



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE - *CAMPUS* FLORESTA
CENTRO DE EDUCAÇÃO E LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE HUMANIDADES E
LINGUAGENS

DAIANA COSTA AZEVEDO

**A ARTICULAÇÃO ENTRE SABERES TEÓRICOS E PRÁTICOS NOS CURSOS DE
LICENCIATURA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE (UFAC) *CAMPUS*
FLORESTA E INSTITUTO FEDERAL DO ACRE (IFAC) *CAMPUS* CRUZEIRO DO
SUL**

CRUZEIRO DO SUL - ACRE

2025

DAIANA COSTA AZEVEDO

**A ARTICULAÇÃO ENTRE SABERES TEÓRICOS E PRÁTICOS NOS CURSOS DE
LICENCIATURA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE (UFAC) *CAMPUS*
FLORESTA E INSTITUTO FEDERAL DO ACRE (IFAC) *CAMPUS* CRUZEIRO DO
SUL**

Dissertação submetida ao Programa de Pós-graduação em Ensino de Humanidades e Linguagens da Universidade Federal do Acre – *Campus* Floresta para a obtenção do título de mestre(a) em Ensino de Humanidades e Linguagens.

Linha de pesquisa: Ensino, Humanidades, Processos educativos e culturas.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Aldecy Rodrigues de Lima

Cruzeiro do Sul-Acre

2025

DAIANA COSTA AZEVEDO

Dissertação defendida em 12/08/2025 e considerada aprovada para a obtenção do Título de Mestre em Ensino de Humanidades e Linguagens – Programa de Pós-graduação em Ensino de Humanidades e Linguagens da Universidade Federal do Acre, *Campus Floresta*.

Prof.(a) Dr(a) Cleidson de Jesus Rocha
Coordenador(a) do Curso

Banca examinadora:

Profa. Dra. Maria Aldecy Rodrigues de Lima
Ufac
Orientadora e Presidente

Profa. Dra. Maristela Rosso Walker
UTFPR
Avaliadora externa

Profa. Dra. Francisca Adma de Oliveira Martins
Ufac
Avaliadora interna

Profa. Dra. Aline Cleide Batista
UFPB
Avaliadora externa

CRUZEIRO DO SUL – ACRE
2025

Dedico aos meus pais e mestres, cujos ombros fortes sustentaram meu crescimento intelectual. Como disse Isaac Newton, “se eu vi mais longe, foi porque estava sobre os ombros de gigantes”. Á eles, minha gratidão por terem aberto os caminhos que percorri, tornando minha jornada possível.

AGRADECIMENTOS

Agradeço, em primeiro lugar, a Deus, pela vida, pelo cuidado constante, por me guiar, fortalecer e por me permitir realizar grandes sonhos no decorrer dessa caminhada.

Ao meu pai, meu maior exemplo de homem, cuja força e caráter me inspiram diariamente. Sou grata por tudo o que sou e por cada conquista que alcancei.

À minha mãe, pelo amor incondicional e pelo papel fundamental que desempenha em tantos momentos da minha vida.

Aos meus irmãos, por estarem sempre presentes, oferecendo companheirismo e suporte.

Aos meus amigos, que me acompanham e sempre estão por perto com palavras de apoio, risos espontâneos e abraços acolhedores.

Aos meus colegas de turma, aos que já eram e aos que se tornaram grandes amigos, com quem compartilho desafios, anseios e palavras de encorajamento ao longo dessa caminhada, com quem tanto aprendo.

À minha orientadora, professora Dr^a Maria Aldecy, pela sua dedicação, orientação e ensinamentos valiosos, que vem sendo essenciais para minha formação e para a construção deste trabalho.

Aos professores do PPEHL, pelos momentos de troca e aprendizado que enriqueceram minha trajetória acadêmica.

À Ufac, por tornar a experiência da graduação e Pós-graduação um sonho possível e próximo.

Aos licenciandos, participantes da pesquisa, agradeço profundamente pela disponibilidade, confiança e pelas contribuições generosas que tornaram possível a construção deste estudo.

Às coordenações dos cursos e às instituições envolvidas, pelo acolhimento e por viabilizarem o desenvolvimento da pesquisa com ética e responsabilidade.

À banca avaliadora, pelo olhar atento, pelas sugestões que tanto enriqueceram este trabalho e pela contribuição significativa no processo formativo.

E a cada pessoa que, de alguma forma, fez parte desta caminhada, deixo registrado meu reconhecimento e agradecimento sincero.

“É assim que venho tentando ser professor, assumindo minhas convicções, disponível ao saber, sensível à boniteza da prática educativa, instigado por seus desafios que não lhe permitem burocratizar-se, assumindo minhas limitações, acompanhadas sempre do esforço por superá-las, limitações que não procuro esconder em nome mesmo do respeito que me tenho e aos educandos”.

Paulo Freire, 2022

RESUMO

O presente estudo foi desenvolvido junto ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de Humanidades e Linguagens - PPEHL/Ufac, e tem como objetivo geral: Analisar a articulação teoria e prática nos cursos de formação inicial de professores em Cruzeiro do Sul-Acre, averiguando como os futuros docentes pensam o ser professor/professora. Para tanto, realizamos o estudo por meio da abordagem qualitativa, combinando os instrumentos de coleta de dados a análise documental, entrevista semiestruturada e aplicação de questionário. A análise documental foi realizada nos Projetos Pedagógicos de Curso (PPCs) de licenciaturas nas instituições públicas de ensino superior: a Universidade Federal do Acre-Ufac *Campus* Floresta nos cursos de Licenciatura em Pedagogia, Ciências Biológicas, Letras Inglês, Letras Português, Letras Espanhol e do Instituto Federal do Acre – Ifac *Campus* Cruzeiro do Sul nos cursos de Licenciatura em Física e Matemática, foi realizada a entrevista com 14 discentes, sendo dois alunos de cada curso, totalizando 10 alunos da Ufac e 04 do Ifac, matriculados entre 7º e 8º período, e ainda, foi realizada a aplicação do questionário com 37 alunos, cursando entre 5º a 8º período. A metodologia utilizada tem base em autores como Bogdan; Biklen (1994); Gil (2002); Markoni; Lakatos (2005); Minayo (2007); Bardin (2011); Severino (2013). A análise de conteúdo foi feita em Bardin (2011) partindo dos conceitos de *práxis* sob o escopo de Paulo Freire (2022; 2023). Ao longo do texto, discutimos os desafios históricos, políticos e pedagógicos que permeiam a formação docente. Essa abordagem foi sustentada por autores como Nóvoa (1999), Freire (2022; 2023), Tardif (2014), e Pimenta (2014). Com a análise dos PPCs dos cursos da Ufac e do Ifac, foi possível identificar como a articulação entre conhecimentos teóricos e práticos é formalmente estruturada, integrando disciplinas teóricas, estágios supervisionados, projetos de extensão e atividades práticas nos cursos de formação, mostrando o esforço intencional de aproximar os futuros docentes da realidade escolar. A partir da perspectiva dos estudantes, observou-se que essa articulação teoria-prática vai além de um requisito curricular, funcionando como espaço de experimentação, reflexão e construção dos saberes teórico-práticos, contribuindo para o desenvolvimento de competências pedagógicas, éticas e reflexivas, alinhando-se aos princípios da *práxis* freiriana, que defende a inseparabilidade do conhecer e do agir na formação de educadores. A *práxis*, como fio condutor deste percurso, mostra que o processo formativo é uma experiência de criação, transformação e responsabilidade ética, na qual o professor em formação não apenas aprende conteúdos, mas se aprende enquanto mediador do conhecimento, agente de mudança. Nesse movimento, a formação docente se configura como um espaço de constante diálogo entre saberes, experiências e reflexões.

Palavras-chave: Formação inicial de professores; articulação teoria e prática; *práxis*; Paulo Freire; Identidade docente.

ABSTRACT

The present study was developed within the Graduate Program in Humanities and Languages Teaching – PPEHL/Ufac, and has as its general objective: to analyze the articulation between theory and practice in initial teacher education courses in Cruzeiro do Sul-Acre, investigating how future teachers perceive the teaching profession. To this end, we conducted the study through a qualitative approach, combining data collection instruments with document analysis, semi-structured interviews, and questionnaire application. The document analysis was carried out in the Pedagogical Course Projects (PPCs) of undergraduate programs at public higher education institutions: the Federal University of Acre – Ufac, Campus Floresta, in the courses of Pedagogy, Biological Sciences, English Language and Literature, Portuguese Language and Literature, Spanish Language and Literature; and the Federal Institute of Acre – Ifac, Campus Cruzeiro do Sul, in the courses of Physics and Mathematics. Interviews were conducted with 14 students, two from each program, totaling 10 from Ufac and 4 from Ifac, enrolled between the 7th and 8th semesters. In addition, a questionnaire was applied to 37 students enrolled between the 5th and 8th semesters. The methodology was based on authors such as Bogdan & Biklen (1994); Gil (2002); Markoni & Lakatos (2005); Minayo (2007); Bardin (2011); Severino (2013). Content analysis was carried out according to Bardin (2011), drawing on the concepts of praxis under the scope of Paulo Freire (2022; 2023). Throughout the text, we discuss the historical, political, and pedagogical challenges that permeate teacher education. This approach was supported by authors such as Nóvoa (1999), Freire (2022; 2023), Tardif (2014), and Pimenta (2014). From the analysis of the PPCs of Ufac and Ifac courses, it was possible to identify how the articulation between theoretical and practical knowledge is formally structured, integrating theoretical disciplines, supervised internships, extension projects, and practical activities within the programs, thus demonstrating the intentional effort to bring future teachers closer to school reality. From the students' perspective, this theory-practice articulation goes beyond a curricular requirement, functioning as a space for experimentation, reflection, and the construction of theoretical-practical knowledge, contributing to the development of pedagogical, ethical, and reflective competencies. This process aligns with the principles of Freirean praxis, which advocates the inseparability of knowing and acting in the education of teachers. Praxis, as the guiding thread of this process, shows that teacher education is an experience of creation, transformation, and ethical responsibility, in which the pre-service teacher not only learns content but also learns about themselves as a mediator of knowledge and as an agent of change. In this movement, teacher education is configured as a space of constant dialogue between knowledge, experiences, and reflections.

Keywords: Initial teacher education; theory-practice articulation; praxis; Paulo Freire; teaching identity.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1: Mapa do Estado do Acre.....	p. 42
Figura 2: Localização do Município de Cruzeiro do Sul/Acre	p. 43
Figura 3: Imagem aérea da Ufac – <i>Campus</i> Floresta.....	p. 45
Figura 4: Fachada do Instituto Federal do Acre – Campus de Cruzeiro do Sul	p. 46
Gráfico 1: Evasão nos cursos de licenciatura.....	p. 49
Gráfico 2: Participantes por curso selecionado.....	p. 53
Gráfico 3: Alunos por período.....	p. 53
Gráfico 4: Reflexão sobre a prática.....	p. 103
Gráfico 5: O preparo a partir de conhecimentos teóricos.....	p. 111
Gráfico 6: Reflexões sobre a prática.....	p. 116
Gráfico 7: Vivência prática nos cursos de formação.....	p. 118
Gráfico 8: Os estágios supervisionados.....	p. 121
Gráfico 9: Conexão teoria e prática.....	p. 146
Gráfico 10: Dificuldades na integração teoria e prática.....	p. 131

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AACC - Atividades acadêmico-culturais
BNCC – Base Nacional Comum Curricular
CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEL – Centro de Educação e Letras
CF – Constituição Federal
CLLI - Curso de Licenciatura em Letras – Inglês
CMULTI – Centro Multidisciplinar
CNE – Conselho Nacional de Educação
CNPq - Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
DCNs – Diretrizes Curriculares Nacionais
EF II - Ensino Fundamental II
EF1 - Ensino Fundamental I
EJA - Educação de Jovens e Adultos
EJA – Educação de Jovens e Adultos
EM - Ensino Médio
ENADE - Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes
ENEM – Exame Nacional de Ensino Médio
IES - Instituições de Ensino Superior
IFAC - Instituto Federal do Acre
ITA - Instituto Tecnológico de Aeronáutica
LDB – Lei de Diretrizes e Bases
MEC – Ministério da Educação e Cultura
NDE - Núcleo Docente Estruturante
PCC – Prática como componente curricular
PNE - Plano Nacional de Educação
PPC - Projetos Pedagógico de Curso
PPEHL – Programa de Pós-Graduação em Ensino de Humanidades e Linguagens
SISU - Sistema de Seleção Unificada
TCC - Trabalho de Conclusão de Curso
UFAC - Universidade Federal do Acre

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Critérios de inclusão na pesquisa (entrevista semiestruturada)	p. 48
Quadro 2: Das categorias e subcategorias de análise dos dados.....	p. 57
Quadro 3: Análise comparativa dos PPCs dos cursos de licenciatura Ufac e Ifac	p. 59
Quadro 4: Distribuição de créditos por período no curso de Inglês.....	p. 76
Quadro 5: Distribuição de créditos por período no curso de Português – Ufac.....	p. 80
Quadro 6: Distribuição de créditos por período no curso de Pedagogia – Ufac	p. 82
Quadro 7: Distribuição de créditos por período no curso de Espanhol – Ufac	p. 87
Quadro 8: Distribuição de créditos por período no curso de Ciências Biológicas – Ufac.....	p. 89
Quadro 9: Distribuição de créditos por período no curso de Matemática – Ifac	p. 93
Quadro 10: Distribuição de créditos por período no curso de Física – Ifac	p. 96
Quadro 11: Estrutura curricular dos cursos de licenciatura	p. 124

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	13
2 A FORMAÇÃO DOCENTE NO BRASIL: EVOLUÇÃO HISTÓRICA E MARCOS NORMATIVOS	18
3 SABERES DOCENTES E A ARTICULAÇÃO TEORIA E PRÁTICA EM UM CONTEXTO DE PRÁXIS	30
4 PERCURSO METODOLÓGICO: TRILHANDO CAMINHOS	40
4.1 Tipo de pesquisa	40
4.2 <i>Locus</i> e participantes da pesquisa	42
4.2.1 A Universidade Federal do Acre – Campus Floresta	44
4.2.2 Instituto Federal do Acre (Ifac) - Campus de Cruzeiro do Sul	45
4.2.3 Dos participantes	48
4.3 Dos instrumentos de coleta de dados	50
4.3.1 Análise Documental	50
4.3.2 Questionário Autoaplicável	52
4.3.3 Entrevista Semiestruturada	54
4.4 Análise do conteúdo das entrevistas	55
5 A CONSTRUÇÃO DA DOCÊNCIA: PRÁTICAS CURRICULARES NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES	59
5.1 Os espaços para atuação prática nos PPCs dos cursos	59
5.2 Análise individual dos PPCs dos cursos	74
5.2.1 O curso de Licenciatura Plena em Letras Inglês	75
5.2.2 PPC do curso de Licenciatura Plena em Português	78
5.2.3 PPC do curso de Licenciatura Plena em Pedagogia	81
5.2.4 O curso de Licenciatura Plena em Letras Espanhol	85
5.2.5 PPC do curso de Licenciatura Plena em Ciências Biológicas	88
5.2.6 PPC do curso de Licenciatura Plena em Licenciatura em Matemática	91
5.2.7 PPC do curso de Licenciatura Plena em Licenciatura em Física	94
6 O OLHAR DISCENTE SOBRE A FORMAÇÃO ACADÊMICA: A RELAÇÃO DOS SABERES COM A ARTICULAÇÃO PRÁTICA-TEORIA	98
7 DA TEORIA À SALA DE AULA: A ARTICULAÇÃO DOS CONHECIMENTOS TEÓRICOS E PRÁTICOS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES	106
7.1 A teoria como instrumento de análise e leitura do real	106
7.2 A prática como espaço para aprendizagem da profissão docente	114
7.3 Estrutura Curricular e a experiência Discente: configuração teoria e prática	123
8 CONSIDERAÇÕES FINAIS	134

REFERÊNCIAS	138
APÊNDICES.....	143
Apêndice A – Roteiro da Entrevista	143
Apêndice B – Roteiro do questionário autoaplicável	144
Apêndice C – protocolo de análise de documentos.....	146
ANEXOS	147
Anexo A – Parecer Consubstanciado - CEP	147
Anexo B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE	149

1 INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas, quando falamos especificamente sobre a formação inicial de professores, os aspectos teóricos têm tido maior destaque ao serem relacionados aos fundamentos da educação e às políticas educacionais, buscando superar a forte ênfase técnica predominante, especialmente nas décadas de 1960 e 1970, não apenas na formação docente, mas também em outras áreas (Gatti, 2020). Neste contexto, a formação inicial de professores enfrenta há muito o desafio de integrar teoria e prática de maneira significativa. Muitas vezes, a teoria é percebida como distante da realidade escolar, ao passo que a prática é vista apenas como uma experiência empírica, carente de embasamento teórico. Essa divisão, fundamentada em modelos educacionais tradicionais, compromete a formação crítica e abrangente dos professores, especialmente em contextos de ensino público.

Segundo Freire (2022; 2023), é necessário reconceituar essa perspectiva, propondo que a prática educativa seja crítica, dialógica e transformadora, pensando a realidade dos educandos. Partindo dos princípios freireanos, entendemos que educar é um ato político e ético, exigindo reflexão contínua sobre a prática, o contexto e os indivíduos envolvidos no processo educativo, sendo necessária a reflexão sobre como os futuros professores percebem a integração e como os ideais freireanos podem guiar uma formação mais alinhada com as necessidades da realidade da escola.

No Brasil, os cursos de licenciatura dividem-se essencialmente em dois grupos de conhecimentos: os saberes disciplinares, relativos à área de formação; e os saberes pedagógicos, pertinentes à educação e ao ensino. Sua estrutura e organização curricular reflete a concepção da formação de professores nas universidades desde sua instituição na década de 1930. Esses cursos são marcados por um dilema: o currículo das licenciaturas deve priorizar o desenvolvimento dos conteúdos específicos da área de conhecimento ou do “preparo pedagógico-didático”? (Saviani, 2009).

As normas legais educacionais brasileiras têm buscado superar essa dicotomia, como exemplificado pela Resolução CNE/CP de 2015, que introduziu a obrigatoriedade de 400 horas de Prática como Componente Curricular (PCC) nos cursos de licenciatura, e pela Resolução CNE/CP de 2019, que consolidou a prática como elemento estruturante na formação inicial. O cumprimento e adequações das instituições de ensino às orientações na formulação dos PPCs pode ser observado como objeto de estudo em contextos específicos, como o da cidade de Cruzeiro do Sul, no Acre.

No contexto de formação de professores e considerando a natureza dialética do binômio teoria-prática e prática-teoria, é fundamental superar a visão predominante que trata “prática” e “teoria” como conceitos opostos. Também é necessário repensar a ideia de prática como simples aplicação direta de teorias aprendidas ou mediadas por técnicas, bem como seu entendimento como um uso mecânico de procedimentos padronizados. Diante desse cenário, a presente pesquisa busca responder às seguintes questões de estudo: A articulação entre teoria e prática tem acontecido nos cursos de licenciatura? Como os alunos dos cursos de licenciatura de Cruzeiro do Sul percebem e articulam os saberes teóricos e práticos ainda nos cursos de formação inicial?

Para responder às questões, temos como objetivo geral: Analisar a articulação teoria e prática nos cursos de formação inicial de professores em Cruzeiro do Sul-Acre, averiguando como os futuros docentes pensam o ser professor a partir dessa relação.

E, como objetivos específicos:

- 1) Discutir como é tratada a articulação teoria e prática, no Projeto Pedagógico dos cursos de formação de professores nas instituições públicas de ensino superior, Ufac e Ifac, em Cruzeiro do Sul – Acre;
- 2) Identificar os saberes valorizados pelos discentes no processo de formação inicial e construção da identidade profissional e pessoal dos futuros professores.
- 3) Compreender como os discentes percebem a articulação teoria e prática dentro dos cursos de formação inicial de professores, analisando como esses saberes se integram no processo formativo e na construção da identidade docente.

Para responder essa questão de estudo e alcançar o objetivo proposto, a presente pesquisa adota uma abordagem qualitativa. Os participantes da pesquisa foram alunos dos cursos presenciais de licenciatura do Ifac e da Ufac, a partir do 5º período, considerando que nesta etapa, de acordo com os Projetos Pedagógicos de Curso (PPCs) analisados, os estudantes têm contato com disciplina com créditos teóricos e práticos, nos cursos de licenciatura selecionados como objeto deste estudo. Como instrumentos de coleta de dados, utilizamos questionários autoaplicáveis, entrevistas semiestruturadas e análise documental dos PPCs. A análise das entrevistas foi feita com base na Análise de Conteúdo de Bardin (2011) e Franco (2018).

No relato de experiências pessoais, relacionadas ao tema aqui discutido, destaco que sou formada em Pedagogia pela Ufac - *Campus* Floresta. Curiosamente, durante a graduação, considerava as obras, autores e artigos apresentados e estudados como essenciais em nossa formação, identificando na teoria, muitos aspectos e situações que vivenciei enquanto aluna.

Entretanto, ao interagir com professores formados e outros colegas que já exerciam a docência, empolgada com o conteúdo aprendido, era bastante comum ouvir a fala “Na prática é diferente, a teoria não te prepara para isso, não vai servir para nada”. Diante dessas falas, me surgia sempre o questionamento: “Por que, então, estudamos tantas teorias? Por que não temos uma formação apenas prática? Por que somos colocados diante de tantos autores, teorias e pensamentos sobre a formação do professor? Para que serve a teoria, afinal? Como relacionar com essa prática na escola real que tanto os professores dizem ser diferente?” Será que realmente esses professores estão fazendo a relação entre teoria e prática? Ou será que estão inconscientemente aplicando práticas de teorias que não conhecem?

Questionamentos como esses foram persistindo durante a graduação e me acompanharam até mesmo após a inserção na docência. Neste sentido, em contato com as disciplinas teóricas estudadas no PPEHL, voltadas à formação docente e prática pedagógica, aprimora-se o desejo de desenvolver o presente estudo, considerando as questões levantadas anteriormente e buscando compreender o que diz a teoria, mas também a importância da prática, sobre o papel atribuído à formação docente durante a graduação, buscando compreender o olhar que os discentes e futuros professores têm sobre as questões levantadas inerentes a relação entre teoria e prática.

Outra curiosidade que motiva as inquietações que resultaram na proposição deste estudo refere-se às reformas educacionais implementadas no Brasil a partir da década de 1990. As reformas são motivadas na educação brasileira pela influência das ideias de Donald Schön, pesquisador norte-americano cujos estudos abriram novas perspectivas para a valorização da prática na formação de professores e tem uma forte influência entre os pesquisadores brasileiros no contexto da formação docente. Schön (2000) valoriza a prática na formação docente, sugerindo que os conhecimentos construídos no exercício da profissão são fundamentais para o desenvolvimento de saberes significativos para o ensino, segundo os estudos de (Pimenta, 2002).

Neste sentido, o presente estudo contribui para o entendimento de como os cursos de licenciatura, de instituições federais, oferecidos no município de Cruzeiro do Sul, Acre, estão preparando os estudantes para enfrentarem os desafios da docência, especialmente no que tange à articulação entre os conhecimentos teóricos e práticos. Ao investigar esta questão, a pesquisa poderá fornecer subsídios tanto para a reflexão acerca dos programas de formação inicial e implementação de políticas públicas que visem melhorar a preparação dos professores. Além disso, pode promover reflexões entre os professores sobre o cotidiano escolar, o fazer docente

e as conexões entre as teorias — que exigem estudo — e as práticas pedagógicas vivenciadas no chão da escola.

A relevância social do tema é a necessidade de garantir que os professores em formação reflitam sobre a importância da articulação teoria e prática para o exercício da profissão e construção da identidade docente, para que, quando professores formados, sejam capazes de atuar de maneira crítica, reflexiva e ética, contribuindo para a melhoria da educação pública gratuita e de qualidade. Ao mesmo tempo, a pesquisa também oferece uma contribuição acadêmica ao campo da formação de professores, dialogando com autores como Freire (2022), que defende a pedagogia da autonomia, onde a prática docente é constantemente revisitada e aprimorada a partir de uma reflexão crítica sobre a realidade educacional, dentre outros elementos que são fundamentais para o exercício da docência na perspectiva da educação como prática da liberdade como os aspectos éticos e epistemológicos.

Portanto, ao apresentar a percepção dos futuros professores sobre a articulação entre saberes teóricos e práticos, este estudo contribui para a formação de professores no município de Cruzeiro do Sul e, possivelmente, para outras regiões do país, onde a formação docente enfrenta desafios semelhantes. Esperamos que os resultados aqui apresentados possam fomentar debates e ações externas à melhoria contínua dos cursos de licenciatura, promovendo uma formação mais integrada para a realidade contemporânea das escolas brasileiras.

Este trabalho está estruturado da seguinte forma: No primeiro capítulo apresentamos a introdução e o problema de pesquisa. O segundo capítulo, intitulado “A formação docente no Brasil: evolução histórica e marcos normativos”, revisamos a literatura sobre a história da formação docente no Brasil, sua evolução e os aspectos legais que a compõem. No terceiro capítulo, “Formação inicial dos professores e a articulação teoria e prática em um contexto de práxis”, discutimos os principais conceitos e fundamentos da formação inicial de professores, com base nas contribuições teóricas de autores, como Tardif (2014), Nóvoa (1999), Pimenta (2012) e Freire (2022, 2023). No quarto capítulo “Percurso metodológico: Trilhando caminhos”, detalhamos a metodologia utilizada para desenvolvimento deste estudo.

No quinto capítulo, “A construção da docência: práticas curriculares na formação inicial de professores”, apresentamos a análise documental dos Projetos Pedagógicos de Curso (PPCs) das instituições investigadas, com foco na estrutura curricular e na forma como esta organiza e propõe a articulação entre teoria e prática. Discutimos como a organização curricular impacta a constituição da identidade docente em formação, evidenciando possíveis tensões entre o prescrito e o vivido.

No sexto capítulo, “Saberes docentes em construção: a importância dos cursos de formação na trajetória de ser professor”, analisamos os dados obtidos por meio dos relatos dos licenciandos participantes da pesquisa. Exploramos as percepções dos alunos quanto às experiências vividas durante o curso, especialmente no que se refere ao estágio supervisionado, à prática como componente curricular e à relevância dos saberes adquiridos ao longo da formação.

No sétimo capítulo, “Da teoria à sala de aula: a influência dos conhecimentos teóricos e práticos na formação de professores”, articulamos os dados documentais e empíricos à luz das categorias temáticas definidas. Abordamos as tensões entre idealização e realidade da profissão docente, a dicotomia entre teoria e prática e os saberes emergentes da experiência. Refletimos sobre como os cursos de licenciatura têm contribuído (ou não) para a formação crítica e reflexiva dos futuros professores, destacando os desafios e as possibilidades para uma formação mais integrada e contextualizada.

Apresentamos, ainda, as considerações finais, onde retomamos os objetivos de estudo, contribuição acadêmica e social da pesquisa, bem como o que os resultados sugerem em relação à articulação teoria e prática na formação dos futuros professores. Por fim, apresentamos as referências de obras e documentos consultados no desenvolvimento do estudo e os anexos.

2 A FORMAÇÃO DOCENTE NO BRASIL: EVOLUÇÃO HISTÓRICA E MARCOS NORMATIVOS

Desde a Antiguidade até os dias atuais, a docência tem desempenhado um papel de destaque na formação das pessoas, na consolidação e propagação de valores e saberes de cada época (Costa, 1995). Neste capítulo, refletimos brevemente sobre os principais marcos históricos da formação docente no Brasil, percebendo o magistério como uma profissão em constante evolução, fortemente influenciada pelas mudanças sociais, políticas e tecnológicas de cada época.

No Brasil, a formação dos professores está intimamente ligada à história do país, em uma interação marcada por aspectos históricos e culturais. Segundo Cunha (2016), a educação no Brasil teve início com a chegada dos jesuítas em 1549, que fundaram colégios religiosos com o propósito de formar a elite dirigente e manter seus quadros eclesiásticos. Os jesuítas também tinham como objetivo principal a conversão dos indígenas ao catolicismo, além de ensinar a língua portuguesa, noções elementares de aritmética e habilidades para o trabalho manual.

Na instrução ofertada pelos jesuítas seguia os princípios do *Ratio Studiorum*, fundamentado em concepções cristãs e influenciado pelo pensamento aristotélico, além de estar alinhado às diretrizes estabelecidas pelas Constituições da Companhia de Jesus. Nesse período, os jesuítas foram praticamente os únicos responsáveis pela educação no Brasil (Ribeiro, 2015).

De acordo com Cunha (2016, p. 161), “[...] nenhuma instituição com *status* de universidade existiu no período colonial nem no imperial”. Com a chegada da família real, “[...] desde 1808 o ensino superior no Brasil foi ministrado em estabelecimentos isolados”. Com o avanço econômico e social brasileiro, aumenta a demanda por educação, tornando-se necessária a formação de um número cada vez maior de professores para atender ao crescente interesse pela escolarização. A Revolução Francesa impulsiona e evidencia a necessidade de profissionais qualificados para atuar nas indústrias emergentes, visto que,

[...] a questão da formação de professores exigiu uma resposta institucional apenas no século XIX, quando, após a Revolução Francesa, foi colocado o problema da instrução popular. É daí que deriva o processo de criação de Escolas Normais como instituições encarregadas de preparar professores. A primeira instituição com o nome de Escola Normal foi proposta pela convenção, em 1794 e instalada em Paris em 1795. Já a partir desse momento se introduziu a distinção entre Escola Normal Superior para formar professores de nível secundário e Escola Normal simplesmente, também chamada de Escola Normal Primária, para preparar os professores do ensino primário (Saviani, 2009, p. 143).

Esse modelo rapidamente se expandiu para outros países, incluindo o Brasil, onde foi implementado por volta da metade do século XIX. Nessa perspectiva, a trajetória da formação de professores no Brasil pode ser dividida em seis períodos significativos, sendo eles:

- 1- Ensaios intermitentes de formação de professores (1827-1890). Esse período se inicia com o dispositivo da Lei das Escolas de Primeiras Letras, que obrigava os professores a se instruir no método do ensino mútuo, às próprias expensas; estende-se até 1890, quando prevalece o modelo das escolas normais.
- 2- Estabelecimento e expansão do padrão das Escolas Normais (1890-1932), cujo marco inicial é a reforma da Escola Normal tendo como anexo a escola modelo.
- 3- Organização dos Institutos de Educação (1932- 1939), cujos marcos são as reformas de Anísio Teixeira no Distrito Federal, em 1932, e de Fernando de Azevedo em São Paulo em 1933.
- 4- Organização e implantação dos Cursos de Pedagogia e de Licenciatura e consolidação do modelo das Escolas Normais (1939-1971).
- 5- Substituição da Escola Normal pela Habilitação Específica de Magistério (1971-1996).
- 6- Advento dos Institutos Superiores de Educação, Escolas Normais Superiores e o novo perfil do curso de pedagogia (1996- 2006) (Saviani, 2009, p. 143-144).

A escolarização popular passa a ser objeto de maior atenção com a promulgação da Lei das Escolas de Primeiras Letras, realizada em 15 de outubro de 1827, que determinava a obrigatoriedade dessas escolas nas regiões mais populosas do país. No entanto, a formação docente permaneceu negligenciada, pois os professores eram obrigados a seguir o método mútuo de ensino e, caso não tivessem preparo, deveriam arcar com sua própria formação. Bortolanza (2017) destaca alguns aspectos dessa trajetória, evidenciando as transformações ocorridas na organização do ensino superior no país, visto que,

O ensino superior no Brasil só veio a adquirir cunho universitário nos anos 30. Contudo, de 1808 quando foram criadas as primeiras escolas superiores até 1934, o modelo de ensino superior estava direcionado na formação para profissões liberais tradicionais, como direito e medicina ou para as engenharias (Sampaio, 1991). O modelo de ensino empregado se manteve quase inalterado até no final do século XIX, quando algumas modificações passaram a dar ênfase maior à formação tecnológica. Por sua vez, marcas de descontinuidades no que diz respeito, sobretudo, aos aspectos que envolvem sua relação com o Estado foram sentidas em cinco momentos-chaves: 1808, 1898, 1930, 1968 e 1985. Esses anos, num contexto maior definem, em linhas gerais, os períodos de mudanças no formato do sistema de ensino superior ao longo de seus quase duzentos anos de existência (Bortolanza, 2017, p. 8).

Martins (2002) destaca que esse nível de ensino era controlado e ofertado pela e para a elite, que influenciava desde a criação das instituições e a definição dos currículos até a seleção dos professores, alinhando-se mais aos interesses políticos do que acadêmicos. Esse cenário intensificou as preocupações educacionais e impulsionou a criação de escolas primárias para combater o analfabetismo.

Desde a promulgação do Ato Adicional de 1834, a responsabilidade pela educação elementar foi descentralizada para as províncias, com exceção da capital do Império, que permaneceu sob a administração do governo central, assim como as faculdades em todo o país. Após a implementação deste ato, surgiram escolas de formação de professores em várias províncias, incluindo a fluminense, que estabeleceu uma escola normal em Niterói em 1835. Até 1879, a formação de professores geralmente ocorria nos liceus, onde a pedagogia era integrada ao currículo. Com a Reforma Leôncio de Carvalho, no entanto, as escolas normais provinciais passaram a seguir o modelo estabelecido pela recém-criada Escola Normal da Corte (Martins, 2002)).

Entre 1889 e 1918, como consequência das mudanças sociais, políticas e educacionais, foram fundadas 56 novas instituições de ensino superior, majoritariamente privadas, no país, motivadas pela urgência na formação de professores capacitados com conhecimentos científicos, didáticos e pedagógicos. O período da década de 1920, de acordo com Martins (2002), marcou um avanço significativo na luta pela democratização e ampliação do ensino superior no Brasil. Nesse contexto, o país contava com cerca de 150 escolas isoladas, mantendo um sistema elitizado e voltado para a formação técnica.

Já a década de 1930 é marcada pela criação de instituições de nível superior para a formação de professores, visando atender às demandas do ensino normal e secundário. Embora houvesse políticas voltadas para a formação docente desde o período imperial, foi nas primeiras décadas da República que elas ganharam maior impulso. No entanto, a formação pedagógica, ligada à Pedagogia como ciência da educação, foi incorporada como uma seção complementar aos cursos de Filosofia, Ciências e Letras (Cunha, 2016).

Após a derrota da Revolução Constitucionalista de 1932 em São Paulo e a conclusão das represálias mais severas contra seus principais líderes, alguns desses dirigentes se reuniram e, em 27 de maio de 1933, fundaram a Escola Livre de Sociologia e Política de São Paulo. Saviani (2009) destaca que a criação das Escolas Modelo, anexadas às Escolas Normais, deu origem aos primeiros Institutos de Educação, como o Instituto de Educação do Distrito Federal e o Instituto de Educação de São Paulo, instituídos pelo decreto 3.810/32. Esses institutos tinham como objetivo ampliar a formação cultural e profissional dos docentes. Além disso,

Em 25 de janeiro de 1934, um decreto estadual criou a Universidade de São Paulo, incorporando-lhe as seguintes escolas superiores existentes: Faculdade de Direito, Escola Politécnica, Escola Superior de Agronomia, Faculdade de Medicina e Escola de Veterinária. O Instituto de Educação foi elevado à categoria de escola superior e incorporado à universidade como Faculdade de Educação. Já no âmbito da nova universidade, foram criadas a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, o Instituto de

Ciências Econômicas e Comerciais e a Escola de Belas Artes. Diversos institutos de pesquisa técnico-científica mantidos pelo governo estadual foram ligados à universidade como entidades complementares [...] (Cunha, 2016, p. 167).

A criação da Universidade de São Paulo (USP), é portanto, um marco histórico significativo na educação superior brasileira, sobretudo por não se tratar de uma instituição pública no sentido estrito, mas de uma iniciativa estadual, idealizada para recuperar o protagonismo político de São Paulo após o enfraquecimento do poder local durante a Era Vargas (Cunha, 2016).

A partir do decreto-lei nº 1.190/1939, se estabelece o modelo de formação de professores para o ensino secundário, estruturando-se o modelo conhecido como "esquema 3+1". Esse esquema consistia em três anos de formação específica em licenciatura para docência no ensino secundário, enquanto o curso de pedagogia formava técnicos em educação. Para atuar nas Escolas Normais, era necessária a complementação com um ano adicional de estudos na área didática. Assim, o decreto organizou a formação superior de docentes e consolidou a Faculdade Nacional de Filosofia como referência para as universidades brasileiras, dividida em quatro áreas: Filosofia, Ciências, Letras e Pedagogia (Cunha, 2016).

Com o enfraquecimento do Estado Novo, causado por conflitos internos, reflexos da guerra e divisões no exército, as oposições concentraram-se na anistia a presos políticos e na convocação de uma Assembleia Constituinte. Em 29 de outubro de 1945, os militares forçaram a renúncia de Vargas, e, em 1946, o Brasil alterou sua quarta Constituição republicana, garantindo formalmente direitos individuais como liberdade de expressão e reunião. Neste cenário, “[...] ao fim da era Vargas, em 1945, eram cinco as instituições universitárias, em meio a dezenas de faculdades isoladas” (Cunha, 2016, p. 164).

Embora a estrutura criada pelo Estado Novo tenha sido mantida, aspectos autoritários como Educação Moral e Cívica e instrução pré-militar foram abolidos. O populismo e a intensificação da industrialização influenciaram as mudanças educacionais, especialmente com a equiparação do ensino profissional ao secundário, permitindo maior acesso ao ensino superior. A demanda por ensino superior cresceu com a ampliação da escolarização no nível médio e o governo federal respondeu criando faculdades em regiões marcadas pela desigualdade, oferecendo cursos gratuitos e federalizando instituições estaduais e privadas, integrando-as em universidades (Cunha, 2016).

A construção dos Institutos de Educação baseava-se em princípios pedagógicos que buscavam aprimorar a formação docente, superando limitações das Escolas Normais.

O decreto lei n. 8.530, de 2 de janeiro de 1946, conhecido como Lei Orgânica do Ensino Normal (Brasil, 1946). Na nova estrutura, o curso normal, em simetria com os demais cursos de nível secundário, foi dividido em dois ciclos: o primeiro correspondia ao ciclo ginasial do curso secundário e tinha duração de quatro anos. Seu objetivo era formar regentes do ensino primário e funcionaria em Escolas Normais regionais. O segundo ciclo, com a duração de três anos, correspondia ao ciclo colegial do curso secundário. Seu objetivo era formar professores do ensino primário e funcionava em Escolas Normais e nos Institutos de Educação (Saviani, 2009, p. 146).

O decreto que regulamentou a formação de professores para escolas primárias estabeleceu a divisão do curso normal em dois ciclos: o ginasial, com quatro anos, ministrado nas Escolas Normais Regionais, e o colegial, com três anos, oferecido tanto nas Escolas Normais quanto nos Institutos de Educação. Essas instituições passaram por adaptações constantes para se adequarem às reformas educacionais (Cunha, 2016).

Em 1964, o Brasil já contava com 37 universidades federais. Saviani (2009) destaca que o período que se seguiu ao golpe militar de 1964 trouxe mudanças na legislação educacional. Com a Lei nº 5.692/71, o ensino primário e médio foi reformulado, substituindo a Escola Normal pela habilitação específica do Magistério e alterando a nomenclatura para o ensino de primeiro e segundo grau (Cunha, 2016).

O Parecer nº 349/72 estruturou a formação de professores em dois níveis: um curso de três anos (2.200 horas) para lecionar até a 4ª série e outro de quatro anos (2.900 horas) para atuar até a 6ª série do ensino de primeiro grau. Para as séries finais do primeiro grau e o ensino de segundo grau, a Lei nº 5.692/71 instituiu também a formação superior em Pedagogia. Os cursos de licenciatura curta, com três anos de duração, preparavam-se exclusivamente para o magistério, enquanto a licenciatura plena, com quatro anos, além de formar docentes, concedia o título de especialista em educação. Essa formação permite a atuação em funções como direção escolar, orientação educacional, supervisão escolar e inspeção de ensino. Destaca-se, portanto, que, de 1971 a 1996, no Brasil, a formação docente se fazia através da habilitação ao magistério.

Ao final da ditadura, a universidade brasileira foi de grande importância no processo de redemocratização, fortalecendo entidades estudantis e sindicais, enquanto a pós-graduação consolidava sua relevância acadêmica e política. Com a promulgação da Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988) até as mais recentes diretrizes curriculares, a legislação vigente busca garantir, dentre outros aspectos, que a formação dos professores contemple as necessidades do sistema educacional brasileiro.

A CF/88 representa um divisor de águas na história da educação brasileira, especialmente no que se refere ao ensino superior público. Ela estabeleceu princípios e diretrizes que garantem não apenas o acesso à educação, mas também a qualidade e a função

social das universidades. Entre os avanços mais significativos, destaca-se o reconhecimento da autonomia universitária, de modo que "As universidades gozam, na forma da lei, de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial e obedecerão ao princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão" (Brasil, 1988, art. 207). Essa autonomia é fundamental para que as instituições possam desenvolver projetos pedagógicos próprios, responder às demandas da sociedade e promover a inovação científica com independência.

A CF/88 também contempla a valorização da formação docente e a expansão do ensino superior, especialmente por meio do aumento de vagas nas licenciaturas e do incentivo à formação inicial e continuada dos professores. O princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão transforma a universidade em um espaço de produção e socialização do conhecimento, no qual o processo formativo não se limita à sala de aula, mas se expande para a investigação científica e para a interação com a comunidade. Essa tríade busca formar profissionais críticos, conscientes e socialmente comprometidos, contribuindo para a superação das desigualdades e para o desenvolvimento do país (Brasil, 1988).

A gratuidade do ensino público em instituições oficiais é prevista no artigo 206 também reforça o direito de todos à educação, promovendo a inclusão social e garantindo oportunidades para estudantes de diferentes origens socioeconômicas. Além disso, o ingresso na carreira docente por meio de concurso público, conforme disposto no artigo 37, assegura a impessoalidade, a transparência e a meritocracia nos processos de seleção, garantindo a contratação de profissionais qualificados e comprometidos com a função pública (Brasil, 1988).

A partir de 1995, o governo federal iniciou um processo intenso de reformas no campo educacional, abrangendo todos os níveis e modalidades de ensino (Cunha, 2016). Essas mudanças foram viabilizadas por meio de emendas à Constituição, pela promulgação de uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394/96, conhecida também como Lei Darcy Ribeiro, e pela edição de leis e decretos que tratam de diversos aspectos no campo educacional, incluindo novas propostas na formação docente, incluindo cursos de licenciatura e pedagogia, bem como a criação das Instituições de Ensino Superior (ISE). A LDB aborda essa questão em seus artigos 61 e 65, que destacam os parâmetros para a formação docente e a prática pedagógica.

Art. 61. *Parágrafo único.* A formação dos profissionais da educação, de modo a atender às especificidades do exercício de suas atividades, bem como aos objetivos das diferentes etapas e modalidades da educação básica, terá como fundamentos:

- I – a presença de sólida formação básica, que propicie o conhecimento dos fundamentos científicos e sociais de suas competências de trabalho;
- II – a **associação entre teorias e práticas**, mediante estágios supervisionados e capacitação em serviço;
- III – o aproveitamento da formação e experiências anteriores, em instituições de ensino e em outras atividades. (Brasil, LDB, 1996, p. 46, grifo nosso).

Além disso, a LDB, em seu artigo 62, estabelece que:

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal.

§ 1º A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios, em regime de colaboração, deverão promover a formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais de magistério. (Incluído pela Lei nº 12.056, de 2009).

§ 3º A formação inicial de profissionais de magistério dará preferência ao ensino presencial, subsidiariamente fazendo uso de recursos e tecnologias de educação a distância. (Incluído pela Lei nº 12.056, de 2009).

§ 4º A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios adotarão mecanismos facilitadores de acesso e permanência em cursos de formação de docentes em nível superior para atuar na educação básica pública. (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013)

§ 5º A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios incentivarão a formação de profissionais do magistério para atuar na educação básica pública mediante programa institucional de bolsa de iniciação à docência a estudantes matriculados em cursos de licenciatura, de graduação plena, nas instituições de educação superior (Brasil, 1996, p. 46-47).

Dessa forma, destaca-se que a formação de docentes para a educação básica deve passar a ocorrer em nível superior, por meio de cursos de licenciatura plena. Os parágrafos 4º e 5º, que destacam a necessidade de implementação de mecanismos facilitadores de acesso aos cursos de formação de docentes em nível superior e a promoção da formação por meio de programas institucionais de bolsa de iniciação à docência. Nos documentos mais recentes da legislação educacional brasileira, a introdução dessa expressão teve como principal objetivo esclarecer a distinção, na lei, entre "prática de ensino" e "estágio curricular supervisionado", além de reforçar o princípio fundamental da articulação entre teoria e prática na formação de professores.

O artigo 65 da LDB prevê que “A formação docente, exceto para a educação superior, incluirá prática de ensino de, no mínimo, trezentas horas” (Brasil, 1996, p. 48). Este artigo causou confusão em relação ao uso do termo “prática de ensino”. Essa situação levou a Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação a aprovar um parecer, sob relatoria da professora Silka Weber, com o objetivo de fornecer orientações para a aplicação do artigo 65 da Lei nº 9.394/96. Esse parecer (CES 744/97), apresentou os seguintes esclarecimentos:

A prática de ensino constitui o espaço por excelência da vinculação entre formação teórica e início da vivência profissional, supervisionada pela instituição formadora. A prática de ensino consiste, pois, em uma das oportunidades nas quais o estudante-docente se defronta com os problemas concretos do processo de ensino-aprendizagem e da dinâmica própria do espaço escolar (Brasil, 1997, p. 1).

O Parecer CES 744/97 definiu a prática de ensino como atividades realizadas em ambientes educativos, articulando formação teórica e prática pedagógica, com um mínimo de 300 horas. Esta prática deveria incluir observação, regência de classe, planejamento e avaliação pedagógica, além de contemplar aspectos da gestão escolar e relações com a comunidade.

Posteriormente, o Parecer CNE/CP 115/99 destacou a prática de ensino como articuladora entre teoria e prática, permitindo que futuros professores enfrentem problemas pedagógicos reais sob supervisão. Esse modelo estimula reflexões críticas e promove o aprimoramento do conhecimento pedagógico e da compreensão das complexidades educacionais.

Em 2001, o conceito de prática como componente curricular foi formalizado no Parecer CNE/CP 009/2001. Esta prática é vista como uma dimensão do conhecimento presente ao longo de todo o curso, articulada com o estágio supervisionado e atividades acadêmico-científicas. O Parecer CNE/CP 28/2001 reforçou essa distinção, ressaltando que a prática como componente curricular deve ser planejada desde o início do curso e estar integrada ao projeto pedagógico, indo além da sala de aula para abarcar todo o ambiente escolar.

A legislação estabelece ainda, o mínimo de 300 horas de prática de ensino, mas sugeriu a ampliação para 400 horas, garantindo tempo suficiente para diversificar as experiências práticas e atender às exigências da formação docente. Essa abordagem contínua entre teoria e prática é essencial para a construção da identidade do professor como educador e para a qualidade da formação docente.

A Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002, que estabeleceu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica em nível superior, no curso de licenciatura de graduação plena. No que se refere a relação teoria e prática nos normativos legais, a Resolução CNE/CP nº 2, de 19 de fevereiro de 2002 estabeleceu a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura e graduação plena destinados à formação de professores para a Educação Básica em nível superior. De modo que,

Art. 1º A carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, será efetivada mediante a integralização de, no mínimo, 2800 (duas mil e oitocentas) horas, nas quais

a articulação teoria-prática garantida, nos termos dos seus projetos pedagógicos, as seguintes dimensões dos componentes comuns:

I - 400 (quatrocentas) horas de prática como componente curricular, vivenciadas ao longo do curso;

II - 400 (quatrocentas) horas de estágio curricular supervisionado a partir do início da segunda metade do curso;

III - 1800 (mil e oitocentas) horas de aulas para os conteúdos curriculares de natureza científico cultural;

IV - 200 (duzentas) horas para outras formas de atividades acadêmico-científico-culturais.

Parágrafo único. Os alunos que exerçam atividade docente regular na educação básica poderão ter redução da carga horária do estágio curricular supervisionado até o máximo de 200 (duzentas) horas (Brasil, 2002, p. 1).

Ao prever dimensões complementares no processo formativo, como a prática como componente curricular (400 horas) e o estágio supervisionado (400 horas), a legislação reforça que a prática não deve ser tratada como uma atividade isolada ou pontual, mas como uma experiência contínua e integrada ao longo do curso. As 1800 horas destinadas aos conteúdos curriculares e as 200 horas reservadas para atividades acadêmico-científico-culturais complementam essa formação, proporcionando um equilíbrio entre o conhecimento teórico, a reflexão crítica e a aplicação prática.

O Artigo 6º da Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002, aborda os princípios e competências fundamentais que devem orientar a construção dos projetos pedagógicos dos cursos de formação docente, refletindo uma visão ampla e integrada sobre o papel do professor na sociedade contemporânea. Ao propor uma formação que articule esses múltiplos saberes, vemos o reconhecimento da complexidade da docência e a importância de preparar professores capazes de atuar como agentes transformadores em uma sociedade em constante mudança (Freire, 2022). Além disso, esse documento também prevê que:

Art. 12. Os cursos de formação de professores em nível superior terão a sua duração definida pelo Conselho Pleno, em parecer e resolução específica sobre sua carga horária.

§ 1º A prática, na matriz curricular, não poderá ficar reduzida a um espaço isolado, que a restrinja ao estágio, desarticulado do restante do curso.

§ 2º A prática deverá estar presente desde o início do curso e permear toda a formação do professor.

§ 3º No interior das áreas ou das disciplinas que constituírem os componentes curriculares de formação, e não apenas nas disciplinas pedagógicas, todas terão a sua dimensão prática (Brasil, 2002, p. 5).

Essa perspectiva contempla a articulação entre teoria e prática na construção da identidade profissional docente. O artigo determina que a carga horária desses cursos será

definida por uma resolução específica do Conselho Pleno, destacando a importância da prática como elemento central na formação docente, contrariando a visão fragmentada do processo formativo, que tende a isolar a prática pedagógica em espaços limitados, como os estágios, e propõe uma estrutura curricular que a distribui ao longo de todo o curso.

No § 1º, vemos que a prática não deve ser tratada como um componente isolado ou apenas uma fase final do curso. Isso evita a percepção de que a formação docente se resume a momentos pontuais de aplicação prática, desarticulados do conteúdo teórico. Em vez disso, propõe que a prática permeie todas as etapas da formação, desde o início do curso, promovendo uma experiência formativa mais completa e realista para os futuros professores.

O § 2º e o § 3º reforçam essa integração, afirmando que a prática deve estar presente desde o início do curso e ser incorporada a todas as disciplinas, não apenas às pedagógicas, ampliando a responsabilidade dos cursos de licenciatura para que todos os componentes curriculares, independentemente de sua natureza, contemplem a dimensão prática. Assim, a prática não se torna apenas um momento de aplicação, mas uma oportunidade constante de reflexão, experimentação e desenvolvimento profissional (Pimenta, 2013).

No artigo 14, a flexibilidade curricular também é contemplada, visto que,

Art. 14. Nestas Diretrizes, é enfatizada a flexibilidade necessária, de modo que cada instituição formadora construa projetos inovadores e próprios, integrando os eixos articuladores nelas mencionados.

§ 1º A flexibilidade abrangerá as dimensões teóricas e práticas, de interdisciplinaridade, dos conhecimentos a serem ensinados, dos que fundamentam a ação pedagógica, da formação comum e específica, bem como dos diferentes âmbitos do conhecimento e da autonomia intelectual e profissional.

§ 2º Na definição da estrutura institucional e curricular do curso, caberá a concepção de um sistema de oferta de formação continuada, que propicie oportunidade de retorno planejado e sistemático dos professores às agências formadoras (Brasil, 2002, p. 6).

O artigo acima destaca a importância da flexibilidade na construção dos projetos pedagógicos dos cursos de licenciatura, permitindo que cada instituição formadora desenvolva propostas inovadoras e contextualizadas. Essa flexibilidade abrange também os aspectos teóricos e práticos, favorecendo a interdisciplinaridade, a articulação entre formação comum e específica, e a valorização da autonomia intelectual e profissional dos futuros docentes. Ao integrar os eixos articuladores da formação, como fundamentos da educação, prática pedagógica, conteúdos específicos e atividades de extensão e pesquisa, a diretriz busca garantir que a diversidade de contextos e necessidades locais seja respeitada sem comprometer a qualidade da formação.

Além disso, o artigo ressalta a importância de estruturar a formação de modo a incluir a continuidade do processo formativo ao longo da carreira docente. Isso significa planejar sistemas que permitam o retorno dos professores às instituições formadoras, promovendo uma formação continuada sistemática e intencional. Essa perspectiva reforça a compreensão de que ser professor exige constante atualização, reflexão crítica e envolvimento com os desafios contemporâneos da educação, contribuindo para uma atuação mais consciente, ética e transformadora nas escolas (Freire, 2022).

Outro marco importante que influencia diretamente a formação de professores no Brasil é o Plano Nacional de Educação (PNE), instituído pela Lei nº 13.005/2014. O PNE define metas para a educação no Brasil, muitas delas focadas na formação, valorização e remuneração dos professores. Dentre essas, a Meta 15 estabelece que todos os professores da educação básica devem ter formação específica em nível superior, obtida em cursos de licenciatura, e a Meta 16 incentiva a formação continuada para todos os profissionais do magistério.

A construção da matriz curricular dos cursos de licenciatura deve estar fundamentada em princípios que assegurem a formação ampla, crítica e integrada dos futuros docentes. Nesse contexto, as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica (Resolução CNE/CP nº 2/2015) estabelecem a articulação entre teoria e prática como um princípio da formação docente no Brasil, de modo que:

Art. 3º - § 5º São princípios da Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica:

[...]

V - a articulação entre a teoria e a prática no processo de formação docente, fundada no domínio dos conhecimentos científicos e didáticos, contemplando a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão (Brasil, 2015, p. 4).

Além disso, a Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015, ao estabelecer as DCNs para a formação inicial de professores da educação básica, destaca no artigo 12 os cinco eixos articuladores fundamentais para a construção da matriz curricular dos cursos de licenciatura. Esses eixos são estruturantes porque garantem a articulação entre teoria e prática, assegurando uma formação docente contextualizada e comprometida com os desafios reais da escola (Brasil, 2015). Ao integrar conhecimentos específicos, fundamentos pedagógicos, práticas educativas e vivências em espaços escolares reais, os cursos de licenciatura passam a responder com maior coerência às demandas da educação básica e às necessidades sociais contemporâneas.

Para além destes, mais recentemente, a Resolução CNE/CP nº 4, de 29 de maio de 2024, vem para estabelecer as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em

Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica, abrangendo os cursos de licenciatura, formação pedagógica para graduados não licenciados e segunda licenciatura. Essa normativa redefine os fundamentos, princípios, estrutura e currículo a serem observados pelas instituições de educação superior (IES) na elaboração e atualização de seus PPCs, alinhando-os às políticas públicas de educação, às metas do PNE e ao Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes). As IES devem promover a articulação entre seus Planos de Desenvolvimento Institucional (PDI), Projetos Pedagógicos Institucionais (PPI) e PPCs, assegurando a coerência e a qualidade na formação dos futuros docentes (Brasil, 2024).

A Resolução CNE/CP nº 4, de 29 de maio de 2024, trouxe como principal inovação para os PPCs das licenciaturas a reorganização da matriz curricular em quatro núcleos formativos: Estudos Integradores, Aprofundamento, Práticas Pedagógicas e Estudos Específicos. Além disso, a normativa determina que pelo menos metade da carga horária total dos cursos de formação docente seja cumprida presencialmente, garantindo uma experiência mais concreta no contexto escolar e uma preparação adequada para os desafios da atuação profissional. Essas mudanças implicam na necessidade de as instituições de ensino superior revisarem e adaptarem seus PPCs, alinhando-os às novas orientações para fortalecer uma formação mais contextualizada e comprometida com a qualidade da educação básica (Brasil, 2024).

Neste capítulo vemos a trajetória histórica e legal dos cursos de formação de professores no Brasil, observando que este trata-se de um processo de constantes reformulações, impulsionado pelas demandas sociais, educacionais e políticas de cada época. A partir das primeiras iniciativas provinciais até as diretrizes atuais, evidencia-se um esforço contínuo de valorização do magistério e de aprimoramento da formação docente.

A articulação entre teoria e prática, inicialmente negligenciada ou tratada de forma fragmentada, hoje se configura como princípio estruturante da formação, reafirmando que o saber pedagógico não se dissocia da experiência concreta e reflexiva do fazer docente. Assim, compreender essa evolução é fundamental para pensar e repensar propostas formativas que atendam, de forma crítica e contextualizada, aos desafios contemporâneos da educação básica.

3 SABERES DOCENTES E A ARTICULAÇÃO TEORIA E PRÁTICA EM UM CONTEXTO DE PRÁXIS

Partimos do pressuposto que a formação inicial de professores refere-se ao processo de preparação de futuros docentes nos cursos de licenciatura, nos quais se busca articular o conhecimento teórico e prático, sendo, portanto, um processo contínuo e plural, que envolve o desenvolvimento de diferentes "saberes docentes", que englobam diferentes conhecimentos: acadêmicos, práticos e pessoais. Os estudos sobre os saberes dos professores no Brasil foram recebidos com diferentes níveis de liberdade e crítica. Enquanto alguns autores os abraçam rapidamente, outros os refutam sem uma análise aprofundada. A formação inicial é um dos primeiros passos para a construção desses saberes, que serão continuamente (re)visitados e (re)pensados ao longo da formação e da prática profissional.

O professor desempenha um papel essencial e insubstituível na prática educativa. Conforme destacado por Marx em suas teses sobre Feuerbach, é fundamental que o próprio educador também passe por um processo de formação. A preparação docente se configura como um aspecto estratégico e fundamental para o desenvolvimento dos processos de ensino e aprendizagem (Gimenes, 2019).

Ao falar sobre a formação inicial de professores, Libâneo (2013) a define como

[...] um processo pedagógico, intencional e organizado, de preparação teórico-científica e técnica do professor para dirigir competentemente o processo de ensino. A formação do professor abrange, pois, duas dimensões: a formação teórico-científica incluindo a formação acadêmica específica nas disciplinas em que o docente vai especializar-se e a formação pedagógica, que envolve os conhecimentos da Filosofia, Sociologia, História da Educação e da própria Pedagogia que contribuem para o esclarecimento do fenômeno educativo no contexto histórico-social; [...] a formação técnico-prática visando à preparação profissional específica para a docência, incluindo a Didática, as metodologias específicas das matérias, a Psicologia da Educação, a pesquisa educacional e outras (Libâneo, 2013, p. 26 e 27).

Assim, a formação de professores é vista como um processo fundamental para a qualificação do ensino, sendo uma prática intencional pedagógica e organizada, que visa preparar teórica e tecnicamente o professor para conduzir o processo de ensino. No Brasil, somente no início dos anos 1990 que os estudos sobre os saberes dos professores ganham destaque, influenciados pelo trabalho inovador de Tardif, Lessard e Lahaye (1991). Esses estudos têm em comum a valorização da experiência profissional, a crença na possibilidade de desenvolvimento de um conhecimento prático e o reconhecimento de que os professores mobilizam uma variedade de saberes em seu trabalho, entretanto, a aceitação dessa perspectiva sobre o trabalho docente não tem sido sem críticas (Alves, 2007).

Enquanto autores como Tardif (2002), Shulman (1987) e Pimenta (2002) veem na investigação dos saberes docentes uma oportunidade para o desenvolvimento profissional dos educadores, outros, como Arce (2001) e Duarte (2003), interpretam essa abordagem como um retrocesso na concepção da formação docente, refletindo uma adaptação aos ideais neoliberais. Dessa forma, explorar o campo dos saberes na docência não é uma tarefa simples e isenta de controvérsias, especialmente num contexto em que o que é considerado novo é frequentemente adotado ou rejeitado rapidamente (Pimenta, 2002).

Santos (2020) nos aponta que,

No período da formação inicial, embora a maioria desses professores já possuam experiências em sala de aula, são colocados em pauta os saberes docentes que os acadêmicos trazem, os estudos feitos durante o curso e as diversas possibilidades de um fazer pedagógico que esteja ainda mais voltado para propostas que superem as práticas corriqueiras e naturalizadas de um cotidiano escolar rotineiro (Santos, et al., 2020, p. 04-05).

Logo, o saber dos professores não é apenas técnico e/ou científico, mas é também um saber social, com natureza social que se origina na vida e trabalho cotidiano do professor. Tardif (2014, p. 18) aponta que “[...], o saber dos professores é plural, compósito, heterogêneo, porque envolve, no próprio exercício do trabalho, conhecimentos e um saber-fazer bastante diversos, provenientes de fontes variadas e, provavelmente, de natureza diferente.” Além disso, é um saber que “[...] não provém de uma fonte única, mas de várias fontes e de diferentes momentos da história da vida e da carreira profissional” (Tardif, 2014, p. 21).

Nóvoa (1999), defende uma visão integrada entre teoria e prática na formação docente, enfatizando a necessidade de superar dicotomias simplistas que colocam esses dois aspectos em oposição. Para o autor, a formação inicial deve ainda ser entendida como uma "aprendizagem de ser professor", que se dá tanto nos cursos de formação quanto nas experiências práticas em sala de aula. Nóvoa (1999) aponta que a formação inicial não pode ser vista como uma simples transmissão de conteúdos pedagógicos, mas sim como um momento em que o estudante de licenciatura começa a construir sua identidade docente, com base em reflexões sobre sua prática e a partir das interações com o contexto escolar, bem como suas próprias experiências pessoais e culturais.

É preciso que toda a formação seja influenciada pela dimensão profissional, não num sentido técnico ou aplicado, mas na projecção da docência como profissão baseada no conhecimento. A formação deve funcionar em alternância, com momentos de forte pendor teórico nas disciplinas e nas ciências da educação, seguidos de momentos de trabalho nas escolas, durante os quais se levantam novos problemas a serem estudados através da reflexão e da pesquisa (Nóvoa, 2017, 11).

Assim, destaca-se a importância de uma formação de professores que vá além do simples aprendizado técnico e se concentre na docência como uma profissão ligada ao conhecimento. Como afirma Nóvoa (2019, p. 207), “[...] não pode haver uma profissão forte se a formação de professores for desvalorizada e reduzida apenas às disciplinas a ensinar ou às técnicas pedagógicas”. Segundo Pimenta (2005), o professor constrói sua identidade profissional a partir de múltiplos saberes que se consolidam por meio de um processo contínuo de autoformação, que ocorre tanto no confronto e descobertas teóricas quanto na prática pedagógica e no confronto de suas experiências dentro do ambiente escolar.

Por outro lado, ideologicamente, há uma tendência a separar teoria e prática de forma artificial. Essa divisão é fundamentada em premissas falsas que supõem uma prática desvinculada da teoria e uma teoria elaborada sem uma conexão consciente com a prática. No entanto, essa dicotomia é impossível de sustentar: a teoria sem prática se reduz a mero academicismo, enquanto a prática sem teoria se limita ao pragmatismo. Portanto, a distinção entre teoria e prática é simultaneamente necessária e falsa (Gimenes, 2019).

A validade de uma teoria está relacionada à sua capacidade de desempenhar as funções para as quais foi criada, servindo como um esquema sistemático que unifica diferentes conteúdos. Hegenberg (1976) descreve teoria como uma coleção de enunciados específicos conectados por diversas relações, comparando as teorias a "redes" lançadas com o propósito de "capturar" o que chamamos de mundo, buscando dominá-lo, racionalizá-lo e compreendê-lo. Além disso, Martins (2004) aponta que,

A função mais importante de uma teoria é explicar: dizer-nos por que? como? quando? os fenômenos ocorrem. Outra função da teoria é sistematizar e dar ordem ao conhecimento sobre um fenômeno da realidade. Também, uma função da teoria – associada com a função de explicar – é a da predição. Isto é, fazer inferências sobre o futuro, orientar-nos como se vai manifestar ou ocorrer um fenômeno, dadas certas condições. Todas as teorias oferecem conhecimentos - explicações e predições sobre a realidade - a partir de diferentes perspectivas, portanto algumas se encontram mais desenvolvidas que outras e cumprem melhor suas funções (Martins, 2004, p. 04).

Dessa forma, a sistematização e a busca por explicações consistentes para os fenômenos são objetivos fundamentais das teorias. Algumas orientam investigações futuras, enquanto outras permitem a criação de "mapas" da realidade. Não por acaso, o trabalho científico depende de referenciais teóricos. O progresso da ciência exige maior sistematização e explicação dos fenômenos, reforçando a importância de teorias abrangentes que deem significado às

proposições factuais e possibilitem sua análise dentro de um contexto mais amplo (Martins, 2014).

A teoria se destaca pela capacidade de organizar as uniformidades e regularidades explicadas e sustentadas pelas leis em um sistema progressivamente mais amplo e coerente, permitindo, ao mesmo tempo, corrigir e aprimorar essas leis (Köche, 1997). Desse modo,

O objetivo da teoria é o da reconstrução conceitual das estruturas objetivas dos fenômenos, a fim de compreendê-los e explicá-los. Dentro do contexto da pesquisa, as teorias orientam a busca dos fatos, estabelecem critérios para a observação, selecionando o que deve ser observado como pertinente para se testar hipóteses e buscar respostas às questões de uma dada pesquisa. As teorias não apenas servem de instrumentos que orientam a observação empírica, como também contribuem para a “modelização de um quadro heurístico para a pesquisa” (BRUYNE, 1977), habilitando o pesquisador a perceber os problemas e suas possíveis explicações. As teorias apresentam-se como um quadro de referência, metodicamente sistematizado, que sustenta e orienta a pesquisa (Martins, 2014, p. 02).

Assim, compreendemos a teoria como o conjunto de conhecimentos sistematizados, construídos a partir de pesquisas e reflexões, que oferecem uma base conceitual para a prática e/ou compreensão da realidade analisada. Nos cursos de formação de professores, a teoria reflexiva teve como cerne estrutural a produção acadêmica de Donald Schon (2000). Após a publicação de seu livro “O profissional reflexivo”, em 1983. No Brasil, o principal autor que estuda e discute o professor reflexivo é Nóvoa (1999), defendendo que uma formação teórica não é apenas a transmissão de conteúdos abstratos, mas um processo contínuo de construção da identidade profissional.

Em uma análise sobre o conceito, os fundamentos e a forma como as teorias do professor-reflexivo vêm sendo incorporadas no Brasil, Pimenta (2002) examina tanto os avanços quanto as limitações dessa abordagem no campo educacional, especialmente na formação docente. As ideias de Schön (2000) tiveram um papel significativo ao possibilitar uma revisão dos pressupostos que sustentavam o modelo tradicional de formação profissional, baseado na racionalidade técnica. Isso levou à necessidade de pensar o currículo para atender a essa nova perspectiva, assim como as condições de trabalho que permitiriam ao professor reflexivo desempenhar sua função e exercer o ofício da docência. Entretanto, apesar das contribuições de Schön (2000), há diversas limitações em suas proposições.

Sem dúvida, ao colocar em destaque o protagonismo do sujeito professor nos processos de mudanças e inovações, essa perspectiva pode gerar a supervalorização do professor como indivíduo. Nesse sentido diversos autores têm apresentado preocupações quanto ao desenvolvimento de um possível “praticismo” daí decorrente, para o qual bastaria a prática para a construção do saber docente; de um possível

“individualismo”, fruto de uma reflexão em torno de si próprio; de uma possível hegemonia autoritária, se se considera que a perspectiva da reflexão é suficiente para a resolução dos problemas da prática; além de um possível modismo, com uma apropriação indiscriminada e sem críticas, sem compreensão das origens dos contextos que a gerou, o que pode levar a uma banalização da perspectiva da reflexão (Pimenta, 2002, p. 22).

Pimenta (2002) destaca, portanto, a importância da base teórica na formação docente, enfatizando também a necessidade da reflexão coletiva, da compreensão dos contextos institucionais de atuação e da análise crítica da realidade social mais ampla. Segundo a autora, no cenário neoliberal, o conceito de professor-reflexivo muitas vezes se reduz a um termo simples, perdendo seu potencial de valorização e elevação da profissão docente e da melhoria na da educação escolar (Alves, 2007).

A dimensão teórico-científica da formação docente, apresentada e descrita por Libâneo (2013), contempla o domínio de conhecimentos sobre pedagogia, psicologia, sociologia da educação, filosofia, entre outros campos. Esse arcabouço teórico permite ao professor entender as especificidades do processo de ensino-aprendizagem, além de refletir sobre o papel social da escola e sua contribuição para a transformação da sociedade. Assim, o professor torna-se um agente crítico e transformador, capaz de analisar as condições concretas de sua prática e proporcionar melhorias que atendam às necessidades dos alunos e da comunidade escolar.

De acordo com Pimenta (2012), a atividade teórica que se faz de forma isolada não conduz à transformação da realidade, se não contemplar a objetividade e materialização, não constitui *práxis*. Por outro lado, a prática por si só não comunica eficazmente, reforçando assim a ideia de que teoria e prática são inseparáveis na *práxis*.

Em Saviani (2007), teoria e a prática também são vistas como uma unidade indissociável, de modo que, “[...] nessa nova formulação a educação é entendida como mediação no seio da prática social global. A prática social se põe, portanto, como o ponto de partida e o ponto de chegada da prática educativa” (Saviani, 2007, p. 110). Assim, teoria e prática são postas como elementos dialeticamente distintos e essenciais à experiência humana, definindo-se mutuamente.

A confusão comum entre teoria, parte essencial de qualquer processo de formação profissional, e um discurso que a interpreta erroneamente como mera verbosidade, crítica nossa formação de professores por ser muito teórica (Freire, 2023). O significado de teoria apresentado por Freire (2023) é o de um conjunto de conhecimentos originados de diversas fontes, reconhecidos pela comunidade científica, que têm como objetivo problematizar e

compreender a realidade ao nosso redor. A teoria e a prática estão intimamente relacionadas: a teoria orienta a ação humana através de uma análise crítica da prática.

Freire (2023) discute a ideologia que trata a teoria como oposta à realidade, quando na verdade ela implica uma inserção analítica e prática na realidade existente, buscando compreendê-la e vivenciá-la plenamente. Sem essa conexão entre teoria e realidade, a educação se torna vazia e superficial, meramente "sonora" e palavrosa. Essa distorção não é casual; ela serve ao propósito de não promover a verdadeira comunicação, mas sim de emitir comunicações vazias que mantêm aqueles a quem se destinam confortavelmente acomodados, ignorando o verdadeiro papel da teoria como instrumento de questionamento, crítica e compreensão das contradições e determinantes da realidade social (Gimenes, 2019).

Por isso, especialmente no campo da Pedagogia, entendida como ciência voltada para a prática, a teoria cumpre seu papel quando contribui para que o educador compreenda a realidade de sua atuação e oriente sua práxis. Ela oferece condições para que ele analise de forma consciente a situação concreta e tome decisões de maneira crítica e responsável. Dessa forma, a teoria da práxis educativa surge a partir das necessidades do educador e se direciona a ele, que assume o papel de mediador entre o pensamento teórico e a ação prática.

Ao falarmos especificamente de prática e práxis, Gimenes (2019) aponta que,

A prática é uma realidade que vivemos diariamente, nos desenvolvemos em nossa relação com os outros e com o mundo, com a natureza e a sociedade; não em uma relação simplesmente contemplativa ou passiva, mas em uma relação ativa em que somos sujeitos ou agentes de certos atos que produzem efeitos, que têm resultados concretos, tangíveis, que denominamos justamente práticos. Se por um lado esta categoria não oferece grande dificuldade, uma vez que se refere ao mundo de cada dia, em que nos desenvolvemos a cada momento, por outro lado é uma categoria passível de ambiguidades e múltiplas interpretações, de modo que convém uma distinção entre o uso cotidiano e tradições filosóficas distintas. A prática demanda uma relação dialética com a teoria, que a constitua e dirija, para que possa se constituir como tal (Gimenes, 2019, p. 270).

Com base nesses princípios, entendemos a prática docente como o conjunto de ações experienciadas e guiadas por teorias no exercício da docência. É essa prática que define a identidade profissional do professor, informando o que é próprio dele ou dela. É na prática que o professor aplica os conhecimentos teóricos adquiridos durante sua formação e enfrenta as situações reais do contexto escolar, como a interação com os alunos, a gestão da sala de aula e a implementação de metodologias de ensino. Assim, a prática exige reflexão crítica, gerando ideias, ações criativas, possibilidades e transformações da realidade (Freire, 2023).

Para Pimenta (2012), a prática docente é o espaço em que o professor coloca em ação os saberes adquiridos na formação inicial, mas ela também deve ser vista como um momento

de reflexão crítica sobre as próprias ações pedagógicas. Em Nóvoa (2017) a prática é o campo de experimentação da teoria, onde o professor age como pesquisador de sua própria ação pedagógica, sendo que a formação inicial dos professores deve preparar o futuro docente para ser um profissional reflexivo, capaz de avaliar sua prática e ajustar suas ações pedagógicas conforme necessário. Nesse sentido, a prática docente é não apenas a aplicação da teoria, mas também o momento em que novas teorias podem ser construídas a partir da experiência prática.

Tardif (2014) ressalta que a prática é também um espaço de produção de saberes, onde o professor constrói novos conhecimentos a partir de suas experiências concretas no ambiente escolar. Esses saberes, por sua vez, retroalimentam a teoria, criando uma relação dialética entre teoria e prática. Neste sentido, a prática não é apenas a aplicação de conceitos teóricos, mas um campo de construção de novos saberes, que são fundamentais para a formação contínua do professor. Em Libâneo (2013), a dimensão técnico-prática da formação docente concentra-se no desenvolvimento de habilidades e competências para planejar, executar e avaliar o ensino. Inclui o uso de métodos de ensino, a gestão de sala de aula e a adaptação de estratégias às características dos alunos. Essa formação prática é essencial para que o professor consiga articular os saberes teóricos ao cotidiano escolar, promovendo aprendizagens significativas e contextualizadas.

Neste texto, também refletimos sobre como Paulo Freire compreende a relação entre teoria e prática. Sua proposta educacional defende uma articulação constante entre esses dois elementos, configurando o que ele denomina de *práxis* pedagógica. Atualmente, pensar a educação a partir dessa perspectiva da *práxis* ainda representa um dos principais desafios para os profissionais que atuam na educação.

Na obra *Pedagogia do Oprimido*, Freire (2023) destaca que o ser humano é, essencialmente, um ser da *práxis*, cuja condição ontológica se expressa na capacidade de ação e reflexão, elementos que transformam o mundo. Para o autor, a *práxis* é definida como um movimento no qual o sujeito reflete enquanto age e, ao refletir, também transforma sua ação. Desse modo, aquele que constrói a teoria aplica seus conhecimentos na prática e, a partir dessa prática, elabora novas compreensões teóricas. Dessa forma, teoria e prática estão interligadas, ocorrendo de maneira simultânea e contínua no exercício da *práxis*.

Ao falarmos de transformação em Freire (2023), é essencial compreender que ela está diretamente ligada à interação entre transformar, formar e agir. A concretização dessa tríade deve ocorrer como um processo de emancipação, visando a melhoria das condições de vida dos indivíduos e dos grupos sociais. No entanto, transformar também significa enfrentar desafios e lidar com choques de realidade dentro de determinados contextos, nos quais muitas vezes os

sujeitos não percebem a necessidade da mudança — que pode gerar desconforto tanto no âmbito individual quanto coletivo.

Ao escrever sobre a condição ontológica do ser humano, Freire (2023) ressalta que

[...] os homens são seres do quefazer é exatamente porque seu fazer é ação e reflexão. É práxis. É transformação do mundo. E, na razão mesma em que o quefazer é práxis, todo fazer do quefazer tem de ter uma teoria que necessariamente o ilumine. O que fazer é teoria e prática. É reflexão e ação (Freire, 2023, p. 167-168).

Assim, o processo educativo voltado para o ensino e a aprendizagem favorece a construção do conhecimento de forma crítica, comprometido com a democracia, o diálogo, o respeito às diversidades e a prática da solidariedade no ambiente educacional. Educadores e educandos não nascem prontos, eles se constroem ao longo do processo formativo. Da mesma maneira, a construção democrática ocorre como um ato de esperança, uma necessidade ontológica intrínseca ao ser humano histórico, que está em permanente movimento e aperfeiçoamento.

Freire (2022) critica a visão fragmentada que separa teoria e prática na formação de professores, defendendo a ideia de que a teoria deve ser incorporada à prática e vice-versa, promovendo uma compreensão mais integrada do processo educativo. O autor define ainda a *práxis* como um movimento contínuo em que o sujeito age e reflete simultaneamente, avançando da prática para a teoria e da teoria para novas práticas.

Por isso é que, na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática. O seu “distanciamento epistemológico” da prática enquanto objeto de sua análise deve “aproximá-lo” ao máximo (Freire, 2022, p. 40).

Essa perspectiva reforça a interdependência entre transformar, formar e agir, onde a concretização desse tripé deve promover a emancipação e a melhoria das condições de vida de indivíduos e grupos na sociedade. Contudo, a transformação implica enfrentamento e desafios, pois muitas vezes desestabiliza realidades consolidadas, seja no âmbito subjetivo do indivíduo ou no contexto social. Pimenta (2005), sob a perspectiva marxista da dialética, esclarece que a atividade docente é uma *práxis*. Nesse contexto, ela abrange o conhecimento do objeto, a definição de objetivos e a intervenção no objeto para a transformação da realidade, entendida como realidade social.

Freire (2022) destaca, ainda, a importância da ética na prática educativa e incentiva os professores a serem éticos e responsáveis em sua atuação, ressaltando a necessidade de educadores se comprometerem com a promoção da justiça social e da igualdade. Para Freire (2022), a educação, entendida como práxis em sua totalidade, expressa o poder do ser humano de transformar o ambiente onde vive, tanto no âmbito natural quanto no social.

Ao pensar sobre o dever que tenho, como professor, de respeitar a dignidade do educando, sua autonomia, sua identidade em processo, devo pensar também, como já salientei, em como ter uma prática educativa em que aquele respeito, que sei dever ter ao educando, se realize em lugar de ser negado. Isto exige de mim uma reflexão crítica permanente sobre minha prática através da qual vou fazendo a avaliação do meu próprio fazer com os educandos (Freire, 2022, p. 63).

O jogo entre estabilidade e mudança é essencial para que o movimento da práxis se concretize, promovendo a incessante busca pelo ser em si e pelo ser em relação com os outros. O futuro se torna viável a partir de uma leitura crítica e inquieta do mundo, repleta de esperança, que colabora com a construção histórica dos sujeitos. Assim, tanto educadores quanto educandos estão em constante processo de reconstrução e ressignificação de atitudes e saberes, o que possibilita relações dialógicas e interativas, favorecendo o intercâmbio de experiências e conhecimentos.

O desenvolvimento de uma consciência crítica acerca da relação indispensável entre teoria e prática representa um elemento distintivo que orientaria dialeticamente essa relação em direção a uma nova práxis. Portanto, o exercício da docência, enquanto uma ação transformadora que se renova tanto na teoria quanto na prática, exige necessariamente o cultivo dessa consciência crítica.

Contextualizando o conceito de *práxis* ainda, em uma perspectiva marxista, a compreendemos como a síntese entre teoria e prática por meio da ação política. Esse modelo de formação embasado na *práxis* educativa ganha cada vez mais espaço nos cursos de formação de professores, visto que, a formação de professores deve ir além da simples transmissão de informações e técnicas pedagógicas, buscando desenvolver a autonomia, a consciência crítica e a responsabilidade ética dos educadores.

A formação dos professores e das professoras devia insistir na constituição deste saber necessário e que me faz certo desta coisa óbvia, que é a importância inegável que tem sobre nós o contorno ecológico, social e econômico em que vivemos. E ao saber teórico desta influência teríamos que juntar o saber teórico-prático da realidade concreta em que os professores trabalham (Freire, 2022, p. 134).

Assim, no processo pedagógico, é essencial que teoria e prática estabeleçam um diálogo constante, rompendo com a visão tradicional que separa o conhecimento teórico da ação prática, afinal, “[...] o meu discurso sobre a Teoria deve ser o exemplo concreto, prático da teoria. Sua encarnação. Ao falar da *construção* do conhecimento, criticando sua *extensão*, já devo estar envolvido nela, e nela, a construção, estar envolvendo os alunos” (Freire, 2022, p. 48).

Para o autor, esses dois elementos, teoria e prática, são indissociáveis e, em sua inter-relação, formam uma *práxis* autêntica. Essa *práxis* permite que os sujeitos reflitam sobre suas ações, promovendo uma educação voltada para a liberdade. Afinal, "a *práxis*, porém, é reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo. Sem ela, é impossível a superação da contradição opressor-oprimidos" (Freire, 2023, p. 52).

Freire (2022) associa liberdade ao compromisso, de modo que, quanto maior for a liberdade do indivíduo, maior será também seu compromisso, e vice-versa, afinal,

Como professor, tanto lido com minha liberdade quanto com minha autoridade em exercício, mas também diretamente com a liberdade dos educandos, que devo respeitar, e com a criação de sua autonomia, bem como com os ensaios de construção da autoridade dos educandos. Como professor não me é possível ajudar o educando a superar sua ignorância se não supero permanentemente a minha. Não posso ensinar o que não sei (Freire, 2022, p. 93).

Para alcançar essa mudança, é fundamental uma educação que instigue e motive o compromisso ético e a *práxis*. A *práxis* pedagógica, aliada a uma perspectiva epistemológica, reconhece na condição humana um potencial de esperança, amor, autenticidade, diálogo e transformação, possibilitando tanto a compreensão quanto a intervenção no mundo. A estrutura educacional precisa ter como princípio a equidade, uma vez que a ação pedagógica lida com pessoas e, por isso, deve reconhecer a diversidade de subjetividades. Nesse contexto, o diálogo emerge como a ferramenta central para promover um processo pedagógico crítico, capaz de superar o dualismo entre sujeito e objeto. É por meio do diálogo que se revela o vir-a-ser humano, refletindo sua inconclusão e constante processo de construção.

4 PERCURSO METODOLÓGICO: TRILHANDO CAMINHOS

Neste capítulo, detalhamos o percurso metodológico utilizado para o desenvolvimento deste estudo, considerando a necessidade de observar os requisitos próprios da pesquisa, como: o tipo de pesquisa, abordagem utilizada, participantes, instrumentos para geração de dados e as técnicas empregadas para a análise dos dados e interpretação do objeto em tela.

A fim de alcançar os objetivos propostos para realização do estudo, bem como para responder às questões levantadas, dividimos a realização deste estudo em etapas, detalhando em cada uma delas, suas especificações e apresentando suporte teórico condizente com a proposta apresentada, portanto, o detalhamento dos caminhos metodológicos se dividem em: caracterização da pesquisa; local e participantes; abordagem teórico-metodológico utilizada; instrumentos de coleta e a análise de conteúdo para compreensão dos dados. Como suporte teórico utilizado no desenvolvimento da metodologia, utilizamos os autores: Bogdan; Biklen (1994); Gil (2002); Markoni; Lakatos (2005); Minayo (2007); Bardin (2011); Severino (2013) e outros que contribuem para a discussão proposta.

4.1 Tipo de pesquisa

Para Minayo (2007, p. 16), a pesquisa é “[...] a atividade básica da ciência na sua indagação e construção da realidade”, que alimenta a atividade de ensino e a atualiza frente à realidade do mundo. Portanto, embora seja uma prática teórica, a pesquisa vincula pensamento e ação. Assim, para desenvolver um estudo científico, é necessário a definição de uma metodologia de pesquisa.

Para a Minayo (2007), a metodologia envolve, além do emprego de técnicas, estudos aprofundados e, conhecimento acerca das concepções teóricas já desenvolvidas e lacunas evidenciadas sobre o tema, articulando simultaneamente a teoria e o conhecimento da realidade empírica. Este estudo foi desenvolvido por meio de uma abordagem qualitativa. A pesquisa qualitativa é descrita por Bogdan; Biklen (1994), enquanto um termo genérico, que,

[...] agrupa diversas estratégias que partilham determinadas características. Os dados recolhidos são designados por qualitativos, o que significa ricos em pormenores descritivos relativamente a pessoas, locais e conversas e de complexo tratamento estatístico (Bogdan; Biklen, 1994, p. 6).

A pesquisa qualitativa tem como finalidade analisar de modo científico, informações, dados, comportamentos, sensações, vivências, experiências, e outros aspectos. Com a aplicação desse método, buscamos analisar a articulação teoria e prática nos cursos de formação inicial

de professores em Cruzeiro do Sul-Acre, averiguando como os futuros docentes pensam o ser professor a partir dessa relação. Para Minayo (2007):

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se ocupa, nas Ciências Sociais, com um nível de realidade que não pode ou não deveria ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes. [...]. O universo da produção humana que pode ser resumido no mundo das relações, das representações e da intencionalidade e é objeto da pesquisa qualitativa dificilmente pode ser traduzido em números e indicadores quantitativos (Minayo, 2007, p. 21).

A busca por conhecer a realidade de perto torna-se um exercício de percepção de vários olhares sobre a realidade vivenciada pelo pesquisador e pelos participantes da pesquisa. Ao mensurar os dados coletados por meio de instrumentos, como aplicação de questionários e realização de entrevistas, a escolha da abordagem qualitativa neste estudo se fundamenta na necessidade de obter uma compreensão abrangente e multifacetada do objeto em questão. Na abordagem qualitativa, podemos perceber os detalhes do que está acontecendo, ouvindo o que os participantes têm a dizer, permitindo a análise das suas percepções e experiências (Creswell, 2014; Bogdan; Biklen, 1994).

É importante destacar que este estudo é de natureza básica, pois busca levantar novos conhecimentos acerca do tema pesquisado. Além de sua característica fundamental de explorar a profundidade e a complexidade de fenômenos humanos, a pesquisa qualitativa não está limitada apenas à análise qualitativa. Ela também pode incorporar métodos de análise quantitativa para examinar aspectos específicos dos dados coletados. Essa abordagem híbrida permite não apenas a compreensão detalhada dos contextos e das experiências dos participantes, mas também a quantificação de certos elementos que emergem durante a investigação (Bogdan; Biklen, 1994).

Dessa forma, é possível analisar e interpretar as experiências e dados fornecidos pelos participantes, sendo possível a apropriação dos métodos e teorias para dialogar com os dados obtidos na investigação, tornando possível compreender as práticas discutidas no texto em um contexto social, e buscando alcançar os objetivos propostos. Para Gil (2002), pesquisas qualitativas

[...] caracterizam-se pela interrogação direta das pessoas cujo comportamento se deseja conhecer. Basicamente, procede-se à solicitação de informações a um grupo significativo de pessoas acerca do problema estudado para, em seguida, mediante análise quantitativa, obterem-se as conclusões correspondentes aos dados coletados (Gil, 2002, p. 50).

Entre as principais vantagens para realização de estudos por levantamento de amostragem, Gil (2002) destacam-se: a) conhecimento direto da realidade; b) economia e rapidez e c) quantificação. Para obter as informações necessárias para o desenvolvimento da pesquisa, fez-se necessário a utilização de instrumentos e técnicas de pesquisa adequados para a coleta de dados.

4.2 *Lócus* e participantes da pesquisa

O estudo foi desenvolvido na cidade de Cruzeiro do Sul, localizada no interior do estado do Acre, na região Norte do Brasil. O Acre possui uma população estimada de 830.018 habitantes, de acordo com o censo do IBGE de 2022¹. Compondo a Amazônia Legal, o Acre possui uma rica biodiversidade. Conforme podemos ver na Figura 1, que apresenta o mapa do estado, o Acre é formado por 22 municípios, tendo Rio Branco como capital e maior cidade em número populacional.

Figura 1 – Mapa do Estado do Acre



Fonte: www.geogeral.com

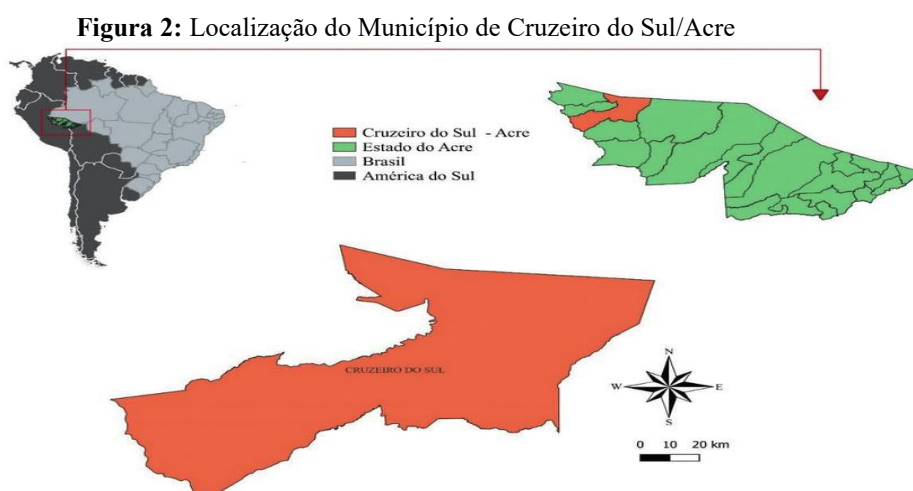
Cruzeiro do Sul-Ac é banhado pelo Rio Juruá. O município tem limite com Mâncio Lima, Rodrigues Alves, Porto Walter e Tarauacá/Ac, fazendo também divisa com o município de Guajará-Am, compondo a Região do Vale do Juruá², e faz fronteira com os países: Peru e

¹ Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), 2022. Disponível em: < <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/ac.html>>. Acesso em 19 de out. 2023.

² Mesorregião do estado do Acre, considerado polo turístico amazônico e definida por especialistas como uma das regiões com maior biodiversidade da Amazônia Brasileira.

Bolívia, localizado ao extremo ocidental do Brasil e parte integrante da Amazônia brasileira, conforme podemos ver na Figura 2, que, inserida logo abaixo, nos apresenta uma visão abrangente de sua localização geográfica e importância regional.

Além disso, Cruzeiro do Sul, tem uma estimativa de 91.888 habitantes, de acordo com o censo do IBGE de 2022, o que a torna a segunda maior cidade do estado do Acre. A região é conhecida popularmente como “Capital do Vale do Juruá”, sendo reconhecida por sua diversidade cultural e presença marcante de povos indígenas.



Fonte: www.ibge.gov.br

Para realização deste estudo, foi feito um levantamento prévio das instituições de ensino superior que atendem aos critérios estabelecidos para inclusão no estudo. Determinamos como critérios de inclusão a seleção de instituições que oferecem cursos de licenciatura, na modalidade de ensino presencial, por facilitar o acesso e contato com os participantes. Em um levantamento prévio nos *sites* oficiais das instituições presentes no município, foram mapeadas as seguintes Instituições Públicas Federais: Universidade Federal do Acre (Ufac) - *Campus Floresta* e Instituto Federal do Acre (Ifac), por serem instituições que atendem aos critérios de inclusão neste estudo, ofertando cursos de licenciatura de forma presencial. Foram excluídas da proposta de realização deste estudo, as instituições que ofertam Cursos de licenciatura apenas na modalidade semipresencial, de ensino à distância - EaD e/ou bacharelado, além de cursos intermediários, como o de licenciatura indígena, ofertado na Ufac.

Na região do Vale do Juruá, a Ufac e mais recentemente o Ifac, tem contribuído na formação de professores que integram os quadros dos sistemas de ensino de Cruzeiro do Sul-

Ac e das regiões próximas, por meio da oferta dos cursos de licenciatura em seus *Campi* (Silva, 2017).

4.2.1 A Universidade Federal do Acre – Campus Floresta

Pesquisas desenvolvidas anteriormente apontam que a Universidade Federal do Acre - *Campus Floresta*, presente de forma perene no município de Cruzeiro do Sul-Ac e na região do Juruá desde a década de 1980, tem desempenhado um papel de grande importância na esfera social e formação profissional, ao capacitar os educadores, professores e outros profissionais que integram o sistema educacional em Cruzeiro do Sul e suas áreas vizinhas (Silva, 2017).

A Ufac foi criada inicialmente como Faculdade de Direito em 1964, tornando-se Centro Universitário do Acre em 1970 e, posteriormente, Fundação Universidade do Acre em 1971. Sua federalização ocorreu em 1974, consolidando-se como a principal instituição de ensino superior do estado. Atualmente, a Ufac atende cerca de 40% dos alunos de graduação no Acre, refletindo a diversificação do ensino superior na região.

Além disso, percebe-se que a expansão da Ufac, juntamente com a implementação de novos cursos e/ou a criação de programas de formação de professores, proporciona um ambiente de diálogos, debates e confrontos entre teoria e prática, formando profissionais de ensino de nível superior qualificados para o mercado de trabalho. A Ufac busca ainda, crescer e evoluir à medida em que promove o acesso ao ensino superior também para professores em exercício, não apenas por meio dos cursos regulares oferecidos por esta instituição mas também por meio de programas de interiorização de ensino no estado do Acre, vinculados a Prograd, como o Programa de Formação de Professores da Educação Básica PFPB; Programa Especial de Formação de Professores para a Educação Básica I - zona rural (PROFIR) e o Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR)³ (Lima, 2012).

Na Figura 3, apresentamos uma visão aérea do *Campus Floresta*, para maior contextualização ao leitor.

³ Informações disponibilizadas no site oficial da instituição. Disponível em <<https://www.ufac.br/site/ufac/prograd/interiorizacao-e-programas-especiais>>. Acesso em 15 de jul. 2025.

Figura 3: Imagem aérea da Ufac – *Campus Floresta*



Fonte: Portal da Ufac. < <https://www.ufac.br/floresta> >.

A Ufac - *Campus Floresta* oferta atualmente, onze cursos para formação de profissionais em nível superior, dentre eles, evidenciamos os cursos de licenciatura em Pedagogia, Cursos de Letras Português, Letras Espanhol e Letras Inglês, são cursos de graduação coordenados pelo CEL – Centro de Educação e Letras, atualmente sob a direção da Profa. Dra. Simone Cordeiro que cumpre mandato durante o quadriênio de 2024 a 2027, eleita em recente pleito para diretora do CEL. Além destes, também destacamos o curso de Licenciatura em Ciências Biológicas, presente na instituição desde 2008, como um dos cursos vinculados ao CMULTI – Centro Multidisciplinar.

Além destes, a Ufac oferta cursos de Licenciatura Indígena, Bacharelado em Enfermagem, Ciências Biológicas, Engenharia Agrônômica, Engenharia Florestal e Direito.

Oferta ainda, pelo CEMULT os cursos de Pós-graduação em Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Ciências Ambientais - PPGCA e Mestrado Profissional em Saúde da Família - PROFSAÚDE. E vinculado ao CEL, o Programa de Pós-Graduação em Ensino de Humanidades e Linguagens - PPEHL.

4.2.2 Instituto Federal do Acre (Ifac) - Campus de Cruzeiro do Sul

O Ifac, que também se constitui como *locus* para realização da pesquisa, especialmente o Campus de Cruzeiro do Sul (CCS), recebeu a autorização por meio da Portaria MEC nº 1.170/2010⁴. É uma unidade com ênfase na área agrícola, concentrando suas atividades nos

⁴ Informações disponibilizadas pelo site oficial da instituição. < <https://www.ifac.edu.br/transparencia-e-prestacao-de-contas/quem-e-quem-1/campus-cruzeiro-do-sul> >.

pilares de recursos naturais, meio ambiente, saúde, ciências exatas e da terra. Suas operações tiveram início no ano de 2010, e sua sede foi inaugurada em 2012. O Ifac oferece uma variedade de cursos técnicos integrados, subsequentes e de nível superior, contando com instalações como salas de aula, laboratórios, auditório, biblioteca, estacionamento e um ginásio poliesportivo (PDI 2020-2024). A figura 4 oferece ao leitor uma visão da fachada do Instituto Federal do Acre – *campus* de Cruzeiro do Sul.

Figura 4: Fachada do Instituto Federal do Acre – *Campus* de Cruzeiro do Sul



Fonte: Portal do Ifac, 2025⁵.

De modo mais detalhado, o Ifac é uma autarquia vinculada ao Ministério da Educação (MEC), criada pela Lei n.º 11.892/2008. Com atuação pluricurricular e multicampi, oferece ensino superior, básico e profissional, priorizando a educação profissional e tecnológica em diferentes níveis e modalidades. Possui autonomia administrativa, patrimonial, financeira e didático-pedagógica.

Em 2010, passou a oferecer cursos de formação inicial e técnica, expandindo em 2011 para graduações, aumentando de 400 para 1.170 matrículas. Com o crescimento da infraestrutura e do quadro de servidores, ampliou sua oferta para 25 cursos em seis eixos tecnológicos, além de programas federais como PRONATEC, EaD e pós-graduação, beneficiando cerca de 3.000 estudantes nos campi de Cruzeiro do Sul, Rio Branco, Sena Madureira e Xapuri.

⁵ Disponível em: <https://www.ifac.edu.br/o-ifac/ensino/cursos/copy2_of_integrado-campus>. Acesso em 14 de abr. 2025.

Desde 2013, o Ifac atende todas as microrregiões do Acre por meio de sete unidades, incluindo a Reitoria e campi em Rio Branco, Xapuri, Sena Madureira, Tarauacá e Cruzeiro do Sul. Seu foco é fortalecer as potencialidades locais por meio da educação, pesquisa aplicada e extensão, incentivando o empreendedorismo, a inovação e o desenvolvimento socioeconômico regional e nacional. Dessa forma,

Para cumprir com suas finalidades e objetivos, o IFAC atua na oferta da educação profissional técnica de nível médio, prioritariamente na forma de cursos integrados; oferece cursos superiores conforme prevê a Lei nº 11.862/2008; ministra cursos de formação inicial e continuada de trabalhadores; realiza pesquisas aplicadas estimulando o desenvolvimento de soluções técnicas e tecnológicas, estendendo seus benefícios à comunidade; desenvolve atividades de extensão de acordo com os princípios e finalidades da educação profissional e tecnológica (Ifac 2017, p. 8).

Desse modo, o Ifac atua como uma instituição de ensino superior, técnico e tecnológico, de caráter pluricurricular e *multicampi*. O Ifac tem como missão formar e qualificar profissionais em diversas áreas do conhecimento, promover pesquisa aplicada e incentivar a educação continuada. O público-alvo inclui estudantes do ensino médio, técnico e superior, além de profissionais interessados em qualificação e especialização.

Tem como requisitos admissionais a conclusão do ensino médio e ingresso por meio do Sisu/Enem ou ainda, por meio de Processo Seletivo, regulado por edital próprio. Admite-se ainda o ingresso por meio de transferência, cumprindo os requisitos dispostos no regulamento institucional vigente, ou determinação legal. Dentre os cursos ofertados, os que se constituem como objeto dessa pesquisa, são os cursos em nível superior de Licenciatura em Física e Matemática, destinados à formação de futuros docentes para atuarem na educação e no ensino.

Os demais cursos ofertados pelo Ifac, atualmente, incluem cursos integrados, técnicos subsequentes, cursos de qualificação profissional e de idiomas, cursos de especialização presenciais e a distância para quem já tem formação em nível superior, bem como, oferta também cursos de graduação em tecnologia, bacharelados, licenciaturas. A instituição oferta ainda cursos de Pós-Graduação em Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnologia (ProfEPT) e Mestrado Profissional em Propriedade Intelectual e Transferência de Tecnologia para Inovação (PROFNIT) vinculados ao Campus Rio Branco. Em Cruzeiro do Sul, olhando especificamente para o foco deste estudo, temos a oferta dos cursos de Licenciatura em Matemática, Física e mais recentemente, Química - que não compõe o foco deste estudo por ser recente e não haver turma concluinte ainda.⁶

⁶ Informações disponibilizadas na página oficial da instituição, em 2025. Disponível em: <<https://www.ifac.edu.br/o-ifac/ensino/cursos>>. Acesso em 18 de abr. 2025.

4.2.3 Dos participantes

Selecionamos como participantes deste estudo, alunos dos cursos de licenciatura presenciais, matriculados no 7º ou 8º período dos cursos selecionados, que foram convidados a participar voluntariamente da pesquisa. Além destes, também foram convidados os alunos matriculados a partir do 5º ao 8º período de seus respectivos cursos, selecionados por serem por estarem cursando ou já tenham cursado os créditos teóricos-práticos, para responderem o questionário autoaplicável.

A inclusão dos participantes foi feita buscando garantir uma representação diversificada, dos cursos e períodos. Esse processo de seleção foi realizado de forma transparente e imparcial, garantindo validade e confiabilidade nos resultados. Assim, os participantes foram selecionados considerando os seguintes critérios:

1. Ser estudante regularmente matriculado em cursos de licenciatura ofertados presencialmente na Ufac e no Ifac;
2. Ser acadêmico cursando o 7º ou 8º período e/ou já ter cursado disciplinas teórico-práticas;
3. Disponibilidade e manifesto desejo de participação;
4. Estar cursando uma das licenciaturas selecionadas enquanto primeira graduação;
5. Os dois primeiros discentes de cada curso disponíveis em participar do estudo.

Quadro 1: Critérios de inclusão na pesquisa (entrevista semiestruturada)

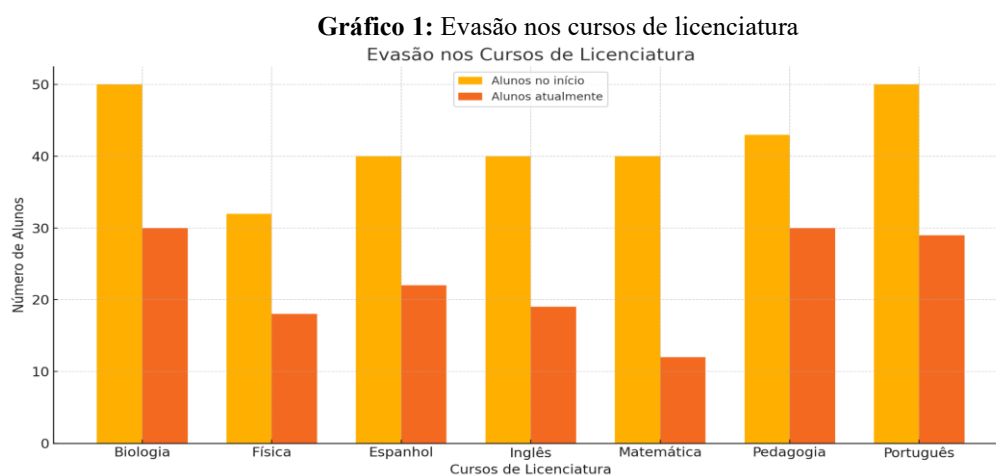
Curso	Modalidade	Instituição	Participantes por Período	Idade dos Estudantes	Primeira Licenciatura	Cidade de Residência	Nº de entrevista dos por curso
Licenciatura em Matemática	Presencial	Ifac	7º ou 8º Período	Acima de 18 anos	Sim	Cruzeiro do Sul, Ac e região	02
Licenciatura em Física	Presencial	Ifac	7º ou 8º Período	Acima de 18 anos	Sim	Cruzeiro do Sul, Ac e região	02
Letras/Espanhol	Presencial	Ufac	7º ou 8º Período	Acima de 18 anos	Sim	Cruzeiro do Sul, Ac Cruzeiro do Sul, Ac e região	02
Letras/Inglês	Presencial	Ufac	7º ou 8º Período	Acima de 18 anos	Sim	Cruzeiro do Sul, Ac e região	02
Letras/Português	Presencial	Ufac	7º ou 8º Período	Acima de 18 anos	Sim	Cruzeiro do Sul, Ac e região	02

Pedagogia	Presencial	Ufac	7º ou 8º Período	Acima de 18 anos	Sim	Cruzeiro do Sul, Ac e região	02
Ciências Biológicas	Presencial	Ufac	7º ou 8º Período	Acima de 18 anos	Sim	Cruzeiro do Sul, Ac e região	02
TOTAL							14

Fonte: Elaborado pela autora, 2024.

Dessa forma, os participantes desta pesquisa foram 14 acadêmicos dos cursos de licenciatura ofertados pelas instituições públicas de ensino superior Ufac – *Campus Floresta* e Ifac – *Campus Cruzeiro do Sul*. Os entrevistados foram: Letras – Português (2), Letras – Inglês (2), Letras – Espanhol (2), Pedagogia (2), Matemática (2), Física (2) e Ciências Biológicas (2). Os discentes foram selecionados por já possuírem uma vivência considerável nos cursos, o que contribui para a relevância de suas percepções quanto à articulação entre teoria e prática no processo formativo.

Cabe destacar que a delimitação da quantidade de entrevistados se deve, sobretudo, ao número reduzido de alunos ativos ou concluintes dentro do tempo regular em determinados cursos, como Letras – Inglês, Letras – Espanhol e Letras – Português, Matemática, Física e Biologia, especialmente no 8º período. Essa característica do contexto pesquisado demandou um cuidado na seleção dos participantes, de forma a garantir a diversidade e a relevância das informações obtidas para a compreensão do objeto de estudo. O gráfico abaixo representa a evasão nos cursos de licenciatura, comparando o número de alunos no início com o número atual em cada curso, de acordo com informações apresentadas pelos discentes no decorrer das entrevistas realizadas.



Fonte: Elaborado pela autora, com base nas informações obtidas na coleta de dados da pesquisa, em 2025.

O gráfico 3 apresenta evidência a evasão nos cursos de licenciatura, com base em informações fornecidas pelos próprios discentes durante as entrevistas realizadas no decorrer desta pesquisa. Os dados revelam que todos os cursos sofreram perdas significativas no número de alunos ao longo da formação, sendo mais expressivas nos cursos de Matemática, Física e Inglês. Por exemplo, o curso de Matemática iniciou com aproximadamente 40 alunos e atualmente conta com apenas 12; situação semelhante é observada em Física, que começou com 32 e tem 18 matriculados, e em Inglês, que partiu de cerca de 40 alunos, dos quais apenas 19 frequentam regularmente. Embora esses números sejam relevantes para a compreensão do cenário atual da formação docente, é importante destacar que eles refletem a percepção dos estudantes entrevistados e, por isso, podem não corresponder com exatidão aos registros institucionais.

Por este motivo, neste estudo, a quantidade de participantes foi feita por amostragem. Acreditamos ainda, que considerando a recorrência da evasão como tema emergente nos relatos, esse tema pode ser explorado em pesquisas futuras, com o devido levantamento junto às secretarias acadêmicas e coordenações de curso, a fim de obter informações oficiais e mais precisas sobre a permanência e a conclusão dos estudantes nas licenciaturas.

Vale destacar que o estudo foi submetido à apreciação do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da instituição responsável e aprovado conforme as diretrizes éticas estabelecidas para pesquisas acadêmicas. A aprovação do projeto garante que todos os procedimentos metodológicos adotados seguem os princípios éticos da pesquisa científica, assegurando a integridade dos dados e o respeito às normas de confidencialidade e transparência na coleta e análise dos dados obtidos (anexo 1).

4.3 Dos instrumentos de coleta de dados

4.3.1 Análise Documental

Por meio dos instrumentos de coleta adotados, buscamos reunir as informações necessárias para uma análise descritiva e interpretativa do fenômeno investigado, visando atingir os objetivos propostos com o desenvolvimento desta pesquisa.

A análise documental é definida como

[...] uma operação ou um conjunto de operações visando representar o conteúdo de um documento sob uma forma diferente da original, a fim de facilitar, num estado ulterior, a sua consulta e referência. Enquanto tratamento da informação contida nos documentos acumulados, a análise documental tem por objetivo dar forma conveniente e representar de outro modo essa informação, por intermédio de procedimentos de transformação. [...] A análise documental é, portanto, uma fase

preliminar da constituição de um serviço de documentação ou de banco de dados (Bardin, 2011, p. 50).

De acordo com Bardin (2011), a análise documental consiste no exame de documentos originais e primários, sintetizando as informações de acordo com seus objetivos. Esse processo permite a criação de categorias que auxiliam na classificação dos documentos analisados. As leituras e releituras dos documentos foram realizadas com o objetivo de identificar e interpretar as informações previamente definidas, com base nos autores que fundamentam o referencial teórico-metodológico.

Em Bardin (2011, p. 51) ao utilizar a análise documental como instrumento de pesquisa, tem-se como objetivo “[...] a facilitação do acesso ao observador, [...] que este obtenha o máximo de informação (aspecto quantitativo), com o máximo de pertinência (aspecto qualitativo) [...] é uma fase preliminar da constituição de um serviço [...] de documentação ou de banco de dados”, que deve ser detalhado também no passo a passo da coleta de dados.

A técnica de pesquisa documental se assemelha com a pesquisa bibliográfica, entretanto, sua principal diferença relaciona-se com as fontes utilizadas, visto que a pesquisa documental tem como sua principal fonte os materiais que ainda não foram minuciosamente explorados e analisados. Os documentos são reconhecidos como uma fonte confiável de informações, por terem resistido ao longo do tempo, tornando-se recursos de grande importância para estudos de natureza histórica e social. Outro benefício significativo é a economia financeira, já que uma análise documental requer apenas habilidades e tempo do pesquisador, tornando-se assim uma opção de pesquisa de baixo custo. Nesse tipo de pesquisa, as fontes podem ser abrangentes, mais diversificadas e até mesmo dispersas (Gil, 2002).

Neste estudo, a análise documental foi feita nos PPCs dos cursos de licenciatura, detalhados no Quadro 1, a fim de analisar a articulação teoria e prática nos cursos de formação inicial de professores em Cruzeiro do Sul- Acre e como esses futuros docentes pensam o ser professor/professora. A coleta ocorreu de forma *on-line* nos portais das instituições selecionadas. Por se tratar de instituições que dispõem de contato virtual, além do atendimento presencial nos *campi* selecionados. Os documentos foram analisados com base nos autores referenciados, normativos legais e com suporte do roteiro elaborado pela pesquisadora (Apêndice 3).

4.3.2 Questionário Autoaplicável

Marconi e Lakatos (2005, p. 203) apontam que “questionário é um instrumento de coleta de dados, constituído por uma série ordenada de perguntas, que devem ser respondidas por escrito sem a presença do entrevistador”. Marconi e Lakatos (2012) destacam que

[...] o questionário deve ser limitado em extensão e finalidade. Se for muito longo, causa fadiga e desinteresse; se curto demais, corre o risco de não oferecer informações suficientes. Deve conter de 20 a 30 perguntas e demorar cerca de 30min para ser respondido (Markoni; Lakatos, 2012, p. 88).

Várias são as vantagens de utilizar o questionário como instrumento de pesquisa, entre elas, destaca-se o fato que nem sempre é necessária a presença do investigador para que o questionário seja aplicado e respondido, alcançando um maior número de participantes, podendo ser aplicado simultaneamente a várias pessoas, obtendo um maior quantitativo de dados, o que possibilita maior abrangência na pesquisa.

O questionário (Apêndice B) utilizado foi o autoaplicável, gerado por meio do Google Forms, que é uma ferramenta *online* e gratuita fornecida pelo Google que facilita tanto a criação do questionário, quanto a resposta por parte dos participantes (Mota, 2019) aponta que,

Os formulários do Google Forms podem servir para a prática acadêmica e também para a prática pedagógica, o professor poderá utilizar esses recursos para tornar suas aulas mais atrativas e participativas.

São apontadas, então, algumas características do Google Forms: possibilidade de acesso em qualquer local e horário; agilidade na coleta de dados e análise dos resultados, pois quando respondido as respostas aparecem imediatamente; facilidade de uso entre outros benefícios. Em síntese, o Google Forms pode ser muito útil em diversas atividades acadêmicas, n e s e caso em especial para a coleta e análise de dados estatísticos, facilitando o processo de pesquisa (Mota, 2019, p. 373).

Ao utilizar o *Google Forms*, os participantes tiveram autonomia de responder ao questionário no momento que consideraram mais oportuno. O questionário foi estruturado em três seções principais, sendo elas:

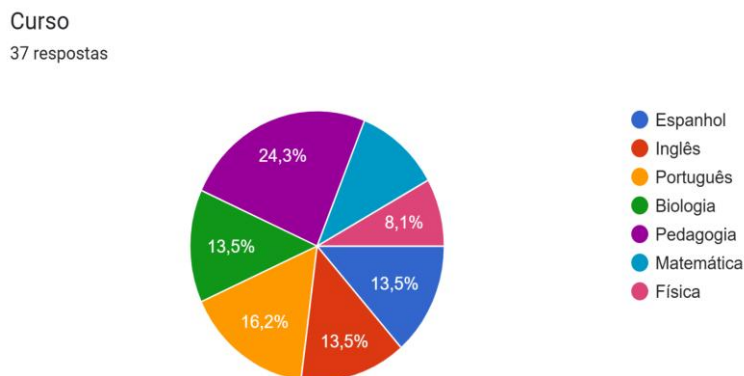
Seção 1: Informações Demográficas – Foi realizada a coleta de dados básicos sobre os participantes, como idade, gênero e nível de formação, instituição formativa, período do curso.

Seção 2: Teoria e Prática na Formação Docente - Perguntas que visam investigar a percepção dos participantes sobre a integração entre teoria e prática na formação de professores.

Seção 3: Percepção sobre o Papel do Professor - Questões que buscam compreender como os futuros docentes concebem o papel e as responsabilidades do profissional da educação.

Os questionários foram disponibilizados aos participantes de forma remota, sendo compartilhados por meio do aplicativo *WhatsApp*, tanto nos grupos das turmas quanto de maneira individual para os alunos regularmente matriculados entre o 5º e o 8º período.

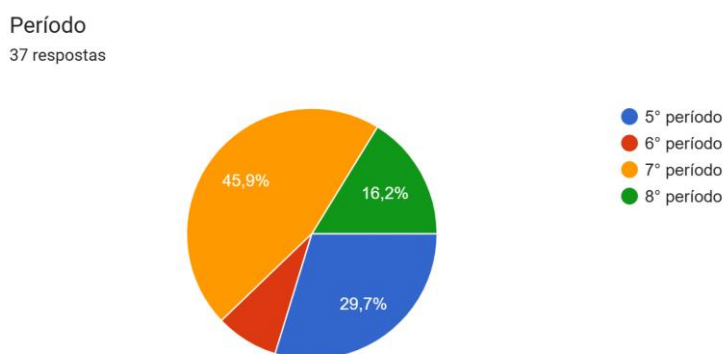
Gráfico 2: Participantes por curso selecionado



Fonte: Elaborado pela Google *Forms*, com base na coleta de dados da pesquisa, em 2025.

O questionário da pesquisa foi respondido por um total de 37 estudantes matriculados nos cursos de licenciatura ofertados pela Ufac e pelo Ifac. Os participantes representam uma diversidade de áreas de formação, incluindo 9 estudantes de Pedagogia, 5 de Biologia, 6 de Letras – Português, 5 de Letras – Inglês, 5 de Letras – Espanhol, 3 de Física e 4 de Matemática. Há predominância de discentes matriculados nas fases mais avançadas da graduação, com 29,7% (11 alunos) no 5º período, 8,1% (3 alunos) no 6º, 45,9% (17 alunos) no 7º período e 16,2% (6 alunos) aguardando o início do 8º período.

Gráfico 3: Alunos por período



Fonte: Elaborado pela Google *Forms*, com base na coleta de dados da pesquisa, em 2025.

Os dados coletados foram discutidos nos capítulos 6 e 7 desta pesquisa, que organizam e apresentam as respostas obtidas a partir das áreas e categorias temáticas, discutindo percepção dos discentes sobre os saberes, importância do curso de formação, o que é teoria, o que é prática e como esses conhecimentos são articulados e percebidos pelos discentes dentro do curso de formação.

4.3.3 Entrevista Semiestruturada

A entrevista é a ferramenta utilizada pelo pesquisador ao se deparar com os participantes do estudo, usando os sentidos, buscando, além das respostas expressas, perceber as emoções, expressões, gestos e forma como o entrevistado exterioriza aquilo que pensa ou sabe sobre o assunto em questão. Severino (2013) a descreve como uma

Técnica de coleta de informações sobre um determinado assunto, diretamente solicitadas aos sujeitos pesquisados. Trata-se, portanto, de uma interação entre pesquisador e pesquisado. Muito utilizada nas pesquisas da área das Ciências Humanas. O pesquisador visa apreender o que os sujeitos pensam, sabem, representam, fazem e argumentam (Severino, 2013, p. 108).

Assim, a entrevista se relaciona diretamente com a pesquisa, pois contribui para a compreensão e interpretação dos dados encontrados, enriquecendo a análise de conteúdo e fornecendo um panorama mais completo das percepções dos participantes. Existem diferentes tipos de entrevista e estas variam de acordo com o propósito da investigação, podendo ser padronizada, estruturada, não estruturada ou semiestruturada cabendo ao pesquisador escolher a que melhor se adequa à pesquisa (Gil, 2002). Através da realização da entrevista, foi possível obter dados detalhados e compreender as nuances e complexidades envolvidas na formação de professores nesse contexto específico.

Realizamos a entrevista semiestruturada, que é definida como aquela que permite ao pesquisador ir além do que planejou e esquematizou, tendo a possibilidade de formular novas interrogações de acordo com a necessidade, visando tornar as respostas mais significativas. Para Bardin (2011, p. 52) esse é “um material verbal rico e complexo”, que possibilita a condução de um diálogo informal e a obtenção de respostas que vão além do que está esquematizado, podendo ser mais completas e complexas, por ser necessário analisar as falas na hora da transcrição.

A definição dos participantes das entrevistas, assim como dos questionários considerou um critério representativo, respeitando as especificidades do público-alvo, e foi realizada com dois alunos de cada licenciatura, que já tenham cursado disciplinas teórico-práticas, totalizando

10 alunos da Ufac e 04 alunos do Ifac, totalizando 14 participantes, conforme detalhado no Quadro 1. Do total de participantes, 8 são do sexo feminino e 6 do sexo masculino. A faixa etária predominante está entre 21 e 24 anos, com exceção de um entrevistado com 35 anos, evidenciando um grupo composto majoritariamente por jovens adultos em fase final da graduação, já que todos estão cursando entre o 7º e o 8º período de seus respectivos cursos.

Durante a realização das entrevistas, alguns desafios foram observados, como participantes que, apesar de inicialmente aceitarem o convite, posteriormente desmarcaram em cima da hora, não compareceram ou deixaram de responder. A pesquisadora responsável permaneceu à disposição para esclarecer dúvidas e oferecer suporte aos participantes no momento do preenchimento.

Para garantir o sigilo e a proteção das informações pessoais dos participantes desta pesquisa, optou-se por identificá-los por meio de nomes fictícios associados ao curso de origem, como, por exemplo, Pedagogia 1, Pedagogia 2, Espanhol 1, Espanhol 2, Inglês 1, Inglês 2, Português 1 e Português 2, Biologia 1 e Biologia 2, Física 1 e Física 2 e, Matemática 1 e Matemática 2. Essa estratégia visa assegurar o anonimato dos envolvidos, evitando a divulgação de seus nomes reais e preservando sua identidade diante das informações compartilhadas. Tal procedimento está em conformidade com os princípios éticos da pesquisa com seres humanos, especialmente no que se refere à confidencialidade dos dados.

4.4 Análise do conteúdo das entrevistas

A análise de conteúdo é uma abordagem flexível e pode ser adaptada de acordo com as necessidades e objetivos da pesquisa. É importante seguir rigorosamente cada etapa para garantir a validade e a confiabilidade dos resultados. Além disso, uma análise de conteúdo requer tempo e atenção aos detalhes para produzir resultados significativos. O tratamento e apreciação dos dados coletados foram analisados e interpretados por meio da análise de conteúdo de Bardin (2011), definida pela autora como:

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) dessas mensagens. (Bardin, 2011, p. 48).

Após a etapa de organização dos dados, procede-se à sua interpretação. Segundo Lakatos e Marconi (2003, p. 167), a análise ou interpretação dos dados, aliada à sua seleção, é “como constituição no núcleo da pesquisa”. [...] é a tentativa de evidenciar as relações existentes

entre o fenômeno estudado e outros fatores”. Em diversos momentos, essa relação se manifestou quando a organização e manipulação dos dados coletados revelaram conexões com outros aspectos investigados.

No que diz respeito às entrevistas, sua análise e interpretação foi realizada com base na análise de conteúdo, na qual a mensagem constitui o ponto de partida. Essa mensagem pode se manifestar de forma verbal ou não verbal (Franco, 2018). No presente estudo, foi considerada a mensagem verbal, visto que,

[...] o que está escrito, falado, mapeado, figurativamente desenhado, e/ou simbolicamente explicitado será sempre o ponto de partida para identificação do conteúdo, seja ele explícito e/ou latente. A análise e a interpretação dos conteúdos são passos (ou processos) a serem seguidos (Franco, 2018, p. 17).

Assim, tudo o que é expresso de alguma forma, seja por escrito, oralmente, através de mapas ou figuras, serve como ponto de partida para a identificação e compreensão do conteúdo, tanto o explícito quanto o latente, ou seja, aquilo que está subjacente ao que é diretamente apresentado. Nessa mesma perspectiva, Franco (2018, p. 26, apud Bardin, 1977) reforça essa concepção ao definir a análise de conteúdo como:

[...] um conjunto de técnicas de análises de comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens. [...] A intenção da análise de conteúdo é a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção e de recepção das mensagens, inferência esta que recorre a indicadores (quantitativos ou não) (Franco, 2018, p. 26, apud Bardin, 1977).

Segundo Franco (2018), a comunicação humana, especialmente através da fala, é rica em discursos que permitem interpretações significativas. Nesse contexto, a análise de conteúdo se desenvolve com base "no conteúdo manifesto e explícito" (Franco, 2018, p. 30).

Bardin (2011) destaca que a análise de conteúdo segue três etapas fundamentais: 1) Pré-análise; 2) Exploração do material; 3) Tratamento dos resultados. Uma pré-análise consiste na organização inicial do material de forma exploratória e não sistemática, permitindo ao pesquisador estruturar suas ideias e definir um plano operacional para as etapas seguintes. Essa fase envolve três momentos: a seleção dos documentos a serem utilizados na análise, a formulação de hipóteses e objetivos com base na pré-seleção do material e, por fim, a definição de indicadores que orientarão a análise final, considerando a relevância dos dados encontrados.

Para que a análise produza resultados satisfatórios, de acordo com Bardin (2011), é essencial que o pesquisador desenvolva com rigor uma pré-análise e a definição de seus indicadores. Um elemento de destaque dessa fase é a *leitura flutuante*, especialmente na etapa

de seleção de documentos. Em Bardin (2011), esta leitura inicial estabelece o primeiro contato do pesquisador com o material a ser analisado, permitindo a formulação de precipitação e direcionamentos preliminares.

A exploração do material ocorreu após a pré-análise e envolveu o processo de segmentação do texto, classificação e agrupamento de dados, além de sua organização e codificação (Bardin, 2011). Na segunda etapa, correspondente à exploração do material, as falas dos participantes foram tematizadas para posterior categorização. A terceira etapa da análise corresponde ao tratamento dos resultados e à sua interpretação. De acordo com Bardin (2011), essa fase consiste na transformação dos dados brutos em informações significativas e válidas por meio da interpretação. Nesse processo, os resultados podem ser organizados em quadros, gráficos, diagramas, figuras e modelos, facilitando a visualização das informações extraídas da análise.

Assim, foram realizadas sucessivas leituras com o objetivo de identificar informações convergentes, semelhantes ou contrastantes. Esse processo resultou na definição das categorias temáticas, que foram criadas *a posteriori*, orientando a análise dos resultados e a elaboração do texto dissertativo (Bardin, 2011).

Quadro 2: Das categorias e subcategorias de análise dos dados

Categoria	Subcategoria
1. Saberes docentes emergentes	Saberes da experiência e do contexto.
2. Imagem do professor em construção	Idealização vs. Realidade;
3. Teoria como instrumento de análise crítica	Leitura do Real;
4. Prática como espaço de aprendizagem real	Estágio como descoberta;
5. Estrutura curricular	Configuração teoria e prática; Dicotomia teoria-prática;

Fonte: Elaborado pela autora, 2025.

Com base nessas etapas, foi realizada a análise dos dados coletados. Na fase de pré-análise, o material coletado foi cuidadosamente examinado, permitindo uma visão geral das informações obtidas. A partir da definição de áreas temáticas e categorias de análise, desenvolvemos a análise dos dados, de modo que, a análise dos dados foi organizada em torno de cinco categorias de análise. Cada uma das categorias de análise foi detalhada dentro dos capítulos 6 e 7, desdobrados em categorias analíticas explicitadas como subtítulos, possibilitando uma leitura mais aprofundada e articulada com os objetivos e questões de estudo.

As categorias 1 e 2 constituem objeto de estudo do capítulo 6, nos subitens “6.1 Saberes em formação” e “6.2 A construção da imagem docente: Da formação que se pensa a que se faz” que tratam dos saberes presentes no espaço formativo e construção da imagem docente, apresentando a percepção dos licenciandos sobre a importância dos cursos de formação em sua constituição profissional e humana, enfocando como esses saberes contribuem para a construção do ser professor.

No capítulo 7, a categoria 3 é apresentada no subitem “7.1 A teoria como instrumento de análise e leitura do real”, espaço em que apresentamos a visão dos discentes sobre o que é teoria e qual sua importância dentro do curso de formação, bem como para a atuação que se faz na docência. A categoria 4 é detalhada no item “7.2 A prática como espaço para aprendizagem da profissão docente” onde discutimos o que os alunos entendem por prática, enquanto componente essencial da formação.

Por fim, análise da categoria 5 está presente no item “7.3 Estrutura Curricular e a experiência Discente : configuração teoria e prática”, onde retomamos os dados referentes à organização dos cursos e à forma como os Projetos Pedagógicos (PPCs) estruturam a formação docente, com destaque para os espaços destinados à prática, bem como, discutimos a maneira que os discentes percebem a articulação entre teoria e prática em um contexto de formação, sendo o espaço dedicado à compreensão dos significados atribuídos pelos estudantes à teoria e à prática em sua formação.

De acordo com a literatura apresentada, as categorias de análise foram agrupadas considerando seus elementos em comum. Segundo Bardin (2011), essa organização pode ocorrer de diferentes formas, como pelo critério sintático (envolvendo verbos, adjetivos, substantivos, entre outros) ou semântico (destacando as categorias temáticas). Neste estudo, adotamos a abordagem temática, em que os dados obtidos por meio da entrevista semiestruturada foram enriquecidos com as informações coletadas a partir do questionário autoaplicável e informações apresentadas nos PPCs dos cursos, constituindo, assim, uma triangulação dos dados e a validade da pesquisa.

Com os temas estabelecidos e as categorias definidas, foi possível avançar para a etapa final da análise de conteúdo: o tratamento dos resultados. Nessa fase, atribuímos significados às mensagens e realizamos a interpretação dos dados coletados, dialogando com autores como Nóvoa (1999), Freire (2022; 2023), Tardif (2014), e Pimenta (2014), dentre outros autores que contribuem com a discussão proposta.

5 A CONSTRUÇÃO DA DOCÊNCIA: PRÁTICAS CURRICULARES NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES

Os cursos de formação inicial de professores no Brasil são regidos por dispositivos legais que buscam assegurar uma base fundamentada, crítica e ética para atuação na educação básica. Dentre esses documentos, destacam-se a Lei nº 9.394/1996 LDB e a Resolução CNE/CP nº 2/2015, que estabelecem as DCNs para a formação inicial dos profissionais do magistério, conforme já discutido anteriormente. A integração entre os dados documentais e empíricos possibilitou uma leitura mais profunda e crítica sobre os processos de formação docente nas licenciaturas analisadas, apontando para a necessidade de constante diálogo entre a proposta curricular, a prática pedagógica e a experiência dos estudantes, estes últimos, agentes fundamentais na construção da identidade profissional docente.

5.1 Os espaços para atuação prática nos PPCs dos cursos

A seguir, elaboramos uma tabela comparativa dos cursos analisados, destacando suas principais características e diferenças, observados na análise dos PPCs dos cursos de licenciatura ofertados pela Ufac, com análise mais detalhada individualmente, na sequência. A análise dos PPCs foi realizada de acordo com os critérios detalhados no Apêndice 03, ao fim deste estudo.

Quadro 3: Análise comparativa dos PPCs dos cursos de licenciatura Ufac e Ifac

Curso/ Critérios	Pedagogia Ufac	Letras - Português Ufac	Letras - Inglês Ufac	Letras - Espanhol Ufac	Ciências Biológicas Ufac	Matemática Ifac	Física Ifac
Carga Horária Total	3.467h	3.487h	3.566h	3.470h	3.520h	3.330h	3.315h
Estrutura Curricular	Formação teórica, pedagógica e prática	Formação linguística e literária	Formação linguística e literária	Formação linguística e literária	Formação teórica, laboratorial e pedagógica	Formação geral, pedagógica e específica	Formação básica, teórica, específica e didática específicas
Disciplinas Optativas	90h	120h	120h	60h	90h	60h	60h
Estágio Supervisionado	405h, em três etapas - 135h cada (Ed. Infantil, EFI, EJA).	405h, em três etapas (EF II; EM; EJA e Programas Especiais de formação - 135h cada)	405h, em três etapas - 135h cada (EF II; EM; EJA).	405h, em três etapas - 135h cada (Universidade; EF II; EM/EJA).	405h, em três etapas - 135h cada (EF II; EM; EJA).	400h em 4 etapas (6º a 9º EF; 1º e 2º EM; 3º ano EM; EJA/ EM Integrado).	400h em 4 etapas (1º ano EM; 2º ano EM; 3º ano EM e EJA/ Ed, Profissional).

Atividades Acadêmico-Culturais (AACC)	200h	200h	200h	200h	200h	200h	200h
TCC	Requisito obrigatório 90h total: (TCC I 45h 7º período; + TCC II - 8º período 45h);	Requisito obrigatório 60h total: TCC I (30h – 7º período) + TCC II (30h – 8º período)	Requisito obrigatório 60h total: TCC I (30h) + TCC II (30h)	Requisito obrigatório 60h total: TCC I (30h) + TCC II (30h)	Requisito obrigatório 90h total: TCC I (45h – 7º período) + TCC II (45h – 8º período)	Requisito Obrigatório 135h total: Seminários de Estágio com Pesquisa I, II e III (3 x 25h = 75h) + TCC e Comunicação Científica (60h no 8º período)	Requisito Obrigatório 90h total: TCC I (60h – 7º período) + TCC II (30h – 8º período)
Curricularização da extensão	297h	317h	306h	320h	320h	297h	325h
Foco Principal	Formação de professores para educação infantil e ensino fundamental	Ensino da Língua Portuguesa e Literatura	Ensino da Língua Inglesa e Literatura	Ensino da Língua Espanhola e Literatura	Ensino de ciências e biologia, com ênfase prática e laboratorial	Ensino de Matemática para a educação Básica;	Ensino de Física na educação básica, com domínio de conteúdos específicos, fundamentos pedagógicos e prática docente crítica e contextualizada.
Disciplinas de Ensino Específico	~900h Foco em fundamentos e prática pedagógica, Didática, Metodologias de Ensino	~1.200h Foco em Linguística, Literatura, Língua Portuguesa	~1.200h Foco em Língua Inglesa, Linguística e Ensino de Inglês	1.200h Foco em Língua Espanhola, Linguística, Literatura e Ensino de Espanhol	~1.300h - Foco em Ensino de Biologia, Ecologia, Bioquímica, Educação Ambiental	~1.320h - Foco em Álgebra, Geometria, Cálculo, Estatística, Análise, Matemática História da Matemática e formação no conteúdo específico.	~1.360h Foco em Física Clássica, Moderna, Termodinâmica, Eletromagnetismo, Física Experimental, Matemática Aplicada e conteúdos interdisciplinares com Química e Biologia.
Abordagem Metodológica	Teoria e prática integrada	Teoria e prática com foco na linguagem	Teoria e prática com foco na linguagem	Teoria e prática com foco na linguagem	Abordagem teórica, prática e experimental	Teoria e prática com ênfase em metodologias ativas, resolução de	Teoria e prática com ênfase na pesquisa, experimentação e

						problemas e práticas interdisciplinares.	problematização da realidade.
--	--	--	--	--	--	--	-------------------------------

Fonte: Elaborado pela autora, com base nas informações retiradas dos PPCs em vigência no ano de 2025.

Os cursos de Licenciatura da Ufac, sendo Pedagogia, Letras - Português, Espanhol, Inglês e Ciências Biológicas apresentam diversas semelhanças em suas estruturas curriculares e objetivos formativos, destacando-se o estágio supervisionado. Vale destacar que os cursos de licenciatura da Ufac ofertam dois tipos de estágios:

[...] estágio supervisionado curricular (obrigatório e não remunerado) e o estágio supervisionado não curricular (não obrigatório remunerado ou não remunerado). “O estágio poderá ser obrigatório ou não obrigatório, conforme determinação das diretrizes curriculares da etapa, modalidade e área de ensino e do projeto pedagógico do curso” (Ufac, 2019, p. 103).

Assim, além do estágio curricular obrigatório, há também a oportunidade para estágios não curriculares, os quais são remunerados e opcionais, conforme previsto na Lei nº. 11.788/2008. Esses estágios adicionais são integrados à carga horária regular do curso, mas não criam vínculo empregatício. Para participar, os alunos devem passar por um processo seletivo da instituição, estar regularmente matriculados no curso de licenciatura, e ser frequentes e aprovados nas disciplinas do curso (Ufac, 2019).

A carga horária do estágio não deve exceder seis horas diárias e trinta horas semanais, respeitando todos os direitos estabelecidos pela legislação, como seguro contra acidentes no trabalho, conforme regulamentado pela Direção Geral/Subprefeitura do Campus Floresta em conformidade com a Lei nº. 11.788/2008 (Ufac, 2019). Quanto ao desenvolvimento do estágio supervisionado obrigatório, em uma análise individual de sua oferta nos cursos observados, podemos notar que, no curso de Pedagogia,

O Estágio Curricular Supervisionado, a ser desenvolvido a partir do quinto semestre do Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Acre – Campus Floresta, integra as dimensões teoria e prática de maneira articulada e poderá ocorrer no turno do Curso e no contra turno. Sua execução envolve: orientação, observação, planejamento, regência, socialização e produção de relatório. Poderá ocorrer por meio de projetos de intervenção didático-pedagógica ou regência em turmas regulares. Assim sendo, tem a abrangência nos seguintes espaços educativos formais: Creches, Pré-escolas, Escolas de Ensino Fundamental (anos iniciais) e Escolas de Educação de Jovens e Adultos. Sugere-se que sejam também garantidas experiências de estágios em espaços de educação inclusiva como as salas de recursos multifuncional, bem como em salas multisseriadas (Ufac, 2019, p. 103).

Além destes, também é possível a realização do estágio em “classe hospitalares e outros ambientes educacionais, conforme a necessidade e a disponibilidade desses outros ambientes na cidade” (Ufac, 2019, p. 105). O estágio terá duração de 405h totais, divididas em 3 disciplinas: Estágio Supervisionado I (Educação Infantil: creche e pré-escolar - 135 h/a), no quinto período; Estágio Supervisionado II (Anos Iniciais do Ensino Fundamental - 135 h/a), no sexto período; Estágio Supervisionado III (Educação de Jovens e Adultos – 135 h/a), no sétimo período (Ufac, 2019).

Dentro do PPC do curso de Pedagogia ainda, destaca-se que o estudante só deve iniciar o estágio após cursar disciplinas fundamentais, como Didática I e II, que o capacitam para a prática educativa. Além disso, o planejamento do estágio deve considerar a realidade e o contexto da escola-campo, valorizando as particularidades da comunidade escolar. Essa abordagem busca promover a articulação entre a teoria e a prática, assegurando que a atuação do licenciando esteja alinhada às necessidades reais dos alunos e ao ambiente em que está inserido (Ufac, 2019).

No curso de Licenciatura em Letras Português, o Estágio Curricular é dividido em três etapas, sendo:

- a) Estágio Supervisionado I: observação e regência no Ensino Fundamental II, com abordagem nas habilidades de leitura e produção de textos orais e escritos, incluindo textos literários (carga horária de 135 horas);
- b) Estágio Supervisionado II: observação e regência no Ensino Médio, com abordagem nas habilidades de leitura e produção de textos orais e escritos, incluindo textos literários (carga horária de 135 horas);
- c) Estágio Supervisionado III: observação e regência na Educação de Jovens e Adultos e Programas Especiais de Ensino, com abordagem nas habilidades de leitura e produção de textos orais e escritos, incluindo textos literários (carga horária de 135 horas) (Ufac, 2018a, p. 76).

As atividades de estágio devem ser desenvolvidas preferencialmente nas escolas da Rede Pública de Ensino, e, caso não seja possível, as atividades podem ser desenvolvidas na própria universidade, por meio da oferta de minicursos que contemplem a carga-horária exigida e direcionamento de público alvo e, “poderá ser realizado também em Programas e Projetos Especiais de Ensino, em ambientes formais e não formais, através de convênios estabelecidos entre a Ufac e outras Instituições” (Ufac, 2018a, p. 76-77). Cada etapa do estágio deverá ter duração de 135h, compondo as disciplinas de Estágio Curricular Obrigatório I, II e III, distribuídas entre as atividades de Observação, Regência e Planejamento, elaboração de atividades e relatórios, sendo destinadas 45h para cada uma dessas atividades.

No curso de Letras Espanhol, o Estágio Curricular Supervisionado possui uma carga horária total de 405 horas, distribuídas em três disciplinas obrigatórias ao longo dos últimos três períodos do curso. De modo que,

Estágio Supervisionado I, ocorrerá no 6º período com carga horária de 135h;
Estágio Supervisionado II, ocorrerá no 7º período com carga horária de 135h;
Estágio Supervisionado III, ocorrerá no 8º período com carga horária de 135h.
O parágrafo 1 do Art. 6 determina que as três disciplinas de Estágio Supervisionado Obrigatório serão coordenadas por um professor da área específica de Espanhol e um pedagogo (Ufac, 2018c, p. 80).

No 6º período, o Estágio Supervisionado I é realizado dentro da própria universidade, com foco na elaboração de materiais didáticos, planos de curso, simulações de aulas e contato inicial com a comunidade escolar, totalizando 135 horas. Já no 7º período, o Estágio Supervisionado II ocorre em escolas de ensino fundamental II ou em cursos organizados para a comunidade externa, também com 135 horas, sendo exigida a realização mínima de quatro aulas pelos estagiários e uma supervisão atenta das condições dos espaços utilizados (Ufac, 2018c). Por fim, no 8º período, o Estágio Supervisionado III se desenvolve em escolas de ensino médio regular ou da EJA, onde os alunos devem ministrar no mínimo quatro aulas, abrangendo diferentes habilidades linguísticas. Em todas as etapas, os estagiários são orientados por um professor da área específica e por um pedagogo, com turmas limitadas a 25 alunos. A participação de outros professores como colaboradores é permitida, desde que aprovada pelo colegiado do curso e sem implicar redução da carga horária, mantendo-se o caráter formativo e supervisionado do estágio (Ufac, 2018c).

A ausência de redução da carga horária para os professores que atuam como colaboradores no estágio supervisionado revela uma fragilidade na valorização e no reconhecimento efetivo dessa função dentro da formação docente. Embora a participação desses docentes seja permitida mediante aprovação do colegiado e vise manter o caráter formativo do estágio, o fato de não haver compensação na carga horária oficial acarreta um acúmulo de tarefas, comprometendo tanto a qualidade do acompanhamento pedagógico quanto a saúde e o desempenho do professor. Essa sobreposição de funções pode gerar impactos negativos, como a sobrecarga de trabalho, o enfraquecimento do processo formativo e até mesmo a desmotivação dos docentes em participar ativamente da formação de novos professores. Assim, evidencia-se a necessidade de revisão das políticas institucionais, no sentido de assegurar condições mais justas e equilibradas para aqueles que assumem responsabilidades tão relevantes no contexto da formação inicial.

No curso de Letras Inglês, o Estágio Curricular Supervisionado também é composto por 405 horas obrigatórias, distribuídas em três disciplinas com 135 horas cada, cursadas respectivamente no 6º, 7º e 8º períodos. Sendo definido sua oferta da seguinte forma:

- a) 135 horas para o Estágio Supervisionado I: regência da língua inglesa no Ensino Fundamental do 6º ao 9º ano do ensino regular, cursado no 6º período.
- b) 135 horas para o Estágio Supervisionado II: atividades de regência no Ensino Médio do ensino regular, cursado no 7º período.
- c) 135 horas para o Estágio Supervisionado III: atividades de regência no Ensino Médio ou Ensino Fundamental na Educação de Jovens e Adultos, cursado no 8º período.

A realização do estágio pode acontecer no contraturno, desde que seja comprovada a necessidade e aprovada pelo Colegiado do Curso (Ufac, 2018b, p. 109).

Para cursar os estágios, os alunos devem cumprir pré-requisitos específicos, como as disciplinas de Didática e Ensino em Língua Inglesa I e II. Conforme a legislação vigente (Resolução CEPEX/UFAC nº 019/2017 e CNE nº 02/2015), os estágios devem ser realizados em instituições de Educação Básica, sendo considerados como atos educativos que integram o processo de formação docente. Esses estágios são supervisionados e devem seguir as orientações do regulamento específico do curso, garantindo a articulação entre teoria e prática e possibilitando experiências reais no ambiente escolar (Ufac, 2018b).

O curso de Ciências Biológicas, também apresenta carga horária total de 405 horas, divididas em três etapas de 135 horas cada, o estágio é desenvolvido ao longo do 6º, 7º e 8º períodos do curso. O Estágio Supervisionado I é realizado no 6º período, com foco no ensino de Ciências nos Anos Finais do Ensino Fundamental. O Estágio Supervisionado II é ofertado no 7º, e tem foco no Ensino Médio. Por fim, o Estágio Supervisionado III é ofertado no 8º e pode ser realizado na EJA e outros cursos equivalentes (Ufac, 2018d).

As atividades envolvem planejamento, observação, regência de aulas, socialização de experiências e elaboração de relatórios. O estágio deve ser orientado por um professor da área específica e um pedagogo, com turmas de até 25 estagiários. Visa não apenas o cumprimento de carga horária, mas principalmente o desenvolvimento de competências docentes, por meio de ações planejadas e reflexivas que considerem o contexto escolar e social dos educandos. Essa etapa formativa valoriza o contato direto com a realidade educativa e incentiva a construção de um olhar crítico e investigativo sobre a prática pedagógica, fortalecendo a formação de um profissional consciente e comprometido com a transformação social (Ufac, 2018d).

Foi possível observar que todos os cursos da Ufac cumprem a carga horária de 405 horas de estágio obrigatório, divididas em três etapas de 135 horas cada, distribuídas entre os períodos

finais da graduação (geralmente do 6º ao 8º período), exceto Pedagogia, em que o estágio tem início no 5º período. Outro ponto comum é o foco na integração entre teoria e prática, com atividades que envolvem observação, planejamento, regência de aulas e elaboração de relatórios, visando o desenvolvimento de competências docentes e a reflexão crítica sobre a prática pedagógica. Todos os cursos também exigem orientação por professores da área específica e por pedagogos, respeitando o limite de 25 alunos por turma de estágio, conforme a estrutura prevista nos PPCs.

Quanto às principais diferenças observadas, destacam-se os níveis de ensino e espaços educativos em que os estágios são realizados. Em Pedagogia, por exemplo, há uma diversidade de campos de atuação, que inclui creches, pré-escolas, anos iniciais do Ensino Fundamental, EJA, educação inclusiva, ambientes hospitalares e salas multisseriadas, gestão escolar, coordenação pedagógica, pedagogia empresarial, pedagogia jurídica, etc.

Outra diferença percebida está na flexibilidade quanto ao local e formato de realização do estágio. Os cursos de Letras Português e Espanhol permitem o cumprimento parcial do estágio em espaços não escolares e em projetos especiais, como minicursos e programas comunitários. Já Ciências Biológicas mantém o foco no Ensino Fundamental II, Ensino Médio e EJA, com atenção ao planejamento contextualizado à realidade escolar e ênfase no desenvolvimento de um olhar investigativo. Por fim, o curso de Pedagogia é o único que prevê a possibilidade de realizar estágios em espaços inclusivos e não convencionais, como salas de recursos multifuncionais, reforçando seu compromisso com a formação para a diversidade e a inclusão.

Essa concepção é importante, pois, a educação no contexto não formal é compreendida como uma prática educativa que, embora não integre o sistema oficial de ensino, não se contrapõe à escola. Pelo contrário, busca complementá-la, sendo uma alternativa eficaz para o desenvolvimento educacional. Essa modalidade é composta por atividades planejadas e organizadas, com finalidades semelhantes às da educação formal, podendo também favorecer significativamente o processo de aprendizagem. Assim, reconhece-se que tanto a educação formal quanto a não formal oferecem contribuições importantes para o avanço da qualidade do ensino. A realização dos estágios nos espaços não convencionais é importante e merece destaque, visto que.

A escola é uma instituição histórica. Não existe desde sempre nem nada garante sua perenidade. Foi e é funcional a certas sociedades, mas o que é realmente essencial a qualquer sociedade é a educação. A escola constitui apenas uma de suas formas, e nunca de maneira exclusiva. (Trilla, 2008, p.17).

A citação de Trilla (2008) nos convida a refletir sobre a centralidade que a escola ocupa nas práticas educativas, destacando que, embora seja uma instituição importante e historicamente construída, não é a única forma possível de educar.

Neste cenário, cabe destacar que a Ufac- Campus Floresta atualmente dispõe de brinquedoteca e laboratório didáticos, que oportunizam diversidade de oportunidades para desenvolvimento das práticas educativas também em espaços não-escolares. Ao diversificar os espaços de estágio, as instituições de ensino superior contribuem para a formação de professores mais sensíveis à complexidade dos processos educativos em diferentes contextos sociais e culturais.

Podemos observar que o Ifac concentra sua oferta em licenciaturas voltadas para as áreas de exatas e ciências, como Matemática e Física. Esses cursos possuem uma abordagem metodológica baseada na experimentação e na aplicação prática dos conceitos, preparando os licenciados para atuar tanto no ensino básico quanto na pesquisa científica. A carga horária total dos cursos varia entre 3.315h e 3.330h, com um estágio supervisionado de 400 horas, iniciando entre o 4º e o 5º semestres. Em uma análise mais detalhada do desenvolvimento das atividades práticas, e com o olhar voltado para a oferta dos Estágio Supervisionado nos cursos ofertados pelo Ifac, foi possível perceber que, no curso de matemática, o estágio supervisionado é dividido em quatro etapas, de modo que,

No percurso formativo do Licenciado em Matemática o estágio terá início no 4º período, com carga horária de 400 (quatrocentas) horas, dispostas semestralmente em etapas de 100 horas em cada semestre. A disciplina Estágio Supervisionado deve ser ministrada por professor da área de pedagogia, e será acompanhada por professores da área de formação (Licenciados em Matemática e professores colaboradores da escola objeto do estágio (Ifac, 2018a, p. 36-37).

No curso de Licenciatura em Física, ofertado pela mesma instituição,

[...] o estágio é realizado por meio da observação, investigação e regência docente, esta, sob a responsabilidade de um professor já habilitado da instituição conveniada. No percurso formativo de Física o estágio terá início no 5º período, com carga horária de 400 (quatrocentas) horas, dispostas semestralmente em etapas de 100 horas em cada semestre. Toda etapa de estágio será acompanhada por professores orientadores do IFAC (selecionados em função da área de atuação no estágio e das condições de disponibilidade de carga-horária dos professores) e professores colaboradores da escola objeto do estágio. Ao final de cada etapa concluída do estágio, o estudante deverá entregar um relatório das atividades desenvolvidas bem como será avaliado e atribuído uma nota/conceito por parte do(s) docente(s) envolvido(s) no processo de avaliação do estágio (Ifac, 2017, p. 44).

No curso de Física, o Estágio Curricular Supervisionado I, é desenvolvido por meio de “[...] observação, monitoria e docência no 1º ano do ensino Médio e Análise das estruturas curriculares vigentes” (Ifac, 2017, p. 82). Já o Estágio Curricular Supervisionado II, 6º semestre, inclui a “[...] observação, monitoria e docência no 2º ano do ensino Médio” (Ifac, 2017, p. 87). O Estágio Curricular Supervisionado III, 7º semestre, contempla “[...] observação e docência no 3º ano do ensino médio” (Ifac, 2017, p. 92). Por fim, o Estágio Curricular Supervisionado IV, ofertado no 8º semestre, contempla a “[...] observação e docência na modalidade EJA ou Educação Profissional” (Ifac, 2017, p. 96).

Em termos estruturais, ambos os cursos destinam uma carga horária total de 400 horas para o estágio, distribuídas em quatro etapas semestrais de 100 horas cada. As atividades de observação, monitoria e docência são comuns aos dois cursos, sendo realizadas em escolas da rede pública e acompanhadas por professores orientadores da instituição e colaboradores da escola-campo. No entanto, observa-se que no curso de Matemática o estágio tem início no 4º período, enquanto no curso de Física se inicia no 5º, revelando uma antecipação da vivência prática no primeiro.

Também destaca-se o fato de que, no curso de Matemática, o estágio está articulado diretamente com disciplinas como seminários de pesquisa, incentivando a elaboração de relatórios investigativos. Outra semelhança percebida foi que, ambos os cursos têm vivência de estágio na Educação de Jovens e Adultos (EJA), como última etapa da vivência prática nos estágios supervisionados. A realização do estágio na EJA representa uma oportunidade formativa singular para os licenciandos, pois possibilita o contato com um público diverso, cujas trajetórias educacionais são marcadas por interrupções, desafios sociais e experiências de vida distintas. Sobre a Educação de Adultos, a Declaração de Hamburgo, aponta que,

A Educação de Adultos engloba todo o processo de aprendizagem, formal ou informal, no qual pessoas consideradas "adultas" pela sociedade desenvolvem suas habilidades, enriquecem seu conhecimento e aperfeiçoam suas qualificações técnicas e profissionais, direcionando-as para a satisfação de suas necessidades e as de sua sociedade. A Educação de Adultos inclui a educação formal, a educação não formal e o espectro da aprendizagem informal e incidental disponível numa sociedade multicultural, em que os estudos baseados na teoria e na prática devem ser reconhecidos (Unesco, 2004, p. 42).

Neste sentido, ao estagiar na EJA, os futuros docentes têm a chance de compreender as especificidades dessa modalidade de ensino, que exige práticas pedagógicas mais flexíveis, dialógicas e contextualizadas, valorizando os saberes prévios e a vivência dos estudantes. Essa vivência contribui para o desenvolvimento de uma postura mais crítica, empática e

comprometida com uma educação inclusiva e emancipadora (Freire, 2023). A importância dos processos formativos desses educadores começa com a prática pedagógica, seguida pela reflexão teórica, mantendo assim um ciclo contínuo de ação, reflexão e nova ação.

É preciso dialogar teoricamente com os professores, mas a partir das práticas que eles vivenciam, refletindo sobre a natureza e as características das experiências que eles vivem. Com isso, nós estamos querendo dizer que temos de entender os percursos, as apreensões e os sentidos que eles fazem nas experiências de formação nas redes públicas em que trabalham, entender que a base da formação continuada é a de que o professor tem um fazer diverso e, por isso, não pode admitir uma oferta de curso de formação continuada que tenha uma formatação a priori, ou seja, algum curso que se faça pensado antes de se conhecer quem são seus sujeitos, quais são suas demandas, suas dificuldades e necessidades (Transcrição de fala feita no III Seminário Nacional de Formação de Educadores de Jovens e Adultos) (Machado apud Porcaro, 2011, p. 51).

Essa visão é corroborada por Machado (apud Porcaro, 2011), que argumenta que os professores são indivíduos que continuam a aprender ao longo da vida, assim como os alunos da EJA, apesar das diferenças na natureza dessa aprendizagem. Assim, a EJA desafia o licenciando a repensar métodos e estratégias de ensino, exigindo uma atuação docente que vá além da transmissão de conteúdos, pautada no respeito às singularidades dos sujeitos e na construção de uma aprendizagem significativa, capaz de resgatar direitos historicamente negados a estes estudantes.

Essa experiência promove não apenas o desenvolvimento de competências pedagógicas específicas, mas também estimula uma postura crítica e sensível por parte dos licenciandos, alinhada a uma concepção de educação libertadora e inclusiva, defendida por Paulo Freire (2023) ao longo de sua trajetória de professor pesquisador comprometido com a prática social. Uma problemática recorrente em muitos cursos de licenciatura é o tratamento superficial ou secundário dado à EJA, muitas vezes relegada à última etapa do estágio supervisionado, sem o devido aprofundamento teórico ou metodológico. Essa desatenção pode comprometer a formação dos futuros professores, dificultando a compreensão da complexidade e das necessidades reais dessa modalidade de ensino. Nos cursos observados, é destinada carga horária igual às demais etapas do estágio observadas, cumprindo os requisitos obrigatórios comuns a todos os cursos de licenciatura.

De maneira prática, estudos realizados por Camargo (2015), Porcaro (2011), Soares e Simões (2005), entre outros, apontam que grande parte dos profissionais que atuam nessa modalidade não possui formação específica para esse contexto, de modo que, em sua dimensão metodológica, especialmente no que diz respeito à formação dos docentes, ainda representa um

problema para a oferta de uma EJA de qualidade. Em muitos casos, tratam-se de professores oriundos do próprio quadro da rede de ensino, realocados para atuar na EJA sem a devida preparação. O educador formado para trabalhar na EJA ou na educação básica regular deve ter a consciência de que,

Se trabalho com crianças, devo estar atento à difícil passagem ou caminhada da heteronomia para a autonomia, atento à responsabilidade de minha presença que tanto pode ser auxiliadora como pode virar perturbadora da busca inquieta dos educandos; se trabalho com jovens ou adultos, não menos atento devo estar com relação a que o meu trabalho possa significar como estímulo ou não à ruptura necessária com algo defeituosamente assentado e à espera de superação (Freire, 2022, p. 68-69).

Assim, reforça-se a importância de repensar os currículos formativos para que incluam, de forma efetiva, conteúdos e práticas voltadas à EJA desde os primeiros períodos do curso, valorizando-a não apenas como um campo de estágio, mas como um espaço legítimo e potente de construção docente.

Outro componente essencial à formação inicial é a oferta e a duração do TCC nos cursos de licenciatura, que também revela importantes distinções entre os projetos pedagógicos. Mais do que uma exigência acadêmica, o TCC representa uma oportunidade de síntese do percurso formativo, possibilitando ao futuro professor desenvolver competências investigativas, sistematizar saberes construídos ao longo do curso e aprofundar-se em temas que dialogam com sua prática e interesse profissional.

Ao desenvolver um TCC, o licenciando é desafiado a articular teoria, pesquisa e prática pedagógica, exercitando uma postura reflexiva e crítica frente aos desafios da educação. Portanto, compreender como se dá a oferta e a duração do TCC nos cursos de licenciatura é essencial para analisar em que medida essa etapa contribui efetivamente para a formação de professores mais autônomos, conscientes e preparados para intervirem seus contextos de atuação.

Seguindo a análise dos PPCs, a oferta e organização da disciplina TCC, tem uma carga horária variada nos cursos do Ifac e Ufac. Enquanto a Matemática adota uma formação investigativa progressiva ao longo de quatro semestres, a Física concentra as atividades de pesquisa nos dois últimos semestres, priorizando uma preparação mais direta e intensiva para a elaboração e defesa do trabalho final. Ambos os modelos revelam o compromisso com a formação científica dos licenciandos, mas com enfoques metodológicos e cronológicos distintos.

No curso de Licenciatura em Matemática, o TCC

[...] será desenvolvido de forma contínua, a partir do 4º período com a disciplina Seminário de Estágio com Pesquisa I, e seguirá seu desenvolvimento com as disciplinas Seminário de Estágio com Pesquisa II e Seminário de Estágio com Pesquisa III, até o 8º período onde o aluno deverá matricular-se no componente curricular TCC e Comunicação Científica, onde o aluno cursará a disciplina TCC, devendo desenvolver sua monografia, respeitando os prazos máximos de integralização do curso (Ifac, 2017a, p. 40).

As disciplinas Seminários de Estágio com Pesquisa I, II e III, são ofertadas respectivamente no 4º, 5º e 6º semestres, com carga horária de 25 horas cada, e a disciplina de TCC e Comunicação Científica, é ofertada no 8º semestre, com duração de 60h.

Já no curso de Licenciatura em Física, o TCC

[...] será desenvolvido em três fases distintas: a primeira fase começa no sétimo semestre do curso, com a elaboração do Pré-Projeto de TCC, na disciplina TCC I. Se aprovado, o discente fará matrícula na disciplina TCC II, ofertada no oitavo semestre do curso. Sendo o acadêmico aprovado nessa última disciplina pré-requisito para o TCC, o mesmo estará apto para desenvolver sua monografia ou artigo, respeitando os prazos máximos de integralização do curso. Por último, na terceira fase, o acadêmico faz a defesa, oral e escrita, do TCC para uma banca examinadora formada por 3 (três) membros titulares e 1 (um) suplente, indicados pelo orientador e homologados pela Coordenação do Curso (Ifac, 2017b, p. 48).

A disciplina de TCC I é ofertada no 7º semestre e tem carga horária de 60 horas, a disciplina TCC 2, é ofertada no 8º semestre e tem carga horária de 30 horas, tendo como Pré-requisito, a disciplina de “Trabalho de Conclusão de Curso I - TCC 1” (Ifac, 2017). Assim, podemos observar que em ambos os cursos, o TCC é componente curricular obrigatório e culmina com a elaboração e defesa de uma monografia ou artigo científico, sendo um requisito para a conclusão do curso. No entanto, a forma de estruturação e o tempo dedicado ao desenvolvimento do trabalho diferem.

No curso de Matemática, o processo é mais longo e contínuo, iniciando já no 4º período com a disciplina Seminário de Estágio com Pesquisa I, seguido pelas edições II e III nos semestres seguintes, cada uma com 25 horas, preparando gradualmente o estudante para a elaboração do TCC. Somente no 8º semestre o aluno se matricula formalmente na disciplina TCC e Comunicação Científica, com carga horária de 60 horas (Ifac, 2017a). Já no curso de Física, o processo é mais concentrado nos semestres finais: o estudante elabora o pré-projeto na disciplina TCC I no 7º semestre, 60 horas, e após aprovação, segue para o TCC II no 8º semestre, com duração de 30 horas, culminando com a defesa do trabalho para a banca avaliadora (Ifac, 2017b).

Quanto aos cursos ofertados na Ufac, temos uma maior quantidade de licenciaturas, abrangendo as áreas de Letras (Português, Inglês e Espanhol), Pedagogia e Ciências Biológicas. Os cursos possuem uma carga horária total que varia entre 3.200h e 3.566h, sendo um pouco mais extensa do que nos cursos de licenciatura ofertados pelo Ifac. Observamos que os cursos da Ufac demandam maior dedicação ao TCC, com carga horária variando de 90h a 120h, refletindo um aprofundamento na pesquisa acadêmica e na produção de conhecimento.

No curso de Pedagogia, por exemplo, o TCC está incluído na área de “Extensão, Investigação e práticas Pedagógicas”, que destina 285h para a formação em investigação, envolvendo as disciplinas de Redação do Trabalho Científico (30h); Iniciação à Extensão (30h); Investigação e Prática Pedagógica (75h); Pesquisa em educação (60h); Trabalho de Conclusão de Curso I (45h) e Trabalho de Conclusão de Curso II (45h).

A premissa básica dessa organização é formar adequadamente o professor da Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, além de inserir o discente, em formação, nos variados projetos de pesquisas desenvolvidos pelos docentes do referido Curso. Tal perspectiva desenvolve o interesse pela pesquisa e abre possibilidades quando da efetivação do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) (Ufac, 2019, p. 47).

A quantidade de projetos por orientador não é especificada no PPC do curso de Pedagogia, entretanto, o documento orienta que cada professor que atuará como orientador compartilhe previamente com o docente responsável pela disciplina de Investigação e Prática Pedagógica suas áreas temáticas de interesse e respectivas referências bibliográficas (Ufac, 2019).

Nos cursos de Letras Português, o TCC é um requisito essencial para a obtenção do título. Os estudantes têm a opção de desenvolver seus projetos individualmente ou em duplas, com temas obrigatoriamente relacionados aos componentes curriculares do curso e à prática de ensino de Língua Portuguesa, linguística ou Literatura. Cada docente pode orientar até três trabalhos de conclusão, garantindo um acompanhamento personalizado. A carga horária total do TCC é de 120 horas, com créditos teóricos, distribuídas entre Leitura e Produção de Textos Acadêmicos, Trabalho de Conclusão de Curso I e Trabalho de Conclusão de Curso II, proporcionando aos alunos um ambiente propício para o desenvolvimento teórico e prático de suas pesquisas acadêmicas (Ufac, 2018a).

O TCC afirma-se como atividade obrigatória do currículo do CLLI e item indispensável para a colação de grau e deverá ser realizada individualmente, sob orientação de um professor. Em casos excepcionais, o Colegiado do Curso poderá autorizar a produção do texto por dois ou mais alunos. A aprovação do aluno no TCC

não o isenta do cumprimento das demais atividades previstas para integralização curricular do curso. [...] O formato do TCC deverá ser um artigo científico, escrito em língua portuguesa ou inglesa. (Ufac, 2018b, p. 111).

Desse modo, a estrutura curricular contempla componentes específicos para sua realização, como Organização do Trabalho Acadêmico, Investigação e Prática Pedagógica, e Metodologia da Pesquisa Científica, sendo esta última pré-requisito para o TCC I, que consiste na apresentação dos projetos em seminário. O TCC II corresponde à defesa final da pesquisa. Cabe destacar que a aprovação no TCC, embora obrigatória, não substitui a necessidade de cumprimento das demais exigências curriculares do curso.

No curso de Espanhol, o TCC constitui uma atividade acadêmica obrigatória e condição indispensável para a colação de grau, de modo que,

Como resultado dessa inserção dos discente na iniciação científica, o professor em formação inicial produzirá o Trabalho de Conclusão de Curso, doravante TCC. O TCC é atividade de natureza acadêmica e pressupõe a alocação de carga horária de ensino dos professores à atividade de orientação, na forma prevista nas normas internas da Instituição. O TCC deverá ser concebido e executado como atividade que resulte do percurso do acadêmico (Ufac, 2018c, p. 88).

Deve ser realizado individualmente, sob orientação de um professor, sendo permitida a produção em dupla apenas em casos excepcionais, mediante justificativa aprovada pelo Colegiado do Curso. O TCC é concebido como resultado do percurso formativo do discente, articulando-se com a iniciação científica e com as práticas de pesquisa desenvolvidas ao longo do curso. Ele tem como objetivo apresentar as metodologias de pesquisa, escrita e apresentação utilizadas na elaboração de trabalhos acadêmicos (Ufac, 2018c).

Sua realização ocorre em duas etapas: a primeira, correspondente ao TCC I (no 7º período), envolve a elaboração e qualificação do projeto de pesquisa; a segunda, referente ao TCC II (no 8º período), consiste na elaboração, apresentação e defesa final do trabalho ou artigo diante de banca examinadora. Para se matricular no TCC II, o estudante deve ter integralizado todas as disciplinas do currículo ou estar regularmente matriculado no 8º período (Ufac, 2018c).

No curso de Licenciatura em Ciências Biológicas, o TCC também é tido como uma exigência obrigatória estabelecida pelas DCNs e constitui requisito indispensável para a obtenção do diploma de graduação. Deve ser desenvolvido ao longo do último ano do curso, sob a orientação de um professor, e consiste na realização de uma pesquisa científica voltada à educação, ao ensino de Ciências Biológicas ou à criação de ferramentas didático-pedagógicas que aprofundem temas relevantes à formação docente na área.

O TCC é dividido em duas fases: a primeira corresponde à elaboração e aprovação do Projeto de Pesquisa (TCC 1 - 30h, no 7º período) e a segunda à redação e aprovação do relatório final (TCC 2 - 45h, no 8º período). A matrícula na disciplina TCC 2 exige a aprovação prévia em TCC 1, bem como a integralização das demais disciplinas do currículo ou sua realização concomitante ao último período do curso (Ufac, 2018d).

A oferta do TCC nos cursos de licenciatura da Ufac apresenta a obrigatoriedade para a colação de grau, a exigência de orientação docente e a estruturação em duas etapas (TCC I e TCC II) e geralmente são ofertados nos dois últimos períodos dos cursos. Todos os cursos analisados — Pedagogia, Letras (Português, Inglês e Espanhol) e Ciências Biológicas — preveem o TCC como culminância do percurso formativo, articulando-o à prática de pesquisa e, em alguns casos, à iniciação científica. No entanto, ao observarmos as diferenças quanto à forma de realização e à carga horária, foi possível perceber que, no curso de Pedagogia, por exemplo, o TCC está inserido em um eixo mais amplo de formação em pesquisa, com 285 horas distribuídas entre diversas disciplinas investigativas, enquanto no curso de Letras Português são 120 horas de créditos teóricos dedicadas diretamente ao TCC.

Os cursos de Letras Inglês, Espanhol e Ciências Biológicas exigem a produção individual de um artigo científico, admitindo a coautoria apenas em casos excepcionais e mediante aprovação do Colegiado. Em todos os casos, observa-se o compromisso com a formação investigativa do futuro professor, ainda que com enfoques e estruturas específicas a cada área de formação.

De modo geral, todos os cursos investigados do Ifac também consideram o TCC uma atividade obrigatória e essencial para a colação de grau, exigindo orientação docente e sendo ofertado, na maioria dos casos, nos dois últimos semestres da graduação. Além disso, em todas as licenciaturas analisadas, o TCC se configura como culminância do percurso formativo, com o propósito de articular ensino, pesquisa e extensão, elementos que constituem o tripé da formação acadêmica. Na sociedade atual, Freire (2022) aponta a necessidade de professores formados e professores em formação aprendam a fazer pesquisa e pensar cientificamente, visto que,

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses quefazerem se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade (Freire, 2022, p. 30).

Como aponta Freire (2022), ensino e pesquisa se entrelaçam e se potencializam mutuamente. Por isso, formar professores pesquisadores, capazes de indagar, investigar e transformar suas práticas, é uma tarefa essencial das licenciaturas, e o TCC, nesse sentido, é um instrumento poderoso nesse processo de formação.

A presença de atividades acadêmico-culturais (AACC) e a curricularização da extensão nos cursos de licenciatura também reforçam a articulação entre ensino e comunidade, promovendo experiências formativas diversificadas. Quanto às atividades integradoras, com ênfase na curricularização da extensão e AACCS observamos que nos cursos do Ifac, também são apresentadas variações: o curso de Física conta com 320 horas de extensão e mais 200h de AACCs, enquanto matemática possui 297 horas destinadas à atividades de extensão e 200h destinadas á AACCs. Dessa forma, enquanto a Matemática enfatiza a estrutura lógica e a aplicação de conceitos matemáticos no ensino, a Física combina teoria e experimentação, promovendo uma formação voltada tanto para a prática docente quanto para a investigação científica.

Na curricularização da extensão, na Ufac, exige-se que os alunos completem os 10% da média exigida dos créditos teóricos, práticos e de estágio, que são requisitos que fazem parte da estrutura curricular (Ufac, 2019). Vale destacar que, atualmente, todos os cursos da Ufac encontram-se em processo de reformulação de seus Projetos Pedagógicos de Curso (PPCs), em consonância com as diretrizes e exigências dos normativos vigentes.

Esse movimento de atualização não apenas busca atender às orientações legais e institucionais, mas também reflete a necessidade de alinhar a formação acadêmica às demandas contemporâneas da sociedade, do mercado de trabalho e da própria prática educativa. Trata-se de um processo de revisão criteriosa, que envolve mudanças significativas na organização curricular, na articulação entre teoria e prática e na valorização de metodologias inovadoras, voltadas para a formação de profissionais críticos, reflexivos e preparados para enfrentar os desafios atuais e futuros em suas áreas de atuação.

5.2 Análise individual dos PPCs dos cursos

Serão apresentadas, a seguir, informações relevantes sobre cada um dos cursos de forma individual, retiradas dos PPCs com o objetivo de proporcionar um maior entendimento acerca da estruturação e organização curricular adotadas em cada licenciatura. Essa abordagem permitirá destacar aspectos específicos de cada formação, como a distribuição da carga horária entre teoria, prática, estágio, extensão e atividades complementares, bem como as estratégias previstas para integrar teoria e prática durante o processo formativo dos futuros professores.

5.2.1 O curso de Licenciatura Plena em Letras Inglês

O curso de Licenciatura em Letras – Inglês (CLLI) foi criado pela Resolução CONSU nº 03, de 07 de abril de 1989, e reconhecido pela Portaria SERES/MEC nº 796, de 14 de dezembro de 2016. Presente no Campus Floresta, em Cruzeiro do Sul, Acre, oferece 50 vagas anuais, com regime semestral e duração mínima de quatro anos, promovendo a formação inicial, ações acadêmicas, científicas e formativas na Ufac (Ufac, 2018b). O PPC em vigor foi reformulado e aprovado em 2018, sendo o terceiro desde a criação do curso, conforme as diretrizes das políticas educacionais vigentes, especialmente a Resolução CNE/CP nº 2/2015.

Essa diretriz está expressa em diversos pontos do documento, como na organização do estágio supervisionado em três etapas e na inclusão de componentes curriculares com créditos práticos, além de práticas integradas, atividades complementares e curricularização da extensão. O curso é vinculado ao Centro de Educação e Letras (CEL) e conta com um Colegiado responsável pela gestão acadêmica, formado por representantes docentes e discentes, e coordenado por um professor com titulação mínima de mestre na área específica. A estrutura pedagógica é organizada pelo Núcleo Docente Estruturante (NDE), responsável pela elaboração e revisão do PPC, garantindo a coerência entre os objetivos formativos e os conteúdos curriculares e buscando formar sujeitos conscientes da realidade sociocultural vivenciada e representadas no Vale do Juruá e Amazônia Ocidental, contribuindo para a formação de docentes em Língua Inglesa, principalmente para atuar na educação básica.

Cabe destacar que o curso de Licenciatura em Letras – Inglês obteve, no ano de 2025, a nota máxima (5) na avaliação do MEC⁷, resultado que reflete a qualidade de sua proposta pedagógica, o comprometimento do corpo docente e a efetividade das práticas formativas desenvolvidas ao longo do curso. Essa conquista evidencia o reconhecimento institucional do trabalho realizado e reafirma a importância de manter uma formação docente pautada na articulação entre teoria e prática, na valorização da pesquisa e no fortalecimento de uma educação crítica e reflexiva.

A equipe docente é composta por professores com formações diversas, incluindo mestres e doutores em Letras, Educação, Linguística Aplicada e áreas afins, com titulação que varia entre especialistas, mestres e doutores (Ufac, 2018b).

A oferta do curso de licenciatura em Inglês segue as orientações dos Normativos Legais como LDB, BNCC, CNE promovidas pelo MEC, tendo ainda como missão do curso, formar

⁷Informações disponibilizadas em: <<https://ac24horas.com/2025/04/07/letras-ingles-da-ufac-em-cruzeiro-do-sul-recebe-nota-maxima-no-mec/>>. Acesso em 18 de jun. 2025.

professores capazes de atuar de forma crítica e ética no ensino da língua inglesa. Seus objetivos envolvem tanto a habilitação profissional quanto o desenvolvimento de competências cidadãs, éticas e pedagógicas. A visão e objetivos do curso incluem o desenvolvimento de competências linguísticas e pedagógicas, além da valorização das novas tecnologias aplicadas ao ensino de idiomas (Ufac, 2018b).

De acordo com o PPC, a proposta pedagógica do curso se alinha aos princípios do socioconstrutivismo e da abordagem comunicativa, reconhecendo a importância da língua materna como base para a aprendizagem da língua inglesa. O ensino é pautado na valorização da linguagem como prática social e na articulação entre teoria e prática. Assim, a proposta pedagógica se fundamenta na indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, incentivando uma formação crítica e reflexiva.

O curso de Inglês é ofertado na modalidade de ensino presencial, organizado em 8 (oito) semestres, com carga horária de 3.566 (três mil quinhentos e sessenta e seis) horas no total, e suas ações formativas ocorrem no período matutino⁸. Contempla 400 horas de práticas integradas, 405 horas de estágio supervisionado e 200 horas de atividades complementares, conforme podemos ver no quadro 4. A maioria das disciplinas possui caráter teórico, embora várias incorporem momentos práticos como seminários, oficinas e aplicação de métodos em sala de aula.

Quadro 4: Distribuição de créditos por período no curso de Inglês

PERÍODO	TEORIA	PRÁTICA	ESTÁGIO	Atividades integradoras	TOTAL
1.	22C = 330h	0	0		330h
2.	24C = 360h	4C=120h	0		480h
3.	17C= 255h	4C=120h	0		375h
4.	17C= 255h	4C=120h	0		375h
5.	19C= 285h	3C=90h	0		375h
6.	12C= 180h	4C=120h	3C=135h		435h
7.	14C= 210h	2C=60h	3C=135h		405h
8.	12C=180h	3C=90h	3C=135h		405h
Total	137C=2.055h	24C=720h	405h	306h extensão; 200h AACCs	3.566h

Fonte: Elaborada pela autora com base na análise do PPC em vigência no ano de 2025.

⁸ Informações disponibilizadas no site da UFAC. < <http://www2.ufac.br/cel/ingles/apresentacao>>. Acesso em 28 abr. 2025.

O quadro 5 mostra a organização curricular do curso de Inglês, com destaque para a distribuição equilibrada entre disciplinas teóricas, práticas, estágio supervisionado e atividades integradoras (como extensão e atividades acadêmico-científico-culturais). Um de destaque no PPC deste curso é a presença significativa de disciplinas integradoras, ou seja, componentes curriculares que articulam teoria e prática, somando 1.185 horas (39 créditos teóricos + 20 créditos práticos). A presença das disciplinas práticas inicia-se já no segundo período e se mantém ao longo de todo o curso, sendo intensificada a partir do terceiro período, o que evidencia uma preocupação com a inserção progressiva do estudante em experiências pedagógicas concretas.

A combinação entre estudos linguísticos, literários, pedagógicos e metodológicos, aliada à experiência adquirida no estágio supervisionado, busca garantir que os egressos estejam preparados para atuar na educação de forma crítica e reflexiva, contribuindo para o desenvolvimento do ensino da Língua Inglesa no Brasil (Ufac, 2018b).

Quanto à concepção de teoria e prática dentro do PPC do curso, foi possível observar que a teoria é entendida como o conjunto de conhecimentos conceituais que fundamentam o processo de ensino-aprendizagem, abrangendo estudos linguísticos, literários e pedagógicos. A prática, por sua vez, compreende a aplicação desses saberes em contextos educativos, por meio de estágios, extensão e metodologias ativas (Ufac, 2018b).

A proposta curricular valoriza a interdisciplinaridade, integrando conteúdos pedagógicos, linguísticos e culturais. As práticas de ensino são articuladas aos conhecimentos teóricos por meio de projetos interdisciplinares, metodologias investigativas e uso das TICs. As ementas das disciplinas estão descritas no PPC, com carga horária variando entre 30 e 60 horas por componente. A disciplina “Metodologia do Ensino de Língua Inglesa I”, por exemplo, integra conteúdos teóricos com atividades práticas voltadas ao planejamento de aulas. Disciplinas como “Metodologia do Ensino de Língua Inglesa I e II” e “Prática de Ensino de Língua Inglesa I e II” articulam conteúdos teóricos à prática docente, com oficinas, observação de aulas e aplicação de estratégias metodológicas em contextos reais (Ufac, 2018b).

O PPC está em consonância com as DCNs para os cursos de licenciatura (Resolução CNE/CP nº 2/2015), atendendo à exigência de 3.200 horas totais, com práticas integradas, estágio supervisionado e curricularização da extensão (10%). Com base na análise do PPC, observa-se que a articulação entre teoria e prática está presente e é considerada uma diretriz fundamental para a formação docente.

A concepção pedagógica expressa no documento valoriza a prática como elemento essencial do processo formativo e prevê atividades que contemplam a realidade local e a

formação crítica do professor. Contudo, nem sempre fica evidente como essa articulação se dá de forma interdisciplinar ou integrada ao longo de todo o curso. A distribuição dos créditos práticos está presente em diversas disciplinas, mas o PPC não detalha como essas práticas se articulam com os conteúdos teóricos e se refletem no desenvolvimento de competências profissionais.

5.2.2 PPC do curso de Licenciatura Plena em Português

O curso de Letras Português é ofertado pela Ufac – *Campus* Floresta em Cruzeiro do Sul-Ac desde 1989, autorizado por meio do Ato de Autorização da Resolução CONSU nº 06, de 7 de abril de 1989, abrangendo em suas áreas de conhecimento a Linguística, Artes e Letras (Silva, 2017). O PPC vigente é fruto de reformulações promovidas com o objetivo de atualizar a proposta pedagógica do curso frente às transformações educacionais e sociais, além de atender às exigências da legislação nacional. O documento reflete o compromisso institucional com a formação crítica e ética de professores de Língua Portuguesa para a educação básica, especialmente para o Ensino Fundamental e Médio (Ufac, 2018a).

O curso é ofertado em horário/período noturno, com oferta de 50 vagas anuais, preenchidas por meio do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), e tem duração total de quatro anos de curso⁹, sendo reconhecido pela Portaria SERES/MEC nº 286, de 21-12-2012, publicada no DOU, de 27 de dezembro de 2012. Esse reconhecimento é avaliado por meio da prova do ENADE.

O PPC do curso de Letras Português (Ufac, 2018a) foi reformulado em 2018 e apresenta uma estrutura acadêmica detalhada, abrangendo desde sua identificação e contexto histórico até a organização curricular e concepções pedagógicas. Tem como público-alvo estudantes específicos na formação docente em Língua Portuguesa e respectivas literaturas. O curso é oferecido na modalidade presencial, com regime semestral e duração mínima de três anos e meio e máxima de sete anos. A organização do curso conta com uma estrutura composta pela Coordenação do Curso, Colegiado e NDE. Esses órgãos são responsáveis pela gestão acadêmico-pedagógica e pela supervisão da implementação e atualização do PPC. O corpo docente é composto por profissionais com formação nas áreas de atuação do curso, incluindo mestres e doutores em Linguística, Literatura, Educação e áreas afins. Além das atividades de ensino, os docentes participam de projetos de pesquisa e extensão, o que reforça o caráter formativo e crítico do curso.

⁹ Informações obtidas e disponibilizadas no site da Ufac. Disponível em:< <http://www2.ufac.br/cel/portugues>>. Acesso em 18 de mai. 2025.

O curso tem como missão formar professores de Língua Portuguesa e respectivas literaturas com formação teórica, metodológica e crítica, aptos a compreender a linguagem como prática social. Os objetivos gerais e específicos destacam o compromisso com a qualidade da educação básica, a formação de profissionais reflexivos e éticos, e o estímulo à investigação científica, à prática pedagógica e à valorização da cultura regional.

A concepção pedagógica do curso é fundamentada em uma abordagem crítica, dialógica e interdisciplinar da linguagem, conforme orientam Freire (2019) e Libâneo (2013). Parte-se do pressuposto de que o ensino de Língua Portuguesa deve estar articulado à realidade social dos estudantes, considerando os múltiplos letramentos e as práticas linguísticas contemporâneas. O curso adota a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão como princípio estruturante da formação docente (Ufac, 2018a).

Além disso, o currículo do curso de Letras – Língua Portuguesa visa desenvolver competências e habilidades que permitam ao licenciando articular teoria e prática em sua atuação docente. A proposta curricular busca promover o domínio dos conteúdos específicos da área, bem como o conhecimento pedagógico e didático necessário ao trabalho em sala de aula. A finalidade do currículo é formar profissionais críticos, preparados para atuar em contextos escolares diversos, respeitando a diversidade linguística, cultural e regional.

A matriz curricular é composta por disciplinas obrigatórias, optativas, estágios supervisionados, TCC, atividades complementares e de extensão, totalizando 3.487 horas. O currículo é distribuído em oito semestres e apresenta três eixos formativos principais: formação geral, formação específica e formação pedagógica. A prática como componente curricular está distribuída em diversas disciplinas, especialmente nos semestres finais. A operacionalização das disciplinas contempla metodologias ativas, práticas de ensino e oficinas pedagógicas, embora nem sempre explicitadas com o grau de detalhamento ideal (Ufac, 2018a). Entre as principais disciplinas estão Fonética e Fonologia do Português e Ensino, Morfossintaxe e Ensino, Semântica e Pragmática, além de Linguística Aplicada ao Ensino de Língua Portuguesa. Tais componentes curriculares buscam oferecer aos alunos uma base para compreender o funcionamento da língua e aplicar esse conhecimento na prática pedagógica.

O curso também enfatiza a formação literária e cultural, com disciplinas como Introdução aos Estudos Literários, Literatura Brasileira, Literatura Portuguesa e Literatura e Ensino. Esses componentes possibilitam uma análise crítica da produção literária nacional e internacional, além de promover estratégias para o ensino da literatura em sala de aula. A dimensão pedagógica do curso é contemplada em disciplinas como Didática, Ensino de Língua Portuguesa I e II, além de Educação e Sociedade. Essas disciplinas proporcionam aos futuros

professores uma compreensão aprofundada sobre os processos de ensino e aprendizagem, permitindo uma atuação mais eficaz no contexto educacional (Ufac, 2018a).

As ementas das disciplinas apresentam conteúdos específicos para a formação do professor de Língua Portuguesa, com carga horária distribuída entre teoria e prática, conforme podemos observar no Quadro 5. Há uma abordagem especial na relação entre ensino e tecnologia, incluindo o uso de recursos digitais no ensino da língua e literatura (Ufac, 2018a).

Quadro 5: Distribuição de créditos por período no curso de Português - Ufac

PERÍODO	TEORIA	PRÁTICA	ESTÁGIO	ATIVIDADES INTEGRADORAS	TOTAL
1.	24C = 360h	0	0	2c=30h (extensão)	26c=390h
2.	24C=360h	0	0		24c=360h
3.	21C=315h	2C=60h	0		23c=375h
4.	21C=315h	2C=60h	0		23c=375h
5.	23C=345h	1C=30h	0		24c=375h
6.	18C=270h	1C=30h	3C=135h		22c=435h
7.	20C=300h	0	3C=135h		23c=435h
8.	8C=120h	0	3C=135h		11c=255h
	2.385h	180h	405h	Total 517h (287h+30h=317h extensão + 200h AACCs)	3.487h

Fonte: Elaborado pela autora com base no PPC do curso vigente no ano de 2025.

No PPC do curso de Letras Português, a teoria é definida como o conjunto de saberes científicos, linguísticos, literários e pedagógicos que fundamentam a prática docente. A prática é compreendida como o exercício e aplicação desses saberes em contextos reais e simulados, especialmente por meio do estágio supervisionado, das oficinas e das atividades metodológicas integradas às disciplinas de ensino (Ufac, 2018a).

A análise da distribuição de créditos no curso de Letras Português nos apresenta um predomínio marcante da carga teórica em relação à prática ao longo da formação. Observa-se que, nos primeiros períodos, praticamente não há espaço destinado a atividades práticas, ficando estas restritas a momentos pontuais em períodos mais avançados e, sobretudo, ao estágio supervisionado. Tal estrutura, embora garanta uma boa fundamentação teórica, pode comprometer a articulação necessária entre conhecimento acadêmico e vivência pedagógica.

A articulação entre teoria e prática é um princípio presente em diversas seções do PPC, ainda que possa ser reforçada com maior clareza em planos de ensino e propostas integradoras (Ufac, 2018a). Tais componentes contribuem para o desenvolvimento de competências

pedagógicas, por meio da vivência de situações de ensino-aprendizagem e da elaboração de materiais didáticos. Podemos observar que as ementas do curso são bem estruturadas, com objetivos, conteúdos e metodologias claramente definidos. É possível perceber que o curso reserva espaço para a formação acadêmica e científica do aluno, contemplando o desenvolvimento de projetos e participação em eventos.

O enfoque na interdisciplinaridade, na experiência prática e na pesquisa acadêmica contribui para a preparação de profissionais críticos, reflexivos e aptos a atuar de forma inovadora na educação básica, promovendo a valorização da língua portuguesa e da literatura na formação de cidadãos (Ufac, 2018a). O PPC está de acordo com as DCNs, especialmente no que tange à carga horária mínima, estágio supervisionado, extensão e inserção das práticas pedagógicas. A estrutura curricular atende aos requisitos da Resolução CNE/CP nº 2/2015 e da LDB (Lei nº 9.394/1996), configurando uma proposta coerente com os princípios da formação docente.

5.2.3 PPC do curso de Licenciatura Plena em Pedagogia

O curso de Licenciatura em Pedagogia da Ufac – Campus Floresta, instituído em 1992 e reconhecido oficialmente em 2011, forma professores para a Educação Infantil, Anos Iniciais do Ensino Fundamental, gestão escolar e diferentes modalidades da Educação Básica. Inicialmente com ingresso via vestibular e, desde 2009, pelo ENEM, é ofertado no turno vespertino com 50 vagas anuais. Em 2025, obteve nota máxima (5) na avaliação do MEC, resultado que reflete a qualidade do projeto pedagógico, a qualificação do corpo docente e o compromisso institucional com a articulação entre teoria e prática. Sua gestão envolve Colegiado, NDE, Coordenação e professores mestres e doutores, que atuam na docência, pesquisa e extensão, reafirmando o papel do curso como referência regional na formação de educadores críticos, éticos e comprometidos com a transformação social (Ufac, 2019).

O objetivo geral consiste em proporcionar o desenvolvimento de competências, habilidades e atitudes que articulem teoria e prática, favorecendo uma atuação profissional crítica e transformadora. Os objetivos específicos contemplam, entre outros aspectos, a valorização da diversidade, a articulação entre ensino, pesquisa e extensão, a promoção de práticas inclusivas e o desenvolvimento da autonomia intelectual e profissional (Ufac, 2019).

O curso fundamenta-se em uma concepção pedagógica crítica, que compreende a educação como um processo social, histórico e cultural. O currículo é concebido de forma a garantir uma formação ampla, interdisciplinar e integrada, contemplando tanto os fundamentos teóricos da educação quanto às práticas pedagógicas. Valoriza a formação baseada na

indissociabilidade entre teoria e prática, considerando a práxis como princípio formativo. Essa concepção busca formar um pedagogo reflexivo, crítico e capaz de intervir na realidade educacional, articulando conhecimentos científicos, técnicos e culturais à prática docente e à gestão educacional (Ufac, 2019).

A matriz curricular está estruturada em três núcleos: formação geral, aprofundamento nas áreas de atuação e estudos integradores. Essa organização contempla componentes curriculares obrigatórios, optativos, atividades de extensão, estágio supervisionado e TCC. A operacionalização do currículo garante o desenvolvimento de competências voltadas para a docência, a gestão e os processos educativos em diversos contextos escolares e não escolares (Ufac, 2019).

O PPC do curso apresenta ainda uma distribuição entre teoria e prática, que incluem estágios supervisionados, atividades acadêmico-científico-culturais, práticas como componente curricular e projetos de extensão, conforme podemos observar no quadro 7.

Quadro 6: Distribuição de créditos por período no curso de Pedagogia - Ufac

PERÍODO	TEORIA	PRÁTICA	ESTÁGIO	ATIVIDADES INTEGRADORAS	CH/ TOTAL
1.	25C = 375	0	0		375H
2.	24C=360	0	0		360H
3.	19C=285	4C=120h	0		405H
4.	22C= 330	2C=60h	0		390H
5.	6C=90	5C=150h	3C=135H		375H
6.	14C=210	1C=30h	3C=135H		375H
7.	12C=180	2C=60h	3C=135H		375H
8.	9C=135	3C=90h	0		225H
TOTAL	1.965H	510H	405H	587h (297 extensões + 200h AACCs + 90h Disc. Optativas)	3.467h

Fonte: Elaborado pela autora com base no PPC do curso vigente no ano de 2025.

Essa configuração visa assegurar uma formação que articula, de maneira concreta, os saberes teóricos aos desafios da prática profissional (Ufac, 2019). As ementas das disciplinas refletem a integração entre teoria e prática, com foco na formação docente e na atuação em espaços escolares e não escolares. A carga horária total do curso é de 3.467 horas, distribuídas entre disciplinas obrigatórias, optativas, estágios supervisionados (405 horas), atividades acadêmico-científico-culturais (200 horas) e trabalho de conclusão de curso (60 horas).

No contexto do curso, a teoria é compreendida como o conjunto de saberes que fundamentam a prática educativa, abrangendo conhecimentos das áreas de educação, sociologia, filosofia, psicologia, política e metodologias pedagógicas. Por sua vez, a prática é entendida como o espaço de aplicação, experimentação e reflexão sobre esses saberes, sendo materializada nos estágios supervisionados, nas atividades de extensão, nas oficinas pedagógicas e nas práticas integradas ao desenvolvimento das disciplinas (Ufac, 2019).

As disciplinas teóricas não se restringem à transmissão de conteúdos, mas incluem atividades como elaboração de projetos, estudos de caso, oficinas, análises de documentos, observação de campo, reflexões sobre práticas pedagógicas, atividades em espaços educativos formais e não formais. A carga horária prática é contabilizada nos créditos das disciplinas, embora essas permaneçam classificadas como de base teórica, ou seja, são teóricas com desenvolvimento de atividades práticas aplicadas. Além disso, existe um bloco específico de "Prática como Componente Curricular" no curso, que soma 285 horas, distribuídas ao longo dos semestres, articuladas às disciplinas dos diferentes eixos formativos.

Podemos ver que a interdisciplinaridade constitui um princípio formativo fundamental no curso de Pedagogia, evidenciado na organização curricular e metodológica ao buscar integrar os saberes de forma contextualizada, promovendo uma formação que rompe com a fragmentação do conhecimento e favorece a construção de uma prática pedagógica crítica, reflexiva e transformadora. A indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão fortalece essa articulação, proporcionando ao acadêmico uma formação pautada na compreensão e na intervenção qualificada na realidade educacional, visto que a indissociabilidade entre teoria e prática, que permeia todo o currículo do curso de Pedagogia.

Em um relato de experiência pessoal, durante a análise do PPC podemos localizar algumas disciplinas que integram a prática no curso, como: Didática: inclui atividades práticas relacionadas ao planejamento, elaboração de sequências didáticas, observação de práticas pedagógicas e simulações de situações de ensino; Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia e Artes: possuem momentos destinados à construção de materiais pedagógicos, planejamento de aulas, oficinas, desenvolvimento de atividades para aplicação na escola ou em espaços educativos; Gestão Escolar e Coordenação Pedagógica: promovem práticas como elaboração de propostas de gestão, diagnóstico institucional, oficinas e análise de projetos pedagógicos (Ufac, 2019).

O PPC prevê uma formação distribuída em três núcleos: de formação geral, de aprofundamento nas áreas de atuação profissional e de estudos integradores para o enriquecimento curricular, conforme orienta a Resolução CNE/CP nº 2/2015. Outro aspecto

que demonstra a conformidade do PPC com a legislação é a inserção de práticas como componente curricular desde o início da formação, possibilitando aos acadêmicos vivências formativas contínuas e articuladas com os saberes teóricos.

O PPC contempla, ainda, de forma efetiva, a preparação dos futuros pedagogos para atuarem em diferentes modalidades da Educação Básica, como Educação Infantil, Anos Iniciais do Ensino Fundamental, Educação do Campo, Educação Especial e Educação de Jovens e Adultos. Tal abrangência está alinhada às diretrizes que orientam a formação para a diversidade, os direitos humanos e a promoção da equidade social, aspectos fundamentais na construção de uma educação democrática e inclusiva.

Por fim, observa-se que, embora haja práticas distribuídas desde o início da formação, a carga horária prática se concentra de maneira mais expressiva nos semestres finais, especialmente no estágio supervisionado. Conforme argumenta Tardif (2014), a construção dos saberes docentes ocorre na relação constante entre a formação acadêmica e as experiências práticas, sendo, portanto, fundamental que essa articulação aconteça de forma contínua e progressiva ao longo de toda a formação inicial.

Diante do exposto, conclui-se que o PPC do curso de Pedagogia atende às exigências legais que regem a formação de professores no Brasil. Sua proposta curricular expressa o compromisso com a formação de profissionais críticos, éticos, reflexivos e socialmente comprometidos, em consonância com os princípios estabelecidos pela LDB, pelas DCNs e pelos documentos orientadores da política educacional brasileira, mas também, há possibilidades de melhorias no sentido de tornar mais efetiva e visível a articulação entre teoria e prática. A análise do PPC destaca ainda a indissociabilidade entre teoria e prática como princípio formativo essencial. Tal perspectiva é, em grande parte, corroborada pelos relatos das estudantes entrevistadas (Pedagogia 1 e Pedagogia 2), embora também apontem aspectos que demandam atenção e aprofundamento.

Em um relato pessoal, enquanto egressa do curso, fazendo parte da turma de 2017-2021, minha experiência como discente no curso de Pedagogia na Ufac foi marcada por uma formação em que foi possível ver a constante busca em articular de maneira efetiva a teoria e a prática. Desde os primeiros semestres, pude perceber como essa integração está presente tanto nas disciplinas realizadas em sala de aula quanto naquelas desenvolvidas em contextos de prática, como os estágios supervisionados e os projetos de intervenção pedagógica.

Em sala de aula, a teoria não era apresentada como algo distante ou desvinculado da realidade escolar, mas como uma base fundamental para compreender os desafios da docência e para orientar a prática de forma consciente e crítica. Os conteúdos estudados abordam

aspectos como desenvolvimento infantil, metodologias de ensino, gestão escolar, políticas públicas e direitos educacionais, permitindo-nos refletir sobre o papel social da escola e do professor, além da constante busca pelo desenvolvimento de um pensamento crítico e reflexão constante sobre a realidade que se faz nas escolas e na prática pedagógica.

Em nossa formação, constantemente éramos levados a pensar se estávamos buscando resolver os problemas reais, fundamentados em autores e conhecimentos adquiridos na graduação ou se estávamos apenas reproduzindo discursos já existentes nas escolas de que “*a prática é diferente de tudo aquilo que estudamos na graduação*”.

Nos estágios, essa articulação se tornava ainda mais evidente. Antes de irmos a campo, tínhamos momentos de preparação teórica, em que estudávamos os objetivos da etapa, analisávamos textos, discutíamos estratégias e organizamos planejamentos. Esse preparo prévio nos ajudava a chegar nas instituições de ensino com um olhar mais atento e fundamentado. Após a vivência prática, voltávamos para a universidade e participávamos de encontros reflexivos, nos quais compartilhávamos nossas experiências, avaliávamos os desafios enfrentados, trocávamos impressões com os colegas e professores e reavaliávamos nossas práticas à luz dos fundamentos estudados. Esses momentos foram fundamentais para consolidar a compreensão de que o fazer pedagógico exige constante análise e reconstrução.

Além disso, ao longo do curso, participei do desenvolvimento de vários projetos pedagógicos, que também contribuíram significativamente para minha formação. Esses projetos nos colocavam em contato direto com diferentes realidades escolares e comunitárias, exigindo planejamento, pesquisa, intervenção e avaliação. Trabalhamos com oficinas, rodas de leitura, contação de histórias, atividades lúdicas, ações de conscientização e outras práticas voltadas ao contexto educacional. Esses projetos reforçaram a importância do trabalho coletivo, da escuta sensível e da responsabilidade social da prática docente.

Dessa forma, ao longo da minha trajetória no curso de Pedagogia, fui compreendendo que ser professora não é apenas transmitir conteúdos, mas mediar processos, construir relações, enfrentar desafios e aprender continuamente (Freire, 2022; 2023). A articulação entre teoria e prática foi, sem dúvida, um dos pilares mais importantes da minha formação, contribuindo para que eu me sentisse mais preparada e segura para atuar com compromisso, criticidade e sensibilidade no espaço escolar.

5.2.4 O curso de Licenciatura Plena em Letras Espanhol

O curso de Licenciatura em Letras – Espanhol foi implantado em 2006 com a finalidade de atender a região do Juruá, recebendo alunos de Cruzeiro do Sul, Mâncio Lima, Rodrigues

Alves, Marechal Thaumaturgo, Porto Walter, Tarauacá, além de áreas vizinhas no Amazonas, como a cidade de Guajará-Am. A criação do curso atende a uma demanda regional por profissionais qualificados em língua espanhola, fortalecendo a identidade latino-americana e a formação de professores interculturais, críticos e atuantes na educação básica (Ufac, 2018c).

A estrutura de funcionamento do curso conta com uma coordenação própria, colegiado de curso e um NDE ativo, responsável por acompanhar e revisar as diretrizes pedagógicas. A gestão pedagógica ocorre de forma colegiada, garantindo a participação de professores nas decisões acadêmicas. A última reformulação do PPC ocorreu em 2019, refletindo atualizações quanto à legislação educacional e às necessidades regionais. O corpo docente é composto por professores mestres e doutores, com dedicação exclusiva à instituição. Os docentes têm formação nas áreas de Letras, Educação, Linguística e Literatura, atuando tanto no ensino quanto em projetos de pesquisa e extensão.

A missão do curso é formar professores com sólida formação linguística, literária e pedagógica, capazes de atuar com consciência crítica, ética e sensibilidade sociocultural. Os objetivos abrangem desde o domínio da língua espanhola até o preparo para o ensino nas escolas da educação básica, com foco na promoção da cidadania, interculturalidade e valorização da diversidade linguística e cultural¹⁰.

A matriz curricular do curso está organizada em oito semestres, totalizando 3.470 horas, com disciplinas obrigatórias e optativas, estágios supervisionados, atividades complementares e extensão. A carga horária total do curso é distribuída entre disciplinas teóricas e práticas, abordando conteúdos como estudos linguísticos e literários, ensino de espanhol como língua estrangeira, metodologias de ensino e práticas pedagógicas, ocorrendo com base na articulação entre os três grandes eixos: formação básica, formação específica e formação pedagógica. As disciplinas obrigatórias somam 2.565 horas, enquanto as optativas contam com 60 horas. Além disso, são previstas 200 horas para atividades acadêmico-científicas-culturais e 405 horas para o estágio supervisionado. As práticas são incorporadas gradativamente, com ênfase nos semestres finais por meio do estágio supervisionado. Além disso, o curso apresenta em seu PPC a presença da disciplina de TCC, distribuída nos semestres finais como componente obrigatório, com 60 horas, conforme a estrutura curricular e a tabela de distribuição da carga horária (Ufac, 2018c).

¹⁰ Informações disponibilizadas no site da UFAC. < <http://www2.ufac.br/cel/espanhol/noticias/o-curso-de-licenciatura-em-letras-espanhol-deseja-as-boas-vindas-aos-calouros-do-primeiro-semester-de-2023>>.

Quadro 7: Distribuição de créditos por período no curso de Espanhol - Ufac

PERÍODO	TEORIA	PRÁTICA	ESTÁGIO	ATIVIDADES INTEGRADORAS	TOTAL
1.	19C=285h	2C=60h	0		345h
2.	22C=330h	1C=30h	0		360h
3.	18C=270h	3C=90h	0		360h
4.	16C=240h	4C=120h	0		360h
5.	22C=330h	1C=30h	0		360h
6.	15C=225h	2C=60h	3C=135		420h
7.	14C=210h	3C=90h	3C=135		450h
8.	8C=120h	2C=60h	3C=135		315h
	2.010h	540h	405h	523 h Divididas em: AACCs = 200h Extensão = 323h	3.470h

Fonte: Elaborado pela autora com base no PPC do curso vigente em 2025.

A análise da distribuição de créditos do curso de Espanhol da Ufac mostra uma formação estruturada em uma base teórica nos períodos iniciais, gradualmente acompanhada pelo aumento da carga prática a partir do terceiro semestre e pela inserção do estágio supervisionado no sexto período. Essa organização permite que os estudantes construam primeiro uma base conceitual para, em seguida, aplicá-la em contextos práticos e profissionais. Além da teoria, como apresentado anteriormente, o curso contempla atividades integradoras, extensão e AACCs, o que contribui para ampliar a formação e promover experiências diversificadas ao longo da graduação. Essa estrutura indica uma preocupação em equilibrar os diferentes componentes curriculares, articulando saberes científicos e pedagógicos com vivências práticas progressivas.

O PPC do curso apresenta, ainda, uma proposta crítica e interdisciplinar, concebendo a linguagem como prática social e articulando ensino, pesquisa e extensão. Valoriza a integração entre teoria e prática desde os primeiros semestres, contemplando a formação linguística, literária e pedagógica. A teoria é entendida como o conjunto de fundamentos conceituais que orientam a docência, enquanto a prática corresponde à aplicação desses saberes em oficinas, práticas de ensino e estágios. Algumas disciplinas já evidenciam essa articulação, como Produção Textual: Teoria e Prática I e Fonética e Fonologia do Espanhol.

O currículo atende às diretrizes legais da LDB e da Resolução CNE/CP nº 2/2015, assegurando a carga horária mínima, a prática como componente curricular e o estágio supervisionado. Embora o curso se comprometa com a formação crítica, ética e intercultural dos futuros professores, ainda se identificam lacunas entre o que é previsto no documento e a

vivência efetiva dos estudantes, sobretudo no fortalecimento de metodologias ativas e projetos integradores.

5.2.5 PPC do curso de Licenciatura Plena em Ciências Biológicas

O curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da UFAC, Campus Floresta, é ofertado como parte da política de interiorização do ensino superior. Visa à formação de professores para a Educação Básica, com foco na realidade amazônica. O documento não explicita o ano de reformulação do PPC atual, mas apresenta um perfil de adequação à Resolução CNE/CP nº 2/2015, evidenciado nas diretrizes curriculares e princípios norteadores do curso (Ufac, 2018d). O Curso oferece 50 vagas anuais para novos estudantes, as quais são admitidas com base nos resultados do ENEM e por meio do processo de inscrição no SISU, e as aulas são ministradas em período noturno (Silva, 2017).

A estrutura conta com NDE, coordenador de curso, secretária e técnicos de laboratório. O colegiado possui autonomia para definir políticas curriculares e administrativas. A organização prevê trabalho colaborativo entre professores, coordenadores e técnicos administrativos. O corpo docente é formado por 49 professores vinculados diretamente ao curso, com predominância de regime de dedicação exclusiva e titulação de mestres e doutores. A maioria é efetiva, conforme informações da tabela de docentes disponibilizada no PPC (Ufac, 2018d). Além disso, os professores atuam em projetos interdisciplinares, atendendo às exigências legais de formação docente e às especificidades regionais do contexto amazônico.

O curso de Ciências Biológicas Licenciatura não tem uma nota específica do MEC para 2025, mas a instituição possui avaliação do MEC com nota 4 (em 5) no Conceito Institucional e nota 3 no Índice Geral de Cursos¹¹. O curso visa formar um profissional com base científica, comprometido com o desenvolvimento humano, social e ambiental. O professor egresso deve ser crítico, reflexivo e capaz de atuar com competência nos diferentes contextos educacionais. Em sua concepção pedagógica, adota uma abordagem interdisciplinar, buscando integrar teoria e prática desde o início da formação. A matriz curricular é organizada em três etapas: inicial (construção da base), interativa (formação dos saberes e práticas) e final (preparação para o ambiente profissional). As disciplinas são distribuídas em eixos temáticos, como bases filosóficas e científicas, biologia estrutural, ciências da natureza e ensino e extensão (Ufac, 2018d).

¹¹Informações disponíveis em: <

A estrutura curricular é guiada por linhas temáticas (como Bases Filosóficas, Biologia Estrutural, Ensino e Extensão). O currículo busca articular conteúdo específico, formação pedagógica e prática docente (Ufac, 2018b). A matriz está organizada em componentes obrigatórios, optativos, estágios e atividades complementares, sendo que as disciplinas foram distribuídas considerando progressivamente a complexidade dos conteúdos e práticas docentes. A carga horária total é de 3.520 horas, distribuídas em oito semestres, divididas em três núcleos: Básico, atividades de Práticas Investigativas e Estágio Supervisionado, além de Atividades Curriculares Complementares, formados por disciplinas obrigatórias (2.910h), optativas (90h), atividades acadêmico-científicas-culturais (200h), curricularização da extensão (320h) e estágio supervisionado (405h). O curso possui, ainda, a disciplina de TCC prevista na matriz curricular, com 90 horas, divididas em duas partes (TCC I e TCC II), conforme podemos observar no quadro 8, o que demonstra a preocupação em desenvolver progressivamente a produção acadêmico-científica.

Quadro 8: Distribuição de créditos por período no curso de Ciências Biológicas - Ufac

PERÍODO	TEORIA	PRÁTICA	ESTÁGIO	EXTENSÃO	TOTAL
1.	14C = 210h	5C=150	0		360
2.	18C=270h	3C=90	0		360
3.	17C=255	3C=90	0		345
4.	12C=180	6C=180	0		360
5.	16C=240	4C=120	0		360
6.	14C=210	5C=150	3C=135		495
7.	12C=180	4C=120	3C=135		435
8.	6C=90	2C=60	3C=135		285
TOTAL 3.348h	109C x 15h cada =1.635h	32C x 30h cada=960h	9c x 45h cada = 405	520h (Divididas em 320h extensão + 200h AACCs)	3.520

Fonte: Elaborado pela autora com base no PPC vigente no ano de 2025.

As disciplinas teóricas e práticas são organizadas para garantir uma formação equilibrada, incluindo componentes como bioquímica, biologia molecular, ensino de ciências, paleontologia e ecologia, entre outros. A extensão também está presente na matriz curricular, buscando promover a interação com a comunidade e o desenvolvimento de práticas pedagógicas inovadoras (Ufac, 2018d).

Os componentes curriculares são organizados segundo uma progressão lógica entre fundamentos científicos e aplicação pedagógica, respeitando os princípios da LDB e da Resolução CNE/CP nº 2/2015, percebe-se um equilíbrio entre teoria e prática, de modo que as

disciplinas teóricas são frequentemente acompanhadas de créditos práticos (T/P). Além disso, há um incentivo à participação em atividades extracurriculares, como programas de iniciação à docência, pesquisa e eventos científicos, contribuindo para uma formação mais ampla e integrada (Ufac, 2018d).

O curso tem como objetivo central proporcionar uma formação inter e multidisciplinar, equilibrando a aquisição de conhecimentos teóricos e práticos. Busca-se estimular atividades de campo e laboratório, garantindo que os alunos desenvolvam habilidades pedagógicas e científicas essenciais para a atuação no ensino básico. Além disso, a formação docente enfatiza a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, favorecendo um ensino problematizado e contextualizado.

No PPC do curso de Biologia, a teoria é compreendida como o conjunto de fundamentos científicos, filosóficos, epistemológicos e pedagógicos que subsidiam a compreensão crítica da realidade. Inclui estudos em Ecologia, Genética, Didática, Epistemologia, entre outros, desenvolvidos em atividades como aulas expositivas, leitura dirigida, seminários e pesquisa bibliográfica (Ufac, 2018d). Já a prática inclui atividades laboratoriais, oficinas pedagógicas, regência de sala de aula, observação e docência no estágio, seminários e projetos de extensão. Práticas estão presentes tanto em disciplinas específicas quanto nas de formação pedagógica, sendo vista como componente formativo desde os semestres iniciais, conforme orienta a legislação (Ufac, 2018d).

O curso está em conformidade com a LDB (Lei nº 9.394/1996) e com a Resolução CNE/CP nº 2/2015, atendendo à carga horária mínima, ao estágio supervisionado, às práticas como componente curricular e à inclusão da extensão como parte formativa. O PPC também observa os princípios da formação humana integral, interdisciplinaridade e articulação com a realidade regional. Apesar da coerência geral apresentada no PPC do curso, alguns aspectos relacionados à articulação entre teoria e prática ainda podem ser observados. Em primeiro lugar, observa-se a necessidade de ampliar o uso de metodologias ativas no desenvolvimento das disciplinas teóricas, promovendo uma maior interação entre os estudantes e os conteúdos abordados, por meio de estratégias como projetos, estudos de caso, resolução de problemas e práticas colaborativas.

A articulação entre os componentes curriculares pode ser fortalecida por meio da implementação de projetos interdisciplinares que se estendam ao longo do curso, vinculando teoria, prática, pesquisa e extensão, com especial atenção à realidade amazônica na qual o curso está inserido. Tais medidas podem contribuir para uma formação docente mais integrada, crítica e contextualizada, em consonância com os princípios estabelecidos pelas DCNs para os cursos

de licenciatura. Essa proposta dialoga, em partes, com as percepções dos estudantes entrevistados, embora também revele desafios na efetiva articulação entre teoria e prática durante a formação. O PPC destaca a importância de um currículo equilibrado entre teoria e prática, adotando a notação T/P nas disciplinas e prevendo práticas desde os primeiros semestres.

5.2.6 PPC do curso de Licenciatura Plena em Licenciatura em Matemática

O curso de Licenciatura em Matemática do IFAC – Campus Cruzeiro do Sul foi autorizado em 2012 e tem como público-alvo prioritário os egressos do Ensino Médio da rede pública, bem como professores da Educação Básica em exercício sem formação específica. O IFAC é uma instituição pública federal, voltada para o ensino, pesquisa e extensão com foco no desenvolvimento regional e na formação de professores para a Amazônia Legal e tem como requisitos admissionais a conclusão do ensino médio e ingresso por meio do Sisu/Enem ou ainda, por meio de Processo Seletivo, regulado por edital próprio. Admite-se ainda o ingresso por meio de transferência, cumprindo os requisitos dispostos no regulamento institucional vigente, ou determinação legal¹².

O curso é ofertado nas dependências do Ifac, *Campus* de Cruzeiro do Sul, e conta com infraestrutura composta por salas de aulas, laboratórios de informática, biblioteca, centro multiuso e espaços de convivência destinada aos alunos e docentes para o desenvolvimento de suas atividades, sendo administrado por meio da Coordenação de Curso, subordinada à Direção Geral do campus e apoiada por setores como a Coordenação Pedagógica, Coordenação de Registros Escolares e o NDE. A coordenação do curso é responsável pela gestão didático-pedagógica, e há o NDE, que garante a coerência do curso com as diretrizes institucionais.

A gestão pedagógica ocorre de forma colegiada, envolvendo o corpo docente e técnico-administrativo. O corpo docente é formado predominantemente por professores efetivos com titulação de mestre e doutor nas áreas de Matemática, Educação Matemática e áreas correlatas. A maioria atua em regime de dedicação exclusiva, garantindo envolvimento com ensino, pesquisa e extensão, conforme exige a legislação para cursos de licenciatura (Ifac, 2018a).

O PPC em vigor, que orienta a organização do curso, foi reformulado e aprovado em 2018, com base na Resolução CNE/CP nº 2/2015, que define as diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial dos profissionais do magistério da educação básica. O curso tem planos

¹² Informações disponibilizadas pelo site oficial da instituição. Disponível em <https://www.ifac.edu.br/o-ifac/ensino/cursos/campus-cruzeiro-do-sul/graduacao/copy2_of_tecnico-integrado-em-edificacoes>. Acesso em 17 de jul. 2025.

de curso organizados em semestres, nos períodos diurno e/ou noturno e teve sua oferta aprovada a partir do primeiro semestre de 2013, no *Campus* de Cruzeiro do Sul-AC, por meio da Resolução nº. 37, de 12 de dezembro de 2012¹³. O curso teve seu reconhecimento renovado por meio da Portaria nº 918, de 27 de dezembro de 2018, tem oferta anual de 40 vagas, período noturno, com carga horária total de 3.330 horas, com duração de 04 anos e suas aulas são ofertadas em período noturno.

O curso de Licenciatura em Matemática habilita o concluinte a atuar como professor de matemática na educação básica - nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio. Entre os objetivos, destaca-se a capacitação de docentes para escolas municipais, estaduais e privadas e a promoção da pesquisa e da extensão. De acordo com o PPC (Ifac, 2018a), o curso adota uma concepção pedagógica que integra formação pedagógica e específica, articulando teoria e prática. Utiliza metodologias ativas e promove a interdisciplinaridade. Seu currículo está estruturado de forma para garantir a formação de um professor crítico, reflexivo e preparado para atuar em diversas realidades educacionais, e enfatiza a importância do ensino, pesquisa e extensão na formação do docente.

O currículo tem como finalidade proporcionar uma formação ampla, científica e pedagógica, voltada para o ensino da Matemática na Educação Básica. A estrutura curricular busca integrar conhecimentos específicos da área com a formação pedagógica e práticas educativas contextualizadas. A matriz curricular está organizada em oito semestres, totalizando 3.260 horas e está organizada em três núcleos: Formação Geral, Aprofundamento e Diversificação de Estudos, e Estudos Integradores. Inclui disciplinas obrigatórias e optativas, estágio supervisionado e atividades complementares. O currículo mescla disciplinas teóricas e práticas, garantindo uma formação alinhada às DCNs. As disciplinas são distribuídas em blocos de formação geral, específica, pedagógica e prática. O curso contempla 4 disciplinas de Estágio Supervisionado e atividades de Prática como Componente Curricular (PCC) ao longo de diversos semestres. O curso apresenta ainda uma diversidade de disciplinas, como Cálculo, Geometria, Educação Inclusiva e Libras. A carga horária varia entre 30 e 60 horas por disciplina (Ifac, 2018a).

Em seu percentual de disciplinas teóricas e práticas, o curso apresenta um equilíbrio razoável entre teoria e prática. Além dos 405h de estágio supervisionado, muitas disciplinas pedagógicas e de ensino têm carga horária prática (geralmente 2T/1P ou 3T/1P).

¹³ BRASIL, Ministério da Educação. **Resolução nº 37, de 12 de dezembro de 2012**. Disponível em: < <https://www.ifac.edu.br/o-ifac/ensino/cursos/campus-cruzeiro-do-sul/graduacao/matriz/ResoluodecriaodoCursoLicenciaturaemMatemticaCCZ.pdf>>. Acesso em 15 de mai. 2025.

Aproximadamente 25% da carga horária está voltada diretamente à prática (PCC, estágio, oficinas, etc.), enquanto 75% são disciplinas com ênfase teórica, conforme podemos observar no quadro 9.

Quadro 9: Distribuição de créditos por período no curso de Matemática - Ifac

PERÍODO	TEORIA	PRÁTICA	ESTÁGIO	EXTENSÃO	TOTAL
1.	288h	57h	0		
2.	280h	50h	0		
3.	298h	47h	0		
4.	280h	175h	0		
5.	290h	65h	100h		
6.	310h	45h	100h		
7.	263h	67h	100h		
8.	200h	15h	100h		
	2.209h	521h	400h	200h	3.330h

Fonte: Elaborado pela autora com base no PPC vigente no ano de 2025.

Dentro do PPC do curso, a teoria é entendida como o conjunto de saberes fundamentais que sustentam a formação do professor, incluindo conteúdos matemáticos, fundamentos da educação, metodologia da pesquisa e epistemologia da matemática (Ifac, 2018a). Já a prática, envolve atividades vinculadas à docência: oficinas pedagógicas, elaboração de planos de aula, simulações, estágio supervisionado, observações e intervenções em escolas, bem como atividades de extensão vinculadas à realidade local.

O curso busca a integração entre os saberes teóricos e as práticas pedagógicas de forma interdisciplinar, especialmente nas disciplinas pedagógicas e nos estágios. A proposta é que os conteúdos de matemática dialoguem com as dimensões sociais, filosóficas e metodológicas da prática docente (Ifac, 2018a).

Além disso, muitas disciplinas pedagógicas e de ensino da matemática incluem créditos práticos, como Educação Matemática: 2T/1P; Metodologia do Ensino de Matemática para o Ensino Médio: 2T/1P, de modo que essa estrutura promove a experimentação e reflexão desde as disciplinas de base. O curso possui TCC como componente obrigatório, dividido em duas etapas: TCC I e TCC II, com carga horária total de 60 horas (30h cada). O TCC é desenvolvido sob orientação docente, com foco na pesquisa educacional e articulação com a prática docente (Ifac, 2018a).

Assim, percebe-se que o PPC está do curso de matemática está alinhado à Resolução CNE/CP nº 2/2015, à LDB (Lei nº 9.394/1996) e à Lei do Estágio (Lei nº 11.788/2008), apresentando os componentes obrigatórios: formação geral, específica e pedagógica, estágio

supervisionado, PCC, extensão e TCC. Além disso, sua estrutura curricular evidencia um equilíbrio entre teoria e prática, preparando os futuros professores para atuar de forma crítica e reflexiva na educação básica. A prática como componente curricular permeia todas as disciplinas, com ênfase na observação e na resolução de situações-problema, permitindo que os licenciandos adquiram experiência concreta no ensino da Matemática e estejam aptos a enfrentar os desafios da sala de aula (Ifac, 2018).

A articulação entre teoria e prática está contemplada ao longo de todo o processo formativo, especialmente pela estruturação das disciplinas com dimensões teóricas e práticas integradas. O PPC prevê a prática como componente curricular obrigatória desde o início do curso, articulada às disciplinas de formação geral e específica, com atividades que incentivam a observação, análise e intervenção em contextos escolares reais.

5.2.7 PPC do curso de Licenciatura Plena em Licenciatura em Física

O Curso Superior de Licenciatura em Física, teve sua oferta em Cruzeiro do Sul garantida e aprovada pela instituição acima citada, na modalidade de ensino presencial com duração de quatro anos, iniciando a partir do primeiro semestre de 2013. Foi criado por meio da Resolução nº 35, de 03 de dezembro de 2012, que dispõe sobre a criação do Curso Superior de Licenciatura em Física no Instituto Federal do Acre. O curso está vinculado ao Câmpus Cruzeiro do Sul e foi criado com o propósito de suprir a carência regional de professores de Física habilitados para atuar na Educação Básica. O público-alvo principal são jovens e adultos egressos do ensino médio, preferencialmente da rede pública, e professores em exercício sem formação na área (Ifac, 2017).

A gestão do curso é composta pela Coordenação do Curso, Colegiado de Curso e NDE. A articulação entre os setores acadêmicos e administrativos visa garantir o acompanhamento das atividades pedagógicas, curriculares e institucionais, em conformidade com o Plano de Desenvolvimento Institucional do Ifac.

O corpo docente é composto por professores efetivos, com formação nas áreas de Física, Educação e áreas afins. A maioria dos professores possui titulação de mestre e doutor, além de atuarem em regime de dedicação exclusiva. O envolvimento com pesquisa, extensão e formação inicial e continuada é parte integrante das atribuições docentes, fortalecendo o vínculo entre teoria e prática (Ifac, 2017). O PPC foi reformulado e aprovado em 2017, buscando adequar o curso às diretrizes da Resolução CNE/CP nº 2/2015, que trata da formação inicial de professores da educação básica.

O curso tem como missão formar professores de Física comprometidos com a melhoria da educação básica, com domínio dos saberes científicos, didáticos e pedagógicos. Os objetivos incluem a compreensão da ciência como construção histórica, a articulação entre teoria e prática e a formação para a cidadania e transformação social. A visão do curso está centrada na formação de educadores autônomos, críticos e preparados para enfrentar os desafios educacionais da região amazônica. O Curso de Licenciatura em Física tem como objetivo principal

Formar profissionais de nível superior com ampla e sólida base teórico-metodológica para atuarem na docência da Física, sobretudo na educação básica e profissional, assim como em espaços não formais, visando atender as necessidades sócio educacionais reais de docentes habilitados na área. (Ifac, 2017a, p. 12).

Os demais objetivos incluem capacitar profissionais com conhecimento sólido e metodologias de ensino adequadas, desenvolver pesquisas e incentivar a aplicação prática do conhecimento científico. O curso adota uma concepção dialética, crítica e interdisciplinar da formação docente, priorizando a articulação entre os conhecimentos específicos de Física, os fundamentos pedagógicos e a prática como componente curricular. O estudante é visto como sujeito ativo da própria formação, e a docência é concebida como prática social transformadora (Ifac, 2017).

O currículo tem como finalidade formar um profissional capaz de articular conhecimento científico, sensibilidade pedagógica e compromisso social. O curso está estruturado para proporcionar uma formação abrangente, com inserção em contextos reais de ensino, valorizando a pesquisa, a prática e a extensão. A matriz curricular está organizada em 8 semestres, totalizando 3.315 horas, distribuídas entre disciplinas obrigatórias, optativas, práticas, atividades complementares, extensão, estágio supervisionado e TCC. A estrutura contempla núcleos de formação básica, específica e pedagógica, com oferta progressiva de disciplinas desde os fundamentos da educação até os conteúdos específicos de Física e suas metodologias (Ifac, 2017).

Quadro 10: Distribuição de créditos por período no curso de Física - Ifac

PERÍODO	TEORIA	PRÁTICA	ESTÁGIO	EXTENSÃO	TOTAL
1.	335h	40h	0		
2.	285h	45h	0		
3.	315h	60h	0		
4.	300h	75h	0		
5.	245h	40h	100h		

6.	255h	60h	100h		
7.	310h	170h	100h		
8.	260h	125h	100h		
	2.240h	475h	400h	200h	3.315h

Fonte: Elaborado pela autora com base no PPC vigente no ano de 2025.

Foi possível observar que a maioria das disciplinas possui carga horária predominantemente teórica, mas diversas delas incluem créditos práticos, conforme podemos ver no Quadro 11. O curso também prevê práticas específicas como componente curricular obrigatório, além de 405 horas de estágio. Percebe-se que aproximadamente 25 a 30% da carga horária total esteja relacionada diretamente à prática pedagógica.

Além disso, no PPC do curso, a teoria refere-se ao conjunto de conhecimentos científicos, epistemológicos, pedagógicos e metodológicos que fundamentam o ensino da Física, abrangendo conteúdos de ciências naturais, fundamentos da educação, psicologia, filosofia e história da ciência. A prática abrange desde atividades laboratoriais e uso de tecnologias e práticas pedagógicas simuladas, oficinas, produção de materiais didáticos e estágios em escolas, sendo entendida como experiência reflexiva e contextualizada, relacionada à realidade da docência (Ifac, 2017a).

Em seu PPC, vemos que a proposta curricular do curso de Física integra teoria e prática de maneira interdisciplinar, especialmente nas disciplinas de formação pedagógica e nos estágios supervisionados. Há incentivo à realização de projetos integradores e à aproximação com o campo escolar. Foi possível perceber também que diversas disciplinas classificadas como teóricas possuem carga horária prática associada, o que favorece a experimentação e a aplicação dos conteúdos em contextos de ensino. A presença dessas cargas práticas mesmo em disciplinas predominantemente teóricas demonstra a preocupação em proporcionar ao futuro professor experiências aplicadas desde o início da formação, contribuindo para a construção de uma identidade profissional que compreenda a docência como atividade reflexiva e transformadora.

Portanto, de modo geral, vemos que o PPC está em conformidade com a Resolução CNE/CP nº 2/2015, com a LDB e com a Lei do Estágio (nº 11.788/2008), apresentando todos os componentes obrigatórios como a formação específica, formação pedagógica, estágio, prática como componente curricular, TCC e extensão universitária. Com base na discussão e nos dados apresentados no decorrer deste capítulo, concluímos que a construção da docência, é um processo dinâmico, marcado por múltiplas influências históricas, sociais, culturais e formativas. A partir das contribuições de Libâneo (2013) Freire (2022; 2023) e da análise

realizada nos PPCs, compreende-se que a docência se constitui não apenas pela aquisição de saberes pedagógicos, mas sobretudo pela vivência da prática educativa como um exercício crítico, ético e transformador, enquanto práxis, que envolve ação-reflexão-ação (Freire, 2022).

Gatti (2019) reforça a importância da formação inicial e continuada como dimensões complementares e estruturantes da profissionalização docente, destacando que a identidade profissional do professor é moldada ao longo de sua trajetória, em diálogo constante com os desafios e realidades do cotidiano escolar. Nesse sentido, a docência se configura como uma prática social complexa, que exige o entrelaçamento entre saberes teóricos, experiências práticas e valores ético-políticos (Freire, 2022), que devem ser proporcionados ainda durante o curso de formação, no espaço acadêmico.

A construção dessa identidade não se dá de forma linear, mas por meio de um movimento permanente de (re)significação, marcado pela práxis e pela busca por reconhecimento e valorização profissional. Reafirma-se, portanto, a necessidade de políticas públicas que fortaleçam a formação docente, bem como de espaços institucionais que assegurem a autonomia e a dignidade dos professores enquanto sujeitos essenciais à transformação da sociedade.

6 O OLHAR DISCENTE SOBRE A FORMAÇÃO ACADÊMICA: A RELAÇÃO DOS SABERES COM A ARTICULAÇÃO PRÁTICA-TEORIA

A formação inicial, é reconhecida como um dos pilares fundamentais para a construção da identidade docente e para o desenvolvimento de competências pedagógicas necessárias à prática educativa. Diante disso, este estudo tem como objetivo geral analisar a importância da articulação entre teoria e prática nos cursos de formação inicial de professores em Cruzeiro do Sul, Acre, analisando os futuros docentes pensam o ser professor/professora nesse processo. Esse objetivo norteia e atravessa a totalidade dos capítulos da dissertação, orientando as reflexões, análises e discussões ao longo do trabalho.

Tomando como referência a temática “*Saberes e formação docente*”, a análise foi realizada com base nas respostas obtidas por meio de entrevistas e questionários aplicados aos licenciandos, discutimos a percepção dos discentes sobre os saberes e vivências teórico-práticas que se faz na instituição de ensino em seu processo de construção profissional.

A partir dos aportes teóricos de Libâneo (2013), Pimenta (2012), Nóvoa (1999; 2019) e Freire (2022; 2023), problematiza-se como a formação inicial tem se configurado como eixo estruturante para o desenvolvimento das competências pedagógicas e da compreensão crítica sobre a profissão docente. Vemos nesse estudo que os cursos de formação inicial têm buscado proporcionar aos estudantes experiências significativas que dialoguem com a realidade da docência, contribuindo para a construção de um projeto formativo que valorize a indissociabilidade entre teoria e prática.

Cabe destacar que os saberes docentes interagem entre si nos diferentes espaços e relações sociais. Para Tardif (2014), o saber dos professores também é um saber plural e temporal, adquirido “[...] no contexto de uma história de vida e de uma carreira profissional” (Tardif, 2014, p. 19-20) e o saber ensinar “supõe aprender a ensinar, ou seja, aprender a dominar progressivamente os saberes necessários à realização do trabalho docente”. Dessa forma, “[...] antes mesmo de começarem a ensinar oficialmente, os professores já sabem, de muitas maneiras, o que é o ensino por causa de toda a sua história escolar anterior” (Tardif, 2014, p. 20).

Neste contexto, os participantes foram questionados sobre a relevância do curso em sua formação, os principais aprendizados que consideram indispensáveis para a docência, a relação entre seus conhecimentos prévios e o que é contemplado na formação, bem como os impactos dessa experiência em sua vida profissional. As respostas evidenciam que, para alguns entrevistados, o curso tem contribuído significativamente para o desenvolvimento pessoal e

profissional, fortalecendo sua atuação futura como professores. Estudantes dos cursos de Licenciatura em Matemática e Física, por exemplo, destacam que, em sua percepção,

Matemática 2: O curso prepara o futuro professor para os desafios da docência. No dia a dia percebe-se uma mudança no comportamento social do indivíduo.

Esse tipo de transformação no pensamento é previsto como a missão dos cursos de licenciatura aqui discutidos, que buscam formar profissionais críticos, éticos e comprometidos com a realidade social em que irão atuar. O entrevistado Física 2 aponta:

Física 2: A prática do saber é uma troca mútua. Que dentro de sala de aula, iremos ter desafios todos os dias, e que precisamos estar sempre buscando cada dia aprender coisas novas. E sempre ser transparente e buscar melhorar todos os dias. Cada ser humano é único, e cada um sabe de sua maneira aplicar de forma positiva, seus saberes a seus alunos [...]. Através da formação eu posso ajudar e desenvolver pessoas para o mundo e ser exemplo e espelho.

Assim, o espaço formativo da universidade não se limita à transmissão de conteúdos, mas também promove vivências e interações que contribuem para a construção de sujeitos mais conscientes de si e do mundo. Neste contexto, Mizukami (2013) destaca um aspecto essencial da formação docente, que é o caráter contínuo, dinâmico e processual da aprendizagem para o exercício da profissão, visto que

Os processos de aprender a ensinar, de aprender a ser professor e de se desenvolver profissionalmente são lentos. Iniciam-se antes do espaço formativo dos cursos de Licenciatura e prolonga-se por toda a vida, alimentados e transformados por diferentes experiências profissionais e de vida (Mizukami, 2013, p.23).

Considerando que a formação inicial não abarca completamente o processo de aprendizagem necessário para ser professor, é essencial que os futuros educadores alcancem mais do que um diploma. É preciso uma formação que permita aos estudantes vivenciarem diversas experiências de aprendizagem, capacitando-os para mobilizar, em sua prática futura, os múltiplos saberes exigidos pela profissão docente, neste sentido, o entrevistado Matemática 1 aponta que no curso de licenciatura em Matemática,

Matemática 1: A gente aprende não só os conteúdos de matemática, mas também como ensinar, lidar com alunos e entender o papel do professor. Aprende métodos de ensino que ajudam a explicar de forma mais clara, conhecer um pouco sobre a história da educação e também sobre como os alunos aprendem. Algumas matérias fazem a gente pensar na realidade da escola, mas outras são bem teóricas e não ligam muito

com o que vivemos. Passei a olhar a educação com mais responsabilidade e entendi melhor os desafios e a importância do meu papel.

A fala do entrevistado aponta para a importância dos diferentes saberes compreendidos na formação inicial, pois estes não se restringem ao domínio dos conteúdos específicos da área, mas contemplam também conhecimentos pedagógicos, didáticos e contextuais que orientam a prática educativa. Ao articular teoria e prática, o futuro professor desenvolve competências para compreender o processo de aprendizagem dos alunos, refletir criticamente sobre a realidade escolar e assumir uma postura ética e responsável diante dos desafios da profissão. Nesse sentido, é na articulação entre saberes acadêmicos, experiências práticas e a realidade do contexto educacional que se constrói a docência, assumindo-a como uma profissão que se constitui pelas relações efetivas e tornam possível a ação transformadora (Tardif, 2014). O licenciando em Espanhol 2 declara que em seu curso de formação,

Espanhol 2: O saber compreende além do que se é esperado, pois, o docente não está ali somente para mediar um conhecimento, mas também para fazer parte da vida de pessoas, formar seres humanos.

Isso acontece, pois, nos diferentes cursos de formação inicial, a docência exige competências específicas, compromisso ético e dedicação à prática educativa (Freire, 2022), afinal,

Os professores têm conhecimento de conteúdo especializado de cuja construção são protagonistas: o conhecimento pedagógico do conteúdo. Os professores precisam ter diferentes tipos de conhecimentos, incluindo conhecimento específico, conhecimento pedagógico do conteúdo e conhecimento curricular. Esses conhecimentos são apresentados de várias formas tais como proposições (conhecimento proposicional), casos (conhecimento de casos) e estratégias (conhecimento estratégico) (Mizukami, 2011, p. 37).

Concordamos com Mizukami (2011) ao destacar que o professor não apenas detém um conhecimento específico sobre os conteúdos que ensina, mas também desenvolve, ao longo da formação e da prática, um saber singular — o conhecimento pedagógico do conteúdo — que integra o domínio disciplinar, as estratégias didáticas e a compreensão curricular. Esses diferentes tipos de conhecimento não se apresentam de forma isolada, mas se articulam como um repertório essencial para lidar com os desafios concretos do cotidiano escolar.

Um aspecto que merece atenção é que o trabalho docente está constantemente sujeito a surpresas e imprevistos, que podem servir como motivadores ou desmotivadores para formação e prática docente, uma vez que, a realidade dos alunos e do ambiente escolar pode apresentar

desafios contínuos ao professor, como é o caso apontado pelo entrevistado do curso de Física, que ao refletir sobre sua vivência pessoal e o contexto educacional de sua comunidade, o participante relembra desafios presentes em seu próprio percurso formativo e, ao se deparar com expectativas da comunidade para que ele atue como professor, expressa receio e insegurança devido à ausência de formação e de fundamentos pedagógicos e práticas educativas, conforme podemos ver em sua fala:

Física 2: Partindo da falta de ensino de qualidade que tive no meu ensino fundamental 1 e 2, da falta de profissionais capacitados para coordenar uma turma de 30 alunos, muitos deles de idades e níveis diferentes. Sempre que volto a minha comunidade (Ramal 3) sempre escuto dos meus parentes “ *Fulano* por quê tu não vem dar aula aqui” “ o filho do fulano não tem o saber que tu tem, e já tá dando aula na escola” e a resposta sempre é a mesma: Como eu vou ensinar de maneira correta, sem saber o que é princípio básico da educação infantil, ou até mesmo saber práticas pedagógicas que são mecanismos que me ajudaram em sala de aula?

Tal relato revela como a ausência de certos saberes, sobretudo os pedagógicos, geram sentimentos de despreparo e refletem diretamente na decisão de não assumir a sala de aula antes da conclusão do curso de formação, reforçando a importância de um preparo mais integrado e sensível à realidade escolar. A fala evidencia a consciência de que apenas o conhecimento de conteúdo não é suficiente para o exercício eficaz da docência, reforçando a importância dos saberes formativos como aliados na atuação em sala de aula.

Em contraste a esse sentimento de insegurança, a licencianda em Pedagogia mostra uma perspectiva mais positiva, indicando que, mesmo com limitações, a formação recebida no curso vem contribuindo significativamente para sua prática profissional, conforme podemos observar:

Pedagogia 1: Já pude atuar algumas vezes em sala e os conhecimentos que recebi na UFAC me ajudaram ao extremo. É claro que não aprendemos tudo no curso, mas com certeza é uma etapa fundamental, principalmente no contexto do trabalho como professora.

A entrevistada reconhece que o curso não oferece respostas para todas as situações, mas ressalta seu papel fundamental como etapa formativa. Essa diferença nas percepções entre os entrevistados evidencia o impacto que a estrutura e a abordagem do curso podem ter na confiança e preparo dos futuros professores, reforçando o pensamento freiriano de que a segurança na prática se faz de forma gradativa, visto que, somos sujeitos em formação, um processo progressivo e contínuo. Nessa direção, Lima (2012) destaca que

Não nos tornamos professores da noite para o dia. Ao contrário, fomos constituindo essa identificação com a profissão docente no decorrer da vida, tanto pelos exemplos positivos, como pela negação de modelos. É nessa longa estrada que vamos constituindo maneiras de ser e estar no magistério. (Lima, 2012, p. 39).

A segurança e identificação na profissão docente é construída gradualmente, influenciada tanto por modelos positivos quanto pela rejeição de determinados padrões. Lima (2012) sugere que ao longo dessa trajetória, a própria forma de ser e se posicionar no contexto de ensino se desenvolve. A profissão docente ganha, então, um novo significado quando, durante os cursos de formação, os futuros professores passam por um processo contínuo de renovação, construção e busca por conhecimento tanto do campo teórico quanto da prática cotidiana.

A experiência universitária ultrapassa o domínio técnico e teórico das disciplinas curriculares, impactando diretamente na constituição da própria identidade pessoal e social dos alunos, visto que “[...] o tempo de aprendizagem do trabalho não se limita à duração da vida profissional, mas inclui também a existência pessoal dos professores” (Tardif, 2014, p. 79). Outro ponto relevante trazido pelo discente do curso de Licenciatura em Inglês é o impacto pessoal da formação, ao apontar que, em seu processo formativo,

Inglês 1: Como pessoa mudei muito. Perdi a timidez, ganhei autonomia e independência, fazer faculdade foi definitivamente o que me transformou em um adulto. A vivência própria que me fez entender como os professores são um pilar indispensável da sociedade.

Nesse sentido, quando o estudante reconhece que a formação amplia seu “senso crítico”, ele está, de forma implícita, reafirmando a ideia freireana de que o professor deve ser um sujeito pensante, que aprende enquanto ensina e que questiona a realidade para transformá-la (Freire, 2022). Na sequência, observa-se a fala da licencianda em Pedagogia, aponta

Pedagogia 1: A sala de aula do curso é um lugar de debates e discussões, nesses momentos sempre fazemos ligações com o nosso conhecimento de mundo com o que vemos em sala de aula, às vezes situações do nosso dia a dia acabam sendo citadas como exemplos durante a explicação de algum conteúdo. Isso mostra que conseguimos assimilar essas informações com o conteúdo e aprender com elas.

Portanto, o período de formação de professores é um momento em que o futuro docente se qualifica para o exercício da profissão, uma vez que a educação ganha valor quando vai além da simples transmissão de conhecimento, fundamentando-se no aprendizado efetivo. Rompendo com a abordagem unidirecional, a educação eficaz busca, por meio do diálogo no ensino, criar oportunidades para aprendizagens significativas por parte dos alunos, com base

naquilo que o aluno já conhece do mundo (Freire, 2023). Neste contexto, a fala da entrevistada dialoga com Freire (2022), ao apontar que ensinar exige reflexão e estudo, mas sobretudo exige leitura de mundo – em outras palavras, a capacidade de compreender a realidade e agir sobre ela, pois,

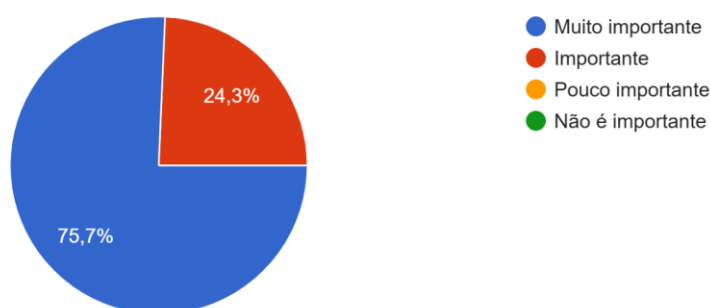
[...]. O professor que não leve a sério sua formação, que não estude, que não se esforce para estar à altura de sua tarefa não tem força moral para coordenar as atividades de sua classe [...] a incompetência profissional desqualifica a autoridade do professor (Freire, 2022, p. 89 e 90).

Freire (2022) destaca a necessidade de, além de um aprendizado significativo, seja necessária a reflexão constante sobre a prática. Quanto à necessidade de reflexão sobre a prática, os dados apresentados no Gráfico 4, evidenciam a visão dos licenciandos e a importância atribuída a essa reflexão, na construção de novos conhecimentos.

Gráfico 4: Reflexão sobre a prática

4. Qual a importância que você atribui à reflexão sobre sua prática docente na construção de novos conhecimentos?

37 respostas



Fonte: Elaborado pela Google Forms, com base na coleta de dados da pesquisa, em 2025.

De acordo com os resultados, 75,7% (28) dos participantes consideram essa reflexão *muito importante* e os demais 24,3% (9) a classificam como *importante*. Essa percepção está em diálogo com Freire (2022), que defende uma prática educativa reflexiva, crítica e transformadora, onde o aprender se dá em constante diálogo entre o fazer e a reflexão sobre a prática e os saberes aprendidos. Para o autor, é fundamental que o professor seja sujeito do seu processo formativo, compreendendo que o ato de ensinar não pode estar dissociado de uma análise crítica da realidade e de seus próprios atos pedagógicos.

Esse entendimento também se manifesta na fala da entrevistada do curso de Pedagogia, ao destacar que,

Pedagogia 2: Através da formação vamos estar capacitados(as) para desenvolver uma aula melhor para nossos alunos. O impacto é grande na minha vida, pois aprendi muitas coisas. E só na prática a gente ver o quão bom foi aprender e ter a formação.

Observamos que a fala da entrevistada conversa com o pensamento de Freire (2023) ao apontar a concepção crítica e reflexiva da formação docente, em que o professor é sujeito ativo em seu percurso formativo, e o processo educativo se constrói na interação, no diálogo e na vivência concreta com os saberes da realidade, visto que, ensinar e aprender configuram-se como processos interligados, nos quais docentes e discentes assumem papéis ativos na construção da formação, afinal,

É preciso que, pelo contrário, desde os começos do processo, vá ficando cada vez mais claro que, embora diferentes entre si, quem forma, se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado. É neste sentido que ensinar não é transmitir conhecimentos, conteúdos, nem *formar* é ação pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado. Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos [...] não se reduzem à condição de objeto um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender [...]. Ensinar inexiste sem aprender e vice-versa (Freire, 2022, p. 24).

Esse processo formativo deve capacitá-los a se envolver de maneira efetiva na educação, permitindo a socialização do conhecimento construído de forma coletiva. Freire (2023) aponta que a formação do educador é um processo que se estende ao longo da vida, integrando experiências pessoais e profissionais. Para Nóvoa (1995):

A formação pode estimular o desenvolvimento profissional dos professores, no quadro de autonomia contextualizada da profissão docente. Importa valorizar paradigmas de formação que promovam a preparação de professores reflexivos, que assumam a responsabilidade do seu próprio desenvolvimento profissional e que participem como protagonistas na implementação de políticas educativas. (Nóvoa, 1995, p. 27).

A formação, portanto, deve ser construída promovendo a reflexão, autonomia e participação ativa dos professores no seu contínuo desenvolvimento profissional e na implementação de políticas educacionais, de modo a preparar os futuros professores para atuar de forma crítica, reflexiva e comprometida com a transformação social.

Conclui-se, a partir da análise realizada, que os saberes valorizados pelos licenciandos durante a formação inicial abrangem um conjunto diverso e interdependente de conhecimentos,

destacando-se: o saber teórico, o saber prático, o conhecimento pedagógico do conteúdo e a compreensão crítica da realidade educacional. Esses saberes não são percebidos de forma estanque, mas como componentes que se articulam dinamicamente no processo de se tornar professor. As falas dos entrevistados evidenciam que a formação é reconhecida não apenas como um meio de adquirir conteúdo, mas também como uma experiência transformadora, que contribui para o amadurecimento pessoal, o desenvolvimento de uma postura ética e o fortalecimento da identidade docente (Tardif, 2014).

Além disso, os dados mostram que os estudantes atribuem grande importância ao curso como espaço de socialização, reflexão e construção de sentido para a profissão docente. Reconhecem que a formação deve ir além da técnica, envolvendo o desenvolvimento da criticidade, da empatia e do compromisso com a transformação social, como defendido por Freire (2022; 2023). A universidade, neste contexto, é vista como espaço privilegiado para esse desenvolvimento, proporcionando uma formação coerente com os desafios reais presentes no cotidiano e nos espaços de atuação docente.

Vemos que os licenciandos dos diferentes cursos analisados valorizam o processo formativo como etapa essencial de sua trajetória de desenvolvimento pessoal e profissional, os capacitando não apenas para o exercício técnico da profissão, mas para atuar como sujeitos conscientes, reflexivos e protagonistas de sua prática pedagógica (Libâneo, 2013). Assim, o processo formativo é entendido como contínuo e inacabado, sendo a formação inicial apenas o início de uma caminhada profissional que se estende por toda a vida, exigindo constante atualização, reflexão e compromisso ético com a educação, mesmo após a conclusão do curso inicial.

Esse espaço público de formação inicial é valorizado como essencial na construção da identidade profissional e no desenvolvimento das competências necessárias à prática pedagógica, bem como um espaço para constante troca de saberes e experiências entre os sujeitos que dele fazem parte, reafirmando a necessidade de políticas institucionais que garantam experiências formativas significativas e reflexivas desde a formação inicial, perpassando a formação que deve se dar ao longo da vida.

7 DA TEORIA À SALA DE AULA: A ARTICULAÇÃO DOS CONHECIMENTOS TEÓRICOS E PRÁTICOS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Este estudo analisa a articulação teoria e prática nos cursos de formação inicial de professores em Cruzeiro do Sul-Acre, averiguando como os futuros docentes pensam o ser professor a partir dessa relação. Ao longo do texto, discutimos os desafios históricos, políticos e pedagógicos que permeiam a formação docente, destacando a relevância de um currículo que valorize tanto a fundamentação teórica quanto a prática reflexiva. Essa abordagem foi sustentada por autores como Nóvoa (1999), Freire (2022; 2023), Tardif (2014), e Pimenta (2014), que reforçam a necessidade de um professor crítico, reflexivo e preparado para os desafios do contexto educacional contemporâneo.

Seria possível, entretanto, afirmar que, na realidade que fazemos e vivemos, existe mesmo essa relação teoria e prática nos espaços formativos, e/ou cursos e formação docente? se sim, como ela acontece? Neste cenário, é importante compreendermos a visão dos discentes sobre o que é teoria, o que é prática e como esses saberes se articulam em sua formação, para além da compreensão apresentada pelos cursos em seus PPCs, como será abordado nos itens abaixo.

7.1 A teoria como instrumento de análise e leitura do real

A formação docente, tanto no estágio inicial quanto na continuada, deve ser integral, crítica e reflexiva, oferecendo tanto a base teórica quanto prática para o desenvolvimento das capacidades intelectuais do professor, orientando suas práticas pedagógicas. Pimenta (2005) sustenta que o conhecimento docente não é unicamente derivado da prática, sendo igualmente enriquecido pelas teorias educacionais, conforme já apontado no referencial teórico do presente estudo.

Assim, a teoria desempenha um papel imprescindível na formação dos professores, proporcionando-lhes diversas perspectivas para uma atuação contextualizada. Além disso, ela oferece instrumentos analíticos para que os professores compreendam os variados contextos que vivenciam. A aprendizagem significativa se materializa quando há uma relação dialética entre professor, aluno e conhecimento, mediada pelo diálogo, criticidade e criatividade, elementos indispensáveis no processo de ensino-aprendizagem (Freire, 2022).

Na análise dos PPCs, percebemos que os cursos observados têm sua concepção de teoria como um conjunto de saberes sistematizados que fundamentam a prática pedagógica, orientam a reflexão crítica e subsidiam a formação do professor como sujeito capaz de compreender, interpretar e transformar a realidade educacional. Em todos os sete cursos analisados —

Biologia, Física, Matemática, Pedagogia, Letras Português, Letras Inglês e Letras Espanhol — a teoria aparece como eixo estruturante do processo formativo, relacionada à aquisição de conhecimentos científicos, pedagógicos e didáticos. Os PPCs destacam que a teoria deve oferecer aos futuros docentes instrumentos para a análise contextualizada do espaço escolar, da aprendizagem dos alunos e das políticas educacionais, promovendo, assim, uma formação crítica e comprometida com a transformação social.

Ao questionarmos os participantes sobre o que consideram teoria, na percepção dos estudantes dos diferentes cursos de licenciatura investigados, a teoria é definida como

Pedagogia 2: Conjunto de conhecimentos, princípios, ideias e conceitos que fundamentam determinada área do saber [...] fornece uma base para que o professor entenda e reflita, e transforme sua prática de ensino. Sem a teoria o ensino pode se tornar apenas uma repetição mecânica.

Matemática 2: Para mim é o conhecimento adquirido através de estudos como a experimentação e observações que quando aplicadas, apresentam resultados que confirmam com o objetivo a ser alcançado... a teoria prepara para a prática. É importante para o docente e discente.

Biologia 1: Teoria é tudo aquilo que possa aprender dentro da sala de aula e também fora, pois o espaço educacional somos nós quem fazemos através do estudo de conceitos, modelos e fundamentos pedagógicos que possam me orientar em sala de aula. Para que eu planeje minhas aulas de maneira pedagógica, atendendo os requisitos da escola e para que o aluno tenha uma aprendizagem condizente com minha explicação.

Espanhol 1: A teoria é tudo aquilo que é passado antes de você ir para prática, sem conta que uma instrução para prática [...] é muito importante, pois é a parte inicial para você poder colocar em prática tudo aquilo que aprendeu no decorrer do seu curso.

Espanhol 2: Teoria é um conjunto de ideias, princípios ou explicações que ajudam a compreender aspectos da realidade... É preciso ter uma base teórica sobre a situação que poderei tratar em sala de aula.

As falas dos licenciandos apontam, de forma consistente entre os cursos, uma compreensão prática e formativa da teoria, sendo vista como base reflexiva e instrumental que prepara para a prática, evita a repetição mecânica e orienta o planejamento e a ação em sala de aula. Nas falas acima, os estudantes atribuem à teoria um papel normativo e transformador, não apenas como acúmulo de saberes, mas como ferramenta que possibilita explicar, interpretar e intervir na realidade escolar.

Observa-se ainda uma noção diversificada do conceito pessoal acerca do conceito pessoal de teoria entre os discentes: para muitos, teoria inclui aprendizagens internas e externas à sala (Biologia 1), conhecimentos sobre como os alunos aprendem, métodos de ensino, história

da educação e até saberes relacionais (lidar com alunos, papel do professor), dimensões que ultrapassam o caráter estritamente abstrato ou proposicional.

Ao confrontar essa visão discente com o que consta nos PPCs analisados, aparecem concordâncias e tensões. Os documentos institucionais definem a teoria como conjunto de fundamentos conceituais (linguísticos, literários, pedagógicos) que subsidiam a prática e orientam a ação docente (como nos PPCs dos cursos de Letras e Espanhol). Também enfatizam a articulação entre ensino, pesquisa e extensão e preveem componentes práticos (oficinas, estágios, atividades integradoras). Assim, os PPCs reconhecem a necessidade de uma base teórica que informe a prática, alinhando-se ao entendimento dos estudantes sobre a função formativa da teoria.

Entretanto, a análise crítica dos dados nos apresenta uma diferença importante na amplitude e na vivência desses pressupostos: enquanto os PPCs apresentam a teoria de modo mais conceitual e normativo e declaram a integração teoria-prática desde os primeiros semestres, na percepção dos discentes, nem todas as disciplinas efetivamente conectam teoria e realidade escolar; alguns mencionam matérias “muito teóricas” que pouco dialogam com o cotidiano docente. Essa percepção é corroborada por evidências curriculares (estrutura de créditos e relatos): há experiências concretas de integração em disciplinas específicas, que combinam créditos teóricos e práticos, mas a distribuição geral tende a concentrar teoria em períodos iniciais e adiar práticas mais frequentes para semestres posteriores, o que pode gerar a sensação de afastamento entre teoria e prática nos primeiros semestres, refletidas nas falas dos discentes.

As implicações desse descompasso nos mostram que quando a teoria permanece apresentada como saber abstrato ou conceitual, perde parte de seu potencial formativo para transformar a prática; por outro lado, a visão discente, que reconhece a teoria como ferramenta crítica, pedagógica e relacional, indicando caminhos para fortalecer a formação: práticas integradas, atividades experiencializantes e espaços reflexivos que permitam que a teoria seja mobilizada continuamente em situações concretas.

Os normativos legais que orientam a organização curricular dos cursos de licenciatura preveem a articulação entre teoria e prática já nos primeiros semestres da formação, assegurando que o futuro docente tenha contato desde o início com experiências que aproximem os fundamentos conceituais da realidade escolar. A Resolução CNE/CP nº 2/2019, por exemplo, estabelece que a prática como componente curricular deve ser desenvolvida de forma processual e integrada ao longo de todo o curso, e não apenas nos estágios finais, garantindo que o licenciando vivencie situações pedagógicas concretas desde o início de sua trajetória

acadêmica. Dessa forma, busca-se superar a dicotomia entre teoria e prática, promovendo uma formação mais coerente, crítica e comprometida com os desafios reais da profissão docente.

Observamos que, nas falas investigadas, enquanto os documentos preveem a integração, os discentes reivindicam sua efetivação mais imediata, contextualizada e conectada às demandas reais da docência. Enquanto os documentos oficiais destacam a prática como eixo estruturante da formação, muitos estudantes relatam que a teoria ainda aparece dissociada do cotidiano escolar, sendo vivenciada, em alguns momentos, como um acúmulo excessivo de conceitos distantes da realidade. Observamos que este descompasso pode estar relacionado tanto à forma como as disciplinas são ministradas, muitas vezes desvinculadas do cotidiano escolar, quanto às expectativas dos próprios alunos, que tendem a valorizar ou considerar prática apenas os momentos de contato direto com a realidade da escola. Assim, a divergência entre o que está prescrito nos PPCs e a percepção dos discentes revela a necessidade de repensar não apenas a organização curricular, mas também a mediação pedagógica que possibilite aos licenciandos compreender a teoria como instrumento de análise crítica e não apenas como etapa anterior ou acessória à prática.

As respostas obtidas demonstram que os estudantes reconhecem a teoria como parte integrante de sua formação, sendo fundamental para compreender a complexidade do processo educativo e para atuar de forma intencional e crítica na sala de aula. Nas falas a seguir os discentes de diferentes cursos de licenciatura compreendem a função da teoria em sua formação inicial, apontando que

Biologia 2: A teoria é muito importante na formação do docente. Ela fornece uma base sólida conhecimentos sobre os princípios, métodos e estratégias de ensino ajudando o professor a entender melhor como os alunos aprendem e como criar aulas mais eficaz.

Matemática 1: [...] é o conhecimento que a gente estuda pra entender melhor as coisas, tipo um apoio pra prática. É o que ajuda a pensar e agir com mais sentido... ajuda a entender o porquê das coisas na educação. Ela dá base pra gente pensar melhor nas aulas, nas estratégias e nas necessidades dos alunos. Serve pra guiar a prática com mais consciência.

Percebe-se que ambos valorizam a teoria como um eixo estruturante que fornece clareza e direcionamento à prática educativa. O estudante de Biologia destaca a teoria como suporte para compreender princípios, métodos e estratégias de ensino, reforçando seu papel na construção de aulas mais eficazes. Já o licenciando de Matemática ressalta sua função reflexiva, ao apontar que a teoria ajuda a compreender o "porquê" das coisas e permite planejar práticas com maior consciência e intencionalidade. Assim, vemos que mesmo diante de percepções distintas, há um reconhecimento comum de que a teoria é parte indispensável da constituição

profissional do professor. Essas concepções dialogam diretamente com Libâneo (2013), que alerta que a prática desprovida de teoria tende ao improviso, ao passo que a teoria sem prática se torna abstrata e descolada da realidade, de modo que,

[...] o domínio das bases teórico-científicas e técnicas, e sua articulação com as exigências concretas do ensino, permitem maior segurança profissional, de modo que o docente ganhe base para pensar sua prática e aprimore sempre mais a qualidade do seu trabalho (Libâneo, 2013, p. 28)

Para Libâneo (2013), o domínio das bases teórico-científicas e técnicas não se esgota em si mesmo, mas ganha relevância à medida que dialoga com as demandas concretas do ensino. Essa articulação oferece ao professor não apenas maior segurança profissional, mas também condições de refletir criticamente sobre sua prática, revisitando estratégias, ajustando metodologias e aprimorando continuamente a qualidade do trabalho pedagógico. Em outras palavras, a teoria, longe de ser um acúmulo abstrato de saberes, funciona como instrumento de interpretação, orientação e qualificação da ação docente. Nessa perspectiva, a fala do participante Inglês 1 complementa essa visão ao associar a teoria com

Inglês 1: O pensar. É debater ideias de forma empírica, é estudar. [...] Antes de ensinar devemos todos aprender, pesquisar, produzir, se não, de que forma o conhecimento seria construído?

O discente reconhece a dimensão investigativa e reflexiva da teoria, entendida não como algo distante da realidade, mas como parte essencial da formação crítica do professor. Assim, a teoria se configura não como um saber isolado, mas como parte viva do processo formativo, indispensável para que o professor atue de maneira crítica, criativa e contextualizada. Esse pensamento dialoga com Freire (2023), considerando que não basta aplicar a teoria de forma mecânica ou acrítica, é preciso problematizá-la à luz da experiência concreta, compreendendo que o saber se constrói na relação dialética entre a ação e a reflexão sobre essa ação.

Dando continuidade à reflexão apresentada pela fala do estudante de Letras – Inglês, observa-se a teoria sendo reconhecida como essencial ao processo formativo, percepção se aprofunda com a análise das respostas ao questionário aplicado aos discentes, especificamente à pergunta 3: "Você se sente preparado(a) para lidar com situações reais em sala de aula a partir dos conhecimentos adquiridos nas disciplinas teóricas?"

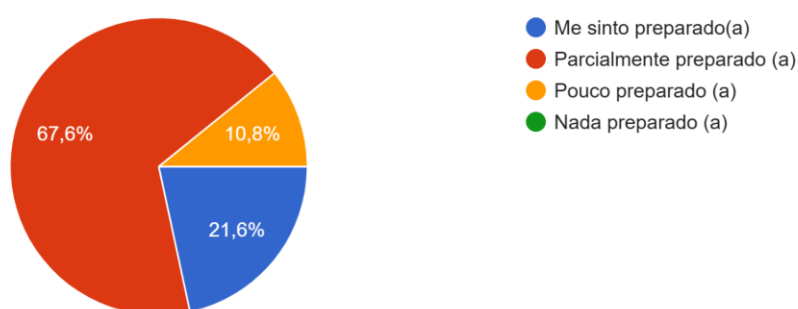
Quando questionados, 67,6% dos estudantes afirmaram sentir-se apenas parcialmente preparados, enquanto 10,8% declararam estar pouco preparados. Apenas 21,6% dos participantes responderam que se sentem, de fato, preparados para enfrentar situações reais em

sala de aula com base nos conhecimentos teóricos adquiridos. Esse descompasso nos mostra a insegurança e o inacabamento presentes no espaço de construção da identidade docente, que podem ser evidenciados nas dificuldades em lidar com a complexidade do cotidiano escolar e até mesmo na reprodução de práticas tradicionais pouco problematizadas.

Gráfico 5: O preparo a partir de conhecimentos teóricos

3. Você se sente preparado(a) para lidar com situações reais em sala de aula a partir dos conhecimentos adquiridos nas disciplinas teóricas?

37 respostas



Fonte: Elaborado pela Google Forms, com base na coleta de dados da pesquisa, em 2025.

A insegurança manifestada pelos estudantes em relação ao enfrentamento de situações reais de sala de aula dialoga diretamente com a perspectiva de Freire (2022; 2023), Libâneo (2013) e Tardif (2014), ao reconhecer que o professor é um ser inacabado, em constante processo de formação. A identidade docente não se estabelece de forma imediata, mas se constrói gradualmente por meio de um movimento contínuo de estudo, aplicação, reflexão e reelaboração das práticas.

Nesse sentido, as fragilidades percebidas pelos discentes não devem ser vistas apenas como falhas, mas como parte natural do percurso formativo, no qual teoria e prática se entrelaçam na constituição da práxis. Esse processo inicia-se nos cursos de formação inicial, mas se amplia e ganha sentido no cotidiano escolar, onde o professor aprende com a experiência, com os desafios e com a reflexão crítica sobre sua própria atuação. Assim, a insegurança apresentada pelos futuros docentes ainda no curso de formação, é também um ponto de partida para a construção de uma docência mais consciente e comprometida, que se reconheça em permanente construção (Freire, 2022).

Esse entendimento dialoga diretamente com as falas dos estudantes entrevistados, especialmente os do curso de Física, que demonstram uma compreensão crítica e aprofundada sobre o papel da teoria na formação docente, ao afirmarem que,

Física 2: A teoria me permite ler o contexto, interpretar as relações que se estabelecem no espaço educativo e pensar sobre os sentidos da formação. É por meio dela que consigo romper com automatismos, questionar estruturas naturalizadas e construir práticas mais conscientes, dialógicas e emancipadoras. Em suma, teoria, na educação, é aquilo que me ajuda a pensar com profundidade sobre o que faço, por que faço e para quem faço.

Assim, a teoria, longe de ser um saber abstrato ou dissociado da prática, funciona como alicerce crítico para a construção de uma docência significativa. Vemos que os estudantes reconhecem e valorizam o papel da teoria como mediação essencial para uma formação docente crítica, reflexiva e transformadora. Para Souza (2001), a integração entre teoria e prática é condição para que o educador desenvolva uma postura investigativa, capaz de recriar, transformar e superar as estruturas existentes. Outro discente, também do curso de Física, acrescenta que em se tratando de teoria,

Física 1: [...] Ela não apenas oferece os fundamentos para a compreensão dos conteúdos, mas também [...] nos permite ir além da repetição de informações; ela nos convida a problematizar, a questionar, a estabelecer conexões entre saberes e a compreender os porquês que atravessam a realidade.

É nesse sentido que Souza (2001) enfatiza a importância da integração entre teoria e prática, destacando que a ruptura desse vínculo compromete a capacidade do educador de compreender criticamente a educação em sua complexidade e de atuar de forma transformadora.

Ao isolar a teoria da prática ou a prática da teoria, os processos de formação abalam a capacidade do educador de pensar sobre a ação pedagógica, de compreender a estrutura da escola, de aclarar os propósitos da educação, de elucidar as formas de existência e de organização social, em toda sua complexidade e historicidade e [...] de recriá-las, de transformá-las, de superá-las (Souza, 2001, p. 7)

Assim, sem o aporte teórico, o educador tende a atuar de maneira tecnicista, centrado em métodos e procedimentos descontextualizados, o que compromete sua capacidade de intervir com intencionalidade e criticidade no espaço educativo. Para Freire (2022), é por meio da teoria que o professor adquire instrumentos para analisar os objetivos da educação, compreender os contextos históricos em que atua e recriar, de forma consciente, os caminhos possíveis para a transformação social. Essa perspectiva encontra eco na fala da estudante de Pedagogia, que revela um percurso de ressignificação da teoria ao longo de sua formação, ao apontar que,

Pedagogia 1: Teoria costumava ser a parte chata pra mim, mas ela se mostra como um meio de chegar a uma conclusão ou resultado. Por exemplo, eu preciso saber a teoria de Piaget ou Vygotsky para lidar com uma situação com um aluno meu, pois elas explicariam por que meu aluno age assim. Ou preciso aprender a teoria de algo para entendê-lo e aplicá-la na prática. Teoria seria o conjunto de ideias sobre algo. Acho que se torna uma via de mão dupla. A prática precisa da teoria e a teoria precisa da prática.

A fala da participante Pedagogia 1 mostra, durante seu período formativo, a mudança de sua percepção sobre a teoria e sua importância ao longo curso. Inicialmente vista como uma parte "chata", a teoria passa a ser tida como um instrumento essencial para interpretar e agir diante de situações reais na sala de aula, destacando a compreensão discente acerca da importância de uma formação docente que articule pensamento e ação, saber e fazer, teoria e prática, em uma via de mão dupla que sustente o compromisso ético e político com uma educação crítica e libertadora (Freire, 2022).

Os estudantes das licenciaturas investigadas compreendem a teoria como um componente fundamental e estruturante da formação docente. Para a maioria dos entrevistados, a teoria é percebida como um alicerce que sustenta a prática pedagógica, oferecendo suporte conceitual, crítico e reflexivo para a tomada de decisões em sala de aula. Essa concepção nos mostra uma maturidade formativa e a valorização do conhecimento teórico como instrumento de compreensão da realidade e de transformação da prática educativa — uma visão que, em grande medida, está alinhada com o que os PPCs dos cursos analisados propõem.

Os PPCs, em sua maioria, defendem uma formação crítica e contextualizada, na qual a teoria não se limita à transmissão de conteúdos, mas atua como eixo integrador da formação do professor, subsidiando a leitura do mundo, a reflexão sobre a prática e o compromisso com a transformação social. Essa intencionalidade formativa encontra ressonância nas falas de estudantes que associam teoria a conceitos, princípios, fundamentos pedagógicos e base para a ação consciente e crítica no contexto escolar.

Apesar dessa concordância conceitual entre os documentos institucionais e a compreensão dos discentes, emergem algumas contradições quando se observa a efetivação da articulação entre teoria e prática nos cursos de formação. A evidência mais contundente desse descompasso está nos dados do questionário, que revelam que apenas 21,6% dos estudantes se sentem preparados para enfrentar situações reais em sala de aula a partir dos conhecimentos adquiridos nas disciplinas teóricas. Essa visão, conforme já discutido, de não se sentir completamente preparado para atuar em sua prática, vai de encontro ao pensamento freireano de que somos seres inacabados. Nunca estaremos preparados suficientemente, pois a sociedade,

a realidade é dinâmica como a própria vida, gerando esse sentimento de incompletude ou preparo parcial (Freire, 2022).

Como alertam autores como Freire (2022; 2023) e Souza (2001), sem a integração entre teoria e prática, o processo formativo compromete sua intenção de motivar a reflexiva e transformadora, resultando em uma formação técnica, reprodutora e descontextualizada. Superar essa dicotomia é um desafio constante para os cursos de licenciatura e requer um esforço coletivo de revisão das práticas pedagógicas, estrutura curricular e políticas institucionais, de modo que a teoria deixe de ser apenas um discurso e se concretize como prática viva, crítica e transformadora na formação de professores (Freire, 2023).

No próximo subtítulo, será discutida a percepção dos estudantes sobre a prática na formação docente, buscando compreender como eles vivenciam e interpretam as experiências práticas ao longo do curso, especialmente em relação aos estágios supervisionados, projetos pedagógicos, observações em campo e demais momentos de aproximação com a realidade escolar, a fim de identificar quais sentidos os discentes atribuem à prática, como ela contribui para a construção de sua identidade profissional e em que medida se articula (ou não) com os saberes teóricos abordados durante a formação.

7.2 A prática como espaço para aprendizagem da profissão docente

De acordo com Nóvoa (1999), os cursos de formação de professores precisam incentivar uma prática pedagógica orientada pela teoria, mas que também seja flexível e adaptável às realidades escolares. Analisando a formação docente dentro do contexto da práxis, com ênfase na construção de novos conhecimentos que transcende o momento da formação inicial e se estende ao longo de toda a trajetória profissional do professor, podemos afirmar que a interação entre formador, formando e conhecimento se estabelece por meio de uma relação dialética.

Essa dinâmica torna-se uma característica indispensável para a concretização da práxis. Nesse contexto, Freire (2022, p. 25) destaca que "[...] ensinar não é só transferir conhecimentos". A nosso ver, o ato de ensinar desvinculado da *práxis* não promove transformações. Concordamos, portanto, com o autor quando afirma ainda que "Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender. [...] Ensinar inexistente sem aprender e vice-versa" (2022, p. 25). Ao serem questionados sobre o que entendem como a prática dentro do curso de formação, os entrevistados respondem que,

Biologia 2: A prática docente é tudo aquilo que um professor faz na sua rotina de ensino [...] E as disciplinas práticas são essenciais por que colocam em ação tudo o que foi aprendido na teoria.

Biologia 1: Prática docente é aplicar de forma eficiente o que foi estudado na teoria, aplicando todos os saberes e conhecimentos.

Física 1: É o ato de ser professor, de dar aula [...]. colocam a teoria na prática, que no fim, é o que utilizaremos no mundo real.

Os relatos apontam que os estudantes reconhecem a prática docente como um componente essencial da formação, capaz de conectar o que se aprende na universidade com as exigências reais do exercício profissional, demonstrando em suas percepções a valorização de experiências formativas que promovem a integração entre o saber e o fazer pedagógico. Essa visão conversa com Pimenta (2012) e Schön (1983) apontam que a prática deve ser entendida como um lugar de reflexão crítica, onde o professor em formação reconstrói o conhecimento a partir da vivência e não apenas o aplica de forma mecânica.

Um dos entrevistados vê esse momento como:

Inglês 1: O momento de troca entre o docente e sociedade, momento de colocar em prática a teoria e o estudo, é ensinar e acolher ao mesmo tempo... Estar dentro de escolas e em contato com os alunos antes de exercer a profissão. É onde você descobre o funcionamento das escolas, percebe se tem vocação para o trabalho, tudo.

É importante destacar que, para além da simples execução de atividades, a prática precisa ser refletida, contextualizada e articulada com os fundamentos teóricos do curso. Como defendem autores como Schön (2000) e Pimenta (2012), a prática não deve ser um momento isolado, mas um espaço formativo de análise crítica, onde o futuro professor desenvolve a capacidade de interpretar situações pedagógicas, tomar decisões e transformar sua atuação. É durante o período de realização de atividades práticas, estágio e inserção no contexto prático que emergem inquietações, descobertas, certezas e dúvidas em relação à escolha da profissão docente. É nesse contexto que surgem questionamentos diante de um cenário complexo, impulsionando a busca por soluções por meio de um processo contínuo de reflexão sobre a prática (Schön, 2000).

Esse momento é essencial na formação, pois permite que enfrentem e compreendam as exigências cotidianas do exercício docente, visto que,

A docência em si consiste em uma profissão peculiar, em que o aprendizado prático objetiva-se para além do estágio de observação realizado durante a graduação, inicia-se bem antes da formação inicial como professor e de sua atuação com o aluno em uma sala de aula. Ao tornar-se professor, o indivíduo já traz o conhecimento docente e adquire modelos que podem ser replicados e/ou evitados (Silva et al, 2021, p. 106)

Ao vivenciarem essa experiência, os estudantes entram em contato direto com a realidade educacional, analisam as situações observadas e compartilhadas no ambiente escolar e, a partir disso, constroem suas próprias formas de atuação como futuros pedagogos.

Matemática 1: Pra mim, prática docente é o dia a dia de ser professora: dar aula, planejar, lidar com os alunos, resolver problemas. É colocar em ação tudo o que a gente aprende no curso. As disciplinas práticas ajudam muito, porque é nelas que a gente tem mais contato com a realidade da sala de aula. Elas mostram como aplicar o que aprendemos na teoria e nos preparam melhor pro dia a dia como professores.

A fala da entrevista nos aponta que a prática permite ao futuro professor compreender o funcionamento institucional e avaliar sua própria vocação para o magistério. Freire (2022) contribui para a discussão ao destacar que a formação docente deve ser sustentada por uma postura crítica, ética e comprometida com a transformação social, sendo

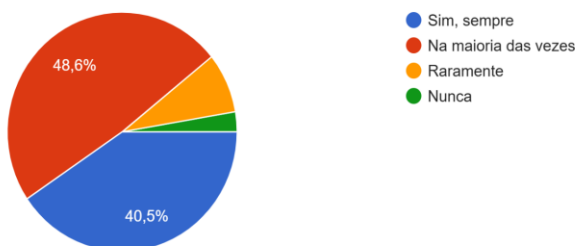
Preciso conhecer as diferentes dimensões que caracterizam a essência da prática, o que me pode tornar mais seguro no meu próprio desempenho. [...]. A capacidade de aprender, não apenas para nos adaptar, mas sobretudo para transformar a realidade, para nela intervir, recriando-a, fala da nossa educabilidade a um nível distinto do nível do adestramento dos outros animais ou do cultivo das plantas. A nossa capacidade de aprender, de que decorre a de ensinar, sugere ou, mais do que isso, implica a nossa habilidade de apreender a substantividade do objeto aprendido (Freire, 2022, p. 67)

É nesse processo que o professor se constitui sujeito de sua prática, ultrapassando o simples adestramento técnico e alcançando uma compreensão mais ampla de seu papel social e político. Com base nos aspectos aqui discutidos, questionamos aos participantes se durante a formação vem tendo oportunidade de discutir sua prática com colegas e professores em contextos formais como as aulas e estágios.

Gráfico 6: Reflexões sobre a prática

12. Nas disciplinas práticas são trabalhadas atividades teóricas e/ou momentos de reflexão sobre a prática e experiência vivenciada?

37 respostas



Fonte: Elaborado pela Google Forms, com base na coleta de dados da pesquisa, em 2025.

Esse dado é indicativo de que, para uma parcela significativa dos participantes, o curso oferece espaços formais, como aulas e estágios, para refletir sobre a prática e dialogar com colegas e professores. No entanto, a presença de 16,2% dos respondentes que relataram raramente vivenciar essas discussões, somados aos 5,4% que nunca as percebem, demonstra que ainda existem lacunas na garantia de um espaço sistemático de reflexão crítica sobre o fazer docente. A fala da entrevistada Pedagogia 1 ressoa com essa necessidade, ao compreender a prática docente como constitutiva da identidade do professor, algo que vai além do domínio técnico e se insere em uma dimensão existencial e política.

Pedagogia 1: A prática docente é o professor em si. Eu acho que a partir do momento que escolhemos essa profissão já não podemos nos desfazer dela. Nossa vida, mesmo que indiretamente, se torna ser professor. Ser professor é pensar, planejar, organizar, fazer, desfazer, refazer, agir, pensar e repensar. É ser até quando não queremos. A prática docente está dentro e fora da sala de aula. Na sala de aula a prática docente é ensinar, passar o conteúdo, educar, principalmente os estágios nos ajudam a ter mais segurança e autonomia.

Ela aponta que ser docente implica estar em constante construção – planejando, organizando, refletindo e refazendo –, mesmo nos momentos em que não se está atuando diretamente com alunos. Sua fala evidencia que a prática docente é indissociável da existência do educador e que os momentos formativos, como os estágios, são fundamentais para desenvolver segurança, autonomia e uma consciência mais ampla sobre a profissão, como defende Freire (2022), segundo o qual o professor deve ultrapassar o adestramento técnico e assumir-se como sujeito de sua prática, compreendendo seu papel social e político. Isso é possível a partir do momento que esses futuros profissionais têm contato direto com o espaço e realidade para o qual se prepara para atuar, visto que,

Português 2: Estar inserido dentro do contexto escolar, tendo contato direto com professores e alunos. A prática docente é vista durante os estágios supervisionados e programas de iniciação a docência. Durante o estágio supervisionado, por exemplo, podemos praticar ao ter o primeiro contato com a sala de aula, o que ajuda a não chegarmos "cru" quando chegar a hora de exercer a profissão.

Espanhol 2: A execução do que foi aprendido na teoria. Acredito que a formação deve equilibrar teoria e prática. A teoria proporciona uma compreensão crítica dos fundamentos da educação, enquanto a prática permite a aplicação desses conhecimentos em contextos reais. Os estágios supervisionados a colaboração entre universidades e escolas ajudam a integrar esses elementos, evitando um excesso de teoria ou prática.

A metáfora de não chegar "cru" à profissão ressalta a importância dessas experiências no processo de amadurecimento profissional. A entrevistada evidencia a percepção de que a

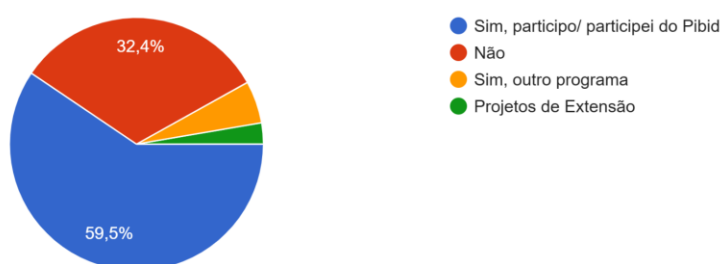
formação docente não pode se restringir ao acúmulo de conteúdos teóricos ou à execução técnica de tarefas pedagógicas, mas precisa promover a integração entre conhecimento e ação, o que é potencializado, segundo o participante, pela colaboração entre universidades e escolas. Ambas as falas refletem uma concepção de formação que supera a visão fragmentada e reitera a importância de vivências práticas mediadas por uma base teórica sólida e reflexiva.

Nesse sentido, os PPCs apontam a preocupação das instituições formadoras em oferecer, de forma estruturada e intencional, disciplinas, projetos e espaços que proporcionem aos estudantes o contato direto com a prática docente, dentre os quais se destacam as ações que proporcionam à inserção dos licenciandos em ambientes escolares por meio de estágios supervisionados, do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid), bem como de outras atividades práticas vinculadas à formação inicial.

O PIBID, nesse contexto, é tido como uma ponte entre o ambiente acadêmico e o cotidiano escolar, oferecendo ao licenciando a possibilidade de vivenciar situações reais de ensino e refletir sobre elas à luz dos referenciais teóricos discutidos no curso. Com o intuito de compreender um pouco mais acerca da vivência prática dos estudantes, apresentamos os dados do Gráfico 7, que indaga se os licenciandos participam de algum programa de aproximação com a prática nas escolas.

Gráfico 7: Vivência prática nos cursos de formação

6. Você participa de algum programa de aproximação dos estudantes das licenciaturas nas escolas (ex.: Pibid)?
37 respostas



Fonte: Elaborado pela Google *Forms*, com base na coleta de dados da pesquisa, em 2025.

Os resultados revelam que 59,5% dos respondentes afirmaram participar do Pibid, o que demonstra a expressiva adesão ao programa e confirma sua relevância na formação prática dos futuros professores. Por outro lado, 32,4% dos estudantes indicaram não participar de nenhum programa, o que sugere a existência de barreiras ou limitações institucionais e/ou pessoais que

dificultam o acesso a essas experiências. Além disso, 2,7% dos alunos participam de projetos de extensão e 5,4% se envolvem em outras iniciativas práticas não especificadas.

Neste contexto, o PIBID atua como um elo entre as IES e as escolas públicas, fortalecendo o vínculo entre a formação acadêmica e o ambiente profissional, além de incentivar a articulação com os sistemas municipais e estaduais de ensino. Todos os participantes, professores coordenadores das IES e supervisores das escolas, recebem bolsas como incentivo à atuação no programa. Implantado em 2007, o programa teve, inicialmente, foco nas Instituições Federais de Ensino Superior e nas áreas de ciências exatas (Física, Química, Biologia e Matemática) voltadas ao Ensino Médio. Contudo, a partir de 2009, sua abrangência foi ampliada para toda a educação básica, incluindo modalidades específicas como Educação de Jovens e Adultos, educação indígena, quilombola e do campo (Paniago et al, 2018).

Diversas pesquisas acadêmicas apontam contribuições significativas do PIBID para a formação inicial docente, que, promove o contato direto dos discentes no espaço prático com alicerce teórico e uma rede de apoio constante nestes espaços. André (2015) enfatiza que o programa reconhece a escola como espaço formativo essencial para o aprendizado da docência. Afonso (2013) e Côrrea (2017) destacam o papel ativo dos supervisores no processo formativo, evidenciando o valor do diálogo e da colaboração com os bolsistas. Ainda segundo Côrrea (2017), o programa também contribui para a formação continuada dos professores formadores, sendo relevante enquanto política pública. Afonso (2013) destaca que, ao compartilhar experiências e práticas pedagógicas com os futuros docentes, os supervisores se tornam importantes aliados na construção da identidade profissional dos licenciandos.

Cabe destacar que o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) é uma iniciativa ligada à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), idealizada em um contexto de ampliação das políticas públicas voltadas à formação de professores, especialmente após a promulgação da LDB (Brasil, 1996). Seu principal objetivo é contribuir para a qualificação dos cursos de licenciatura, promovendo a aproximação entre os estudantes e o cotidiano das escolas públicas de educação básica. O programa oferece aos licenciandos a oportunidade de vivenciar, desde os primeiros períodos da formação, situações reais da prática docente. Isso inclui desde aspectos administrativos e de gestão escolar até questões socioculturais dos alunos, relações interpessoais e práticas pedagógicas em sala de aula.

Neste contexto, corroboramos ao pensamento de Gatti et al. (2014) ao apontar que

A possibilidade de experimentar formas didáticas diversificadas, de criar modos de ensinar, de poder discutir, refletir e pesquisar sobre eles são características dos projetos Pibid ressaltadas como valorosas para a formação inicial de professores. Certa autonomia dada aos Licenciandos em suas atuações e em sua permanência nas escolas ajuda-os no amadurecimento para a busca de soluções para situações encontradas ou emergentes e para o desenvolvimento da consciência de que nem sempre serão bem sucedidos, mas que é preciso tentar sempre. (Gatti et al. 2014, p. 58).

Tais práticas educacionais envolvem aspectos humanos, contemplando também emoções, como motivação, angústias, alegrias e diferentes reações próprias dos sujeitos envolvidos (Tardif, 2014). Analisar e refletir sobre essas práticas, entendendo as interações humanas intencionais, exige abordagens amplas que incluam perspectivas filosóficas, pedagógicas, didáticas, curriculares, psicossociais e educacionais de forma ampla.

Assim, observamos que há iniciativas por parte dos cursos, que buscam fortalecer essa articulação, especialmente por meio de programas de iniciação à docência, programas de iniciação científica, monitorias, estágios, além da oferta das disciplinas práticas, visto que todos esses elementos podem ser vistos pelos alunos enquanto

Pedagogia 2: [...] um conjunto de atividades, ações realizadas no processo de aprendizagem e ensino. Exemplo disso: planejar aulas, dar aula e explicar conteúdos e etc. As disciplinas práticas contribuem e são essenciais, permitem que os professores vivenciem, experimentem e desenvolvam habilidades reais de ensino.

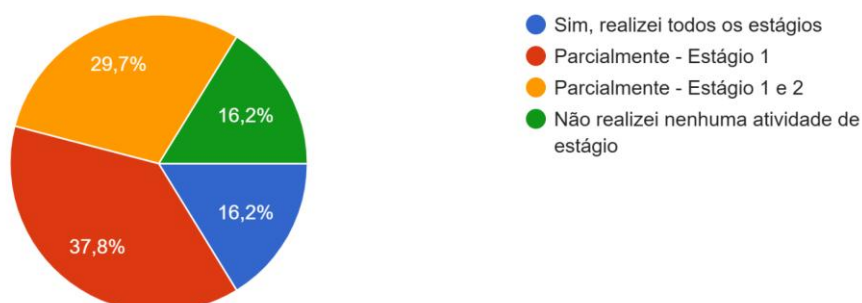
Os estudantes também reconhecem que a prática os leva a repensar teorias previamente aprendidas, promovendo uma revisão crítica do conhecimento. Neste aspecto, o estágio supervisionado também pode ser visto como um espaço de grandes possibilidades de vivenciar a parte prática da profissão. O estágio supervisionado é visto como um espaço formativo essencial, onde a docência é aprendida e a identidade profissional começa a se definir a partir da articulação entre teoria e prática, concebida como práxis — um processo investigativo e reflexivo que implica intervenção consciente na realidade educacional (Freire, 2023).

Com base nesse entendimento, questionamos acerca do envolvimento dos estudantes com os estágios curriculares obrigatórios. O Gráfico 8 apresenta os dados obtidos por meio do questionamento feito aos alunos sobre a realização dos estágios previstos nos cursos. Observamos que apenas 16,2% dos estudantes afirmaram já ter cursado todos os estágios obrigatórios, o que representa uma parcela reduzida do total de participantes. Um número expressivo de estudantes (37,8%) informou ter cursado apenas o Estágio 1, e outros 29,7% relataram já ter realizado o Estágio 1 e o Estágio 2. Além disso, 16,2% dos respondentes ainda não haviam iniciado as atividades de estágio no momento da coleta de dados.

Gráfico 8: Os estágios supervisionados

5. Você já realizou os estágios supervisionados obrigatórios dos cursos de licenciatura?

37 respostas



Fonte: Elaborado pela Google *Forms*, com base na coleta de dados da pesquisa, em 2025.

Esses resultados revelam que, embora uma parte significativa dos alunos já tenha iniciado sua experiência prática por meio dos estágios, a conclusão integral desse componente ainda é um desafio. Essa diferença nos níveis de realização dos estágios pode ser explicada, em parte, pelo fato de que alguns dos participantes do questionário ainda estão cursando entre o 5º e o 8º período, fase em que os estágios supervisionados geralmente começam a ser ofertados, conforme previsto na maioria dos PPCs. Nesse sentido, é compreensível que uma parcela dos estudantes ainda não tenha cursado todos os estágios obrigatórios, uma vez que seu ingresso nessa etapa prática da formação ocorre apenas nos períodos mais avançados da graduação.

Concordamos com Pimenta e Lima (2008) ao reconhecer também o estágio enquanto espaço que proporciona experiências que ampliam as formas de ensinar e aprender a docência, inclusive para os próprios formadores, ao desafiá-los a repensar suas concepções sobre o processo de ensino-aprendizagem.

O estágio é percebido pelos entrevistados, como uma “via de mão dupla”, na qual os conceitos aprendidos ganham vida ao serem confrontados com o cotidiano escolar, ultrapassando a dimensão meramente técnica para adentrar no campo relacional, humano e ético do convívio com o outro. A prática não apenas permite aplicar a teoria, mas também problematizá-la e ressignificá-la, revelando sua potência formadora ao integrar saberes acadêmicos e experiências concretas da prática pedagógica.

Pimenta (1994 *apud* Lima, 2012, p. 29) defende que “O estágio supervisionado pode ser conceituado como atividade teórica instrumentalizadora da práxis, entendida como atitude teórica - prática humana, de transformação da natureza e da sociedade. Não basta conhecer e interpretar o mundo (teórico) é preciso transformá-lo (prática).” Para a autora, é ao estar em

contato com a prática que o docente em formação poderá ressignificar seus conhecimentos percebidos até então, comparando aquilo que já aprendeu com a realidade própria do ensino.

Esta perspectiva conversa com o que está previsto na estrutura curricular, que reserva 405 horas ao estágio supervisionado distribuído nos três últimos semestres do curso, além de outras disciplinas que buscam articular teoria e prática e o desenvolvimento de projetos como o PIBID. O verdadeiro aprendizado acontece quando o futuro docente é capaz de enxergar a realidade, ser sensível a ela e reavaliar suas crenças e saberes à luz das experiências vividas.

Física 2: Para mim, a prática docente vai muito além do ato de ensinar conteúdos. Ela é um exercício constante de escuta, reflexão e construção conjunta de saberes. É na sala de aula e fora dela também que se materializa a complexa relação entre teoria, contexto e subjetividades. Ser docente, para mim, é estar aberta ao inédito, ao imprevisível, é reconhecer no outro o estudante um sujeito de conhecimento e de história. Minha prática se fundamenta no compromisso ético com a transformação social, na crença de que a educação pode (e deve) ser um espaço de liberdade, crítica e diálogo. Assim, a prática docente se torna um território vivo, em permanente movimento, onde ensino e aprendizagem se entrelaçam de forma profunda e significativa.

A partir do que foi dito, é possível perceber que a prática ultrapassa a dimensão técnica do ensino e se configura como um espaço de reflexão, ética e posicionamento diante da realidade. Na fala da participante Física 1, o exercício docente é percebido como profundamente vinculado à escuta sensível, à abertura ao novo e ao reconhecimento do estudante como sujeito ativo no processo educativo (Freire, 2022; 2023). A fala da licencianda de Biologia traz à tona o caráter desafiador e, por vezes, desestabilizador da prática, visto que,

Biologia 1: Com as práticas eu posso observar exatamente o tipo de professor que eu não quero ser e aplicar os conhecimentos que eu aprendi durante o processo de formação [...] na teoria tudo é muito lindo, tudo funciona, mas na prática as coisas mudam, lidamos com diversas realidades e variáveis.

Assim, a entrevistada enfatiza o contraste entre a idealização teórica e as exigências concretas do cotidiano escolar. Sua reflexão aponta que é justamente no enfrentamento dos limites e nas experiências reais que se aprende a docência. A observação crítica do fazer pedagógico de outros docentes também se torna uma ferramenta formativa, contribuindo para a construção de uma prática mais consciente e situada.

A profissão que, além de sua natureza multifacetada, abrange um elevado grau de subjetividade, o que a diferencia de muitas outras áreas. Seus resultados não podem ser completamente traduzidos em métricas estritamente objetivas. Somam-se a isso as influências do contexto, tanto locais quanto globais, que atualmente permeiam as escolas, as redes de

ensino, o trabalho docente e as práticas educativas (Gatti, 2020). Ao vivenciarem diferentes situações e desafios, os(as) futuros(as) professores(as) desenvolvem uma compreensão mais complexa do que significa ensinar e educar, enriquecendo sua formação e ampliando sua capacidade de intervenção na realidade.

A teoria e prática, ao longo da história, foram desenvolvidas de maneira separada, embora, do ponto de vista teórico, sejam compreendidas como elementos inseparáveis dentro da pedagogia. Essa contradição configura um dos desafios apresentados no campo da educação. Segundo Saviani (2007, p. 108), ambos são dimensões essenciais e interdependentes da experiência humana, sendo definidos em relação mútua: “[...] a prática é a razão de ser da teoria, o que significa que a teoria só se constituiu e se desenvolveu em função da prática que opera”.

Diante das análises realizadas ao longo deste capítulo, é possível concluir que os alunos dos sete cursos de licenciatura compreendem a prática como elemento central e indispensável no processo formativo. Para eles, a prática vai além da aplicação técnica de conteúdos: ela representa um espaço de reflexão, ressignificação de saberes, confronto com a realidade educacional e amadurecimento da identidade docente. Os discentes destacam a importância da prática para conhecer o cotidiano escolar, reconhecer os desafios da docência e articular teoria e vivência de forma crítica e transformadora. Esse entendimento dialoga com o que está previsto nos PPCs, que atribuem à prática um papel formativo e estruturante, ressaltando sua função de integrar teoria, experiência e reflexão.

Exploramos separadamente os conceitos de teoria e de prática, buscando compreender como cada um deles é compreendido e vivenciado pelos alunos dos cursos de licenciatura. As análises nos mostram que, enquanto a teoria é vista como base essencial para a compreensão dos fundamentos do ensino, a prática surge como o espaço privilegiado para o confronto com a realidade e a ressignificação dos saberes. A partir desses olhares individuais, é possível perceber a importância atribuída a ambos no processo formativo. No próximo subitem, voltaremos nosso olhar para a articulação entre teoria e prática nos cursos de formação docente, buscando compreender como essa relação se estabelece e é percebida pelos estudantes ao longo da trajetória formativa.

7.3 Estrutura Curricular e a experiência Discente: configuração teoria e prática

A articulação teoria-prática visa formar professores que busquem promover um processo formativo mais significativo e aptos a responder às demandas educacionais de uma sociedade plural e em constante transformação. Buscando responder como se dá articulação teoria e prática nos cursos analisados, apresentamos o quadro 3, que detalha a carga horária

destinada à formação teórica e prática em cada curso. Vale destacar que os cursos também trabalham disciplinas que integram diretamente créditos teóricos e práticos em suas ementas.

Quadro 11: Estrutura curricular dos cursos de licenciatura

Curso	Teoria (h)	Estágio (h)	Prática como Componente Curricular (h)	Atividades Integradoras / Extensão (h)	Carga Horária Total (h)
Matemática – IFAC	2.209h	400h	521h	200h AACCs	3.330h
Física – IFAC	2.240h	400h	475h	200h AACCs	3.315h
Biologia – UFAC	1.635h	405h	960h	520h (200h AACCs + 320 h extensão)	3.520h
Pedagogia – UFAC	1.965h	405h	510h	587h (297h extensão) + 200h AACC + 90h Disc. optativas	3.467h
Letras – Português – UFAC	2.385h	405h	180h	517h (317h extensão + 200h AACC)	3.487h
Letras – Inglês – UFAC	2.055h	405h	720h	506 (306h extensão + 200h AACCs)	3.566h
Letras – Espanhol – UFAC	2010h	405h	540h	523h (323h extensão - Modelo disciplinar 150h; Modelo dissociado 173h + AACCs 200h)	3.470h

Fonte: Elaborado pela autora, com base nas informações retiradas dos PPCs em vigência no ano de 2025.

Cabe destacar que, embora os dados apresentados no quadro sejam em horas, as atividades são computadas como créditos, sejam eles teóricos, práticos e estágios, visto que, “No âmbito da Ufac, segundo o Regimento Interno (Ufac, 2013) um crédito teórico equivale a 15 horas, um crédito prático corresponde a 30 horas e um crédito estágio corresponde a 45 horas” (Ufac, 2018b, p. 40), já os cursos do Ifac, apresentam sua matriz pedagógica organizada em horas, contadas em hora-relógio e hora-aula, divididas entre Atividade teórica, atividade prática, estágio e extensão (Ifac, 2017).

A análise do Quadro 11 evidencia a diversidade na estrutura curricular dos cursos de licenciatura da Ufac e do Ifac em relação à carga horária destinada às diferentes dimensões formativas: teoria, estágio, prática como componente curricular e atividades integradoras/extensão. Tal distribuição é um reflexo das diretrizes curriculares nacionais, mas também das escolhas institucionais e do projeto pedagógico de cada curso. Observa-se que todos os cursos cumprem a carga horária mínima exigida pelo MEC (3.200 horas), mas a forma

como essas horas são distribuídas mostra concepções distintas sobre a formação inicial de professores e os caminhos possíveis para articular teoria e prática ao longo do curso.

O curso de Biologia (UFAC) se destaca por apresentar a maior carga horária destinada à Prática como Componente Curricular (960h), representando um investimento robusto em atividades que conectam teoria e vivência pedagógica. Esse dado pode indicar uma preocupação do curso em formar professores com maior experiência prática desde os primeiros períodos. Já o curso de Letras – Português (UFAC), por outro lado, apresenta a menor carga prática (180h).

Quanto às horas dedicadas ao estágio supervisionado, todos os cursos seguem uma média padronizada de 400 a 405 horas, em conformidade com as diretrizes nacionais. No entanto, a carga horária de atividades integradoras e extensão varia significativamente. A pedagogia, por exemplo, destina 587h para essas atividades, o que inclui não apenas extensão e AACC, mas também 90h de disciplinas optativas, evidenciando uma formação mais flexível e aberta à interdisciplinaridade e ao diálogo com a comunidade.

Chama atenção também o modelo seguido pelo curso de Letras – Espanhol, que adota uma organização diferenciada (modelo disciplinar e dissociado), somando 540h de prática e 523h de atividades integradoras, mostrando um equilíbrio entre teoria, prática e vivências formativas mais amplas. Os cursos do Ifac (Matemática e Física) seguem uma estrutura mais enxuta em extensão (200h), porém possuem uma carga prática significativa (521h e 475h, respectivamente), o que demonstra uma valorização da prática pedagógica ainda que com menor ênfase na extensão universitária.

Os dados apresentados nos mostram que, embora todos os cursos cumpram as exigências legais, ainda há disparidades importantes no investimento prático e integrador. Cursos como Biologia, Pedagogia e Letras – Inglês demonstram maior equilíbrio entre teoria e prática, enquanto outros, como Letras – Português, indicam uma ênfase teórica mais acentuada.

Cabe destacar que, com base nos documentos analisados dos PPCs das licenciaturas ofertadas pelo Ifac e pela Ufac em Cruzeiro do Sul, observa-se que a periodicidade de revisão dos PPCs é prevista a cada quatro anos ou conforme a necessidade identificada pelas instâncias responsáveis, como os colegiados de curso e os NDEs, visando assegurar o acompanhamento, atualização e avaliação dos PPCs, garantindo que os cursos estejam alinhados com as DCNs, fortalecendo a identidade dos cursos e a consolidação de práticas pedagógicas coerentes com o perfil dos egressos.

O acompanhamento contínuo pelo NDE se apresenta como um elemento de grande importância na atualização e manutenção da estrutura curricular e na identificação de possíveis fragilidades na formação. Nos PPCs, é destacado que o NDE tem a função de analisar

indicadores internos e externos, revisar os componentes curriculares, propor reformulações e monitorar a integração entre teoria e prática.

Para além do que está previsto documentalmente, as entrevistas com os discentes revelaram nuances importantes sobre como esses princípios são, de fato, vivenciados ao longo da formação. Foram ouvidos(as) estudantes que cursam os períodos finais do curso, o que possibilitou identificar a percepção dos concluintes a respeito da qualidade das disciplinas, da efetividade das práticas pedagógicas, do acompanhamento docente, da inserção no campo de estágio e da articulação entre os saberes acadêmicos e as demandas práticas da atuação docente. Freire (2022) destaca a relação dialógica e dialética entre o processo de aprendizagem e a prática de ensino.

Por isso é que, na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a própria prática. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunde com a prática. O seu "distanciamento" epistemológico da prática enquanto objeto de sua análise e deve dela aproximar-se ao máximo. Quanto melhor faça esta operação tanto mais inteligência ganha da prática em análise e maior comunicabilidade exerce em torno da superação da ingenuidade pela rigorosidade. Por outro lado, quanto mais me assumo como estou sendo e percebo a ou as razões de ser de por que estou sendo assim, mais me torno capaz de mudar, de promover-me, no caso, do estado de curiosidade ingênua para o de curiosidade epistemológica (Freire, 2022, p.40).

Assim, a práxis é um movimento contínuo em que teoria e prática se entrelaçam, garantindo uma atuação consciente e transformadora. Esse entendimento não representa um limite da consciência, mas um ponto de partida que promove a formação de indivíduos críticos, capazes de relacionar reflexão e ação social, elementos inseparáveis na construção histórica dos sujeitos.

[...] por isto mesmo que estamos defendendo a práxis, a teoria do fazer, não estamos propondo nenhuma dicotomia de que resultasse que este fazer se dividisse em uma etapa de reflexão e outra, distante de ação. Ação e reflexão se dão simultaneamente (Freire, 2023, p. 172-173).

Ainda dialogando com a visão freireana, é importante destacar que a prática docente não se limita apenas aos espaços escolares ou às experiências externas à universidade. Nos cursos de licenciatura analisados, observamos que diversas disciplinas integram créditos teóricos e práticos, o que demonstra um esforço institucional em promover uma formação mais integrada e contextualizada. Essa combinação, conforme discutido, permite que o aluno vivencie situações concretas de ensino e reflexão desde os componentes curriculares, articulando o

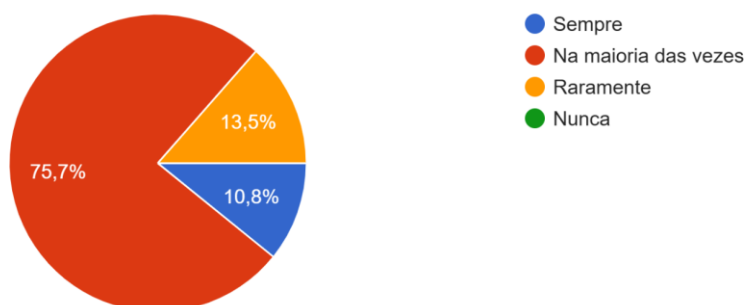
conhecimento acadêmico à realidade educacional de forma gradual e significativa. Assim, a prática se materializa também dentro da universidade, como parte estruturante do percurso formativo.

Neste contexto, perguntamos aos participantes se acreditam que durante a formação, a teoria foi conectada com a prática pedagógica.

Gráfico 9: Conexão teoria e prática

1. Durante a sua formação, você sente que a teoria apresentada nas aulas foi suficientemente conectada com a prática pedagógica?

37 respostas



Fonte: Elaborado pela Google Forms, com base na coleta de dados da pesquisa, em 2025.

Os dados evidenciam ainda que a percepção dos estudantes sobre a articulação entre teoria e prática pode estar diretamente relacionada ao nível em que se encontram no curso, já que alguns estão no 5º período, em fases mais iniciais da formação, enquanto outros estão próximos da conclusão. Essa diferença de percurso interfere na forma como vivenciam e avaliam a integração, visto que os semestres finais concentram mais atividades práticas, como estágios e projetos integradores.

Além disso, é importante ressaltar que esses resultados refletem a percepção dos discentes, o que nem sempre corresponde de forma direta ao que está previsto nos PPCs, os quais, conforme podemos verificar na análise realizada nestes documentos, já buscam estruturar essa articulação ao longo das disciplinas, afinal,

Teoria e prática constituem um todo único, produzido na dinâmica da evolução humana em um contexto e em um tempo. Não há prevalência de uma sobre a outra, há interdependência. Não há determinação de uma em relação à outra, há reciprocidade. Não há reticências de uma para outra, há dinamicidade (Souza, 2001, p. 7).

Assim, questionamos aos entrevistados sobre como percebem essa articulação teoria e prática dentro dos cursos de formação, diferentes participantes respondem que,

Pedagogia 1: A articulação entre teoria e prática na formação docente é fundamental para o desenvolvimento de uma prática educativa reflexiva e crítica. Na verdade, nossas aulas estão sempre envolvendo teoria e prática. Fazemos muitos trabalhos em que precisamos simular aulas, trazer as crianças para a UFAC ou ir para as salas observar.

Ao relatar experiências que envolvem tanto a simulação de aulas quanto a observação em contextos reais, a estudante demonstra reconhecer que o processo formativo não se limita à apropriação de conceitos teóricos, mas exige a vivência e a problematização das situações concretas de sala de aula. Esse depoimento aponta para a materialização das orientações previstas nos PPCs e nos normativos legais que defendem a integração entre teoria e prática desde os primeiros semestres.

Além disso, reafirma a perspectiva de que a identidade docente se constrói na práxis, em um movimento contínuo de reflexão crítica, tal como defende Freire (2022; 2023), Libâneo (2013) e Tardif (2014), visto que a formação docente que prioriza excessivamente a teoria, em detrimento de vivências práticas, fragiliza o desenvolvimento da identidade profissional do futuro professor. É por meio da prática que o professor consegue atribuir novos significados à teoria apresentada durante a formação (Tardif, 2014).

Seguindo para a observação das falas dos entrevistados dos cursos de Matemática e Física, percebemos que os participantes reconhecem a importância da articulação entre teoria e prática, ao mesmo tempo em que apontam desafios concretos para que essa integração ocorra de forma efetiva:

Matemática 1: Eles (os professores) falam sobre isso já no começo do curso... incentivam. Pedem para fazer atividades práticas e mostram exemplos reais. Acho que a formação junta teoria e prática, mas às vezes a teoria não encaixa bem na prática. Seria bom ter mais prática pra entender melhor. Às vezes, na sala de aula, a forma como a teoria diz que a gente deve ensinar não funciona bem com alguns alunos, aí eu tive que adaptar e pensar diferente pra ajudar eles melhor.

Essa fala nos leva a refletir não apenas sobre a importância da flexibilidade pedagógica, mas também da necessidade de ampliar os momentos formativos que privilegiem a prática como espaço de experimentação e reflexão crítica, conforme previsto nos PPCs. Além disso, esse ponto permite refletir que a realidade educacional não é única, mas diversa e construída de formas distintas por cada indivíduo, seja professor ou aluno. Nesse sentido, a teoria assume um

papel fundamental, pois fornece as bases conceituais e metodológicas que possibilitam compreender essa multiplicidade de realidades e pensar caminhos para intervir nelas.

Complementando essa perspectiva, a fala de Física 2 destaca que a integração entre teoria e prática é fundamental não apenas como exigência da formação docente, mas como uma condição para tornar o ensino mais dinâmico, interessante e significativo, especialmente nas disciplinas da área de exatas.

Física 2: O incentivo vem através das aulas. E é necessário a integração entre teoria e prática dentro da sala... é importante, para que não fique uma aula chata e maçante. Ainda mais para a área de exatas, se você não dinamizar as aulas, você não vai ter a atenção dos seus alunos e o aprendizado será pequeno... A licenciatura em si, exige que a integração seja constante, para que as aulas fluem naturalmente fazendo com que tudo aconteça, e os alunos possam a questionar mais nas aulas.

O reconhecimento de que o incentivo ocorre já nas aulas demonstra o esforço dos docentes em dar concretude a essa diretriz, dinamizando os conteúdos para tornar a aprendizagem mais significativa. Especialmente nas áreas de exatas, onde a abstração pode tornar as aulas desmotivadoras, a articulação entre fundamentos teóricos e experiências práticas surge como estratégia para despertar o interesse e promover a participação ativa dos alunos. Dessa forma, o depoimento do discente evidencia não apenas a percepção do valor dessa integração, mas também a efetivação do que está previsto nos documentos oficiais, revelando avanços importantes no caminho de uma formação mais reflexiva e contextualizada.

Concordamos com o posicionamento do licenciando ao observar que, a formação de professores, especialmente nas áreas de exatas, ganha sentido quando prepara o licenciando para transformar conteúdos abstratos em experiências de aprendizagem vivas, críticas e participativas, aproximando ciência, escola e realidade social. Em Freire (2023) o fazer humano não pode ser fragmentado em momentos isolados de pensar e agir, pois ambos ocorrem simultaneamente e se retroalimentam. Quanto ao incentivo por parte dos docentes dentro dos cursos de formação, Biologia 1 aponta que,

Biologia 1: Os professores que mais fazem isso são os professores específicos das disciplinas pedagógicas, eles sempre tentam trazer situações do cotidiano para a nossa realidade, falando sobre possíveis desafios que podemos enfrentar e como lidar com isso, porém, não são todos os professores que fazem isso. Mas acho que ainda pode melhorar. Não deixar que as práticas sejam já no final da graduação, esse contato com a escola precisa ser a partir do momento em que eu decidi cursar uma licenciatura, seja com um projeto ou com apenas observações.

Assim, a estudante de biologia reconhece que há iniciativas positivas no curso, como a valorização de situações do cotidiano e a problematização de desafios reais da docência. Entretanto, ela também aponta uma fragmentação no processo formativo, já que nem todos os docentes se engajam nesse movimento de articulação. Sua fala também evidencia como as disciplinas pedagógicas desempenham um papel de grande importância no esforço de articular teoria e prática, destacando-se como espaços privilegiados para a construção de um olhar crítico e reflexivo sobre a docência.

Ao reconhecer que esses professores trazem situações do cotidiano escolar para discussão, o aluno aponta que a dimensão pedagógica se sobressai, justamente por aproximar os conteúdos da realidade vivida e dos desafios concretos da prática docente. Esse olhar pedagógico é revelador porque mostra que o estudante identifica nessas disciplinas uma ponte mais clara entre o conhecimento teórico e a aplicação prática, embora ressalte a necessidade de ampliar esse movimento para além do campo pedagógico e de antecipar o contato com a escola ao longo da formação. Durante essas experiências práticas, surgem novos problemas que devem ser abordados através da reflexão e da pesquisa, neste contexto,

Não se trata, apenas, de levar a universidade às escolas ou de trazer as escolas até a universidade, mas sim de construir um novo lugar, em conjunto, em colaboração, valorizando os conhecimentos e as experiências de todos [...]. Este ponto é particularmente importante, pois obriga a dar igual dignidade a todos os intervenientes no processo de formação. Sem isso, não há verdadeira cooperação ou participação, mas apenas paternalismo ou autoridade dos universitários sobre os professores. É fundamental que haja mobilidade entre as universidades e as escolas. É preciso que todos tenham um estatuto de formador, universitários e professores da educação básica (Nóvoa, 2017, p.1117).

Este espaço deve ser fruto de um esforço conjunto, onde os conhecimentos e experiências de todos os envolvidos, universitários e professores da educação básica, são igualmente valorizados.

Matemática 2: existem mais teoria que prática. Os professores pedagogos que sempre articulam essa integração. Através de projetos alinhados com essa temática... nos autores que estudamos como Paulo Freire, Libâneo, Vygotsky falam dessa relação entre conteúdo e prática.

Percebe-se novamente a menção das disciplinas pedagógicas no esforço de articular teoria e prática, sendo destacados os professores dessas áreas como aqueles que mais se empenham em promover essa integração. O aluno reconhece que, apesar da predominância teórica no curso, os pedagogos conseguem aproximar os conteúdos da prática docente por meio

de projetos e referências a autores como Paulo Freire, Libâneo e Vygotsky, que defendem a indissociabilidade entre teoria e prática no processo educativo.

Quanto à predominância de disciplinas teóricas nos cursos de licenciatura, compreendemos que elas oferecem o arcabouço necessário para que o futuro professor consiga interpretar, problematizar e, quando necessário, adaptar sua prática às diferentes demandas dos estudantes e contextos escolares. Na fala apresentada, o olhar pedagógico se destaca como mediador fundamental da formação docente, favorecendo uma compreensão mais crítica e aplicada dos saberes estudados. Ao mesmo tempo, sua fala sugere a necessidade de que esse movimento vá além das disciplinas pedagógicas e esteja presente também nas áreas específicas, para que a formação não se restrinja a uma articulação pontual, mas se constitua como princípio estruturante de todo o curso.

Cabe destacar, contudo, que esse esforço já está previsto nos PPCs dos cursos analisados, os quais destinam carga horária específica para o desenvolvimento articulado de aspectos teóricos e práticos dentro das disciplinas, buscando assegurar que a integração entre ambos não ocorra apenas de forma isolada, mas como parte integrante da estrutura curricular.

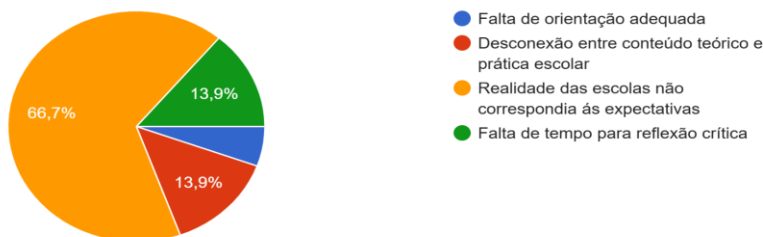
Por isso é que, na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. O pensamento fundamental é a reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunde com a prática. O seu “distanciamento epistemológico” da prática enquanto objeto enquanto objeto de sua análise deve dela “aproximá-lo” ao máximo (Freire, 2022, p. 40).

Freire (2022) busca incentivar os professores a cultivarem uma curiosidade epistemológica, ou seja, um interesse pela compreensão mais profunda dos processos de conhecimento.

Gráfico 10: Dificuldades na integração teoria e prática

8. Quais foram as maiores dificuldades que você enfrentou ao tentar integrar a teoria com a prática pedagógica durante o curso?

36 respostas



Fonte: Elaborado pela Google Forms, com base na coleta de dados da pesquisa, em 2025.

Os dados apresentados refletem, sobretudo, a percepção dos alunos sobre as dificuldades vivenciadas na articulação entre teoria e prática, o que não significa ausência de esforços institucionais nesse sentido. Os PPCs analisados evidenciam a preocupação em superar tais contradições ao prever, desde os primeiros semestres, disciplinas com momentos práticos, projetos integradores, atividades extensionistas e estágios supervisionados, todos voltados para aproximar o licenciando da realidade escolar e favorecer uma formação mais crítica e contextualizada. Além disso, a própria estrutura curricular busca articular fundamentos teóricos, práticas pedagógicas e vivências em diferentes espaços educativos, de modo a minimizar o distanciamento entre o que é estudado e o que é experienciado nas escolas, fortalecendo assim o diálogo constante entre teoria e prática.

Por fim, os dados coletados, bem como os relatos dos discentes, apontam para um esforço institucional visível, em integrar essas dimensões de forma contínua, crítica e significativa, mas que ainda se depara com desafios práticos em sua realização. Autores como Freire (2022, 2023), Libâneo (2013), Tardif (2014) e Nóvoa (1999) contribuem para a compreensão de que a formação docente deve superar a fragmentação entre o saber e o fazer, promovendo uma práxis pedagógica em que reflexão e ação caminhem juntas desde o início da trajetória formativa. As falas dos estudantes confirmam que a teoria, isolada, não dá conta das complexidades da sala de aula, sendo necessária sua ressignificação constante a partir da experiência concreta. Ao mesmo tempo, mostram que o contato com a prática precisa ocorrer de forma mais precoce, sistemática e acompanhada por professores que atuem como mediadores do conhecimento, valorizando tanto os saberes acadêmicos quanto os saberes da experiência.

É assim que venho tentando ser professor, assumindo minhas convicções, disponível ao saber, sensível à boniteza da prática educativa, instigado por seus desafios que não lhe permitem burocratizar-se, assumindo minhas limitações, acompanhadas sempre do esforço por superá-las, limitações que não procuro esconder em nome mesmo do respeito que me tenho e aos educandos (Freire, 2022, p. 70).

Concordamos com Freire (2022) destacando a importância de construir uma formação que vá além da responsabilidade individual do professor pedagogo, exigindo o envolvimento de todos os componentes curriculares e de uma relação viva entre universidade e escola, mas contemplando a postura individual, ao nos convidar, enquanto educadores e futuros educadores a assumir nossas convicções, limitações e permanecer sensível à boniteza da prática educativa, resgatando a dimensão ética, estética e política do ato de ensinar, lembrando que ser docente é

um processo contínuo de aprendizado, abertura ao diálogo e esforço constante por superação, sem negar as dificuldades, mas enfrentando-as com compromisso, sensibilidade e autorrespeito.

Os dados da pesquisa e os relatos dos discentes confirmam que a experiência prática, acompanhada e problematizada à luz da teoria, é condição indispensável para que os futuros professores desenvolvam competências pedagógicas sólidas, críticas e contextualizadas. Dessa forma, mais do que cumprir exigências legais, a integração teoria-prática deve se consolidar como eixo estruturante da formação, capaz de preparar profissionais sensíveis, reflexivos e comprometidos com a transformação social pela educação.

Foi possível observar que articulação entre teoria e prática nos cursos de licenciatura constitui um eixo estruturante da formação docente, presente tanto nos PPCs quanto nas experiências relatadas pelos discentes. As falas dos estudantes confirmam que há esforços visíveis por parte das instituições e dos professores em dinamizar as aulas, aproximar os conteúdos da realidade escolar e antecipar vivências práticas que favoreçam uma formação mais contextualizada e reflexiva. Ao mesmo tempo, reconhecem-se as dificuldades inerentes a esse processo, especialmente no que diz respeito ao equilíbrio entre a densidade teórica e a efetivação da prática, às condições concretas de aproximação com as escolas e ao tempo destinado à reflexão crítica.

Dessa forma, observa-se que os cursos analisados caminham no esforço e oferta de uma formação docente mais integrada, em sintonia com as DCNs e com as demandas sociais contemporâneas. As experiências relatadas pelos discentes, em diálogo com os documentos institucionais, apontam que a integração entre teoria e prática já se configura como uma preocupação constante, demandando aprimoramento contínuo, fruto da revisão periódica dos PPCs e da mediação dos professores formadores. Assim, a formação inicial docente, nas instituições públicas Ufac e Ifac em Cruzeiro do Sul-Acre, revela-se como um processo em construção, sustentado pelo compromisso coletivo de universidades, docentes e estudantes, tendo como horizonte a constituição de profissionais críticos, criativos e capazes de ressignificar permanentemente sua prática pedagógica.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A formação inicial abre caminhos para que os futuros professores desenvolvam um olhar crítico e investigativo, fortalecendo sua identidade profissional. Como lembra Freire (2022), ensinar e pesquisar são dimensões que caminham juntas: ao mesmo tempo em que aprendem os fundamentos teóricos, os discentes são chamados a refletir sobre sua prática e a buscar novas formas de atuação.

Nesse sentido, a análise realizada ao longo deste estudo apresenta a articulação entre teoria e prática na formação inicial de professores não apenas como uma questão curricular, mas um elemento indispensável na construção da identidade docente e na compreensão do ser professor. A teoria, como compreendida nesta pesquisa, não se limita à transmissão de conteúdos ou normas pedagógicas, mas se configura como referência para reflexão crítica sobre a prática educativa. Por sua vez, a prática escolar, vivenciada nos contextos multifacetados das nossas escolas, revela-se complexa e dinâmica, exigindo do futuro docente flexibilidade, sensibilidade e capacidade de adaptação a diferentes realidades sociais, culturais e institucionais.

A presente pesquisa teve como objetivo geral analisar a articulação teoria e prática nos cursos de formação inicial de professores em Cruzeiro do Sul-Acre, averiguando como os futuros docentes pensam o ser professor a partir dessa relação. E, como objetivos específicos buscamos: Discutir como é tratada a articulação teoria e prática, no Projeto Pedagógico dos cursos de formação de professores nas instituições públicas de ensino superior, Ufac e Ifac, em Cruzeiro do Sul – Acre; Identificar os saberes valorizados pelos discentes no processo de formação inicial e construção da identidade profissional e pessoal dos futuros professores; e Compreender como os discentes percebem a articulação teoria e prática dentro dos cursos de formação inicial de professores, analisando como esses saberes se integram no processo formativo e na construção da identidade docente.

Os resultados desta pesquisa foram discutidos ao longo dos capítulos 5, 6 e 7, nos permitindo observar que a formação inicial em Cruzeiro do Sul, nas instituições observadas, tem buscado avançar na construção de uma prática formativa crítica e contextualizada, reconhecendo o professor como sujeito em constante processo de construção identitária. Os PPCs, tanto da Ufac quanto do Ifac, demonstram essa preocupação, organizando a formação a partir de componentes como estágios, práticas pedagógicas, extensão e pesquisa.

A articulação entre teoria e prática, mais do que um requisito legal, constitui-se como movimento essencial para que os futuros docentes desenvolvam uma postura investigativa,

reflexiva e comprometida com a realidade educacional local. Ao mesmo tempo, os dados aqui discutidos dialogam com a ideia defendida por Freire (2022; 2023), Libâneo (2013) e Tardif (2014) de que o ser professor não se constitui de maneira imediata, mas em um processo contínuo de estudo, aplicação e reflexão que se inicia nos cursos de licenciatura, se prolonga na práxis escolar e se estende por toda a sua vida.

Nas vozes dos discentes, concluímos que essa articulação é vivida de formas distintas, variando conforme as etapas da graduação e as experiências proporcionadas ao longo do percurso. Muitos reconheceram que a teoria contribui para compreender melhor a realidade escolar e orientar a prática, mas também relataram dificuldades em perceber essa conexão de maneira mais direta e constante. Esse movimento é natural em processos formativos, pois ser professor envolve atravessar diferentes momentos de construção, em que expectativas e experiências.

O capítulo 5, a análise dos PPCs, nos mostrou como os cursos estruturam formalmente a relação entre saberes teóricos e experiências práticas, evidenciando objetivos, disciplinas e estratégias previstas para aproximar os futuros docentes da realidade escolar. Nos PPCs das instituições públicas de ensino superior em Cruzeiro do Sul – Acre, a Ufac e o Ifac, a articulação entre teoria e prática é tratada como um componente estruturante da formação inicial de professores. Essa relação é apresentada formalmente, por meio da integração entre disciplinas teóricas e estágios supervisionados ou atividades práticas em escolas parceiras. Nos PPCs, observa-se que a teoria é concebida como base para a compreensão de princípios pedagógicos, fundamentos educacionais e conteúdos específicos das áreas de conhecimento, enquanto a prática é apresentada como espaço de aplicação desses saberes em contextos reais de ensino.

Além disso, os PPCs refletem sobre a importância de experiências vivenciais que permitam aos discentes experimentar a docência, desenvolver competências profissionais e refletir sobre suas ações pedagógicas. A prática não se limita à observação, mas inclui atividades de planejamento, execução e avaliação de aulas, interação com estudantes e participação em projetos escolares, procurando articular de forma contínua os conhecimentos teóricos adquiridos em sala de aula. A articulação teoria-prática é tratada, nestes documentos, como um processo intencional e estruturado, que busca preparar os futuros docentes para enfrentar a realidade complexa e multifacetada das escolas, promovendo o desenvolvimento de competências reflexivas, críticas e éticas.

No capítulo 6, a atenção se voltou para a perspectiva dos discentes, buscando identificar os saberes valorizados pelos discentes no processo de formação inicial e construção da identidade profissional e pessoal dos futuros professores. Os estudantes destacaram a

importância da teoria como base para compreender métodos e estratégias pedagógicas, enquanto a prática permitiu experimentar, refletir e consolidar aprendizagens em situações concretas. Constatou-se que os saberes docentes e discentes vão além dos conhecimentos técnicos ou teóricos, abrangendo também aspectos ligados à reflexão crítica, à ética, à criatividade e à capacidade de compreender a realidade escolar em sua diversidade, de modo que a formação inicial não se limita ao acúmulo de conteúdos, mas constitui-se como espaço de experiências que entrelaçam razão, emoção e compromisso social.

Vimos, ainda, que a identidade docente está em permanente construção, sendo alimentada pela articulação entre teoria, prática e pesquisa, dimensões que, quando fortalecidas, favorecem a formação de profissionais capazes de intervir na realidade educacional de forma crítica e transformadora (Freire, 2023).

O Capítulo 7 permitiu compreender como os discentes percebem a articulação teoria e prática dentro dos cursos de formação inicial de professores, analisando como esses saberes se integram no processo formativo e na construção da identidade docente. Observou-se que a prática é reconhecida como espaço de experimentação que complementa os conhecimentos teóricos, permitindo que os futuros docentes desenvolvam habilidades pedagógicas e reflitam sobre sua atuação em sala de aula. Ao mesmo tempo, a teoria é valorizada pelos estudantes como um guia que fundamenta decisões pedagógicas e orienta a construção de estratégias de ensino.

O capítulo também destacou o impacto das experiências práticas na formação da identidade docente. Os futuros professores relatam que essas vivências permitem reconhecer suas potencialidades, desenvolver autoconfiança e refletir sobre seu papel no processo educativo. Assim, a prática contribui não apenas para o desenvolvimento técnico, mas também para a construção de valores e posturas profissionais, fortalecendo a identidade docente de forma integral, reforçando que a articulação entre teoria e prática é um elemento indispensável na formação inicial de professores, sendo essencial para que os discentes integrem conhecimentos, habilidades e reflexões sobre a profissão.

A contribuição acadêmica deste estudo reside na ampliação do debate sobre a formação inicial docente na região amazônica, particularmente em Cruzeiro do Sul, oferecendo uma leitura crítica dos limites e possibilidades da articulação entre teoria e prática que se faz nas instituições públicas de ensino superior da região. Ao dar voz aos estudantes, a pesquisa propicia uma reflexão sobre o que efetivamente ocorre na dinâmica formativa, contribuindo para as futuras discussões e considerações sobre os cursos de licenciatura e para o fortalecimento da identidade profissional do professor em formação.

Do ponto de vista social, este trabalho buscou reforçar a necessidade de pensar e desenvolver políticas e práticas institucionais que promovam a aproximação entre universidade e escola, reconhecendo os contextos locais como espaços legítimos de produção de conhecimento e transformação social. Valorizar a experiência vivida nas escolas, especialmente da região amazônica, é também reconhecer a pluralidade cultural e pedagógica que compõe a formação docente no Brasil.

Nesse sentido, a formação de professores se apresenta como um processo inacabado, em consonância com a perspectiva de Freireana sobre a incompletude do ser e do conhecer. A práxis emerge, portanto, como conceito-chave para compreender essa relação entre teoria e prática, funcionando como a síntese do conhecer e do fazer. Através da práxis, os futuros professores têm a oportunidade de transformar a realidade escolar, mediando o conhecimento teórico e a experiência prática, ao mesmo tempo em que refletem sobre os efeitos de suas ações no processo educativo.

Por fim, encerrar este estudo é também abrir espaço para a reflexão sobre a dimensão humana e social da docência, reconhecendo que formar professores é cultivar sujeitos que aprendem a aprender, pensar e agir em constante diálogo com a realidade. Conforme demonstrado, a articulação entre teoria e prática, mais do que um recurso metodológico, revela-se como um processo de construção identitária, no qual o conhecimento se renova a cada experiência e a ação se ilumina pela reflexão, constituindo um processo contínuo de construção de conhecimento, reflexão e ação transformadora.

Se formar e ser professor, nesse sentido, é aceitar a incompletude do saber, abraçar a incerteza das situações escolares e permitir que cada desafio se transforme em oportunidade de crescimento pessoal, profissional e coletivo. A práxis, como fio condutor deste percurso, mostra que a educação é uma experiência de criação, transformação e responsabilidade ética, na qual o professor em formação não apenas aprende conteúdos, mas se aprende enquanto mediador do conhecimento, agente de mudanças e sujeito capaz de contribuir para a construção de uma sociedade mais justa, crítica e solidária. Nesse movimento, a formação docente se configura como um espaço de constante diálogo entre saberes, experiências e reflexões, no qual a identidade profissional se constrói de maneira progressiva, crítica e consciente.

REFERÊNCIAS

ALVES, Wanderson Ferreira. A formação de professores e as teorias do saber docente: contextos, dúvidas e desafios. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.33, n.2, p. 263-280, maio/ago. 2007.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Trad. Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 2011.

BARROS, Aidil de Jesus Paes de; LEHFELD, Neide Aparecida de Souza. **Fundamentos de metodologia científica**. 3.ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação**. Porto: Porto Editora, 1994.

BORTOLANZA, Juarez. Trajetória do ensino superior brasileiro – uma busca da origem até a atualidade. **Repositório Institucional UFSC**, 2017. Disponível em: <
<https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/181204>>. Acesso em 20 de fev. 2025.

BRASIL, Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002**. CNE, 2002.

BRASIL, Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP Nº 4, de 29 de maio de 2024**. CNE, 2024.

BRASIL, Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015**. CNE, 2015.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988.

BRASIL, Ministério da Educação. **Conselho Nacional de Educação: Resolução no 2**, de 20 de dezembro de 2019.

BRASIL, Ministério de Educação e Cultura. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação**. Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Conselho Nacional de Educação: Resolução nº 2**, de 1º de julho de 2015.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Parecer CNE nº 744/97, de 3 de dezembro de 1997**. Orientações para cumprimento do artigo 65 da Lei 9.394/96 - Prática de Ensino.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Parecer CNE/CP 21/2001, de 06 de agosto de 2001**. Duração e carga horária dos cursos de formação de professores da educação básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena, 2001.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Parecer CNE/CP 28/2001, de 02 de outubro de 2001**. CNE, 2001.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Resolução CNE/CP 01/2002, de 18 de fevereiro de 2002.** Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores de Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena, 2002.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Resolução CNE/CP 02/2002, de 19 de fevereiro de 2002.** Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da educação básica em nível superior. Disponível em: <<https://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP022002.pdf>>. Acesso em 21 de fev 2025.

COSTA, Marisa. **Trabalho docente e profissionalismo:** uma análise sobre gênero, classe e profissionalismo no trabalho de professores e professoras das classes populares. Porto Alegre: Sulina, 1995.

CUNHA, Luiz Antônio. Ensino superior e universidade no Brasil. *In*. LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes de; VEIGA, Cynthia Greive. **500 anos de educação no Brasil.** 5º ed.; 2º reimp. – Belo Horizonte: Autêntica, 2016.

DUARTE, Newton. **Conhecimento tácito e conhecimento escolar na formação do professor** (Por que Donald Schön não entendeu Luria). Educ. Soc., Campinas, vol. 24, n. 83, p. 601-625, agosto 2003. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br/>>. Acesso em 14 de mai. 2025.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. **Análise de conteúdo.** 5º ed. Campinas: Editora Autores Associados, 2018.

FREIRE, Paulo. **Cartas de Paulo Freire aos professores.** Estudos Avançados, vol. 15(42), 2001, p. 259–268. Disponível em <<https://doi.org/10.1590/S0103-40142001000200013>>. Acesso em 28 de fev. 2025.

FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança.** 49. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2023.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 74. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2022.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido.** 87. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2023.

GATTI, Bernardete Angelina. et al. **Professores do Brasil:** novos cenários de formação. Brasília, DF: Unesco, 2019.

GATTI, Bernardete Angelina. Formação inicial de professores para a educação básica: pesquisas e políticas educacionais. **Estudos em Avaliação Educacional - FCC**, v. 25 n. 57, jan./abr. 2014. Disponível em: <<https://publicacoes.fcc.org.br/eae/article/view/2823>>. Acesso em 10 de abr. 2025.

GATTI, Bernardete Angelina. Perspectivas da formação de professores para o magistério na educação básica: a relação teoria e prática e o lugar das práticas. **Rev. FAEEBA.** Ed. e Contemp., Salvador, v. 29, n. 57, p. 15-28, jan.-mar. 2020.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GIMENES, Camila Itikawa. A teoria e a prática na formação inicial de professores: Algumas definições. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 11, n. 1, p. 267-276, abr. 2019.

HEGENBERG, Leônidas. **Etapas da investigação científica**. São Paulo: EPU/EDUSP, 1976.

IFAC, Instituto Federal do Acre. **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Matemática**. Cruzeiro do Sul, 2018.

IFAC, Instituto Federal do Acre. **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Física**. Cruzeiro do Sul, 2017.

KÖCHE, José Carlos. **Fundamentos de metodologia científica: teoria da ciência e iniciação à pesquisa**. 21. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

LIMA, Maria Aldecy Rodrigues de. **Formação e vivências: A representação social do ser professor em comunidades ribeirinhas do Vale do Juruá Acre**. 2012. 202f. Tese de Doutorado em Educação: Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, RN, 2012.

LIMA, Maria Aldecy Rodrigues. WALKER, Maristela Rosso. MELO, Everton Melo. ENES, Sônia Elina Sampaio. **Desafios da Formação Docente: 20 anos de pedagogia em Cruzeiro do Sul**. São Paulo: All Print Editora, 2014.

LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e aprendizagem da profissão docente**. Brasília: Líder Livro, 2012.

MARCONI, Maria de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos da metodologia científica**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2005.

MARCONI, Maria de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Técnicas de pesquisa: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisa, elaboração, análise e interpretação de dados**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2012.

MARTINS, Gilberto de Andrade. **Falando sobre teorias e modelos nas ciências contábeis**. Congresso USP, 2004.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social: Teoria, método e criatividade**. 26. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicolleti. **Aprendizagem da docência: algumas contribuições de L. S. Shulman**. Educação, vol. 29(2), p. 33–50, 2011. In: GATTI, Bernardete Angelina et al. **Por uma política nacional de formação de professores**. São Paulo: Editora Unesp, p. 23-54. 2013.

MOTA, Janine da Silva. Utilização do Google Forms na pesquisa acadêmica. **Revista Humanidades e Inovação**, v.6, n.12, 2019.

NÓVOA, António. Entre a Formação e a Profissão: ensaio sobre o modo como nos tornamos professores. **Currículo sem Fronteiras**, v. 19, n. 1, p. 198-208, jan./abr. 2019a. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol19iss1articles/novoa.pdf>. Acesso em: 01 dez. 2024.

NÓVOA, António. **Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente**. Cadernos de Pesquisa, v.47, n.166, p.1106-1133, 2017.

NÓVOA, António. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1999.

NÓVOA, António. **Profissão professor**. Porto: Porto Editora, LDA, 1999.

NÓVOA, António. **Vidas de Professores**. Porto: Porto Editora, 1995.

PIMENTA, Selma Garrido. **Estágio e docência**. São Paulo: Cortez, 2012.

PIMENTA, Selma Garrido. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro. (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2002.

PORCARO, Rosa Cristina. **Caminhos e desafios da formação de educadores de jovens e adultos**. Tese Doutorado em Educação - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2011.

SANTOS, Manoel Gonçalves dos. **A relação teoria e prática na formação do pedagogo à luz do materialismo histórico-dialético**. Feira de Santana: UEFS Editora, 2016.

SAVIANI, Demerval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, vol. 14, n° 40, p. 143–155, 2009.

SAVIANI, Dermeval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, vol.12, n.34, p. 152-165, 2007.

SCHÖN, Donald. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

SCHÖN, Donald. **The reflective practitioner**. New York: Basic Books, 1983.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Cortez, 2013.

SILVA, Haíla Ivanilda. GASPAR, Mônica. Estágio supervisionado: a relação teoria e prática reflexiva na formação de professores do curso de Licenciatura em Pedagogia. **Revista brasileira de Estudos Pedagógicos - RBEP**, Brasília, v. 99, n. 251, p. 205-221, jan./abr. 2018.

SILVA, Jorge Lucas Araújo da. **A história da formação docente no Vale do Juruá no período de 1970 a 2015**. Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Licenciatura em Pedagogia, Universidade Federal do Acre – Campus Floresta, Cruzeiro do

Sul-Ac, 2017.

SILVA, Michael Santos. NAKANICHI, Claudia. et al. Desenvolvimento profissional docente: perspectivas de construção de saberes. **Revista Humanidades & Inovação**. v. 8, n. 56, p. 104-115, 2021.

SOUZA, Nádia Aparecida. A relação teoria-prática na formação do educador. **Semina: Ciências Sociais e Humanas**, Londrina, v. 22, n. 1, p. 5–12, 2001. Disponível em: <<https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/seminasoc/article/view/3868>>. Acesso em: 21 jul. 2025.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

TRILLA, Jaume; GHANEM, Elie; ARANTES, Valéria Amorim (org.). **Educação formal e não-formal: pontos e contrapontos**. São Paulo: Summus, 2008.

UFAC, Universidade Federal do Acre. **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Pedagogia**. Cruzeiro do Sul, 2019.

UFAC, Universidade Federal do Acre. **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Letras - Português**. Cruzeiro do Sul, 2018.

UFAC, Universidade Federal do Acre. **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Letras - Inglês**. Cruzeiro do Sul, 2018.

UFAC, Universidade Federal do Acre. **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Letras - Espanhol**. Cruzeiro do Sul, 2018.

UFAC, Universidade Federal do Acre. **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas**. Cruzeiro do Sul, 2018.

UNESCO, Ministério da Educação e Cultura. **Declaração de Hamburgo sobre Educação de Adultos** - V CONFINTEA. Brasília: MEC, 2004.

VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. **Filosofia da práxis**. 2ª ed., São Paulo: Expressão Popular, 2011.

APÊNDICES

Apêndice A – Roteiro da Entrevista

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE
CAMPUS FLORESTA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE HUMANIDADES E
LÍNGUAGENS

MESTRANDA: Daiana Costa Azevedo

ORIENTADORA: Profa. Dra. Maria ALdecy Rodrigues de Lima

ROTEIRO DE ENTREVISTA INDIVIDUAL E SEMIESTRUTURADA, DIRECIONADA AOS DISCENTES DOS CURSOS DE LICENCIATURA DE CRUZEIRO DO SUL-ACRE

I. INFORMAÇÕES DEMOGRÁFICAS Entrevistado (a): _____ Data de nascimento/ idade: _____ Instituição: _____ Curso: _____ Período: _____
--

II. SABERES E FORMAÇÃO DOCENTE 1) A licenciatura foi sua primeira escolha de nível superior? O que você motivou para escolher uma profissão docente? 2) Considera que o curso de formação é uma etapa importante? Por que? 3) Quais foram os principais saberes adquiridos durante sua formação que considera indispensáveis? 4) Você acredita que seus saberes ou “conhecimento de mundo” são contemplados no curso de formação para a docência? 5) Como você percebe o impacto do curso de formação em sua vida?
--

III. ARTICULAÇÃO TEORIA E PRÁTICA 1. O que é teoria para você? 2. O que é prática docente para você? 3. Na sua percepção a teoria é importante na formação docente? Por que e para que? 4. Você acredita que as disciplinas práticas contribuem na sua formação? Como? 5. Houve algum momento em que você percebeu que a prática fez você repensar a teoria ou o contrário? 6. Como você avalia a formação docente em relação à articulação entre teoria e prática? 7. Os professores do curso incentivam a integração entre teoria e prática? Como? 8. Os autores estudados abordam essa relação teoria e prática ainda no curso de formação?

Apêndice B – Roteiro do questionário autoaplicável

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE
CAMPUS FLORESTA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE HUMANIDADES E
LINGUAGENS

MESTRANDA: Daiana Costa Azevedo

ORIENTADORA: Profa. Dra. Maria ALdecy Rodrigues de Lima

**ROTEIRO INDIVIDUAL DO QUESTIONÁRIO AUTOAPLICÁVEL AOS
DISCENTES DOS CURSOS DE LICENCIATURA DE CRUZEIRO DO SUL-ACRE**

I. INFORMAÇÕES DEMOGRÁFICAS

Nome do participante: _____

Data de nascimento: _____

Instituição em que estuda: _____

Curso: _____

Período: _____

II. TEORIA E PRÁTICA NA FORMAÇÃO DOCENTE

1. Durante a sua formação, você sente que a teoria apresentada nas aulas foi suficientemente conectada com a prática pedagógica?

- ☐ Sempre
- ☐ Na maioria das vezes
- ☐ Raramente
- ☐ Nunca

2. Em que medida você acredita que o estágio supervisionado contribuiu para a aplicação dos conhecimentos teóricos adquiridos durante o curso?

- ☐ Contribuiu muito
- ☐ Contribuiu razoavelmente
- ☐ Contribuiu pouco
- ☐ Não contribuiu

3. Você já realizou os estágios supervisionados obrigatórios dos cursos de licenciatura?

- ☐ Sim, realizei todos os estágios
- ☐ Parcialmente - Estágio 1
- ☐ Parcialmente - Estágio 1 e 2
- ☐ Não realizei nenhuma atividade de estágio

4. Você participa de algum programa de aproximação dos estudantes das licenciaturas nas escolas (ex.: Pibid)?

- ☐ Sim, participo/ participei do Pibid
- ☐ Não
- ☐ Sim, outro programa
- ☐ Outro:

5. Quais foram as maiores dificuldades que você enfrentou ao tentar integrar a teoria com a prática pedagógica durante o curso?

- ☐ Falta de orientação adequada
- ☐ Desconexão entre conteúdo teórico e prática escolar
- ☐ Realidade das escolas não correspondia às expectativas
- ☐ Falta de tempo para reflexão crítica

6. Nas disciplinas teóricas são trabalhadas atividades práticas como aulas simuladas, visitas às escolas ou elaboração de projetos?

- ☐ Sim, sempre
- ☐ Na maioria das vezes
- ☐ Raramente

☐ Nunca

7. Nas disciplinas práticas são trabalhadas atividades teóricas e/ou momentos de reflexão sobre a prática e experiência vivenciada?

☐ Sim, sempre

☐ Na maioria das vezes

☐ Raramente

☐ Nunca

III. PERCEPÇÃO SOBRE O PAPEL DO PROFESSOR

8. Você se sente preparado(a) para lidar com situações reais em sala de aula a partir dos conhecimentos adquiridos nas disciplinas teóricas?

☐ Totalmente preparado(a)

☐ Parcialmente preparado(a)

☐ Pouco preparado(a)

☐ Nada preparado(a)

9. Qual a importância que você atribui à reflexão sobre sua prática docente na construção de novos conhecimentos?

☐ Muito importante

☐ Importante

☐ Pouco importante

☐ Não é importante

10. Você acredita que os cursos de formação inicial de professores deveriam incluir mais atividades práticas?

☐ Sim, muito mais

☐ Sim, um pouco mais

☐ Não, já incluem o suficiente

☐ Não, deveriam incluir mais teoria

11. Você sugeriria mudanças nos cursos de formação de professores para melhorar a articulação entre teoria e prática?

☐ sim ☐ Não

Se sim, quais: _____

12. Durante sua formação, você teve oportunidades de discutir sua prática docente com colegas e professores em contextos formais (aulas, estágios supervisionados)?

☐ Sempre

☐ Frequentemente

☐ Raramente

☐ Nunca

Apêndice C – protocolo de análise de documentos

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE
CAMPUS FLORESTA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE HUMANIDADES E
LINGUAGENS

MESTRANDA: Daiana Costa Azevedo

ORIENTADORA: Profa. Dra. Maria Aldecy Rodrigues de Lima

PROTOCOLO DE ANÁLISE DOS DOCUMENTOS PROPOSTA PEDAGÓGICA CURRICULAR

- | |
|--|
| <ol style="list-style-type: none"> 1. Identificação, contexto de fundação e público-alvo da instituição; 2. Estrutura administrativa, pedagógica e docente; 3. Perfil dos professores que atuam no curso de licenciaturas selecionados; 4. Ano de reformulação do PPC vigente; 4. Missão, objetivos e visão do curso; 5. Concepção pedagógica dos cursos selecionados; 6. Visão e finalidade do currículo; 7. Matriz curricular e a respectiva operacionalização; 8. Percentual disciplinas teóricas e práticas dentro dos cursos; 9. O que é considerado teoria? 10. O que é considerado prática? 11. Ementa e carga horária das disciplinas teóricas e práticas; 12. Teoria e prática são trabalhadas de forma interdisciplinar? 13. O PPC do curso está de acordo com o que prevê a legislação vigente sobre a organização e estrutura curricular dos cursos de licenciatura? |
|--|

ANEXOS

Anexo A – Parecer Consubstanciado - CEP



UNIVERSIDADE FEDERAL DO
ACRE- UFAC



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: A INFLUÊNCIA DOS CONHECIMENTOS TEÓRICOS E PRÁTICOS NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES E SUA RELAÇÃO COM O ENSINO

Pesquisador: DAIANA COSTA AZEVEDO

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 82400024.6.1001.5010

Instituição Proponente: Universidade Federal do Acre - Campus Floresta

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio
Universidade Federal do Acre- UFAC

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 7.329.331

Apresentação do Projeto:

Trata-se da segunda submissão do projeto de pesquisa intitulado de "A INFLUÊNCIA DOS CONHECIMENTOS TEÓRICOS E PRÁTICOS NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES E SUA RELAÇÃO COM O ENSINO". Tem como pesquisadora principal a senhora Daiana Costa Azevedo. O projeto tem como objetivo "Analisar a importância da teoria e prática na formação inicial de professores e como esses futuros docentes pensam o ser professor/professora". Para atingir este objetivo, será realizado uma abordagem quali-quantitativa de natureza aplicada através de entrevista semi-estruturada. A população a ser estudada é estimada em 14 participantes (alunos dos cursos de licenciatura) distribuídos em dois grupos (G1 - UFAC - 10 e G2 - IFAC - 4). Serão excluídos discentes de cursos intermediários e/ou EaD.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

"Analisar a importância da teoria e prática na formação inicial de professores e como esses futuros docentes pensam o ser professor/professora".



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE- UFAC



Continuação do Parecer: 7.329.331

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2366152.pdf	21/11/2024 23:55:39		Aceito
Outros	CARTA_RESPOSTA_CEP.pdf	21/11/2024 23:55:14	DAIANA COSTA AZEVEDO	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	brochura_da_pesquisa_editavel.docx	15/11/2024 16:56:17	DAIANA COSTA AZEVEDO	Aceito
Cronograma	cronograma.docx	15/11/2024 16:54:45	DAIANA COSTA AZEVEDO	Aceito
Brochura Pesquisa	brochura_da_pesquisa.pdf	15/11/2024 16:54:34	DAIANA COSTA AZEVEDO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	tcle_atualizado_sem_assinatura.pdf	15/11/2024 16:54:13	DAIANA COSTA AZEVEDO	Aceito
Outros	8_termo_cessao_imagem.pdf	15/08/2024 16:02:01	DAIANA COSTA AZEVEDO	Aceito
Outros	6_carta_de_encaminhamento.pdf	15/08/2024 16:00:40	DAIANA COSTA AZEVEDO	Aceito
Outros	3_declaracao_de_anexacao_resultados_na_plataforma_brasil.pdf	15/08/2024 15:59:13	DAIANA COSTA AZEVEDO	Aceito
Declaração de concordância	7_termo_anuencia_ou_concordancia.pdf	15/08/2024 15:58:26	DAIANA COSTA AZEVEDO	Aceito
Declaração de Pesquisadores	2_declaracao_inicio_coleta_de_dados.pdf	15/08/2024 15:54:50	DAIANA COSTA AZEVEDO	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	1_declaracao_infraestrutura_ufac.pdf	15/08/2024 15:53:34	DAIANA COSTA AZEVEDO	Aceito
Outros	PendenciaDocumental_DAIANA.pdf	28/06/2024 19:31:55	CAETANO ELIAS DOS SANTOS NETO	Aceito
Outros	curriculum_aldecy_orientadora.pdf	20/06/2024 11:06:45	DAIANA COSTA AZEVEDO	Aceito
Outros	curriculumlattesdaiana.pdf	20/06/2024 11:04:28	DAIANA COSTA AZEVEDO	Aceito
Orçamento	orcamento_pesquisa.docx	20/06/2024 10:58:25	DAIANA COSTA AZEVEDO	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	declaracaoinfraestruturaifac.pdf	20/06/2024 10:54:44	DAIANA COSTA AZEVEDO	Aceito
Folha de Rosto	folharostoassinado.pdf	20/06/2024 10:19:23	DAIANA COSTA AZEVEDO	Aceito

Situação do Parecer:

Endereço: "Campus Universitário" - Reitor Áulio G. A de Souza", Bloco da Pró-Reitoria de Pós-Graduação, sala 26
Bairro: BR364 Km04 Distrito Industrial **CEP:** 69.915-900
UF: AC **Município:** RIO BRANCO
Telefone: (68)99243-8264 **E-mail:** cep@ufac.br

Página 05 de 06



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE- UFAC



Continuação do Parecer: 7.329.331

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

RIO BRANCO, 10 de Janeiro de 2025

Assinado por:
ANDRÉ RICARDO MAIA DA COSTA DE FARO
 (Coordenador(a))

Anexo B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE PROJETO DE PESQUISA A INFLUÊNCIA DOS CONHECIMENTOS TEÓRICOS E PRÁTICOS NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES E SUA RELAÇÃO COM O ENSINO

1. Convite para participar da pesquisa

Convidamos você para participar da pesquisa *A influência dos conhecimentos teóricos e práticos na formação inicial de professores e sua relação com o ensino*, que tem como pesquisador responsável Daiana Costa Azevedo, o qual pode ser contatado por meio do telefone (68) 99907-2406.

Solicitamos que você leia com atenção este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e peça todos os esclarecimentos para sanar suas dúvidas sobre a pesquisa e sobre a sua participação. Se você se sentir esclarecido e aceitar o convite para participar da pesquisa, solicitamos que assine a última página e rubrique as demais páginas das duas vias deste Termo.

2. Informações sobre a Pesquisa

2.1 A pesquisa tem por objetivo *analisar a importância da teoria e prática na formação inicial de professores e como esses futuros docentes pensam o ser professor/professora* e se justifica pela necessidade de estudar a formação docente, considerando o impacto significativo da relação entre teoria e prática na preparação de futuros professores. Buscando compreender como os saberes teóricos e práticos são integrados na formação inicial e como os futuros docentes percebem essa relação em sua prática pedagógica. Apesar de existirem muitos estudos sobre a formação de professores, a investigação proposta pretende identificar os desafios enfrentados na prática diária e oferecer soluções para aprimorar a formação e o suporte contínuo desses profissionais, com base na compreensão das percepções dos futuros docentes.

2.2 Os procedimentos metodológicos de coleta de dados são baseados em uma abordagem qualiquantitativa, utilizando como método de procedimento o estudo de campo. As técnicas de coleta de dados incluem **análise documental**, **entrevistas semiestruturadas**, e **questionários autoaplicáveis**. Os instrumentos utilizados serão documentos oficiais das instituições de ensino, roteiros de entrevistas, e questionários estruturados em detalhados que abrangem informações demográficas, percepção sobre teoria e prática na formação inicial, e a visão sobre o papel do professor.

Os procedimentos de análise dos dados serão prolongados através da **análise de conteúdo**, conforme a metodologia de Bardin (2011). Este processo envolverá três etapas principais:

1. **Pré-análise:** organização dos dados e leitura flutuante para identificar padrões e categorias emergentes.
2. **Exploração do material:** categorização detalhada dos dados, permitindo uma análise mais profunda das informações coletadas.
3. **Tratamento dos resultados e interpretação:** análise final dos dados, com a interpretação dos resultados à luz das teorias explicativas, buscando relacionar as informações obtidas com o contexto específico dos cursos de licenciatura e a formação inicial de professores.

2.3 A sua participação é voluntária e consiste em responder a um **questionário autoaplicável** e participar de uma **entrevista semiestruturada**. O questionário será enviado por meio de um link digital, que você poderá acessar e responder no momento mais conveniente. A entrevista será realizada presencialmente ou virtualmente, conforme sua disponibilidade, e seguirá um roteiro pré-definido, com a possibilidade de aprofundar temas relevantes ao longo da conversa. As informações coletadas incluem **dados demográficos** básicos (como idade, gênero, e nível

de formação), bem como suas percepções sobre a **integração entre teoria e prática** na formação inicial de professores e suas **concepções sobre o papel do professor**. Não há consulta a um prontuário clínico ou banco de dados com informações pessoais, e todos os dados fornecidos serão tratados de forma confidencial e usados exclusivamente para fins de pesquisa.

2.4 A população alvo é constituída por estudantes de cursos de licenciatura das instituições de ensino superior Universidade Federal do Acre (UFAC) e Instituto Federal do Acre (IFAC), ambos localizados no município de Cruzeiro do Sul-Ac. Os participantes deverão estar matriculados a partir do ****3º período**** e cursando a licenciatura na modalidade de ensino presencial.

2.5 Os dados coletados serão utilizados única e exclusivamente para fins desta pesquisa e os seus resultados poderão ser publicados em revistas e/ou eventos científicos.

3. Esclarecimentos sobre riscos, benefícios, providências e cautelas e formas de acompanhamento e assistência

3.1 Esclarecemos que a sua participação na pesquisa inclui situações em que, enquanto participante, possa se sentir constrangidos ou desconfortável durante a abordagem, possíveis interpretações equivocadas nas transcrições dos dados por parte da pesquisadora, bem como a possível quebra da confidencialidade dos dados e exposição da imagem das pessoas, o que poderia violar os direitos garantidos aos participantes.

a) Risco de Constrangimento e Desconforto: Este risco envolve a possibilidade de os participantes se sentirem constrangidos ou desconfortáveis em várias fases do estudo. Isso pode ocorrer durante a abordagem inicial, sem prévio aviso, no momento de fornecer informações ou ao serem questionados durante entrevistas. Além disso, a simples presença da pesquisadora pode gerar desconforto.

b) Risco de Má Interpretação das Transcrições dos Dados: Existe o risco de a pesquisadora interpretar erroneamente as informações ao transcrevê-las. Isso pode resultar em uma compreensão diferente daquela pretendida pelos participantes, comprometendo a precisão dos dados coletados.

c) Risco de Perda de Confidencialidade dos Dados: Há a possibilidade de que informações confidenciais sejam inadvertidamente divulgadas, seja por meio do acesso a arquivos no notebook por terceiros não autorizados ou por meio de comentários feitos com colegas de trabalho ou de curso. Isso representaria uma violação da confidencialidade dos dados e da privacidade dos participantes.

d) Risco de Exposição da Imagem da Pessoa: Este risco está relacionado à exposição negativa da imagem dos participantes, especialmente no contexto da crítica ou comentários sobre as práticas pedagógicas dos professores ou outras informações coletadas. Tal exposição pode afetar a reputação e privacidade das pessoas envolvidas na pesquisa.

3.2 Para minimizar ou excluir os riscos da pesquisa, serão tomadas as providências e cautelas como obter consentimento informado dos participantes, garantir a anonimidade e confidencialidade dos dados, realizar uma análise ética do projeto de pesquisa e ser transparente quanto aos objetivos e procedimentos da pesquisa. Além disso, é importante forneceremos mecanismos para que os participantes expressem preocupações ou retirem seu consentimento a qualquer momento, caso se sintam desconfortáveis durante o estudo. Com o intuito de reduzir ou eliminar esses possíveis problemas, serão adotadas as seguintes medidas e precauções:

a) Possibilidade de constrangimento e desconforto – para evitar essas situações, o agendamento de visita às instituições será feito com antecedência. As perguntas serão feitas em um ambiente protegido, proporcionando um ambiente confortável;

b) Risco de má interpretação das transcrições dos dados – para evitar que os dados transcritos pelos participantes sejam mal interpretados, assim que forem descritos e impressos, serão

devolvidos aos autores por e-mail para que possam verificar se alguma informação foi contraditada, assegurando, assim, o verdadeiro significado das palavras;

c) Risco de violação da confidencialidade dos dados – é essencial manter a confidencialidade e a segurança das informações, seja por meio de meios digitais com senha no notebook ou armazenamento seguro de material impresso em um local de uso exclusivo da pesquisadora. Além disso, serão evitados comentários em outros meios de comunicação que não se relacionem com os resultados da pesquisa para fins de desenvolvimento do presente estudo;

d) Riscos de exposição da imagem das pessoas - para minimizar e eliminar esses riscos, foi decidido não especificar o nome real dos participantes.

3.3 Esclarecemos que durante a realização da pesquisa você será acompanhado e assistido de forma contínua por nossa equipe de pesquisa, que estará para responder a quaisquer dúvidas e fornecer o apoio disponível necessário ao longo de todo o processo. Você terá acesso direto à pesquisadora responsável, que realizará verificações periódicas para garantir seu bem-estar e obter retornos sobre a experiência na pesquisa; e que após o encerramento e/ou interrupção da pesquisa, você continuará a ser acompanhado, tendo direito a todos benefícios da pesquisa que lhe couber. Isso inclui a coleta de um relatório final com os resultados da pesquisa, que poderá contribuir para o seu desenvolvimento profissional ou acadêmico.

4. Garantias para os participantes da pesquisa

4.1 Você é livre para participar ou não da pesquisa. Se concordar em participar, você poderá retirar seu consentimento a qualquer tempo, sem sofrer nenhuma penalidade por causa da sua recusa ou desistência de participação.

4.2 Será mantido o sigilo absoluto sobre a sua identidade e a sua privacidade será preservada durante e após o término da pesquisa.

4.3 Você não receberá pagamento e nem terá de pagar pela sua participação na pesquisa. Se houver alguma despesa decorrente de sua participação, você será ressarcido pelo pesquisador responsável.

4.4 Caso a pesquisa lhe cause algum dano, explicitado ou não nos seus riscos ou ocorridos em razão de sua participação, você será indenizado nos termos da legislação brasileira.

4.5 Após assinado por você e pelo pesquisador responsável, você receberá uma via deste TCLE.

4.6 A qualquer tempo, você poderá solicitar outras informações sobre esta pesquisa e os seus procedimentos, para o seu pleno esclarecimento antes, durante e após o término da sua participação. Essas informações e esclarecimentos poderão ser solicitados ao pesquisador responsável Daiana Costa Azevedo, pelo telefone nº 015 68 99907-2406 e pelo e-mail daianaazevedo98@gmail.com.

4.7 Você também poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Acre (CEP-UFAC) para solicitar todos e quaisquer esclarecimentos sobre a pesquisa, de segunda a sexta feira, no horário de expediente. O CEP-UFAC funciona na sede da Ufac, que fica localizado no Bloco da Pró-Reitoria de Pós-Graduação, sala 26, telefone (68) 99243-8264, e-mail cep@ufac.br, Rio Branco-Acre, CEP 69.915-900.

4.8 Você, poderá, ainda, entrar em contato com a Comissão Nacional de Ética em Pesquisa- CONEP pelo telefone (61) 3315-5877 ou pelo e-mail conep@saude.gov.br, para solicitar esclarecimentos e sanar dúvidas sobre a pesquisa ou mesmo para denunciar o não cumprimento dos deveres éticos e legais pelo pesquisador responsável na realização da pesquisa.

5. Declaração do Pesquisador Responsável

Eu, Daiana Costa Azevedo, RG e CPF nº 037.829.692-27, declaro cumprir todas as exigências éticas contidas nos itens IV. 3 e IV.4 da Resolução CNS Nº 466/2012, durante e após a realização da pesquisa.

6. Consentimento do participante da pesquisa

Eu, _____, RG Nº _____, CPF Nº _____, declaro ter sido plenamente informado e esclarecido sobre a pesquisa e seus procedimentos apresentados neste TCLE e consinto de forma livre com a minha participação.

Cruzeiro do Sul - Ac, _____ de _____ 202____.

Assinatura do Participante da Pesquisa

Assinatura do Pesquisador Responsável