

## **A importância da prática na formação inicial de professores e professoras de História <sup>1</sup>**

*La importancia de la práctica en la formación inicial de los profesores de Historia*

*The Importance of Practice in the Initial Training of History Teachers*

**Yasmim Fagundes Centeno<sup>2</sup>**

**Silvana Maria Gritti<sup>3</sup>**

### **Resumo**

O presente artigo é um recorte da dissertação de mestrado, que analisou a relação dos alunos bolsistas do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência, com a prática nas escolas a partir de suas perspectivas enquanto alunos e professores. Por objetivo geral, busca discutir sobre alguns aspectos importantes na formação de professores, em específico, na formação inicial de universitários das licenciaturas. Tem por objetivos específicos, delimitar a abordagem prática descrita na diretriz de formação inicial; definir os conceitos de formação; e justificar a importância da prática profissional nos cursos de licenciatura. A metodologia baseia-se na pesquisa bibliográfica, qualitativa. O método utilizado baseou-se na construção de entrevistas a partir de um questionário estruturado, aplicado à professores de educação básica e superior do curso de licenciatura em História. Os resultados apontaram que os professores consideram a prática pedagógica de suma importância para construção do ser profissional. Concluímos que os currículos precisam adaptar-se para a formação do professor, relacionando teoria e prática no contexto escolar.

Palavras-Chave: Formação inicial; Prática profissional; Ensino; Diretrizes educacionais; Licenciaturas.

### **Resumen**

Este artículo es un extracto de mi tesis de máster, en la que analicé la relación entre los estudiantes becados por el Programa Institucional de Becas de Iniciación a la Docencia y la práctica en los centros educativos desde sus perspectivas como estudiantes y como profesores. Su objetivo general es discutir algunos aspectos importantes de la formación del profesorado, concretamente de la formación inicial de los estudiantes universitarios de grado. Sus objetivos específicos son delimitar el enfoque práctico descrito en las directrices de formación inicial; definir conceptos de formación; y justificar la importancia de la práctica profesional en los programas de grado. La metodología se basa en la investigación bibliográfica cualitativa. El método utilizado se basó en la construcción de entrevistas a partir de un cuestionario estructurado, aplicado a profesores de enseñanza básica y superior de la carrera de Historia. Los resultados mostraron que los profesores consideran que la práctica pedagógica es de suma importancia para la construcción de su ser profesional. Se concluye que los currículos necesitan adecuarse a la formación de los profesores, vinculando teoría y práctica en el contexto escolar.

---

<sup>1</sup> Este artigo constitui-se de uma parte da dissertação, apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Pampa.

<sup>2</sup> Mestranda em Educação; UNIPAMPA; Jaguarão, Rio Grande do Sul, Brasil; centenof.yasmim@gmail.com.

<sup>3</sup> Doutora em Educação; UNIPAMPA; Jaguarão, Rio Grande do Sul, Brasil; silvanagritti@unipampa.edu.br

Palabras-clave: Formación inicial; Práctica profesional; Docencia; Orientaciones pedagógicas; Licenciaturas

### **Abstract**

This article is an excerpt from my master's dissertation, which analyzed the relationship between students receiving scholarships from the Institutional Teaching Initiation Scholarship Program and practice in schools from their perspectives as students and teachers. Its general aim is to discuss some important aspects of teacher training, specifically the initial training of undergraduate students. Its specific objectives are to delimit the practical approach described in the initial training guidelines; to define the concepts of training; and to justify the importance of professional practice in degree courses. The methodology is based on qualitative bibliographical research. The method used was based on interviews using a structured questionnaire, applied to teachers of basic and higher education on the History degree course. The results showed that teachers consider pedagogical practice to be of the utmost importance in the construction of their professional being. We conclude that curricula need to adapt to teacher training, linking theory and practice in the school context.

Keywords: Initial training; Professional practice; Teaching; Educational guidelines; Degree courses

## **1. Introdução**

O próprio significado da palavra “prática” já nos remete ao seu objetivo, o que é ser prático? Ser prático é tornar fácil algo ou alguma coisa. E prática? A prática já nos remete a algo concreto, real, executável. A prática não é só mais um conceito cabível de pesquisas e teorias, é a mais importante tarefa à qual devemos, todos os estudantes das licenciaturas, realizar durante todo o processo de formação. O artigo tem como proposta central discutir sobre a importância da prática na formação inicial nos cursos de licenciatura, aqui em específico, no curso de História Licenciatura, em uma Universidade Federal do Sul do Rio Grande do Sul.

Definido como de análise, foi escrito tendo como problema central a importância da prática na formação inicial de professores e professoras de história, centrado nas referências de autores que há muito tempo discutem sobre as máximas da formação de professores como, Nóvoa (2013, 2017), Cavalcante (2023), Sacristán (2000), entre outros. A metodologia utilizada é a pesquisa bibliográfica qualitativa de livros e artigos encontrados nas bases de dados como SciELO, Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e da biblioteca particular da pesquisadora, que podem ser encontrados na internet; este tipo de fonte caracteriza-se como publicações, “fornecendo ao pesquisador muitas informações e exigindo manipulações e procedimentos diferentes” (MARCONI; LAKATOS, 2017, p. 216).

Tem como objetivo geral, discutir a importância da prática nos cursos de licenciatura; tendo como referência e objetivos específicos, delimitar a abordagem prática descrita na diretriz de formação inicial; definir os conceitos de formação; e justificar a importância da prática

profissional nos cursos de licenciatura a partir de questionário estruturado aplicado a egressos do programa PIBID e professor coordenador.

Ao decorrer da discussão deste artigo abordaremos sobre a prática nos cursos de licenciatura em História, a partir da Resolução CNE/CP nº 2/2019, apontando as competências, os fundamentos e a organização curricular para a prática profissional que define os currículos das instituições de ensino superior nos cursos de licenciatura e como os professores formadores devem elaborar as atividades práticas no currículo dos cursos a partir da divisão de horas práticas destinadas nas diretrizes; assim como a discussão sobre a formação para a profissão de professor e suas perspectivas bibliográficas acerca do tema da prática como elemento importantes para a formação.

## **2. Metodologia**

Este artigo é um recorte da dissertação, em andamento, que será apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação, definida como qualitativa, que, segundo Silveira e Córdova (2009, p. 32), se preocupa com a realidade e não com a quantidade, centra-se na “compreensão e explicação da dinâmica das relações sociais”. Para alcançar os objetivos, foram utilizados, além da revisão de literatura que serviu para mapear alguns trabalhos já realizados por pesquisadores da área da educação, em específico aqueles e aquelas cujo objetivo principal desenvolve as buscas dentro do campo da formação inicial de professores, buscas estas que foram mapeadas nas plataformas SciELO, CAPES e BDTD, utilizando as palavras-chaves para busca: formação inicial, prática docente e Diretrizes de formação inicial; assim como o questionário estruturado aplicado aos/as professores/as.

O passo seguinte foi a análise das pesquisas selecionadas, dentre essas, foram analisados em sua maioria artigos publicados em revistas de Educação e História, dos artigos que tinham em comum com os objetivos desta escrita, e seleção das perguntas dos questionários estruturados que seriam apropriadas para os objetivos deste artigo.

Para a coleta dos dados da dissertação, foram realizadas entrevistas e um questionário com professores da educação básica e do ensino superior, os professores da educação básica foram egressos do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID). Os questionários estruturados foram construídos na plataforma Google Form, com base em

perguntas que levasse aos respondentes a chegar nos objetivos da pesquisa. Ambos os questionários continham perguntas distintas e destinado a um professor do ensino superior, com o intuito de saber sobre a importância da formação inicial dos alunos do curso superior de licenciatura em História, e um outro com perguntas para os professores da educação básica. Na tabela abaixo (tabela 1) identifica-se os sujeitos, a área de atuação, local de trabalho e nível de atuação.

Para situá-los, esclareço que os professores da educação básica a que se refere, são professorAs egressAs do curso de História Licenciatura e que participaram do programa. Não por uma questão de gênero, mas somente as egressas/professoras se dispõem a responder. As professoras egressas do curso foram denominadas de Professora A, B, C; e o professor do ensino superior, foi escolhido pelo fato de que o mesmo é responsável pela formação dos discentes do curso de História e coordenador do projeto PIBID, este, foi denominado de Professor D.

Tabela 1: Sujeitos da pesquisa

<b>Sujeito</b>	<b>Area</b>	<b>Localidade</b>	<b>Nível de atuação</b>
Professora A	História	Jaguarão	Ensino Fundamental
Professora B	História	Jaguarão	Educação de Jovens e Adultos (EJA)
Professora C	História	Porto Alegre	Ensino Fundamental e Médio
Professor D	História	Jaguarão	Ensino Superior

Fonte: autora

### **3. Resultados**

As perguntas dos questionários usadas para embasar este artigo foram coletadas por egressas e coordenador de curso a fim de responderem sobre a importância da prática durante as atividades enquanto participantes do Programa Inicial Bolsas de Iniciação à Docência do curso de História Licenciatura, que tem como objetivo principal preparar estudantes de licenciatura a adentrarem no contexto escolar, como docentes de iniciação. Por tanto, sanar sobre a importância da prática na formação inicial.

Ao perguntar as professoras o que elas consideravam importante para a sua formação, a Professora A, respondeu que o importante foi a troca de aprendizados discutidos durante as formações, as experiências de sala de aula e a interação durante a formação; a Professora B, respondeu que o importante foi o contato com a sala de aula antes dos estágios, a rotina e o diálogo com os professores da escola, assim como a percepção com as necessidades nas aulas de História; a Professora C, diz ser importante os encontros formativos que proporcionou discussões e reflexões entre os colegas e supervisores, assim como as orientações dos professores supervisores que eram docentes da escola e que orientavam a prática.

Quando perguntados às professoras no que o programa PIBID lhes ajudou no desempenho da função docente, as respostas foram: a Professora A, respondeu que ajudou a ter segurança durante os encontros com os estudantes, conhecer a realidade da escola e poder contrastar com a teoria e a prática universitária; a Professora B, considerou o PIBID um excelente programa para as licenciaturas, oportuniza aos alunos de graduação com a escola e a sala de aula, mantém a universidade presente e em diálogo com a sociedade, e quando foi trabalhar como docente, após formada, já tinha conhecimento de planos de aula, organizar o tempo e novidades para não tornar as aulas convencionais; a Professora C, conta que o projeto oportunizou a expansão de criatividade, de reflexão e o valor da colaboração entre docente e docentes em formação.

Como vimos, nas respostas das professoras egressas do curso de licenciatura, o programa foi de grande valia para as suas formações, apontando diversos pontos positivos e que levaram para a sua vida profissional. Para Gatti (2015), o currículo das licenciaturas deve repensar e dinamizar novas formas para a formação de professores, que promova reflexões coletivas, incentivar a troca de experiências, a interdisciplinaridade e a integração formativa.

As perguntas para o Professor D, foram criadas com a intensão de saber a visão do professor formador. A ele foi perguntado sobre a importância do PIBID para a formação inicial dos alunos graduandos, o mesmo respondeu que é um programa fundamental e que historicamente as diretrizes de formação de professores não valoriza o eixo pedagógico dos cursos de licenciatura, o programa contribui para a formação de professores mais conscientes e engajados e completa que o estágio ainda se faz insuficiente para formar professores.

A próxima pergunta diz respeito ao desempenho do programa no papel de condutor da prática docente para os estudantes da graduação, o Professor D respondeu que, a experiência na escola

e o espaço adequado favorece a formação e é por isso que a universidade precisa construir “pontes” com as escolas, para que os alunos disponham de mais tempo de sala de aula.

A práxis como construção do desenvolvimento da aprendizagem, como abordado por Abrantes (2007, p. 318), são formas de construção desenvolvidas através do “real e afetivo”, “[...] elas requerem um tipo de conhecimento muito especial: o conhecimento sobre um desconhecido que necessita conhecer”.

#### **4. Situando as discussões**

As pesquisas sobre formação de professores desenvolveram-se muito a partir da segunda metade do século XX, ainda mais nos últimos anos onde as políticas de formação vêm disputando conceitos divergentes sobre a temática de formação inicial e prática pedagógica. Muitos debates envolvendo a insatisfação dos pesquisadores e professores das áreas da educação, apontam suas insatisfações sobre ataques a instituições de ensino superior e da privatização da educação, assim como o desprestígio da profissão. Muitos temas envolvendo a profissão docente, temas estes de suma importância, fazem com que a procura ou conclusão nos cursos de licenciatura venha caindo nos últimos anos.

A graduação universitária é um dos principais meios para a realização profissional e a ascensão social de grupos minoritários no Brasil. Não há dúvidas que o acesso à universidade tenha aumentado; e que, pela primeira vez, pessoas pretas são maioria nas universidades públicas do país. Como apontam as pesquisas de Espinosa; Heidemann; Calsing; Moraes (2023) e Schwerz; Deimling; Deimling; Silva (2020), o modelo universitário brasileiro reflete as desigualdades sociais do país, com pessoas de melhores condições socioeconômicas e maior capital cultural concluindo os cursos mais prestigiados e lucrativos. A evasão universitária, além de ser um problema econômico, deve ser vista como uma questão social. Combater a evasão, especialmente no Brasil, significa combater as desigualdades sociais (ESPINOSA et al., 2023). Em ambas as pesquisas, o curso de Física, é o que mais vem sofrendo com as taxas de evasão e um dos que configuram como sendo de menor prestígio social e retornos financeiros.

Ao referir-se sobre o desprestígio da profissão, Nóvoa (2017, p. 1111) aponta o “regresso de ideologias”, que ao atribuir as funções docentes as pessoas com notório saber sobre uma determinada disciplina, implica no desprestígio da profissão. Como o próprio autor destaca, “A formação de professores é um problema político, e não apenas técnico ou institucional”. As

diretrizes que determinam sobre as competências, os fundamentos e a organização curricular, não determinam, de forma esclarecidas, as contribuições e a importância da prática pedagógica para o currículo dos cursos de licenciatura. Ainda há muito a ser discutido sobre a formação de professores, aqui em especial sobre a formação inicial, tão importante quanto, pois é o nível de formação em que o estudante das licenciaturas vai ser introduzido pela vez como docente na educação básica.

#### **4.1. A prática nos cursos de licenciatura em história a partir da resolução CNE/CP nº 2/2019**

Tenho me baseado muito nas pesquisas de António Nóvoa, pesquisador que se dedica, desde sempre, a nos mostrar a importância da formação docente. Para o autor, “O eixo de qualquer formação profissional é o contato com a profissão, o conhecimento e a socialização num determinado universo profissional”. O que o autor saliente é de que não se pode formar profissionais, neste caso professores, sem a presença e a vivência dentro dos espaços de atuação e convívio com outros profissionais da mesma área que aquele que está a se formar; e completa “Esta afirmação, simples, tem grandes consequências na forma de organizar os programas de formação de professores” (NÓVOA, 2017, p. 1122).

Nos anos 1930, os cursos de licenciatura para formar professores foram criados no Brasil nas faculdades de filosofia, visando regulamentar a preparação de docentes para o ensino secundário. No entanto, esses cursos eram inadequados, pois as licenciaturas eram tratadas como apêndices dos bacharelados e eram bastante elitizados, resultando em poucos formados e não atendendo à demanda por novos professores. Para resolver isso, na década de 1960, foram criados os primeiros cursos superiores de curta duração para formar professores para o ginásio e o ensino secundário. Com a aprovação da Lei 9.394/96 e as Resoluções CNE/CP 1 e 2 de fevereiro de 2002, houve um aumento significativo na carga horária teórico-prática nos cursos de formação de professores. Isso intensificou as discussões sobre o artigo 65 da LDBEN, que exige 300 horas de "prática de ensino" (DINIZ-PEREIRA, 2021).

Pouco tempo após as universidades concluírem as reformas curriculares dos cursos de licenciatura baseadas nas diretrizes curriculares de 2002 – por exemplo, na UFMG, alguns cursos concluíram suas reformas apenas no ano de 2009! – aprovaram-se novas diretrizes curriculares nacionais para os cursos de formação de professores no país, em 2015. A Resolução CNE/CP n. 2, de 1º de julho de 2015, definiu, então, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada (DINIZ-PEREIRA, 2021, p. 60-61).

Em 20 de dezembro de 2019, o Conselho Nacional de Educação aprovou a Resolução CNE/CP Nº 2, que estabeleceu novas diretrizes para a formação inicial de professores e instituiu a Base Nacional Comum para essa formação. Esta nova resolução revogou a de 2015, apesar da oposição de entidades educacionais. As universidades e instituições de ensino superior, que já haviam iniciado reformas com base na resolução de 2015, foram informadas de que deveriam reformular novamente seus cursos conforme as novas diretrizes (DINIZ-PEREIRA, 2021).

Ao observarmos as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação), selecionamos alguns capítulos que chamam a atenção sobre algumas competências que regem o currículo das instituições.

a) Cap. I, Art. 4º, das competências específicas para a formação de professores, compreende três dimensões fundamentais integradas à ação docente: I- conhecimento profissional; II- prática profissional e III- engajamento profissional. O §2º sobre as competências específicas da dimensão da prática profissional compõem-se das seguintes ações: “I- planejar as ações de ensino que resultem em efetivas aprendizagens; II- criar e saber gerir os ambientes de aprendizagem; III- avaliar o desenvolvimento do educando, a aprendizagem e o ensino; e IV- conduzir as práticas dos objetos do conhecimento, as competências e habilidades”;

b) Cap. II, Dos fundamentos e da política da formação docente, Art. 5º para atender às especificidades da formação e dos objetivos, conforme a LDB, tem como fundamento: “I- a sólida formação básica, com conhecimento dos fundamentos científicos e sociais de suas competências de trabalho; II- a associação das teorias e as práticas pedagógicas”. Art. 6º, sobre a política de formação em consonância com a BNCC, tem como princípio: “V- a articulação entre a teoria e a prática para a formação docente, fundada nos conhecimentos científicos e didáticos, contemplando a indissociabilidade entre o ensino, a pesquisa e a extensão, visando à garantia do desenvolvimento dos estudantes”;

c) Cap. III, Da organização curricular dos cursos de formação docente, Art. 8º, os cursos de formação inicial devem ter como fundamento pedagógico: “II- compromisso com as metodologias inovadoras e com outras dinâmicas formativas que propiciem ao futuro professor aprendizagem significativas e contextualizadas em uma abordagem didático-metodológica alinhada com a BNCC, visando ao desenvolvimento da autonomia, da capacidade de resolução de problemas, dos processos investigativos e criativos, do exercício do trabalho coletivo e

interdisciplinar, da análise dos desafios da vida cotidiana e em sociedade e das possibilidades de suas soluções práticas”;

d) Cap. IV, Dos cursos de licenciatura, Art. 11º, sobre a carga horária dos cursos de licenciatura, ao que se destina o grupo III, são distribuídas 800 horas para a prática pedagógica, sendo, a) 400 horas para o estágio supervisionado em trabalho efetivo na escola e, b) 400 horas destinadas a prática dos componentes curriculares dos grupos I e II. Os grupos I e II destinam, 800 horas para a base comum (Grupo I) e 1.600 horas para a aprendizagem dos conteúdos específicos das áreas (Grupo II). Art. 15º, No Grupo III, a carga horária para a prática pedagógica deve estar articulada, “§3º A prática deve estar presente em todo o percurso formativo do licenciando, com participação de toda a equipe docente da instituição formadora, devendo ser desenvolvida em uma progressão que, partindo da familiarização inicial com a atividade docente, conduza, de modo harmônico e coerente, a o estágio supervisionado, no qual a prática deverá ser engajada e incluir a mobilização, a integração e a aplicação do que foi aprendido no curso, bem como deve estar voltada para desenvolver os problemas e as dificuldades vivenciadas nos anos anteriores de estudo e pesquisa” (BRASIL, 2019).

É notável que durante quase toda a escrita da resolução, a palavra que mais se lê é “prática”. A prática imposta e não definida que tanto embasa os currículos, define que devemos ter atividades teóricas e práticas e conduzi-las através das competências e habilidades; desenvolver autonomia e capacidade de resolução de problemas; o trabalho coletivo e análise dos desafios cotidianos e em sociedade; assim como a prática presente durante “todo” o processo formativo. Mas será que nos currículos das instituições, a prática é definida de forma clara? Como a prática é vista dentro das disciplinas de formação e como são geridas? Fora os estágios curriculares obrigatórias, onde mais se identifica a prática profissional dentro dos cursos de formação de professores? Como os professores formadores definem a importância da prática? Bom, isso é assunto para outro artigo.

A relação entre teoria e prática no ensino e na formação de professores, como nos diz Roldão (2007, p. 101), não é produtiva. O ensino é uma atividade “socioprática” que requer um conhecimento “teorizador, compósito e interpretativo”. O saber profissional docente é uma combinação complexa de conhecimentos teóricos e práticos, aplicados de forma contextualizada. O desenvolvimento desse saber requer reflexão prévia e posterior à ação, com orientação e discussão para promover uma compreensão ampla. A formação de professores deve integrar teoria e prática, enfatizando a “teorização” da ação como um processo contínuo

de construção de conhecimento. Isso visa desenvolver um saber profissional sólido, dinâmico e contextualizado para enfrentar os desafios da prática educativa.

#### **4.2. A formação para a profissão**

Em artigo escrito por Cavalcanti (2023) “*‘Para que serve a história?’ O que pensam os professores em formação inicial?*”, o autor analisa um grupo de 51 estudantes matriculados em duas turmas (inicial e concluinte) de um curso de licenciatura, este, analisa, a partir de um questionário aplicado nas turmas, os sentidos e significados que os alunos atribuem à história. Em suas conclusões, a história apresentou-se nas bases acadêmica, sendo associada ao tempo passado. Isso significa que os estudantes tendem a associar a história principalmente a um campo de estudo teórico, voltado para a compreensão do passado.

Para Cavalcanti (2023), mesmo ao abordarem questões como criticidade, cidadania, memória ou orientação, os futuros professores não estabelecem uma conexão direta entre esses temas e a prática do ensino da história. Isso significa que, para esses estudantes, a história é vista principalmente como uma disciplina acadêmica, voltada para a compreensão do passado, a reflexão sobre a sociedade e a formação de uma consciência crítica, mas sem uma associação direta com a prática pedagógica. Essa falta de integração do ensino como parte essencial da história pode indicar uma visão limitada da disciplina, desvinculada da sua aplicação prática no contexto educacional. Como afirma o autor,

Como o ensino não integra o leque de questões que se relaciona com a história, esta, por sua vez, tampouco é relacionada à dimensão do trabalho docente como lugar de atuação profissional. Pelas repostas oferecidas fica perceptível que os futuros professores não estabelecem conexões entre história e sua dimensão profissional no que tange ao exercício da docência na escola da Educação Básica. Ou seja, a história é (ou serve) para ‘muitas coisas’, mas entre ‘essas muitas coisas’, não aparece a atuação do professor/a na escola básica (CAVALCANTI, 2023, p. 189).

Na perspectiva de Nóvoa (2013), a ideia de escola com um lugar de formação docente e espaço da prática profissional, numa linha curta do tempo, é possível identificar três momentos: I) em início do século XIX, não haviam programas de formação, os professores aprendiam seu ofício nas escolas, junto de outros professores mais experientes; II) entre fins do século XIX e início do XX, a formação de professores passou a ser realizada nas escolas normais articuladas com as escolas de aplicação onde eram realizados os estágios, mantendo a lógica de preparação teórica e pedagógica; III) fins do século XX, a formação passa a ser de caráter superior, as

universidades adquirem a autonomia de formar para a profissão em cooperação com as escolas e os professores.

Historicamente, os professores aprendiam o seu ofício, nas escolas, junto de um mestre mais experiente. Depois, criaram-se as escolas normais. Mais tarde, as universidades tomaram o papel das escolas normais. Recentemente, várias correntes têm insistido na necessidade de revalorizar as escolas como terreno principal da formação. Uns, chamam a atenção para a importância das universidades. Outros, para a relevância das escolas. Uns e outros têm razão. Mas nem as universidades, nem as escolas, isoladamente, são suficientes para formar professores (NÓVOA, 2022, p. 76).

Neste sentido, vimos que as mudanças na formação docente perpassam uma linha cronológica, onde o professor que realizava suas atividades de formação diretamente nas escolas, junto de seus “mestres”, passa a receber um novo estilo de formação automático, no sentido de que a escola passou a ser vista como um campo de experiência externo. Nos moldes em que encontramos hoje, as universidades adquiriram o poder de definir sobre a prática profissional, centrada nas atividades práticas quando se depara com os estágios obrigatórios, geralmente no final do curso.

Nas palavras de Nóvoa (2013, p. 205), “Deferindo a criação de uma nova realidade organizacional no interior da qual estejam integrados os professores e os formadores de professores (universitários)”, desde que o currículo das instituições esteja estruturado para a formação do professor, levando em conta o contexto de atuação que os estudantes em formação precisarão lidar quando forem inseridos nas escolas. Ademais, mais importante que a prática profissional é o conhecimento do social, da comunidade, dos alunos, de tudo aquilo e aqueles que fazem parte do lugar de atuação.

Nóvoa (2017), caracteriza quatro lugares para edificar a formação de professores ligando a universidade e a escola; baseado nas Escolas Superiores do Professorado e da Educação (França) e das propostas de terceiro espaço por Zeichner (2010b), avançando para novos modelos, define:

a. 1ª característica- “Uma casa comum da formação e da profissão” - não é a de propor uma reorganização das universidades, mas sim um “entre-lugar”. Seria um lugar que articulasse universidade, escola e políticas públicas, que fosse habitada por estudantes das licenciaturas e profissionais das escolas, definindo, juntos, os caminhos da formação inicial, da profissionalização e da formação continuada. “O segredo deste ‘terceiro lugar’ está numa fertilização mútua entre a universidade e as escolas, na construção de um lugar de diálogo que

reforce a presença da universidade no espaço da profissão e a presença da profissão no espaço da formação”.

b. 2ª característica- “Um lugar de entrelaçamentos” – aqui o autor aponta lugar de “entrelaçamento” muito além da tradicional “universidade-escola”, e sim “na projeção da docência como profissão baseada no conhecimento”. Baseado em duas palavras-chave: convergência e colaboração; Nóvoa (2017) salienta que “O ensino das disciplinas não pode ser verticalizado, devendo integrar-se, horizontalmente, em temáticas de convergência” e “Nada se constrói no vazio. A colaboração organiza-se em torno de um trabalho conjunto sobre o conhecimento. Importante é construir um percurso integrado e colaborativo, coerente, de formação”.

c. 3ª característica- “Um lugar de encontro” - neste lugar o autor não trata apenas de levar a universidade até as escolas ou vice-versa, “mas sim de construir um novo lugar, em conjunto, em colaboração, valorizando os conhecimentos e as experiências de todos”. O que o autor nos intimida a pensar é que somente com igualdade no tratamento, conseguiremos a união dos dois mundos (escola e universidade) que pouco se conhecem e que vivem numa disparidade, tanto nas condições materiais de vida e na imagem social.

d. 4ª característica- “Um lugar de ação pública” – para que se forme um professor é preciso mais que as escolas e as universidades, é preciso também a presença da sociedade e da comunidade. É necessário envolver os estudantes na vida da comunidade, na diversidade das realidades culturais, só assim poderá preparar-se para trabalhar dentro dos contextos em que irá atuar (NÓVOA, 2017, p. 1116-1117).

Roldão (2007), salienta que o “professor profissional” não ensina apenas por ter conhecimento do conteúdo curricular, mas por saber como ensiná-lo eficazmente. Ensinar envolve mediar e transformar o conhecimento para que os alunos o adquiram de forma significativa. Para ser um especialista em ensinar, o professor deve adaptar-se ao conhecimento dos alunos e ao contexto, ajustando os procedimentos de ensino para facilitar a apropriação do conhecimento. Isso requer embasamento científico, domínio “técnico-didático” e uma postura reflexiva para aprimorar constantemente a prática docente e tornar o processo de ensino-aprendizagem eficaz e significativo.

### **4.3. A prática docente**

No Chile, foram implementadas melhorias nas reformas para a qualidade docente, dentre estas, o Programa de Formação Inicial de Docentes (FIID). Essas medidas foram tomadas com o intuito de que existem competências pessoais no professor que podem melhorar seu desempenho docente, como nos apresenta Moreno (2021, p. 4), não existem muitas literaturas nacionais sobre as trocas de práticas docentes. Alguns aspectos que o autor identifica diz respeito às “representaciones sociales de los docentes, la formación contínua, las prácticas de retroalimentación de pares, la motivación y la percepción de desafío”, sem muitos dados e limitado, com amostras de participação de programas de formação.

Bermúdez (2021), revisa os conceitos da teoria sociocultural e do socioconstrutivismo na formação inicial nos cursos de formação de professores. O autor aborda como contribuição e construção a “co-enseñanza”, esta permite que os alunos tenham uma formação orientada, ou seja, que tenham uma troca de didática entre alunos em formação e professores experientes. Além disso, ressalta a relevância de adaptar suas práticas de acordo com os contextos e necessidades de cada espaço.

A práxis como construção do desenvolvimento da aprendizagem, como abordado por Abrantes (2007, p. 318), são formas de construção desenvolvidas através do “real e afetivo”, “[...] elas requerem um tipo de conhecimento muito especial: o conhecimento sobre um desconhecido que necessita conhecer”.

Ao analisar as práticas de ensino no cotidiano das aulas de História, Gregorini (2023, p. 217), investiga as percepções, as opiniões e a prática de um grupo de professores, identificando elementos estáveis e cambiantes na cultura escolar. Para compreender tais aspectos, a autora se utiliza das abordagens etnográficas para compreender a prática dos sujeitos durante as aulas. Em suas conclusões, a autora determina que, a partir de suas observações, revelou-se que os fatores que influenciam as práticas docente estão ligadas as culturas escolares, que se renovam e se adaptam as necessidades. As tensões em torno das práticas docente podem estar relacionadas a aspectos disciplinares, institucionais e culturais, tornando o docente um ator fundamental “en la conformación de las culturas escolares”.

Ainda segundo Gregorini (2023, p. 218), as práticas de ensino nas salas de aula caracterizam-se pelas características da cultura escolas, intuição e experiência dos professores e a desnaturalização das práticas habituais “para construir un conocimiento más profundo sobre la realidad del aula”.

### **3. Conclusões**

Por fim, verificou que as demandas pela prática na formação inicial nos cursos de licenciatura, não é um problema estrutural somente do contexto Brasil. As práticas devem estar inseridas já nos primeiros semestres dos cursos de licenciatura. Faz-se necessário um olhar crítico sobre as licenciaturas visando que o professor em formação deve estar preparado para exercer suas atividades nos mais diversos espaços, com os mais diversos públicos e com a capacidade de criar e saber encarar os problemas que as escolas apresentam. Deve-se preparar não só o aluno em formação, mas também o profissional que irá atuar levando consigo a maturidade necessária para estar na profissão docente.

Em entrevista concedida ao Sesc RJ em 2023, Novoa (2023), apresenta três bases que definem as etapas de formação do licenciando, AÇÃO-REAÇÃO-AÇÃO. A Ação da prática disciplinar, realizada durante as aulas das disciplinas junto ao professor formador, com o intuito de compreender a transposição do material teórico aprendido em prática de sala de aula; Reação que envolve a reflexão dessa prática pelos alunos em formação e por fim, a Ação do aluno como docente na escola; seria importante acrescentar que estes alunos ainda trabalhassem com uma quarta base, a Avaliação, onde alunos professores e professores formadores teriam a possibilidade de avaliar seu desempenho em sala de aula, apontando falhas e melhorias, e juntos construir um espaço de formação significativo para os alunos, tanto da educação básica como do ensino superior.

Concluimos que, durante o processo de formação dos licenciandos, a prática é de suma importância, não somente na sala de aula, mas também no contexto social e comunitário, pois o profissional está inserido em um espaço não só de aprendizagem dos conteúdos; mas sim e também, de aprendizagem do ser social.

### **Referências**

ABRANTES, A.A.; MARTINS, L.M. A produção do conhecimento científico: relação sujeito e desenvolvimento do pensamento. *Interface - Comunic., Saúde, Educ.* v.11, n. 22, 2007. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1414-32832007000200010>. Acesso em: 22 agosto 2024.

BERMÚDEZ, Gonzalo Miguel Ángel. Cuando el objeto de aprendizaje es la enseñanza. La co-enseñanza en una comunidad de aprendizaje para la formación docente inicial en una didáctica específica. *Praxis educativa*, v. 26, n. 2, p. 159-184, 2022. Disponível em: <https://dx.doi.org/https://doi.org/10.19137/praxiseducativa-2022-260209>. Acesso em: 22 agosto 2024.

BRASIL. RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 2. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=135951-rcp002-19&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=135951-rcp002-19&Itemid=30192). Acesso em: 14 de julho 2024.

CAVALCANTI, E. “Para que serve a história?” O que pensam os professores em formação inicial? *SÆCULUM - Revista de História*, v. 28, n. 48, p. 178-193, 2023. DOI 10.22478/ufpb.2317-6725.2023v28n48.65242

DINIZ-PEREIRA, J. E. NOVA TENTATIVA DE PADRONIZAÇÃO DOS CURRÍCULOS DOS CURSOS DE LICENCIATURA NO BRASIL: A BNC-FORMAÇÃO. *REVISTA PRÁXIS EDUCACIONAL*, v. 17, n. 46, p. 53-71, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.22481/praxisedu.v17i46.8916>. Acesso em: 25 agosto 2024.

ESPINOSA, T., HEIDEMANN, L. A., CALSING, I. W., MORAES, K. Um estudo quantitativo sobre a intenção de persistência de estudantes de licenciatura em Física de uma universidade pública brasileira embasado no Modelo da Motivação da Persistência de Vincent Tinto. *Revista Brasileira de Ensino de Física*, v. 45, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1806-9126-RBEF-2022-0259>. Acesso em: 14 set. 2024.

GATTI, B, A. FORMAÇÃO DE PROFESSORES: LICENCIATURAS, CURRÍCULOS E POLÍTICAS. *Movimento: revista de Educação*. V. 2, n. 2, p. 1-18, 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.22409/mov.v0i2.254>. Acesso em: 15 agosto 2024.

GREGORINI, V. Las prácticas de enseñanza en las aulas de historia: reflexiones sobre la perspectiva etnográfica en una investigación doctoral. *Revista História Hoje*, v. 12, n. 26, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.20949/rhhj.v12i26.1039>. Acesso em: 15 agosto 2024.

MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E. M. *Fundamentos de metodologia científica*. (8 ed.). Atlas, 2017.

MORENO, Pablo Melo. Percepción docente sobre el rol de los factores intrapersonales en el mejoramiento de sus prácticas pedagógicas. *Praxis educativa*, v. 25, n. 3, p. 6-25, 2021. Disponível em: <https://dx.doi.org/https://doi.org/10.19137/praxiseducativa-2021-250302>. Acesso em: 22 set. 2024.

NÓVOA, A. *Nada substitui um bom professor: propostas para uma revolução no campo de formação de professores*. Gatti, B. A., da Silva Junior, C. A., Pagatto, M. D. S., Nicoletti, M. da G. (Orgs.), Por uma política de formação de professores. Editora Unesp, 2013.

NÓVOA, A. FIRMAR A POSIÇÃO COMO PROFESSOR, AFIRMAR A PROFISSÃO DOCENTE. *Cadernos de Pesquisa*, v, 47, n. 166, p. 1106-1133, 2017.

NÓVOA, A. *Escolas e Professores Proteger, Transformar, Valorizar*. (1 ed.). SEC/IAT, 2022.

NOVOA, A. A transformação da escola e a formação de professores. YouTube, 2023. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=AEADBbcmiZ8>.

ROLDÃO, M. do C. Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. *Revista Brasileira de Educação*, v. 12, n. 34, p. 94-103, 2007. Disponível em: [http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-24782007000100008&lng=pt&tlng=pt](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782007000100008&lng=pt&tlng=pt). Acesso em: 11 jul. 2023.

SACRISTÁN, J. G. *O currículo: Uma reflexão sobre a prática*. (3 ed.). ArtMed., 2000.

SCHWERZ, R. C., DEIMLING, N. N. M., DEIMLING, C. V., DA SILVA, D. C. Considerações sobre os indicadores de formação docente no Brasil. *Pro-Posições*, v. 31, 2020. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/1980-6248-2017-0199>. Acesso em: 10 set. 2024.

SILVEIRA, D. T., CORDOVA, F. P. *A pesquisa científica*. GERHARD, T. E., SILVEIRA, D. T. (Orgs.), Métodos de pesquisa. Editora da UFRGS, 2009, p. 31-42.