

UNIVERSIDADE FEDERAL DE OURO PRETO
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
DEPARTAMENTO DE HISTÓRIA

HUGO CHAVES DE OLIVEIRA ALMEIDA

“NA PRÁTICA, SOMOS FORMADOS PELA TEORIA”: RELATOS DE EGRESSOS DO
CURSO DE HISTÓRIA-LICENCIATURA DA UFOP SOBRE COMO A GRADUAÇÃO
OS PREPAROU PARA A CARREIRA DOCENTE.

MARIANA 2025

HUGO CHAVES DE OLIVEIRA ALMEIDA

“NA PRÁTICA, SOMOS FORMADOS PELA TEORIA”: RELATOS DE
EGRESSOS DO CURSO DE HISTÓRIA-LICENCIATURA DA UFOP SOBRE
COMO A GRADUAÇÃO OS PREPAROU PARA A CARREIRA DOCENTE.

Trabalho de conclusão de curso apresentado
ao Departamento de Educação da
Universidade Federal de Ouro Preto, como
requisito para a obtenção do título de
graduação em História.

Orientador(a): Juliana Cesário Hamdan¹
Orientando: Hugo Chaves de Oliveira Almeida²

MARIANA 2025



FOLHA DE APROVAÇÃO

Hugo Chaves de Oliveira Almeida

Na prática. somos formados pela teoria: relatos de egressos do curso de História-licenciatura da UFOP sobre como a graduação os preparou para a carreira docente

Monografia apresentada ao Curso de História da Universidade Federal de Ouro Preto como requisito parcial para obtenção do título de Licenciado

Aprovada em 01 de abril de 2025

Membros da banca

Dra. Profa. Juliana Cesário Hamdan - Orientadora - DEEDU/UFOP
Dr. Prof. Marcelo Santos de Abreu - membro - DEHIS/UFOP
Dr. Prof. Marcelo de Mello Rangel - membro - DEHIS/UFOP

Juliana Cesário Hamdan, orientadora do trabalho, aprovou a versão final e autorizou seu depósito na Biblioteca Digital de Trabalhos de Conclusão de Curso da UFOP em 02 de abril de 2025.



Documento assinado eletronicamente por **Juliana Cesario Hamdan, PROFESSOR DE MAGISTERIO SUPERIOR**, em 02/04/2025, às 18:21, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site http://sei.ufop.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **0888721** e o código CRC **40D27C70**.

Resumo

Este estudo investiga a relação entre a formação inicial de professores e os desafios enfrentados na educação básica a partir da perspectiva de egressos do curso de Licenciatura em História da Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP). A pesquisa parte da hipótese de que a formação docente nas licenciaturas privilegia os aspectos teóricos em sua carga horária e execução, oferecendo poucas oportunidades de experimentação prática aos licenciandos, o que pode dificultar a transição para a docência. O estudo bibliográfico da pesquisa interpreta que há na literatura especializada um consenso acerca do caráter 'bacharelesco' das licenciaturas e da necessidade de atualizar a formação docente para as demandas das realidades escolares. Sob uma abordagem qualitativa, a pesquisa é um estudo de caso de caráter exploratório que combina análise documental, revisão bibliográfica e aplicação de questionários com egressos do curso de Licenciatura em História na UFOP. Os resultados sugerem que na experiência dos entrevistados, a formação se estrutura predominantemente em referenciais teóricos acadêmicos, com poucas experiências práticas voltadas às realidades escolares. Elementos como planejamento de ensino, gestão de sala de aula, estratégias pedagógicas, análise e experimentação da prática foram considerados pouco abordados na graduação, enquanto a discussão teórico-disciplinar foi amplamente valorizada. Conclui-se que há espaço para aprimorar a articulação entre teoria e prática na licenciatura, entendendo que as instituições de ensino superior devem reavaliar periodicamente suas práticas pedagógicas e ofertas formativas para melhor atender às demandas educacionais.

Palavras-chave: formação inicial docente, licenciatura em História, práticas pedagógicas, ensino de História, profissionalidade docente.

Abstract

This study investigates the relationship between initial teacher education and the challenges faced in basic education from the perspective of graduates of the History Teaching Degree at the Federal University of Ouro Preto (UFOP). The research is based on the hypothesis that undergraduate teacher training programs prioritize theoretical aspects in their curriculum and implementation, offering limited opportunities for practical experimentation, which may hinder the transition into teaching. The bibliographic review of this study interprets that there is a consensus in specialized literature regarding the 'bachelor-oriented' nature of teaching degrees and the need to update teacher education to meet the demands of school realities. Using a qualitative approach, the research follows an exploratory case study design that combines document analysis, literature review, and the application of questionnaires to graduates of the History Teaching Degree at UFOP. The results suggest that, according to the experiences of the interviewees, the training is predominantly structured around academic theoretical frameworks, with few practical experiences linked to school environments. Elements such as lesson planning, classroom management, teaching strategies, analysis, and experimentation of pedagogical practice were considered to be minimally addressed in the undergraduate program, while theoretical-disciplinary discussions were highly emphasized. It is concluded that there is room to improve the articulation between theory and practice in teacher training, recognizing that higher education institutions should periodically reassess their pedagogical practices and training offerings to better meet educational demands.

Keywords: teacher education, History teaching degree, pedagogical practice, History education, teaching professionalism.

Sumário

INTRODUÇÃO	7
AS REALIDADES ESCOLARES E O ATO DE ENSINAR	12
A LICENCIATURA EM HISTÓRIA DA UFOP	18
METODOLOGIA.	20
QUESTIONÁRIO	21
ANÁLISE DAS RESPOSTAS AO QUESTIONÁRIO.	24
CONSIDERAÇÕES FINAIS	35
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	37

Introdução

Desde o ano 1890, em um Brasil em que a República ainda engatinhava, existem registros oficiais os quais afirmam que a formação de professores para o ensino elementar pecava “pela carência de preparo prático para seus alunos” (SÃO PAULO, 1890). Ainda no início do século XIX, no Brasil, as escolas de tradição ocidental destinadas à formação de professores surgiram, porém, frequentemente próximas da concepção de instituição de altos estudos - em outras palavras, protagonizando os saberes no domínio dos conhecimentos em sua face primordialmente teórica e generalizante (SAVIANI, 2009; GATTI, 2010; DINIZ-PEREIRA, 2014). Estas análises sugerem que as instituições formadoras de professores no Brasil vêm há mais de duzentos anos operando sob um desbalanceamento em seu desenvolvimento, por estarem potencialmente negligenciando o papel das realidades escolares na formação inicial de docentes que ocorre nas instituições de ensino superior. A compreensão teórica de que há necessidade de que pessoas em formação estejam na escola, praticando os saberes escolares, está presente em documentos oficiais brasileiros desde 1854 (SAVIANI, 2009). Entretanto, em 2024 este segue sendo um dos principais desafios acerca da formação de professores no mundo ocidental: o distanciamento entre a formação inicial de professores e as realidades escolares. Entre diversos pesquisadores que analisam a história do desenvolvimento da formação de professores no Brasil (ANDRÉ et.al, 2012; BORN, 2018; SAVIANI, 2009; NÓVOA, 2017; SEGATTO, 2019; DINIZ-PEREIRA, 2013; GATTI, 2017), há um consenso de que as discussões acadêmicas sobre formação inicial estão afastadas do ato de ensinar na prática e das questões relacionadas à escola e à realidade profissional do professor.

Entende-se que em meados do séc. XX, em um momento em que as escolas normais estavam fragilizadas no Brasil, a formação de professores “universitarizou-se” (NÓVOA, 1991, p. 32) e, segundo o autor, este movimento foi crucial para um afastamento da formação inicial docente das realidades escolares. É apenas no século XXI que a legislação brasileira afirma pela primeira vez a necessidade das licenciaturas terem “identidade própria” (BRASIL, 2002), através das Diretrizes Curriculares Nacionais. Neste contexto, observa-se um aumento significativo da carga horária teórico-prática nos cursos de formação de professores. Desde 2006 (BRASIL, 2006) está prevista para as licenciaturas a formação de habilidades de planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de tarefas próprias do setor da Educação, porém, a literatura especializada (SARTI, 2022; ZEICHNER, 2010; NÓVOA, 1991; GATTI, 2010; LUDKE & CRUZ, 2005) tende ao consentimento de que o modelo vigente na atual legislação brasileira é o do professor especialista, formado na

lógica dos bacharelados, em cursos de licenciatura que possuem ao menos duas vezes mais carga horária destinada à absorção de teoria em relação à experimentação prática. Fato é que as diretrizes curriculares previstas desde 2002 entendem que “a prática deverá estar presente desde o início do curso e permear toda a formação do professor” (BRASIL, 2002, Art.12).

Variadas pesquisas sobre formação de professores vêm recomendando que os docentes não podem só saber *o que* eles tem que ensinar, mas sim, também saber sobre *como* ensinar qualquer tópico disciplinar (COCHRAN-SMITH, 2003; EISNER, 1993; SHULMAN, 1987; TYACK & CUBAN, 1995). Embora as investigações atestem a necessidade de que os conhecimentos disciplinares das licenciaturas sejam abordados em articulação com os conhecimentos pedagógicos dos conteúdos, diversos estudos indicam uma tendência distinta na execução da formação inicial no Brasil (ANDRÉ *et al*, 2012; NASCIMENTO *et al*, 2016), sugerindo que há um privilégio da dimensão teórica, muitas vezes em detrimento da preparação para os desafios concretos da prática educativa nos diferentes contextos das realidades escolares. Dessa maneira, podemos sugerir que no contexto atual a realização da formação de professores opera de uma maneira contraditória, tanto nos fundamentos teóricos quanto legais que a balizam, pois formam professores para escolas sem protagonizar as escolas no desenvolvimento da formação.

Atualmente, com modelos que apresentam diferenças entre si, a grande maioria dos países ocidentais estrutura um “lugar específico totalmente dedicado à formação profissional docente” (NÓVOA, 2017, p. 31). Embora no Brasil, os estudantes de graduação já se matriculem nas licenciaturas desde o primeiro contato com a universidade, estas licenciaturas muitas vezes acabam funcionando como “bacharelados disfarçados que raramente assumem como missão central a formação profissional docente” (NÓVOA, 2017, p. 31). Tomando os autores supracitados como base, a questão sobre a qual se dedica este artigo concentra-se na ideia de que a formação de professores, muitas vezes, é realizada de maneira distante das questões cotidianas da escola, ao contrário do que orienta a própria legislação para a formação de professores. Ou seja, as atividades formativas desenvolvidas no âmbito da licenciatura não dialogam de forma intensiva e extensiva com as realidades escolares da educação básica.

O objeto de análise central deste estudo são as percepções dos egressos do curso de Licenciatura em História da Universidade Federal de Ouro Preto, que atuarão, atuaram ou estão atuando na sala de aula da educação básica, sobre as relações entre a formação inicial na licenciatura e as realidades escolares experimentadas por cada um. Para isso, adotará um questionário *online* com onze perguntas fechadas e uma aberta, disponibilizado por meio do

google forms, elaborado *ad hoc*, testado e aprovado pela Plataforma Brasil e pelo Comitê de Ética da UFOP.

Em um estudo semelhante, conduzido com egressos do curso de pedagogia, Araújo *et.al* (2018) reuniu percepções dos estudantes do curso de Pedagogia-UFOP acerca de sua formação inicial. A autora observou que os estudantes reconhecem a contradição da formação na licenciatura, quando (a) indicam que o estágio deveria ter maior carga horária e ser repensado junto às escolas, (b) que deveria haver menos teoria e mais prática, (c) e que o conhecimento acadêmico é distante das realidades escolares. Podendo perceber em seus discursos a percepção de que a universidade colaborou primordialmente com o embasamento teórico para a profissão, com menos experiências na escola, do que nas salas de aula da universidade.

A suposição aqui apresentada - de que há uma contradição fundamental na formação inicial - contesta a legislação nacional uma vez que a parceria universidade-escola está sacramentada na lei, a última sendo o Edital CAPES n 06/2018 (BRASIL, 2018). Este prevê a remuneração de licenciandos, professores da educação básica e professores universitários, na execução de projetos que unam as realidades escolares e acadêmicas. Bernadette Gatti, uma das maiores expoentes brasileiras acerca do problema, explica que mesmo após a Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996 e a implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores em 2002, as instituições públicas mantiveram sua “vocação de formar bacharéis” sob “a prevalência da histórica ideia de oferecimento de formação com foco na área disciplinar específica, como pequeno espaço para a formação pedagógica” (GATTI, 2010, p. 1357). Quando pensamos nos “professores especialistas de disciplina”, como é o caso dos formandos em História, para estes “ficou consagrado o seu confinamento e dependência aos bacharelados disciplinares” (*ibid*, p. 1358).

A autora, junto a um grupo de pesquisadores, realizou vasta análise de currículos e ementas de disciplinas voltadas à formação profissional específica nas licenciaturas em Pedagogia, Língua Portuguesa, Matemática e Ciências Biológicas de diversas universidades brasileiras, e assinalou que as licenciaturas concentram-se predominantemente na justificativa sobre o *porquê* ensinar determinados conteúdos, dedicando pouca atenção ao *quê* e ao *como* ensinar. Observa-se, ainda, uma quase total ausência de reflexões acerca do para *quem* se ensina, uma vez que a formação inicial raramente estabelece conexões entre os conhecimentos trabalhados na universidade e a necessidade de adaptá-los às diversas realidades escolares e perfis de alunos.

No caso do do curso de História da Universidade Federal de Ouro Preto, a organização curricular da licenciatura, particularmente no que tange às disciplinas obrigatórias dos departamentos de História, parece também conferir maior ênfase às avaliações baseadas na compreensão teórica dos conteúdos acadêmicos. Tal estrutura, em muitos casos, pode não demandar do licenciando um aprofundamento na transposição desse conhecimento para a prática pedagógica, tampouco uma reflexão mais ampla sobre sua aplicabilidade diante da diversidade de sujeitos e contextos que caracterizam o ambiente escolar.

Portanto, é possível inferir que a relação teoria-prática está presente nos documentos legais brasileiros, reduzida nas ementas curriculares - segundo a análise de literatura especializada - e pouco presente na execução do curso de licenciatura do presente estudo de caso. Este distanciamento entre projetos pedagógicos, ementas e realização dos cursos de licenciatura para professores de História é o foco do presente estudo, que pretende colaborar com os trabalhos da área a partir das respostas de professores da educação básica que concluíram a licenciatura em História na UFOP. A partir da aplicação do questionário, considera-se que os egressos da formação inicial possuem legitimidade para contribuir com diferentes perspectivas sobre a eficácia da licenciatura na preparação de profissionais para os desafios das realidades escolares.

As perguntas do questionário foram elaboradas para aprofundar a compreensão sobre a relação entre a formação inicial oferecida pela licenciatura em História da UFOP, a percepção dos egressos sobre as articulações entre teoria e prática na formação e os desafios enfrentados pelos egressos na educação básica. Inicialmente, busca-se estabelecer o tempo de experiência docente dos participantes, o que permite analisar como diferentes trajetórias influenciam suas percepções sobre a formação recebida. Em seguida, as questões investigam o equilíbrio entre teoria e prática no curso, explorando se os licenciandos tiveram oportunidades concretas de interagir com o ambiente escolar, como na forma de avaliação de trabalhos de estudantes reais e na experimentação prática de estratégias pedagógicas. De acordo com Chaer *et al* (2011), o questionário é um instrumento eficaz para reunir percepções subjetivas sobre a formação docente e sua aplicabilidade na prática. Além disso, são analisados o predomínio da linguagem acadêmica ou escolar na formação e as estratégias pedagógicas ofertadas, verificando se a licenciatura favoreceu experiências contínuas de contato com a realidade educacional.

Entendendo a docência como um trabalho fortemente contextualizado (SCHON, 1983), as perguntas baseadas na escala de Likert (POZZO, 2019) permitem capturar nuances

das percepções dos egressos sobre habilidades essenciais para o ensino, como a formulação de objetivos de aprendizagem desafiadores e o planejamento considerando as diversidades estudantis. Conforme Mota (2019) e Chaer *et al* (2011) apontam, o uso de questionários em pesquisas exploratórias auxilia na captação de percepções subjetivas, as quais no presente estudo podem oferecer compreensões detalhadas sobre a efetividade da formação inicial em História. Dessa forma, a estruturação das perguntas não apenas busca diagnosticar possíveis lacunas na formação, mas também fornecer subsídios para repensar a organização curricular e as estratégias didáticas adotadas na licenciatura, visando uma maior aproximação entre a universidade e as realidades escolares.

Por fim, a comparação entre os conhecimentos considerados mais importantes para a atuação docente e aqueles mais enfatizados no curso permite avaliar se a formação priorizou aspectos teóricos ou contemplou, de maneira equilibrada, os diferentes saberes essenciais à prática docente, como ensino, avaliação e gestão da sala de aula. Além disso, a inclusão de uma pergunta sobre a satisfação dos egressos com a formação prática recebida, possibilita que os respondentes expressem suas percepções de forma mais esmiuçada. Esse espaço para justificativa contribui para identificar desafios concretos enfrentados pelos professores em sua transição para a educação básica. Assim, o questionário amplia a análise da pesquisa ao não apenas quantificar opiniões, mas também capturar experiências individuais que podem oferecer insights valiosos sobre a adequação do curso às demandas reais da docência.

O texto se organiza a partir desta introdução que problematiza o distanciamento entre as realidades universitárias e escolares, destacando a importância de situar os conhecimentos profissionais específicos da docência no contexto concreto da educação básica. Argumentamos que determinadas habilidades essenciais para o ensinar tendem a ser negligenciadas na formação inicial e, para investigar essa hipótese, analisamos o funcionamento do curso de História-Licenciatura da UFOP, examinando suas prioridades curriculares e carga horária. Em seguida, apresentamos a metodologia do estudo qualitativo, baseada na aplicação de questionários com egressos do curso, buscando compreender como sua formação os preparou para os desafios da sala de aula.

A pesquisa se insere no campo da formação de professores, um domínio relativamente recente na área da educação, consolidado como linha de investigação acadêmica a partir de 1973 (DINIZ-PEREIRA, 2014). Estudos apontam que essa área tem historicamente se baseado pouco em pesquisas empíricas e frequentemente negligenciado a docência como um trabalho contextualizado nas realidades escolares (ZEICHNER, 2005; TARDIF & LESSARD, 2005). Diante disso, almejamos contribuir para o avanço do debate nesse campo,

ao dar voz a professores formados e em atuação, permitindo que sua percepção sobre a relação entre formação e prática docente ajude a revelar de que maneiras as rotinas curriculares da licenciatura impactam na preparação de profissionais para a complexidade dos cotidianos escolares. Combinando análise documental, investigação conceitual e uma interpretação sobre a experiência dos egressos, buscamos um olhar integrado que relacione a estrutura da licenciatura com as demandas concretas do ensino nas realidades escolares.

As Realidades Escolares e o Ato de Ensinar

A fim de analisar os problemas na formação inicial para o desenvolvimento de docentes aptos a responderem às demandas das realidades escolares, precisamos explicitar o que entendemos por *realidades escolares* e o que concebemos como *habilidades específicas do ato de ensinar*. Sugerimos que as realidades escolares são compostas por contextos, práticas e conhecimentos específicos, os quais estruturam a docência como uma profissão que requer habilidades singulares.

O primeiro elemento das realidades escolares são seus contextos. O *onde*, *quando* e *quem* da escola. Ser professor é saber ministrar aulas em diferentes territórios, em diferentes momentos históricos e para diferentes sujeitos ao longo de uma carreira de longa duração em que o perfil identitário e cultural dos estudantes certamente se transformará. A diversidade de contextos e a força social que os contextos impõem à experiência dos professores não costuma ser debatida na formação inicial (ANDRÉ *et. al*, 2010; ZEICHNER, 2010). Diversos autores sustentam a necessidade de julgar a ação de professores a partir de como ela “se dá efetivamente no interior das escolas” (SAVIANI, p. 151) e defendem que a docência é um trabalho fortemente contextualizado em que há um “fenômeno real da prática” (SCHON, 1983, p. 39), caracterizado por relações de interação (DEWEY, 1997; NÓVOA, 2017; TARDIF & LESSARD, 2005; FREIRE, 1970; OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2009), as quais configuram a profissão docente.

Para caracterizar essa profissionalidade, nos interessa reconhecer as habilidades necessárias para que os professores saibam avaliar e executar com qualidade as demandas e desafios que as realidades escolares lhes impõem. Assim, entendemos que existe um tipo de conhecimento específico para a escola, que são os conhecimentos sobre *como* ensinar os conteúdos disciplinares, *quem* são os diferentes perfis de alunos e *onde* esse ensino ocorre, considerando os diferentes contextos escolares.

É possível afirmar que um amplo grupo de estudiosos sobre formação de professores concordam que os docentes não podem só saber *o que* eles tem que ensinar, mas sim, também saber muito sobre *como* ensinar qualquer assunto (BALL, 2008; COCHRAN-SMITH, 2003; DARLING-HAMMOND, 2014; EISNER, 1993; SHULMAN, 1987; hooks, 2013; TYACK & CUBAN, 1995). Mais especificamente, Shulman em 1987 cunha a noção de “conhecimento pedagógico do conteúdo” (CPC), propondo ser um meio de conectar o conhecimento sobre o conteúdo com a prática de ensiná-lo para estudantes.

O CPC chama a atenção para a integração dos conhecimentos sobre o conteúdo com os conhecimentos sobre a aprendizagem e expressa ser imprescindível contextualizar o conhecimento teórico em seus espaços de uso. Isto é, a teoria olha para as relações que se dão no ato docente e se pergunta: quais assuntos costumam deixar os alunos mais confusos, estimulados, dispersos, atentos? Quais conceitos são os mais difíceis de serem compreendidos? Quais metáforas, representações e argumentos serão efetivas para o ato de ensinar na sala de aula? Quais ilustrações, exemplos, explicações e demonstrações funcionam com cada turma? O que faz com que o aprendizado de cada tópico seja fácil ou difícil? Quais são as concepções que os estudantes trazem sobre o assunto para a sala de aula? Como estes variam a depender de quem é o aluno em suas relações de classe, raça, gênero, idade e origem? Entre outras tantas possíveis perguntas.

Por exemplo: conhecer os principais fatos sobre o período em que se deu a abolição da escravatura no país é muito diferente de saber quais são as principais generalizações que estudantes tendem a fazer sobre o tema e como ensiná-los de uma maneira que eles irão superar estas pré-concepções e desenvolver autonomia para pensar sobre a história de maneira crítica e ativa. Ensinar história requer um conhecimento amplo sobre a disciplina em si, juntamente a um conhecimento de como decodificar os eventos históricos e seus personagens de forma que os alunos os compreendam.

Em síntese, os estudos sugerem que para saber ensinar bem é necessário ter o foco em fazer o conteúdo ser compreensível para os estudantes. Assume-se, portanto, fundamental saber sobre *como* se aprende. Ball (2000) expressa que o CPC permite estabelecer conexões entre o saber disciplinar da academia e o conhecimento prático do contexto escolar. É na escola que se aprende como funciona o raciocínio de um estudante, quais são os fluxos de pensamento mais comuns de cada idade, o que os alunos já trazem consigo de suas sociabilidades, e etc. As escolas são o contexto do trabalho dos professores, pois é lá que estão os outros protagonistas dessa história: os alunos. A aprendizagem dos alunos é a razão de ser das escolas (FREIRE, 1967; hooks, 2013) e para ensinar é preciso conhecer os

conteúdos sobre a disciplina, sobre os alunos e o sobre o ato de ensinar - o qual necessariamente envolve a interação dos alunos com os conteúdos.

No Brasil, a Base Nacional Curricular Comum (BNCC) em seu conjunto de habilidades e competências apresenta poucas referências diretas ao ato de ensinar (BRASIL, 2017). O documento é predominantemente estruturado para expressar *o quê* se deve estudar, *porque* é importante fazê-lo e *quando* os conhecimentos deverão ser ministrados aos alunos de acordo com a separação serial escolar. Contudo, o ato de ensinar (ROLDÃO, 2007) - *o como* transformar as diretrizes normativas de aprendizagens em ação - não parece ser um elemento central do texto normativo que rege a prática educativa no país. É possível observar o estímulo textual para que professores interajam conscientemente com seus alunos, mas são pouco recorrentes as menções ao *como* fazer isso. Dessa forma, pode-se sugerir que a BNCC tende a enfatizar os aspectos teóricos em detrimento de abordagens mais detalhadas sobre sua aplicabilidade prática.

A partir do referencial teórico mobilizado, postula-se que a formação inicial, idealmente, deve compreender que professores precisam conhecer com profundidade as bases teóricas de sua disciplina, mas que isto está longe de ser suficiente para o ato de ensinar. Portanto, todo conteúdo veiculado nas licenciaturas, deveria refletir sobre como tal conteúdo será apresentado na escola. Esses conhecimentos geralmente, como sugerem diversos estudos supracitados, parecem não serem ensinados a professores em formação, mas certamente são requeridos na realidade escolar. A partir do questionário pretendemos oferecer uma possível abordagem sobre o problema, absorvendo as opiniões dos egressos.

É possível afirmar que a *expertise* profissional dos professores é constituída por (a) Saber o conteúdo, (b) Saber ensinar o conteúdo para os estudantes, (c) Saber avaliar se estudantes aprenderam, (d) Conhecer diversas formas de ensino para garantir que todos irão aprender, (e) Saber gerir a participação dos estudantes em sala. É claro que a docência não pode ser reduzida a um conjunto de técnicas que cabem em livros de instruções, mas tampouco pode sair de cena o fato de que existem melhores práticas que podem ser reproduzidas em diferentes contextos. Também se sucede que a profissão não pode ser reduzida a uma impossibilidade de sistematização devido ao seu caráter contingente (PERRENOUD, 2001; TARDIF, 2010). O ato de ensinar é, ao mesmo tempo, influenciado pelo acaso e passível de ser estruturado com base em experiências profissionais prévias. Não há porque desenvolver profissionais dependentes das técnicas descontextualizadas, como também não há porque não ensiná-los a reconhecer e aplicar possíveis técnicas na sala de aula.

Vemos então que, em virtude das demandas que os contextos das realidades escolares impõem aos professores, certos conhecimentos particulares da profissão emergem. Estas habilidades do ato de ensinar são numerosas e a fim de contribuir com sua sistematização criamos a Tabela 1 a qual reúne diversas habilidades e conhecimentos, organizados, primordialmente, a partir dos trabalhos de Lee Shulman (1987), Linda Darling-Hammond (2014), Deborah Ball (2000), Paulo Freire (1996), António Nóvoa (2019), Maria do Céu Roldão (2007), Maurice Tardif e Claude Lessard (2005), Tyack & Cuban (2005), Donald Schon (2000) e Ken Zeichner (2010). Certamente a tabela não pretende esgotar todas as demandas possíveis.

TABELA 1: **Habilidades do Ato de Ensinar**

<i>Categoria</i>	<i>Habilidade Demandada</i>
<i>Gestão da Sala de Aula</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Lidar com indisciplina e comportamentos inadequados de forma construtiva. - Reafirmar regras coletivas mantendo um clima amigável. - Criar regras com funcionalidade, sentido e valor cultural. - Gerir a participação dos alunos de forma equitativa e democrática. - Lidar com questionamentos à autoridade do professor.
<i>Interação com os Estudantes</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Decidir quais contribuições dos alunos são frutíferas para o andamento da aula. - Incorporar e sistematizar ideias que surgem ao longo da aula. - Criar oportunidades para que todos participem de maneiras diversas. - Compreender o uso da linguagem dos alunos e adaptar a comunicação.
<i>Didática e Estratégias de Ensino</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Estimular o pensamento crítico dos alunos. - Responder perguntas de forma clara e didática. - Antecipar dificuldades e oferecer exemplos significativos. - Adaptar conteúdos e tarefas para diferentes níveis de aprendizagem. - Utilizar a linguagem específica da disciplina de forma acessível e crítica. - Selecionar representações e metáforas eficazes para o ensino. - Desenvolver perguntas produtivas para estimular o raciocínio.

<p align="center"><i>Avaliação e Feedback</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> - Identificar a fonte de erros conceituais dos alunos. - Avaliar a razoabilidade dos comentários e respostas dos estudantes. - Julgar a pertinência e equivalência de diferentes argumentações. - Modificar estratégias didáticas conforme as necessidades dos alunos.
<p align="center"><i>Planejamento e Currículo</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> - Conectar tópicos ao longo do currículo. - Explicar os objetivos da disciplina para pais e responsáveis. - Avaliar e adaptar materiais didáticos. - Escolher e desenvolver definições úteis para o contexto da sala de aula. - Construir um ambiente equitativo e democrático na aprendizagem.
<p align="center"><i>Profissionalidade Docente</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> - Conhecer o conteúdo disciplinar. - Saber ensinar o conteúdo de maneira contextualizada. - Avaliar se os alunos aprenderam de forma eficaz. - Saber identificar boas práticas e estratégias de ensino.

Fonte: Elaborado pelo autor

Em um estudo longitudinal que buscou encontrar quais elementos bons cursos de formação de professores possuem, Linda Darling-Hammond (2014) identificou que o aprendizado de práticas específicas a serem aplicadas em sala de aula e a interação com experiências didáticas, que reflitam sobre o contexto em que a experiência se dá, são elementos que apareceram na maioria dos cursos avaliados. Também se entende que licenciandos deveriam criar um portfólio de trabalhos feitos em salas de aula com alunos na escola, num regime de constante registro-documentação-análise da prática (BALL, 2008, ZEICHNER, 2005). As considerações finais da bibliografia supracitada sugerem que as instituições destinadas à formação de professores, idealmente, deveriam trazer o conteúdo da disciplina junto com as noções como a disciplina poderia ou deveria ser tratada em sala de aula. Para tal, a carga horária do curso deveria lançar os licenciandos, o máximo possível, para dentro da escola, para observação e aplicação do conteúdo apreendido na universidade, reforçando, assim, um ciclo de observação-reflexão-prática (NÓVOA, 2019; ROLDÃO, 2007).

Os estudos corroboram com a ideia de que a associação da teoria com a prática é que forma o conhecimento profissional (SCHON, 1983; TARDIF, 2010), que deveria ser ministrado nos cursos de formação inicial de professores. Compreende-se que o contexto

escolar é o contexto profissional. Quando articulam-se teoria e prática é possível construir um ambiente de retroalimentação entre elas, compondo o conhecimento profissional o qual é construído *no, com e sobre* o cotidiano escolar. A concepção tradicional de que a teoria se encontra na universidade e a prática na escola configura uma dicotomia “pobre e estéril”. Como afirma, Nóvoa (2017, p. 26) se faz necessário “compreender o modo como a formação deve estar ligada à profissão, e vice-versa”.

Postula-se que situar a teoria no contexto de uso da prática promove uma aproximação dos desafios da profissão-professor. A bibliografia citada ancora a existência de um tipo de conhecimento próprio da profissão docente, o qual é necessariamente uma amálgama das noções teóricas e práticas do ato de ensinar (TYACK & CUBAN, 2005). A ideia aqui defendida entende que é indispensável aprender a partir da prática e *para* ela nas licenciaturas. Os cursos de formação inicial, então, no intuito de protagonizar preparação prática dos licenciandos na escola, precisa oferecer múltiplas oportunidades de experimentação da prática junto a reflexão posterior, que poderão colaborar para a melhoria da prática através da construção de teorias a serem novamente experimentadas.

Em suma, pode-se considerar que as licenciaturas, ao protagonizarem *o que* é ensinado, frequentemente dedicam menos atenção a aspectos como o *modo* de ensinar, o público a *quem* se destina o ensino, o *contexto* em que ocorrerá e o momento apropriado para tal. Este artigo busca sugerir a importância de contextualizar a formação inicial docente às realidades escolares, apontando para a possibilidade de que esses aspectos tenham sido, de forma recorrente, negligenciados nas licenciaturas.

Pode-se considerar que a formação inicial de professores se beneficia de uma compreensão da docência como um trabalho fortemente contextualizado (SCHON, 1983), no qual a teoria tende a ganhar maior significado quando situada em seus espaços de uso. O próprio ato de ensinar (ROLDÃO, 2007) implica não apenas a transmissão de conteúdos, mas a mediação entre um conhecimento específico e um público diverso (FREIRE, 1996), o que reforça a necessidade de integrar teoria e prática na licenciatura. A epistemologia da prática sugere que o aprendizado docente ocorre na articulação entre reflexão e experiência, exigindo que a formação inicial proporcione múltiplas oportunidades para que futuros professores experimentem, analisem e reconstruam sua prática. No entanto, conforme discutido, as licenciaturas tendem a privilegiar a dimensão teórica sem necessariamente conectá-la às demandas concretas da sala de aula, negligenciando, assim, a dimensão profissional da docência.

A Licenciatura em História da UFOP

Assumindo o presente estudo de caso, é fato muito interessante que a instituição analisada - a UFOP - seja pioneira em separar os cursos de licenciatura e bacharelado institucionalmente (DINIZ-PEREIRA, 2014). Todavia, para descrever a conjuntura específica a este artigo precisamos situar a Licenciatura em História da Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP) dentro de toda a literatura apresentada

Para tal, analisaremos a questão de como a carga horária da licenciatura é distribuída, e a partir dela conjecturar sobre as prioridades do curso de formação de professores. Autores como Libâneo (2010) indicam que no Brasil a estrutura curricular das licenciaturas dedica menos de um terço da carga horária total para a escola, apontando que há uma “desvalorização da formação específica do professor” (p. 577). Podemos sugerir que a maior carga horária para disciplinas relativas a conhecimentos da disciplina - apartados do funcionamento das escolas - alertam a uma “frágil preparação para o exercício do magistério na educação básica” (GATTI, 2010, p. 1374)

As disciplinas obrigatórias de conhecimento do campo da História (História Antiga, Medieval, Moderna, Contemporânea, do Brasil...) conformam a maior parte do currículo da Licenciatura da UFOP. O currículo assegura mais de 1500 horas de carga horária para as matérias do campo da história, as quais em sua enorme maioria reúnem discussões teóricas (“bacharelescas”) sobre os temas, raramente contextualizando a escola em relação ao conteúdo, raramente expressando as preocupações expostas na Tabela 1.

Se somarmos a carga horária destinada às matérias do Departamento de Educação - nas quais a escola aparece com mais frequência, ainda que de forma tímida - junto a carga horária de Estágio Obrigatório nas escolas, temos que a UFOP reserva 750 horas para o tipo de formação para a prática. Ainda assim, pelo menos 300 destas horas são de matérias explicitamente teóricas que não tem o objetivo de preparar o licenciando a atuar na realidade escolar mas refletir sobre a escola como fenômeno histórico, sociológico e político. Estas disciplinas não dialogam com a profissionalidade do ato de ensinar em contextos reais pois não levam os alunos à escola, embora colaborem com uma compreensão geral do profissional em formação acerca das múltiplas dimensões da profissão.

Não se debate aqui a capacidade do curso em prover desenvolvimento de posturas críticas e reflexivas acerca da realidade tampouco de colaborar para a conscientização política e para o processo de humanização do licenciando. No entanto, pode-se argumentar que essas habilidades, por si só, podem ser insuficientes para a prática profissional docente, e sua

priorização exclusiva poderia revelar-se contraditória (GATTI, 2010; SAVIANI, 2009; NÓVOA & VIEIRA, 2017; TARDIF, 2000; ZEICHNER, 2010). Isso se torna especialmente relevante considerando que o papel político, humanista e crítico do professor, conforme preconizado pela BNCC, está relacionado à capacidade do profissional em assegurar o aprendizado de seus estudantes (BRASIL, 2017). As habilidades relacionadas ao saber *como* ensinar e *como* avaliar a ocorrência da aprendizagem podem estar sendo negligenciadas na distribuição das cargas horárias dos cursos de formação inicial de professores. Esta hipótese configura um afastamento destes cursos daquilo que deveria ser o cerne de sua configuração e execução.

Em relação aos estágios, a legislação brasileira entende que estes existem para articular a teoria universitária à prática no trabalho (BRASIL, 2008). Mesmo com a garantia legal, desde 2002, de 400 horas de estágio curricular supervisionado nas licenciaturas (BRASIL, 2002), a literatura nacional sobre o tema sugere a possibilidade de um vínculo ainda insuficiente entre escola e universidade na execução desses estágios. (ARAÚJO, 2018; GATTI *et al*, 2019; SEGATTO, 2019; BORN, 2018; SANTANA, 2020; NÓVOA, 2024; SAVIANI, 2009). A formação de professores nas licenciaturas têm sido frequentemente caracterizada como excessivamente teórica, configurando-se como um processo “marcadamente acadêmico, abstrato e genérico” (SARTI, 2022, p. 7), em oposição a uma abordagem mais específica e contextualizada (SCHON, 1997; PÉREZ GÓMEZ, 1997). Nesse sentido, autores como Flávia Sarti (2013) se utilizam de bibliografia especializada francesa (ALTET, 2001; ALTET *et al*, 2003; CHARLIER *et al*, 2001; PERRENOUD, 2001) para recorrer ao conceito de ‘forma universitária de socialização’ o qual auxilia na tarefa de descrever o funcionamento desses cursos, argumentando que a universidade se baseia na premissa de que o domínio aprofundado do conhecimento acadêmico se traduzirá automaticamente em uma melhor preparação docente. Como consequência, a avaliação dos licenciandos privilegia competências de comunicação oral e escrita típicas da linguagem acadêmica, sendo a metodologia predominante a discussão de textos teóricos em sala de aula. Além disso, a organização curricular dos cursos tende a refletir mais fortemente a agenda de pesquisa dos docentes responsáveis pelas disciplinas do que uma articulação intencional entre os saberes pedagógicos e a realidade escolar. Esse distanciamento não decorre apenas de um possível desinteresse ou desconhecimento das práticas escolares por parte dos professores universitários, mas é reforçado pela própria estrutura institucional, que valoriza e incentiva a produção acadêmica por meio de publicações científicas, sem estabelecer mecanismos de

reconhecimento ou responsabilização pelo desempenho docente na formação inicial de professores.

A universidade, segundo a análise do conjunto de autores franceses supracitados, portanto, tenderia a privilegiar abordagens teóricas macro, concentrando-se na análise de grandes variáveis políticas e sociológicas que estruturam os espaços e identidades escolares. No entanto, há indícios de que, ao adotar essa perspectiva de forma acentuada, pode acabar negligenciando o “processo de trabalho concreto dos professores” (TARDIF E LESSARD, 2005, p. 38) nas escolas. Nesse sentido, torna-se relevante considerar a importância de direcionar a pesquisa ao “campo propriamente dito das práticas cotidianas pelas quais se realiza e se reproduz o processo de trabalho dos atores escolares” (*ibid*, p. 38). Assim, seria desejável que, nos cursos de licenciatura, as disciplinas obrigatórias articulassem seus conteúdos às realidades escolares, oferecendo aos licenciandos oportunidades mais amplas de experimentação e registro nas escolas. Constantemente referindo o conteúdo teórico apreendido às habilidades sugeridas na Tabela 1.

Metodologia

O presente estudo adota uma abordagem exploratória de estudo de caso no campo da educação (BOGDAN & BIKLEN, 1994), com o objetivo de investigar como a formação inicial de professores, especialmente na licenciatura em História da UFOP, prepara os egressos para atuar na realidade escolar. A pesquisa parte do problema central do distanciamento entre a formação oferecida nas universidades e as demandas concretas do exercício docente nas realidades escolares, buscando compreender essa lacuna a partir da perspectiva dos próprios egressos uma vez que o “acúmulo de conhecimento teórico precisa estar orientado para a prática e emergir dela” (BORN, 2019, p. 37), assim como notamos indícios de que há um “abismo entre teoria e prática tão mencionado na literatura mas pouco estudado empiricamente” (*ibid*, p. 38).

Considera-se que esses profissionais ocupam uma posição privilegiada para refletir sobre a efetividade da formação inicial, por estarem inseridos no contexto escolar e vivenciarem diretamente os desafios da docência. A metodologia combina uma revisão bibliográfica e a análise de documentos legais com a coleta de dados empíricos por meio de entrevistas aplicadas em questionários *online*. Os egressos da licenciatura em História são considerados fontes valiosas para avaliar o desempenho dos cursos de formação e a efetividade das políticas públicas voltadas à formação docente, especialmente em um cenário

onde pesquisas focadas nesse público ainda são esporádicas no Brasil (PAUL, 2015). Além disso, parte-se do entendimento de que, em um mercado de trabalho em constante transformação, as instituições de ensino superior devem reavaliar periodicamente suas práticas pedagógicas e ofertas formativas para melhor atender às demandas educacionais (GOMES *et al.*, 2019).

O delineamento metodológico desta pesquisa fundamenta-se em uma abordagem qualitativa de estudos na área da educação (ANDRÉ, 2013), priorizando a compreensão das experiências vividas pelos egressos da licenciatura em História da UFOP. A escolha por entrevistas aplicadas em questionários *online* se justifica pela busca de acesso direto às percepções dos participantes sobre a formação inicial e sua relação com a prática docente. De acordo com Poupart (2012), a entrevista qualitativa é uma via privilegiada para apreender o ponto de vista e a experiência dos atores sociais, embora seja essencial reconhecer que as interpretações oferecidas pelos entrevistados refletem suas percepções subjetivas e não necessariamente a realidade objetiva. O discurso mais significativo, segundo o autor, é aquele em que o entrevistado se refere diretamente ao seu vivido, permitindo ao pesquisador captar elementos profundos de suas experiências. Contudo, Poupart também alerta para os limites dessa técnica, destacando que não há consenso sobre o quanto as análises desses discursos permitem dizer sobre as realidades sociais. Ou seja, a presente pesquisa compreende que nenhuma análise dos resultados seja capaz de traduzir a realidade experienciada pela diversidade de egressos, porém assume que as subjetividades respondentes possuem um “lugar de fala” (RIBEIRO, 2017) e devem ser, portanto, escutadas no intuito de analisar as questões propostas por essa pesquisa

A utilização de questionários *online* nesta pesquisa também se apoia em considerações práticas e teóricas. Segundo Mota (2019), as tecnologias digitais oferecem importantes contribuições ao processo pedagógico e acadêmico, proporcionando agilidade na coleta e análise de dados, além de permitir o acesso dos participantes em diferentes locais e horários, o que amplia o alcance da pesquisa. Chaer *et al* (2011) complementa essa perspectiva ao destacar que o questionário é uma técnica viável e pertinente para investigações que envolvem percepções, opiniões e posicionamentos dos participantes, especialmente em estudos exploratórios com amostras pequenas, que visam obter compreensões aprofundadas sobre o problema investigado. A pesquisa aqui proposta adota ainda a escala de Likert, conforme sugerido por Pozzo (2014), para captar nuances nas respostas dos participantes, superando algumas limitações de perguntas estritamente fechadas. No campo da educação, onde há grande heterogeneidade entre as realidades

escolares, essa abordagem permite ao pesquisador captar diferentes perspectivas e experiências, enriquecendo a análise dos dados e aproximando-se das múltiplas realidades vividas pelos egressos.

As vantagens do questionário incluem o baixo custo, a democratização da pesquisa, a facilidade de análise e a capacidade de atingir amostras amplas, mesmo em contextos geograficamente dispersos. Além disso, evitam vieses relacionados à interação entrevistador-entrevistado, sendo ideais para investigar opiniões, expectativas, comportamentos e padrões de ação. Contudo, reconhece-se que a baixa taxa de respostas, as dificuldades em aprofundar a subjetividade contida nas respostas às questões fechadas e os riscos de pré-estruturação do discurso limitam a validade das respostas obtidas.

Por fim, o objetivo principal desta etapa metodológica é identificar como a graduação contribuiu para a prática profissional dos egressos, lançando luz sobre as potencialidades e limitações da formação inicial em relação às demandas do contexto educacional contemporâneo.

Questionário

O questionário intitulado “Como a licenciatura em História da UFOP capacitou você para os desafios da realidade escolar?” foi elaborado com o objetivo de investigar a percepção dos egressos do curso de licenciatura em História da UFOP sobre sua formação inicial em relação às demandas das práticas docentes nas realidades escolares da educação básica. A estrutura do questionário foi planejada para captar as complexas relações entre a formação teórica e prática da licenciatura, bem como a preparação dos licenciados para os desafios concretos da sala de aula.

A introdução do questionário contextualiza a pesquisa, apresentando sua relevância e convidando os egressos a participarem de forma voluntária. Ressalta-se a hipótese de que a carga horária prática da licenciatura pode ser insuficiente para formar professores plenamente capacitados para lidar com a complexidade do ambiente escolar. Além disso, reforça-se a importância da colaboração dos participantes para que seja possível compreender as dificuldades enfrentadas na transição entre a universidade e o exercício da docência.

A primeira parte do questionário busca obter informações gerais sobre os participantes, como o ano de conclusão do curso e a experiência na educação básica. Em seguida, são feitas perguntas que avaliam a predominância da linguagem acadêmica ou escolar durante a formação, a frequência com que os licenciandos tiveram contato com práticas pedagógicas concretas e a realização de atividades avaliativas relacionadas à prática

docente. Também são exploradas as estratégias pedagógicas mais ofertadas ao longo da licenciatura, incluindo observação de professores, análise de práticas, estágios, participação em programas como PIBID e Residência Pedagógica, além do estudo de referenciais teóricos da história e da educação.

Em relação às articulações entre teoria e prática na licenciatura, questiona-se a frequência com que os estudantes foram incentivados a simular situações de sala de aula, propor objetivos de aprendizagem desafiadores e planejar o ensino considerando a diversidade dos estudantes. Os participantes também são instigados a refletir sobre os temas da docência abordados durante a graduação, como a complexidade de determinados conceitos históricos no ensino, as estratégias de mediação didática e as variações de aprendizagem conforme o perfil dos alunos. Por fim, o questionário busca identificar quais conhecimentos os egressos consideram mais relevantes para a atuação docente e quais, de fato, foram privilegiados durante sua formação. Para isso, são listados diferentes tipos de saberes relacionados ao ensino, à aprendizagem, à avaliação e à gestão da sala de aula, permitindo que os respondentes apontem as principais lacunas e potencialidades da licenciatura. Neste momento, faz-se possível a triangulação dos dados coletados, construindo diálogos entre as respostas de diferentes questões.

A última questão solicita uma avaliação subjetiva do grau de satisfação com a formação prática recebida e permite justificativas, possibilitando uma análise qualitativa das percepções dos egressos. Assim, a estrutura do questionário permite mapear o equilíbrio entre formação teórica e prática na licenciatura em História da UFOP, fornecendo subsídios para uma reflexão crítica sobre a preparação dos futuros professores e sua inserção na realidade escolar.

Análise das respostas dos egressos

O questionário foi respondido por 44 egressos do curso de História da UFOP, que possuem entre um e 25 anos de experiência como professores na educação básica. Assumimos de início as limitações da amostra e de sua diversidade interna para as possíveis conclusões a serem tiradas dos resultados. De toda forma, é igualmente possível defender o valor da amostra na representatividade do grupo estudado e de suas contribuições para o tema. O questionário possui 11 questões fechadas e uma aberta, na qual os egressos exploraram os temas do questionário a partir de suas próprias linguagens ao responderem **“Qual o seu grau de satisfação com a formação prática que teve acesso na licenciatura**

em História da UFOP? Justifique, por favor.” Ao longo da análise de cada questão, utilizo citações das vozes dos egressos, retiradas desta questão.

A primeira questão surge dos conhecimentos provocados pelas pesquisas e estudos de Ball (2008) e Darling-Hammond (2014) as quais reforçam permanentemente a importância de que a formação de professores promova constantes experiências didáticas em diálogo com os contextos em que as experiências se dão. Uma das formas de pôr em prática este pensamento pode ocorrer através de atividades em que licenciandos analisam trabalhos reais de alunos das realidades escolares para melhor compreenderem as diversas formas que estudantes respondem a avaliações e a extensa miríade de avaliações possíveis sob a diversidade de objetivos de aprendizagem que existem. Assim, perguntamos aos egressos se **“Durante a licenciatura, você teve oportunidades de avaliar trabalhos de estudantes reais e fornecer comentários didáticos para o aprendizado deles?”** 34 dos 44 egressos indicaram que Nunca ou Raramente tiveram tais oportunidades e 3 pessoas responderam entre o Frequentemente e o Sempre. Desta forma, através desta coleta é possível visualizar um primeiro aspecto de distanciamento da formação das realidades escolares, relatados pela experiência dos egressos. Um respondente assinalou em seu comentário a opinião de que durante a licenciatura **“Não aprendemos a ter didática, a avaliar alunos, a lidar com questões como violência escolar, o desinteresse, a pobreza e outras variadas questões que assolam o cotidiano escolar”**, percebendo a ausência de atividades voltadas ao desenvolvimento de habilidades no campo da avaliação.

A segunda pergunta foi formulada a partir das provocações de autores como Sarti (2013), Altet *et al* (2003), Nóvoa (2017), Gatti (2010) e Araújo (2018), os quais sugerem que a formação de professores no Brasil praticamente não apresenta aos licenciandos elementos da linguagem escolar e privilegia explicitamente a linguagem acadêmica. O questionário indaga **“Durante a licenciatura você teve mais momentos de interação com a linguagem acadêmica (artigos científicos, textos, ensaios, aulas expositivas) ou com a linguagem escolar (provas de alunos, materiais didáticos, experiência em sala de aula)?”** Ao que 100% dos 44 entrevistados responderam **“linguagem acadêmica”**. É de se esperar que a universidade seja o local de introdução, desenvolvimento e aprofundamento dos graduandos na linguagem acadêmica e que tais aprendizados sejam ricos, como atestam a fala de alguns dos entrevistados na questão aberta, porém, não deixa de ser notável a unanimidade das respostas. Há todo um universo de discussão que se abre a partir desta unanimidade: não seria óbvio que a universidade privilegiasse a linguagem acadêmica? Ou, não seria tão óbvio quanto, que as licenciaturas apresentassem mais a linguagem escolar do que a acadêmica por

serem por excelência o local de formação *para* a linguagem escolar? Seria, de fato, muito interessante que mais estudos fossem feitos para se aprofundar nesta questão.

É importante ressaltar que a linguagem acadêmica também é parte integral da formação de professores, a questão a ser debatida é o grau de sua prevalência nas licenciaturas. Um egresso expressou na questão aberta que *“O curso, apesar de focar, sobretudo, em questões teóricas da disciplina História, me proporcionou uma capacidade de articulação crítica historiográfica e teórica que me foi fundamental para a preparação e desenvolvimento das aulas na rede básica de ensino.”* Ao passo que uma outra participante escreveu que conhecer profundamente *“a parte teórica do conteúdo me tornou uma professora melhor”*, indicando a importância da articulação entre teoria e prática. Entretanto, falas como *“Não havia debate sobre o que é entrar numa sala de aula do ensino público e como agir em situações diversas.”* ou *“Infelizmente a licenciatura, para mim, forma pesquisadores que podem se tornar professores”* e ainda *“A maior parte do departamento prioriza significativamente a pesquisa (bacharelado) em detrimento do ensino de História e da formação de professores para a educação básica (licenciatura). (sic)”* despertam a inquietação de que o protagonismo da linguagem acadêmica no curso de formação de professores pode estar afastando a licenciatura de sua principal função.

A terceira pergunta endereçou aos egressos dez estratégias pedagógicas para que três fossem assinaladas como “as que mais foram oferecidas” ao egresso durante a licenciatura. O termo “estratégias pedagógicas” se refere a práticas formativas, metodologias e atividades concretas que a licenciatura ofereceu para preparar os futuros professores para o ato de ensinar. A frequência das respostas está presente na Tabela 2.

Tabela 2: Respostas à questão 3 “Quais estratégias pedagógicas mais foram oferecidas a você durante a licenciatura? Assinale três opções.”

44 respostas

Estratégias Pedagógicas	Número de Respostas	Percentual (%)
Leituras teóricas no campo da História	37	84,10%
Aulas expositivas	32	72,70%
Leituras teóricas no campo da Educação	23	53,20%
Apresentação de seminários em grupo	22	50%
Observação de professores em sala de aula	16	36,40%

Experiências na escola (Estágio, PIBID, Residência)	16	36,40%
Provas discursivas	16	36,40%
Apresentação de seminários individuais	12	27,30%
Discussão sobre saberes profissionais docentes	9	20,50%
Análise de práticas de professores	7	15,90%
<i>Fonte: Elaborado pelo autor.</i>		

Os dados coletados sugerem que a compreensão da categoria "estratégias pedagógicas" no contexto da licenciatura em História da UFOP parece estar limitada a práticas predominantemente teóricas, como leituras sobre os conteúdos disciplinares da história e aulas expositivas, as quais, embora possuam valor acadêmico, não promovem diretamente a experiência concreta do ato de ensinar. A baixa frequência de atividades que envolvem planejamento de aulas, avaliação de aprendizagens, gestão de sala de aula e adaptação do conteúdo histórico a diferentes realidades escolares indica uma fragilidade na articulação entre teoria e prática, o que pode comprometer o desenvolvimento das habilidades específicas da docência e a construção da profissionalidade docente. É todavia mais explícito que apenas 7 dos entrevistados indicou ter sido exposto à análise de práticas de professores - o que vai de encontro à toda a recomendação da literatura especializada sobre as formas ideais de execução das licenciaturas. Como havíamos conjecturado na introdução e desenvolvimento do texto, a avaliação do desempenho dos estudantes de licenciatura prioriza habilidades de expressão verbal e textual características do discurso acadêmico, com a leitura e o debate de obras teóricas como abordagem principal em sala de aula, negligenciando assim, o desenvolvimento de habilidades específicas do ato de ensinar em realidades escolares (ROLDÃO, 2007).

A quarta questão indagou aos respondentes **“Com qual frequência na licenciatura - exceto nos estágios e PIBID - o curso demandou a leitura e participação em situações reais de sala de aula da educação básica?”** A fim de reconhecer na trajetória dos egressos como a carga horária da licenciatura em História na UFOP de fato os propiciaram experiências nas realidades escolares. Excluímos os estágios e o PIBID desta questão porque esses momentos já são formalmente destinados à inserção dos licenciandos no ambiente escolar. Além disso, partimos do entendimento de que é fundamental que os estudantes da licenciatura tenham contato com as realidades escolares em outras etapas de sua formação,

ampliando suas experiências para além das atividades obrigatórias. Os dados coletados indicam que 41 dos 44 egressos expressam que Nunca ou Raramente “o curso demandou a leitura e participação em situações reais de sala de aula da educação básica”, o que corrobora com nossas suposições e nos permite sugerir que em muitos casos, a maior incidência de conteúdos desconectados das realidades escolares pode não demandar do licenciando um aprofundamento na transposição desse conhecimento para a prática pedagógica, tampouco uma reflexão mais ampla sobre sua aplicabilidade diante da diversidade de sujeitos e contextos que caracterizam o ambiente escolar.

A quinta questão é complementar à quarta e mais diretamente vinculada à lógica de simulação de situações reais, baseados nas obras de Schön (1983), Shulman (1987), Roldão (2007) e Tardif e Lessard (2009) os quais defendem que a profissionalidade docente se configura no desenvolvimento de habilidades específicas do ensinar e que estas são desenvolvidas via prática e treinamento, que envolvem efetivo movimento corpóreo de interação. Ao perguntar “**Nas disciplinas obrigatórias do curso de História-Licenciatura, você foi mobilizado a simular situações de sala de aula da educação básica?**” Novamente, o Nunca e o Raramente compuseram mais de 80% das respostas, sugerindo que a licenciatura em História na UFOP não vem nos últimos anos provendo aos seus alunos as oportunidades de interação com as realidades escolares que a literatura especializada configura como modelo a ser seguido. É evidente que o tamanho da amostra não atesta para a realidade de todos os egressos, mas a diversidade de perfis de egressos colabora e fortalece a sugestão.

A sexta questão é a primeira a ser aplicada na Likert Scale, que busca apreender o grau de concordância subjetiva dos entrevistados com a afirmação exposta. O questionário apresentava ao egresso, em uma escala de 1 a 5, a seguinte afirmação: “**Na licenciatura aprendi a propor objetivos de aprendizagem desafiadores aos estudantes, considerando os diferentes níveis cognitivos e dimensões do conhecimento**”. A questão se interessa em colher dos egressos o grau em que consideram ter sido formados para reconhecer os desafios relacionados ao *quem* da aprendizagem, os estudantes em sua enorme diversidade. Freire (1997), defende que professores e alunos - os sujeitos envolvidos nas relações de aprendizagem - se relacionem de maneira mais equânime e orientada para a prática. O pedagogo brasileiro afirma que nas relações de aprendizagem, “quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender” (1997, p. 25), postulando a máxima de que não há como esta relação se desenvolver sem o envolvimento e o encontro entre os sujeitos. Os dados coletados sinalizam que 60% dos egressos se posicionaram no espectro da discordância com a frase, e 13,7% no espectro da concordância - o que pode sugerir a necessidade de uma

reformulação no espaço que os estudantes das escolas básicas ocupam nas grades curriculares da licenciatura em História da UFOP. Se é necessário ensinar para que se aprenda a ensinar, a formação para o ensino deve se estruturar para prover aos licenciandos uma carga horária significativa de experiências práticas.

A sétima questão, também em Likert Scale, apresentava a afirmação **“Na licenciatura, aprendi a planejar o ensino considerando o currículo, os conhecimentos prévios, as origens culturais, as experiências de vida e os interesses de todos os estudantes”** para os egressos. Dos 44 entrevistados 15 se posicionaram no espectro da discordância, 14 no espectro da concordância e 15 no centro - demonstrando um equilíbrio intrigante. A pergunta se interessa no planejamento da ação do ensinar, buscando compreender elementos avaliativos importantes da habilidade do ensinar como o conhecimento curricular e estudantil. Um professor-egresso da amostra, afirmou na questão aberta que *“De modo geral, as disciplinas de Educação, traziam um extenso referencial teórico e discussões que ficavam mais voltadas para as matrizes curriculares, a ‘figura teórica’ do aluno, formulação de materiais didáticos e propostas que poderiam ser aplicadas dentro da sala de aula”* a qual parece corroborar com o maior equilíbrio de concordância e discordância nesta questão quando comparadas às outras. Ainda que segundo o mesmo professor *“esses debates costumavam a ser mais superficiais e, por isso, não traziam tanto da realidade das escolas.”*, dando a entender que a licenciatura apresenta em maior medida aos seus estudantes os referenciais teóricos - em matérias do Departamento de Educação, sobretudo - que estão refletindo a escola, embora apartados de experiências práticas nas realidades escolares. Refletindo sobre possíveis sugestões de mudança curricular que os dados coletados podem nos auxiliar a desenvolver, parece possível imaginar que o aprendizado dos licenciandos se beneficiaria caso disciplinas como “Psicologia da Educação” e “Bases Históricas e Filosóficas da Educação” contivessem horas práticas planejadas e executadas obrigatoriamente no decorrer do curso em contato direto com as realidades escolares. Não nos pretendemos ingênuos de supor que esta é uma ação que a universidade possa desenvolver sozinha e é evidente que a concretização desta mudança requer articulações complexas entre os atores que compõem tanto universidade quanto escola. Porém, a universidade pode se articular de maneira mais decisiva com escolas, assim como prevê a legislação brasileira (BRASIL, 2002; BRASIL, 2006; BRASIL 2017).

A oitava questão requeria dos egressos que assinalassem quantas alternativas quisessem entre oito, respondendo à pergunta **“Quais temas da docência o curso de**

História-Licenciatura da UFOP lhe ofereceu durante a sua formação.” Os temas e as frequências de respostas estão na Tabela 3.

Tabela 3: Respostas à questão oito “Assinale quais temas da docência o curso de História-Licenciatura da UFOP lhe ofertou durante a sua formação.”

Temas da Docência Ofertados na Licenciatura	Número de Respostas	Percentual (%)
Como as ideias dos alunos sobre os temas variam a depender de quem é o aluno em suas relações de classe, raça, gênero, idade e origem	30	75%
Quais ilustrações, exemplos, explicações e demonstrações funcionam com cada turma a depender da idade	16	40%
Quais são as concepções que os estudantes trazem sobre o assunto para a sala de aula	16	40%
Quais conceitos históricos são mais difíceis de serem compreendidos nas escolas	12	30%
Quais metáforas, representações e argumentos serão efetivas para o ensino em sala de aula	9	22,50%
Quais assuntos costumam deixar os alunos mais estimulados ou mais dispersos	8	20%
Como transformar um assunto difícil em uma aula estimulante	7	17,50%
<i>Fonte: Elaborado pelo autor</i>		

75% dos egressos assinalaram a frase “*Como as ideias dos alunos sobre os temas variam a depender de quem é o aluno em suas relações de classe, raça, gênero, idade e origem*”, fazendo-a a mais frequente entre todas. O fato de que 75% dos egressos entrevistados afirmaram que a licenciatura abordou como as ideias dos alunos variam a partir de suas identidades revela um cuidado teórico com as questões sociais, o que dialoga com a perspectiva crítica de Paulo Freire (1996) sobre a educação como um ato político e emancipador. Contudo, essa abordagem parece ocorrer em nível mais teórico que prática, já que outras questões diretamente ligadas à didática, como o uso de metáforas, exemplos e a criação de aulas estimulantes, foram pouco ofertadas. Esta questão se interessava por apreender se alguns temas considerados cruciais na formação de professores orientada para a prática - como se os licenciandos estão aprendendo sobre “Quais conceitos históricos são

mais difíceis de serem compreendidos nas escolas” - foram introduzidos aos licenciandos. Schön (1983) argumenta que a expertise docente se desenvolve em um modelo de reflexão na ação, defendendo que o aprendizado ocorre na experiência prática e na análise constante do que funciona ou não em sala de aula, nos instigando a indagar aos egressos se estes temas cruciais lhes foram apresentados. Dados também sugerem que o Conhecimento Pedagógico do Conteúdo (CPC), conceito de Shulman (1987) que se refere à habilidade de adaptar o conteúdo disciplinar em estratégias didáticas eficazes para diferentes perfis de estudantes, não foi frequente na formação dos egressos entrevistados. Respostas para as frases “como transformar um assunto difícil em uma aula estimulante” (17,5%) e “quais assuntos costumam deixar os alunos mais estimulados ou dispersos” (20%), foram vistas por menos de um quarto dos entrevistados, indicando uma possível lacuna na preparação para a prática docente.

As questões nove e dez devem ser lidas independentes e juntas pois apresentam os mesmos conjuntos de alternativas. A nona questão pede aos egressos refletirem sobre suas experiências e assinalarem **“3 conhecimentos os quais você considera mais importantes na formação de um professor para a realidade escolar.”**, enquanto a décima pedia por **“3 conhecimentos os quais você mais teve contato durante a licenciatura em história.”** Em conjunto, as questões buscam elucidar se há uma discrepância ou um espelhamento entre os conhecimentos considerados importantes para a docência nas realidades escolares e os conhecimentos apresentados na licenciatura. Analisadas sozinhas podem nos aproximar do ponto de vista e da experiência dos atores sociais (POUPART, 2012). Na questão sobre os conhecimentos mais importantes na formação de um professor, as duas alternativas que obtiveram voto da maioria foram *“Conhecimento sobre como ensinar o conteúdo em diferentes contextos (67,4%) e “Conhecimento sobre o conteúdo da disciplina”(53,5%),* enquanto as duas alternativas menos selecionadas foram *“Conhecimento sobre como aplicar as diretrizes curriculares” (16,3%) e “Bases históricas e filosóficas da educação” (7%).* Na questão sobre os conhecimentos mais apresentados durante a licenciatura, a grande maioria selecionou *“Conhecimento sobre o conteúdo da disciplina”- (86,4%) e “Bases históricas e filosóficas da educação” - (81,8%).* O fato de que a terceira mais votada foi *“Conhecimento sobre como aplicar as diretrizes curriculares” com (34,1%)* reforça a inferência de que as competências consideradas menos importantes entre as dez alternativas aparecem como 2 das 3 competências mais presentes nas trajetórias dos egressos nas licenciaturas. É também notável que nenhuma das seguintes frases obteve ao menos cinco seleções dos egressos: *“Conhecimento sobre como avaliar o aprendizado dos estudantes” (4); “Conhecimento*

sobre como estimular os alunos (3)”; “Conhecimento sobre como melhorar o aprendizado dos estudantes”(2) e “Conhecimento sobre como gerir a sala de aula” (2).

Os dados primeiro sugerem que há um descompasso entre a percepção dos egressos sobre as principais demandas de conhecimento das realidades escolares e os conhecimentos mais frequentemente apresentados nas licenciaturas. Porém, é igualmente eminente que o “Conhecimento sobre o conteúdo da disciplina” é a única alternativa que teve maioria de seleções nas duas questões, o que ecoa a tradição brasileira de formação docente fortemente disciplinar, conforme Gatti (2010) e Saviani (2009) apontaram em suas obras. Está, de fato, presente em diversos relatos da questão aberta, a satisfação com a formação teórica oferecida pela UFOP, como no egresso que escreve sobre como a licenciatura o propiciou oportunidades “*de articulação crítica historiográfica e teórica que me foi (sic) fundamental para a preparação e desenvolvimento das aulas*” e também outra ex-aluna da licenciatura que afirma “*a parte teórica do conteúdo me tornou uma professora melhor*”. Assim como nos posicionamos no desenvolvimento do texto, reiteramos o caráter imprescindível do conhecimento teórico para a formação de professores orientada-para-a-prática. Não nos interessa a oposição mas a complementaridade entre estas esferas do conhecimento. Porém, o que o presente texto critica, acompanhado da literatura especializada, é a prevalência da teoria sobre a prática na execução das licenciaturas, analisando em específico o curso em História da UFOP. É possível sugerir que os resultados alertam para a tendência dos egressos entrevistados em não reconhecerem aspectos práticos da formação como prevalentes em suas experiências na graduação. Abaixo, seguem as tabelas com as respectivas respostas.

Tabela 4: Respostas à questão nove “**A partir de sua experiência, assinale 3 conhecimentos os quais você considera mais importantes na formação de um professor para a realidade escolar.**”

Conhecimento	Número de respostas	Percentual
Como ensinar o conteúdo em diferentes contextos	29	67,4%
Sobre o conteúdo da disciplina	23	53,5%
Como gerir a sala de aula	19	44%
Como se dá o aprendizado dos estudantes	18	41,9%
Como estimular os alunos	15	35%
Como melhorar o aprendizado dos estudantes	13	30,2%
Sobre as comunidades em que se atuará	11	25,6%
Como avaliar o aprendizado dos estudantes	9	20,9%

Como aplicar as diretrizes curriculares	7	16,3%
Bases históricas e filosóficas da educação	3	7%
<i>Fonte: elaborada pelo autor</i>		

Tabela 5: Respostas à questão dez “A partir de sua experiência, assinale 3 conhecimentos os quais você mais teve contato durante a licenciatura em história.”

Conhecimento	Número de respostas	Percentual
Sobre o conteúdo da disciplina	38	86,4%
Bases históricas e filosóficas da educação	36	81,8%
Como aplicar as diretrizes curriculares	15	34,1%
Como ensinar o conteúdo em diferentes contextos	9	20,5%
Sobre as comunidades em que se atuará	7	15,9%
Como se dá o aprendizado dos estudantes	6	13,6%
Como avaliar o aprendizado dos estudantes	4	9,1%
Como estimular os alunos	3	6,8%
Como melhorar o aprendizado dos estudantes	2	4,5%
Como gerir a sala de aula	2	4,5%
<i>Fonte: elaborada pelo autor</i>		

A questão onze, a última fechada, se inspirou em uma questão do Questionário ENADE 2021 dos cursos de História-Licenciatura (INEP, 2021), que ao indagar se os formandos consideravam que "a fundamentação teórica" oferecida na licenciatura era "suficiente" para a "compreensão sobre educação escolar" e a "preparação para o exercício da docência" os dados do INEP coletaram que 82,8% dos respondentes concordam “em grande parte” ou “completamente” com a afirmação.

Tabela 6: **Questão ENADE 2021 História-Licenciatura**

Tabela 3.35 - Distribuição percentual do total de respostas válidas de estudantes à questão "A fundamentação teórica oferecida no curso de Licenciatura foi suficiente para sua compreensão, sobre a educação escolar e sua preparação para o exercício da docência?", por Modalidade de Ensino e Sexo, segundo a Alternativa de resposta - Enade/2021 - História (Licenciatura)

	Modalidade de Ensino					
	Educação Presencial			Educação a Distância		
	Sexo		Total	Sexo		Total
Total	Masculino	Feminino		Masculino	Feminino	
Fundamentação teórica suficiente						
Sim, completamente.	33,8%	17,5%	16,3%	45,6%	23,0%	22,6%
Sim, em grande parte.	49,0%	23,4%	25,6%	45,5%	21,5%	24,0%
Apenas em algumas disciplinas/situações.	15,2%	6,9%	8,3%	7,5%	3,7%	3,8%
Não.	2,0%	1,2%	0,8%	1,5%	0,9%	0,6%
Total	100,0%	49,0%	51,0%	100,0%	49,0%	51,0%

Fonte: MEC/Inep/Daes – Enade/2021

Estes dados contrariam as suposições e hipóteses aqui elaboradas pois neles a significativa maioria dos egressos indicaram concordância com a ideia que a teoria ofertada na licenciatura foi suficiente para o exercício da prática nas realidades escolares. Assim, geramos a questão, em Likert Scale, **“Você concorda com a afirmação de que a Licenciatura favoreceu a articulação dos conhecimentos teóricos com as atividades práticas da docência?”** a fim de gerar mais informações sobre esta contradição. Em nossa amostra - incomparável à grandeza de uma avaliação em larga escala como o ENADE - 7 dos 44 respondentes indicaram estar no espectro da concordância enquanto 23 se posicionaram na discordância, configurando 52,3% dos respondentes discordando. Não é possível sacar nenhuma conclusão da oposição de maiorias entre os dados, dado o pequeno tamanho de nossa amostra, porém, a diferença é curiosa visto que as palavras utilizadas foram semelhantes nos dois enunciados. Entretanto, é sempre importante estar alerta para possíveis vieses na construção das técnicas de coleta de dados (BOGDAN & BIKLEN, 1994). Esta questão dialoga com a necessidade de que mais pesquisas sejam realizadas dentro do campo de formação de professores (DINIZ-PEREIRA, 2013) para que o máximo possível de contradições e fragilidades nos referenciais teóricos sejam esclarecidas à medida que mais dados são coletados, analisados e interpretados à luz do estado da arte.

A questão 12, a única aberta do questionário, pediu aos respondentes que elaborassem uma resposta para a pergunta **“Qual o seu grau de satisfação com a formação prática que teve acesso na licenciatura em História da UFOP? Justifique, por favor.”** Dos 44 entrevistados, 40 responderam, com respostas que variaram de 2 a mais de 50 linhas. É uma questão fundamental para a pesquisa uma vez que expande o conhecimento sobre o objeto de estudo da pesquisa, que afinal se interessa em captar a voz dos professores acerca do tema,

com o intuito de se informar sobre as subjetividades dos egressos (CHAER *et al*, 2011). A fim de ilustrar melhor a estrutura do questionário, organizamos as respostas buscando identificar os diálogos entre os relatos dos egressos com os grandes temas abordados no questionário. Podemos entender que cada questão busca se aprofundar especificamente nos seguintes temas: 1) Avaliação, 2) Linguagem Acadêmica ou Escolar, 3) Estratégias Pedagógicas, 4) Frequência de Experiências Práticas, 5) Simulação de Prática, 6) Relações de Aprendizagem, 7) Planejamento de Ensino, 8) Frequência de Temas, 9) Conhecimentos mais Importantes para a Docência, 10) Conhecimentos mais Frequentes na Licenciatura, 11) Articulação Teoria e Prática e 12) Grau de Satisfação. Segue a análise.

Os egressos praticamente não versaram sobre avaliações de maneira mais explícita, sejam as de larga escala, as da realidade escolar ou da própria graduação. Em relação ao debate sobre qual linguagem é mais prevalente na experiência da licenciatura, são variados os relatos que indicam insatisfação e/ou percepção da priorização pela linguagem acadêmica. Um dos egressos escreveu que *“o curso é muito voltado pra (sic) formação de pesquisadores e não de professores”* enquanto outro entrevistado proferiu a opinião de que *“a Universidade ainda está muito presa ao discurso, onde vários aspectos do ser professor ainda estão muito mais ligados ao campo das abstrações do que uma real compreensão do que é de fato estar dentro de uma sala de aula.”*

As estratégias pedagógicas também não foram citadas de maneira significativa nas respostas dos egressos, mas, algumas contribuições são interessantes. Um respondente indicou que *“No estágio, as aulas não focavam em questões reais que enfrentaríamos em sala de aula, mas em questões teóricas que não ajudavam muito quando um aluno, por exemplo, não demonstrava interesse na matéria”*, demonstrando o reconhecimento de que gerar interesse e curiosidade nos estudantes é uma tarefa da docência. Em relação à frequência de experiências práticas na licenciatura, diversos egressos indicaram terem tido poucas oportunidades de experimentação e/ou simulação prática. Uma das respostas contribuiu com a elucidação do tema ao exemplificar diversas habilidades necessárias para a docência como *“Questões práticas de como aplicar um PPC, como pensar metodologias educacionais, questões burocráticas, como pensar e formular um plano de aula, como lidar com a institucionalidade, como aderir às tecnologias em sala de aula”* mas que porém, *“senti que não tive nenhuma delas em meu ensino. O que aprendi foi na prática, na sala dos professores, perguntando para outros colegas, e no final todo mundo sente o mesmo desafio e não consegue nem compartilhar porque também não sabe.”* apresentando outro tema muito

recorrente na fala dos egressos que é a ideia de que é na prática que se aprende de fato à navegar dentro das realidades da docência.

Em relação às oportunidades de simular a prática, alguns relatos indicaram que em suas experiências *“a conexão com a sala de aula só é eficiente por meio de programas externos como Residência e PIBID”*, o que, se verificado na realidade de muitos dos estudantes de Licenciatura-História UFOP, faz-se preocupante pois estes programas envolvem processos seletivos que filtram a participação dos estudantes da graduação. As oportunidades de experimentação prática, legalmente, devem ser oferecidas a todos os estudantes de maneira equitativa. Quando buscamos menções às relações de aprendizagem poucos egressos escreveram sobre o tema, porém, um respondente afirmou o entendimento de que, segundo sua experiência *“O curso deveria incorporar mais disciplinas voltadas ao ensino, ampliar a formação sobre legislações educacionais e fortalecer o vínculo dos estudantes com as comunidades locais.”*

Os relatos expandiram de maneira muito interessante as questões nove e dez que indagavam sobre os conhecimentos mais importantes para a docência e os mais frequentes na licenciatura. Os egressos citaram diversos conhecimentos que expandem a lista apresentada a eles nas questões, agregando ao campo de pesquisa sobre formação de professores. Os respondentes citam que saber como *“conciliar as disciplinas de conteúdo histórico com a prática do ensino de história”*; *“dialogar sobre as vivências, pensar dinâmicas, explorar ambientes e tópicos não convencionais”*; aplicar as *“Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008, que tornam obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira e indígena”*; realizar *“simulações de aula, modelos práticos de aplicação, gestão de turma e organização de quadro”* são conhecimentos fundamentais na formação docente mas que estiveram ausentes de suas experiências enquanto licenciandos. À medida que versaram sobre os conhecimentos mais frequentes em suas trajetórias, a maioria dos egressos indicou que a parte prática da formação foi negligenciada. Egresso opinou que *“a matriz curricular do curso apresenta um forte viés teórico, com ênfase na pesquisa histórica e historiográfica, enquanto as disciplinas voltadas para a prática docente e a interação com a comunidade são limitadas”*, outro destacou que suas experiências foram marcadas por *“Muita teoria, pouca prática, saímos da universidade e somos lançados em um mundo da educação que não conhecemos e nunca ouvimos falar, praticamente aprendemos 90% das coisas do zero”*.

Também foram variadas as percepções dos estudantes de que teoria e prática caminham juntas, reforçando um ponto crucial do presente artigo que é o argumento por maior prevalência da prática na licenciatura e não por um protagonismo completo da carga

horária e dos currículos. Alguns egressos, expressaram de diferentes maneiras, ideias que remetam ao reconhecimento da articulação entre teoria e prática no ato de ensinar, como o respondente o qual afirmou que o *“conhecimento teórico adquiridos pelos textos acadêmicos são (sic) de grande valia para problematizar justamente o conteúdo histórico didatizado e escolarizado”*, e também em outro relato lemos *“Com o conhecimento teórico e crítico do curso me sinto preparada para olhar para a realidade e pensar sobre ela criticamente, conseguindo ir atrás de ferramentas para atuar melhor”*. Complementar a estes relatos são os que expressaram alto grau de satisfação com a licenciatura em História da UFOP, à medida que consideram, que *“O curso apesar de focar, sobretudo, em questões teóricas da disciplina História, me proporcionou uma capacidade de articulação crítica historiográfica e teórica que me foi fundamental para a preparação e desenvolvimento das aulas na rede básica de ensino.”* e que *“A formação em História, do ponto de vista intelectual, levando em consideração seus aspectos culturais, científicos, filosóficos e, em minha visão, como pessoa foram excepcionais na UFOP.”*

Considerações Finais

Este estudo situa-se no campo da preparação docente, um ramo relativamente novo dentro da educação, consolidado como vertente de investigação acadêmica a partir de 1973 (DINIZ-PEREIRA, 2014). Pesquisas indicam que essa área, historicamente, tem se apoiado pouco em estudos empíricos e, com frequência, desconsiderado a docência como uma prática inserida nas dinâmicas concretas das escolas (ZEICHNER, 2005; TARDIF & LESSARD, 2005). Diante desse cenário, buscamos contribuir para o aprofundamento desse debate, valorizando a voz de professores em exercício, de modo que suas percepções sobre a relação entre formação e prática docente possam ajudar a pensar em como as estruturas curriculares influenciam a preparação para os desafios do cotidiano escolar. Ao articular análise documental, investigação teórica e um mapeamento das experiências de egressos, pretendemos construir uma abordagem ampla que conecte a organização da licenciatura às exigências reais do ensino nas realidades escolares. Esses elementos, de forma autônoma, auxiliam na compreensão das perspectivas e vivências dos sujeitos sociais envolvidos (POUPART, 2012).

A análise dos dados coletados com os egressos da Licenciatura em História da UFOP sugere um padrão recorrente de distanciamento entre a formação inicial oferecida pela universidade e as demandas concretas do exercício docente na educação básica. Essa

percepção está alinhada com discussões presentes na literatura especializada, que apontam para uma possível preponderância da dimensão teórica sobre a prática nos cursos de formação docente (GATTI, 2010; SHULMAN, 1987; ZEICHNER, 2010). Os relatos dos participantes indicam que a linguagem acadêmica e as avaliações teóricas podem ser privilegiadas em detrimento de experiências concretas que simulem os desafios da sala de aula e contribuam para o desenvolvimento do Conhecimento Pedagógico do Conteúdo (CPC) (SHULMAN, 1987; BALL, 2008).

Os dados também parecem apontar que estratégias pedagógicas voltadas à formação prática, como a análise de práticas docentes e a discussão sobre o ato de ensinar em contextos reais, são pouco abordadas ao longo do curso. A baixa frequência de atividades que envolvem planejamento de aulas, avaliação de aprendizagens e gestão de sala de aula pode indicar um desafio na articulação entre teoria e prática, o que, de acordo com a literatura (ROLDÃO, 2007; SCHÖN, 1983), poderia impactar o desenvolvimento das competências específicas da docência. É possível que esse descompasso contribua para tornar a transição dos egressos para o mercado de trabalho mais desafiadora, exigindo adaptações que poderiam ser melhor desenvolvidas ao longo da graduação (TARDIF & LESSARD, 2005)

Diante dessas evidências, parece relevante considerar a necessidade de uma reformulação curricular que busque fortalecer a integração entre universidade e escola, promovendo experiências mais significativas de contato com a realidade da educação básica. A implementação de metodologias ativas que estimulem a simulação de práticas docentes, a ampliação das atividades de estágio supervisionado e a valorização da reflexão sobre os desafios concretos do ensino são aspectos que, conforme indicado por estudiosos da formação docente (DARLING-HAMMOND, 2014; NÓVOA, 2017; GATTI, 2010), poderiam contribuir para a construção de um modelo formativo mais alinhado às reais necessidades dos professores em formação.

Por fim, este estudo busca reforçar a importância de considerar a voz dos egressos na avaliação da efetividade dos cursos de licenciatura. Suas percepções oferecem um diagnóstico potencialmente valioso sobre os pontos fortes e as fragilidades da formação inicial, permitindo que ajustes sejam propostos com base em evidências concretas. A continuidade desse debate parece essencial para que as licenciaturas possam, cada vez mais, atender às demandas do ensino e da aprendizagem na educação básica brasileira (BRASIL, 2002; BRASIL, 2017).

Referências Bibliográficas

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de et al. O trabalho docente do professor formador no contexto atual das reformas e das mudanças no mundo contemporâneo. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 91, n. 227, p. 122-143, abr. 2010. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2176-66812010000100008&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 4 fev. 2025.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de et al. O papel do professor formador e das práticas de licenciatura sob o olhar avaliativo dos futuros professores. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, n. 12, p. 101-123, 2012. Disponível em: <https://doi.org/10.34632/investigacaoeducacional.2012.3377>. Acesso em: 7 fev. 2025.

ANDRÉ, Marli. O que é um estudo de caso qualitativo em educação? *Revista da FAAEBA: Educação e Contemporaneidade*, Salvador, v. 22, n. 40, p. 95-103, dez. 2013. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-70432013000200009&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 7 fev. 2025.

ALTET, Marguerite. As competências do professor profissional: entre conhecimentos, esquemas de ação e adaptação, saber analisar. In: PAQUAY, Léopoldo; PERRENOUD, Philippe; ALTET, Marguerite; CHARLIER, Évelyne (Orgs.). *Formando professores profissionais: quais estratégias? Quais competências?* 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2001. p. 23-35.

ALTET, Marguerite; PERRENOUD, Philippe; PAQUAY, Léopoldo. *A profissionalização dos formadores de professores*. Porto Alegre: Artmed, 2003.

ARAÚJO, R. M. B.; NUNES, C. M. F.; LUCINDO, N. I. Um estudo com egressos do curso de pedagogia: avaliando a formação inicial. *Revista @ambienteeducação*, São Paulo, v. 11, n. 2, p. 240-258, maio/ago. 2018. Disponível em: <http://publicacoes.unicid.edu.br/index.php/ambienteeducacao/article/view/618>. Acesso em: 16 jun. 2024

BALL, D. L. Bridging practices: intertwining content and pedagogy in teaching and learning to teach. *Journal of Teacher Education*, v. 51, n. 3, p. 241–247, 2000.

BALL, D. L.; THAMES, M. H.; PHELPS, G. Content knowledge for teaching: what makes it special? *Journal of Teacher Education*, v. 59, n. 5, p. 389–407, 2008.

BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sari Knopp. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora, 1994.

BORN, B. Transformar a formação de professores pela prática: um desafio possível. In: INSTITUTO PENÍNSULA; PROFISSÃO DOCENTE (Org.). *O papel da prática na formação inicial de professores*. 1. ed. São Paulo: Moderna, 2019. p. 21-55.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 9 abr. 2002. Seção 1, p. 31.

BRASIL. Resolução n. 1, de 15 de maio de 2006. *Diário Oficial da União*, n. 92, seção 1, p. 11-12, 16 maio 2006.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular (BNCC)*. Educação é a Base. Brasília: MEC/CONSED/UNDIME, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 2 jun. 2024.

BRASIL. Lei nº 11.788, de 25 de setembro de 2008. Dispõe sobre o estágio de estudantes. *Diário Oficial da União*, Brasília, 26 set. 2008. Seção 1, p. 3.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Edital nº 06/2018 CAPES. Programa Residência Pedagógica. Brasília: CAPES, 2018a. 21 p. Disponível em: http://cfp.ufcg.edu.br/portal/images/conteudo/PROGRAMA_RESIDENCIA_PEDAGOGICA/DOCUMENTOS_E_PUBLICACOES/01032018-Edital-6-2018-Residencia-pedagogica.pdf. Acesso em: 20 abr. 2024.

CHAER, G.; DINIZ R. R. P.; RIBEIRO, E. A. A técnica do questionário na Pesquisa Educacional. *Evidência*, Araxá, v. 7, n. 7, p. 251-266. 2011.

CHARLIER, É.; ALLESSANDRINI, C. D. *Formando professores profissionais: quais estratégias? Quais competências?* 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2001. p. 23-35.

COCHRAN-SMITH, Marilyn. Learning and unlearning: the education of teacher educators. *Teaching and Teacher Education*, v. 19, p. 5–28, 2003. Disponível em: [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(02\)00102-9](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(02)00102-9). Acesso em: 7 fev. 2025.

DARLING-HAMMOND, Linda. *Strengthening clinical preparation: the holy grail of teacher education*. Stanford University, 2014.

DEWEY, John. *Experience and education*. New York: Simon & Schuster, 1997. p. 25-50.

DINIZ-PEREIRA, J. E. Da racionalidade técnica à racionalidade crítica: formação docente e transformação social. *Perspec.Dial.: Rev. Educ. Soc.*, Naviraí, v. 1, n. 1, p. 34-42, jan./jun. 2014.

DINIZ-PEREIRA, J. E. A construção do campo de pesquisa sobre formação de professores. *Revista da FAEEDBA – Educação e Contemporaneidade*, Salvador, v. 22, n. 40, p. 145-154, 2013. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/faeeba/v22n40/v22n40a13.pdf>. Acesso em: [data de acesso].

DUNCAN-ANDRADE, J.; MORREL, E. *The Art of Critical Pedagogy: Possibilities for Moving from Theory to Practice in Urban Schools*. New York: Peter Lang Publishing, 2008.

EISNER, Elliot. Forms of understanding and the future of educational research. *Educational Researcher*, v. 22, n. 7, p. 5-11, 1993.

FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GATTI, Bernadete A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out./dez. 2010.

GATTI, Bernadete A.; BARRETTO, Elba S. S.; ANDRÉ, Marli E. D. A.; ALMEIDA, Patrícia C. A. *Professores do Brasil: novos cenários de formação*. Brasília: UNESCO, 2019.

GUDMUNSDOTTIR, S.; SHULMAN, L. Pedagogical content knowledge in social studies. *Scandinavian Journal of Educational Research*, v. 31, n. 2, p. 59–70, 1987. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/0031383870310201>. Acesso em: 7 fev. 2025.

GOMES, Manoel Messias et al. Reflexões sobre a formação de professores: características, histórico e perspectivas. *Revista Educação Pública*, v. 19, n. 15, 6 ago. 2019. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/19/15/reflexoes-sobre-a-formacao-de-professores-caracteristicas-historico-e-perspectivas>. Acesso em: 10 nov 2024

HOOKS, bell. A construção de uma comunidade pedagógica. In: *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade*. Trad. Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013. Disponível em: https://www.ufrb.edu.br/ppgcom/images/sele%C3%A7%C3%A3o_2020.1/hooks_-_Ensinando_a_transgredir.pdf. Acesso em: 10 fev 2024.

INEP (2021). Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. Avaliação dos Cursos de Graduação. Brasília. Disponível em <http://portal.inep.gov.br/web/guest/avaliacao-dos-cursos-de-graduacao>. Acesso em 14 dez. 2024.

LIBÂNEO, José Carlos. *Pedagogia e pedagogos, para quê?* 12. ed. São Paulo: Cortez, 2010

LÜDKE, Menga; CRUZ, Giseli B. da. Aproximando universidade e escola de educação básica pela pesquisa. *Cadernos de Pesquisa*, v. 35, n. 125, p. 81–109, 2005. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0100-15742005000200006>. Acesso em: [data de acesso].

LÜDKE, Menga; CRUZ, Giseli; BOING, Luiz. A pesquisa do professor da educação básica em questão. *Revista Brasileira de Educação*, v. 14, 2009. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782009000300005>. Acesso em: [data de acesso].

MOTA, J. Utilização do Google Forms na pesquisa acadêmica. 2019.

NASCIMENTO, M. das G.; ALMEIDA, P. C. A.; PASSOS, L. F. Formação docente e a sua relação com a escola. *Revista Portuguesa de Educação*, v. 29, n. 2, p. 09–34, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.21814/rpe.7436>. Acesso em: 7 fev. 2025.

NÓVOA, António. Concepções e práticas de formação contínua de professores. In: _____. *Formação contínua de professores: realidades e perspectivas*. Aveiro: Universidade de Aveiro, 1991. p. 15-38. Disponível em: www.curriculosemfronteiras.org/vol19iss1articles/novoa.pdf>. Acesso em: 29 mai. 2024.

NÓVOA, António; VIEIRA, P. *Um alfabeto da formação de professores*. 2017.

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, 2019. Disponível em: www.curriculosemfronteiras.org/vol19iss1articles/novoa.pdf>. Acesso em: 29 mai. 2024.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, João. Desenvolvimento profissional dos professores. In: FORMOSINHO, João (Coord.). *Formação de professores: aprendizagem profissional e ação docente*. Porto: Porto Editora, 2009. p. 221-284.

PAUL, Jean-Jacques. Acompanhamento de egressos do ensino superior: experiência brasileira e internacional. *Cadernos CRH*, Salvador, v. 28, n. 74, p. 309-326, ago. 2015. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-49792015000200309&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 24 jul. 2024.

RIBEIRO, Djamila. *O que é lugar de fala?* Belo Horizonte: Letramento, 2017. (Feminismos plurais).

PERRENOUD, P. O trabalho sobre o *habitus* na formação de professores: análise das práticas e tomada de consciência. In: PAQUAY, L.; PERRENOUD, P.; ALTET, M.; CHARLIER, É. (Orgs.). *Formando professores profissionais: quais estratégias? Quais competências?* 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2001. p. 161-184.

PÉREZ GÓMEZ, Antônio. O pensamento prático do professor – a formação do professor como prático reflexivo. In: NÓVOA, A. (Coord.). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1997. p. 93-114.

POUPART, J. et al. *A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos*. 2012.

POZZO, M. I.; BORGABELLO, A.; PIERELLA, M. P. Using questionnaires in research on universities: analysis of experiences from a situated perspective. 2019.

ROLDÃO, Maria do Céu. Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 12, n. 34, p. 94-103, jan./abr. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/XPqzwwYZ7YxTjLVPJD5NWgp/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 4 fev. 2025.

SANTANA, F. C.; BARBOSA, Jonei. O dispositivo formativo da residência pedagógica: ataques, lutas e resistências. 2020.

SARTI, F. VASQUES, A. Entre a forma escolar e a forma universitária na formação docente: o caso do plano nacional de formação dos professores da educação básica. *Revista Brasileira de Educação*, 2022.

SARTI, F. M. Pelos caminhos da universitarização: reflexões a partir da masterização dos IUFM franceses. *Educação em Revista*, v. 29, n. 4, p. 215–244, 2013. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0102-46982013000400010>. Acesso em: [data de acesso].

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. *Revista Brasileira de Educação*, v. 14, 2009. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782009000100012>.

SCHÖN, Donald A. *The reflective practitioner: how professionals think in action*. New York: Basic Books, 1983.

SCHÖN, Donald A. *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

SEGATTO, C. I. O lugar da prática na formação inicial de professores. In: *O papel da prática na formação inicial de professores*. Organização Instituto Península, Profissão Docente. 1. ed. São Paulo: Moderna, 2019. p. 9-21.

SHULMAN, Lee S. Knowledge and teaching: foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, v. 57, n. 1, p. 1-22, fev. 1987. Disponível em: <https://people.ucsc.edu/~ktellez/shulman.pdf>. Acesso em: [data de acesso].

SÃO PAULO. Decreto 27, de 12 de março de 1890. In: *Coleção das Leis e Decretos do Estado de São Paulo*. Tomo I - 1889-1891. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado, 1909.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes, 2010.

TARDIF, M.; LESSARD, C. O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

TARDIF, Maurice. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas

consequências em relação à formação do magistério. *Revista Brasileira de Educação*, n. 13, p. 5-24, 2000. Disponível em: http://anped.tempsite.ws/novo_portal/rbe/rbedigital/RBDE13/RBDE13_05_MAUURICE_TARDIF.pdf. Acesso em: 10 out. 2024.

TYACK, D.; CUBAN, L. *Tinkering toward utopia: a century of school reform*. 1995.

ZEICHNER, Kenneth. Learning from experience with performance-based teacher education. In: PETERMAN, F. (Ed.). *Assessment in urban teacher education programs*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 2005. p. 3-20.

ZEICHNER, Kenneth Repensando as conexões entre a formação da universidade e as experiências de Campo na formação de professores em faculdades e universidades. *Educação*, Santa Maria, p. 479-504, 2010. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/2357/1424>. Acesso em 29 mai 2024.