecimento, isto é, o campo de ciências humanas e biológicas, as ciências exatas, e a Faculdade de Educação (Faced) representando o campo responsável pela formação de profissionais da educação.

Conforme o Art. 2º do Decreto-Lei n. 53/66 (Brasil, 1966), na nova fase de organização das universidades brasileiras, o ensino e a pesquisa não mais funcionariam de maneira isolada, no entanto, passariam a ser centradas no desenvolvimento das unidades específicas, de maneira interligada ao sistema da universidade, por meio dos seus campos de estudo. Nesse sentido, firma-se, com base no decreto supracitado, a implementação do modelo de institutos e faculdades por áreas do conhecimento.

Art. 4º As unidades existentes ou parte delas que atuem em um mesmo campo de estudo formarão uma única unidade na Universidade estruturada, em obediência ao disposto nos itens II e III do art. 2º.

Parágrafo único. Nas Universidades em que houver Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras esta sofrerá transformação adequada à observância do disposto neste artigo (Brasil, 1966).

De acordo com Bretas e Oliveira (2014), os debates em torno da federalização do ensino superior foram notados desde as primeiras movimentações republicanas no final do século XIX, os quais tinham como principal objetivo o estabelecimento de um modelo institucional e acadêmico que buscava unir as faculdades sob uma única reitoria. No entanto, somente a partir das décadas de 1950 e 1960 houve a intensificação dessas iniciativas. Segundo as autoras, a

década de 1960 representou o período de maior expansão da política de federalização dos estabelecimentos de ensino superior.

Segundo Vasconcelos (2007), o processo de integração das faculdades ocorreu juntamente com o processo de federalização dos estabelecimentos privados e de aglutinação dos estabelecimentos católicos de ensino. No que se refere ao contexto de Sergipe:

Chama-se a atenção para o desenvolvimento do ensino superior no Estado de Sergipe, que teve suas primeiras tentativas no final do século 19, mas só veio elevar seu nível institucional com a instauração da Universidade Federal de Sergipe em 1967 (Bretas; Oliveira, 2014, p. 161).

Conforme o Art. 19 do decreto-lei n. 269, de 28 de fevereiro de 1967, responsável por instituir a fundação da Universidade Federal de Sergipe (UFS), no ato de fundação, integram a universidade as seguintes faculdades:

I - Escola de Química de Sergipe, com a denominação de Instituto de Química;
II - Faculdade de Ciências Econômicas de Sergipe;

A Faculdade Católica de Filosofia de Sergipe que fica desdobrada em:

III - Faculdade de Filosofia e Educação;

IV - Faculdade de Letras e Comunicação;

V - Faculdade de Ciências Humanas;

VI - Escola de Serviço Social de Sergipe, com a denominação de Faculdade de Serviço Social;

VII - Faculdade de Medicina de Sergipe;

VIII - Faculdade Federal de Direito de Sergipe, com a denominação de Faculdade de Direito (BRASIL, 1967, **grifo nosso**).

De acordo com Bretas (2014), assim como em outras universidades do país, dentro do processo de federalização em Sergipe, notou-se uma diversificação institucional. Dotada de embates, a criação da Universidade Federal de Sergipe contou com uma série de discussões entre o consentimento e a recusa da integração. Conforme a autora, a aceitação pacífica partiu somente das faculdades de Química, Ciências Econômicas, Medicina e Filosofia; enquanto isso, as faculdades de Direito e Serviço Social resistiam à iniciativa de congregação, cuja rejeição foi resultado de diversos fatores de caráter ideológico, segundo Bretas (2014).

Essas diferentes posições correspondiam às condições das respectivas lideranças institucionais, dos aspectos jurídico-administrativos e financeiros de cada faculdade, o que possibilitou a cada uma delas demarcar sua posição no processo de congregação de forma específica, sobretudo no aspecto político e ideológico (Bretas, 2014, p. 71).

Essa rejeição demonstra um momento de incertezas para os cinco diretores das demais faculdades, os quais, desde o princípio, se mostraram favoráveis e buscaram condições efetivas para a criação da Universidade Federal de Sergipe (Bretas, 2014). De acordo com Oliveira (2011a), apesar das divergências ao longo do processo, a universidade foi constituída em 1968 com o agrupamento das seis faculdades, quais sejam: Escola de Química, Faculdade de Ciências Econômicas, Escola de Serviço Social, Faculdade Católica de Filosofia, Faculdade de Direito e Faculdade de Medicina, além do Colégio de Aplicação. Conforme a autora, o surgimento da Faculdade de Educação partiu da integração entre as unidades da Faculdade Católica de Filosofia, da Faculdade de Letras e Comunicação, além da Faculdade de Ciências Humanas.

Em relação aos efeitos da federalização no contexto do Colégio de Aplicação, em matéria do jornal *A Cruzada* (1969), Maria Thétis Nunes declarou acreditar na potencialidade da federalização como um agente impulsionador para o colégio, tendo em vista que “Fazendo parte da Universidade Federal de Sergipe, os seus recursos são mais vastos, maiores são suas possibilidades que, pelas dificuldades financeiras em que sempre se debateu, não lhe pode oferecer a Faculdade Católica de Filosofia” (Nunes, 1969, p. 2).

No ano de 1964, a Lei n. 4.495/64 impulsionou o processo de congregação das faculdades isoladas ao estabelecer o enquadramento dos professores dessas faculdades ao quadro efetivo do ensino superior federal, consoante o Art. 1º dessa lei.

Art. 1º Os atuais professores fundadores das Faculdades e Escolas Federais, isoladas ou integrantes de Universidades, Professores catedráticos interinos à época das respectivas federalizações, serão enquadrados, em caráter efetivo, em cargos de Professor do Ensino Superior, na parte Suplementar do Ministério da Educação e Cultura (Brasil, 1964).

Nesse momento, o corpo docente responsável por estruturar a Faculdade de Educação era composto por 13 professores titulares ocupando as seguintes disciplinas, de acordo com o quadro 7.

Quadro 7 - Professores titulares da Faculdade de Educação (1969)

Nº	Nome	Admissão	Função	Disciplina	Observações
1	Cacilda de Oliveira Barros	01/08/1967	Professora Titular	Orientação Educacional	_____
2	Gizelda Santana Morais	01/03/1964	Professora Titular	Didática Geral	Licenciada-Bolsa estudos
3	João Augusto S. Leão A. Bastos	01/12/1967	Professor Titular	Psicologia da Educação	_____
4	João Costa	01/10/1967	Professor Titular	Prática Ensino de Português	_____

5	José Rollemberg Leite	01/03/1951	Professor Titular	Administração Escolar	Licenciado-Senador da República
6	José Stanikowski	01/03/1958	Professor Titular	História da Educação	_____
7	Juan José Rivas Pascua	01/08/1967	Professor Titular	Educação Comparada	Funcionará em 1970
8	Luciano José Cabral Duarte	01/03/1951	Professor Titular	Filosofia da Educação	_____
9	Maria Auxiliadora Campos Medeiros	01/03/1968	Professora Titular	Prática Ensino de Francês	_____
10	Maria Lígia Vasconcelos Aguiar	01/04/1968	Professora Titular	Prática Ensino de Geografia	_____
11	Olga Maria de Andrade	01/09/1967	Professora Titular	Prática Ensino de Inglês	_____
12	Maria Thétis Nunes	01/03/1951	Professora Titular	Prática Ensino de História	Em face da acumulação não percebe por esta Unidade
13	Ovídio Valois Correia	01/08/1967	Professor Titular	Sociologia da Educação	_____

Fonte: Quadro elaborado pela autora com base nos dados encontrados em (CECH. Quadro de funcionários, 1969).

Segundo Oliveira (2011a), com o intuito de cumprir com a legislação federal vigente, com base na Lei n. 5.540/68, que normatiza a organização e funcionamento do ensino superior, surge a demanda de uma nova organização departamental na UFS. Diante desse cenário de reestruturação, “Em meio a essa organização, a Faced adotou o novo parâmetro ainda em 1969, dividindo sua unidade em quatro departamentos: Planejamento e Estatística, Ciências Educacionais, Ciências Sócio-Filosóficas da Educação e Didática” (Oliveira, 2011a, p. 101).

No ano de 1979, a partir Resolução n. 1/79/CONSU/UFS, firmaram-se a divisão dos centros universitários com a finalidade de dirigir e executar práticas de ensino, pesquisa e extensão dos cursos de ensino superior. Conforme o Art. 17 dessa resolução, os cursos de graduação deveriam ser divididos a partir de quatro centros: a) Centro de Ciências Exatas e Tecnologia; b) Centro de Ciências Biológicas e da Saúde; c) Centro de Ciências Sociais Aplicadas; d) Centro de Educação e de Ciências Humanas. Conforme o Art. 21 da mesma resolução, “O Departamento é a menor fração da estrutura universitária para todos os efeitos de organização administrativa, didático-científica e de distribuição de pessoal, e compreende disciplinas afins” (UFS/CONSU, 1979). Os quatro centros eram organizados a partir do agrupamento de áreas afins, cada uma era composta por um departamento especializado, como apresenta o quadro 8.

Quadro 8 - Agrupamentos dos centros da Universidade Federal de Sergipe (1979)

Centros	Departamentos
Centro de Ciências Exatas e Tecnologia	<ol style="list-style-type: none"> 1. Engenharia Química 2. Engenharia Civil 3. Química 4. Estatística e Informática 5. Matemática 6. Física
Centro de Ciências Biológicas e da Saúde	<ol style="list-style-type: none"> 1. Biologia 2. Fisiologia 3. Cirurgia 4. Medicina Interna e Patologia 5. Educação Física 6. Enfermagem e Nutrição 7. Morfologia 8. Odontologia 9. Saúde Comunitária
Centro de Ciências Sociais Aplicadas	<ol style="list-style-type: none"> 1. Administração e Ciências Contábeis 2. Direito 3. Economia 4. Serviço Social
Centro de Educação e de Ciências Humanas	<ol style="list-style-type: none"> 1. Educação 2. Psicologia e Sociologia 3. Filosofia e História 4. Geografia 5. Letras

Fonte: Quadro elaborado pela autora com base em (UFS/CONSU, 1979)

Tendo em vista que o curso de didática representava o principal elo entre as atividades da Faculdade de Educação e do Colégio de Aplicação, analisou-se, com base na ata de reuniões do Departamento de Didática da Faculdade de Educação (CECH. Ata do Departamento de Didática, 1969), as iniciativas discutidas pelo referido departamento em relação ao alinhamento das suas atividades com o colégio.

Iniciada no dia 15 de maio de 1969⁷, a ata já mencionava o Colégio de Aplicação como primeira pauta, evidenciando a sua importância no que se refere ao alinhamento das atividades da Faculdade de Educação, especialmente no contexto do curso de didática. A princípio, tratou-se da necessidade do planejamento do material didático para as atividades escolares dos professores para o ano letivo seguinte. Como sugestão para o ano de 1970, observou-se como

⁷ Estiveram presentes nessa reunião a então diretora da Faculdade de Educação, a professora Cacilda de Oliveira Barros, os professores João Costa, Maria Thétis Nunes, Maria Olga Andrade, além da diretora do Departamento de Didática, a professora Maria Auxiliadora Campos Medeiros e Juan José Rivas Pásqua, Diretor do Colégio de Aplicação. (CECH. Ata do Departamento de Didática, 1969).

alternativa para solucionar a demanda do alinhamento dos horários de atividades de estágio no Colégio de Aplicação a entrega dos horários do colégio no ato de matrícula dos alunos do quarto ano dos cursos de licenciatura, tendo como objetivo possibilitar aos estagiários um melhor planejamento das atividades práticas. Além disso, foi sugerido, pela professora Maria Thétis Nunes, que, no ano seguinte, algumas séries do Colégio de Aplicação tivessem algumas disciplinas orientadas pelos professores de prática de ensino. Essa iniciativa demonstrou a preocupação em alinhar a prática com a teoria estudada na academia.

Nesse mesmo ano, por meio do jornal *A cruzada* (1969), Maria Thétis Nunes demonstrou insatisfação no que se refere ao cumprimento das finalidades dos colégios de aplicação. Sob a ótica da professora, mesmo após 20 anos desde o surgimento do modelo colégio de aplicação, era evidente que poucos chegariam a cumprir os seus objetivos de fundação, a ausência de interação com as faculdades tornou-se um agravante para que essas instituições não passassem de bons estabelecimentos de ensino, isto é, não ultrapassassem a função de um colégio tradicional. A professora afirma que os colégios de aplicação carregam uma dupla tarefa, tendo em vista que, além de formar o aluno, deve-se ainda formar o professor. Embora visto como um trabalho complexo, Thétis Nunes ressalta a potencialidade e os caminhos a serem seguidos para o rompimento dessas barreiras e o cumprimento da sua natureza institucional:

Acreditamos, porém, que os Colégios de Aplicação podem ainda cumprir o objetivo de sua fundação, vencidas as barreiras diversas que isto tem impedido. Ginásio experimental por excelência, com a dupla finalidade de formar o seu aluno ao mesmo tempo que forma o professor, sua tarefa é complexa, difícil, muitas vezes gerando conflitos ante o rompimento dos métodos tradicionais a que estão acostumados pais e alunos. (Nunes, 1969, p. 2).

Considerando tais aspectos, conforme Nunes (1969), o Colégio de Aplicação só foi capaz atingir seus objetivos e tornar-se um ambiente propício à inovação educacional, desde que não se dissociasse da faculdade de educação. Os professores do colégio deveriam estar vinculados à faculdade, especialmente ao Departamento de Didática, para garantir o alinhamento com as diretrizes universitárias responsáveis por guiar a marcha de um campo de estágio e experimentação pedagógica.

Ainda na reunião do Departamento de Didática da Faculdade de Educação, ocorrida no dia 15 de maio de 1969, além das iniciativas voltadas para o cumprimento das suas finalidades, discutiram estratégias destinadas aos alunos do Colégio de Aplicação. Nesse sentido, sugeriu-se a realização de palestras ministradas pela professora Luíza Maria Gonçalves voltadas para

os alunos do ginásial, e ministradas pelo Dr. Eduardo Vital Santos Melo para os alunos do colegial do Colégio de Aplicação. Ademais, pautou-se a necessidade de discutir e corrigir o comportamento dos alunos do Colégio de Aplicação com base nas orientações de um professor de didática geral, já que a professora Gizelda Santana Morais se encontrava de licença, então, pensou-se como alternativa o convite para palestrantes externos.

A professora Maria Auxiliadora sugeriu que o professor de Didática Geral agisse junto ao Colégio de Aplicação, no sentido da formação de hábitos e condutas nas salas de aula, corrigindo os alunos, no tocante a banir-lhes o hábito de sujar as salas de aula, bem como no cultivo da pontualidade etc. Todos foram unânimes em que se convidasse um professor de Didática de Recife ou Salvador, para proferir uma série de palestras destinadas à formação didática dos professores do Colégio de Aplicação (CECH. Ata do Departamento de Didática, 1969).

Em uma nova reunião, no dia 12 de junho de 1969, registrou-se uma requisição de José Juan Rivas Pásqua, na qual o então diretor do Colégio de Aplicação busca junto ao Departamento de Didática uma maior colaboração do Departamento de Educação no que se refere à orientação das atividades dos professores de física e química do referido colégio, em decorrência de queixas dos alunos do primeiro ano científico. Acrescentando ainda a necessidade de desenvolvimento de uma Semana Pedagógica com a participação dos professores do Colégio de Aplicação. Os problemas apontados referiam-se a:

Ausência da preocupação com a aprendizagem orientada pelo professor, apresentação das fórmulas de física, sem que o professor desenvolva na explicação a solução para os problemas; apresentação de assuntos e arguição no dia imediato, do que resultou em que o professor atribuísse vinte e uma notas zero na caderneta (CECH. Ata do Departamento de Didática, 1969).

Esses registros evidenciam tentativas de colaboração entre o Departamento de Educação e o Colégio de Aplicação, refletindo a necessidade do alinhamento didático-pedagógico entre as duas esferas no sentido de atender às demandas do colégio, estabelecendo, por meio dessa troca, a melhoria do ensino. A pauta da semana pedagógica reaparece na terceira reunião do Departamento de Didática, contudo, sem a definição de uma data para o seu desenvolvimento. Em registro, aponta-se que:

Finalmente foi colocada em discussão o problema da Semana Pedagógica a ser realizada no Ginásio de Aplicação com a F.E.U.S, (Solicitando neste) ficando a data marcada para *sine die*. Aproveitando a palavra o prof. Juan Rivas, diretor do Ginásio de Aplicação, sugerindo uma maior integração do

referido ginásio com a F.E.U.S, solicitando neste sentido uma reunião dos professores do G.A. junto aos da F.E.U.S, onde seriam tratados assuntos de interesses técnicos-pedagógicos (CECH. Ata do Departamento de Didática, 1969).

Datada no dia 26 de março de 1970, a primeira reunião do referente ano teve como objetivo a organização das atividades escolares ligadas ao setor, isto é, as atribuições ligadas à prática de estágio. Nesse contexto, foram tratadas as seguintes questões:

- 1 – estágio dos alunos-mestres
- 2 – horário das disciplinas
- 3 – organização do calendário escolar e um plano de atividades
- 4 – determinar um horário para as reuniões do departamento (CECH. Ata do Departamento de Didática, 1969).

Em relação aos tópicos de organização das práticas de estágio, esclareceu-se que, de acordo com o currículo mínimo, havia a exigência do cumprimento da carga horária das práticas de estágio correspondente a 5% da carga horária total do curso. Além disso, em relação aos horários, definiu-se que o 3º ano da prática de ensino só teria aulas a partir do mês de agosto do referente ano, enquanto a disciplina de didática geral ocorreria durante todo o ano com a carga horária de 4 aulas semanais.

Somente no dia 28 de fevereiro de 1973, foram discutidas e aprovadas as normas de regulamentação do estágio supervisionado (CECH, Ata do departamento de didática, 1969). No dia 27 de março do mesmo ano, aprovou-se um documento responsável por orientar as etapas do estágio curricular obrigatório no Departamento de Educação. Nesse sentido, a elaboração de um manual de estágio foi realizada pelos professores do Departamento de Didática como um guia para aqueles alunos aptos à realização do estágio, isto é, “[...] todos os alunos da Faculdade de Educação que cursaram Prática de Ensino I de sua disciplina específica” (CECH. Manual de estágio, 1973). Conforme o referido documento:

A necessidade de dar uma orientação única aos estágios de Prática de Ensino foi, por várias vezes, discutida nas reuniões do Departamento de Didática da Faculdade de Educação da UFS. Atendendo à solicitação do Chefe do Departamento de Didática, Prof. José Jackson Carneiro de Carvalho, dedicamo-nos à tarefa de elaborar o MANUAL DO ESTÁGIO DAS PRÁTICAS DE ENSINO DO DEPARTAMENTO DE DIDÁTICA na esperança de que o seu uso oriente ou sirva de algum modo aqueles que ingressarem nos cursos de formação magistério da Faculdade de Educação (CECH. Manual de estágio, 1973).

Sob essa ótica, o texto foi submetido à apreciação dos professores do Colégio de Aplicação como forma de enriquecer e alinhar as concepções acerca das atividades de estágio. Nesse sentido, o referido manual tinha como objetivos:

- a) tentar reduzir a falta de comunicação entre o estagiário e o pessoal em serviço nas instituições escolhidas para estágio;
- b) informar ao estagiário que tipos de atividades devem ser completadas no final dos trabalhos para que ele seja aprovado;
- c) que os professores-supervisores e cooperadores sigam as normas estabelecidas pelo Departamento de Didática sem prejuízo de sua criatividade;
- d) que os professores cooperadores sintam através da leitura deste MANUAL, o tipo de trabalho que deles se espera (já que não participam diretamente das atividades do Departamento) e também o trabalho que deverá ser feito em conjunto para que o estagiário realize a sua tarefa;
- e) orientar o estagiário de modo que, respeitada a sua individualidade, ele possa desenvolver padrões de conduta condizentes à ética profissional (CECH. Manual de estágio, 1973).

A questão da comunicação entre o estagiário e o campo de estágio tratava-se de um tópico essencial para que o estagiário pudesse se integrar de forma efetiva ao funcionamento da instituição. Ao aproximar o estagiário e da equipe do colégio, esperava-se que fosse feito o alinhamento das expectativas e o desenvolvimento das atividades de forma harmoniosa. Além disso, o manual indicava a relevância dos critérios de avaliação, envolvendo diversas esferas do processo formativo, como a observação, a regência e a elaboração de materiais didáticos.

O documento ressaltava, ainda, a necessidade do cumprimento das diretrizes institucionais de maneira uniforme, mas, sem que fosse suprimida a identidade docente dos supervisores e cooperadores, além das especificidades de cada campo de estágio. O manual pretendia também esclarecer as responsabilidades atribuídas ao professor cooperador, como a integração do estagiário ao campo de estágio, orientações no desenvolvimento das atividades, além de fornecer feedbacks ao fim de cada atividade. Ademais, tinha como objetivo orientar o estagiário em relação à ética profissional, como a conduta em sala de aula e a harmonia no ambiente de estágio.

Estavam inseridos como agentes do processo de estágio, o coordenador-geral de estágios; o professor-supervisor; o professor-cooperador; o estagiário e os alunos das escolas selecionadas. Conforme estabelecido pelo referido documento, o coordenador-geral de estágios estava representado na figura do chefe do Departamento de Didática e tinha como função mediar o contato com outras instituições de ensino para o desenvolvimento do estágio dos estudantes do Departamento de Educação; construir com os professores-supervisores as diretrizes gerais do estágio; estabelecer critérios de seleção dos professores-cooperadores; analisar e arquivar os relatórios de estágio no Departamento de Didática; promover encontros entre os professores-supervisores e os professores-cooperadores (CECH. Manual de estágio, 1973).

Em relação ao professor-supervisor, este era representado na figura do professor de Prática de Ensino da Faculdade de Educação. Era função do professor-supervisor orientar, supervisionar e articular as atividades de estágio junto à escola-campo, como a promoção do entrosamento do estagiário ao ambiente de estágio; fixar junto ao professor-cooperador o início e o término das atividades de estágio; bem como discutir com o estagiário os planos de aula; orientar a escolha de materiais teóricos de forma suplementar, entre outras formas de orientação. No que se refere ao professor-cooperador, este se tratava do professor regente de classe, entre as suas funções, competia ao professor-cooperador apresentar o estagiário aos professores e alunos do campo de estágio; preparar os alunos para que compreendam que o estagiário era uma pessoa em fase de experiência; orientar o estagiário quanto ao trabalho docente; orientar e avaliar as atividades desenvolvidas pelos estagiários; integrar o estagiário nas reuniões e atividades extraclasse; e supervisionar todas as atividades. Nesse sentido, o documento estabelecia que “Nas orientações tanto do professor-supervisor como do professor-cooperador, é necessário que se evitem atitudes paternalistas para que o estagiário ponha em evidência toda a sua capacidade criadora e toda a sua maturidade. Ele deve sempre que possível testar-se e crescer” (CECH. Manual de estágio, 1973).

Quando a ideia de “paternalismo” emerge nas práticas de supervisão e acompanhamento, ainda que, supostamente recusada, evidencia-se uma cultura hierárquica entre o estagiário e os docentes envolvidos na prática de estágio. A orientação de “evitar atitudes paternalistas” revela, mesmo que, de maneira inconsciente, um espaço de disputas sobre quem ocupa determinado local dentro do processo formativo. Ao observar sob a ótica da história cultural de Chartier (1990), pode-se notar como o princípio das posições ocupadas no processo de formação docente, não se tratam de dados objetivos, mas de representações historicamente produzidas através de práticas e discursos. Diante desse contexto, no momento em que se reorganizam as posições, pondo em evidência a capacidade produtora e maturidade do estagiário, reformulam-se os papéis ocupados por cada agente desse processo.

Diante desse contexto, embora os professores-supervisores e os professores-cooperadores exercessem um papel de orientação direta às atividades de estágio, esperava-se que não fossem suprimidas as potencialidades e especificidades desses estagiários. De acordo com Tardif (2012), por não se limitar a uma representação cognitiva ou teórico-social, ao observar o saber docente, é preciso considerar a prática, pois é nela que se encontra a essência do trabalho docente, fator responsável por contribuir significativamente para a construção desse conhecimento, uma vez que, para o autor, o que conhecemos como “teoria, saber e

conhecimento” tem sua existência intrinsecamente ligada à prática e aos atores que as produzem.

Sob esse aspecto, esperava-se que, com a prática de estágio, o estagiário desenvolvesse habilidades, além de testar hipóteses. Tendo em vista que “Fazer ciência é levantar hipóteses e verificá-las” (CECH. Manual de estágio, 1973), a prática de estágio era concebida como um processo científico. Para isso, o estagiário deveria cumprir as seguintes orientações:

- cuidar da sua aparência na classe, apresentando-se sempre bem-humorado;
- observar a filosofia da escola, conforme reza seu regimento interno;
- ser assíduo e pontual. Chegar sempre dez minutos antes e só faltar em caso de extrema necessidade, tendo sempre o cuidado de avisar vinte e quatro horas antes;
- sempre que possível aprender o nome dos seus estudantes;
- relacionar-se bem com o pessoal das escolas;
- evitar fazer comentários desagradáveis sobre os alunos, o diretor, ou professores;
- tornar-se familiar com o material didático existente, o livro-texto e outras ajudas como mimeógrafo, biblioteca etc.;
- Participar das atividades para as quais for solicitado dentro do seu estágio (CECH. Manual de estágio, 1973).

Das atividades iniciais, o manual de estágio indicava aos estagiários o desenvolvimento de um levantamento acerca da instituição onde desenvolveriam as suas práticas, com o intuito de conhecer a filosofia da escola, a situação real dos alunos e a comunidade onde a escola estava situada. Com base nesse levantamento, esperava-se que “[...] o estagiário assim enverede pelo campo de pesquisa tão necessária aqueles que querem fazer da Educação o que ela é: ciência” (CECH. Manual de estágio, 1973). Além de fornecer informações relevantes para a composição da primeira parte dos seus relatórios de estágio.

Conforme estabelecido no documento, a etapa da observação das aulas dos professores-cooperadores teria duração de, no mínimo, 3 aulas, sendo justificada a partir de dois tópicos: “a) familiarizar o estagiário com o seu ambiente de estágio; b) tentar seguir a mesma linha do professor-regente para que os alunos não se sintam prejudicados” (CECH. Manual de estágio, 1973). Partindo do princípio de que o surgimento dos colégios de aplicação estava atrelado ao objetivo de possibilitar a criação de um espaço fértil à inovação pedagógica, foi possível observar uma contradição na sua execução. Ao exigir que o estagiário seguisse a mesma linha do professor-regente, distanciava-se das práticas de renovação pedagógica, resultando, em grande parte, em uma mera reprodução do método.

Além disso, sugeria-se o desenvolvimento de microaulas com duração de 15 a 20 minutos, ministradas aos próprios colegas do curso, como forma de desinibir o estagiário.

Conforme o manual, acreditava-se que, por meio das microaulas, seria possível desenvolver um espírito de autocritica por parte do ministrante, críticas e sugestões dos assistentes, além de evitar “[...] o vexame de se colocar o estagiário muitas vezes sem qualquer prática de ensino diante de adolescentes em aulas reais” (CECH. Manual de estágio, 1973). Nesse sentido, esperava-se que as microaulas servissem para o estagiário como um teste didático inicial.

Ademais, previa-se que era função do estagiário servir como tutor para aqueles alunos que demonstrassem dificuldade de aprendizagem ou apresentassem notas baixas. Nesse sentido, “o tutoramento dará ao candidato oportunidade de julgar o seu próprio trabalho enquanto desenvolve a sua autoapreciação. Ao entrar na sala para regência de classe, ele já traria consigo experiência de ensino” (CECH. Manual de estágio, 1973). Sob essa perspectiva, a atividade de tutoramento tinha como objetivo fazer com que o estagiário auxiliasse os alunos para que estes fossem capazes de melhorar o seu desempenho, ao mesmo tempo que servia como base preparatória para assumir a regência.

No que se concerne à regência de classe, acreditava-se que “Este é o ponto culminante de todo o estágio” (CECH. Manual de estágio, 1973). Sob orientação do professor-cooperador, é nessa etapa que o estagiário se coloca à frente do processo de ensino-aprendizagem, através do “[...] planejamento, execução, manejo de classe, fixação e verificação da aprendizagem da turma” (CECH. Manual de estágio, 1973). O período destinado à regência era de uma unidade didática, equivalente a, no mínimo, 10 aulas.

Dentro do processo avaliativo do estagiário, havia diversas escalas responsáveis por essa etapa. O manual estabelecia que “O estagiário será avaliado pelo cumprimento de seus trabalhos, pelo professor-supervisor, pelo professor-cooperador, pelos alunos e por ele mesmo, conforme os modelos de ficha e o cronograma em anexo” (CECH. Manual de estágio, 1973). Sob esse aspecto, compreende-se que a etapa de avaliação do estagiário é um processo multifacetado que compreende as percepções dos diversos agentes envolvidos, permeando desde a ótica do professor-supervisor, do professor-cooperador, incluindo o aluno enquanto receptor das atividades desenvolvidas.

4. A PRÁTICA DE ESTÁGIO E EXPERIMENTAÇÃO PEDAGÓGICA NO COLÉGIO DE APLICAÇÃO DA UFS

Essa seção aborda as práticas de estágio desenvolvidas no Colégio de Aplicação da UFS como forma de compreender como essas atividades estiveram representadas na instituição nas décadas de 1970 e 1980. Por meio dessa análise, compreendeu-se a cultura da prática de estágio obrigatório baseada na realidade narrada pelos seus principais agentes, ou seja, os estagiários.

4.1 A PRÁTICA DE ESTÁGIO NO COLÉGIO DE APLICAÇÃO DA UFS: AS HABILITAÇÕES DO CURSO DE PEDAGOGIA

Tendo em vista a predominância de relatórios de estágios do curso de pedagogia na massa documental levantada no Cemdap, faz-se necessário compreender de antemão como esteve representado o curso de pedagogia na Faculdade de Educação e no Colégio de Aplicação.

De acordo com Oliveira (2017), um dos fatores responsáveis por influenciar a abertura do curso de pedagogia na Faculdade Católica de Filosofia de Sergipe ocorreu em razão do aumento da busca pelo curso, sobretudo por aqueles que já seguiam a carreira docente ou tinham apenas o Curso Normal e que tinha interesse em ascender profissionalmente na área. Conforme Silva (2016), no ano de 1968, ainda que em um contexto de ditadura militar, a reforma universitária realizada pelo então ditador Costa e Silva, foi responsável por modificar o funcionamento do ensino superior, colocando como ponto central a indissociabilidade entre a tríade ensino, pesquisa e extensão. Segundo o autor:

Desse novo contexto surgiu no CFE o Parecer n. 252/69, com a regulação para o Curso de Pedagogia unificando o bacharelado e a licenciatura e o surgimento das especializações em Pedagogia entre elas a Administração Escolar, a Inspeção Educacional e a Supervisão Pedagógica. Paralelamente a habilitação para a docência nas disciplinas pedagógicas dos cursos de formação de professor. A disciplina Didática foi incluída como obrigatória no núcleo comum do currículo, além da obrigatoriedade do estágio supervisionado (Silva, 2016, p. 36).

Ademais, no cenário Sergipano, existia naquele momento um incentivo governamental à formação e à prática docente, conforme Oliveira (2017, p. 47): “Durante a gestão do governador Lourival Baptista (1967-1971), intensificou-se uma política de valorização profissional do magistério (qualificação e aumento salarial), com o objetivo de garantir a formação docente e melhorar a qualidade do ensino”. Apesar da autorização para instalação em 1951 e o reconhecimento em 1954 do Ministério da Educação e Cultura (MEC), o curso de pedagogia da Faculdade Católica de Filosofia de Sergipe só passou a funcionar em 1968,

especialmente no último ano da faculdade. Nesse período, a estrutura curricular do curso de pedagogia estava organizada da seguinte forma:

Quadro 9 - Currículo do curso de pedagogia (196?)

Ano	Disciplina	Instituição ou faculdade responsável
1º	Língua Portuguesa Introdução à Filosofia História da Educação Sociologia Psicologia da Educação	Instituto de Letras e Artes Instituto de Filosofia e Ciências Humanas Faculdade de Educação Instituto de Filosofia e Ciências Humanas Faculdade de Educação
2º	Estatística Sociologia da Educação História da Educação Administração Escolar Psicologia da Educação	– Não especificado Faculdade de Educação Faculdade de Educação Faculdade de Educação Faculdade de Educação
3º	Filosofia da Educação Pedagogia Didática Prática de Ensino Psicologia da Educação	Faculdade de Educação Faculdade de Educação Faculdade de Educação Faculdade de Educação Faculdade de Educação
4º	Introdução à orientação Educacional Educação comparada História da Filosofia Didática Prática de Ensino	Faculdade de Educação Faculdade de Educação -Não Especificado Faculdade de Educação Faculdade de Educação

Fonte: Quadro elaborado pela autora com base em (CECH. Currículo do curso de pedagogia, 196?).

No que se refere ao funcionamento das atividades da Faculdade de Educação e do Colégio de Aplicação, Oliveira (2011a) afirma que a organização dos horários da Faculdade de Educação era estabelecida pela Faculdade Católica de Filosofia desde o início do ano letivo. Conforme a autora, as atividades práticas desenvolvidas pelos estagiários do Colégio de Aplicação ocorriam no turno oposto ao das aulas da graduação:

Quanto ao horário das disciplinas, constatou-se que os cursos de Pedagogia e Licenciatura funcionavam no turno matutino, enquanto que as disciplinas do Colégio de Aplicação eram ministradas no turno vespertino. Já a secretaria da faculdade funcionava durante a semana em ambos os turnos e aos sábados pela manhã. (Oliveira, 2011a, p. 78).

No ano de 1976, os estagiários do curso de pedagogia estavam subdivididos em 9 grupos espalhados em escolas de Aracaju, e 1 grupo na cidade de Boquim, em relação às licenciaturas, grande parte realizava práticas de estágio em escolas da rede pública e outra parcela no Colégio de Aplicação. A redistribuição entre os colégios públicos da comunidade sergipana era inevitável, uma vez que, nesse período, o colégio contava com apenas 7 turmas, sendo 4 turmas de 1º grau e 3 turmas de 2º grau, contabilizando um total de 220 alunos (Cemdap.

Posicionamento do Colégio de Aplicação, 1976). No segundo semestre do ano de 1976, o Colégio contava com 178 estagiários distribuídos, conforme o quadro 10.

Quadro 10 - Relação dos estagiários lotados no Colégio de Aplicação da UFS no segundo semestre do ano de 1976.

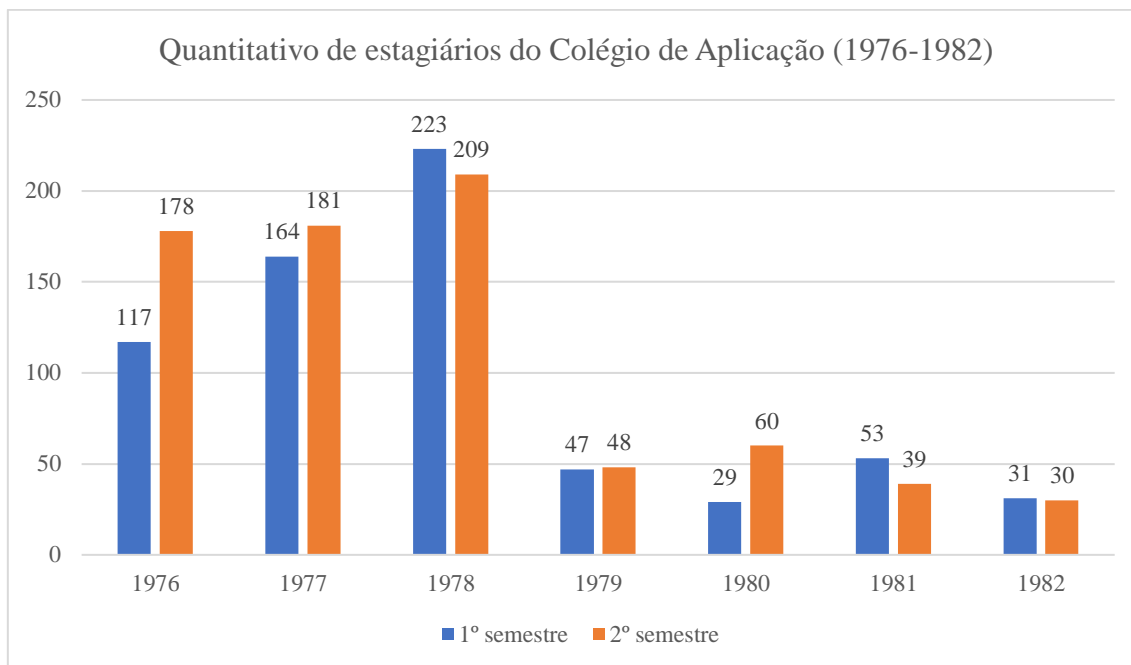
Habilitação de estágio	Número de estagiários
Orientação de 1º e 2º graus	17
Administração de 1º grau	4
Administração de 2º grau	12
Supervisão de 1º grau	10
Supervisão de 2º grau	6
Prática do Ensino de Português	15
Prática do Ensino de Inglês	5
Prática do Ensino de História	11
Prática do Ensino de Geografia	16
Prática do Ensino de Química	2
Prática do Ensino de Biologia	32
Prática do Ensino de Matemática	4
Prática do Ensino de Comunicação e expressão	31
Prática do Ensino de Estudos Sociais	13

Fonte: Quadro produzido pela autora com base nos dados encontrados em (Cemdap. Levantamento dos estagiários do Departamento de Educação, 1982).

Durante o período que compreende os anos de 1976 a 1978, observou-se um aumento percentual constante no que se refere ao quantitativo de estagiários no Colégio de Aplicação. No entanto, a partir de 1979 até 1982, houve uma queda brusca, o que chama a atenção para uma análise desse período para compreender o motivo dessas tendências.

No ano de 1976, a Faculdade de Educação da UFS oferecia os cursos de licenciatura curta e plena em pedagogia, com as habilitações em Docência, Administração Escolar, Supervisão Escolar e Orientação Educacional, além dos cursos de licenciatura em Estudos Sociais, História, Comunicação e Expressão, Geografia, Letras Vernáculas, Letras Estrangeiras, Educação Física, Ciências, Química, Física, Matemática e Biologia. No segundo semestre do mesmo ano, estavam matriculados nas Práticas de Ensino 409 estagiários (Cemdap. Relatório da Faced, 1977). Com base no gráfico 1, é possível dimensionar, por semestre, o número de estudantes que realizaram suas práticas de estágio no Colégio de Aplicação no período que compreende os anos de 1976 a 1982.

Gráfico 1 - Quantitativo de estagiários do Colégio de Aplicação (1976-1982)



Fonte: Gráfico elaborado pela autora com base nos dados encontrados em (Cemdap. Levantamento dos estagiários do Departamento de Educação, 1982) e (Cemdap. Relação dos estagiários do Colégio de Aplicação da UFS, 1982).

No que se refere ao número de alunos da Faculdade de Educação, matriculados nas práticas de estágio, observa-se que, de 1976 a 1978, houve um crescimento contínuo, alcançando o auge de 223 estagiários no primeiro semestre do ano de 1978, e de 209 estagiários no segundo semestre do mesmo ano. A partir do ano de 1979, verifica-se uma queda abrupta, com uma redução de cerca de 78% dos estagiários em relação ao ano anterior. Durante os três primeiros anos da década de 1980, houve uma variação moderada em relação ao ano de 1979, oscilando de 29 a 60 estagiários. Essa queda pode ser compreendida por meio de uma solicitação realizada pelo Departamento de Didática ao Departamento de Educação, em que, após avaliar-se as atividades de estágio supervisionado realizadas no primeiro semestre do ano de 1980, chegou-se à conclusão de que era necessário tomar algumas medidas para melhorar o desempenho dessas atividades. Diante disso, “Uma delas é NÃO SE PERMITIR turmas de estágio supervisionado nas áreas de formação de magistério, quer nas licenciaturas quer no curso de pedagogia, com mais de 10 alunos” (CECH. Solicitação de diminuição de turmas de estágio, 1980). Nesse mesmo ofício, foi citado que alguns professores-supervisores chegavam a ter 32 alunos em exercício de estágio, o que impossibilitava o acompanhamento de forma devida.

Além disso, conforme Loureiro (2010), a Lei n. 5.692/71 ocasionou mudanças significativas no que se refere à prática de estágio, especialmente no contexto dos Colégios de Aplicação, e à ideia de escola campo para o exercício docente. Essa ideia foi sendo substituída

de forma gradual pela ideia de formação em serviço, isto é, o estágio passou a ser constituído de forma integrada à prática profissional:

A partir da década de 1970, a formação docente sofreu outras profundas modificações, principalmente com relação à ideia de uma escola como campo para o exercício docente, que acabou sendo substituída pela ideia da formação em serviço. A formação do/a professor/a para o ensino de Segundo Grau manteve-se em nível superior, enquanto a formação do/a professor/a primário/a permaneceu no Curso Normal, denominado, a partir de então, Habilitação para o Magistério (Lei n. 5.692/71). (Loureiro, 2010, p. 108).

Segundo a autora, “a obrigatoriedade do estágio no curso de pedagogia e a preferência por sua realização nas chamadas “escolas da comunidade” inibiram a reativação dos procedimentos experimentais nos Colégios de Aplicação” (Loureiro, 2010). Esse fator impactou diretamente em uma crise do modelo Colégio de Aplicação no Brasil, resultando em diversas tentativas de extinção das instituições. Considera-se que, no contexto do Colégio de Aplicação da UFS, os efeitos da Lei n. 5.692/71 (Brasil, 1971) tenham sido fatores responsáveis pelo declínio no que se refere ao quantitativo de estagiários na instituição.

Conforme Loureiro (2010), a partir de meados da década de 1970, os Colégios de Aplicação passaram por um isolamento político e pedagógico, em razão do distanciamento dos docentes das Faculdades de Educação que, naquele momento, se direcionavam às escolas da comunidade. A problemática do distanciamento entre o Colégio de Aplicação e a Faculdade de Educação da UFS foi discutida internamente e compreendida como um fator limitante das possíveis trocas educacionais. Nesse sentido, pode-se afirmar que a ausência de experiências e ações conjuntas entre o ensino secundário e o ensino superior mitigava as funções de campo de estágio e escola-laboratório naturais de um colégio de aplicação (Cemdap. Posicionamento do Colégio de Aplicação, 1976).

Sob a ótica de Evangelista (1999), a partir da década de 1970, houve uma mudança na percepção da formação docente, reduzindo o processo formativo a um mero treinamento:

O professor deixa de ser visto como cientista que vai aos laboratórios produzir conhecimento, mas como um sujeito que aplica receitas para o sucesso do ensino. Surgem, então, as ideias de ‘treinamento em serviço’ e de ‘serviço de estágio’. Ou seja, a formação do professor é reduzida ao treinamento e recrudescem as práticas prescritivas por parte do Estado que têm na rede escolar pública seu lugar preferencial de ‘treinamento’ para futuros professores (Evangelista, 1999, p. 56).

Além disso, constatou-se que, no segundo semestre do ano de 1976, os estagiários que atuavam no Colégio de Aplicação representavam aproximadamente 43,52% do total de

estagiários do Departamento de Educação. A questão da limitação física dos Colégios de Aplicação no Brasil em relação à demanda de estagiários tornou-se uma problemática em relação ao cumprimento das suas finalidades. Segundo Barros (1988), diante dessa circunstância, os gestores, ao serem consultados sobre a ampliação da capacidade física dos Colégios de Aplicação, com exceção da UFSC, todos os entrevistados demonstraram interesse na expansão como tentativa de atender a suas exigências pedagógicas.

A limitação da oferta de turmas para prática de estágio e o método divisão dos grupos de estagiários pôde ser rememorados na fala concedida em entrevista por Maria Isabel Ladeira Silva, ex-estagiária do curso de licenciatura em História do ano de 1982. A ex-estagiária relembra que o Colégio de Aplicação não conseguia absorver a totalidade da demanda dos estagiários, desse modo, havia convênios estabelecidos entre a universidade e as escolas da comunidade para a distribuição dos estagiários.

A gente não escolhia, o professor que determinava, e não era o único campo de estágio, porque não dava, o Colégio de Aplicação não... não podia atender a todas as licenciaturas, mas era um dos campos de estágio. Então, eu tive sorte por que minha turma veio fazer estágio no Colégio de Aplicação, outros grupos tiveram que fazer estágio nas escolas estaduais, né, então tinha que sair daqui. O professor organizava pra que... algumas escolas tinham acho que um convenio com o Governo do Estado, e faziam estágio em escolas estaduais. E o meu grupo veio pro Colégio de Aplicação. Foi uma escolha do professor, não foi minha, não foi do grupo, não foi nada, foi uma escolha do professor, ele que organizava os grupos de estágio (Silva, 2024).

De acordo com Barros (1988), o não atendimento total do quantitativo de licenciandos era uma realidade de todos os Colégios de Aplicação e, desse modo, os estagiários tinham que ser distribuídos pelas escolas da comunidade. A autora menciona ainda que, no período analisado, somente a UFS e a Universidade Federal da Bahia (UFBA) tinham convênios com as Secretarias de Educação do Estado e/ou do Município para a recepção dos licenciandos. Nas normativas de regulamentação de estágio do Colégio de Aplicação da UFS, foi estabelecido que:

Art. 8º – O Colégio de Aplicação da UFS será o campo de estágio por excelência dos alunos da Faculdade de Educação e somente após ser constatada a impossibilidade de atendimento a todos os estagiários é que outras escolas serão escaladas (Cemdap. Regulamentação do estágio, 1970?).

Embora o Colégio de Aplicação seja o principal campo de estágio para os cursos de licenciatura da UFS, sua limitação física mostrou-se como uma problemática frente à demanda de estagiários. A incompatibilidade entre a infraestrutura e o quantitativo de estagiários por

semestre revela um descompasso entre a demanda e as condições reais de execução da sua finalidade primária, fator responsável por impactar de forma negativa o processo formativo desses estagiários, sobretudo o estágio docente, e a marcha natural do modelo. De acordo com Antão (2025), de forma distinta às atividades de regência, as práticas de estágio nas habilitações do curso de pedagogia ocorriam por meio do desenvolvimento de projetos elaborados através de demandas reais da instituição.

4.1.1 PRÁTICA DE ESTÁGIO INTEGRADO NO COLÉGIO DE APLICAÇÃO UFS: O PLANO GLOBAL.

Com o propósito de tomar conhecimento da cultura da prática de estágio obrigatório no Colégio de Aplicação da UFS, desenvolveu-se uma análise acerca do relatório de estágio integrado em Administração Escolar, Orientação Educacional e Supervisão Escolar do ano de 1977 (Cemdap. Relatório de estágio integrado, 1977). Desse modo, foi possível compreender o processo de formação prática do curso de pedagogia por meio do entendimento funcional das suas habilitações, além de entender a troca pedagógica e os dilemas que atravessaram esses licenciandos e a instituição Colégio de Aplicação. Tendo em vista que o entendimento acerca da finalidade do estágio era a integração entre especialistas em educação, definiu-se um grupo de 7 estagiárias do curso de pedagogia junto à instituição para o desenvolvimento de atividades de forma conjunta, destinadas à elaboração de um plano global de diretrizes de funcionamento para o ano de 1978, o qual tinha como objetivo alinhar as atividades do Colégio de Aplicação com a Faculdade de Educação. Com base no documento denominado “Posicionamento do Colégio de Aplicação em relação às suas funções na Faculdade de Educação”, desenvolveu-se pelo grupo uma análise como forma de conhecer e esclarecer questões ligadas ao campo de estágio no qual desenvolveriam suas atividades. Ao discutirem a importância do fortalecimento da relação entre a Faculdade de Educação e o Colégio de Aplicação, as estagiárias afirmam que:

O Colégio de Aplicação representa um subsistema para a Faculdade de Educação. Suas decisões, refletem diretamente em todos os elementos do sistema, daí a grande importância e responsabilidade das duas unidades de ensino em si integrarem por objetivos comuns, a fim de evidenciar um comportamento sistêmico cada vez mais equilibrado harmonioso e capaz de projetar efeitos imediatos e positivos no produto processado. O aluno (Cemdap. Relatório de estágio integrado, 1977).

Conforme exposto pelas estagiárias no relatório, um dos diferenciais desse estágio decorre da atenção à fundamentação teórica antes da atuação prática. As estagiárias relatam

que, antes do início do trabalho, participaram de um ciclo de palestras ministradas por professoras da Faculdade de Educação com a finalidade de “dotar os alunos estagiários de um maior embasamento teórico para atuação em campo de estágio” (Cemdap. Relatório de estágio integrado, 1977). Essa afirmação revela uma preocupação em situar o estagiário de forma teórica em relação à situação conjuntural e às demandas do Colégio, além de fornecer noções acerca dos procedimentos para a realização da atividade designada de forma satisfatória, priorizando a harmonia, sem causar prejuízos aos alunos.

Das habilitações envolvidas na atividade desse relatório, três eram de Supervisão Escolar, três de Administração Escolar, e uma de Orientação Educacional. As estagiárias de Administração Escolar ficaram responsáveis por fazer um levantamento de toda a documentação voltada para a criação do plano global; as estagiárias da habilitação em Supervisão Escolar desenvolveriam um planejamento de dinamização e organização da biblioteca da instituição; e a estagiária em Orientação Educacional vincularam-se ao projeto intitulado “Autodisciplina”⁸.

Baseado no relatório de estágio, a relevância da elaboração de um plano global de funcionamento do Colégio de Aplicação da UFS justificava-se pela “imperiosa exigência do sistema, no sentido de efetuar e desenvolver com maior eficiência e eficácia um trabalho sistematizado e adequado às necessidades, ao interesse do aluno e da sociedade, segundo a Lei n. 5692/71 e as funções da Faculdade de Educação” (Cemdap. Relatório de estágio integrado, 1977). Essa lei versava da fixação de diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, como tentativa de alinhar a educação às demandas de desenvolvimento social e econômico do país, em que se determinava que, o principal objetivo do ensino básico era assegurar ao aluno uma formação na qual fosse possível desenvolver sua potencialidade, qualificá-lo para o mercado de trabalho, além de promover o exercício consciente da cidadania (Brasil, 1971). Sob a ótica de Barbosa e David (2017), ao estabelecer a capacitação desses jovens para o mercado de trabalho, a lei n. 5692/71 reforçava um ideal de educação produtiva que atendia a determinada classe social, esse processo resultou em uma limitação do papel da educação profissional no Brasil, agravada pela ausência de conexão entre a escola e o mercado de trabalho.

A metodologia adotada pelo grupo de estagiárias para o desenvolvimento da atividade de estágio foi descrita a partir das seguintes etapas: para o tratamento da documentação levantada no Colégio de Aplicação da UFS partiu do referencial teórico de Thomas J.

⁸ O projeto já estava em desenvolvimento, sendo executado pela professora e então supervisora de estágio da Faculdade de Educação, Nádia Fragas Villas Boas, e pelo Orientador Educacional do Colégio de Aplicação, Manoel Messias Vasconcelos (CEMDAP. Relatório de estágio integrado, 1977).

Sergiovanni, no livro *O novo executivo escolar*, para compreender “o que a escola, a comunidade e o macrossistema acreditam em relação aos objetivos, filosofia e valores educacionais” (Cemdap. Relatório de estágio integrado, 1977). Posteriormente, analisaram-se os materiais em relação aos recursos humanos, isto é, aos alunos, professores, e funcionários, assim como o método organizacional do colégio. Em seguida, foi avaliada a taxa de alunos concludentes, o índice de evasão e matrículas no estabelecimento de ensino. Por fim, a última etapa elencada pelas estagiárias se tratava da elaboração de um estudo sobre o feedback utilizado pela escola para avaliar sua operacionalização.

Nesse sentido, após o desenvolvimento dessas etapas, esperava-se “projetar no Colégio de Aplicação um trabalho efetivo, produtivo e necessário, capaz de produzir benefícios não só para o estabelecimento, mas principalmente para os seus alunos” (Cemdap. Relatório de estágio integrado, 1977, p. 31). No entanto, deixou-se explícito que tais atividades estavam restritas ao âmbito organizacional escolar. Em relação ao ensino, o aprimoramento dessas práticas estava sob incumbência de duas professoras da Faculdade de Educação:

Com relação ao ensino em si e sua programação, a ênfase aqui apresentada não será maior face o motivo de também já estarem com tal incumbência os professores da Faculdade de Educação Maria Auxiliadora Campos Medeiros e Therezinha Belém de Carvalho Teles dos Departamentos de Didática e Colégio de Aplicação, respectivamente, quando da Revisão da Grade Curricular deste último (Cemdap. Relatório de estágio integrado, 1977).

No entanto, as estagiárias deixaram claro que, em decorrência do curto período de estágio, a atividade seria realizada apenas em nível de planejamento, cuja execução seria redirecionada ao encargo da equipe subsequente de estagiários. Conforme exposto nesse relatório, a pouca disponibilidade de tempo foi um dos maiores problemas durante a prática de estágio.

A questão do curto período para o desenvolvimento das práticas de estágio também foi lembrada na entrevista concedida por Maria Isabel Ladeira Silva a respeito do estágio em prática docente em História durante o ano de 1982:

Minha turma era grande. Minha turma deveria ter uns 30 ou 40 alunos, talvez até mais, não sei. Era dividido em grupos e cada grupo ficava um período estagiando no Colégio de Aplicação, não era o semestre todo, não era o tempo todo. Eu acho que nós ficamos aproximadamente um mês, porque depois tinha que vir outro grupo que ia substituir o grupo que ia sair. [...] Então não foi muito tempo, acho que foi aproximadamente um mês. E aí a gente dava aula, preparava aula, com a supervisão do professor da turma. (Silva, 2024).

Com o objetivo de compreender o processo de ensino e avaliação executado no Colégio de Aplicação, as estagiárias aplicaram questionários direcionados aos professores e desenvolveram entrevistas com as coordenadoras de área.⁹ Como resultado, obtiveram o diagnóstico de que inexistia um currículo pleno, o que existiam eram “programações estanques”, ou seja, atividades muitas vezes tradicionais sem muitas variações. Além disso, evidenciaram que esse planejamento era desenvolvido pelos professores da instituição juntamente com o coordenador da área, Conforme Antão (2024):

O trabalho desenvolvido pelas estagiárias representou uma troca, uma vez que, além do conhecimento prático adquirido pelas licenciandas, o desenvolvimento de um Plano Global de funcionamento para o Colégio de Aplicação da UFS possibilitaria o alinhamento de ideias e um melhor direcionamento para o cumprimento de suas finalidades (Antão, 2024, p. 9).

Durante o período de estágio e por meio da análise do documento “Posicionamento do Colégio de Aplicação em relação às suas funções na Faculdade de Educação”, as estagiárias diagnosticaram uma problemática ligada ao funcionamento do modelo Colégio de Aplicação, relacionada a indisciplina discente. Segundo exposto no relatório, acreditava-se que, por se tratar de uma “escola-modelo”, os alunos estariam sendo orientados conforme o ideal da “nova escola”, contudo, a disciplina se tratava de um dos pontos centrais a serem trabalhados: “Parece que os alunos do Colégio de Aplicação não estão ainda preparados para viverem um sistema sem coação onde a liberdade seja tida como forma de educação para alcance dos objetivos” (Cemdap. Relatório de estágio integrado, 1977).

Com o intuito de solucionar a problemática em torno da indisciplina discente, as estagiárias propuseram a inserção de um subprojeto no plano global com o intuito de implementar um regime de “autodisciplina” envolvendo não somente os professores e alunos, mas todo o sistema. Essa iniciativa foi planejada para ser executada pelo Serviço de Orientação Educacional (SOE) do Colégio, como parte integrante do seu plano de trabalho, e objetivava “desenvolver no educando a expansão e não a repressão; a iniciativa e a liberdade orientada por ideais e interesses dignos e autocontrole, pois os objetivos da disciplina inteligente são baseados numa boa orientação” (Cemdap. Relatório de estágio integrado, 1977). Como objetivos gerais, o subprojeto buscava:

⁹ Cléa Maria Brandão Mendes – Coordenadora de área de Estudos Sociais; José Jefferson Eusébio Ribeiro - Coordenador de área de Física e Biológicas; Lindalva Cardoso Dantas - Coordenadora de área de Comunicação e Expressão. (CEMDAP. Relatório de Estágio Integrado, 1977).

- Implantar no Colégio de Aplicação o regime de LIBERDADE COM DISCIPLINA com vistas a:
 - melhorar o desempenho das potencialidades discentes;
 - aumentar a produtividade do sistema;
 - ensejar o desempenho mais descontraído dos estagiários da Faculdade de Educação no desenvolvimento de suas atividades. (Cemdap. Relatório de estágio integrado, 1977).

Como objetivos específicos, buscava-se construir no aluno uma maior consciência em relação às suas responsabilidades, esclarecendo os seus direitos e deveres como forma de sensibilizar os alunos em relação à conduta dentro e fora do ambiente escolar:

- 1 – Sensibilizar o aluno sobre a importância do exercício de autoanálise, autocrítica, responsabilidade, corresponsabilidade dos seus atos, dentro e fora da escola, bem como identificar seus direitos e deveres;
- 2 – Analisar situações que levem o educando a uma tomada de decisão;
- 3 – Promover oportunidades que facultem aos educandos a condução dos seus comportamentos à chegada de um consenso diante de uma situação-problema, onde se busca um interesse comum;
- 4 - Organizar os Conselhos de Classe do Colégio de Aplicação;
- 5 -Envolver o corpo docente, técnico e administrativo da escola no desenvolvimento do regime de autodisciplina. (Cemdap. Relatório de estágio integrado, 1977).

Referente às metas para a execução do subprojeto, definiu-se pelas estagiárias cinco etapas. A primeira consistia na realização de uma reunião para apresentar a proposta do subprojeto; o público dessa reunião contaria com 27 membros do Colégio de Aplicação, incluindo professores, diretor e vice-diretor, funcionários administrativos, além da diretora da Faculdade de Educação. A segunda etapa se tratava de uma reunião com 89 alunos do Colégio, tendo como foco despertar nos alunos a necessidade da implementação do regime de autodisciplina. A terceira etapa buscava desenvolver com 129 alunos do 1º grau quatro sessões tendo como objetivo atender aos itens 1, 2 e 3 dos objetivos específicos. No que se refere à quarta etapa, buscava-se sistematizar o conselho de classe do 2º grau por meio de reunião e da revisão do seu regulamento. A quinta e última etapa consistia em fazer uma avaliação do projeto, por meio de um formulário junto aos 28 membros do sistema, envolvendo professores, diretor e vice-diretor, funcionários administrativos e o orientador educacional.

4.1.2 PRÁTICA DE ESTÁGIO EM ADMINISTRAÇÃO ESCOLAR: O PROCESSO DE RECONHECIMENTO DO COLÉGIO DE APLICAÇÃO

No segundo relatório de estágio analisado, foi possível localizar as atividades da habilitação em Administração Escolar de 2º grau desenvolvidas no segundo semestre do ano de

1979 (Cemdap. Relatório de estágio em Administração Escolar de 2º grau, 1979). A atividade de estágio intitulada “Contribuição na montagem do processo de reconhecimento do Colégio de Aplicação da UFS” foi desenvolvida por quatro estagiárias do curso de pedagogia do Departamento de Educação da UFS. Essa atividade surgiu em decorrência do diagnóstico da ausência de um plano de reconhecimento do colégio, sendo esta, uma atividade necessária em qualquer instituição de ensino dentro de 2 a 3 anos contados a partir do ato de autorização de funcionamento. Sendo assim, de acordo com as estagiárias:

O processo de reconhecimento é importante em qualquer instituição; é através dele que se procede a comprovação do regular funcionamento da escola, o que assegurará a regularidade dos estudos ministrados e dos documentos expedidos pelo estabelecimento, possibilitando a aceitação e validade dos desses documentos em todo o território nacional (Cemdap. Relatório de estágio em Administração Escolar de 2º grau, 1979).

Nesse cenário, as estagiárias articularam a justificativa e a necessidade da execução dessa atividade à Portaria n. 31/78 estabelecida pelo Ministro de Estado da Educação e Cultura, que previa a invalidação dos certificados e diplomas expedidos a partir de novembro de 1979 por aqueles estabelecimentos de ensino que não fossem reconhecidos (Cemdap. Relatório de estágio em Administração Escolar de 2º grau, 1979). Nesse contexto, os objetivos dessa experiência de estágio se firmavam na participação da montagem do reconhecimento do Colégio de Aplicação, além de “Colaborar com a direção do Colégio de Aplicação na obtenção de fundamentos para o processo de reconhecimento” e “Organizar a documentação do Ensino de 2º grau ministrado no Colégio de Aplicação referente ao processo de reconhecimento” (Cemdap. Relatório de estágio em Administração Escolar de 2º grau, 1979).

No que concerne ao amparo legal para o reconhecimento de uma instituição de ensino, as estagiárias citam, com base na Lei n. 4.024/61, cinco atribuições necessárias para garantir esse reconhecimento, quais sejam:

- a) idoneidade moral o profissional do diretor o do corpo docente;
- b) instalação satisfatórias;
- c) escrituração escolar e arquivo que asseguram a verificação da identidade do cada aluno, e da regularidade e autenticidade da sua vida escolar;
- d) garantia de remuneração condigna aos professores;
- e) observância dos demais preceitos desta lei (Cemdap, Relatório de estágio em Administração Escolar de 2º grau, 1979).

Em relação aos demais preceitos, as autoras do relatório em questão enfatizam a observância dos requisitos adicionais necessários para o ato de autorizar ou reconhecer uma instituição de ensino. Como a compreensão do meio jurídico que rege o sistema das instituições

de ensino, a regularidade fiscal, condições estruturais e materiais para o desenvolvimento das suas atividades primordiais e o cumprimento dos critérios estabelecidos pelo CFE para a construção do regimento escolar.

Ainda que fosse solicitada uma série de requisitos comprobatórios de um diretor qualificado, como tentativa de elevar a qualidade dos diretores escolares, as estagiárias explicaram que o preenchimento de tais exigências não passam de requisitos formais, não ocasionando eliminação do candidato em caso de não cumprimento de todas as exigências.

Apesar dos esforços do Ministério de Educação por melhores condições dos diretores de escolas, oferecendo desta forma cursos que lhes deem maiores experiências nesta função, é preciso reconhecer, apesar de tudo, que essas iniciativas não são suficientes, uma vez que os processos para a apreciação dos atributos do "diretor qualificado" são puramente formais (C. Relatório de estágio em Administração Escolar de 2º grau, 1979).

Outro ponto ressaltado pelas estagiárias que chama a atenção, faz referência ao processo de formação e qualificação docente no contexto da direção escolar. Considerando as alterações constantes de uma atmosfera educacional, a necessidade do aperfeiçoamento contínuo das técnicas de Administração Escolar torna-se cada vez mais urgente. Na perspectiva das estagiárias, um diretor que não tem experiência docente em sala de aula, possivelmente terá dificuldades no processo de direção. Nesse sentido, ao discutirem as exigências qualificatórias de um diretor escolar, as estagiárias enfatizam que “Convém, porém, assinalar que ser um bom diretor implica necessariamente ser um bom professor, a recíproca não é verdadeira, ou seja, nem todo bom professor será, necessariamente, bom diretor” (Cemdap. Relatório de estágio em Administração Escolar de 2º grau, 1979). Além disso, abordam a temática a partir do viés amparado pela definição da LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação) acerca das características profissionais de um diretor qualificado, ressaltando a importância dessa figura como um elemento central em busca da eficácia educacional e para o fortalecimento dos valores coletivos no contexto educacional:

Aquele que reuni qualidades pessoais e qualidades profissionais, compondo uma força capaz de infundir à escola a eficácia do instrumento educativo por excelência e de transmitir a professores, à alunos e à comunidade, sentimentos, ideias e aspirações de vigoroso teor cristão, cívico, democrático e cultural (Cemdap. Relatório de estágio em Administração Escolar de 2º grau, 1979).

Com relação às metas para a montagem do processo de reconhecimento do Colégio de Aplicação, as estagiárias definiram três. A primeira meta consistia na obtenção de fundamentos

legais necessários para a construção do processo de reconhecimento; a segunda organiza esse processo; e a terceira avaliava a execução.

Para a primeira meta, isto é, a obtenção de fundamentos legais que amparassem a construção desse processo, as estagiárias realizaram levantamento, análise e comparação da legislação federal e estadual no contexto de interesse. Além disso, estabeleceram contato com o Conselho Federal de Educação e coletaram informações adicionais acerca da instituição junto à administração anterior do Colégio de Aplicação. Ainda em relação à primeira meta, estabeleceu-se as seguintes etapas para a fundamentação e prática:

- Obter junto à direção e ao corpo docente documentos comprobatórios de sua qualificação profissional;
- Providenciar a planta do bloco do CECH onde funciona o CA;
- Selecionar os documentos de escrituração e arquivos escolares que integrarão o processo de reconhecimento;
- Obter comprovantes da remuneração do corpo docente;
- Obter junto a administração superior da UFS documentos comprobatórios da situação jurídica e fiscal da entidade mantenedora (Fundação UFS);
- Solicitar da pró-peitoria de adm. da UFS a análise financeira requerida pelo processo de reconhecimento do CA;
- Coletar fotografias das salas especiais, laboratórios e biblioteca que servem ao CA;
- Coletar a listagem de equipamentos escolares;
- Solicitar do grupo de trabalho uma cópia do novo regimento;
- Elaborar um formulário e providenciar seu preenchimento pelo corpo docente referente a sua formação e disponibilidade de horário;
- Elaborar um sucinto diagnóstico da comunidade. (Cemdap. Relatório de estágio em Administração Escolar de 2º grau, 1979).

Em relação à segunda meta, visando organizar o processo de reconhecimento do ensino de 2º grau do Colégio de Aplicação, inicialmente, as estagiárias realizaram uma seleção dos documentos ligados à direção, ao corpo docente e ao Colégio, como forma de checar a veracidade e o correto preenchimento das informações dos formulários do processo, além de garantir insumos para retificar ou complementar essas informações em caso de necessidade. Ademais, para a organização dos documentos levantados, as estagiárias definiram três etapas que consistiam em:

- Organizar a 1ª via do processo, segundo o roteiro fornecido pela própria legislação;
- Organizar a 2ª via;
- Providenciar a encadernação (Cemdap. Relatório de estágio em Administração Escolar de 2º grau, 1979).

Para a execução de organização do processo de montagem de reconhecimento do Colégio de Aplicação da UFS, as estagiárias envolvidas organizaram toda a equipe gestora do

Colégio, subdividindo-os para o desenvolvimento de diferentes tarefas, conforme consta no quadro 11.

Quadro 11 - Recursos humanos para a execução do processo de reconhecimento do CA no ano de 1979

Grupo	Função	Pessoas envolvidas
Estagiárias	Organizar a documentação do 2º grau e coletar fundamentos para a montagem processo de Reconhecimento	4
Diretor do CA	Coordenar a montagem do processo de reconhecimento	1
Secretário do CA	Participar do trabalho referente ao processo	1
Coordenadores de área	Colaborar com a Direção e estagiários	3
Orientador educacional	Colaborar com a Direção e estagiários	1
Coordenadora pedagógica	Coordenar o processo de montagem	1
Professores	Prestar informações requeridas para o processo de reconhecimento do CA.	Não especificado

Fonte: Quadro elaborado pela autora com base nos dados encontrados em (Cemdap. Relatório de estágio em Administração Escolar de 2º grau, 1979).

A terceira meta buscava realizar uma entrevista com o diretor do Colégio de Aplicação como forma de avaliar a execução do projeto sob a ótica diretiva. Além disso, as estagiárias aplicaram um questionário direcionado aos componentes do sistema do colégio como forma de coletar dados avaliativos desse processo. Nesse relatório de estágio, as licenciandas envolvidas não apresentaram resultados acerca da prática desenvolvida no colégio, pressupõe-se que, em decorrência do tempo necessário para o processamento de reconhecimento do Colégio de Aplicação junto ao Ministério da Educação e Cultura, não foi possível obter o resultado dessa atividade em tempo hábil para a apresentação no relatório final das estagiárias.

4.1.3 ORIENTAÇÃO E PROFISSIONALIZAÇÃO: PRÁTICA DE ESTÁGIO EM ORIENTAÇÃO EDUCACIONAL DE 1º GRAU

O terceiro relatório de estágio analisado trata-se das atividades realizadas para a habilitação em Orientação Educacional de 1º grau por duas estagiárias do curso de pedagogia no período que compreende os meses de abril a junho do ano de 1981. As atividades tinham como objetivo proporcionar aos alunos da 8ª série do Colégio de Aplicação da UFS informações ocupacionais que contribuíssem para as suas escolhas profissionais, conforme o relatório:

Como a 8ª série significa a hora de opção, pretendemos desenvolver o presente projeto de informação ocupacional a fim de que os alunos tenham um conhecimento do mundo do trabalho e possam fazer uma opção mais livre e

consciente dentre as habilidades básicas oferecidas pelo CA (Cemdap. Relatório de estágio em Orientação Educacional de 1º grau, 1981).

De acordo com Cunha e Góes (2002), no ginásio, predominavam disciplinas que tinham como objetivo exercer a função de orientação para a escolha vocacional por meio da sondagem das maiores habilidades dos alunos. Essa orientação ocorria conforme a economia da localidade onde o ginásio estava sediado, “de forma a fundamentar a escolha de cursos profissionais ou gerais, no 2º grau, caso os alunos prosseguissem os estudos; caso contrário, a iniciação profissional, facilitando o rápido treinamento numa ocupação específica, já em serviço” (Cunha; Góes, 2002, p. 61). Essa ação se tratava de uma atividade recorrentemente desenvolvida por estagiários de Orientação Educacional, em função do êxito dos anos anteriores, as estagiárias se propuseram a dar continuidade a esse trabalho. Denominado como informação ocupacional, o projeto tinha como objetivo geral criar situações que possibilitassem o desenvolvimento pessoal do aluno e uma conscientização do mundo de trabalho em relação a si mesmo e à sociedade; e, como objetivos especiais, buscava-se: Caracterizar os interesses profissionais da clientela; realizar informações sobre o mundo do trabalho; possibilitar a clientela uma redefinição de seus interesses profissionais (Cemdap. Relatório de estágio em Orientação Educacional de 1º grau, 1981). O desenvolvimento das metas se deu com as seguintes etapas:

Caracterizar os interesses profissionais dos alunos da 8ª série do 1º grau do C A com a aplicação de questionário; promover palestras para os alunos da 8ª série do 1º grau sobre assuntos que atendem à necessidade da maioria; promover visitas a locais de trabalhos a serem selecionados pelos alunos (Cemdap. 1981a).

Ao executarem essas etapas, eram avaliados os seus resultados, nessa última, buscava-se Autoavaliar-se com a orientação do orientador educacional para identificar, no desempenho escolar, seus êxitos e fracassos, facilidades e dificuldades, interesses e preferências, atitudes, valores, peculiaridades no modo de agir” (Cemdap. Relatório de estágio em Orientação Educacional de 1º grau, 1981). Essa avaliação seria coletada por meio de relatórios e questionários direcionados aos alunos a fim de compreender os resultados dessa atividade na vida de cada educando. Ao desenvolver a primeira etapa com a análise do texto “O homem e a escolha da profissão”, as estagiárias notaram que os alunos do Colégio de Aplicação desconheciam o que seria um curso técnico, habilitação básica e curso superior.

Ao aplicarem questionários com a finalidade de caracterizar os interesses profissionais dos alunos, as estagiárias solicitaram que cada aluno definisse três opções de profissões que

mais lhe interessavam, sendo assim, foi possível mapear as maiores incidências das profissões desejadas pelos alunos¹⁰. Os dados coletados nessa atividade apontaram um maior interesse na área da engenharia, com 21 pontos, seguido de medicina, com 10 pontos, seguido de direito e psicologia, com 5 pontos e 4 pontos, respectivamente.

A problemática em relação ao curto período para o desenvolvimento das atividades de estágio também foi uma questão apresentada nesse relatório, considerando que o trabalho do orientador educacional demanda de um longo período, as estagiárias relataram que metas deixaram de ser atingidas em decorrência da escassez de tempo para a execução:

Observou-se através da realização do mesmo a necessidade de uma melhor organização no que diz respeito a carga horária, pois qualquer atividade desenvolvida por um orientador educacional requer muito tempo por ser um processo lento (Cemdap. Relatório de estágio em Orientação Educacional de 1º grau, 1981).

As estagiárias relataram alguns contratempos envolvendo a equipe técnica do colégio no decorrer das atividades, e enfatizaram a necessidade do alinhamento de ideias e do diálogo entre estagiários e o sistema da instituição, uma vez que a prática de estágio é uma experiência enriquecedora, não somente para as licenciandas mas para a instituição. Nessa direção, as estagiárias apresentaram algumas sugestões em resolução às dificuldades por elas enfrentadas no campo de estágio:

- Deveria haver por parte da coordenação uma preocupação de integrar as estagiárias na equipe técnica do campo de estágio, para um melhor desempenho das atividades que são significativas tanto para as estagiárias como para o colégio.
- Que haja um acompanhamento por parte da supervisora no primeiro contacto das estagiárias com o campo de trabalho.
- Que as estagiárias tenham oportunidade de observar os alunos das turmas que irão trabalhar, como também tomar conhecimento dos trabalhos que vêm sendo desenvolvidos pelos orientadores nas referidas turmas para que juntos, estagiárias e clientela, decidam o projeto.
- Notamos que o tempo é limitado para fazer um trabalho proveitoso, daí sugerimos que seja excluído o desdobramento de 1º e 2º graus; ficando um só estágio, dando assim condições de ficar um trabalho completo em vez de dois incompletos. Ficando o restante do tempo para a fundamentação teórica e um treinamento nas técnicas e elaboração do projeto (Cemdap. Relatório de estágio em Orientação Educacional de 1º grau, 1981).

¹⁰ Outras profissões também foram citadas, contudo, em proporções ínfimas. Essas foram: processamento de dados, jogador, sociologia, contabilidade, serviço social, desenhista, músico, artista plástico, arquitetura, estatístico, professor, técnico em edificações, jornalista, comunicólogo em rádio e televisão, administração, odontologia, diplomacia, agronomia e pilotagem (CEMDAP. Relatório de estágio em Orientação Educacional de 1º grau, 1981).

Os apontamentos levantados pelas estagiárias demonstram a ausência de articulação entre o Departamento de Educação e o Colégio de Aplicação. Essa articulação é crucial, visto que se trata da espinha dorsal de um Colégio de Aplicação, o pilar para a garantia do pleno desenvolvimento prático, da orientação e do suporte para as atividades realizadas, melhorando não apenas o desempenho desses estagiários, mas garantido o cumprimento das suas funções primordiais de campo fértil para a prática de estágio e experimentação pedagógica.

4.1.4 ORIENTAÇÃO E PROFISSIONALIZAÇÃO: PRÁTICA DE ESTÁGIO EM ORIENTAÇÃO EDUCACIONAL DE 2º GRAU

O quarto relatório de estágio analisado trata-se de atividades realizadas por três estagiárias do curso de pedagogia para a habilitação em Orientação Educacional de 2º grau, também realizadas no ano de 1981. Assim como no relatório anterior, as estagiárias tinham como objetivo conscientizar e contribuir para a escolha profissional do educando, contudo, neste, as estagiárias frisam o diálogo com as habilitações básicas do ensino de 2º grau instituídas pelos pareceres n. 45/72 e n. 76/75.

Conforme Neta, Fernandes, Carlos (2020), o Conselho Federal de Educação, por meio do Parecer n. 45/72, elencou 130 possibilidades de habilitações em nível técnico para as escolas de 2º grau, posteriormente passaram a ser 158 habilitações. Todavia, essa modalidade de ensino tornou-se inexecutável, tendo em vista a falta de recursos humanos e materiais para a efetividade de um ensino profissionalizante a nível nacional.

Para o desenvolvimento das atividades de estágio, na fase de programação das atividades, foram definidas pelas estagiárias quatro tarefas a serem executadas. A primeira consistia na elaboração de um projeto integrado com as estagiárias de Administração Escolar, tendo como foco reunir proposições acerca da implantação da habilitação básica de 2º grau em Química e Saúde. Posteriormente, como suporte teórico, foi desenvolvida uma análise acerca dos pareceres n. 45/72 e n. 76/75 como forma de discutir como estão representadas na legislação as ideias de qualificação para o trabalho e habilitação profissional no ensino de 2º grau. Na terceira tarefa, as estagiárias desenvolveram uma mesa-redonda com a participação de especialistas em educação, professores e equipe técnica do Colégio de Aplicação, além de professores e alunos da Universidade Federal de Sergipe, com o intuito de discutir as habilitações básicas do ensino de 2º grau. A última tarefa referiu-se à construção de um programa de sugestão de orientação ocupacional, como forma de informar e orientar os alunos

do Colégio de Aplicação sobre as possibilidades de habilitações na instituição (Cemdap. Relatório de estágio em Orientação Educacional de 2º grau, 1981).

Assim como nos relatórios anteriores, as estagiárias deixam claro que parte do trabalho por elas elaborado ficou no encargo da equipe subsequente de estagiários, sendo executado no semestre seguinte. Pressupõe-se que, em decorrência do curto período para a execução do projeto e por terem encontrado dificuldades no que se refere ao planejamento da atividade de estágio, as estagiárias sugeriram:

Que haja durante o curso de pedagogia, um período anterior ao estágio, de preparação e elaboração de projetos ou programas os quais seriam desenvolvidos no período seguinte, ou seja o estágio propriamente dito. (Cemdap. Relatório de Estágio em Orientação Educacional de 2º grau, 1981).

A proposta da criação de um programa de sugestão de orientação ocupacional surgiu em decorrência de um diagnóstico da ausência de conhecimento por parte dos alunos sobre o que eram as habilitações básicas. Diante desse contexto, as estagiárias propuseram a criação de um programa que auxiliasse os alunos do 1º ano do 2º grau na escolha consciente da habilitação.

Como característica em comum nos relatórios de estágio analisados, o tempo escasso revelou-se como um dos maiores impedimentos para a realização efetiva da prática de estágio. Essa condição dificulta o aprofundamento de experiências práticas mais completas e, conseqüentemente, compromete o desenvolvimento de potenciais habilidades fundamentais para o trabalho.

4.2 ESTÁGIO E DOCÊNCIA: O COLÉGIO DE APLICAÇÃO DA UFS E FORMAÇÃO DE PROFESSORES

As práticas desenvolvidas pelos estagiários referiam-se a projetos de regência em que eram aplicadas e testadas teorias e ferramentas de ensino aprendidas através da teoria ao longo do curso (Cemdap. Relatório do IV Encontro Nacional de Colégios de Aplicação, 1980). Ainda que o fim primordial dos Colégios de Aplicação se configure na finalidade de servir de campo de estágio para a formação de professores, no que se refere ao Colégio de Aplicação da UFS, identificou-se um déficit em relação à presença de documentação relacionada à prática de estágio docente. Dentre toda a massa documental salvaguardada no Cemdap, pôde-se localizar somente um relatório acerca da prática docente.¹¹

¹¹ Não foi possível consultar o arquivo do Departamento de Educação, tendo em vista que durante todo o período de construção dessa pesquisa, o espaço se encontrava temporariamente fechado com a finalidade de organização.

Nesse relatório, estão registradas atividades de estágio obrigatório em ensino de Inglês II, desenvolvidas de forma individual por um estagiário no segundo semestre do ano de 1988, em uma turma composta por 14 alunos do 8º ano A, sempre sob supervisão do professor-supervisor (Departamento de Didática) ou do Professor-cooperador (Colégio de Aplicação).

De acordo com os registros desse relatório, os objetivos gerais responsáveis por estruturar essas práticas de estágio eram baseados nas seguintes metas:

Ao final da 4ª unidade, os alunos deverão ser capazes de:

- Considerar o estudo de línguas não somente como mais um conhecimento, mas sim como um instrumento de intercâmbio de ideias, técnicas, conhecimentos e informações sobre usos e costumes dos povos, além de ser importante fator na manutenção da paz.
- Cultivar a linguagem para um melhor relacionamento com seus semelhantes, sem distinção de fronteiras físicas ou não.

(Cemdap. Relatório de estágio, 1988).

Os registros observados nesse relatório foram divididos em cinco partes: planejamento de estágio; observação de aulas; regência; material utilizado durante as aulas; e conclusão. A etapa de observação das aulas ocorreu no período de 6 a 19 de outubro do ano de 1988, nesse momento o estagiário relata que, das cinco aulas planejadas para a observação, ocorreram somente quatro, devido a uma excursão que ocorreu no Colégio de Aplicação durante uma dessas datas. Nessa etapa, o estagiário relata a rotina diária de aula da professora regente baseado nas seguintes observações:

- A professora começa a aula no horário previsto
 - Os alunos procuram seus lugares
 - Chamada
 - Há muito barulho lá fora; a professora pede para fechar a porta
 - Após a chamada, ela começa a dar visto nas tarefas
 - Exercício oral e individual
 - Inicia-se uma nova leitura – Lição 58 (A SPY STORY)
 - A lição é passada no gravador, depois da leitura da professora
 - Os alunos apenas ouvem
 - Começa uma releitura e os alunos repetem após a professora
 - A professora começa a explicar a estrutura gramatical (MUST)
 - É feito um exercício de criação de frases com MUST
- (Cemdap. Relatório de estágio, 1988).

Além disso, foi possível identificar, por meio dos relatos de observação desse relatório, a dinâmica do Colégio de Aplicação em relação ao ensino de línguas estrangeiras. O estagiário menciona que, nesse período, a turma do 8º ano A estava dividida entre alunos que optaram pelo inglês e alunos que optaram pelo francês. De acordo com Santos (2020), com a

transformação das línguas estrangeiras em disciplinas optativas, o inglês teve uma sutil vantagem em relação ao Francês. Além disso, o autor destaca que, no Colégio de Aplicação da UFS, havia, para o ensino de línguas, a Sala de Línguas Vivas, dispondo de coleções de livros da língua francesa e inglesa, sendo atribuída ao professor a indicação do material utilizado. Ao rememorar o ensino de língua estrangeira no Colégio de Aplicação, o ex-aluno Saulo Coelho Nunes afirma que:

Eram os materiais de língua estrangeira, era um outro diferencial. Diferente das escolas tradicionais a gente não lidava só com a Língua Inglesa, a maioria das escolas eram exclusivas de Língua Inglesa e no Colégio de Aplicação a gente já tinha a oportunidade de optar pelo Inglês, Francês e Espanhol. [...] era muito bacana porque tinha um material didático muito interessante, muito colorido, eles já trabalhava com editoras importantes de grande porte naquela época, e quando a gente fez em Inglês também tinha... a gente até hoje, conversando com os colegas, a gente lembra das personagens de algumas historinhas que tava dentro dos livros, e é difícil comparar porque a gente era muito pequeno naquela época, mas eu imagino que era o melhor tipo de material didático disponível para época do ponto de vista de qualidade pedagógica, de qualidade visual, tinha muita coisa bacana visualmente e em termos de conteúdos, tem muita coisa legal (Nunes, 2018).

Outro ponto observado pelo estagiário trata-se da dificuldade de alguns alunos em relação à atividade passada para casa, resultando na ausência de entrega por parte de alguns, alegando não saber como responder.

- A professora espera 2 minutos até a professora de Português sair
- A professora pede aos alunos de francês que se retirem
- Os alunos começam a se arrumar à medida que se faz a chamada
- Conversação sobre a lição vista na última aula
- Releitura do texto pelos alunos, em dupla (diálogo)
- A professora pede os exercícios de casa
- Alguns alunos não fizeram, alegando não saber
- A professora repassa o texto no gravador e os alunos repetem (Cemdap. Relatório de estágio, 1988).

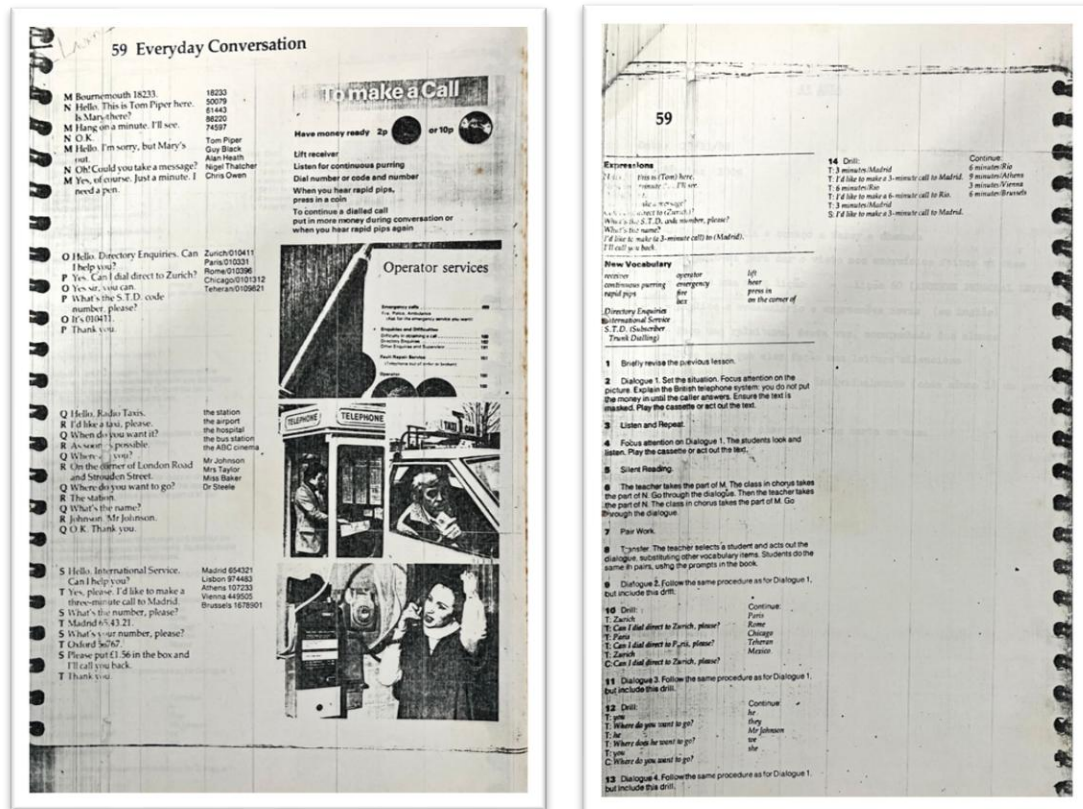
No momento de regência, o estagiário expõe cada parte da aula por ele ministrada também a partir de tópicos datados de 3/11 a 30/11 do ano de 1988, revelando uma sequência metodológica tradicional semelhante à utilizada pela professora regente. A primeira aula ministrada pelo estagiário foi relatada a partir dos seguintes pontos:

- Rápida apresentação
- Leitura do texto por mim – lição 59 (EVERYDAY CONVERSATION)
- É dada apenas a metade do texto, visto que ele contém quatro diálogos
- Explicação do texto e das novas palavras e expressões nele contidas (a explicação foi feita em inglês)

- O texto é passado no gravador
 - Uma nova leitura é feita por mim e os alunos repetem à medida que eu leio
 - Releitura pelos alunos em forma de diálogo
- (Cemdap. Relatório de estágio, 1988).

O estagiário revela que a metodologia utilizada para explorar o material didático baseava-se na sua leitura em voz alta, além de utilizar o gravador como suporte para que os alunos pudessem ouvir a pronúncia do texto, para que, posteriormente, pudessem repetir as palavras. Na figura 1, o estagiário expõe uma imagem referente a lição 59 por ele mencionada no relatório e utilizada em sala de aula como material pedagógico. Essa atividade trata-se de uma lição focada em exemplos de diálogos a partir de ligações telefônicas do dia a dia britânico.

Figura 1 - Material pedagógico utilizado pelo estagiário (1988)



Fonte: Cemdap. Relatório de estágio, 1988. Documento digitalizado pela autora, 2024

Durante os dois primeiros momentos de regência, o modelo empregado pelo estagiário seguiu os padrões de aula expositiva, somente na terceira aula forma desenvolvidas algumas atividades, também sem qualquer inovação material ou metodológica. A metodologia utilizada baseava-se na criação de diálogos e na formação de frases em língua inglesa:

- Entro na sala e começo a fazer a chamada
- Começo a aula fazendo uma releitura de todo o texto
- Os alunos repetem à proporção que eu leio
- Peço que eles fiquem em dupla e criem diálogo com as expressões do texto
- Faço um exercício no quadro cujo objetivo é arrumação de frases
- Peço a alguns alunos para irem ao quadro e arrumarem as frases
- Passo um exercício para casa que consta de respostas para que eles façam as perguntas (Cemdap. Relatório de estágio, 1988).

Na quarta aula, inicia-se uma nova atividade a partir da lição de número 60, denominada "Another Personal Letter", nessa atividade, desenvolveu-se uma análise com base em uma carta. Dessa forma, o estagiário apresenta novas expressões em inglês, além de desenvolver o exercício da leitura em inglês em três momentos: leitura acompanhada; leitura silenciosa; e

releitura individual, em que cada aluno lê em voz alta um parágrafo da carta. Como atividade prática, solicitou-se aos alunos como exercício para casa a criação de uma carta seguindo os parâmetros observados em sala de aula. Essa aula foi registrada da seguinte forma:

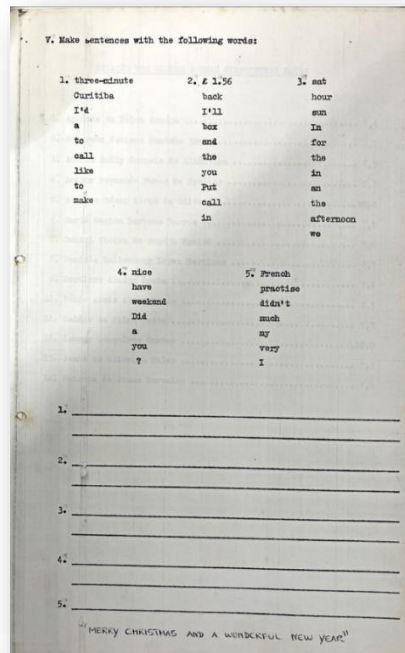
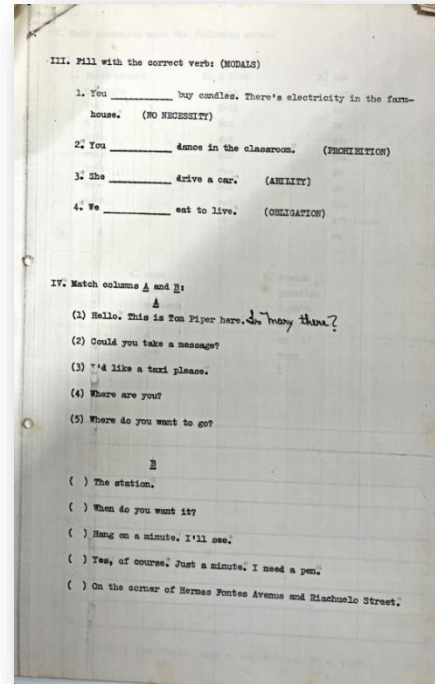
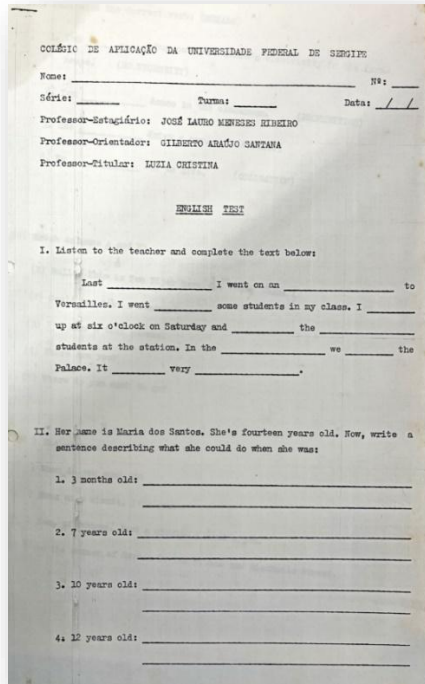
- Entro na sala e começo a fazer a chamada
- Levanto-me para dar o visto nos exercícios feitos em casa
- Início uma nova lição
- Lição 60 (ANOTHER PERSONAL LETTER)
- Explico o vocabulário e as expressões novas (em inglês)
- Faço uma releitura, dessa vez, acompanhado dos alunos
- Peço que eles façam uma leitura silenciosa
- Começa outra releitura individualmente (cada aluno lê um parágrafo)
- Peço que eles façam uma carta em casa (Cemdap. Relatório de estágio, 1988).

Na quinta aula, o estagiário dá sequência à aula anterior com a resolução de um exercício sobre a lição de número 60. Ele registra que, durante a resolução do exercício, dá assistência a todos os alunos de maneira individual, passando em suas carteiras.

- Entro na sala e começo a fazer a chamada
- Entrego uma apostila com um exercício sobre a lição 60
- Os alunos começam a fazer o exercício
- Dou assistência a todos eles, indo de carteira em carteira
- Assim que todos terminam, faço a correção
- Ao final da aula, todos me entregam a carta que eu havia pedido na aula anterior (Cemdap. Relatório de estágio, 1988).

A sexta aula trata-se da revisão do assunto para a prova desenvolvida de forma conjunta com a professora regente, para que, na sétima aula, fosse aplicado o teste final, também elaborado em conjunto. Estruturado em cinco blocos de questões, o teste final tinha como objetivo aferir as competências linguísticas dos alunos, utilizando como parâmetros a compreensão auditiva, a aplicação de verbos modais, os tempos verbais, além da produção de sentenças.

Figura 2 - Teste final de inglês 8º ano A (1988)



Em relação ao desempenho dos alunos na matéria de inglês, o estagiário registrou que a turma era homogênea, demonstrando, com base nas das notas do teste final, um resultado satisfatório, com apenas dois alunos considerados “fracos”. Ao final do relatório, o estagiário anexou a relação nominal¹² dos alunos e suas respectivas notas no teste final:

Tabela 1 - Desempenho dos alunos do 8º ano A no teste final de inglês (1988)

Alunos	Nota
Aluno 1	8,4
Aluno 2	8,0
Aluno 3	8,5
Aluno 4	6,3
Aluno 5	10,0
Aluno 6	7,5
Aluno 7	7,6
Aluno 8	8,7
Aluno 9	7,2
Aluno 10	9,5
Aluno 11	5,7
Aluno 12	10,0
Aluno 13	8,3
Aluno 14	7,5

Fonte: Tabela produzida pela autora com base nos dados de (Cemdap. Relatório de estágio, 1988).

Por fim, o estagiário concluiu que a prática de estágio foi atravessada por alguns problemas em relação ao atraso e alguns feriados, o que diminuiu ainda mais o tempo para a experiência de estágio. Em relação à experiência de estágio e ao relacionamento com o professor-cooperador e o supervisor, o estagiário afirmou ter gostado do ambiente e da equipe do colégio, além disso, registrou o conhecimento adquirido no que diz respeito ao uso de novos materiais utilizados em sala de aula, tendo em vista que ele já atuava como docente:

Gostei demais de trabalhar no Colégio de Aplicação e agradeço muito a toda a equipe da escola, ao professor Gilberto, pela paciência e dedicação que teve não só comigo, mas com toda a turma e também à professora Luzia que colaborou demais comigo, dando-me sugestões e mostrando-me materiais

¹² Os nomes dos alunos foram suprimidos no momento da elaboração da tabela, em respeito aos princípios éticos, preservando suas identidades conforme recomendações éticas de responsabilidade no manejo de dados pessoais.

com os quais eu posso trabalhar com meus alunos, uma vez que eu já ensino (Cemdap. Relatório de estágio, 1988).

No que se refere a metodologia utilizada pelo estagiário como forma de revisar o assunto, é preciso chamar a atenção para a predominância do método tradicional de ensino, tendo em vista que ele afirmou que “Durante a revisão, procurei usar exercícios que tivessem as mesmas estruturas das questões do teste, com o objetivo de os alunos estudarem de forma concreta, ou seja, apenas o necessário” (Cemdap. Relatório de estágio em inglês, 1988). Diante disso, torna-se perceptível uma metodologia focada na memorização mecânica do conteúdo programático e pouco na real compreensão do aluno.

4.3 ENTRE PRÁTICAS E MEMÓRIAS: AS ATIVIDADES DE ESTÁGIO NA VOZ DE EX-ALUNOS E EX-ESTAGIÁRIOS

De acordo com Pollak (1992), a história oral traz evidência àquilo que é lembrado, assim como àquilo que é silenciado. Para o autor, as entrevistas carregam características diretamente ligadas à escolaridade, a posição social e aos traumas dos entrevistados. Sob esse aspecto, destaca que, apesar da natureza mutável da memória, existem pontos invariantes que se solidificam ao longo do tempo, podendo ser de acontecimentos vividos de forma individual ou “vividos por tabela”, isto é, por meio da coletividade ou pela socialização. Nesse contexto, o uso da história oral para discutir a função do colégio de aplicação na formação de profissionais da educação dialoga com Pollak (1992), partindo do pressuposto de que, ao se coletar memórias, coletam-se ainda representações capazes de aguçar uma nova sensibilidade epistemológica no fazer historiográfico.

De acordo com Barros (2012), é preciso considerar as fontes atentando-se ao lugar onde foram produzidas, visualizando as redes de intertextualidades que atravessam os discursos transmitidos por essas fontes. Tendo em vista o caráter variável da memória, ao pôr em evidência memórias de expressão oral, torna-se imprescindível compreender as trajetórias e características dos perfis dos entrevistados, para que, dessa forma, seja possível compreender as nuances dessas narrativas. O quadro 12 reúne as informações relativas aos perfis dos entrevistados:

Quadro 12 - Perfil dos ex-estagiários entrevistados

Nome	Atuação no colégio	Atuação profissional
Nemésio Augusto Alvares Silva	Ex-aluno (1975-1982); ex-estagiário (1986) e professor (atual)	Professor do Colégio de Aplicação da UFS

Maria Josefa de Menezes Almeida	Ex-estagiária (1985) e ex-professora	Professora aposentada do Colégio de Aplicação UFS
Maria Inêz de Oliveira Araújo	Ex-aluna (1974-1977); ex-estagiária (1981) e ex-professora	Professora aposentada da Universidade Federal de Sergipe e do Colégio de Aplicação da UFS
Maria Isabel Ladeira Silva	Ex-estagiária (1982)	Professora do Departamento de História da Universidade Federal de Sergipe
Alfredo Bezerra dos Santos	Ex-estagiário (1986) e professor	Professor do Colégio de Aplicação da UFS

Fonte: Quadro elaborado pela autora (2025).

Pollak (1992) afirma que, durante a realização de entrevistas longas, é comum que as memórias dos entrevistados não sigam uma ordem cronológica. No decorrer das entrevistas realizadas para essa pesquisa, as memórias dos ex-estagiários percorreram diversos aspectos relacionados às suas atuações profissionais, evidenciando como as experiências de estágio exerceram influência na formação da identidade docente, além de terem orientado as escolhas didático-metodológicas e suas trajetórias profissionais ao longo do tempo.¹³ Em relação a Nemésio Augusto Alvares Silva e Maria Inêz de Oliveira Araújo, suas memórias permearam diferentes percepções acerca da temática abordada. Diante das suas trajetórias, foi possível captar a ótica do aluno, do estagiário e do professor do Colégio de Aplicação da UFS a respeito das práticas de estágio desenvolvidas na instituição.

Os relatos dos ex-alunos e ex-estagiários subsidiaram discussões que permearam a ótica dos principais agentes desse processo. No que se refere à sua experiência de estágio docente na área de Ciências, identificou-se traços da prática pedagógica durante o ano de 1981, com os relatos de Maria Inêz de Oliveira Araújo. De acordo com a ex-estagiária, a escolha do campo de estágio partiu do professor responsável pela prática de ensino, isto é, o professor do Departamento de Educação. Nesse sentido, a fala da estagiária revela parte da ligação entre o Departamento de Educação e a equipe do Colégio de Aplicação no contexto da prática de estágio.

¹³ Embora as carreiras profissionais dos entrevistados tenham percorrido um caminho comum, isto é, a atuação na Universidade Federal de Sergipe e no Colégio de Aplicação da UFS, é importante frisar que a escolha dos entrevistados se deu de forma espontânea, não houve filtragem prévia em relação à carreira docente, tendo como único critério de seleção para a entrevista a realização das práticas de estágio no Colégio de Aplicação da UFS dentro do recorte temporal desta pesquisa.

A professora tinha acesso à direção e acertava tudo com a equipe pedagógica. [...] depois, ela dava uma carta para a gente, a gente chegava lá, apresentava a carta ao setor pedagógico e, aí pronto, entrava em contato com o professor da sala, né? E começava a assistir às aulas [...] depois, entrava no estágio. Nesse processo todinho, seriam 22 aulas, mas, de estágio mesmo, acho que eram cobradas 15 horas de aula. [...] A professora era a professora Iara... Iara Mendes [...] ela que me recebeu como estagiária, logo depois ela entrou pra ser diretora do colégio. Então era ela a professora da oitava série, era professora da quinta à oitava série. [...] Quem era a professora na época, era Iara Mendes e a Supervisora de estágio, minha professora na Universidade era Eluzia (Araújo, 2024).

Ao investigar a prática de estágio, verificou-se que as atividades dinâmicas eram raras, em geral, as aulas desenvolvidas pelos estagiários seguiam um modelo tradicional, focado na exposição e assimilação do conteúdo pelos alunos. Conforme lembrado por Maria Inês de Oliveira Araújo na condição de ex-aluna do Colégio de Aplicação, havia uma preocupação em que se desenvolvesse pelo menos uma aula prática, contudo, as atividades de estágio centravam-se no desenvolvimento de aulas expositivas.

Acho que nós vivemos um momento da Escola Nova, se não me engano, em que todos os estagiários tinham que fazer pelo menos uma aula prática. Uma aula, é... que eu chamo de prática, que não fosse uma aula expositiva, tá? Então... as aulas eram centradas em aulas mais expositivas, porque nossa formação era essa, mas tinha que ter uma dinâmica, uma aula mais... em que o aluno participasse do processo. É... o que eu lembro de aula prática é mais biologia. Biologia tinha sempre uma experiência, tinha sempre uma experiência, né? Eu lembro de uma... não me lembro se foi a de história ou geografia, que nós fizemos desenhos, né, pra mostrar o que era o ambiente, mas eu não me lembro muito, não. [...] Mas biologia, sim. Biologia sempre tinha uma... uma aula com experiência (Araújo, 2024).

Nas memórias do ex-aluno Nemésio Augusto Alvares Silva, durante a segunda metade da década de 1975, havia diversas atividades práticas desenvolvidas nas aulas de Ciência com a participação dos estagiários. De acordo com o ex-aluno:

Na área de ciências, a gente também tinha muita prática com a [...] professora de ciências do ensino fundamental. Ela fazia muita prática. Muitas dessas práticas, talvez, hoje não pudessem ser feitas, porque existe toda uma legislação. Por exemplo, me lembro, quando a gente estudava, em ciências, a parte de anatomia. A gente chegou a dissecar um preá: “Olha, vamos trazer um preá, vão trazer tal material, uma tábua, éter...” [...] Ela dava orientação, tinha estagiários acompanhando, e aí fazia a dissecação para estudar a anatomia lá do bichinho. Claro, é outro tempo [...] acho que nem por lei é permitido mais esse tipo de prática. Mas eram, realmente, experiências bem diferentes (Silva, 2025).

Embora as aulas expositivas estivessem de acordo com a formação docente da época, de modo geral, a metodologia predominantemente expositiva distanciava-se do objetivo primordial de inovação pedagógica defendido pelos ideais da Escola Nova, cuja “[...] notoriedade atribuída à criança pelo movimento escolanovista, colocava o educando, ao menos teoricamente, no centro da ação educativa” (Lima, 2016, p. 47). Para Mafra (2006), a proposta escolanovista tinha como objetivo o rompimento da hierarquia do ensino tradicional, que era responsável pelo distanciamento das reais demandas sociais, porém, por estar inserido em um pensamento capitalista de cunho liberal, não havia, na prática, a intenção de se alterar, de fato o *status quo*. No que se concerne ao ensino de ciências, conforme Souza et al (2015), somente em meados dos anos de 1970 o ensino de ciências naturais passa a ter importância no currículo escolar, tendo como ponto de partida a perspectiva investigativa. Sob a ótica de Santomauro (2009), os anos de 1970 abriram portas para descobertas relacionadas à aprendizagem da criança, percebendo-se a necessidade de que o aluno se torne capaz de fazer seu próprio percurso, isto é, o objetivo consistia em deixar de lado abordagens tecnicistas e despertar a curiosidade do aluno e o interesse pelo conhecimento.

No que se refere às memórias de Maria Inêz como estagiária do Colégio de Aplicação, a ex-estagiária relembra as tentativas de desenvolver atividades extraclasse. Conforme o relato, as tentativas de desenvolver visitas técnicas durante a prática de estágio não foram consolidadas, tendo em vista que acreditavam ser muita responsabilidade para um estagiário, tornando-se a única alternativa de atividades extraclasse o desenvolvimento de pesquisas fora do ambiente escolar. Além disso, Maria Inêz fez um comparativo entre as suas práticas e as práticas de estágio desenvolvidas quando era aluna do colégio.

E eu tentei fazer uma com o professor, tentei fazer é... uma excursão com os alunos, mas não me deixaram porque era muita responsabilidade, aí é... mas eu sempre fazia as pesquisas, tipo, levava os alunos a pesquisarem o... o seu ambiente, pesquisa assim de... de fora de casa, de fora da sala de aula. Quando eu digo assim, que os meus estagiários da minha época de estudante, eles faziam trabalho em sala de aula, sempre em sala de aula...com experimentos (Araújo, 2024).

De acordo com Ferreira, Gomes e Lopes (2001), desde a promulgação da Reforma Capanema na década de 1940, os objetivos das disciplinas de ciências já demonstravam mudanças significativas, a partir desse momento, o foco do ensino de ciências passou a ser o desenvolvimento de metodologias ativas, que buscavam modificar a forma com que o aluno aprendia o conteúdo, isto é, através do desenvolvimento de aulas práticas e laboratoriais. Ao

discutir as propostas de mudanças metodológicas para a disciplina de ciências nas décadas de 1960 e 1970, embora não tenha atingido os estabelecimentos de ensino em sua totalidade, Ferreira (2007) pressupõe que:

O contexto disciplinar criado especialmente a partir dos anos 1960 — impulsionado pelas influências do movimento de renovação norte-americano e pela criação dos Centros de Ciências no país — possa ter favorecido o surgimento de mudanças curriculares na disciplina escolar Ciências em vários estabelecimentos de ensino do país (Ferreira, 2007, p. 136).

Conforme Krasilchik (1987), no contexto da década de 1970, em decorrência do caráter profissionalizante da Lei n. 5.692/71, que detinha o foco curricular em disciplinas voltadas para as áreas técnicas e profissionais, houve a fragmentação do ensino secundário e o esfacelamento do ensino de ciências. De acordo com a autora, a legislação vigente e a má formação de professores representaram, nesse momento, um empecilho para qualquer avanço real no processo educativo.

O curso secundário perdeu a identidade e uma das consequências foi a desvalorização: da escola pública, pois instituições privadas resistiram as mudanças, burlando a lei e mantendo as características da educação propedêutica. Assim, uma anomalia já de longa data instalada no sistema, os "cursinhos" preparatórios para o exame vestibular começaram a se ampliar e passaram a oferecer cursos regulares de 1º e 2º graus, mantendo as suas características de escola preocupada apenas com a transmissão de informações e reforçando o ensino, como exigiam as provas para entrada na universidade. Então, se em um plano havia esforços para mudanças, em outro, esse esforço fora anulado por forças muito poderosas: a legislação em vigor, os precários cursos de formação de professores que colocavam no mercado profissionais despreparados e incompetentes (Krasilchik, 1987, p. 18).

No que se concerne à experiência de estágio de Maria Inêz, suas práticas foram desenvolvidas em dupla, no 8º ano do Colégio de Aplicação da UFS no ano de 1981, durante o curso de licenciatura em Ciências Biológicas. De acordo com a ex-estagiária, as práticas de estágio eram desenvolvidas em uma unidade, na qual cada estagiário ficava responsável por uma etapa do processo. Como recorda a estagiária: “O estágio foi feito com um colega meu [...] E ele tinha uma oratória muito boa [...] ele falava muito bem. Então, nas aulas teóricas, ele se saiu muito bem, e eu, como sou um pouquinho mais tímida, me saí muito bem nas aulas práticas” (Araújo, 2024). Nesse contexto, foram exploradas as habilidades de maior domínio dos estagiários, cujo trabalho era dividido em aulas teóricas e aulas práticas.

No que se refere à realidade estrutural do Colégio de Aplicação da UFS, tendo em vista a demanda de estagiários e o curto período destinado à prática de estágio, a ex-estagiária Maria Inêz relembra a dinâmica de divisão de estagiários por turma. Conforme a ex-estagiária, as atividades de estágio dividiam-se em um momento destinado à observação e, posteriormente, assumiam a regência com carga horária de 15 horas-aula.

Então, na hora que eles assumiam a regência, eram 15 horas de aula. Aí, nesse caso, se você tem dois professores, como foi o meu caso, então dividia. Teve uma da biologia, ela tinha cinco estagiários e não tinha mais tempo, então ela dividiu a turma em grupos, e cada grupo ficou com uma professora. Aí, nesse caso, a aula foi toda uma aula dialogada, porque cada professor... eram 30 alunos na sala, então cada professor ficou com seis alunos pra dar aula, né? Então, pronto, essa dinâmica eu lembro: a dinâmica do professor do estágio, Eluzia. Agora... cada professor, cada estagiário que ficou com seis alunos tinha uma metodologia diferente (Araújo, 2024).

Por meio da entrevista concedida por Maria Inêz, compreendeu-se como ocorriam parte das atividades pedagógicas desenvolvidas durante a prática de estágio docente. Segundo a ex-estagiária, durante as suas atividades, priorizava-se a relação do aluno com o objeto, a aula se configurava no manuseio de materiais, no desenvolvimento de experiências e outros tipos de práticas que colocavam o aluno como agente ativo do processo.

Como era oitava série, que era química, era um campo para fazer muitas experiências, então eu trabalhava mais com a relação do aluno com o objeto, né? Estudava mais, ele nas experiências, fazendo práticas. Então, nessa parte aí, eu era boa. Fiz painel integrado, estudo de grupo, estudo dirigido [...] então, era dinâmica a minha parte (Araújo, 2024).

Segundo Santomauro (2009), o processo de ensino de ciências por décadas baseou-se na reprodução mecânica dos mesmos padrões conteudistas. De acordo com a autora, “Acreditava-se que os fenômenos naturais poderiam ser compreendidos com base apenas na observação e no raciocínio, bastando para isso que os estudantes fossem levados a conhecer todo o patrimônio científico produzido até então e a memorizar conceitos” (Santomauro, 2009, p. 2). A autora destaca as mudanças no processo de ensino e aprendizagem de ciências no Brasil ao longo do tempo. Com base no quadro 13, pode-se dimensionar as mudanças ocorridas durante a década de 1970 e início da década de 1980.

Quadro 13 - Mudanças no ensino de ciências no Brasil (1970-1982)

Ano	Descrição
-----	-----------

1970	A Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência critica a formação do professor em áreas específicas, como Biologia, Física e Química, e pede a criação da figura do professor de Ciências. Sem sucesso.
1971	A LDB torna obrigatório o ensino de Ciências para todas as séries do 1º Grau (hoje Ensino Fundamental). O Ministério da Educação (MEC) elabora um currículo único e estimula a abertura de cursos de formação.
1972	O MEC cria o Projeto de Melhoria do Ensino de Ciências para desenvolver materiais didáticos e aprimorar a capacitação de professores do 2º grau (hoje Ensino Médio).
1980	As Ciências são vistas como uma construção humana e não como uma verdade natural. São incluídos nas aulas temas como tecnologia, meio ambiente e saúde.
1982	Surge o modelo de mudança conceitual que teve vida curta. Ele se baseava no princípio de que basta ensinar de maneira lógica e com demonstrações para que o aprendiz modifique ideias anteriores sobre os conteúdos.

Fonte: Quadro elaborado pela autora com base em (Santomauro 2009).

Conforme Santomauro (2009), os anos de 1970 foi marcado pela preocupação em melhorar a qualidade de ensino com o aprimoramento da formação e da prática docente. A obrigatoriedade do ensino de Ciências, paralelamente com a padronização dos currículos, tinha como objetivo a ampliação do conhecimento em seus vários níveis e a garantia de uma base-comum. A partir do ano de 1980, ocorreu uma transformação no que se refere à concepção das ciências como um campo irrefutável, passando a ser observado como um espaço interdisciplinar e de construção sociocultural. Além disso, em relação ao ano de 1982, a autora demonstra uma tentativa de alteração conceitual, embora momentânea, - inseriu-se no processo de ensino as “demonstrações” como estratégias pedagógicas. Isso revelou a busca pela inserção de práticas que priorizavam as abordagens investigativas como método de colocar o estudante como agente ativo na construção do conhecimento.

Conforme a autora, o método investigativo tinha como objetivo superar os moldes tecnicistas responsáveis por guiar o processo de ensino aprendizagem desde os anos de 1950. O quadro 14 revela as alterações conceituais entre o método tecnicista e o investigativo.

Quadro 14 - Métodos do ensino de Ciências (1950-1970)

Método	Origem	Objetivo	Estratégia
Tecnicista	Surgiu na década de 1950 para se contrapor à concepção tradicional.	Reproduzir o método científico.	Aulas experimentais, em laboratório, com ênfase na reprodução dos passos feitos pelos cientistas.
Investigativo	Criada por volta de 1970, mesclou algumas características das concepções anteriores e colocou o aluno no centro do aprendizado.	Resolução de problemas que exigem levantamento de hipóteses, observação, investigação, pesquisa em diversas fontes e registros ao longo de todo o processo de aprendizagem.	Apresentação de situação-problema para que o aluno mobilize seus conhecimentos e vá em busca de novos para resolvê-la.

			Disponibilização de várias fontes de pesquisa
--	--	--	---

Fonte: Quadro elaborado pela autora com base em (Santomauro, 2009).

Diante desse aspecto, tornam-se evidentes as alterações na forma de compreender o papel do professor e do estudante no processo de ensino-aprendizagem. Conforme Santomauro (2009), a adoção do método investigativo colocou o aluno como centro desse processo por meio da resolução de experimentos reais e mais próximos das suas realidades. Enquanto o tecnicismo focava na reprodução de teorias já estabelecidas, o método investigativo aplicava a teoria de forma dinâmica e conectada com a realidade.

Além disso, analisaram-se ainda as práticas de estágio docente em Língua Portuguesa. Por meio das memórias do ex-estagiário Alfredo Bezerra dos Santos, observaram-se as atividades realizadas no contexto do ensino de línguas no ano de 1986. Conforme lembrado pelo ex-estagiário, as atividades de estágio desenvolveram-se no período que correspondia a uma unidade, isto é, a três meses. Além disso, evidenciou-se o acompanhamento direto da professora de prática de língua portuguesa nas atividades realizadas no Colégio de Aplicação. De acordo com o ex-estagiário “[...] a professora Hortência, que era nossa professora de prática de língua portuguesa, foi quem nos acompanhou, também ela ia a sala de aula mesmo enquanto a gente estava desenvolvendo o nosso estágio com o ensino direcionado aos alunos” (Santos, 2024).

Por estar localizado dentro da universidade, o Colégio de Aplicação despertava o interesse dos estudantes universitários. Sua proximidade, além da sua natureza específica de campo de estágio, fazia com que ele tivesse destaque em relação aos demais colégios. De acordo com Alfredo Bezerra dos Santos, esses fatores contribuíram diretamente para o seu interesse em desenvolver as suas práticas de estágio no Colégio de Aplicação da UFS.

Eu creio que o que me levou a fazer o estágio no Colégio de Aplicação foi a curiosidade e a proximidade. Quer dizer, como eu já estava muito habituado enquanto aluno no ambiente aqui da universidade, então havia um colégio bem próximo que funcionava dentro da escola que desenvolvia estágio, então eu me interessei pela proximidade e pela curiosidade para saber como era... eu já ouvia falar sobre o Colégio de Aplicação em algumas... pelos corredores também pela própria universidade, mas fora da universidade já tinha ouvido falar do Codap, eu me interessei pra saber também como era o

funcionamento, não assim em detalhe, mas saber como era fazer o estágio no Colégio de Aplicação (Santos, 2024).

Em relação à prática de estágio, o ex-estagiário lembra que as suas atividades no colégio foram orientadas pela professora Luza Mabel, tendo como foco as atividades textuais. De acordo com o ex-estagiário:

A gente trabalhou com orientação da professora Luza e ela instruiu a gente para trabalhar com texto. Mas naquele período a gramática ainda tinha um discurso muito arraigado, era um discurso muito ligado ao próprio ensino de língua portuguesa, tanto que não havia nenhuma desconfiança, por exemplo... com relação à gramática, pelo contrário, se via e se valorizava bastante o ensino da gramática naquele período. Bem, então, nós trabalhamos o texto, foi importante, a professora Luza nos orientou a trabalhar com texto, trabalhamos com o livro didático também. O livro didático foi fundamental naquele período, e nós trabalhamos... a questão também da estrutura da língua, a questão gramatical mesmo da estrutura da língua (Santos, 2024).

Segundo Segate (2010), os aspectos sintáticos-semânticos e pragmáticos da língua portuguesa não foram capazes de abranger de forma efetiva todas as particularidades textuais, nesse contexto, a partir da década de 1980, emergem novas orientações de análise textual. De acordo com Santos (2002), iniciadas em 1980, grandes mudanças ocorreram nas áreas da linguística e da psicolinguística. Anteriormente, o ensino da língua era observado como um processo de decodificação, isto é, a leitura e a escrita reduziam-se a mera memorização dos códigos. Contudo, a partir da década de 1980, “Passou-se, assim, a prescrever que a aprendizagem da leitura e da escrita deveria ocorrer em condições concretas de produção textual” (Santos, 2002, p. 30). De acordo com a autora, o processo de ensino-aprendizagem da linguagem passa a ser reconhecido como um processo de interação social.

Em propostas curriculares de diversos Estados, já a partir da década de 1980, deslocou-se o eixo do ensino voltado para a memorização de regras e nomenclaturas da gramática de prestígio, para um ensino cuja finalidade é o desenvolvimento da competência linguístico-textual, isto é, o desenvolvimento da capacidade de produzir e interpretar textos em contextos sócio-históricos verdadeiramente constituídos (Santos, 2002, p. 31).

Ao abordar a pedagogia do ponto de vista do trabalho docente, Tardif (2012) define a prática docente como uma “Tecnologia da interação humana” e, nesse sentido, sendo um conjunto de metodologias criadas e empregadas por meio da interação humana. Para o autor, o próprio processo de ensino-aprendizagem determina a natureza da pedagogia. Sob essa ótica, o trabalho docente não se trata de passar o conteúdo de forma mecânica, mas de transformá-lo para que se torne inteligível.

Ainda em relação à prática de estágio no Colégio de Aplicação, o ex-estagiário Alfredo Bezerra dos Santos afirma que uma das maiores preocupações da professora Hortência, enquanto professora de prática de ensino, tratava-se da harmonia entre o estagiário e o professor regente do Colégio, além da adaptação ao plano pedagógico que o professor vinha desenvolvendo ao longo do ano letivo. Embora o planejamento das atividades de estágio fosse definido de forma antecipada em conjunto com a professora de prática de ensino, o ex-estagiário afirma que, durante o desenvolvimento dessas atividades, os estagiários tinham liberdade para propor modificações metodológicas.

O estagiário tinha liberdade... primeiro, para fazer modificações se achasse necessário, modificações metodológicas, inclusive. Não havia... uma regra ou uma cartilha dada pela professora Luza para que nós tivéssemos que seguir, já que ela era a professora regente da turma, não, não havia. Nós tínhamos liberdade sim, né. Mas geralmente a gente já vinha com tudo já definido e acordado com a professora de prática de língua portuguesa (Santos, 2024).

Nesse sentido, ao observar a autonomia concedida ao estagiário, cabe “Pensar no professor como um profissional, trabalhar na perspectiva da docência como profissão, implica reconhecê-lo como produtor de sua identidade profissional” (Ramalho; Nuñez; Gauthier, 2004, p. 19). Conforme os autores, a docência é dotada de características que se desenvolvem em circunstâncias particulares, resultando na singularidade em relação às outras profissões.

Ainda no âmbito da prática de estágio em língua portuguesa, também se utilizaram as memórias da ex-estagiária Maria Josefa de Menezes Almeida acerca das suas experiências de estágio desenvolvidas na 5ª série, no ano de 1985. As memórias de Maria Josefa corroboram o relato de Alfredo Santos a respeito da dinâmica adotada durante as atividades de estágio, contudo, revelam outros aspectos da prática de estágio.

Maria Josefa Almeida recorda que foi encaminhada ao Colégio de Aplicação pela professora Hortência, de Prática de Ensino, pois “O Colégio de Aplicação era o espaço dos estágios” (Almeida, 2025). Nesse contexto, a ex-estagiária afirmou que todos os licenciandos aptos a desenvolverem as atividades de estágio eram encaminhados ao Colégio de Aplicação, com exceção daqueles que já atuavam como professores, os quais desenvolviam suas práticas de estágio na escola em que atuavam.

A ex-estagiária relembra ainda que havia uma preferência por parte dos estagiários em desenvolver suas atividades pedagógicas na turma da 5ª série “Nesta época, só havia uma turma de cada série. Então, era uma turma de quinta série, uma de sexta e assim por diante. E todo mundo escolhia a quinta série, porque era a mais fácil, se julgava” (Almeida, 2025). Essa escolha justifica-se por acreditarem que trabalhar com crianças, com conteúdos menos avançados, seria

uma experiência menos desafiadora. Ao ser questionada acerca do caráter das atividades por ela desenvolvidas, lembra que, naquele momento, não havia inovações metodológicas

Naquela época... Era cópia do livro e cópia do professor. [...] Mas não foi nada muito inovador, não foi. Hoje, eu tenho essa consciência, hoje. Eu tinha a consciência de que a professora, na época, por exemplo, explicava muito pouco, sabe? As palavras da explicação eram mais ou menos uma repetição do que se descrevia da atividade no livro. Como se ela estivesse a ler. Nós tivemos a preocupação, sim, de explicar como é que a gente vai fazer isso, mesmo porque era estágio. A gente queria colocar um elemento a mais sobre aquela, digamos assim, crítica, entre aspas, que nós fazíamos da aula que presenciamos, porque achávamos que o aluno não estava prestando muita atenção e poderia ser em função disso (Almeida, 2025).

A dinâmica relatada pela ex-estagiária revela que as atividades de estágio ocorriam de acordo com as orientações estabelecidas pelo manual de estágio, a respeito de “seguir a mesma linha do professor regente” (Cemdap. Manual de estágio, 1973). Sob esse aspecto, o documento atuava como um mecanismo prescritivo que naturalizava a repetição sistemática do processo de ensino, mesmo que isso significasse um movimento de contradição em relação às finalidades institucionais de um colégio de aplicação, ou seja, a renovação didático-pedagógica.

Segundo a ex-estagiária, a metodologia utilizada pela professora regente nas práticas pedagógicas baseava-se predominantemente na reprodução do livro didático, as quais resultavam na transmissão do conteúdo de forma sucinta e mecânica. Sob a ótica da ex-estagiária, a metodologia da professora regente foi observada pelos estagiários como possível fator do desinteresse dos alunos em relação às aulas de língua portuguesa, nesse sentido, os estagiários tinham uma preocupação maior em explicar o conteúdo.

Tendo em vista que a prática de estágio foi o seu primeiro contato com a docência, a ex-estagiária revela que o estágio curricular foi responsável por desenvolver e aprimorar as suas habilidades relativas à docência. Ela lembra que, a priori, já havia simulado uma aula durante a disciplina de Prática de Ensino de Língua Portuguesa I, entretanto, a simulação era desenvolvida e observada por colegas da graduação, os quais tinham o nível de conhecimento semelhante. Ao ser questionada sobre as habilidades desenvolvidas ao longo do estágio curricular, a ex-estagiária afirmou que:

Por exemplo, o olhar sobre a prática [...]. Então, eu lembro de textos do professor Wanderley Geraldi, da Unicamp, que foi, digamos, indicado pela professora Hortência, que desenvolvia esse olhar, que chamava atenção para esse olhar sobre a prática. Então, eu tive a oportunidade de comparar o que ele dizia observando a prática da professora Luza. E depois tentar fazer algo para que pudesse atender aquilo que o professor teórico falava (Almeida, 2025).

A fala da ex-estagiária revela uma preocupação em articular a teoria aprendida durante o curso com a prática de estágio. Essa articulação representou um aspecto central no processo formativo, e o momento do estágio destinado à observação possibilitou reflexões acerca da teoria e da prática, permitindo que o estagiário pudesse analisar, comparar e ressignificar a prática pedagógica pela integração entre o conhecimento acadêmico e as situações reais de sala.

No que concerne à relação estabelecida com os alunos do Colégio de Aplicação, a ex-estagiária afirmou que ocorria de forma satisfatória e respeitosa, no entanto, havia um receio por parte dos estagiários em desenvolver as práticas de estágio no Colégio em razão do alto desempenho dos alunos. De acordo com a ex-estagiária, “[...] havia colegas que não queriam ir para lá, porque diziam que eram alunos que exigiam muito do professor, que estavam à frente, que questionavam muito” (Almeida, 2025). Todavia, a ex-estagiária compreendia o alto nível dos alunos do Colégio de Aplicação como um ponto positivo e de estímulo ao crescimento profissional. Segundo Maria Josefa Almeida:

Bom, se você imaginar que os colegas evitavam ir para o Colégio de Aplicação porque julgavam que tinham alunos muito capciosos, que podiam exigir, que podiam deixar a pessoa em uma situação conflituosa, porque fizesse uma pergunta e o outro não soubesse responder, e assim por diante. Para nós, isso valeu como um desafio, como um crescimento. E procurei também para todos os alunos que recebi também passar isso. Passar ou fazer com que o estágio fosse realmente esse espaço de crescimento, como foi para mim. Foi meu primeiro momento e foi ponto de partida mesmo para que eu pudesse ser professora (Almeida, 2025).

De forma semelhante, o ex-estagiário Alfredo Santos também rememorou a postura ativa dos alunos do Colégio de Aplicação como alunos questionadores que desafiavam a dinâmica tradicional da sala de aula e do currículo. Conforme o ex-estagiário, essa tendência dos alunos exigia uma conduta disciplinadora, “O aluno necessitava desse professor-disciplinador, porque era um aluno muito ativo. Eu diria também, um pouco de inquietação, talvez, da faixa etária, eu não sei, mas era também um aluno um pouco inquieto” (Santos, 2024). Sob esse aspecto, o Colégio de Aplicação da UFS estava representado de forma recorrente nas memórias dos ex-estagiários como um ambiente desafiador que exigia dos estagiários uma maior preparação.

Além disso, de acordo com Maria Josefa Almeida, um dos diferenciais do Colégio de Aplicação era o suporte fornecido aos estagiários e a interação entre o Departamento de Educação e a equipe do Colégio de Aplicação. Nas palavras da ex-estagiária:

Lá no Colégio de Aplicação era assim, a professora Hortência conhecia a equipe, que era professora de estágio, conhecia e ia frequentemente ao Colégio de Aplicação. Ia frequentemente, conhecia a equipe. Todo este aparato, esse arcabouço não só de formação do colega que estava ali a supervisionar o estágio da gente dentro da escola, quanto de recursos também. Eu nunca vi um colega na rede estadual receber o livro didático, uma apostila, uma sugestão de um material diferente ou de atividade diferente, uma visita didática e assim por diante. Eu não pude testemunhar isso noutra escola. Já no Colégio de Aplicação sempre era comum ver isso (Almeida, 2025).

Diante disso, evidenciou-se que a natureza de campo de estágio permite uma maior interação entre o ensino superior e a educação de primeiro grau, por meio de uma prática reflexiva que dialoga com as teorias educacionais constantemente debatidas no âmbito acadêmico. Além disso, por se tratar de um campo de estágio por natureza, havia uma preparação do ambiente para que esse estagiário se integrasse à dinâmica escolar, por meio do acompanhamento direto da professora-supervisora, representando a universidade, e do professor-cooperador, representando o campo de estágio. As cobranças feitas pelos professores responsáveis pelos estagiários eram por ela consideradas “um ganho para quem está no processo de aprendizagem” (Almeida, 2025). Nesse sentido, para a ex-estagiária, o diferencial do Colégio de Aplicação estava no acompanhamento direto às atividades do estagiário, “E é sempre assim. Ao sair da sala de aula, acompanhando o estagiário, discutindo com ele o que viu. [...] E, para mim, este é um diferencial do Colégio de Aplicação. É pôr em prática efetiva, a palavra aplicação” (Almeida, 2025).

Ademais, com a finalidade de compreender a dinâmica da prática de formação docente na área das ciências exatas, utilizaram-se como suporte para as discussões as memórias de expressão oral do ex-estagiário Nemésio Augusto Alvares Silva, a partir das experiências de estágio em Física, realizadas no ano de 1986. Além disso, em razão da sua experiência de estudante do Colégio de Aplicação durante a segunda metade da década de 1970, suas memórias também elucidaram a dinâmica da prática de estágio por meio da percepção do aluno Silva (2025).

Ao ser questionado sobre a existência de práticas inovadoras por parte dos estagiários, pela sua experiência enquanto aluno do Colégio de Aplicação, a percepção de Nemésio Silva coaduna com a de Maria Josefa Almeida. Ele relata que, muitas vezes, os estagiários acabavam seguindo a mesma prática metodológica utilizada pelo professor regente, dessa forma, as práticas dos estagiários ocorriam de forma adaptada à dinâmica adotada pelo professor do colégio.

Sim, porque, claro, dependendo da disciplina, os professores tinham práticas diferentes. Por exemplo, o professor de Matemática, o professor Laranjeiras,

ele era um algebrista. Então, a aula dele era aquela aula muito na linha do desenvolvimento da álgebra, do desenvolvimento da matemática. Então, era uma aula muito de quadro, de você estar provando teoremas. Claro, era um outro contexto, era uma outra forma que se via de ensinar a matemática. Então, geralmente, os estagiários, quando vinham, tinham essa mesma linha. E, quando tinha uma diversidade maior de práticas pedagógicas, geralmente era quando a gente tem aula de História, Geografia, Língua Portuguesa, que tinham apresentações de cartazes, poesias. Eram diferentes, eram bem diferenciados. Agora, muita coisa que a gente via dos estagiários também já era feita por alguns professores (Silva, 2025).

Diante desse contexto, notou-se que a atuação dos estagiários, em grande medida, buscava entrar em harmonia com a prática preestabelecida pelo docente responsável. As aulas de matemática foram lembradas pelo ex-aluno a partir de uma metodologia tradicional de exposição oral e de resolução de conteúdos no quadro. Por outro lado, ele citou que as professoras das matérias de História, Geografia e Língua Portuguesa apresentavam uma postura mais aberta à inovação metodológica, possibilitando que os estagiários experimentassem estratégias diversificadas. Sendo assim, evidenciou-se a influência do professor-supervisor e cooperador no processo de formação inicial da identidade docente desses estagiários.

No que concerne às atividades pedagógicas desenvolvidas durante as aulas de História anteriormente citadas pelo ex-aluno, observou-se que havia, por parte da professora Lígia Pina, uma maior propensão ao desenvolvimento de metodologias ativas durante as atividades de estágio. Conforme o ex-aluno, a professora Maria Lígia Madureira Pina incentivava a autonomia dos estagiários para que fossem desenvolvidas atividades dinâmicas e multidisciplinares.

A professora Lígia Pina usava muito a questão do teatro, a teatralização. E ela incentivava, motivava os estudantes, os estagiários a fazerem práticas diferentes, não simplesmente chegar e dar aquela aula tradicional. Então havia práticas diferentes de exercícios, de pesquisa, de ir à biblioteca e de fazer apresentação jogral, entrevista. Uma das práticas que me lembro, feitas por estagiários, é que a gente tinha que apresentar um jornal. Se não me engano, era a guerra de Israel com o Egito. Na época estava tendo guerra entre Israel e Egito. E uma das tarefas era a gente representar um jornal falando do porquê da guerra, as questões históricas, tudo (Silva, 2025).

Conforme Martires (2016), desenvolveram-se no Colégio de Aplicação diversas peças escritas por Lígia Pina, como *As grandes navegações*, *O ponto ômega Patrícios e plebeus*, *Os caminhos da Filosofia*, e *1º e 2º recital de poesias sergipanas*. Para Mártires (2016), ao discutir a sua prática docente no Colégio de Aplicação, foi perceptível o esforço de Maria Lígia Pina pelo aprimoramento da metodologia do ensino de História e a ampliação do repertório cultural.

Conforme o autor, por meio dessas atividades, Maria Lígia distanciava-se das aulas discursivas e estabelecia uma maior interação com os alunos, “[...] ao tempo em que exercitava as suas habilidades literárias com a produção e escrita de peças, jograis e poemas” (Martires, 2016, p. 136). Essas ações dialogavam diretamente com as finalidades naturais de um colégio de aplicação, isto é, a renovação pedagógica.

De acordo com Martires e Souza (2016), tendo em vista a natureza laboratorial do Colégio de Aplicação, Maria Lígia Pina desenvolveu de forma dinâmica a suas concepções metodológicas de ensino, estabelecendo diálogos entre a História e outras disciplinas, como a Língua Portuguesa, Educação Artística e Geografia. Diante desse contexto, as práticas desenvolvidas pela professora baseavam-se na elaboração e encenação de peças teatrais, júri simulados, recitais de poesias, jograis, além do desenvolvimento de jornais por parte dos alunos.

No que se refere à prática de estágio desenvolvida por Nemésio Silva, este revela que ter sido aluno e ter desenvolvido monitoria no Colégio de Aplicação foi uma vantagem, pois, já estava familiarizado com o ambiente, com o corpo docente e com os alunos.

Então, em 1985, eu fui monitor do colégio. Isso para mim foi uma vantagem, porque eu conhecia todos os alunos do ensino médio, na época segundo grau [...]. No ano seguinte, em 1986, eu fui fazer o estágio lá no aplicação. E quem era o professor? O professor Arinaldo, que tinha sido meu professor, e que eu tinha sido monitor dele o ano passado, um ano antes (Silva, 2025).

De acordo com Silva (2025), a oportunidade de desenvolver monitoria surge quando ainda estava no terceiro ano do curso de Física, tendo conhecimento do seu êxito, a professora Iara Mendes o convida para desenvolver monitoria na área de Ciências Exatas, com as matérias de Matemática, Física e Química. Segundo Silva (2025), a monitoria era desenvolvida pelos estudantes da graduação no contraturno das aulas do colégio como forma de reforço escolar para os alunos que tinham algum tipo de dificuldade de aprendizagem. O Serviço de Orientação Educacional (SOE) juntamente com os professores do Colégio de Aplicação identificavam esses alunos e os encaminhavam para a monitoria. Conforme o ex-estagiário, embora os monitores ficassem à disposição dos alunos durante todo o ano letivo, em sua maioria, os alunos só procuravam assistência durante a semana de provas.

Em relação ao estágio curricular obrigatório, embora a carga horária fosse de 15 aulas, as atividades de estágio desenvolvidas por Nemésio Silva tiveram a duração de um bimestre, totalizando cerca de 30 aulas. Segundo o ex-estagiário, faltavam apenas 15 dias para finalizar o semestre, e a professora de prática de ensino e o professor-cooperador solicitaram que as atividades de estágio continuassem sendo desenvolvidas até o fim do semestre. Para Nemésio

Silva, embora já tivesse atuado anteriormente em outras vivências educacionais, como a monitoria e professor de banca, foi somente pela prática de estágio que adentrou de forma concreta na prática docente.

Como todo mundo já me conhecia, eu terminei. Então, estendendo, foram quase 30 aulas no estágio. O que, para mim, foi bom, porque foi para valer a primeira vez que eu estava dando aula numa escola. Então foi muito enriquecedor por isso. Eu dava aula de banca, já tinha sido monitor, mas aula mesmo como professor, ter um plano de ensino, ter que elaborar práticas, levar práticas para a sala de aula, cartaz explicativo e tal (Silva, 2025).

De acordo com o ex-estagiário, o estágio foi realizado nas turmas do 2º ano do 2º grau, e os recursos utilizados para o desenvolvimento das suas atividades de estágio baseavam-se na utilização de retroprojektor, além de experimentos científicos utilizando materiais reciclados ou adaptados como principais componentes. Conforme Silva (2025), “A gente fazia aquelas lâminas transparentes e ia fazendo as montagens. Era o recurso. Ou fazer experimento de laboratório de sucata, que a professora Odete incentivava muito isso, que a gente fizesse material de sucata para utilizar na sala de aula”. Durante a sua prática de estágio, havia apenas dois estagiários de Física, e foi feito o revezamento entre as turmas. A evasão do curso de Física foi citada pelo estagiário como um dos fatores responsáveis por ocasionar uma quantidade reduzida de estagiários do curso. “Na verdade, a formação do curso de Física é uma pirâmide. Você começa com 30, 60, e lá do meio para o final tem dois ou três na mesma turma [...] Era eu e Marcelo. Então, eu ficava na turma A e Marcelo na turma B. A gente chegou a trocar de turma [...] Ele saiu do B para o A e eu saí do A para o B” (Silva, 2025).

O ex-estagiário relembra que para fazer o estágio era necessário cursar a disciplina de Prática de Ensino I, que tinha como objetivo a preparação teórica do estagiário, “A professora chamava de Fundamentação Teórica. [...] Então, ela definia logo o assunto, e a gente tinha que formatar uma apostila, listas de exercícios. Isso era feito no primeiro semestre, em Prática de Ensino I. Quando era Prática de Ensino II, era o estágio. Teve toda essa formação” (Silva, 2025). Ao observar as atividades de preparação para a prática de estágio citadas pelo ex-estagiário, notou-se que estas dialogavam diretamente com o que estabelecia o manual de estágio desenvolvido pelo Departamento de Didática da UFS.

Por ESTÁGIO entendem-se aqui atividades investigação do campo de trabalho, de observação direta, elaboração e confecção e manipulação de material didático, participação e regência de classe, isto é, o tempo de prática durante o qual o professorando se habilitará a exercer a sua profissão (CECH. Manual de estágio, 1973).

No que se refere às atividades de estágio desenvolvidas por Nemésio Silva, o ex-estagiário se recorda que, a priori, houve o alinhamento das atividades junto ao professor-cooperador do Colégio de Aplicação para que pudessem ser desenvolvidas as atividades de regência. O ex-estagiário se recorda que os materiais desenvolvidos durante a disciplina de Prática de Ensino I foram apresentados ao professor-cooperador, e foram dadas algumas orientações de abordagem, além das características da turma.

Quando fui trabalhar o assunto, o assunto era oscilações. Tipo um pêndulo, uma mola, uma oscilação. Então era assim. O Arinaldo, a gente conversou, eu mostrei o material para ele, ele deu algumas opiniões. Olha, a turma é assim. Falou sobre a turma, como eu poderia abordar e tudo mais. Então a gente começou a fazer uma explanação teórica, fazer um exercício de fixação. Para iniciar um novo assunto, ele pediu que eu fizesse primeiro a experiência. Porque, como era um assunto novo para os alunos, ele pediu que primeiro eu fundamentasse, desse os conceitos básicos, fizesse os exercícios. E aí, quando eu passasse para um segundo tópico, que já estava linkado ao primeiro, uma aplicação do conceito de oscilação, do conceito de onda, aí eu fizesse a prática. Então a gente fez várias experiências, algumas levando para o aluno fazer na sala (Silva, 2025).

O processo de reconhecimento das características da turma é um processo de extrema importância para a aplicação prática do planejamento docente. De acordo com Tardif (2012), assim como todo trabalho, o ensino deve ser observado através de diversos componentes. Nesse contexto, o autor faz um paralelo entre o trabalho industrial e o trabalho docente como forma de compreender essas muitas facetas que permeiam a docência. Diferentemente de um operário industrial, que sabe qual será o resultado do seu trabalho caso desenvolvido de forma precisa, o ensino escolar tem um caráter não operatório, já que o processo de ensino aprendizagem exige dos professores uma adaptação constante às circunstâncias dos alunos, do ambiente escolar e da conjuntura, circunstâncias estas que quase sempre ocorrem de forma particular. Por trabalhar essencialmente com seres humanos, o trabalho docente é constituído por relações sociais dotadas de dilemas, de negociações e de estratégias. Nesse sentido, ensinar é, portanto, articular-se ao seu ambiente.

Quanto à metodologia adotada pelo ex-estagiário Nemésio Silva, devido ao grande número de alunos nas turmas, optou-se por trabalhar com pequenos grupos, alternando entre aulas práticas e exercícios. “Então eu trabalhava em grupo. Ele pedia que a gente trabalhasse, no máximo, quatro alunos. As turmas do colégio sempre foram de 30 alunos. Então, no máximo, para não ficar aquele grupão, trabalhava com três ou quatro. E aí você ia mesclando, fazendo

exercícios” (Silva, 2025). Além disso, o ex-estagiário relembra ter elaborado microtestes e prova, chegando a corrigi-la, sempre sob orientação do professor-cooperador.

Em relação às atividades práticas, relembra que uma das atividades elaborada por ele foi desenvolvida com o auxílio de uma mola para trabalhar o assunto de “oscilações” em Física

Eu até peguei isso aqui. (*mostra a mola*) É uma mola. Então a gente levava, isso na época já tinha, para fazer experimentos e trabalhar a questão dos conceitos. Por exemplo, como eu tinha trabalhado a parte de oscilações, uma das práticas era o quê? Você calcular o período, o tempo que ela leva para ir e voltar, porque essa mola está muito frouxa. Pronto, aqui. Repare que a mola vai e volta. Então isso tem um tempo. Isso é um conceito em física, que é o período. Então a gente fazia a prática para eles calcularem esse período, aumentando o comprimento, diminuindo o comprimento, a gravidade, a massa, qual é a influência disso? Um pêndulo. Então a gente fazia essas práticas, cálculo de valor médio, tudo, e aí a gente explicava. A questão da interpretação física. Por que a teoria disse uma coisa e o resultado prático deu outra coisa, ou um pouco diferente? Aí você trabalhava a questão de teoria do erro, a questão das imperfeições da prática que a gente estava fazendo ali. (Silva, 2025, *grifo nosso*).

Diante disso, o ex-estagiário lembrou que, após o desenvolvimento das experiências, discutiam-se os resultados obtidos em diálogo com a teoria. Afirma ainda que a ausência de sede própria do Colégio de Aplicação e de laboratórios impossibilitavam o desenvolvimento das práticas, sendo o único recurso tecnológico, o retroprojektor. O ex-estagiário cita, ainda, uma visita realizada aos Departamentos de Física e Engenharia, onde tiveram acesso aos recursos tecnológicos disponíveis na universidade naquele período.

Eu me lembro que uma vez, eu acho que eu não era estagiário, eu era monitor, a gente fez uma visita ao Departamento de Física e ao Departamento de Engenharia, [...], ao computador da UFS, que era o 1130, era um computador famoso, hoje uma calculadora, um relógio tem mais memória do que um computador 1130, mas a gente trabalhava com cartão, mostrávamos os cartões, aquelas cartões de loteria que existiam, que era como você botava o programa para o computador rodar, o programa. Nessas visitas orientadas, por exemplo, a gente via coisas de química que a gente não tinha possibilidade, laboratório, equipamentos de laboratório de química, aí você ia lá e via na prática. Tinha também, na época da didática 3, a biologia que ficava ali perto, da didática 3, aí a gente ia lá visitar, tinha essas visitas orientadas. E, claro, isso foi em 1981, em 1986, o campo já estava muito consolidado, então essas visitas aconteciam, dos alunos irem na física ou lá nas engenharias para conhecer os cursos ou ver os laboratórios (Silva, 2025).

De acordo com Perdigão e Ipolito (2021), desde a década de 1970 houve uma redução dos conteúdos dos livros didáticos de física para o ensino de 2º grau, passando a ser compostos

por apenas um volume, com poucos exemplos e explicações sucintas que refletiam uma maior preocupação com a preparação dos alunos para o vestibular. Conforme os autores, os livros didáticos dos anos de 1980 seguiram os mesmos padrões, com a presença de exercícios numéricos já resolvidos, além de questões reproduzidas de provas de vestibular. Para Perdigão e Ipolito (2021), a predominância de provas e exercícios quantitativos e memorialísticos resultaram na negligência da exploração dos conceitos e na ausência da prática no processo de ensino-aprendizagem de Física.

Diante desse aspecto, a prática de estágio em Física, desenvolvida no Colégio de Aplicação, percorreu um caminho distinto do proposto pelos livros didáticos da época. A elaboração de uma apostila didática e o uso de experiências práticas para a explicação dos conceitos teóricos demonstraram uma preocupação em romper com os padrões tradicionais e adotar metodologias ativas no processo de ensino-aprendizagem de Física.

O ex-estagiário demonstrou que havia um acompanhamento direto do professor-cooperador em cada etapa dos trabalhos desenvolvidos durante a prática de estágio, desde a preparação das aulas até os feedbacks do desenvolvimento das atividades após cada aula:

Então você tinha que preparar o material, você tinha que preparar as práticas, você tinha que atender o aluno, trabalhar a questão de disciplina. Não teve nenhum problema sério, mas, é claro, eu me lembro uma vez que, sempre que terminávamos as aulas, a gente tinha uma conversa. “Você é muito sisudo, você tem que vir à sala de aula, seja mais cordial com os alunos.” Aí eu digo: professor, aproveito que você é muito cordial. Eles vão misturar o colega, o ex-colega, o ex-monitor, com o estagiário. E ali você era avaliado. Controlar a disciplina da turma era uma nota também, fazia parte da nota. Não era só dar a aula, não era só dar o conteúdo. Mas, assim, sempre que terminavam as aulas, sentávamos um momento e ele falava (Silva, 2025).

Nemésio Silva afirmou que a prática de estágio teve grande relevância no processo formativo, uma vez que, embora já tivesse vivenciado outras experiências docentes como professor de reforço e monitoria, foi somente na prática de estágio que pôde vivenciar novas experiências e desenvolver novas habilidades. A experiência através de condições reais de sala de aula proporcionou ao ex-estagiário a compreensão das diversas facetas do trabalho docente, desde o planejamento da aula, a gestão do tempo, o controle de sala, a organização visual no quadro, além do desenvolvimento de estratégias pedagógicas voltadas para o perfil discente de cada turma.

Olha, como foi a minha primeira experiência realmente como professor, controle de turma, saber dosar o conteúdo, que foi uma coisa importante,

porque eu ensinava como se todo aluno fosse igual a Nemésio. Todos os alunos não são iguais. Tem uns que são mais rápidos no raciocínio, outros são mais lentos, outros têm uma deficiência básica que vai ter ali algo que tem de ser feito. Essas habilidades foram muito... Ter controle de turma, saber, avaliar o aluno, perceber as diferenças, as necessidades. O controle do quadro, fazer um quadro, a letra [...] E aí você tem que ter um quadro que as pessoas entendam o começo, o meio e o fim (Silva, 2025).

De acordo com o ex-estagiário, a disciplina de Prática de Ensino I foi fundamental para a construção de uma base teórica do trabalho docente, conforme lembrado pelo aluno, havia uma preocupação em capacitar o estagiário antecipadamente para que ele pudesse ir ao campo de estágio compreendendo as múltiplas dimensões do processo de ensino-aprendizagem. Além disso, relembra que a professora-supervisora assistia a algumas aulas e contribuía com correções e sugestões relacionadas à prática de estágio.

Mas, na minha época, acredito que também haja isso hoje, a professora de Prática I foi muito importante, porque essas questões teóricas do ensinar, da prática de ensino, do que é ensinar, da organização, de preparar um conteúdo antecipadamente, para você ter como base o que vai falar, de onde vai tirar, foi muito importante. Então, assim o estágio ficou facilitado, porque antes do estágio, teve uma preparação importante de preparar a lista de exercícios, de preparar a prova, de discutir se aquela prova era condizente com o que a gente ia encontrar na sala de aula. Então, isso foi muito importante (Silva, 2025).

Ademais, acrescenta que as iniciativas do desenvolvimento de atividades inovadoras eram incentivadas pela professora Odete enquanto professora de Prática de Ensino I e II. De acordo com o ex-estagiário, a professora tinha um diferencial metodológico, evidenciando seu mestrado em Ensino de Física, afirma que essa singularidade contribuía de forma efetiva no que se refere ao fomento de práticas inovadoras aplicadas ao processo de ensino-aprendizagem e formação docente. Sob a ótica do ex-estagiário “[...] essa formação dela chamava muito a atenção da gente, dessa importância de como trabalhar o conteúdo, de fazer a primeira abordagem, se a primeira abordagem ia ser teórica ou ia ser um experimento de conhecimento do aluno. Então, isso foi importante” (Silva, 2025).

Ao ser questionado acerca das vantagens e desvantagens de ter desenvolvido práticas de estágio em um colégio de aplicação, o ex-estagiário afirma que “Bom, eu não vou dizer que é ponto negativo, mas a desvantagem seria de chegar e ter um ambiente que era convidativo, que era conhecido. [...] Então eu não tive essa coisa, essa dificuldade de ser um estranho chegando na escola para estagiar” (Silva, 2025). Embora não considere uma desvantagem, o ex-estagiário afirma que, por já ter tido experiências anteriores como aluno e como monitor, já estava familiarizado com os professores e os alunos do colégio, o que o impossibilitou de passar

por desafios de adaptação que talvez fossem necessários para preparação em experiências profissionais posteriores. Além disso, ao discutir o diferencial do modelo colégio de aplicação, o ex-estagiário afirma que:

Então, assim, eu trabalhei 13 anos em escola privada. Um estagiário chegar novato para dar aula numa escola privada, eu acho que ele passa muita dificuldade. Porque o aluno tem aquela coisa de ser... “Ah, eu estou pagando, então eu quero o professor e não um estagiário”. Então eu acho que seria muito difícil. [...] Imagine um estagiário com 60 alunos (*Nas escolas públicas da comunidade*). Era um negócio assim, bem pesado. Em um Aplicação, eram 30 alunos, sempre foram 30 alunos, então é mais fácil do professor controlar, do estagiário controlar. Então eu acho isso um diferencial (Silva, 2025, *grifo nosso*).

Considerando as suas experiências profissionais após a conclusão do curso, o ex-estagiário ressalta a importância do Colégio de Aplicação como campo de estágio docente, citando as dificuldades do desenvolvimento da prática de estágio nas escolas da comunidade, sobretudo, na rede particular de ensino. Diante disso, percebe-se como a natureza institucional de campo de estágio ameniza conjuntamente a pressão sofrida pelo estagiário em relação à noção de produtividade exigida pelo capital dos colégios particulares e as demandas organizacionais da superlotação dos colégios públicos da comunidade.

Com o objetivo de compreender a prática de estágio pela ótica das ciências humanas, utilizaram-se, como base para as discussões, as memórias da ex-estagiária de História, Maria Isabel Ladeira Silva, acerca das suas atividades de estágio desenvolvidas no 8º ano durante o ano de 1982. De acordo com a ex-estagiária, a escolha do campo de estágio era feita pelo professor-supervisor da disciplina de Prática de Ensino e, nesse sentido, afirma que teve sorte de desenvolver suas práticas de estágio curricular no Colégio de Aplicação, pois alguns grupos tiveram que fazer estágio nas escolas da comunidade.

A autonomia no desenvolvimento das atividades de estágio também foi rememorada por Isabel Ladeira Silva, de acordo com a ex-estagiária, eles tinham autonomia para escolher a temática das aulas, conforme a disponibilidade do currículo escolar, e, a partir disso, desenvolverem suas atividades conforme os próprios planejamentos, sem qualquer tipo de imposição metodológica.

Olha, pelo que eu me lembro, a gente tinha autonomia, sim. A gente escolhia um assunto do currículo que já estava determinado, era o currículo da escola, era o professor da escola que dava para a gente uma lista e a gente escolhia. E aí a gente trabalhava do jeito que a gente quisesse. Eu me lembro muito bem disso, não me lembro de nenhum tipo de imposição (Silva, 2024).

No que concerne ao desenvolvimento das aulas, a ex-estagiária expõe que havia uma preparação preliminar do estagiário para que esse fosse capaz de desenvolver as técnicas de preparação de aula, “A gente preparava as aulas e tinha que fazer toda aquela técnica que a gente aprendia, de preparação de aula, de plano de aula, de como aplicar o plano de aula e tal. [...] era um trabalho coletivo, mas não era todo mundo que dava a aula” (Silva, 2024). Nas memórias da ex-estagiária, a prática de estágio dividia-se em duas etapas, a parte teórica, onde eram desenvolvidos os planos de aula, e a parte prática, onde eram ministradas as aulas, essa divisão era estabelecida pelos próprios estagiários conforme suas maiores habilidades:

A gente fazia o plano de aula e tal, e uma pessoa ou outra pessoa era que dava a aula. A gente, inclusive, se dividia. Eu me lembro muito bem que eu e (*Colega 1*), a gente gostava muito de dar aula. Já a (*Colega 2*) não gostava tanto, ela não tinha tanta, assim, não sei, vocação, ela era muito tímida, muito acanhada, então ela preferia ficar, como a gente diria, nos bastidores. E eu e (*Colega 1*), a gente dava aula, inclusive, às vezes, tinha dias que íamos nós dois, eu e ele. A gente dava aula, eu falava um pouquinho, ele falava um pouquinho (Silva, 2024, *grifo nosso*).

O relato demonstra uma diversidade no perfil dos estagiários durante o primeiro contato com a prática docente, as diferentes inclinações pessoais no processo de formação docente foi uma temática recorrente nas memórias daqueles estagiários que desenvolveram suas práticas em grupo. Essas memórias evidenciaram como a prática de estágio influencia diretamente na identificação de dificuldades e no desenvolvimento das habilidades através do papel que cada estagiário assume durante a prática de estágio.

Em relação à percepção de Isabel Ladeira Silva acerca do Colégio de Aplicação como um campo de estágio, a ex-estagiária expressa que havia um grande interesse pelo colégio, visto que estava localizado no campus universitário recém-inaugurado. Além disso, a percepção após o contato direto com o colégio também se mostrou positiva, haja vista que a relação estabelecida com os alunos foi ressaltada como um elemento marcante durante a experiência de estágio.

Bom, nós achávamos muito interessante, a gente era muito motivado, era tudo novo para a gente, o próprio ambiente, o campus universitário, aquela coisa, o campus tinha acabado de ser inaugurado [...] Enfim, era tudo muito novo, muito bacana, os alunos muito receptivos. Eu me lembro até de alguns deles, porque depois eu me encontrei com eles. Assim, no dia a dia, Aracaju era uma cidade pequena, às vezes a gente se batia na rua, eles diziam, professora, tudo bem, está lembrada de mim? Eu digo, estou lembrada de você. Então, não tinha problema nenhum, foi uma experiência muito boa e eu só tenho boas lembranças e boas recordações (Silva, 2024).

Diferentemente dos relatos anteriores, segundo a ex-estagiária Silva (2024), as atividades desenvolvidas durante a prática de estágio não apresentaram grandes inovações metodológicas. Ao ser questionada acerca do aprimoramento da prática docente, a ex-estagiária afirma que os recursos disponíveis eram apenas o quadro, o giz e o esquema que era desenvolvido no quadro, nesse contexto, seguia-se os padrões de aulas expositivas.

Então, a gente simplesmente falava aquilo que a gente conhecia, aquilo que a gente sabia, aquilo que a gente estava aprendendo no curso de História. Eu não me lembro, se você me perguntar o que era, qual era o assunto, eu não lembro, mas como existia essa curiosidade mútua, eles em relação a gente, porque era uma novidade, não era a professora deles tradicional, eram os estudantes que vinham falar com eles, dar aula para eles (Silva, 2024).

Embora as aulas seguissem um padrão tradicional, a ex-estagiária afirma que os alunos do Colégio de Aplicação demonstravam interesse, pois, a presença de estagiários representava uma novidade. Além disso, a questão da breve duração das práticas de estágio foi lembrada por Isabel Ladeira Silva como um dos pontos negativos, conforme a ex-estagiária:

[...] eu lamentei que tenha sido tão curto que a gente não pudesse ficar mais tempo, que tenha sido acho que em torno de um mês, talvez, talvez um pouquinho mais, mas assim, aquela coisa muito rápida. E pronto, nós cumprimos a nossa tarefa, tiramos uma boa nota na disciplina, fomos elogiados, inclusive pela professora da turma e vida que segue (Silva, 2024).

A brevidade do período disponível para o desenvolvimento das práticas de estágio foi uma temática recorrente nas avaliações dos estagiários. Essa questão foi destacada como um fator limitante, haja vista que o curto período para a execução das atividades de estágio resultando na restrição do desenvolvimento de atividades, além de comprometer diretamente a integração do estagiário ao ambiente escolar. Além de impossibilitar o estabelecimento de vínculos, a brevidade do tempo destinado à prática de estágio limitava ainda o desenvolvimento pleno das habilidades profissionais inerentes à formação.

De acordo com Mafra (2006), no contexto do Colégio de Aplicação, esperava-se que, com a presença de estagiários no espaço escolar, “Esses alunos-mestres podiam, como “semi-professores”, criarem aulas que suscitasse reflexões e críticas, e como “semi-colegas”, podiam aproximar os secundaristas da ambiência política universitária” (Mafra, 2006, 34). Contudo, no cenário sergipano, embora houvesse uma efervescência política na universidade e o princípio do declínio da ditadura civil militar no início da década de 1980, a ex-estagiária

relembra que, durante as práticas de estágio, não havia manifestações políticas, “A gente simplesmente dava aula, cumpria nossa tarefa, nosso programa” (Silva, 2024).

No estágio, a gente não tocava nessas questões. O curso de História era muito conservador, os professores eram muito conservadores, o currículo era conservador. Então, uma coisa era a militância fora da universidade, que todo mundo tinha. Outra coisa era o curso, que a gente procurava seguir as regras, o currículo, sem muita contestação, sem muito confronto, conflito com o professor, nada disso (Silva, 2024).

Segundo Mafra (2006), o movimento estudantil nas universidades e nas escolas, buscou de diversas maneiras burlar as restrições impostas pela ditadura militar. De acordo com a ex-estagiária Silva (2024), havia estudantes do curso de História da UFS que estavam engajados nos movimentos de resistência à ditadura, incluindo militantes do Partido Comunista, “Muitos estudantes que eram militantes, inclusive estudantes que arriscavam a vida [...]” (Silva, 2025). Embora tivesse proximidade com militantes da universidade, a ex-estagiária destaca que não participava ativamente das manifestações políticas por medo da repressão.

Eu não tinha essa militância política muito séria, mas eu conhecia todo mundo, sabia o que todo mundo fazia, apoiava, mas eu não me metia, porque eu tinha medo. Mas a gente sabia o que estava acontecendo. Colegas meus iam enfrentar a polícia na ocupação de terras, em Propriá, junto com (*Nome do colega*), que tinha uma militância política muito forte. E o que eu fazia era simplesmente dar apoio, incentivar, mas eu não me metia (Silva, 2024, grifos nosso).

Ao ser questionada em relação a possíveis movimentações políticas com os alunos do Colégio de Aplicação, a ex-estagiária diz que “[...] no Colégio de Aplicação, não. Pelo menos o meu grupo de estágio não, não teve esse tipo de interferência, né. E nós tínhamos uma pessoa que era muito mais, muito militante, muito atuante politicamente (Silva, 2024). A ex-estagiária ressaltou que, embora um dos seus colegas de estágio estivesse diretamente ligado à militância de resistência à ditadura civil militar, não se estabeleceram diálogos relacionados à política durante as suas atividades de estágio.

De acordo com Silveira (2009), as intervenções dos militares foram fortemente sentidas nos Colégios de Aplicação, sobretudo em relação às metodologias ligadas à Escola Nova, como “as dinâmicas que envolviam a participação, o debate, a pesquisa como forma de construção do conhecimento” (Silveira, 2009, p. 107). Conforme a autora, em escala nacional, havia um forte controle militar dos estabelecimentos de ensino, fortalecendo um modelo de educação cívica que priorizava a formação da conduta de uma juventude vinculada às tradições brasileiras e

cristãs. A influência da fé cristã na universidade é lembrada por Isabel Ladeira Silva. De acordo com a ex-estagiária, o curso de História da UFS teve sua origem atrelada ao padrão conservador da Igreja Católica, a qual foi responsável pela fundação do curso em Sergipe. Esse vínculo estendeu-se ao corpo docente que compunha o departamento que, em sua maioria, também estavam vinculados à Igreja Católica.

Apesar de saber que eles eram muito conservadores, muito ligados à Igreja Católica, na época a Igreja Católica foi que montou o curso de História, muito antes, na década de 1950. O curso de História é muito antigo, é um dos mais antigos aqui do Estado de Sergipe. Antes mesmo de existir a Universidade Federal, o curso de História já existia. Então, a gente não tentava fazer nenhum tipo de confronto, nem nada. E o estágio, a gente seguia o protocolo. Seguiu o protocolo e pronto (Silva, 2024).

Sob esse contexto, Maria Isabel Ladeira Silva ressaltou a influência exercida por Dom Luciano José Cabral Duarte¹⁴ na universidade naquele período, segundo a ex-estagiária, “Dom Luciano ainda estava na ativa, e muito influente. E todos eles tinham uma ligação muito forte com Dom Luciano. Eram muitos conservadores, muito tradicionais, eram bons professores, mas assim, dentro daquela visão de mundo deles” (Silva, 2024). Era notável a autoridade ideológica da figura de Dom Luciano, não apenas no âmbito religioso, mas no campo educacional, perpetuada por muito tempo no Departamento de Educação e no Colégio de Aplicação. De acordo com Andrade (2020), Dom Luciano possuía uma postura claramente conservadora e anticomunista, a obediência e a manutenção da hierarquia eram consideradas, pelo Monsenhor, preceitos fundamentais para o mundo católico, esse posicionamento ortodoxo manifestou-se em suas ações durante as décadas de 1960 a 1990.

Ainda que houvesse discordâncias ideológicas, a ex-estagiária afirma que havia, por parte dos licenciandos, uma preocupação em manter a harmonia com os professores do departamento. Nesse contexto, o conservadorismo que imperava na conjuntura política do Brasil orientou diretamente a configuração dos cursos de graduação, desde a estrutura curricular até as práticas pedagógicas adotadas dentro do processo formativo.

¹⁴ Segundo Lima (2015), Dom Luciano teve grande influência educacional no cenário sergipano. Através da direção da Faculdade Católica de Filosofia, da Fundação do Colégio de Aplicação e posteriormente pelo empenho na constituição da Universidade Federal de Sergipe, as ações de Dom Luciano não estiveram somente atreladas à função pedagógica desses estabelecimentos de ensino, mas orientaram todo um projeto intelectual e religioso no estado.

4.4 EXPERIMENTAÇÃO PEDAGÓGICA: O PROJETO DE ESTUDOS SOCIAIS

Além de campo de estágio, a finalidade de campo para a experimentação pedagógica torna-se um dos diferenciais dos Colégios de Aplicação, no contexto do Colégio de Aplicação da UFS. Mesmo que escassa em documentação, localizou-se algumas atividades de experimentação pedagógica por meio de projetos de Estudos Sociais envolvendo o Departamento de Educação, o Colégio de Aplicação e escolas da comunidade.

Embora a atividade analisada não tenha sido realizada efetivamente nas dependências do Colégio de Aplicação, o objetivo do projeto foi desenvolver práticas que contribuíssem com o avanço do processo de ensino-aprendizagem das escolas da comunidade. O projeto surgiu por um diagnóstico realizado pelo Colégio de Aplicação, que identificou um déficit de aprendizagem na área de estudos sociais entre os alunos egressos das escolas da comunidade.

De acordo com o relatório do projeto intitulado “Uma metodologia para o ensino de estudos sociais da 1ª a 4ª série do 1º grau”, por se tratar de uma instituição de ensino que é campo de estágio e experimentação pedagógica, o Colégio de Aplicação da UFS possibilitou “uma articulação cada vez mais efetiva com outras instituições do nosso Estado” (Cemdap. Uma metodologia para os Estudos Sociais, 1983). Outro fator citado como responsável por motivar o surgimento dessa proposta de projeto advém da ligação entre o Colégio de Aplicação e o Centro de Ciências Humanas, sobretudo ao Departamento de Educação, responsável pelos cursos de licenciatura da UFS.

Dados esses fatores aliados aos resultados anuais dos exames de seleção para ingresso na 5ª série do 1º grau contribuiu para que o Colégio do Aplicação, na qualidade de campo de experimentação pedagógica, decidisse estender as suas atividades à escola estadual através do Projetos Pedagógicos compatíveis com a realidade educacional do nosso Estado, particularmente do Professor das séries iniciais (Cemdap. Uma metodologia para os Estudos Sociais, 1983).

No registro de introdução do projeto, ressaltam como estava configurado o perfil estudantil do Colégio de Aplicação a partir da observação da destinação das vagas para o ingresso. Estas estavam distribuídas entre 50% para filhos de funcionários da UFS, 40% estavam reservadas para alunos da rede pública estadual, através de um convênio com a Secretaria de Educação do Estado de Sergipe, e os outros 10% se tratavam de vagas para a rede privada de ensino (Cemdap. Uma metodologia para os Estudos Sociais, 1983). De acordo com Almeida (2021), no período que compreende os anos de 1969 a 1981, o quantitativo de alunos provenientes de escolas públicas era inferior em relação às escolas privadas, a autora demonstra

que exclusivamente, no ano de 1977, houve a sobreposição das escolas da rede pública de ensino. Segundo Almeida (2021), o aumento expressivo da presença de estudantes da rede pública no Colégio de Aplicação é explicado com base nesse motivo:

Cabe destacar que, no ano de 1977, um convênio assinado entre a UFS e a Secretaria de Educação e Cultura do Estado possibilitou que 40% das vagas do sorteio fossem destinadas para estudantes da rede estadual de ensino. Esse fator justifica o aumento significativo do número de estudantes provenientes de escolas públicas, de modo que o Colégio de Aplicação da UFS passou a ter alunado mais diversificado, característica que pode ser notada até 1980, embora com menor intensidade em relação ao ano de 1977 (Almeida, 2021, p. 111).

Ao discutirem a origem do projeto, os relatores citam os efeitos da lei 5692/71 nos Estudos Sociais, afirmando que a área “passou a se configurar, no processo educativo, como a mais polêmica das áreas de estudo” (Cemdap. Uma metodologia para os Estudos Sociais, 1983). Além disso, apontam uma preconização da área gerada pela inconsequência da lei supracitada, influenciando de maneira negativa em diversos aspectos do contexto educacional, inclusive na formação e no trabalho docente.

A inconsequência gerada por essa série de dúvidas e indecisões em termos de metodologia, integração de conteúdos e de outros aspectos como o da própria formação do professor antes e após a lei, contribuiu para que a escola fosse cada vez mais desestruturando o ensino dos estudos sociais especialmente da Geografia e da História, de vital importância para a formação do educando (Cemdap. Uma metodologia para os Estudos Sociais, 1983).

De acordo com Oliveira (1993), os estudos sociais abordavam temáticas inerentes à sociedade, além de localizá-las no tempo e no espaço, permitindo que o aluno fosse capaz de se posicionar em escala microssocial e macrossocial. Contudo, conforme Martins (2014), a efetivação das disciplinas Estudos Sociais e Educação Moral e Cívica resultou em um modelo que privilegiava uma formação cidadã moldada conforme os interesses do estado autoritário, especialmente no que se refere ao senso disciplinador e à busca pela legitimação da ditadura civil-militar. Diante desse contexto, evidenciou-se o caráter interventor do regime militar dentro do processo educacional, sendo que “O papel da nova disciplina seria preencher o “vácuo ideológico” deixado na mente dos jovens, para que não fosse preenchida pelas “insinuações materialistas e esquerdistas” (Cunha; Góes, 2002, p. 72). Conforme Vedana (1997), a inserção de disciplinas ligadas ao civismo refletiu a imposição da ideologia da ditadura militar que, em sua essência, restringiram a consciência política e o senso crítico acerca da conjuntura da época,

resultado direto da exclusão da Filosofia e a redução da carga horária das matérias de História e Geografia.

De acordo com Martins (2014), o regime militar, responsável por guiar os interesses da Lei n. 5692/71, que modificou o cenário educacional brasileiro a partir da década de 1970, era “[...] um regime com uma clara tendência a disciplinar a sociedade e suas políticas sociais eram instrumentos fundamentais neste disciplinamento” (Martins, 2014, p. 40). A autora afirma que:

Baseada ainda nesses princípios e ações, a reforma educacional reorganizou o conhecimento escolar, criando o ensino por áreas, e a proposta de ensinar os Estudos Sociais como a matéria prioritária para o ensino de história e geografia, de forma interdisciplinar, também ganhou fôlego nessa época, e em 1971, na reforma curricular, se efetiva seu ensino, que foi sistematizado por meio de currículos regionais (Martins, 2014, p. 44).

No contexto sergipano, o projeto nasceu com base em resultados de uma pesquisa realizada pela UFS em conjunto com docentes atuantes nas quatro primeiras séries do ensino de 1º grau. Conforme esse relatório, o modelo de ingresso no Colégio de Aplicação à época, isto é, o exame de seleção, auxiliou no processo de identificação da defasagem do ensino de Estudos Sociais nas escolas da comunidade, principalmente nas matérias de História e Geografia. Desse modo, professores do Departamento de Educação e do Colégio de Aplicação empenharam-se em desenvolver um projeto objetivando minimizar o déficit no processo de ensino-aprendizagem na área (Cemdap. Uma metodologia para os Estudos Sociais, 1983). Em razão disso, justificaram a execução do projeto a partir das seguintes motivações:

Com a preocupação, portanto, de buscar uma melhoria para o processo do ensino-aprendizagem da Área do Estudos Sociais, o projeto em questão consiste na aplicação de uma metodologia para os Estudos Sociais visando o conhecimento pelo professor das séries iniciais da importância da área em estudo e do conteúdo que lhe serve de lastro, à reflexão crítica da ação prática do docente e da sua capacidade de criar e de buscar alternativas para uma prática mais consciente e mais equânime com a realidade onde está inserido com as condições psicológicas, interesses e necessidades de seus alunos (Cemdap. Uma metodologia para os Estudos Sociais, 1983).

No que se refere à prática docente, Martins (2014) afirma que à medida que a disciplina de Estudos Sociais passou a integrar a grade curricular, o seu ensino foi realizado por professores polivalentes que, posteriormente, habilitavam-se por meio de decursos superiores de curta duração em Estudos Sociais. Esse fator resultou em um processo de ensino

aprendizagem superficial, uma vez que, muitas vezes, as práticas eram baseadas em conhecimentos generalistas e volúveis.

Formada a partir da seleção de conteúdos de uma História essencialmente política, com valorização de datas e fatos marcantes para esta historiografia, recheada de indicações de uma historiografia que consagrava vultos históricos; associada às concepções de uma Geografia física e política, com pinceladas de demografia, a disciplina de Estudos Sociais expressava, de maneira bastante eloquente, a premissa de que uma disciplina é criada ou modificada quando se modificam os objetivos para seu ensino (Martins, 2014, p. 47).

De acordo com Martins (2014), em decorrência da necessidade de formar professores que pudessem lecionar essas disciplinas, criaram-se os cursos de licenciatura curta duração sem que houvesse de fato uma base epistemológica e acadêmica. Além da ausência de professores capacitados, “Os programas de Estudos Sociais, por partirem de uma base de conteúdos centrados no conhecimento da comunidade, soam, portanto, falsos e distanciados da vivência tanto dos alunos quanto dos professores” (Oliveira, 1993, p. 194).

Em relação ao contexto de Sergipe, o projeto de experimentação foi desenvolvido no formato de curso de treinamento, tendo como objetivos “Detectar falhas existentes no ensino de Estudos Sociais nas quatro primeiras séries do 1º grau visando a definição de uma metodologia de ensino a fim de corrigir as distorções detectadas”, além de “Treinar professores na metodologia definida para posterior aplicação na escola onde atua, tendo em vista um processo de ensino-aprendizagem de Estudos Sociais mais coerente com a realidade educacional da atualidade” (Cemdap. Uma metodologia para os Estudos Sociais, 1983).

No tópico voltado para os pressupostos metodológicos do projeto, colocou-se o professor como agente central do ensino, nesse sentido, considerou-se a preparação do docente para que este seja capaz de assumir uma linha teórica responsável por guiar seus procedimentos metodológicos em sala de aula. Diante disso, por considerarem de grande validade para a educação, utilizam como ponto de vista filosófico crítico e reflexivo os pressupostos teóricos de Jean Piaget, considerando a condição e a realidade psicológica do aluno, tendo em vista os múltiplos contextos e a heterogeneidade das salas de aula das escolas públicas, fator responsável por influenciar diretamente no trabalho docente. Embora se tenha definido uma linha metodológica a ser seguida, a metodologia utilizada partiu dos princípios dos conteúdos de cada área do campo de estudo.

Ressalta-se ainda que, além de repensar o conteúdo e a metodologia, tonava-se necessário conduzir uma abordagem voltada para o contexto do processo de ensino-aprendizagem no estado de Sergipe e as experiências dos alunos.

Dessa forma, sem perder de vista as experiências do professor envolvido no Projeto, tentou-se efetivar uma abordagem metodológica tendo como ponto de partida a reflexão e a crítica do trabalho que cada docente vinha desenvolvendo em sala de aula no sentido de conduzi-lo à uma avaliação da sua ação em termos de contribuição e formação do educando. Enfim, uma redefinição da ação, orientada para a descoberta e uma educação mais justa e transformadora (Cemdap. Uma metodologia para os Estudos Sociais, 1983).

De acordo com o relatório, com duração de 120 h, as aulas do curso ocorreram nas salas 102 e 113 da Didática III da Universidade Federal de Sergipe no período de agosto a dezembro do ano de 1983. Estavam envolvidos no projeto como colaboradores dois professores do Colégio de Aplicação, uma professora do Departamento de Educação e um professor da rede estadual de ensino e três estagiários do Departamento de Educação. Além disso, participaram do curso de formação 40 professores que atuavam nas quatro primeiras séries do ensino de 1º grau da rede estadual lotados em seis escolas da periferia oeste de Aracaju e leste de São Cristóvão (Cemdap. Uma metodologia para os Estudos Sociais, 1983).

Nas fases de execução do projeto, definiu-se três etapas: teorização, instrumentalização e operacionalização. Com a carga horária de 20 horas-aula, a primeira etapa esteve centrada na busca pela reflexão crítica acerca da prática, tendo como objetivo a construção de alternativas de procedimentos metodológicos de acordo com o contexto do aluno. Para isso, discutiram-se as experiências dos professores em sala de aula em contraponto com os textos didáticos acerca do papel do educador, além de textos ligados à área de Estudos Sociais e ao desenvolvimento de discussões.

A segunda etapa tinha como objetivo a interação entre a teoria e a prática, com a aplicação dessa metodologia buscava-se que o processo de ensino-aprendizagem estivesse alinhado com as necessidades, interesses e realidade psicológica do aluno. Para isso, como referencial teórico de suporte para essa prática, utilizou-se a teoria de aprendizagem e desenvolvimento de Jean Piaget. Nessa etapa, trabalhou-se o planejamento de ensino, abordando todos os elementos com ênfase nos assuntos ligados à área de Estudos Sociais e à formação de conceitos. Como recurso, além de outras fontes não especificadas no texto, utilizou-se o *Atlas geográfico de Sergipe* com o objetivo de fornecer ao professor a aprendizagem do conteúdo, além do conhecimento do próprio tipo de fonte, isto é, o Atlas. Ademais, abordou-se conteúdos históricos, sociais e políticos como forma de fomentar o

conhecimento crítico. A metodologia utilizada baseou-se na exposição didática do conteúdo, dinâmicas em grupo e discussão dos conteúdos, sobretudo no que se refere aos trabalhos desenvolvidos pelos estagiários. Essa etapa teve a carga horária de 40 horas-aulas.

A etapa de operacionalização teve como foco a “atualização mais efetiva do conteúdo e, através da simulação de atividades, a adequação deste conteúdo à realidade do educando” (Cemdap. Uma metodologia para os Estudos Sociais, 1983), etapa responsável pela culminância do projeto. Ao buscar o cumprimento dos objetivos propostos no projeto, isto é, a criação de alternativas que facilitem a aprendizagem dos Estudos Sociais da 1^a a 4^a série, resultou na elaboração, pelo professor, do próprio material institucional pertinente à realidade do aluno. Nesse sentido, justificou-se a metodologia adotada tendo em vista que “[...] todas as etapas executadas foram norteadas pela metodologia preconizada para o curso-reflexão crítica da própria atuação docente e descobertas das falhas nas atividades desenvolvidas em sala de aula” (Cemdap. Uma metodologia para os Estudos Sociais, 1983).

Como método avaliativo dos resultados do projeto, adotou-se duas modalidades, a qualitativa e a quantitativa. A respeito do método qualitativo, a análise decorreu de avaliações formativas desenvolvidas ao longo de todo o projeto, além disso, na etapa de operacionalização, a avaliação se deu a partir do acompanhamento das atividades desenvolvidas pelos professores nas escolas onde atuavam, observando os trabalhos práticos pré e pós-testagem. No que se refere ao método quantitativo, observou-se as avaliações dos alunos-mestres. Para isso, analisou-se os instrumentos utilizados pré e pós-testagem e as avaliações somativas realizadas no fim de cada etapa do projeto, prezando a qualidade da aprendizagem. Nesse contexto, os aspectos avaliados demonstraram os seguintes resultados:

O pré e pós-teste foram aplicados tendo em vista a verificação dos objetivos alinhados no projeto. Dos 40 alunos que frequentaram o curso, 37 responderam ao pré-teste. Destes, apenas seis conseguiram 50% ou mais de acerto no pré-teste. Pode-se inferir que este resultado deveu-se ao fato de que o grupo de professores apresentou uma certa heterogeneidade em termos do nível de qualificação. Alguns alunos já cursavam a Universidade em curso de licenciatura de Geografia, História e Pedagogia. Outros já possuíam curso superior em Pedagogia e Geografia. Dos 40 alunos, 4 deixaram de responder ao pós-teste. Logo, dos 36 respondentes, apenas 6 não conseguiram atingir valor igual ou superior a 50% de acerto. Conteúdo, somente dois destes conservaram e mesma nota, todos os outros acrescentaram de décimos. No computo geral do pós-teste, 50% dos alunos alcançam média igual ou superior a sete (Cemdap. Uma metodologia para os Estudos Sociais, 1983).

Embora tenham obtido um resultado satisfatório no quesito evolução, tendo em vista a qualidade dos trabalhos desenvolvidos no decorrer do projeto, acreditou-se que o resultado do

pós-teste foi prejudicado em decorrência do cansaço dos professores. Para garantir a eficiência dos projetos e a veracidade dos seus resultados, no documento, sugere-se que “tal fato merecerá da equipe uma análise mais acurada da validade do pré e pós-teste em cursos posteriores, mesmo tendo-se concluído pela validade destes como uma diretriz de diagnóstico” (Cemdap. Uma metodologia para os Estudos Sociais, 1983).

Com o intuito de verificar o desempenho cognitivo dos alunos mestres, após a primeira etapa de avaliação, aplicou-se um teste subjetivo. Nessa nova etapa de avaliação somativa, os resultados apontaram que apenas 5% dos avaliados não alcançaram um resultado satisfatório, permitindo afirmar que, em grande parte, os objetivos conseguiram ser atingidos. Como forma de corrigir essa defasagem, os 5% que não obtiveram resultados satisfatórios foram submetidos a um atendimento especial através de trabalhos extraclasse. Em relação aos trabalhos práticos, 90% dos alunos obtiveram conceitos “bom” e “ótimo” nos trabalhos realizados em classe e extraclasse. Nessa etapa, considerou-se além dos aspectos cognitivos os aspectos afetivos, isto é, a cooperação nos trabalhos em grupo, responsabilidade, interesse e criatividade.

Com o intento de avaliar o curso, os alunos foram submetidos a um questionário, ao qual 80% dos alunos matriculados responderam. No que diz respeito ao conteúdo apresentado no curso e o seu impacto para a vida profissional e pessoal, 96% dos alunos julgaram ter sido suficiente e importante. Quanto à necessidade de complementação do curso a partir de outros pré-requisitos, o total de 25% posicionou-se favoráveis, enquanto 70% julgavam que não era necessário. Em relação ao item identificado como “Métodos e técnicas aplicadas”, 90% dos alunos afirmaram que a exposição didática, os debates e os trabalhos práticos representaram as ações que mais favoreceram a aprendizagem, enquanto a leitura de textos ficou em último lugar.

A partir desse resultado, o grupo responsável pelo projeto aferiu que a ausência do hábito de leitura dos professores das primeiras séries do 1º grau é resultado das dificuldades econômicas para a aquisição de livros didáticos e obras complementares, além da ausência de tempo para essa prática, resultando na rejeição à leitura e à prática de interpretação de textos. Como resultados, enfatizou-se que “É provável que este comportamento inconscientemente esteja sendo transferido aos alunos das primeiras séries do 1º grau. Talvez uma experiência de pesquisa neste sentido seja válida para a comprovação desta hipótese” (Cemdap. Uma metodologia para os Estudos Sociais, 1983).

Nesse cenário, o projeto evidencia o potencial do Colégio de Aplicação no que se refere à experimentação pedagógica. Através da pesquisa educacional aplicada, ao converter o diagnóstico de déficit na área dos Estudos Sociais em um curso de aperfeiçoamento docente, o colégio atuava como um agente articulador entre a formação docente e a melhoria do processo

de ensino aprendizagem da rede pública de ensino. Nesse contexto, ainda que executada em escala reduzida em relação às demais funções do Colégio de Aplicação, a experimentação pedagógica configurou-se como uma necessidade real e viável no contexto educacional sergipano. O projeto de estudos sociais demonstrou que haviam diversas demandas que exigiam a continuidade das práticas de pesquisa educacional aplicada acerca das distintas facetas do trabalho e formação docente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao término dessa pesquisa, foi possível perceber que, em escala nacional, a história dos colégios de aplicação foi permeada por diversas disputas que colocaram em xeque o seu funcionamento e legitimidade. Ao revisar a literatura existente de forma conjunta aos relatórios do 3º e 4º encontro nacionais de colégios de aplicação, foi possível compreender que os debates educacionais se constituíram ao longo do tempo pela dicotomia entre a afirmação e a contestação. Nesse sentido, havia uma dupla tarefa em prol da defesa desses colégios, isto é, reafirmar a relevância do modelo de campo de estágio e experimentação pedagógica, e garantir que suas finalidades pedagógicas fossem cumpridas, de modo a comprovar a sua distinção das demais escolas da comunidade, justificando a sua permanência.

A dicotomia entre a inovação e a uma suposta “artificialidade” foi uma questão muito debatida nas vozes de simpatizantes e críticos do modelo. Por se tratar de um ambiente criado com a finalidade do desenvolvimento de estágio e de experimentação pedagógica, os críticos acreditavam que este não seria um ambiente capaz de reproduzir uma situação real de sala de aula, por isso, não havia justificativa para o seu funcionamento. Por outro lado, defendia-se a permanência do modelo, tendo em vista que, por se tratar de um ambiente próprio para a pesquisa educacional, este seria um espaço fértil à renovação pedagógica.

Embora os colégios de aplicação estivessem fundamentados pela mesma natureza pedagógica, a criação de ambientes heterogêneos era defendida como ferramenta impulsionadora à inovação. Sob esse aspecto, a suposta artificialidade era contestada com a rejeição de um “modelo único”, e com a adoção de um modelo alternativo ajustado às singularidades de cada realidade educacional. Esperava-se que essa adaptabilidade viabilizasse, então, o desenvolvimento de pesquisas e experimentação pedagógica, fator responsável por guiar a missão dos colégios de aplicação.

No contexto sergipano, ainda que de forma pontual, foi possível notar conflitos ligados à aceitação do colégio de aplicação como campo de estágio, o que demonstrava que a experiência de estágio estava longe de ser um espaço totalmente pacífico. Existia, por parte de alguns pais e alunos, uma incompreensão em relação à presença de estagiários nas aulas, especialmente nas turmas de 2º grau, onde se esperava que o colégio seguisse uma cultura escolar produtivista orientada no resultado educacional imediato para a preparação do aluno para o vestibular. Sob esse contexto, como reflexo dessa incompreensão, muitas vezes o estagiário era colocado à prova pelos estudantes do colégio por meio de perguntas capciosas, como forma de testar a sua preparação para assumir regência.

Além disso, o Colégio de Aplicação da UFS passou por diversos problemas estruturais, como a inexistência de prédio próprio durante três décadas e, conseqüentemente a carência de laboratórios, a ausência das séries iniciais para o desenvolvimento das práticas de estágio docente do curso de pedagogia, além da existência de uma única turma por série, somado ao alto número de estagiários por semestre, foram fatores que impactaram diretamente na limitação do desenvolvimento de práticas inovadoras. Como agravante, a baixa interação com o Departamento de Educação comprometeu de forma direta a execução plena da tríade ensino-pesquisa-extensão, fixada na natureza institucional de uma escola-laboratório, colocando-o em uma linha tênue entre a ideia de renovação e a convencionalidade.

Esses impasses impactaram de forma ainda mais evidente o desenvolvimento de práticas de experimentação pedagógica, as quais se mostraram quase inexistentes na documentação encontrada. A ausência de turmas específicas para a realização de práticas de experimentação foi um obstáculo que se fez presente na realidade de diversos colégios de aplicação. Diante desse contexto, o ponto central de ação em prol do desenvolvimento efetivo das finalidades do modelo girava em torno do fortalecimento de uma administração que promovesse a inovação. Em relação ao Colégio de Aplicação da UFS, foi possível constatar que seu funcionamento se ateve, especialmente, à função de campo de estágio e pouco como um espaço de experimentação pedagógica. O entrave de tentar equilibrar o grande número de estagiários à limitada infraestrutura do colégio resultou na ênfase da formação de alunos e professores em detrimento da pesquisa educacional aplicada.

As discussões estabelecidas pelo Departamento de Didática demonstravam uma tendência voltada para a promoção do entrosamento entre o estagiário e o Colégio de Aplicação, assegurando que o exercício do estágio ocorresse em harmonia com a metodologia adotada pelo professor regente. Embora se defendesse a autonomia do estagiário, as diretrizes firmadas pelo Departamento de Educação condicionaram as atividades de estágio, muitas vezes, à uma mera reprodução das práticas já estabelecidas. Nesse sentido, a tentativa de promover uma sintonia da presença de estagiários sem que houvesse prejuízo na marcha cotidiana escolar resultou na contradição da natureza institucional do Colégio de Aplicação, sacrificando o desenvolvimento de práticas inovadoras.

A análise dos relatórios de estágio das habilitações do curso de pedagogia revelou outra dimensão da prática de estágio, tornando-se perceptível uma troca pedagógica através da aplicação da teoria aprendida no curso de graduação como forma de suprir determinadas demandas do Colégio de Aplicação. As atividades desenvolvidas pelas estagiárias nas habilitações em Supervisão Escolar, Administração Escolar, e Orientação Educacional

estiveram atreladas às demandas reais, como: a elaboração de um Plano Global para a articulação dos objetivos e das estratégias pedagógicas do colégio; auxílio na montagem do processo de reconhecimento do colégio junto ao Ministério da Educação e Cultura, como forma de assegurar a legalidade jurídica de funcionamento da instituição; além de desenvolver trabalhos de orientação profissional para os alunos do 1º grau, em diálogo com as determinações da Lei n. 5.692/71 acerca do modelo de ensino profissionalizante. Sob esse aspecto, considera-se que, ao permitir que as atividades de estágio fossem desenvolvidas através de necessidades reais, refutou-se a ideia de que os colégios de aplicação se constituem como ambientes artificiais.

No que se refere aos estágios dos demais cursos de licenciatura, a ausência de relatórios de estágios docentes sob a guarda do Colégio de Aplicação da UFS revela não somente uma inconsistência administrativa, mas uma deficiência institucional em relação à preservação da memória acerca da finalidade primordial de um colégio de aplicação. Essa problemática instiga reflexões em duas grandes esferas: a) no campo das representações, resulta no enfraquecimento do debate em defesa da importância dos colégios de aplicação e o lugar que ele ocupa no processo de melhoria do ensino no país; b) no campo da historiografia educacional, sinaliza uma fragilidade da cultura de preservação do patrimônio histórico-educativo mesmo no “berço da ciência”, isto é, a universidade. Contudo, é necessário reconhecer a importância das ações de salvaguarda documental conduzidas pelo Centro de Pesquisa, Documentação e Memória do Colégio de Aplicação (Cemdap). O trabalho de coleta, catalogação e difusão de diversos gêneros documentais possibilita a reconstrução das distintas trajetórias que permeiam a existência do Colégio de Aplicação, representando, portanto, uma importante ferramenta de preservação e de fomento à produção de conhecimento acerca da História da Educação.

Diante desse cenário, as memórias dos ex-estagiários revelaram diversas nuances acerca da temática. O descompasso entre o quantitativo de estagiários e a infraestrutura ofertada pelo Colégio de Aplicação da UFS foi lembrado pelos ex-estagiários como uma adversidade responsável por impactar frontalmente na diluição do período para o desenvolvimento das práticas. A necessidade de efetuar “rodízios” entre os grupos de estagiários dentro de um semestre causava a ruptura dos ciclos de atividades e resultava na fragmentação do acompanhamento da dinâmica escolar, ocasionando uma série de prejuízos à experiência de estágio.

Por outro lado, ao reunir as percepções dos principais agentes desse processo, foi possível constatar que a prática de estágio contribuiu objetivamente na formação da identidade docente desses profissionais. O alto desempenho acadêmico dos alunos do Colégio de

Aplicação e a necessidade de saber lidar com alunos ativos operaram como impulsionadores formativos para esses estagiários. Embora o entrosamento entre o Departamento de Educação e o Colégio de Aplicação não ocorresse na escala esperada, a inserção dos estagiários em um espaço próprio ao desenvolvimento das práticas formativas, em um ambiente localizado nas dependências da universidade, com uma quantidade reduzida de alunos em relação às escolas da comunidade, permitia uma orientação efetiva do professor-cooperador e facilitava o acompanhamento do corpo docente do Departamento de Didática às atividades desenvolvidas no campo de estágio.

As memórias dos ex-estagiários percorreram diversas dimensões da prática e formação docente. Esses relatos indicaram que as experiências de estágio no Colégio de Aplicação foram projetadas nas suas trajetórias profissionais posteriores. A postura em sala de aula, o desenvolvimento de atividades práticas, a forma de avaliar o aluno e o desenvolvimento de sensibilidades e percepções das diferenças e necessidades de cada aluno foram demonstradas como as maiores habilidades desenvolvidas durante esse primeiro contato com a regência.

Além disso, é importante considerar que a ética profissional de acolhimento e orientação do estagiário foi defendida como um dos diferenciais do Colégio de Aplicação da UFS na condição de campo de estágio. O acompanhamento direto às atividades, desde a elaboração até as considerações acerca dos resultados obtidos, revela o caráter de orientação e reflexão acerca do processo de formação docente designado como missão primordial dos colégios de aplicação. Esse aspecto também foi reproduzido pelos ex-estagiários na condição de professores regentes que recebiam estagiários, evidenciando que as experiências no colégio de aplicação assumiram um legado geracional que não se limitava a forma de ensinar, mas também de como receber e orientar futuros profissionais da educação.

À luz dos elementos discutidos, compreende-se que o estágio não se restringe a um mero protocolo formativo, mas se trata de um espaço real de crescimento e o passo inicial de construção identitária desses futuros professores. Por esse motivo, a prática de estágio merece uma maior atenção no registro sistemático das atividades desenvolvidas, considerando os dilemas e tensões que permeiam o processo formativo aliado aos desafios do processo de ensino-aprendizagem, assim como, uma maior preocupação em relação à salvaguarda desses documentos. Além disso, é imprescindível que pesquisadores da educação se debruçam acerca dessa temática, revelando, por meio da investigação acadêmica, o potencial transformador da prática de estágio e seus fatores limitantes.

Por fim, com relação às hipóteses inicialmente levantadas, confirma-se que, embora a finalidade do colégio de aplicação fosse cumprir de forma simultânea a missão de servir de

campo de estágio e experimentação pedagógica, assim como grande parte dos colégios de aplicação no Brasil, no cenário sergipano, o Colégio de Aplicação da UFS desenvolveu de forma mais intensa a função de campo de estágio para a formação de profissionais da educação. Embora sem grandes elementos de renovação pedagógica, o colégio transcendeu a função de espaço protocolar para a graduação e atuou como um espaço de formação de identidade docente. Contudo, a linha da experimentação pedagógica e o pressuposto crucial de escola-laboratório permaneceram situados por iniciativas pontuais em pequenas dimensões.

FONTES

1-Documentos do acervo do Centro de Pesquisa, Documentação e Memória do Colégio de Aplicação da UFS (CEMDAP)

CEMDAP. Centro de Pesquisa, Documentação e Memória do Colégio de Aplicação da UFS. **Ata de Reuniões, 1965** (Pacotilha 91).

CEMDAP. Centro de Pesquisa, Documentação e Memória do Colégio de Aplicação da UFS. **Portaria n. 147. A denominação do estabelecimento, 1969** (Pacotilha 91).

CEMDAP. Centro de Pesquisa, Documentação e Memória do Colégio de Aplicação da UFS. **Regimento interno do Ginásio de Aplicação da Faculdade Católica de Sergipe, 1960** (Pacotilha 25).

CEMDAP. Centro de Pesquisa, Documentação e Memória do Colégio de Aplicação da UFS. **Relatório de Estágio em Administração Escolar de 2º grau, 1979** (Pacotilha 11).

CEMDAP. Centro de Pesquisa, Documentação e Memória do Colégio de Aplicação da UFS. **Relatório de Estágio integrado, 1977** (Pacotilha 11).

CEMDAP. Centro de Pesquisa, Documentação e Memória do Colégio de Aplicação da UFS. **Relatório de Estágio em Orientação Educacional de 1º grau, 1981** (Pacotilha 11).

CEMDAP. Centro de Pesquisa, Documentação e Memória do Colégio de Aplicação da UFS. **Relatório de Estágio em Orientação Educacional de 2º grau, 1981** (Pacotilha 11).

CEMDAP. Centro de Pesquisa, Documentação e Memória do Colégio de Aplicação da UFS. **Relatório do 3º Encontro Nacional de Colégios de Aplicação, 1979.** (Pacotilha 160)

CEMDAP. Centro de Pesquisa, Documentação e Memória do Colégio de Aplicação da UFS. **IV Encontro Nacional de Colégios de Aplicação, 1980** (Pacotilha 185).

CEMDAP. Centro de Pesquisa, Documentação e Memória do Colégio de Aplicação da UFS. **Relação dos Estagiários do Colégio de Aplicação da UFS, 1982.** (Pacotilha 92)

CEMDAP. Centro de Pesquisa, Documentação e Memória do Colégio de Aplicação da UFS. **Regimento Escolar do Ginásio de Aplicação da Faculdade Católica de Sergipe, 1975.** (Pacotilha 25).

CEMDAP. Centro de Pesquisa, Documentação e Memória do Colégio de Aplicação da UFS. **Relatório de Posicionamento do Colégio de Aplicação em relação às suas funções na Faculdade de Educação, 1976** (Pacotilha 29).

CEMDAP. Centro de Pesquisa, Documentação e Memória do Colégio de Aplicação da UFS. **Relatório da Faced, 1977** (Pacotilha 185)

CEMDAP. Centro de Pesquisa, Documentação e Memória do Colégio de Aplicação da UFS. **Levantamento dos estagiários do Departamento de Educação que atuaram no Colégio de Aplicação, 1982** (Pacotilha 219).

2-Documentos do Arquivo do Centro de Educação e Ciências Humanas

CECH. Centro de Educação e Ciências Humanas. **Ata do Departamento de Didática, 1969.** (Caixa 102).

CECH. Centro de Educação e Ciências Humanas. **Quadro de funcionários, 1969** (Caixa 62).

CECH. Centro de Educação e Ciências Humanas. **Manual de estágio, 1973** (Caixa 102).

CECH. Centro de Educação e Ciências Humanas. **Currículo do curso de pedagogia, 196?** (Caixa 62).

CECH. Centro de Educação e Ciências Humanas. **Solicitação de diminuição de turmas de estágio, 1980** (Caixa 62).

3- Documentos do arquivo central da UFS

NUNES, Maria Thetis. O objetivo dos colégios de aplicação. **Jornal A Cruzada**, 22 mar. 1969.

5-Entrevistas

ALMEIDA, Maria Josefa de Menezes. 2025. Entrevistadora: Thalya Emanuelle da Rocha Antão. 10/04/2025. São Cristóvão/SE.

ARAÚJO, Maria Inêz de Oliveira. 2024. Entrevistadora: Thalya Emanuelle da Rocha Antão. 13/12/2024. São Cristóvão/SE.

FREITAS, Rozenilza Melo. 2018. **Banco de histórias do Colégio de Aplicação da UFS:** identidade e pertencimento nas memórias de estudantes e professores. Entrevistadores: Rafaela Cravo e Risia Rodrigues. 27/09/2018. Aracaju/SE.

OLIVEIRA, José Ricardo Menezes. 2018. **Banco de histórias do Colégio de Aplicação da UFS:** identidade e pertencimento nas memórias de estudantes e professores. Entrevistadores: Joaquim Tavares e Laísa Dias. 08/08/2018. Aracaju/SE.

SANTOS, Alfredo Bezerra dos. 2024. **Banco de histórias do Colégio de Aplicação da UFS:** identidade e pertencimento nas memórias de estudantes e professores. Entrevistador: Joaquim Tavares da Conceição. 19/04/2024. São Cristóvão/SE.

SANTOS, Carlos Wagner de Oliveira. 2018. **Banco de histórias do Colégio de Aplicação da UFS:** identidade e pertencimento nas memórias de estudantes e professores. Entrevistadores: Aristela Aristides e Laisa Dias. 19/09/2018. Aracaju/SE.

SILVA, Maria Isabel Ladeira. 2024. **Banco de histórias do Colégio de Aplicação da UFS:** identidade e pertencimento nas memórias de estudantes e professores. Entrevistadora: Thalya Emanuelle da Rocha Antão. 19/04/2024. São Cristóvão/SE.

SILVA, Nemésio Augusto Alvares. 2025. Entrevistadora: Thalya Emanuelle da Rocha Antão. 29/05/2025. São Cristóvão/SE.

TELES, Alexandre Belém Carvalho. 2018. **Banco de histórias do Colégio de Aplicação da UFS: identidade e pertencimento nas memórias de estudantes e professores**. Entrevistadores: Risia Rodrigues e Marluce Souza. 09/08/2018. Aracaju/SE.

6- Legislação

BRASIL. **Portaria n. 694, de 23 de setembro de 2022** (Ministério Da Educação). Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-694-de-23-de-setembro-de-2022-431649298>. Acesso em:

BRASIL. **Decreto-Lei n. 269, de 28 de fevereiro de 1967**. Autoriza o Poder Executivo a instituir a Fundação Universidade Federal de Sergipe e dá outras providências. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1960-1969/decreto-lei-269-28-fevereiro-1967-378094-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em:

BRASIL. **Decreto-Lei n. 9.053 de 12 de março de 1946**. Cria um ginásio de aplicação nas Faculdades de Filosofia do País. 1946. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/dclei/1940-1949/decreto-lei-9053-12-marco-1946-417016-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em:

BRASIL. **Lei n.º 4.495, de 25 de novembro de 1964**. Enquadra os atuais professores fundadores em cargos de Professor do Ensino Superior. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1950-1969/14495.htm. Acesso em:

BRASIL. **Lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em:

BRASIL. **Parecer CFE n. 292/62**, de 14 de novembro de 1962. Fixa matérias de formação pedagógica. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12636&Itemid=86. Acesso em:

UFS/CONSU. Universidade Federal de Sergipe. Conselho Universitário. Resolução n. 01/79/CONSU, **Regimento Geral da Universidade Federal de Sergipe**, 15 de janeiro de 1979.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Altera a Portaria MEC nº 959, de 27 de setembro de 2013, que trata sobre os Colégios de Aplicação vinculados às Universidades Federais**. Portaria n. 694, de 23 de setembro de 2022.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, A. E. S. de. **Organização do arquivo escolar do Colégio de Aplicação da UFS: preservação do patrimônio histórico e educacional e potencialidades para a escrita da história da educação.** 2023. 178 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2023.
- ALMEIDA, D. B.; LIMA, V. A. de. O Colégio de Aplicação da Ufrgs e suas precursoras: memórias apagadas (1954-1996). **CONJECTURA: filosofia e educação**, [S. l.], v. 20, n. 1, p. 141–163, 2014. Disponível em: <https://sou.ucs.br/etc/revistas/index.php/conjectura/article/view/2728>. Acesso em: 13 jan. 2025.
- ALMEIDA, N. F. **A vitrine vista de dentro: a história da disputa e as disputas na história do Colégio de Aplicação da FFCL-USP (1955-1969).** Tese (Doutorado - Programa de Pós-Graduação Cultura, Filosofia e História da Educação)-Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2022.
- ALMEIDA, S. E S. **Cartografia estudantil no Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Sergipe (1969-1981).** 2021. 202f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2021.
- ANDRADE, P. Aceitáveis com restrições, outras totalmente inaceitáveis: Dom Luciano Cabral Duarte e as Teologias da libertação. **Revista do Instituto Histórico e Geográfico de Sergipe**, [S.l.], v. 1, n. 45, p. 139–149, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufs.br/rihgse/article/view/13612>. Acesso em: 20 jan. 2025.
- ANTÃO, T. E. R. Formação em experimentação: o Colégio de Aplicação da UFS, uma escola laboratório nas décadas de 1960-1970. In: **Anais do XII Congresso Brasileiro de História da Educação.** Anais. Natal(RN) Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2024. Disponível em: <https://www.even3.com.br/anais/cbhe2024/841351-formacao-em-experimentacao--o-colegio-de-aplicacao-da-ufs-uma-escola-laboratorio-nas-decadas-de-1960-1970/>. Acesso em: 12 abr. 2025
- ANTÃO, T. E. R. Funcionamento e legitimidade: revisitando os debates educacionais sobre os Colégios de Aplicação. In: CONCEIÇÃO, J. T. (org.) **Pesquisas e reflexões de um grupo de pesquisa: História da educação em foco** – Aracaju: Criação Editora, 2025
- ARANTES, A. P. P.; GEBRAN, R. A. **O curso de pedagogia e o processo de formação do pedagogo no Brasil: percurso histórico e marcos legais.** **Holos**, v. 6, 2014, pp. 280-294. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=481547175021>. Acesso em: 22 jun. 2024.
- BARROS, J. D. A. A fonte histórica e seu lugar de produção. **Cadernos de Pesquisa do CDHIS**, [S.l.], v. 25, n. 2, 2013. DOI: 10.14393/cdhis.v25i2.15209. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/cdhis/article/view/15209>. Acesso em: 23 abr. 2025.
- BARROS, Z. G. P. **Redefinição conceitual dos Colégios de Aplicação.** Salvador: Centro Editorial e Didático da UFBA, 1988.
- BISPO, M. M. G. **Uma análise da produção textual escrita de alunos do sexto ano do ensino fundamental do Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Sergipe.** Dissertação (Pós-Graduação em Letras) - Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2011.

BRETAS, S. A.; OLIVEIRA, I. S. A constituição da Universidade Federal de Sergipe (1950-1960): um estudo sobre aspectos históricos da educação superior brasileira. **História da Educação**, v. 18, n. 42, p. 151-169, 2014.

CHARTIER, R. **A história cultural: entre práticas e representações**. Lisboa: Difel; Rio de Janeiro, RS: Bertrand Brasil S. A., 1990.

CONCEIÇÃO, J. T. A preservação do acervo documental do Colégio de Aplicação da UFS e a produção de pesquisas em História da Educação. In: FERRONATO, C.; CONCEIÇÃO, J. T. (org.). **Compreensões historiográficas da educação brasileira**. Aracaju, SE: Criação Editora, 2022.

CONCEIÇÃO, J. T. Aspectos da fundação e do processo de “reconhecimento” do Ginásio de Aplicação revelados em remanescentes documentais no acervo do Cemdap. In: PAULILO, A. L.; CONCEIÇÃO, J. T.; CAMPELLO, L. O. S. **A pesquisa em acervos da escola e da educação**. Campinas: Mercado de Letras, 2023.

CONCEIÇÃO, J. T. O Centro de Pesquisa, Documentação e Memória do Colégio de Aplicação da UFS e a produção de documentação audiovisual. **X Seminário Nacional Centro de memória-Unicamp – modalidade virtual**, 2021.

CONCEIÇÃO, J. T.; NOGUEIRA, M. M. M. C. Preservação e organização documental: o Centro de Pesquisa Documentação e Memória do Colégio de Aplicação – Cemdap. Dossiê “Os arquivos e a construção do conhecimento histórico”. **Revista do Instituto Histórico e Geográfico de Sergipe**, Aracaju, v. 1, n. 48. p. 63-73, ago. 2018.

CUNHA, L. A.; GÓES, M. **O golpe contra a educação**. 11ª ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2002.

EVANGELISTA, O. **A supressão dos colégios de aplicação**. Florianópolis/SC: Mimeo, 1999.

GRIMALDI, L. C., Almeida, D. B. “A TORRE AZUL”: memórias de espaços escolares pelas narrativas de estudantes e professores (1954-1996). **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 56, n. 48, p. 140-170, abr./jun. 2018, p. 140-170.

GUIMARÃES, M, A. **Um olhar sobre a história da organização curricular da educação física no Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Sergipe (1959-1996)**. 2016. 158 f. Dissertação (Pós-Graduação em Educação) - Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2016.

KRASILCHIK, M. **O professor e o currículo das ciências**. São Paulo: EPU/EDUSP, 1987.

KINPARA, M. M. **Colégio de Aplicação e a prática de ensino: questões atuais**. 175f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Campinas. Campinas: Unicamp, 1997.

LE GOFF, J. **História e memória**. Trad. Bernardo Leitão et al. Campinas, SP: Unicamp, 1990.

LEITE, L. A. R. **A trajetória dos alunos ingressantes na turma Alfa – 1/2001 no Colégio de Aplicação da UFRGS: problematizando afastamentos e permanências**. 2014. 156f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS.

LIMA, F. M. V. A. Contribuições de Dom Luciano José Cabral Duarte ao ensino superior sergipano (1950-1968). **Revista do Instituto Histórico e Geográfico de Sergipe**, [S. l.], v. 1, n. 45, p. 45–54, 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufs.br/rihge/article/view/12175>. Acesso em: 10 jun. 2025.

LIMA, V. A. **Colégio de Aplicação da UFRGS: práticas educativas adormecidas entre o arquivo e a memória oral (1954-1981)**. 2016. 122f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, 2016.

LOUREIRO, C. C. **O Ensino Fundamental de nove anos e o Colégio de Aplicação: da “prontidão” à emergência da infância**. Florianópolis: UFSC, 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, 2010.

MACIEL, A. R. J. S. **Entre fatos e relatos: as trajetórias de Carmelita Pinto Fontes e Rosália Bispo dos Santos na educação sergipana (1960-1991)**. 180f. Dissertação (Pós-Graduação em Educação) - Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2016.

MAFRA, P. H. **Uma escola contra a ditadura: a participação política do CAPUFRJ durante o regime militar brasileiro (1964-1968)**. 2006. 136f. Dissertação (Mestrado em História) - Instituto de Filosofia e Ciências Sociais / Programa de Pós- Graduação em História Social, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2006.

MARTINS, M. C. Reflexos reformistas: o ensino das humanidades na ditadura militar brasileira e as formas duvidosas de esquecer. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 51, p. 37-50, jan.-mar. 2014.

MARTIRES, J. G. **"Flagrando a vida": trajetória de Lígia Pina - professora, literata e acadêmica (1925-2014)**. 2016. 139f. Dissertação (Pós-Graduação em Educação) - Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, SE, 2016.

MARTIRES, J. G.; SOUZA, R. C. **9º Encontro de Formação de Professores (Enfope)**. Edição internacional. No teatro da história: o ensino da professora Lígia Pina no Colégio de Aplicação da UFS, v. 9, 2016.

MEIHY, J. C. S. B.; SEAWRIGHT, L. **Memórias e narrativas: história oral aplicada**. São Paulo: Contexto, 2020.

NETA, O. M. M.; FERNANDES, A. N. O.; CARLOS, N. L. S. D. A profissionalização do ensino de 2º grau com base no corpo normativo editado no período do regime militar. **Revista Temas em Educação**, João Pessoa, v. 29, n. 1, p. 42-58, jan.-abr. 2020.

NUNES, M. S. C. **O Ginásio de Aplicação da Faculdade Católica de Filosofia de Sergipe (1959-1968)**. 2008. 140f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2008.

OLIVEIRA, J. P. G. **Disciplinas, docentes e conteúdos: itinerários da história da Faculdade Católica de Filosofia de Sergipe (1951-1962)**. 2011, Dissertação (Mestrado em Educação) - Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Sergipe, 2011.

OLIVEIRA, M. A. A. **Educação e cidadania: uma contribuição ao ensino de Estudos Sociais**. 1993. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Estudos Avançados em Educação, Fundação Getúlio Vargas, Rio de Janeiro, 1993.

PERDIGÃO, D.; IPOLITO, Z. M. Cem anos de história do ensino de Física no Brasil pela análise de livros didáticos. **Revista Univap**, [S.l.], v. 27, n. 56, 2021. Disponível em: <https://revista.univap.br/index.php/revistaunivap/article/view/2502>. Acesso em: 16 abr. 2025.

POLLAK, M. Memória, esquecimento, silêncio. **Revista Estudos Históricos**. Rio de Janeiro, v. 2, n. 3, 1989. Disponível em: <https://periodicos.fgv.br/reh/article/view/2278>. Acesso em: 10 set. 2024.

POLLAK, M. Memória e identidade social. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 5, n. 10, p. 200-212, 1992. Disponível em: <https://periodicos.fgv.br/reh/article/view/1941>. Acesso em: 29 abr. 2025.

RAMALHO, B.; NUÑES, I.; GAUTHIER, C. **Formar o professor profissionalizar o ensino – perspectivas e desafios**. Porto Alegre: Sulina, 2ª ed., 2004.

SANTOS, C. F. A formação em serviço do professor e as mudanças no ensino de língua portuguesa. **Educação Temática Digital**, Campinas, v. 3, n. 2, p. 27-37, jun. 2002. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/605>. Acesso em: 5 mar. 2025.

SANTOS, J. O. **Memórias de estudantes egressos do Ginásio de Aplicação da Faculdade Católica de Filosofia de Sergipe (1960-1968)**. 2019. 105f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, SE, 2019.

SANTOS, R. C. **Ecos de um Brasil francófono: a língua francesa no Colégio de Aplicação da Universidade de Sergipe (1960-2013)**. 2020. 227f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2020.

SAVIANI, D. **A pedagogia no Brasil: história e teoria**. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

SEGATE, A. Gêneros textuais no ensino de língua portuguesa. **Linha D'Água**, São Paulo, n. 23, p. 13-24, 2010. DOI: 10.11606/issn.2236-4242.v0i23p13-24. Disponível em: <https://revistas.usp.br/linhadagua/article/view/37333>. Acesso em: 11 maio 2025.

SENA, G. O. **O Colégio de Aplicação no contexto das universidades brasileiras**. Florianópolis: UFSC, 1987. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Santa Catarina, 1987.

SILVA, N. A. A. **Educação integral e o Colégio de Aplicação da UFS: possibilidades e limites**. 2016. 232f. Dissertação (Pós-Graduação em Educação) - Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, SE, 2016.

SILVEIRA, M. **Escolas, ensino de história e identidades em tempos de ditadura militar**. 2009. Tese (Doutorado em História) – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

SOUZA, A. P. A. et al. A Necessidade da relação entre teoria e prática no ensino de ciências naturais. **Unopar Científica, Ciências Humanas e Educacionais**, Londrina, v. 15, n. esp., p. 395-401, dez. 2014.

SOUZA, R. C. de. **“Viveiro dos futuros professores”**: “modelo escolar” do Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Sergipe (1959- 1981). 2024. 167 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2024.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 14^a ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

TEIXEIRA, A. O problema de formação do magistério. III Conferência Nacional de Educação, Salvador, 1967 (Anais). Ministério da Educação e Cultura. **Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos**, v. 1., p. 409-419, 1968.

VASCONCELOS, I. M. **A federalização do ensino superior no Brasil**. 2007. 131f. Dissertação (Mestrado em Sociologia) - Universidade de Brasília. Brasília, 2007.

VEDANA, L. M. F. A educação em Santa Catarina nos anos 60. **Esboços: Histórias em Contextos Globais**, [S.l.], v. 5, n. 5, p. 39-46, 1997.

VIEIRA, P. M. S. **Preservação, sentidos e usos da memória e história: O patrimônio histórico-escolar em cena no Colégio de Aplicação da UFS (2000-2022)**. 2023. 130f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2023.

VIDAL, D. G. História da Educação como Arqueologia: cultura material escolar e escolarização. **Revista Linhas**, Florianópolis, v. 18, n. 36, p. 251-272, jan.-abr. 2017.