

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

Amanda Silva de Lima¹
Prof.^a Ma. Glauciene da Costa Maia²

RESUMO: O presente Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) apresenta-se nesta escrita como Relato de Experiência. Para tanto, consagrou-se em torno do objetivo geral que buscou compreender o processo de relação estabelecida entre Teoria e Prática na formação docente em 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 (impresas, 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. Essa última etapa por sua vez, na presente escrita subdivide-se em subtópicos que evocam os objetivos dos quais conseguiu-se alcançar e ainda apresenta a discussão teórica que fundamentou o trabalho. Por fim, nas considerações finais, confrontamos, de modo breve, os objetivos alcançados na pesquisa, além de fazermos as últimas ressalvas para sua conclusão.

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

1. Introdução

A profissão docente passa a ser significativa quando nos cursos de formação de professores os acadêmicos experenciam um processo contínuo de renovação, construção e busca de conhecimento. 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

¹ **Amanda Silva de Lima** é graduanda/finalista 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: silvadelimaamanda06@gmail.com.

² **Glauciene da Costa Maia** é a orientadora, Mestre em História, formada pela Universidade Federal do Amazonas – UFAM. Atualmente é 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. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8380477801504751>. E-mail: glauciamai2020@gmail.com.

de Licenciatura em História, ofertado pela Universidade do Estado do Amazonas (UEA), na modalidade de Ensino Presencial Mediado por Tecnologia (EPMT) em Carauari – Am, que se deu de novembro de 2020 à novembro/dezembro de 2024.

Inerente a tal, 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 encontraremos no decorrer desta escrita.

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

Para tanto, ainda consagrou-se em torno do objetivo geral que buscou compreender o processo de relação estabelecida entre Teoria e Prática na formação docente em 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 a metodologia utilizada, é cabível enunciarmos que o trabalho se constituiu a partir do método da observação participante, ligado ao que experienciamos ao longo de nossa 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 apresentamos um panorama geral do relato; Procedimentos Metodológicos: detalhamento das etapas, o método, as técnicas e o instrumentos utilizados; Resultados e Discussão: dividida em subtópicos, neles encontraremos a discussão teórica, parte na qual realizaremos a conversação

com os autores que embasaram a pesquisa, além dos resultados alcançados, referindo-se aos objetivos dos quais conseguimos alcançar e o que se previa na execução do estudo, bem como o que se concretizou a partir desses; Considerações Finais: onde confrontamos, de modo breve, os objetivos previstos e alcançados na pesquisa, além de fazermos as últimas ressalvas para sua conclusão.

2. 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 nos serviu de bússola para traçarmos esta 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 desenvolveu-se por meio de informações provenientes de fontes primárias e secundárias (escritas, impressas e digitais) que gestaram-se 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, permitindo-nos desenvolver 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 comum, auxiliando-o no entendimento daquilo que está por trás do discurso. Bardin (2011) nos esclarece a importância do rigor em sua utilização, a necessidade de transcender as incertezas e de se desvendar o que é questionado na pesquisa.

Convém lembrar ainda que a abordagem qualitativa pela qual se estruturou o estudo,

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.

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, respectivamente nas Escolas Estaduais de Ensino Fundamental II e Médio, Saturnino Marães Neto e Osvaldo Nascimento, de 14 de agosto à 01 de setembro e entre 30 de outubro à 23 de novembro, no turno matutino.

É importante frisarmos que foram 15 dias de aulas teóricas (60h/aula) na universidade à contraturno de prática nas entidades de ensino básico, que subdividiu-se entre 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, totalizando 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, realizando uma investigação profunda para coleta de dados. Ele aponta que é por meio desse método que o historiador vai perceber a “imponderabilidade da vida real” (Malinowski, 1978, p. 31). Foi a partir disso que traçamos uma conversação com a interdisciplinaridade, que o campo da História enquanto Ciência busca explorar.

Em função do exposto, torna-se relevante esclarecermos que no contexto de observação dos dois estágios, percebemos 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 nos levou 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 embasaram-se 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.

Em detrimento de tal, 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 tal realização, utilizamos como recursos pedagógicos um dado, quadro, pincel, apagador e tiras de papel.

Quanto ao estágio II realizado na escola de ensino médio, trabalhamos a partir de uma oficina pedagógica acerca das lendas locais do município de Carauari, 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 fez em formato de curta-metragem, dança, jornal e poemas, apresentados pelos educandos do 3º ano 01 (turma/público-alvo com a qual realizamos a ação pedagógica). Vale lembrarmos também que os instrumentos pedagógicos utilizados para a referida execução foram: datashow, notebook, caixa de som e microfone.

Continuando a explicação sobre as etapas da consecução deste estudo, destacamos 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,

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.

debatidos detalhadamente no tópico a seguir.

3. Resultados e Discussões:

3.1. 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, podemos 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 adentrarmos em tal discussão, salientamos 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, 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.

Foi a partir dessas prerrogativas que passamos a compreender as relações pelas quais teoria e prática emergem no processo de formação docente. Em alguns momentos de nossa trajetória acadêmica sentiu-se a necessidade de entendê-las, principalmente quando nos estágios supervisionados as coisas pareciam sair do eixo no sentido daquilo que fomos instruídos a fazer.

Em decorrência disso, 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 para nós se mostrou desafiadora e bem mais complexa do que o bojo teórico que nos foi apresentado na academia, onde em determinados instantes, a prática se viu isolada da teoria, porém em momento algum

desvinculadas por completo.

Para entendermos melhor esse desdobramento na formação acadêmico-profissional em História, partimos do ponto de que segundo Rüsen (2010), a consagração da História enquanto ciência extinguiu a didática do enfoque da reflexão do historiador acerca de sua própria profissão, dando lugar à metodologia da pesquisa histórica, potencializando uma separação entre o ensino de História e sua pesquisa. Para ele, no decorrer desse processo o ensino passou a ser desvalorizado, entendido como mera reprodução do saber acadêmico.

Em consonância, o ato de se ensinar História e os resultados provenientes disso, meio que deixou de lado o retrospecto da ciência, pois enquanto o conhecimento científico é produzido exclusivamente pelos profissionais 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.

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 de tal, o salientado nos ajuda a explicar 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-nos enquanto futuros educadores –, 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 até um ultraje pensar de tal 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” nos permitem pensar essa relação presente nas atividades de estágio como ponto crucial que compõe a ação, onde prática e teoria não se fragmentam, apesar de certos distanciamentos em decorrências das peculiaridades citadas pelas mesmas anteriormente.

Ligado a isso, a grande inquietação que potencializou o interesse em tal 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 suscitações problematizadoras floresceram, quando o impacto com a realidade docente nos dois estágios nos fez compreender que a disposição teórica apreendida na universidade de alguma forma gera um distanciamento do trabalho docente que ocorre nas escolas.

A fim de compreendermos melhor as nuances entre o fazer acadêmico e o escolar no processo de formação docente em História, nos voltamos à Fonseca (2003), que guia-nos através da dimensão histórica, onde seus conteúdos possibilitam analisar as formas pelas quais ela externaliza o caminho traçado pela educação no Brasil até os dias atuais, levantando questionamentos importantes ao debate que toma conta de vários setores de nossa sociedade e, sobretudo, dos meios acadêmicos. O supra a seguir nos ajuda a compreendermos 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 que de maneira alguma se deve

confundir com o saber acadêmico, sendo este circundado de outras significações e com objetivos diversos suscitados pela constante procura de uma especialização.

Assim, passamos 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 tivemos para realizarmos as atividades práticas nos estágios, principalmente no segundo, que ocorreu no mês de novembro, onde os professores titulares da escola naquele contexto necessitavam desenvolver suas atividades 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, percebemos 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 os pressupostos de Rüsen (2010) salientados anteriormente, afirmando sua visão sobre o vazio do conhecimento histórico acadêmico deixado pela separação do ensino de História e sua pesquisa – cientificação.

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). Nessa perspectiva para ele, a experiência surge no ser social, juntamente ao pensamento, uma vez que homens e mulheres – sendo seres racionais – ao agirem sobre a realidade, refletem acerca do que acontece a eles e à própria realidade.

Além do mais, afirma que é por meio da conversação entre ser social e consciência que se origina a experiência, que não é apenas determinada ou guiada pela teoria. Dentro do presente debate, seria indispensável enfatizarmos tal temática, pois tudo o que vivenciamos no processo de formação acadêmica denota na prática o cosmo da experiência.

No tocante a isso, foi a partir dela que vislumbramos a realidade do mundo docente, foi nos expondo a ela que as respostas pelas quais buscávamos foram respondidas. Sem as vivências experienciadas e angústias sentidas ao longo dessa trajetória, jamais poderíamos nos tornar bons profissionais, pois é a partir de tudo isso que nascem os docentes 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 em outras palavras, exterioriza que a experiência não pode ser prevista,

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

mas ela exige um olhar mais perspicaz, para que se permita sentir e pensar. Essa percepção pode nos ajudar a entender melhor esse processo no retrospecto da formação acadêmica em História. Dessa forma, pode-se tornar 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 conseqüentemente 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.

3.2. Resultados Alcançados

O estudo realizado para a fomentação deste Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), se concretizou em torno do objetivo geral que preocupou-se em compreender o processo de relação estabelecida entre teoria e prática na formação docente em 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 decorrência, ao discorrermos 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, traçamos um caminho através da análise de conteúdo, que nos proporcionou o aprofundamento tanto do arcabouço teórico estudado ao longo do curso, definido como ponto de partido da pesquisa, quanto da leitura bibliográfica que sustenta a fundamentação deste

trabalho.

Inclusive, o repertório teórico do curso pôde ser analisado a partir de seu Projeto Pedagógico (PPC), por meio do qual fora possível verificar melhor as 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 nossa trajetória, 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 nos limitou 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, a resposta precisa para a problemática da pesquisa veio mesmo a partir de tudo que experenciamos nos estágios supervisionados em História I e II, em 2023. Na verdade, este fora o grande divisor de águas que nos permitiu percebermo-nos enquanto futuros profissionais da educação, vivenciando os desafios e dificuldades enfrentados no âmbito da docência.

O primeiro contato com a esfera do fazer docente na escola de ensino fundamental II, foi um grande desafio, a princípio fomos instruídos a observá-la num contexto de sua organicidade, mas alguns aspectos fundamentais ficavam na abstração e só conseguimos entendê-los a partir da convivência cotidiana do ambiente escolar e da execução de atividades práticas com os discentes. A imagem abaixo exemplifica um pouco de como a consecução de tal ação se consolidou:

Figura 1 - Atividade Recreativa como Instrumento Pedagógico, Escola Saturnino Marães Neto.



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

Já o segundo estágio aconteceu sob alguns contratemplos que não nos permitiram apreender suas etapas como deveríamos. Apesar disso, conseguimos passar aos discentes um pouco do que é o fazer histórico, através de uma oficina pedagógica acerca das lendas locais do município de Carauari. A resposta foi positiva e os educandos com os quais trabalhamos conseguiram desenvolver belíssimos trabalhos, como visto na imagem a seguir:

Figura 1 - Curta-metragem produzido pelos discentes do 3º ano 01 da Escola Osvaldo Nascimento.



Fonte: Autoria própria, em novembro de 2023, Carauari – Am.

Ademais, apesar do bojo teórico utilizado para pensarmos os pressupostos do ensino de História ter sido de fundamental importância ao desenvolvimento das competências básicas que a prática docente exige, houve alguns embates de desencontros entre ela e a teoria. Contudo, foi a vivência no ambiente escolar nos dois estágios que possibilitou a apreensão de um cenário bem mais amplo.

Nesse sentido, o tempo passou a ser um elemento crucial para o nosso amadurecimento enquanto sujeitos de experiência. Sem ele não seria possível consolidarmos as relações com os alunos e com o espaço escolar, e ainda fazermos com que um simples planejamento tivesse o sucesso que esperávamos, sobretudo no pouco tempo que se teve nos percebermos na escola. Em função disso, passamos 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 obtivemos as repostas pelas quais buscávamos nos objetivos traçados, e descobrimos 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 emergjam 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, nossa trajetória acadêmica não se concretizou sem desafios e decepções. As experiências adquiridas ao longo desses quatro anos de formação foram fundamentais e indispensáveis para o nosso crescimento profissional, para a descoberta dos docentes até então escondidos em nós, e também para compreendermos que esta fase foi apenas o início de uma

longa trajetória de aprendizado que ainda temos a percorrer, mas agora enquanto professores de História.

4. Considerações Finais

Os estudos realizados durante o processo de construção deste trabalho se fizeram em sua natureza a partir da análise de conteúdo, que nos concebeu alcançarmos os objetivos propostos, compreendendo que teoria e prática não constituem-se uma sem a outra. Estes por sua vez, se fizeram parcialmente, demandando o tempo necessário para que pudéssemos 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 resolvemos destacar as vivências nos estágios supervisionados, que nos serviram como um laboratório de experimentos, através dos quais construímos as bases necessárias para sermos bons profissionais da docência.

Outrossim, por vezes erramos, acertamos e nos frustramos nesse processo, mas o fazer docente também é isso, é construímos canais de comunicação que nos auxiliem a compreender os enlances e embates ocorridos no cenário educacional mesclado ao ensino de História.

Todavia, percebamos 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 tal, portanto, faz-se necessário enfatizarmos 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 fizeram de maneira construtiva, com o intuito de fazer com que os próximos cursos de Licenciatura em História ofertados pela Universidade do Estado do Amazonas, 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.

5. Fontes:

5.1. Fontes Impressas

AMAZONAS. **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em História.** Sistema Presencial Mediado por Tecnologia. Universidade do Estado do Amazonas (UEA), Manaus/Am, 2021.

BARBOSA, Keith Valéria de Oliveira; DIAS, Naia Maria Guerreiro. **Metodologia da História.** Manaus, 2021. (Apostila apresentadas pelas professoras titulares da disciplina Metodologia da História, do curso de Licenciatura em História Presencial Mediado por Tecnologia, da Universidade do Estado do Amazonas (UEA)).

BRASIL, Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasil: MEC, 2017.

5.2. Fontes Digitais

AUGUSTOS, Tulio. **O que é práxis?** YouTube, 18 de fevereiro de 2021. 7min35s. Disponível em: <https://youtu.be/U6EVmW_TBY?si=weo7MZI1zmlfrZug>. Acesso em: 08 de novembro de 2024.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO AMAZONAS. **Sistema Integrado de Bibliotecas SIB/UEA.** Disponível em: <<https://repositorioinstitucional.uea.edu.br/handle/riuea/1677>>. Acesso em: 20 de outubro de 2024.

6. Referências

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**. 2ª. 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.

Recebido em: 08/11/2024

Aprovado em: 10/12/2024