

ENSINO DE HISTÓRIA E FORMAÇÃO DOCENTE: CAMINHOS E DESCAMINHOS DA CONTINUA FORMAÇÃO PROFISSIONAL E CIDADÃ¹

Alex Pereira da Silva²

RESUMO

Ao longo do tempo, a ciência história, vem se transformando exponencialmente, em consonância com as demandas contextuais do tempo vigente. No entanto, o ensino de história e a formação do docente, nesta área, encontram-se atualmente em descompassos devido à não problematização dos conceitos por parte do operador da história, juntamente, com as especificidades de um contexto demasiadamente mutável. Partindo deste pressuposto, pode-se projetar o começo de falácias profundas entre o ensino de história, a formação docente em história e a projeção de um novo público para ingressar na formação deste saber, pois, as consonâncias entre as três condições são invariavelmente esporádicas. Deste modo, este artigo, tem por busca interpretativa problematizar a relação entre as três condições formativas em um grupo de três historiadores, investigando, suas respectivas experiências como discentes, nos ensinos médio e superior, juntamente, com a respectiva relação deles com a sala de aula. Esta abordagem será guiada metodologicamente se embasando na história oral, sob a condição de uma pesquisa de caráter qualitativo, e que se restringirá a três professores de história, residentes do município de Lagoa Seca PB, que, dispuseram-se gentilmente a participar de uma pesquisa do PIBIC. Teoricamente a base primária do artigo se guiará por dois conceitos, respectivamente, campo de experiência e horizonte de expectativas, pois, serão intercalados como se demarcam as rupturas no saber histórico a partir das três diferentes condições dos entrevistados: de alunos de história (dos ensinos médio e superior) e como docente de história no ensino básico. Dito isto, esta abordagem se justifica como relevante, haja vista, que existe uma proposição que formula três experiências diferentes em torno de uma mesma finalidade: perceber como existem continuidades e rupturas no ensino/formação em história e como estas marcam a personalidade do profissional/cidadão a que se dirige o discurso deste saber.

Palavras-chave: Ensino de história. Experiências. Rupturas. Formação.

INTRODUÇÃO

Desde o período de emergência da história científica no século XIX, que, transcorre, neste saber, diversas transformações decorrentes das necessidades sócio institucionais dos contextos proscritos, todavia, existem notáveis descompassos ao longo destas mudanças, entre a formação docente neste saber, o ensino e o respectivo público alvo. Devido a esta divergência pode-se diagnosticar a manutenção, por muitas vezes, da disciplina curricular história associada diretamente ao pragmatismo e a falta de propensões objetivas para os usuários do ensino básico. Pela falta de consonância entre a história saber, o ensino de história

¹ Trabalho construído a partir de uma ramificação de uma pesquisa de iniciação científica, que, direciona-se para a problematização do diálogo entre ensino de história, saber histórico e identidades. Orientado pela professora Patrícia Cristina de Aragão Araújo; Professora Doutora do Departamento de história da UEPB, campus I. Vinculada ao PIBIC, com o projeto intitulado: a história ensinada e o currículo intercultural: memória, identidade e práticas educacionais.

² Graduando em história pela Universidade Estadual da Paraíba e vinculado ao Programa Institucional de bolsas de iniciação científica (PIBIC), com o sub projeto: os Saberes da história e os saberes da tradição: um hiato pulsante na formatação do ensino de história, inserido no projeto, a história Ensinada e o currículo intercultural: memória, identidade e práticas educacionais. E-mail, para contato: aleks1928@hotmail.com

e a formação docente percebe-se a criação de “ilhas de interpretação”, que, fomentam uma notável falácia entre a configuração do “ser”: professor de história, historiador e cidadão.

Percebendo esta divergência entre estas três pontes, este artigo, tem por finalidade analisar as relações entre saber histórico, ensino de história e formação docente. Através de uma metodologia de caráter qualitativo e baseando-se no procedimento da história oral esta abordagem problematizará a formação em história através de três frentes: a formação cidadã a partir deste saber, que, é constituída hegemonicamente no ensino básico; a formação do historiador e do professor de história decorrente do ensino superior; e por fim, a atuação, destes, como docentes de história. Cabe-se salientar, que, por ser uma abordagem de cunho qualitativo, foram selecionados apenas três entrevistados, que, corresponderam a uma formação similar do ponto de vista institucional, respectivamente, o colégio estadual Francisca Martiniano da Rocha (situado na cidade de Lagoa Seca – PB) no ensino básico; a formação profissional e intelectual específica, na Universidade Estadual da Paraíba; e o exercício da docência na mesma escola da formação do ensino básico. Assim, estas entrevistas concedidas propiciarão um lastro interpretativo sobre a relação entre o saber histórico e as diferentes pontes que instrumentalizam-no e são receptoras do próprio.

Como base teórica, este enunciado, utilizar-se-á de fundamentalmente duas ideias interpretativas acerca do tempo: campo de experiência e horizonte de expectativa, baseando-se nas ideias do intelectual alemão Reinhart Koselleck, salientando-se, que, o uso será diferente do proposto pelo próprio, como será explicado em um tópico subsequente. Ainda sobre a abordagem teórica, avaliamos, como coerente basear-se na ideia de identidade discente-docente, que, inevitavelmente, reverbera em diferentes configurações e tratos acerca do saber histórico, assim, utilizaremos, a proposta do *ser* professor de história; *ser* aluno universitário de história; e *ser* aluno do ensino básico de história, baseando-se, na filosofia do alemão Martin Heidegger. Deste modo, acreditamos, que esta abordagem ajudará aos leitores criarem novas percepções acerca da identidade relacionada ao saber histórico, assim como, as predisposições temporais decorrentes dos lugares de formação neste saber.

1 HISTÓRIA E ENSINO DE HISTÓRIA: DIÁLOGOS E DESCAMINHOS.

Desde a constituição da história como um saber científico formal (datada em meados do século XIX, com o prussiano Leopold Von Ranke), que, pode-se perceber diversas transformações, no que tange, às diversas assimilações de paradigmas, campos de investigação, distinções de temporalidade, documentação e em outras diferentes possibilidades de interpretação e de abordagens sobre a configuração dos fatos históricos. Acompanhando a afirmação da história acadêmica/científica, instauraram-se, diversas propensões didático-pedagógicas, que, o profissional da área deveria/poderia implementar nos respectivos direcionamentos acerca deste saber, que, notadamente, possuiu diversas mudanças em sua configuração, que, minimizaremos em dois momentos.

Em um primeiro momento, existiu na França do século XIX um ritmo similar entre o saber histórico científico e as noções didático-pedagógicas voltadas para este. Com as intenções intelectuais dos historiadores Charles Seignobos e Ernest Lavisse, o ensino de história, incorporava diversas atribuições de cunho científico assimilando traços do regime de legitimidade discursiva da época de emergência dos nacionalismos. Destacando-se, nesta perspectiva histórica, estavam os aspectos que enfatizavam: a valorização de ícones nacionais, ênfase nas narrativas de cunho factual, caracterização de eventos históricos como políticos... em suma, uma história de grandes nomes, que, correspondia as demandas do contexto, que, se caracterizava pela busca da criação de identidades nacionais designando assim, através das

narrativas, diversos “*semióforos*”³ de culto as nações. No Brasil, esta perspectiva chegou em época similar com propostas de ensino vinculadas ao positivismo, que, inclusive, deslocaram ao silêncio a abordagem do ensino religioso dos jesuítas. Este primeiro momento, se caracteriza como tal pela relação similar do historiador, o professor de história e o aluno do componente, pois, eles, enxergavam-se distantes das noções e dos acontecimentos históricos, por consequência colocar-se-iam, na condição de

Voyerismo debilitante, que, fê-los sentir que eram forasteiros num mundo onde todas as coisas de fazer já haviam sido feitas e deste modo solapou aos poucos aquele impulso ao esforço heroico que poderia conferir um sentido peculiarmente humano, ainda que transitório a um mundo absurdo (NIETZSCHE apud WHITE, 2003: 44)

Depois do primeiro momento que marca a relação de separação da história com os agentes da locução e da interlocução discursiva, atribuímos, um segundo momento, capitaneado pela ratificação de um projeto de história com matrizes interpretativas do presente. Com a fundamental participação dos historiadores Lucien Febvre e Marc Bloch, a história, aspirou novos horizontes interpretativos, nestes, cristalizaram-se a ideia de proximidade com a investigação proposta, pois, este saber passou a ser “uma ciência dos homens no tempo” (BLOCH, 2002: 55). Assumindo esta conotação, a história, passou a ser interpelada por uma relação direta e explicitada com os agentes que a produziam e a “consumiam”. Diante disto, tomou-se outros caminhos na prática historiográfica para a interpretação de diversos aspectos, que, compreendiam novas atribuições do tempo histórico, abertura para diferentes campos de investigação, um lugar coadjuvante dos sujeitos entre outros diversos aspectos, principalmente, salientando uma busca pela interdisciplinaridade.

Inevitavelmente, em curtos passos, as propostas passaram ser implementadas no ensino de história. No caso brasileiro, existiu um descompasso notável entre as novas propostas que surgiram em 1929 para o saber histórico, muito disto, devido ao “atravessamento dos anos de chumbo” que nos indica uma forte aspiração à história aos moldes dos metódicos do século XIX caracterizando, assim, o primeiro momento proposto. Cabe-se salientar, que a ainda púbere democracia brasileira passou a assumir novas demandas no ensino de história somente em um período posterior a década de 1990, enfatizando este saber de um ponto de vista institucional, pois, mesmo na época de repressão existiam docentes que subvertiam às propostas curriculares por abordagens mais reflexivas, apesar destes possuírem ciência dos riscos que corriam. Embora decorresse uma mudança de tal impacto na história do Brasil, com a redemocratização, pode-se dizer que ainda permutam diversos aspectos no ensino de história, que, fortificaram-se com a retirada deste saber dos currículos pela reforma educacional do início da década de 1970 e a implementação de outros componentes como os estudos sociais, a EMC (educação moral e cívica), OSPB (organização social e política brasileira) e o EPB (estudo dos problemas brasileiros).

Partindo destas permanências, diagnosticamos, o quão ainda se apresenta como perene a separação da história com o público alvo do ensino básico e, isto, fica proscrito na atuação de muitos docentes que foram formados nos *anos de chumbo* e ainda são atuantes na área, assim como, as práticas de ensino que ainda são muito influenciadas pelo não-diálogo entre o

³ “Um semióforo é um signo trazido à frente ou empunhado para indicar algo que significa alguma outra coisa e cujo valor não é medido por sua materialidade e sim por sua força simbólica: uma simples pedra se for o local onde um deus apareceu, ou um simples tecido de lã, se for o abrigo usado, um dia, por um herói, possuem um valor incalculável, não como pedra ou como pedaço de pano, mas como lugar sagrado ou relíquia heroica” (CHAUÍ, 2001: 8-9). Nesta composição analítica, o semióforo, se esboça e se institui através da exposição caracterizada de ícones construídos pelas narrativas históricas, que foram transportados do “polo natural” de sua existência, para se transformarem tanto em heróis de nação, como em monumentos a serem “dignamente” cultuados.

contexto dos alunos com o saber pretendido, que, por consequência, ratifica-se uma estrutura sócio institucional disseminadora de uma distância entre a história e o público discente como algo constante e, por vezes, intransponível. Neste ponto, abrimos margem, para a exposição das duas ideias que embasaram nossa abordagem: *campo de experiência* e *horizonte de expectativa*, notadamente, através das entrevistas, pudemos, dialogar com tais propostas empregando sistematizações as conclusões alcançadas.

2 DUAS IDEIAS TRANSFORMADAS EM DOIS CONCEITOS: EXPERIÊNCIA E A EXPECTATIVA E A RELAÇÃO COM O “SER” DISCENTE/DOCENTE.

Como base para nossa interpretação, assimilamos, duas ideias principais para formarmos conceitos: as experiências e as expectativas. Em um primeiro momento, caracterizamos, que, a pretensão desejada não se embasa diretamente na abordagem do alemão Reinhart Koselleck, pois, para ele, em seu trabalho mencionado nas referências abaixo; essas duas terminações de linguagem são vistas “como categorias históricas e não como conceito de linguagem das fontes” (KOSELLECK, 2006: 306). Diante disto, partiremos para a leitura de nossas fontes, com a seguinte finalidade: perceber como nas entrevistas articulam as experiências e as expectativas: discentes no ensino básico, no ensino superior e a docente no ensino básico de três entrevistados, que, possuíram uma similar formação do ponto de vista institucional.

Para instrumentalizar as então ideias, que, nos careceu tratarmos como conceitos de experiência de expectativa, necessitamos, de uma mais clara explanação acerca de seu uso. Para melhor captação da proposta de Koselleck, nos foi necessário, apreender a sugestão destas duas ideias enquanto categorias históricas visando a formulação de metanarrativas existenciais dos fatos, como exemplo, destacamos a revolução francesa, que, projetou um novo conjunto de condições protagonistas do homem frente às configurações políticas institucionais que lhe são impostas. Depois da decapitação do rei francês projetou-se um novo conjunto de experiências nunca experimentadas pelo antigo regime neste território, que, por consequência, formulou um novo conjunto de projeções baseadas nesta experiência. A narrativa publicada em 1948⁴, pelo Filósofo Karl Marx, é um exemplo disto, pois, em seu início existe uma evocação ao espírito revolucionário da burguesia como inspirador para a necessária revolução do proletariado, logo, a proposta na obra mencionada evoca a antiga experiência revolucionária para criar uma expectativa similar, como caráter de modelo.

Desta forma, buscamos, deslocar estas duas categorias de análises históricas para a exame de caso acerca do ensino de história. Em uma nova roupagem, as propensões teóricas destas duas ideias resguardaram-nos para a análise do discurso dos entrevistados buscando perceber como as experiências estudantis e de docência possuíram diálogos, ou não, perante a relação com o conhecimento histórico. Em definição, as ideias pretendidas formulam a percepção das experiências correspondentes com as expectativas provenientes, que, possibilitaram então a criação das novas experiências num movimento cíclico, pois, estas duas ideias estão correlacionadas, todavia, não existe a designação de determinações de umas às outras. As expectativas dependem das experiências contrapondo-se a isto, a segunda, se constitui como a confirmação ou negação à primeira, em suma, uma relação de duplo retorno existente num substancial diálogo que tramita aspectos de convergência, assim como, de divergências.

⁴ Obra mencionada: o manifesto do partido comunista – publicada no ano de 1848, com Karl Marx e Friedrich Engels utilizando pseudônimos. Notadamente, citamos, esta obra a caráter de exemplo, pois, transparece na proposta do autor a necessidade de espelhar a necessária revolução proletária à luz do protagonismo da burguesia, que, ele em uma metáfora colocou os revolucionários de 1789 como feiticeiros e os aprendizes de feiticeiro como as classes que vendiam a força de trabalho.

Dito isto, cabe-se enfatizar, que, por se tratar de exames de rememoração, pois, as entrevistas foram realizadas com indivíduos graduandos/graduados, tentamos, investigar como as experiências que são “o passado atual” constroem visões acerca das expectativas passadas. Em suma, como as experiências discentes projetam nos entrevistados expectativas acerca do saber histórico e, por consequência, como estas se intercalaram com a diferente propensão no ensino superior, que, os fez retornar a escola possuidora uma demanda anterior, criando-se, assim, um ciclo de construção e de quebra de expectativas a partir de experiências conflitantes, no entanto, analisaremos estas como problemáticas por partirem de análises ligadas a apenas uma matriz temporal: o presente.

Acompanhando a noção conceitual das experiências e das expectativas, invariavelmente, também, tramita uma questão de comum pertencer, ou seja, uma identidade de “ser” discente nas duas esferas estipuladas anteriormente, juntamente, com a condição docente. Neste caso, buscamos, tratar a identidade como um aspecto proveniente de uma historicidade, logo, como produto de relações, em definição: uma feição “que pode relacionar-se com esta ou daquela maneira e com qual ela sempre se relaciona de alguma forma” (HEIDEGGER, 2009: 48). Neste ponto as relações foram problematizadas a partir dos primados de localização institucional-mercadológico, pois, as diferentes atribuições de pertencimento, que, correspondem aos três diferentes estágios de rememoração dos entrevistados, que, assumem divergentes relações acerca do/com saber histórico.

Diante desta problematização acerca da relação do ser presente contrapondo-se ao ser passado (esta categoria ontológica resguarda-se na posição de relação com o tempo e o espaço), percebemos, que, apesar de se basear numa autodescrição dos entrevistados, notadamente, existiram lacunas no respectivo discurso, pois, este, descreveu variações do que fora vivido por ser uma experiência do passado diferentemente das experiência do presente que se caracterizam pela completude de sentidos, sentimentos e de ações de compreensão que posteriormente serão simplificadas por um recorte racional e sistematizador daquele, que, por ser completo não possui inteligibilidade.

Partindo desta breve e necessariamente resumida exposição teórico-conceitual, podemos, atentar para nosso objeto específico de análise, que, por consequência, de ser um trabalho de curto fôlego direcionou-se para apenas três entrevistados, baseando-se em um objeto de análise particular: a condição de identidade, segundo o processo de rememoração relacionando-se com o saber histórico, juntamente, com as projeções estipuladas nestes processos de relação com o saber pretendido.

3 O SER DISCENTE NO ENSINO BÁSICO E SUPERIOR E O SER DOCENTE NO ENSINO BÁSICO: UMA DESCRIÇÃO DE EXPERIÊNCIAS VIVIDAS E DAS EXPECTATIVAS PROJETADAS NO PASSADO

Como proposta base para a entrevista, articulamos, três eixos de abordagens descritos nas seguintes perguntas: *qual a sua relação com o saber histórico, na qualidade de discente do ensino básico? Quais eram suas projeções para este saber no ensino superior?*; o segundo questionamento, reverberou na seguinte pergunta: *qual a sua relação com o saber histórico, na qualidade de aluno de um curso de graduação em história? Quais as projeções que você fazia para alcançar o público alvo de suas abordagens?*; na terceira proposta, notadamente, houve um deslocamento mais brusco na identidade dos entrevistados, a partir da seguinte indagação: *qual sua relação com o saber histórico, na qualidade de docente do ensino básico? Como você conseguiu alcançar o seu público alvo e como foi implementado sua prática de ensino?*

Na pesquisa tornou-se bastante perceptível o deslocamento de identidades que transpareceram em diferentes relações com o saber histórico, pois, destacamos os três

momentos, que, prefiguram as respostas em momentos distintos, respectivamente: o público alvo do discurso; a transição promovida pelo ensino superior, que, atenta para uma nova visão acerca do saber abordado; e, em último ponto, o agente disseminador dos discursos estabelecidos.

Em um primeiro momento, percebemos, o quão foi hegemônica a condição dos entrevistados enquanto meros espectadores dos eventos históricos, que, para eles despontava enquanto algo distante e que não correspondiam à quase nada que lhes apresentassem certa peculiaridade com o presente. Como destacou o entrevistado Ferreira⁵, segundo ele,

[...] Como estudante do ensino básico minha relação com o saber histórico era bem elementar, acreditava em tudo que o professor falava, em tudo que estava escrito nos livros. Pensava que a história era linear, que existia os bonzinhos e os maus. Não problematizava os crimes da igreja. Meu contato com a história no ensino fundamental era de descompromisso, depois no ensino médio, era quase uma obrigação, tendo em vista as notas, a aprovação. No último ano do ensino médio optei por fazer vestibular e então comecei a estudar mais sério, o que de fato percebi as injustiças e desgraças da humanidade (FERREIRA, 20/05/1016).

Percebemos ao longo do relato do entrevistado a relação com uma verdade sólida e intransponível, que, marca o primeiro momento e, como consequência, torna infrutífera qualquer deslocamento para pontes com o presente, notavelmente, uma relação de edificação e de admiração com o passado distante projetando uma expectativa para ele como “uma busca pelo acúmulo de mais saber”, por se tratar de eventos distantes.

A partir do momento de deslocamento de identidade, onde, ele projetava mais buscas e sapiência acerca dos fatos históricos, este, deparou-se com mais indagações do que respostas, como no caso descrito:

[...] Quando entrei no curso de história, entrei em contato com mulheres que que estudavam, estranhos seus questionamentos. Quase entrei em seus modismos da academia. Uff! Mas, busquei pensar a contrapelo, não me arrependi, pelo contrário fui estereotipado de retrogrado, arcaico, culturalmente ao cume do machismo (FERREIRA, 20/05/2016).

Percebemos, no relato do entrevistado uma notável quebra de expectativa, pois, a busca pelo saber histórico foi atravessada pelas constantes indagações. Desta forma, possibilitando a ele pensar o saber histórico, a partir de uma identidade de estudante de graduação como “construção e indagação a partir de diálogos, que, criou uma visão ideal para prática de ensino”, no entanto, ocorreu outra quebra de expectativa, no terceiro momento, pois, devido à indisciplina do público, juntamente, com a atribuição funcionalista a este saber, voltado para o ENEM, somente conseguiu atribuir uma relação de verdade e de distância ao fatos históricos, pois, a cada questionamento proposto, segundo ele, “recepçavam-no com silêncio ou em um estado de algazarra” (FERREIRA, 20/05/2016).

A segunda entrevistada, Gertrudes⁶, caracterizou sua formação no ensino básico com “estudos voltados para o vestibular e na história local, principalmente, influenciados por uma professora de história Elizabete Ramos. A qual mostrou um lado fascinante da história e seus desdobramentos”. Neste ponto, percebemos uma notável distinção para com a primeira entrevista, pois, caracteriza-se uma relação transversal com a história local, que, necessariamente constitui uma ponte de reconhecimento no processo histórico, assim,

⁵ Estudou em um período de 2005 à 2010 na escola estadual analisada; concluiu seu ensino superior no período letivo 2015.1, na universidade estadual da Paraíba; e foi professor na instituição de ensino básico por 3 meses no ano de 2015.

⁶ Concluiu o ensino médio em 2008 na instituição analisada; concluiu o ensino superior no ano de 2014; e trabalhou na escola como docente do ano de 2010 à 2015.

podemos caracterizar esta segunda entrevista como derivada do segundo momento histórico em partes, muito disto, graças ao protagonismo da docente mencionada e a necessidade do contexto da entrevistada, que, carecia de uma história regional voltada, principalmente, para o vestibular local. Mas, cabe-se salientar que mesmo trabalhando a história local ainda havia uma matriz buscando o resgate do passado como requinte do presente e não como indagador do próprio, assim, mesmo rompendo com as ideias convencionais, percebemos uma projeção de expectativas voltadas ainda para um acúmulo de conhecimento histórico e não de uma problematização concreta das contradições sociais vivenciadas pela entrevistada.

Na graduação, a entrevistada, definiu da seguinte forma,

[...] percebi que não conseguiria desvendar a história verdadeira, mas, as versões sobre histórias, que, nada era linear nem pronto. Com isso pode entender que o ensino de história não deveria se basear em fatos históricos isolados ou em eventos históricos europeus como única versão, durante o percurso da graduação aos “trancos e barrancos” fui delineando meu fazer pedagógico compreendendo e percebendo como os alunos são sujeitos astuciosos no cotidiano escolar e o reproduz de uma maneira própria (GERTRUDES, 28/05/2016).

A partir deste relato, percebemos, uma notável quebra de expectativas, que, buscavam o acúmulo de conhecimento, que, fora construído numa fase anterior da entrevistada. Como consequência disto, ela, fundamentou uma nova percepção para o ensino de história, na qualidade de graduanda, que, reverberou na problematização dos fatos históricos, muito embora, descrevendo da seguinte maneira: “Trabalhei em lagoa seca de 2010 até 2015 [...] tentei construir e desconstruir o saber histórico junto com os alunos [...] é uma tarefa extremamente difícil e requer cautela e habilidades para superar as dificuldades burocráticas e físicas da educação a nível estadual” (GERTRUDES, 28/05/2016). Dificuldades estas, que, também, implicam em uma prova objetiva selecionadora para o ingresso no ensino superior.

Como terceira entrevistada, Demétrio⁷, assumiu uma postura similar de relação de descompasso entre o ensino de história e o presente na sua formação no ensino básico. Segundo ela,

[...] no ensino básico a história era algo que já tinha passado. Sem motivos para agente estudar. Com exceção, claro, de passar no Enem, que, era o único caminho para entrar no ensino superior. Assim, era dito para agente que os fatos eram verdades cristalizadas que a gente tinha que decorar e aprender. E como consequência dista o ensino superior seria somente mais do mesmo. Aprender mais do que a gente não sabia (DEMÉTRIO, 10/05/2016).

Aparentemente, um compasso com os posicionamentos das duas anteriores entrevistas, que, atentam para uma história cristalizada no remoto passado que deveria ser aprendida e captada. No segundo momento, a quebra de expectativas construída pelo ensino superior, que, segundo a entrevistada

[...] promoveu um susto, porque, muita coisa do que eu pensava não era trabalhada em sala de aula e da forma como eu era acostumada. Nada de verdade dadas de mão beijada, mas sim, muitas contestações sobre aquilo que eu tinha aprendido que era verdade inquestionável. Construção e desconstruções na história e novas formas de encarar o que era distante como algo próximo, que, realmente servia para minha vida cidadã (DEMÉTRIO, 10/05/2016).

E com a nova visão acerca do saber histórico, a terceira entrevistada, projetou uma nova expectativa acerca do ensino de história. Voltada para incutir nos indivíduos um senso de pertencimento nos eventos históricos, onde, “cada um pudesse problematizar as

⁷ Concluiu o ensino médio no ano de 2012 na escola analisada; atualmente é graduanda em história e trabalhou por dois meses na escola.

contradições que aparecerem nas suas vidas e perceberem que podem agir sobre elas não sendo submissos”, no entanto, com a experiência docente ela “deparou-se com a antiga demanda por verdades cristalizadas e que, proclamavam a distância entre a história e os alunos de história no ensino básico” (DEMÉTRIO, 10/05/2016).

Desta forma, percebemos, a constante quebra de expectativas na vivência intelectual e cidadã dos entrevistados que, por diversas vezes, nas suas falas, denunciaram a constante falta de diálogo entre as monções de história vistas na academia, contrapondo-se, ao ensino básico. Este descompasso fundamenta a cristalização do saber histórico enquanto caricatura do passado e a sua visão de inviabilidade para a interpretação de fatores do presente. Assim, avaliamos, como importante esta breve, mas, profunda discussão que foi principiada neste trabalho.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do que foi exposto, avaliamos, como pertinente a percepção do saber histórico e do ensino de história enquanto conflitantes, partindo das categorias existenciais problematizadas nas entrevistas. A pesquisa para este enunciado não buscou perceber a diferença na profundidade das abordagens, que, aliás, são sumariamente importantes, haja vista, que, o ensino básico não busca formar historiadores, mas sim, incutir nos indivíduos, a que são direcionados este conjunto de discursos, possíveis ferramentas de interpretação da realidade vivenciada cotidianamente. Em síntese, a história no ensino básico tem por intenção solidificar o reconhecimento, dos alunos, como sujeitos inseridos em um espaço sociocultural possuidor de aspectos advindos de longos processos históricos e que assumem um papel de designação de diversos componentes referentes à suas ações, assim como, os “*modos de pensar*” que lhes são comuns pelo mesmo motivo.

Desta forma, averiguamos, que a problemática na construção e quebra de expectativas na configuração das três categorias avaliadas, apresentam, uma mudança na relação dos três momentos com o saber histórico. Como impacto, diagnosticamos, uma notável impossibilidade de constituir no corpo discente do ensino básico uma propensão crítica voltando-se pela via do saber histórico, pois, este, é exercido como uma contemplação do passado distante e, por esta implicação, a projeção dos alunos no ensino básico para o ensino superior apresentou-se como uma busca por mais informações para a narração de um “passado belo”, por estar sepultado em textos. Esta relação também está diretamente associada a condição da identidade discente no ensino básico, que, assimila o conhecimento histórico com um princípio funcionalista, que, voltar-se-á diretamente para uma prova de questões fechadas e respostas programadas, que, indicará o curso superior escolhido.

Em contraponto ao primeiro momento, a condição de estudante de graduação, apresentou, aos entrevistados uma notável aproximação com o conhecimento histórico, oferecendo-os, a possibilidade de reavaliar os acontecimentos do passado como explicação às angustias do presente, assim, as narrativas empregavam possíveis elucidações a conjuntura vivenciada pelo sujeito, que, espreita as transformações de longa e curta data. Em decorrência da notável resignificação do conhecimento histórico, notavelmente, tornou-se emergente um novo conjunto de expectativas formuladas pela nova identidade assumida transitando para uma função com atribuições acima de tudo social e idealista de um postulante à docência, como foi denunciado em cada resposta dos entrevistados na ânsia de perpassar aos alunos à nova relação com a história assimilada na universidade.

Culminando esta breve abordagem, a terceira clivagem existencial que foi indagada nas questões apresentou o último ponto, que, a partir dos relatos, quebrou novamente as expectativas dos novos docentes, pois, o público alvo de suas aulas esperavam a mesma ideia de história, que, fora vivenciado pelos entrevistados no primeiro momento, assim, careceu-

vos uma notável repaginação daquilo, que, precocemente fora proposto, criando-se, novos conjuntos de experiência desta relação complexa: saber histórico, proposta docente e assimilação discente. Notadamente, criou-se na perspectiva dos entrevistados, um novo conjunto de expectativas acerca de suas abordagens e seu fazer pedagógico, que, alcançou um novo conjunto de pretensões, não necessariamente almejadas.

Dito isto, este breve artigo, teve por pretensão evidenciar o quão é complexo a relação entre docente, discente e o conteúdo histórico; através de dois prismas interpretativos: as experiências e as expectativas, que, são notadamente reinventadas e reformuladas no efêmero espaço da sala de aula. Todavia, um melhor alcance poderia ser promovido se houve-se uma possível continuidade no que tange as experiências de aproximação com o corpo discente e o saber histórico poderão ser mais notabilizados através de uma ação pedagógica conjunta em longa data.

REFERÊNCIAS

BLOCH, Marc. *Apologia da História ou O Ofício de Historiador*. Tradução de André Telles. Rio de Janeiro: Editora Zahar, 2002.

CHAUÍ, Marilena. *Brasil, O mito Fundador e Sociedade Autoritária*. – São Paulo: Livros Digitais, 2001.

DEMÉTRIO, C.; Entrevista concedida. 10/05/2016.

FERREIRA, J. E.; Entrevista concedida. 20/05/2016.

GERTRUDES, R. A.; Entrevista concedida. 28/05/2016.

HEIDEGGER, Martin. *Necessidade, estrutura e primado da questão do ser*. In: __. *Ser e tempo*. Tradução de Maria de Sá Cavalcante Schuback. – 4. ed. – Petrópolis: Vozes, 2009, pp. 37 – 51.

KOSELLECK, Reinhart. “Espaço de experiência” e “horizonte de expectativa”: duas categorias históricas. In: __. *Futuro Passado, contribuição à semântica dos tempos históricos*. Tradução de Wilma Patrícia Maas e Carlos Almeida Pereira. – Rio de Janeiro: Contraponto: Ed. PUC-Rio, 2006, pp. 305-327.

WHITE, Hayden. *Hecho y figuración en el discurso histórico*. In: __. *El texto histórico como artefato literário*. – Barcelona: Edicions Paidós, 2003, pp. 43 – 61.