

TEORIA E PRÁTICA NO ENSINO DE HISTÓRIA: UMA REALIDADE PERCEBIDA PELO DOCENTE EM FORMAÇÃO

Amanda Silva de Lima¹

Universidade do Estado do Amazonas (UEA)

Glauciene da Costa Maia²

Universidade Federal do Amazonas (UFAM)

Resumo: O presente trabalho apresenta-se nesta escrita como relato de experiência. Para tanto, consagrou-se em torno do objetivo geral que buscou compreender como se estabelece a relação entre teoria e prática na formação de professores de História, pretendendo analisar seus desdobramentos a partir da leitura bibliográfica; identificar os caminhos pelos quais emerge essa relação; e descobrir se uma pode desenvolver-se sem a outra eficazmente. Como método utilizou-se de fontes primárias e secundárias (impressas, escritas e digitais), além da abordagem qualitativa firmada na análise de conteúdo, dividindo-se nas seguintes etapas: ponto de partida, fase de campo, pesquisa bibliográfica, bem como análise e discussões dos resultados. O referencial teórico por sua vez, centrou-se em discussões baseadas em alguns autores e pensadores que abordam em sua plenitude a perspectiva da teoria e da prática ancoradas nas experiências de formação docente em História. Por fim, os resultados apresentados ao longo da escrita evocam os objetivos dos quais conseguiu-se alcançar, assim como aquilo que se pretendia descobrir através da investigação científica, além da resposta para a pergunta norteadora que circundou o estudo. Logo, conclui-se que jamais pode haver prática sem teoria, e mesmo parecendo seguirem caminhos opostos em alguns momentos no fazer docente, elas sempre se encontram e dão solidez ao mesmo.

Palavras-chave: Teoria e Prática; Ensino de História; Formação Docente; Estágio; Experiência.

Theory and practice in the teaching of history: A reality perceived by the teacher in training

¹Graduada em Licenciatura em História, pela Universidade do Estado do Amazonas (UEA), em Carauari-Am, na modalidade de Ensino Presencial Mediado por Tecnologia (EPMT). E-mail: silvadelimaamanda06@gmail.com.

² Orientadora, Mestra em História, formada pela Universidade Federal do Amazonas – UFAM. Professora Assistente do curso de Licenciatura em História, ofertado pela Universidade do Estado do Amazonas (UEA), na modalidade de Ensino Presencial Mediado por Tecnologia (EPMT), em Carauari-Am. E-mail: glauciamai2020@gmail.com.

Abstract: The present work is presented in this writing as an experience report. To this end, it was consecrated around the general objective that sought to understand how the relationship between theory and practice is established in the training of History teachers, intending to analyze its developments from the bibliographic reading; identify the paths through which this relationship emerges; and to find out if one can develop without the other effectively. As a method, primary and secondary sources (printed, written and digital) were used, in addition to the qualitative approach based on content analysis, divided into the following stages: starting point, field phase, bibliographic research, as well as analysis and discussion of the results. The theoretical framework, in turn, focused on discussions based on some authors and thinkers who fully address the perspective of theory and practice anchored in the experiences of teacher training in History. Finally, the results presented throughout the writing evoke the objectives that were achieved, as well as what was intended to be discovered through scientific research, in addition to the answer to the guiding question that surrounded the study. Therefore, it is concluded that there can never be practice without theory, and even though they seem to follow opposite paths at times in the teaching practice, they always meet and give solidity to it.

Keywords: Theory and Practice; History Teaching; Teacher Training; Internship; Experience.

Introdução

A profissão docente ressignifica-se com o maior teor de relevância quando nos cursos de formação de professores os acadêmicos experenciam um processo constante de renovação, fomentação e busca pelo conhecimento holístico. Sendo assim, “a formação pode estimular o desenvolvimento profissional dos professores no quadro de autonomia contextualizada da profissão docente” (Nóvoa, 1995, p. 27).

Diante do externado, o trabalho de Conclusão de Curso (TCC) apresentado aqui como relato de experiência, é resultado dos estudos e pesquisas desenvolvidos no decorrer do curso de Licenciatura em História, ofertado pela Universidade do Estado do Amazonas (UEA), na modalidade de Ensino Presencial Mediado por Tecnologia (EPMT), que se deu de novembro de 2020 à novembro/dezembro de 2024.

Além disso, o mesmo se constituiu sob a temática Teoria e Prática no Ensino de História, delimitando-se em tratar da realidade encontrada pelo acadêmico em formação no seu primeiro contato com a sala de aula, ansiando esclarecer as relações e distanciamentos versados entre o fazer prático e o arcabouço teórico trabalhado na universidade, que aliás, fora o prelúdio para a elaboração da problemática que circundou o presente estudo: Existe uma separação total entre teoria e prática no fazer docente? Pois bem, a resposta para essa indagação problematizadora só poderá ser encontrada no decorrer desta escrita.

Ademais, a produção justifica-se pela necessidade de haver reflexões profícuas sobre os embates concebidos entre o que se aprende na academia e o que se aplica no contato com a realidade encontrada. Portanto, é um estudo relevante, pois apresenta contribuições significativas à formação acadêmico-profissional, sobretudo no ensino de História, dando o norte necessário para as consecuções práticas dos graduandos, que por vezes se perdem nesse processo por não entenderem as relações existentes entre essas duas concepções.

Para tanto, essa investigação ainda se consagrou em torno do objetivo geral que buscou compreender como se estabelece a relação entre teoria e prática na formação de professores de História, pretendendo analisar seus desdobramentos a partir da leitura bibliográfica; identificar os caminhos pelos quais emerge essa relação; e descobrir se uma pode desenvolver-se sem a outra eficazmente.

Quanto à metodologia utilizada, é cabível externar que o trabalho se constituiu a partir do método da observação participante, ligado ao que fora experienciado ao longo da formação docente, sobretudo nos estágios I e II, ancorado a uma leitura bibliográfica realizada através da análise de conteúdo.

Dessa forma, esta escrita organiza-se em quatro partes, sendo elas: Introdução: onde apresenta-se um panorama geral do relato; Procedimentos Metodológicos: detalhamento das etapas, o método, as técnicas e os instrumentos utilizados; Resultados e Discussão: dividida em subtópicos, neles encontra-se a discussão teórica, parte na qual há a conversação com os autores que embasaram a pesquisa, além dos resultados alcançados, referindo-se aos objetivos dos quais conseguiu-se alcançar e o que se previa na execução do estudo, bem como o que se concretizou a partir desses; Considerações Finais: onde apresenta-se, de modo breve, os objetivos previstos e alcançados na pesquisa.

Procedimentos Metodológicos

A pesquisa em voga, cuja abordagem é qualitativa, enquadrou-se no Campo da História Social, subdividida na História da Educação, pois centrou-se nas vivências e experiências do(a) acadêmico(a) em seu processo de formação docente em História. Por conseguinte, o campo em questão, seus domínios, suas dimensões, abordagens e outros, foram fomentados a partir das prerrogativas de Barros (2020), que serviu de bússola para

o desenrolar desta metodologia a partir do fazer historiográfico, incorporando ao presente Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) o aparato científico.

Com efeito, este relato de experiência também se desenvolveu por meio de informações provenientes de fontes primárias e secundárias (escritas, impressas e digitais) que se gestaram através do Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em História Presencial Mediado por Tecnologia (PPC), bem como livros, artigos e outros referentes à temática aqui evocada, facilitando o desenvolvimento de uma análise bibliográfica aprofundada e dotada de maior rigor acadêmico.

Aliás, o tipo de análise escolhida para essa consecução foi a de Conteúdo³, que no âmbito social possibilita o pesquisador a compreender o que busca para além de uma interpretação convencional, auxiliando-o no entendimento daquilo que está oculto no discurso. Bardin (2011) esclarece a importância do rigor em sua utilização, a necessidade de transcender as incertezas e de se desvendar o que é questionável na pesquisa.

Convém lembrar ainda que a abordagem qualitativa pela qual se estruturou o estudo, dividiu-se nas seguintes etapas: ponto de partida, fase de campo, pesquisa bibliográfica, bem como análise e discussões dos resultados.

Ponto de partida: esse momento resumiu-se na análise e reflexão do arcabouço teórico estudado ao longo do curso, feita através de seu Projeto Pedagógico (PPC), permitindo a elaboração e estruturação da problemática emergente entre teoria e prática que circundou a pesquisa. Isso tudo se deu da seguinte maneira: primeiro realizou-se a leitura do documento – PPC –, em seguida reunimos os pontos de divergências encontrados entre o que estava disposto no projeto e o que verdadeiramente se aplicou nas aulas ao longo do curso.

Fase de campo: essa etapa compreendeu as experiências do(a) autor(a) deste Relato nos estágios supervisionados em História I e II, que se efetuaram no ano de 2023, nas escolas estaduais de Ensino Fundamental II Saturnino Marães Neto e Ensino Médio Osvaldo Nascimento, de 14 de agosto à 01 de setembro e entre 30 de outubro à 23 de novembro, no turno matutino.

É importante frisar que foram 15 dias de aulas teóricas (60h/aula) na universidade à contraturno de prática nas entidades de ensino básico, que se subdividiu entre

³ Para Bardin (2011), a função precípua da análise de conteúdo é o descortinar crítico, ela nos explica que essa se resume em um conjunto de instrumentos de cunho metodológico em constante aperfeiçoamento, que se aplicam a discursos, conteúdos e outros, extremamente diversificados.

observações, aplicação do plano de ação pedagógica e regências. Assim, somando 180h para cada estágio, sendo 60h de aulas teóricas em sala, 60h de atividades práticas nas escolas e 60h produzindo a escrita do relatório, totalizaram 360h de execução nos dois estágios supervisionados.

O método da observação participante aplicado nesse período, inspirou-se nos interpostos do antropólogo polonês Malinowski (1978), um dos pioneiros dessa concepção, para o qual consiste em passar um período de tempo com o grupo estudado e conduzir uma investigação profunda para coleta de dados. Ele aponta que é por meio desse método que o historiador/investigador vai perceber a “imponderabilidade da vida real” (Malinowski, 1978, p. 31). Foi a partir disso que emergiu nessa produção uma conversação com a interdisciplinaridade, que o campo da História enquanto Ciência busca explorar.

Em função do exposto, torna-se relevante esclarecer que no contexto de observação dos dois estágios, percebeu-se que alguns assuntos abordados nas aulas de História pelos professores titulares das escolas, não tiveram o devido valor de aprofundamento nas aulas da faculdade. Essa foi, dentre outras, uma das inquietações que levou o(a) autor(a) desse texto a desenvolver o estudo.

Para além disso, na aplicação do plano de ação pedagógica e também das regências realizadas nos dois estágios, foram utilizadas estratégias que se embasaram no Construtivismo⁴ proposto por Freire (1996), o qual instrui que o aluno seja protagonista de seu próprio processo de aprendizagem, onde o educador atua como guia, orientador e observador.

Sob esse viés, no estágio I realizou-se atividades recreativas como instrumento pedagógico com os discentes do 6º ao 9º ano – sendo este o público-alvo dessa execução. A intervenção consistiu-se em dinâmicas de competições envolvendo perguntas e respostas, além do jogo do dado e caça perguntas, inerentes aos conteúdos abordados nas aulas ministradas pelos professores de História da Instituição. Para essa realização, utilizou-se como recursos pedagógicos um dado, quadro, pincel, apagador e tiras de papel.

⁴ Piaget (1973) criou a teoria em questão, a qual instrui que o conhecimento é construído pelo indivíduo a partir da interação de contato com o mundo. Bebendo dessa fonte, Freire (1996) nos orienta a partir do método, que é onde suas concepções vão divergir. Enquanto Jean Piaget inclina-se a interação com os objetos e a estrutura cognitiva, Paulo Freire busca a superação da ingenuidade por uma visão crítica, que transforme o contexto vivido.

A imagem abaixo exemplifica um pouco de como a consecução da ação mencionada se consolidou:

Figura 1 - Atividade Recreativa como Instrumento Pedagógico



Fonte: Autoria própria, em 27 de agosto de 2023.

Quanto ao estágio II ocorrido na escola de ensino médio, esse se deu a partir de uma oficina pedagógica acerca das lendas locais do município de Carauari-Am, que se dividiu em algumas etapas como: apresentação do arcabouço teórico aos discentes, instruções para a execução das atividades, coleta de dados feita por eles (através de entrevistas) e apresentação final do trabalho, que se fez em formato de curta-metragem, dança, jornal e poemas, apresentados pelos educandos do 3º ano 01(turma/público-alvo com a qual realizou-se a ação pedagógica). Vale lembrar também que os instrumentos pedagógicos utilizados para a referida execução foram: datashow, notebook, caixa de som e microfone. Desse modo, resposta foi positiva e os educandos conseguiram desenvolver belíssimos trabalhos, como visto na imagem a seguir:

Figura 1 - Curta-metragem produzido pelos discentes do 3º ano 01.



Fonte: Autoria própria, em novembro de 2023.

Continuando a explicação sobre as etapas da consecução deste estudo, destaca-se a pesquisa bibliográfica: essa estabeleceu-se no desenvolvimento da leitura bibliográfica sobre a origem da práxis, teoria e prática na formação docente em História, experiência no processo educativo e ensino de história. Sendo esse bojo literário o alicerce de sustentação fundamental para a consagração discursiva do trabalho. Não esquecendo, livros, documentos, artigos e internet foram as ferramentas utilizadas nessa fase.

Por fim, análise e discussões dos resultados: essa última etapa se caracterizou na apresentação dos dados obtidos ao longo dessa pesquisa no presente relato de experiência, debatidos detalhadamente no tópico a seguir.

Discussão Teórica

As relações dispostas entre teoria e prática calcadas no processo de formação docente aqui tratado, endossam o presente relato de experiência. Nesse sentido, pode-se apontar como fundamentação teórica deste trabalho uma discussão baseada em alguns autores e pensadores que abordam em sua plenitude a perspectiva da teoria e da prática ancoradas nas experiências de formação docente em História.

Para adentramos em tal discussão, salienta-se que a ideia de prática firmada na historiografia como práxis, surge lá na Grécia antiga com Aristóteles (384 – 322 a.C.), sendo proposta por ele como sabedoria prática que mesclava naquele contexto o conhecimento e a intervenção prática direta. De lá até o século XIX muita coisa mudou, e Marx (2015) é quem a explora e dá rigor a sua significação.

Diferente de Aristóteles (384 – 322 a.C.), que para explicá-la se baseava nas ações morais e transitivas, Marx (2015) a consagrou como uma atividade humana prático-crítica que expressa o poder de transformar o ambiente. Em razão disso, ele propôs que a práxis nada mais seria do que a junção de teoria e prática, onde essa segunda emana a partir da primeira, e uma sem a outra não funciona. Em função de tal, é mister dizer que até os dias de hoje suas concepções acerca dessa relação são tão fundamentais, que embasam o pensamento de diversos autores.

Essas prerrogativas são a mola propulsora para a compreensão das relações pelas quais teoria e prática emergem no processo de formação docente. Em alguns momentos da trajetória acadêmica em questão, sentiu-se a necessidade de entendê-las, principalmente quando nos estágios supervisionados as coisas pareciam sair do eixo no sentido das instruções apresentadas na universidade.

Sob essa ótica, percebeu-se que “é na prática que o homem tem de provar a verdade, isto é, a realidade” (Marx; Engels, 2015, p. 533). Tal realidade se mostrou desafiadora e bem mais complexa do que o bojo teórico que fora apresentado na academia, onde em determinados instantes, a prática se viu isolada da teoria, porém em momento algum desvinculadas por completo.

Não obstante, para que haja um entendimento melhor desse desdobramento na formação acadêmico-profissional em História, parte-se do ponto de que segundo Rüsen (2010), a consolidação da História enquanto ciência extinguiu a didática do eixo central da reflexão do historiador acerca de sua própria profissão, isso deu lugar à metodologia da pesquisa histórica, acarretando uma separação entre o ensino de História e sua investigação científica. Assim para ele, a partir desse acontecimento o ensino de História passou a ser desvalorizado, visto por diversas camadas da sociedade contemporânea como uma insignificante reprodução do saber acadêmico.

Por essa via, a prática de se ensinar História e os resultados provenientes disso, meio que negligenciaram o retrospecto da ciência no sentido restrito da pesquisa, haja vista enquanto o conhecimento científico se prolifera especialmente pelos profissionais que atuam no ramo da História “a tarefa da didática da história é transmitir este conhecimento sem participar da criação do discurso” (Rüsen, 2010, p. 27). Consequentemente, essa separação acabou deixando uma lacuna abissal para o conhecimento histórico acadêmico, o vazio de sua função nos dias atuais, é que nos exprime as colocações do autor.

Isso passa a ser bem perceptível nos cursos de formação docente em História atualmente, onde de fato se observa uma grande separação desse ofício, através da qual ou vai haver uma inclinação maior para História enquanto ciência, ou para suas disposições didáticas. O cerne do problema encontra-se justamente aí, pois seria necessário aplicar as duas formas de conhecimento na mesma dosagem, para que não houvesse esses vazios a serem preenchidos em nenhuma delas.

Em detrimento, o salientado explica melhor a realidade que é anfigúrica no sentido de relação componente entre prática e teoria no fazer docente, uma vez que através de tudo o que fora vivenciado ao longo do curso de Licenciatura em História, principalmente nos Estágios Supervisionados, – onde fora possível perceber-se enquanto futuro(a) educador(a) –, observou-se um significativo distanciamento entre esses dois conceitos fundamentais. Na verdade, a prática em muitos momentos fora o inverso daquilo que se aprendeu na universidade, deixando várias lacunas e questionamentos acerca do que de fato seria o ofício de ensinar e de ser professor.

Todavia, isso não quer dizer que a prática funciona melhor sem a teoria, ou vice-versa, seria equívoco pensar dessa maneira depois de tudo que já vimos nesta escrita, até porque uma sem a outra sucumbe totalmente. O que acontece nesse caso é que

A perspectiva técnica no estágio gera um distanciamento da vida e do trabalho concreto que ocorre nas escolas, uma vez que as disciplinas que compõem os cursos de formação não estabelecem os nexos entre os conteúdos (teorias?) que desenvolvem e a realidade nas quais o ensino ocorre (Pimenta; Lima, 2004, p. 39).

Pimenta e Lima (2004) em “Estágio e Docência”, de uma maneira magistral, nos permitem pensar essa relação presente nas competências do estágio como elemento primordial que integra a ação no seu contexto mais amplo, onde prática e teoria não se desenlaçam, apesar de certos distanciamentos em decorrências das peculiaridades citadas pelas mesmas anteriormente.

Ligado a isso, a grande inquietação que potencializou o interesse em nessa temática emanou a princípio da insatisfação provocada pelo vazio entre a perspectiva da pesquisa e da didática, percebido no segundo ano de faculdade (2022). Mas foi somente em 2023 que as suscitacões problematizadoras floresceram, quando o impacto com a realidade docente nos dois estágios possibilitou compreender que a disposição teórica

apreendida na universidade de alguma forma gera um distanciamento do trabalho docente que ocorre nas escolas.

Ansiando conhecer e entender melhor as nuances dispostas entre o fazer acadêmico e o escolar no processo de formação docente em História, voltamo-nos à Fonseca (2003), que nos guia através da dimensão histórica, onde seus prognósticos possibilitam analisar como ocorre o caminho traçado pela educação no Brasil até os dias atuais, levantando inúmeros questionamentos importantes ao debate que toma conta de vários segmentos de nossa sociedade e especialmente, dos meios acadêmicos. O supra a seguir nos ajuda a entendermos melhor suas colocações na obra:

O estudo da história do ensino de História pode esclarecer muito mais do que se imagina sobre as questões que envolvem o trabalho de historiadores e de professores, questões que vêm se acumulando nos cantos das salas de aulas, que atropelam o caminho desses profissionais e que nem sempre podem ser respondidas pela observação direta e pela reflexão sobre o fazer cotidiano. Pensar o ensino de história na sua historicidade significa buscar, se não soluções definitivas, ao menos uma compreensão mais clara sobre o que significa, hoje, ensinar história nas escolas (Fonseca, 2003. p. 7).

Ao contextualizar a problemática do Ensino de História, a autora evidencia a importância do saber (ou conhecimento) histórico escolar, tomando o cuidado em esclarecer que de maneira alguma este deve ser comparado ao saber acadêmico, que em sua plenitude se reverbera de outras significações e com objetivos diversos, os quais se propagam pela constante procura de uma especialização.

Assim, passa-se a entender que de fato o fazer acadêmico se ressignifica de questões mais complexas, não desprezando o ensino escolar. Porém, as dicotomias que permeiam os dois fazeres podem ser compreendidas como um dos aspectos que dificultaram o processo experienciado pelo(a) autor(a) deste relato, bem como o pouco tempo que se teve para realizar as atividades práticas nos estágios, principalmente no segundo, que ocorreu no mês de novembro, onde os professores titulares da escola naquele contexto necessitavam desenvolver seus trabalhos para fecharem o bimestre.

Diante disso, direcionamos a discussão para o Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em História Presencial Mediado por Tecnologia (PPC), que pretendendo implementar rigor aos objetivos nele traçado, reúne em sua espinha dorsal uma gama de fundamentos inspirados em vários pensadores da área, além dos documentos de leis que regem a educação, como a BNCC (Base nacional Comum Curricular), por exemplo,

aprovada em 22 de dezembro de 2017, que instrui o graduando de Licenciatura em História a exercer o papel docente eficazmente, esclarecendo que é preciso “transformar a história em ferramenta a serviço de um discernimento maior sobre a experiência humanas e das sociedades em que se vive” (Brasil, 2017, p.401).

Junto a isso, percebe-se a sua organicidade precípua, que se preocupa com a construção da cidadania consciente e ativa no ensino de História. Com efeito, o objetivo principal do referido PPC se fundamenta em:

Formar o profissional docente para atuar no magistério nos níveis do Ensino Fundamental – anos finais e Ensino Médio, objetivando proporcionar a compreensão do processo histórico e o acesso ao saber historicamente sistematizado, com domínio de conteúdos e metodologias específicas da área, bem como proporcionar conhecimentos técnicos e metodológicos que facilitam a produção de conhecimentos através da pesquisa histórica, potencializando seu empenho docente (Amazonas, 2021, p. 41).

Entretanto, muito do que fora proposto nos objetivos em questão não se deu como o esperado em sua totalidade, porque ao longo do curso houve uma inclinação maior para os pressupostos da educação, gerando certa deficiência no fazer historiográfico enquanto ciência/pesquisa nesse processo de formação. Tal realidade prova as premissas de Rüsen (2010) salientadas anteriormente, afirmado sua visão sobre o vazio do conhecimento histórico acadêmico deixado pela separação do ensino de História e sua pesquisa – cientifização.

Agora sob outra ótica, emergimos através do conceito de experiência, que também embasa esta fundamentação teórica. O ilustre historiador Thompson (1981) é a figura importante que trazemos para nos explicar em História o papel de tal no âmbito da educação. Para tanto, suas elucubrações se constituem como referência para ajudar-nos a analisar os processos insignes a partir da materialidade histórico-social⁵, debatendo sobre as relações históricas a partir da categoria experiência como peça fundamental no processo educativo.

A experiência é o baluarte dos estudos empreendidos pelo autor que a conceitua como “resposta mental e emocional, seja de um indivíduo ou de um grupo social, a muitos acontecimentos inter-relacionados ou muitas repetições do mesmo tipo de acontecimento” (Thompson, 1981, p. 15).

⁵ Movimento contínuo, sujeito às transformações causadas pelas lutas de classes.

Nessa perspectiva para ele, a experiência surge no ser social, transcendendo os sentidos do pensamento e da consciência, uma vez que os seres humanos sendo dotados de racionalidade possuem a capacidade de reflexão, analisando a realidade que os circunda, e isso se estende para além dos domínios da teoria. Mediante isso, dentro do presente debate seria indispensável enfatizar a temática em questão, pois tudo o que for vivenciado no processo de formação acadêmica denota na prática o cosmo da experiência.

Em consonância, foi a partir dela que houve o vislumbre da realidade do mundo docente, foi expondo-se a ela que as respostas pelas quais buscavam-se foram respondidas. Sem as vivências experenciadas e angústias sentidas ao longo dessa trajetória, em momento algum os sujeitos desse processo (docentes em formação) poderiam tornar-se bons profissionais, pois é a partir de tudo isso que nascem os profissionais de excelência, capazes de lidar com qualquer situação atípica que ocorra em seu ambiente de trabalho.

Larrosa (2001) por sua vez, se permite pensar a educação sob a lente do sentido e da experiência, isso é analisável em “Notas Sobre a Experiência e o Saber da Experiência”. No manuscrito, o pensador nos chama a atenção para as particularidades dessa concepção, que para ele demanda um olhar mais aguçado no que se refere a sentir e pensar. Essa argumentação nos leva à compreensão da relatividade dessas duas ações, onde cada sujeito possui uma subjetividade acerca do que experenciou, isto é, duas pessoas podem vivenciar o mesmo acontecimento, no entanto, cada uma vai ter a sua experiência no sentido particular.

Logo, essa percepção pode nos ajudar a entender melhor tal processo no retrospecto da formação acadêmica em História, onde cada sujeito o sente da sua maneira e o enxerga pela sua própria lente. Dessa forma, tais premissas tornam-se um alicerce na composição desse bojo teórico, não perdendo de vista que “a experiência é o que nos acontece, é o que nos toca” (Larrosa, 2001, p. 21).

Dito isso, pensar a experiência no fazer docente em História, é construir possibilidades de vivências multifacetadas, compreendendo o teor da concepção prática engendrada no arcabouço teórico, que consequentemente suscita suas relações.

Em suma, a fundamentação teórica apresentada no presente relato de experiência, embasa-se nas concepções desses grandes autores e pensadores, que abordam a perspectiva do fazer docente em História, atribuindo um rigor acadêmico e científico nas

discussões relativas às experiências vivenciadas por este(a) que vos escreve ao longo do curso de Licenciatura em História Presencial Mediado por Tecnologia.

Resultados Alcançados

O estudo realizado para a fomentação deste Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) se concretizou em torno do objetivo geral, que se preocupou em compreender como se estabelece a relação entre teoria e prática na formação de professores de História especificamente, buscando analisar seus desdobramentos a partir da leitura bibliográfica; identificar os caminhos pelos quais emerge essa relação; e descobrir se uma pode desenvolver-se sem a outra eficazmente.

Em vista disso, ao se traçar todos esses objetivos, esperou-se alcançar respostas concisas sobre o universo que compõe o entrelaçamento desses dois conceitos enquanto práxis – explorada por Marx (2015) –, ansiando responder a problemática central da pesquisa: Existe uma separação total entre teoria e prática no fazer docente?

Pois bem, a resposta precisa para a pergunta norteadora da investigação veio mesmo a partir de tudo que que fora experenciado nos estágios supervisionados em História I e II, no ano de 2023. Na verdade, este fora o grande divisor de águas que permitiu a percepção e auto entendimento do(a) autor(a) deste relato enquanto profissional da educação, vivenciando os desafios e dificuldades enfrentados no âmbito da docência.

Cabe ainda ressaltar que o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) fora um dos atores fundamentais desse repertório, visto que possibilitou uma verificação precisa das distribuições dos conteúdos de sua grade curricular, que a propósito, em algumas ocasiões foram trabalhados superficialmente, deixando várias lacunas no sentido da aprendizagem acadêmica, o que gerou grandes frustrações no decorrer e da trajetória acadêmica em questão, bem como inúmeros questionamentos quanto à preparação docente do curso.

Mas também, nesse caso devemos levar em consideração a modalidade presencial mediado por tecnologia (pela qual o curso fora ofertado), que potencializou grande parte dessa problematização, pois limitou os acadêmicos no sentido do fazer prático, massificando o método de aplicação das aulas na universidade, que em sua maioria resumiu-se em três dias de explicação dos conteúdos pelos titulares, sendo o quarto dia

aplicação de prova. E assim concretizou-se até o término do curso. No entanto, é claro que nessa trajetória também houve outras atividades para além disso, que é o caso dos seminários e rodas de conversas, por exemplo.

Contudo, apesar do bojo teórico utilizado para pensarmos o ensino de História ter sido de grande relevância ao desenvolvimento das habilidades fundamentais que a prática docente exige, houve alguns embates de desencontros entre ela e a teoria. Todavia, foi a vivência no cenário escolar nos dois estágios que possibilitou o vislumbre de um panorama bem mais vasto e complexo.

Nesse sentido, o tempo indubitavelmente fora um elemento significativo para o amadurecimento desse(a) que vos escreve enquanto sujeito de experiência. Sem ele não seria possível consolidar-se a conectividade com os alunos e com o espaço escolar. Em função disso, passou-se a compreender que “é incapaz de experiência aquele que se põe, ou se opõe, ou se impõe, ou se propõe, mas não se ex-põe” (Larrosa 2001, p. 24-25).

Dessarte, foi por meio da leitura bibliográfica e do restante do percurso acadêmico trilhado, aliado a essas experiências, que a pergunta norteadora fora respondida com êxito, e não, a prática jamais poderia se desenvolver sem a teoria. Marx (2015) na obra “A Ideologia Alemã”, a partir de suas Teses sobre Ludwig Feuerbach explora esse campo por meio da práxis e nos esclarece que a prática sem a teoria não possui validade alguma e ainda suscita que ela é a junção dessas duas, onde a segunda emerge a partir da primeira, como já visto na fundamentação teórica deste trabalho.

Em consonância, também fora possível obter as repostas pelas quais se buscavam nos objetivos traçados, e descobriu-se por meio de seus desdobramentos que as dicotomias entre teoria e prática encontram-se nas peculiaridades que as afastam no processo docente, porém não podem separá-las totalmente, fazendo com que ambas emergam através da experiência. Não obstante, o mais importante desses resultados alcançados foi entender que jamais pode haver prática sem teoria, e mesmo parecendo seguirem caminhos opostos em alguns momentos no fazer docente, elas sempre se encontram e dão solidez ao mesmo.

Assim, a trajetória acadêmica aqui explanada não se concretizou sem desafios, frustrações e tampouco decepções. As experiências adquiridas ao longo desses quatro anos de formação foram fundamentais e indispensáveis para o crescimento profissional e também para a compreensão de que esta fase foi apenas o início de uma longa jornada de aprendizado que ainda se tem a trilhar, mas agora enquanto professor(a) de História.

Considerações finais

Os estudos realizados durante o processo de construção deste trabalho se fizeram em sua natureza a partir da análise de conteúdo, que concebeu o alcance precípua dos objetivos propostos, compreendendo que teoria e prática não se constituem uma sem a outra. Além disso, essa investigação se fez parcialmente, demandando o tempo necessário para que fosse possível entender os caminhos pelos quais essas duas concepções emergem no fazer docente em História.

A experiência nesse percurso também fora um dos sustentáculos da pesquisa, onde resolveu-se destacar as vivências nos estágios supervisionados, que serviram como um laboratório de experimentos, através dos quais construiu-se as bases necessárias para que quem experenciou tudo isso torne-se um bom profissional da docência quando estiver em seu ofício de atuação.

Outrossim, houve nesse processo erros, acertos e frustrações, mas o fazer docente também é isso, é uma montanha russa de decepções e alegrias, onde pode-se construir canais de comunicação que possibilitam compreender os enlaces e embates ocorridos nesse universo educacional.

Todavia, percebemos que o enfoque central do trabalho não foi detalhar as etapas dos estágios em suas organicidades e complexidades, mas sim suscitar sua grande importância ao entendimento das relações emergentes entre teoria e prática, bem como destacar seus distanciamentos no fazer prático para com o arcabouço teórico trabalhado na universidade.

No tocante a isso, portanto, faz-se necessário enfatizar que as críticas tecidas no decorrer dessa escrita sobre as formas pelas quais os conteúdos foram ministrados em algumas disciplinas ao longo desses quatro anos, se denotaram de maneira construtiva, com o intuito de fazer com que os próximos cursos de Licenciatura em História ofertados pela Universidade do Estado do Amazonas (UEA) aos municípios na modalidade de Ensino Presencial Mediado por Tecnologia, possam compreender o universo dos acadêmicos, tornando o processo de formação docente o mais proveitoso possível.

Referências

- AMAZONAS. **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em História.** Sistema Presencial Mediado por Tecnologia. Universidade, Manaus/Am, 2021.
BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo.** São Paulo: Edições 70, 2011.

- BARROS, José D'Assunção. *O campo da História: especialidades e abordagens*. Petrópolis: Vozes. 2020.
- FONSECA, Thais Nívia de Lima e. **História e Ensino de História**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- LARROSA, Jorge. **Notas sobre a experiência e o saber da experiência**. Conferência proferida no I Seminário Internacional de Educação de Campinas, traduzida e publicada, em julho de 2001, por Leituras SME; Textos-subsídios ao trabalho pedagógico das unidades da Rede Municipal de Educação de Campinas/FUMEC.
- MALINOSWSKI, Bronislaw. **Argonautas do Pacífico Ocidental**. 2^a. ed. São Paulo: Abriu Cultural, 1978.
- MARX, Karl; ENGELS, Friederich. **A Ideologia Alemã**. São Paulo: Boitempo, 2015.
- NÓVOA, Antônio. **Formação de professores e profissão docente**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995. p. 27.
- PIAJET, Jean. **Biologia e conhecimento**. Petrópolis: Vozes, 1973.
- PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena, **Estágio e Docência**. São Paulo: Cortez, 2004.
- RÜSEN, J. Didática da História: passado e presente a partir do caso alemão. In: SCHMIIDT, M. A.; BARCA, I.; MARTINS, E.R. (Orgs.). **Jörn Rüsen e o ensino de História**. Curitiba: Editora da UFPR, 2010.
- THOMPSON, Edward Palmer. **A miséria da teoria ou um planetário de erros: uma crítica ao pensamento de Althusser**. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.