

## CONSIDERAÇÕES SOBRE O ENSINO SUPERIOR DE HISTÓRIA COMO PRÁTICA E COMO OBJETO DE PESQUISA

Aryana Lima Costa<sup>1</sup>

### CURRÍCULO COMO FONTE HISTÓRICA

Há algum tempo, nos estudos curriculares, o enfoque tem se dividido entre o documento escrito e o currículo em ação. Devido aos avanços da área, já é comumente aceito e, portanto, não causa muita estranheza reconhecer aquilo que diz Ivor Goodson: “O currículo escrito nos proporciona um testemunho, uma fonte documental, um mapa do terreno sujeito a modificações.” (1995, p. 21). As pesquisas que saem da análise dos níveis prescritivos – das legislações e do documento escrito – para concentrarem-se na maneira como são praticados estes programas curriculares vêm se avolumando sem, no entanto, prescindirem da relação que se estabelece entre as duas fases – a pré-ativa e a ativa. Isto porque o que se pretende realizar a partir do que os documentos curriculares/legislações propõem depende ainda em grande medida de como estes foram organizados e elaborados.

Esta preocupação sobre os estudos curriculares partiu de questionamentos às concepções de organização curricular iniciais, como as dos norte-americanos Bobbitt e Tyler, datadas do início do século XX e identificadas como sendo utilitaristas e tecnicistas, posto que os autores entendiam o funcionamento das escolas como podendo ser equiparado ao de indústrias e empresas, estipulando-se precisamente quais metas e objetivos deveriam ser atingidos, além de adequar a mão-de-obra para abastecer postos neste mercado de trabalho. Este currículo é visto sob uma perspectiva técnica, centrado em questões de organização e desenvolvimento. (SILVA, 2009, p. 21 – 27).

Uma revisão dessa maneira de conceber o currículo consolidada a partir da década de 70 do século XX, e vem a ser chamada de teoria crítica – alguns estudos inclusive se referem não somente a currículos, mas à educação em geral. Dentre os autores/estudiosos conhecidos e identificados como pertencentes a este grupo, destacamos: os dos

---

<sup>1</sup> Professora do Departamento de História/FAFIC/UERN

Estados Unidos, em um movimento que se chamou de reconceitualização, com William Pinar, Samuel Bowles, Herbert Gintis, Michael Apple e Henry Giroux; os do Reino Unido, com a Sociologia da Educação em Michael Young, Basil Bernstein; os da França com Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron; na Espanha, com Gimeno Sacristán e, no Brasil, com Paulo Freire.

Ciente do risco que é tentar resumir o pensamento de tantos e variados autores, pode-se dizer que o que conecta suas preocupações gira em torno do questionamento da organização educacional, escolar e curricular; de sua conexão com as relações sociais de produção e da discussão sobre ideologia, poder e conhecimento.

A título de exemplo, apoiados em Henry Giroux, vejamos uma série de perguntas a serem feitas quando se analisa um currículo:

1. O que consta como conhecimento curricular?
2. Como tal conhecimento é produzido?
3. Como tal conhecimento é transmitido em sala de aula?
4. Que tipos de relacionamentos sociais em sala de aula servem para espelhar e reproduzir os valores e normas incorporados nas relações sociais aceitas de outros lugares sociais dominantes?
5. Quem tem acesso a formas legítimas de conhecimento?
6. Aos interesses de quem este conhecimento está a serviço?
7. Como são mediadas as contradições e tensões políticas e sociais através de formas aceitáveis de conhecimento escolar e relacionamentos sociais?
8. Como os métodos de avaliação predominantes servem para legitimar as formas de conhecimento existentes? (GIROUX, 1997, p. 49)

E continua:

No cerne destas perguntas está o reconhecimento de que o poder, o conhecimento, a ideologia e a escolarização estão relacionados em padrões de complexidade em constante transformação. O vínculo que dá forma a estes inter-relacionamentos é de natureza social e política,

sendo tanto produto como processo da história. [...] Esta abordagem exige formas de currículo que aprofundem a consideração de que o conhecimento é uma **construção social**. Ela também enfatiza a necessidade de examinar-se a constelação de interesses econômicos, políticos e sociais que as diferentes formas de conhecimento podem refletir. (Idem. Grifo nosso).

Este tipo de reflexão é de nosso interesse, visto que problematiza o currículo prescrito – confere-lhe historicidade, identifica quem e de onde se fala por meio daquele documento. Gimeno Sacristán também ressalta este aspecto ao afirmar que:

O currículo, em seu conteúdo e nas formas através das quais se nos apresenta e se apresenta aos professores e alunos, é uma opção **historicamente configurada**, que se sedimentou dentro de uma determinada trama cultural, política, social e escolar; está carregado, portanto, de valores e pressupostos que é preciso decifrar. Tarefa a cumprir tanto a partir de um nível de análise político-social quanto a partir do ponto de vista de sua instrumentação “mais técnica”, descobrindo os mecanismos que operam em seu desenvolvimento dentro dos campos escolares. (GIMENO SACRISTÁN, 2000, p. 17. Grifo nosso)

Daí a identificação com a perspectiva da teoria crítica, dado que é baseada justamente nesse despertar para a construção sócio-cultural dos currículos: na sua relação com a sociedade, com a ideologia, com a cultura e com o poder; na ampliação de seu estudo, partindo de sua fase prescritiva até as fases interativas e, portanto, “criando” outras dimensões, como o currículo apresentado aos professores e moldado por estes, o currículo real, o avaliado, o oculto, etc.

Notamos que esta identificação é atribuída a uma estreita familiaridade entre o que estes autores vêem como construção do currículo e o que historiadores propõem que seja o trato com fontes históricas. Ora, quem não lembra do “documento/monumento” de Le Goff (2003), tantas vezes citado, quando Sacristán fala em uma “opção

historicamente configurada?”. Ou do hoje já tão conhecido lugar social de Certeau? (2007)

Vejamos que no caso dos cursos superiores de História, tomar os documentos que os historiadores fabricam para si mesmos, para sua própria formação e atuação torna esta questão ainda mais interessante, posto que, tal como “cartas de intenções”, as prescrições e currículos, abordados desta forma, revelam o discurso que estes profissionais consideram como o certo, o correto a ser feito. Revelam uma prática que tenta legitimar sua posição e finalidade nas universidades, nas sociedades e também em meio às outras ciências. E que não escapa dos laços que os amarram a seu tempo, à maneira como está sendo posta, discutida e transformada a História – enquanto processo histórico e também enquanto conhecimento científico. Analisar as condições de produção dos documentos-monumentos, portanto, significa ir atrás dessas relações de forças que detêm o poder de construir currículos: daquilo que logrou êxito tanto quanto das tentativas que “se propuseram a ser mas não foram”.

Isto serve como um ponto de partida sobre aquilo que pertenceria à uma fase ativa do currículo, uma fase prática: a partir do envolvimento de professores na elaboração de currículos, como se apropriam deste documento e se relacionam com ele? Qual o peso da História nesta atuação? Como a trazem para a sua prática?

Em mais uma aproximação com Certeau, pensar sobre estas questões nos possibilita que “alguma coisa possa ser dita sem ser nem legendária (ou “edificante”), nem atópica (sem pertinência)”. (2007, p. 77) Diz ele:

De parte a parte, a história permanece configurada pelo sistema no qual se elabora. Hoje, como ontem, e determinada por uma fabricação localizada em tal ou qual ponto deste sistema. Também a consideração deste lugar, no qual se produz, é a única que permite ao saber historiográfico escapar da inconsciência de uma classe que se desconhecera a si própria, como classe, nas relações de produção e, que, por isso, desconhecera a sociedade onde está inserida. (Idem).

Isso significaria situar os Projetos Pedagógicos enquanto documentos históricos, perscrutar as forças que os moldam, que atribuem importância a uma ou outra atividade. E nos ajuda, em última instância, a perseguir aquela pergunta que nos inquieta: a quem serve e para que serve essa história ensinada na universidade? E qual o papel que nós, acadêmicos, exercemos nisso?

Por entendermos a etapa de graduação como também sendo de produção de conhecimento histórico e de profissionalização, tomar este viés nos ajuda, portanto, a refletir sobre o perfil do profissional de História que se quer formar nos cursos de graduação uma vez que, assentadas suas bases sobre o fazer do historiador e sobre o conhecimento histórico que se julga legítimo a fim de atingir tal objetivo, podemos colocar, sobre o PPP, algumas das perguntas que listou Giroux (op.cit.): O que conta como conhecimento curricular e como tal conhecimento é transmitido em sala de aula? Como as relações em sala de aula, entre docentes e discentes, espelham as normas de outros ambientes? A quem se destina o conhecimento histórico produzido nas universidades? Que métodos de avaliação legitimam este conhecimento?

Voltemo-nos então para a academia. No que diz respeito ao âmbito normativo de um currículo universitário, no Brasil, há que se seguir uma hierarquia: a Lei de Diretrizes e Bases de 1996, que norteia as Diretrizes Curriculares Nacionais, específicas para cada curso, e em consonância, os Projetos Político-Pedagógicos, específicos de cada instituição de ensino superior elaborados pelos Colegiados de cada Curso.

Em resumo, observando a LDB, espera-se da educação superior o estímulo à criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo; a formação de diplomados nas diferentes áreas do conhecimento, aptos para a inserção nos setores profissionais; o incentivo ao trabalho da pesquisa e da investigação científica e ao desejo de aperfeiçoamento cultural e profissional; a promoção de divulgação dos conhecimentos culturais, científicos e técnicos; o estímulo ao conhecimento dos problemas do mundo presente e a promoção de atividades de extensão junto à população (BRASIL. MEC, 1996, art. 43).

Portanto, é possível até afirmarmos que há uma dupla função para a universidade: da mesma maneira em que é lugar de conservação e reprodução de conhecimento, precisa atender às expectativas de inovação, criação e criatividade. Some-se a isso o fator mercado de trabalho e já estabelecemos um cenário delicado e complexo que sustenta esta instituição. Logo, é de se esperar também que um currículo para um curso de ensino superior, reflita essas características: de foro interno, precisa atentar para as discussões e dinâmica de sua área de conhecimento e, externamente, precisa criar oportunidades de retorno à sociedade, tanto através da formação para um mercado de trabalho, quanto para uma formação ética, que atenda aos interesses maiores da comunidade.

É por estas relações que se justifica o tripé sobre o qual se assenta a universidade brasileira, ou ao menos sobre o qual ela se propõe assentar: pesquisa-ensino-extensão; possibilitando a criação (pesquisa), a conservação (ensino) e a multiplicação (extensão) do conhecimento.<sup>2</sup>

No que toca à História, Antoine Prost faz a seguinte articulação:

A história está presente na nossa sociedade não apenas através de uma disciplina universitária, de livros e de algumas grande figuras, mas também (...) **por um grupo de pessoas que se afirmam historiadores com o acordo de seus colegas e do público.** Esse grupo, por sua vez, diversificado, compreendendo especialmente professores e pesquisadores, está unido por uma formação comum, uma rede de associações e de revistas, assim como pela consciência nítida da importância da história. Além de compartilhar critérios de julgamento – sobre a produção de obras históricas, sobre o que é um bom ou ruim livro de história, sobre o que um historiador deve, ou não deve, fazer -, ele está unido por normas comuns, a despeito de previsíveis clivagens internas. (PROST, 2008, p. 33. Grifo nosso)

---

<sup>2</sup> Muito esquematicamente divididas para enfatizar as três dimensões. Isto não significa uma desconsideração de que haja criação no processo de ensino ou na extensão também.

Trazendo o raciocínio para o Brasil, a reunião e formação de especialistas nos primeiros cursos de História, a partir da década de 1930, e a consolidação da produção historiográfica, especialmente a partir dos anos setenta, com a expansão dos Programas de Pós-Graduação em História, transformaram a universidade em principal responsável pela produção de conhecimento histórico, em quantidade e em legitimidade, tendo tomado o lugar dos Institutos Histórico-Geográficos. Os nomes presentes nas publicações científicas e em projetos de pesquisa costumam sair dos quadros das universidades; os encontros da área são organizados pelos que pertencem a ela e parte considerável de seus participantes são também originários daí. Em conformidade com o que diagnostica Antoine Prost, não obstante a produção de conhecimento histórico ser possível a partir de outros lugares que não a academia, é este o lugar e são seus os integrantes aos quais se confere autoridade, legitimidade e competência, para se falar em nome desta. Ainda que não seja regulamentada por lei, é possível dizer que, atualmente, ser reconhecido pela profissão de historiador pode ser tributado em grande parte à existência de cursos de graduação e pós-graduação que formam, congregam estes quadros e respondem pela produção historiográfica. Articulada a uma rede de produções editoriais e realização de eventos científicos, sem olvidar do interesse comum pela disciplina, este é o grupo que, por meio da academia, é reconhecido pela sociedade como “historiadores”.

Concordamos com Michel de Certeau, quando diz que: “A instituição não dá apenas uma estabilidade social a uma ‘doutrina’. Ela a torna possível e, sub-repticiamente a determina.” (2007, p. 70). Está aí a razão de vermos as universidades, não somente como inovadoras e pioneiras, mas talvez, muito mais enquanto preservadoras de conhecimento e de práticas científicas, que mantêm coeso um grupo, cuja conservação e profissionalização se dão praticamente pelo próprio fato de pertencer a uma academia, que precisa se constituir em um espaço que dê condições para que esta profissionalização ocorra. Por isso, o crescimento da ênfase atribuída ao como se fazer a história, como se praticar a história nos currículos dos cursos de graduação, mesmo porque:

Métodos servem como iniciação a um grupo (é **preciso** aprender ou praticar os bons métodos para ser introduzido no grupo) e têm relação com uma **força** social, (os métodos são meios graças aos quais se protege, se diferencia

e se manifesta o poder de um corpo de mestres e letrados).” (idem, 2007, p. 73. Grifo do autor)

No entanto, segundo Julio Aróstegui, mesmo

depois de mais de um século e meio de existência de uma disciplina normalizada da Historiografia, de um ofício profissionalizado de sua pesquisa e escrita e da confortável instalação de seu ensinamento na Universidade, uma das questões que, seguramente, sofreu menos alterações foi a própria preparação e perfil intelectual do historiador. (2006, p. 45)

Defende o autor uma revisão da formação acadêmica dos jovens historiadores – que é falha por culpa daqueles que “definem e toleram os planos de estudos existentes” (idem, p. 47). Embora Julio Aróstegui parta da realidade espanhola, as insuficiências que elenca, por serem em certa medida bastante amplas e abrangentes, também são questões de interesse para a discussão da formação de profissionais de História no Brasil.

Começa ele por criticar “a incrível e esterilizadora **unilateralidade** dos cursos de História, vide o desaparecimento dos currículos de referências ao campo das disciplinas que integram a ciência do homem. (idem, p. 48. Grifo do autor). Diz o autor: “O futuro historiador desconhece a sociologia, a economia, a politologia, para não falar da demografia, do latim, da estatística, etc.” (Idem). De forma semelhante, este é um problema pelo qual passaram os nossos próprios cursos, tendo em vista que, sob o pretexto de que se fazia necessário fechar o currículo em cursos com quatro anos de duração, cortaram-se disciplinas antes obrigatórias como Psicologia, Antropologia e Sociologia, sem que haja frequentemente qualquer disciplina oferecida por outros Departamentos na estrutura curricular de História, que não sejam as disciplinas do Departamento de Educação.

O segundo ataque de Aróstegui vai contra o que considera uma formação teórica deficiente – chega a afirmar que é até inexistente. “Infelizmente, continua sem existir uma consciência geral entre os profissionais da historiografia a respeito da importância crucial que envolve o estabelecimento de um objetivo planejado para dotar o historiador de uma formação científico-social ampla e sólida; completa.” (idem, p. 48-49)

Por fim, Aróstegui critica a “ausência praticamente total na formação do historiador do ensino mínimo de um ‘ofício’, ofício cujas habilidades deveriam atender tanto a uma formação baseada em princípios e pressupostos como em métodos; tanto às ‘técnicas’ como à capacidade discursiva”. (Idem, p. 49). Não será este também um dos grandes desafios a serem resolvidos pelos nossos cursos de graduação – a falta de prática? Ou de se relacionar teoria e prática? A crítica aos cursos livrescos, reduzidos à leitura e fichamento de textos?

Tomamos Julio Aróstegui como exemplo, por conseguir reunir em alguns poucos tópicos o que consideramos desafios de caráter comum aos cursos de formação de profissionais de História atualmente – a preparação deficiente para um ofício que não se pratica ao longo do curso, podado por uma formação insuficiente.

A respeito da especificidade da situação brasileira, algumas questões já são velhas conhecidas: se por um lado foram as relações entre Licenciatura e Bacharelado que ocuparam o cerne das preocupações, atualmente poderíamos até dizer que o problema permanece, mas reforçado por algumas questões, visto que as Licenciaturas são responsáveis pela grande maioria dos cursos de História.<sup>3</sup> Sob a preocupação com a formação dos professores, ganharam força as discussões sobre a relação teoria-prática e ensino e a pesquisa. Existe uma tensão na relação entre o dito conhecimento particular de cada área e o conhecimento específico que caberia à Pedagogia, a qual se tenta equacionar discutindo-se sob a responsabilidade de quem deveria estar a formação dos professores. Há também a questão sobre o diálogo com outros níveis de ensino e o retorno à sociedade, à medida que o sistema de ensino superior se expande e assume novas responsabilidades.

Sobre os Bacharelados, também se fazem presentes as reivindicações em torno da relação teoria-prática, lembrando o quanto esses cursos podem se acomodar na leitura e fichamento de textos, criando poucas oportunidades de contato efetivo com a pesquisa. Mas por serem em número significativamente menor, geralmente as discussões que lhes

---

<sup>3</sup> As informações disponibilizadas pelo censo dos cursos superiores de História de 2007 e indicavam a existência de quinhentos e quarenta e oito cursos superiores de História, sendo quatrocentos e quarenta e seis de Licenciatura em História e cento e dois em Bacharelado. <http://www.inep.gov.br/superior/censosuperior/>

são referentes costumam ser obscurecidas por aquelas voltadas para as Licenciaturas.

### **POR UM SABER ESPECÍFICO**

De todas as ciências (ou áreas de conhecimento para quem não reconhece a História como ciência), os historiadores são provavelmente os que mais são questionados sobre a legitimidade e utilidade do que produzem. Internamente lidam com o que já se tornou um consenso: uma identidade fragmentada, *en miettes*, como a chamaria François Dosse (2003), que assim caracterizou a Escola dos *Annales* e que nós estendemos a toda a disciplina. Externamente, com um “presentismo”, como constata Hobsbawm quando diz que “quase todos os jovens de hoje crescem numa espécie de presente contínuo, sem qualquer relação orgânica com o passado público da época em que vivem.” (1995, p. 13).

Em meio a essa tensão, tentam delimitar seu espaço - seja na universidade ou na sociedade - e justificar seu papel enquanto produtores de conhecimento legítimo, para isso estabelecendo algum denominador comum que trace parâmetros para a continuidade da formação de novos historiadores, resultando em resoluções e documentos. Ainda que diverjam – que sigam uma “concepção de ciência do século XIX” ou que reconheçam todos os discursos como legítimos produtores de História, que priorizem o mercado de trabalho ou resistam a ele – é preciso que algo permaneça em pé após esse “cabo de força” para que se possa lançar mão da palavra “historiador” como sendo algo que nos defina.

No entanto, isto não é uma tarefa fácil. Francisco Falcon, já em texto datado de mais de uma década atrás, detecta uma crise no ofício do historiador, que tem como alvo principal o processo de produção de conhecimento histórico, o que abrangeria, por sua vez, o historiador e o seu discurso (1996). Faz-se necessária uma discussão sobre o que consideramos um conhecimento específico e sua produção e, conseqüentemente, sobre a instituição à qual se atribui a formação dos profissionais que lidarão com este conhecimento: a universidade. Sem desconsiderar a generosidade da disciplina que admite “intrusos” sem grandes complicações, como bem lembra Hobsbawm (1998, p. 20): “História não é memória ancestral ou tradição coletiva. É o que as pessoas aprenderam de padres, professores, autores de livros de história e compiladores de artigos para revistas e programas de televisão”,

ousamos dizer que é nesta instância (a universidade) em que se encontram as “pesquisas de ponta”, as inovações teórico-metodológicas, mas principalmente a formação da mão-de-obra que (supostamente) ocupará os lugares que os historiadores transformaram em espaços de atuação: as escolas, os arquivos, os museus, as revistas, as consultorias, etc.

Alguns poderiam considerar esta reivindicação de uma formação, de um conhecimento especificamente produzido, perigosa. Há quem defenda que o conhecimento gerado até hoje, sob o signo da modernidade, não impede e tampouco resolve as diversas tragédias noticiadas dia a dia nos jornais e cada vez mais aumenta o desapontamento com as condições de vida a que nos submetemos hoje e que isso decorre precisamente do paradigma de ciência dominante atualmente, que restringe, compartimentaliza e especializa o saber. Ou seja, recoloca-se a pergunta: o conhecimento científico serve ao progresso? Para a qual a resposta seria certamente um não, como por exemplo, para Boaventura de Sousa Santos em “Um discurso sobre as Ciências na transição para uma Ciência Pós-Moderna” (1988). Este autor defende a emergência de um novo paradigma de conhecimento que chama de “conhecimento prudente para uma vida decente”, paradigma calcado em algumas teses, dentre as quais uma defende que todo o conhecimento científico visa constituir-se num novo senso comum (Idem, p. 70-71).<sup>4</sup>

O conhecimento científico pós-moderno só se realiza enquanto tal na medida em que se converte em senso comum. [...] A ciência pós-moderna, ao sensocomunizar-se, não despreza o conhecimento que produz tecnologia, mas entende que, tal como o conhecimento se deve traduzir em autoconhecimento, o desenvolvimento tecnológico deve traduzir-se em sabedoria de vida. (Idem, ibidem)

Vemos que Boaventura Santos entende que é preciso levar em conta todas as formas de conhecimento, mesmo as ditas não racionais ou científicas, como assim é chamado o conhecimento do senso comum

---

<sup>4</sup> As outras são: todo o conhecimento científico-natural é científico-social; todo o conhecimento é local e total; todo o conhecimento é autoconhecimento. SANTOS, 1988.

e especialmente suas formas de produção. De modo que, ao aproximar-se das formas mais comuns de produção de conhecimento não especializado, a produção acadêmica pode vir a tornar-se mais universal, transformar-se em “sabedoria de vida”. Não é que o autor equipare ou hierarquize um e outro, mas compreende a transformação da produção e do alcance do conhecimento especializado. Da maneira como nós entendemos, ele não eleva o senso comum à categoria de ciência, mas “sensocomuniza” o conhecimento específico ao defender que a maneira como este se faz presente na nossa sociedade siga uma lógica próxima à dos saberes populares, a partir da qual orientaríamos nossas ações e daríamos sentido às nossas vidas. (Idem, p. 70)

Por um outro caminho parece seguir a discussão sobre senso-comum realizada por Jean Chesneaux em “Devemos Fazer Tábula Rasa do Passado” (1995), e aqui no Brasil a feita por Antonio Simão Neto, embasada nas discussões levantadas pelo historiador francês. Em artigo publicado na Revista História: Questões e Debates”, em junho de 1983, no qual todas as suas oito páginas se voltam veementemente contra a tentativa de regulamentação da profissão do historiador, sem concessões, Simão Neto discute a relação entre conhecimento histórico específico e conhecimento “comum”.

Segundo o autor,

Se reservarmos o estudo da história aos especialistas, faremos com que a incompetência recaia sobre todo o corpo social, assim desapropriado do seu passado como campo de reflexão que fundamenta as interrogações sobre o presente. Em outras palavras: a delegação da competência sobre os assuntos “históricos” a profissionais especializados, investidos nas suas funções por outras autoridades competentes, é uma estratégia política conservadora, que visa a inutilizar o potencial político do saber histórico geral, lançando dúvidas sobre a capacidade de intervenção ativa da sociedade com relação ao seu passado (isto é, sua capacidade de “fazer história”), e, portanto, com relação a seu presente. (p. 73 – 74)

Pergunta ainda se

não deveríamos começar pelo reconhecimento de que o trabalho profissional do historiador faz parte da relação coletiva e contraditória que a nossa sociedade estabelece com seu passado, mas que não é, nesta relação, mais que um aspecto particular, nem sempre o mais importante e jamais independente do contexto social e da ideologia dominante? (p. 74)

Antônio Simão Neto coloca, ao nosso ver, em pé de igualdade o conhecimento histórico produzido pelos historiadores de formação com o dos não especialistas dentro do que chama de “relação coletiva e contraditória entre a sociedade e o seu passado”. Entendemos, porém, que alguma distinção é necessária. Lembrando o pensamento de Eric Hobsbawm (1998, p. 22), endossamos que não há como negar a relação que as pessoas estabelecem com o passado, independentemente dos historiadores ou não, por meio da memória ou de uma mentalidade histórica. Há diferenças, porém, entre estas e uma historiografia (seja esta o conjunto das obras dos historiadores ou a escrita “de um passado” pautada por regras teórico-metodológicas). É de nossa responsabilidade, dos historiadores, investigar a “natureza desse sentido de passado”, atentar para as distorções e desvendar a lógica que produz esse passado.

Concordamos, portanto, em que não é possível colocar no mesmo patamar um saber profissionalmente adquirido e um saber produzido pelo senso comum. Ambos estão presentes dentro da relação que a sociedade estabelece com seu passado, com pontos de conexão entre si, mas que são distintos. Não se trata de estabelecer uma hierarquia valorativa entre os dois, na qual o senso comum e as maneiras de que a sociedade se utiliza e se apropria do conhecimento histórico para se orientar temporalmente seriam inferiores ou superiores ao conhecimento produzido pelos historiadores, mas sim, de reconhecer a especificidade do labor destes, enquanto profissionais.

Continua Simão Neto (1983) listando três características que considera nocivas na prática e comportamento dos historiadores: o corporativismo, o intelectualismo e o profissionalismo, os quais estariam intimamente conjugados. Trata-se de um ataque ao que considera um enclausuramento, à reprodução de uma prática e de um comportamento elitista e à tentativa de legitimar uma ciência também

etista, arrogando para si um “autoritarismo intelectual” que estaria trabalhando **sobre** os movimentos populares, **sobre** a comunidade ao invés de **com** esses movimentos populares e **com** a comunidade. O autor finda seu texto dizendo que “a história é muito importante para ser deixada **apenas** para os historiadores” (p. 79. Grifo do autor).

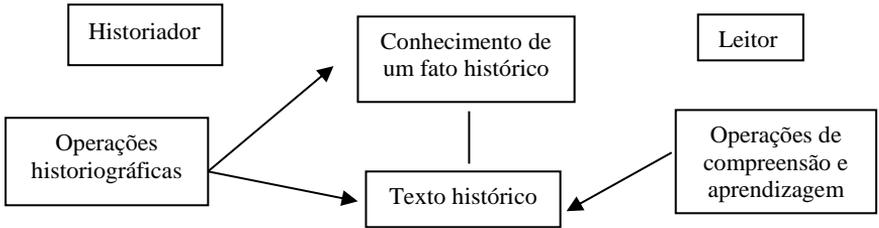
Apesar de sabermos que muitas vezes é realmente essa lógica que predomina nos círculos acadêmicos (e termos constatado isso nessa pesquisa), isto nos parece ser resultado mais de uma má prática da História do que de suas características em si. É contra esse tipo de comportamento, que desconsidera os objetivos para os quais produzimos História e para os quais ocupamos lugares nas universidades, que devemos nos voltar e não contra a regulamentação da profissão.

A utilidade da teoria da História para uma **profissionalização didática** dos historiadores reside em que esta pode vir a auxiliar na formação de uma “concepção sólida da especialidade profissional de sua ciência” (RUSEN, 2001, p. 38). Por essa concepção, obtemos um embasamento seguro sobre o funcionamento e produção do conhecimento histórico. Uma teoria da História, para Rösen, dialoga com o ensino superior guiando os historiadores em formação em meio aos mecanismos de funcionamento de sua ciência, de maneira que possam produzir conscientemente no lugar de reproduzir ou consumir um conhecimento imposto por outrem.

O ensino superior de História, ao nosso ver, deve preencher então dois quesitos, um derivado do outro: o primeiro sendo justamente a produção de pesquisa, o ensino de História ou o uso do conhecimento histórico onde seja demandado. Ou seja, a tentativa de se responder às carências de orientação oriundas da sociedade através do trabalho do historiador (RÜSEN, 2001).

O segundo quesito é a aquisição da competência necessária para compreender os usos do conhecimento histórico. Não é suficiente que só se aprenda a produzir conhecimento histórico – é preciso também que se compreendam os mecanismos de sua produção: como surge, de que surge, como se transforma em conhecimento específico, o que constitui este conhecimento. É neste ponto que acreditamos residir uma das características definidoras deste nível de ensino.

Talvez tornemos isto mais claro aproveitando-nos do esquema de Ivo Matozzi, quando fala em “simetria das operações de construção do conhecimento”:



Fonte: MATOZZI, Ivo. 1998, p. 10.

Percebamos que a diferença entre o historiador e o leitor dá-se à medida que, para ter acesso ao conhecimento de um fato histórico<sup>5</sup> e para produzir um texto histórico, o historiador o faz por meio das operações historiográficas. Ao passo que ao leitor, cabe efetuar sobre o texto histórico suas próprias operações de compreensão e aprendizagem como meio de ter acesso ao conhecimento.

Este é um raciocínio que encontra eco nas palavras de Michel de Certeau, quando abre seu segundo capítulo em “A Escrita da História” com os seguintes questionamentos: “O que **fabrica** o historiador quando ‘faz história’? Para quem trabalha? Que produz? [...] O que é esta profissão?” (2007, p. 65) A resposta para Certeau reside na operação historiográfica, combinação de três fatores: um **lugar** social, **práticas** “científicas” e uma **escrita**. (Idem, p. 66. Grifos e aspas do próprio autor).

Portanto, se é isto que determina e diferencia o trabalho do historiador: o entendimento de que a produção de um conhecimento que estabelece relações entre passado e presente pode ser específico, possui características próprias e é executado por meio de regras, frutos de reflexões teórico-metodológicas, então é isto que poderia ser tomado como eixo norteador dos cursos de graduação em História, espaços de

<sup>5</sup> Utilizamos-nos da terminologia do autor, que por sua vez não reduz fato histórico a “acontecimento histórico” o historiador entende, assim como já se tornou consenso há algum tempo, que além de uma data, o fato histórico pode ser um “estado de coisas”. Ele é “individuo graças à escolha de um tema e de um ponto de vista e graças à sua situação num espaço e num tempo definidos”. (MATOZZI, idem, p. 11)



aquisição e produção de conhecimento histórico e, por que não, mão-de-obra para manejar este saber.

### **ALGUMAS SUGESTÕES PARA O ENSINO SUPERIOR COMO OBJETO DE PESQUISA**

Por fim, como tornar o ensino superior de História em objeto de pesquisa, tendo em vista as especificidades que ressaltamos nos tópicos anteriores? Tendo em mente as considerações realizadas até este ponto, a de que é preciso pensar a especificidade do ensino superior de História, inclusive como etapa onde ocorrem processos de apropriação e compartilhamento de saberes, cremos que tomar esse nível como objeto de estudo significa considerar os diferentes currículos, da mesma forma como se faz com as pesquisas sobre os níveis básicos.

Isso implica em somar à narrativa da história do ensino superior de História não só as estruturas curriculares mas também a etapa da formalização dos pressupostos metodológicos de que os sujeitos lançam mão. Pois, se até mesmo com as estruturas curriculares é preciso realizar um trabalho de interpretação que aponta uma dinâmica para além do que estava prescrito, é de se imaginar as transformações que podem acontecer quando se passa do papel para a prática.

Infelizmente, a etapa da apropriação do currículo por professores e por alunos é uma das mais difíceis de serem apreendidas. Se o recorte temporal em questão está no presente, é dado ainda ao pesquisador observá-la. Outros recursos também são utilizados, como as referências bibliográficas ou os materiais didáticos produzidos (hoje em dia, sob qualquer suporte: impresso, audiovisual, material, aulas de campo, digitais) por professores e por alunos. Para aqueles que trabalham com recortes afastados no tempo, resta recorrer ao que sobrou desses recursos como vestígios daquilo que um dia compôs a cultura escolar do que se quer estudar.

Infelizmente ainda, acreditamos que a própria dinâmica escolar pouco colabora com a manutenção e/ou preservação de seus rastros. Muito embora seja capaz de produzir altas quantidades de evidências (quantos papeis não consomem os/as professores/as em seus estudos, planejamentos e correções? Quantos papeis não produzem os/as estudantes para suas atividades?), o próprio número de sujeitos envolvidos em cada processo é limitador das análises (até que ponto é possível providenciar análises responsáveis, que deem conta da

multiplicidade de 30, 40 alunos de uma mesma sala de aula?). Além disso, o suceder dos anos letivos, em que uma turma é substituída por outra, torna os documentos efêmeros: são ciclicamente substituídos por outros, e por isso não arquivados. Pelo contrário: são descartados, uma vez que a passagem para um novo ano letivo, uma nova série os torna inúteis.

A pesquisa sobre a história de nossa área de conhecimento na educação básica se encontra em um estágio um pouco mais adiantado, em grande parte porque já existe há mais tempo. Isto significa mais debates e intercâmbios de ideias e também, avanço maior na organização e no acesso às fontes. Ultimamente, a história do ensino de história na educação básica tem passado cada vez mais das proposições curriculares e da legislação educacional para o interior da sala de aula e as práticas aí instauradas, em diferentes temporalidades. Essa transição se dá em muito devido às contribuições oriundas da história cultural e do campo das discussões sobre currículos e história das disciplinas escolares.

É uma visão comum que, em se tratando do nível de ensino superior, não haveria um processo de simplificação ou “didatização” do conhecimento que ali é ensinado. Esta parece ser uma dedução lógica decorrente da atribuição às universidades da responsabilidade de produção de conhecimento, pesquisa e inovação, bem como da formação de quadros profissionais para o mercado de trabalho, ademais do fato de seus discentes já serem adultos.

Essa conclusão parece estar presente tanto nos corredores dessas instituições quanto também em obras de pesquisadores. Citamos aqui, André Chervel. Diz ele em seu tão conhecido texto “História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa:

Entre o ensino primário e secundário de um lado e o ensino superior de outro (para retomar uma terminologia que não remonta além dos anos 1830 ou 1840) as diferenças são múltiplas e importantes. (...) O que caracteriza o ensino de nível superior é que ele transmite diretamente o saber. Suas práticas coincidem amplamente com suas finalidades. Nenhum hiato entre os objetivos distantes e os conteúdos do ensino. (1990, p. 11)

No que toca a área da história, podemos identificar as consequências de se considerar a universidade desta forma – a de lugar de produção de conhecimento histórico – em duas principais problemáticas: a relação com outros níveis de ensino e a quase ausência de uma discussão acerca da metodologia do ensino superior de História, por exemplo.

No primeiro caso, por se tratar do lugar “por excelência” de inovação e pioneirismo, entende-se que o conhecimento histórico produzido ali seja o conhecimento digno, ou melhor equivalente ao que se chama de “História”, levando a que o conhecimento histórico “presente” no ensino fundamental e médio seja considerado como uma vulgarização, em um sentido pejorativo, deste conhecimento dos especialistas. Felizmente, temos caminhado por trilhas que deixam de pensar a produção da história em tais níveis hierárquicos e que permitem reconhecer a especificidade de cada nível de ensino. Tomar consciência disso permitiu que um novo objeto de estudo se configurasse, e é assim, por exemplo, que vemos cada vez mais trabalhos focando o conhecimento histórico escolar.

A segunda consequência que arrolamos acima, no entanto, é o que parece ter mais nos motivado a enveredar pelas reflexões que viemos propor aqui.

Começamos por questionar um trecho de citação da qual já dispomos aqui: “O que caracteriza o ensino de nível superior é que ele transmite diretamente o saber. Suas práticas coincidem amplamente com suas finalidades. Nenhum hiato entre os objetivos distantes e os conteúdos do ensino.” (CHERVEL, 1990, p. 11)

A preocupação que vemos nas pesquisas sobre o ensino de história na educação básica com o processo de ensino-aprendizagem, com o que constitui o conhecimento histórico escolar e suas relações com “a história acadêmica”, discutindo-se aí o que seria um processo de didatização – todas preocupações pertinentes a quem trabalha sob a perspectiva das disciplinas escolares e de sua história, não encontra o mesmo espaço quando o assunto é o ensino superior de história.

Considerando que as finalidades de um curso de graduação seja a de formação do historiador e produção de história, será mesmo que os conteúdos do ensino lhes são condizentes? Se questionamos essa

relação direta entre as práticas e as finalidades do ensino superior, naturalmente surge à nossa frente a seguinte indagação: é possível pensar a história enquanto disciplina na universidade? Se sim, quais seriam então os parâmetros para fazê-lo? Como se caracterizaria esse objeto de estudo? O que com alguma ousadia seria talvez percorrer o mesmo caminho que linguista francês fez em seu texto clássico. Preocupando-se com o que seria o ensino da língua francesa nas escolas, findou por chegar a algumas proposições de reflexão sobre esse ensino a partir do estudo de como as disciplinas se constituem, propondo alguns parâmetros para quem se pretende a escrever a história dessas disciplinas escolares.

Logicamente aqui não pretendemos chegar a tanto. Mas em meio ao que temos percebido em nossas leituras voltadas ao ensino superior, estas indagações parecem oferecer um interessante campo de pesquisa.

No início de sua exposição, Chervel tenta definir o que constituiria a problemática da história das disciplinas escolares. Refutando as formas mais comuns de estudo dessas disciplinas, em geral uma história das instituições educacionais, das populações escolares ou das políticas educacionais e ideias pedagógicas, critica esses trabalhos pois não levam em consideração a especificidade das disciplinas, que não poderiam ser reduzidas ao que chama “dessas categorias historiográficas tradicionais” e propõe que se encontre

na própria escola o princípio de investigação e de uma descrição histórica específica. Sua justificativa resulta da consideração da própria natureza da escola. Se o papel da escola é o de ensinar e, de um modo geral, o de educar, como não ver que a história da função educacional e docente deve constituir o pivô ou o núcleo da história do ensino?

É possível encontrar na própria universidade o princípio de investigação e de uma descrição histórica específica para a história ensinada aí? Ter em mente essa preocupação é questionar a noção de que na graduação há um perfeito alinhamento entre a função da ciência de referência (a historiografia) e os conteúdos que se ensinam. De nossa parte, como já afirmado acima, cremos no fato de que mesmo nesse nível há um processo que lhe é particular ao ensino-aprendizagem de

história, mesmo que já se lide com pessoas já plenamente desenvolvidas no que toca a questão cognitiva.

Continua o autor acerca dos quadros explicativos citados acima, que “esse esquema, largamente aceito pelos pedagogos, os didáticos e os historiadores, não deixa nenhum espaço à existência autônoma das disciplinas: elas não são mais do que combinações de saberes e de métodos pedagógicos. (idem, p.6) Esse raciocínio do autor é resultado de uma das indagações que ele utiliza como ponto de partida: qual a relação entre a ciência de referência e a disciplina escolar? Seu estudo inclusive buscou demonstrar que no caso da gramática francesa, o caminho percorrido foi o contrário – de como se ensinava a disciplina nas escolas é que derivaram mudanças na configuração da ciência de referência.

De modo que de nossa parte, transportamos então nossas indagações para o nível de nosso interesse. Em se partindo do pressuposto de que haveria uma disciplina acadêmica de história, que tipo de relação há entre a ciência de referência – a historiografia – e as práticas nas salas de aula universitárias? Qual o grau de influência que uma exerce sobre a outra? Se o intuito é chegar às respostas para essas questões, é preciso deixar de partir do pressuposto e tentar encontrar maneiras de atingir o nosso fim. Mas de onde partir? Sigamos adiante com o próprio Chervel.

A descrição de uma disciplina não deveria então se limitar à apresentação dos conteúdos de ensino, os quais são apenas meios utilizados para alcançar um fim. Permanece o fato de que o estudo dos meios efetivamente dispensados é a tarefa essencial do historiador das disciplinas. Cabe-lhe dar uma descrição detalhada do ensino em cada uma de suas etapas, descrever a evolução da didática, pesquisar as razões da mudança, revelar a coerência interna dos diferentes procedimentos aos quais se apela e estabelecer a ligação entre o ensino dispensado e as finalidades que presidem a seu exercício. p. 20

Isto porém pode vir a ser um grande obstáculo para o pesquisador, pois mesmo o que se refere à documentação escrita não está garantido, uma grande ironia em se tratando de historiadores. Em

pesquisas anteriores nos deparamos com grandes lacunas e ausências nas documentações dos cursos de graduação em História. A Associação Nacional de História – ANPUH-BR, anunciou no XXVI Simpósio Nacional de História realizado em 2011 em São Paulo, que só depois de seus cinquenta anos é que começa a pôr em ordem seus registros: não possuía em seus arquivos sequer os anais de alguns dos Simpósios Nacionais anteriores.

Se o ensino de história na educação básica se vê em meio a uma abundância de materiais didáticos disponíveis, facilitando assim a produção de pesquisas sobre livros didáticos, mercado editorial, historiografia didática, etc. em outros recortes temporais refletidas nos inúmeros simpósios temáticos e grupos de trabalhos dedicados ao tema nos eventos da área, a discussão sobre materiais didáticos no ensino superior é quase inexistente. Isto porque é frequente o entendimento de que na graduação não há necessidade de uma didática ou pedagogia para o ensino a jovens e adultos. O conteúdo é transmitido diretamente, de forma que alguns devem estranhar o uso do termo materiais didáticos para a sala de aula universitária. Porém, compartilhamos da ideia de que em sendo um instrumento para a transmissão e/ou construção de conhecimento, mesmo o capítulo de livro diretamente reproduzido do seu original se transforma em um material utilizado para fins didáticos.

No que tange o trabalho com materiais didáticos escolares, as pesquisas podem ser divididas, *grosso modo*, em duas categorias: as pioneiras, que ganharam volume especialmente a partir da década de 80 e que compreendiam os materiais didáticos a partir dos seus conteúdos e de seu caráter ideológico; e as mais recentes, que continuam atentando para os conteúdos presentes nesses recursos sem, no entanto, deixar de levar em consideração os usos aos quais são submetidos, sua relação com os métodos de aprendizagem e com o conhecimento histórico acadêmico. As pesquisas também têm se voltado para as condições de produção dos materiais didáticos e sua relação com o mercado editorial, ou com políticas públicas como o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), dentre outras possibilidades.

No caso do ensino superior, em que não se verifica a mesma quantidade de trabalhos, é plausível levar em consideração alguns dos cuidados apontados pelas pesquisas que abordam os outros níveis, como a atenção para as condições de produção e o conteúdo dos materiais por um lado, e para com a sua apropriação por alunos e

professores, por outro. E aqui também cabe refletir sobre o que seria próprio de uma investigação a respeito desses materiais para o ensino superior. Se não fosse tão importante no processo de ensino-aprendizagem, professores universitários não se sentiriam tão frustrados e não reclamariam, quando seus aluno/as chegam em classe sem lê-los, inclusive atribuindo a isso o fracasso de alguma aula, atitude que inclusive se assemelha muito à de nossos companheiros da rede básica quando relatam que seus alunos não leem o livro didático.

De modo que no processo de construção desse objeto de estudo, se faz necessário investigar justamente qual é esse *corpus* que constitui os materiais utilizados para fins didáticos no nível superior, se é que se pode chegar a um *corpus* comum. Realizar esse empreendimento significa conseguirmos responder a que têm de específico, pois que diferentemente dos materiais didáticos do ensino fundamental, entre os quais há como que uma espécie de continuidade entre si, uma semelhança, bem como o fato de que seu propósito didático está na maioria das vezes bastante explícito, não é esse o cenário que percebemos na coletânea de capítulos de textos que geralmente representa o material selecionado pelo professor da graduação. Como são selecionados; como são utilizados; como tem sido seu uso ao longo da existência dos cursos de graduação no país. Quais seriam os limites que definiriam esses materiais enquanto um *corpus* comum ao ensino superior de História? Ademais, que relações podem ser estabelecidas entre sua seleção e uso e a finalidade de ensino (para retomar Chervel) que os cursos de graduação assumiram/têm assumido?

Ir além dos conteúdos de ensino e pesquisar os meios efetivamente dispensados representa dar o mesmo salto que foi feito pelos pesquisadores do ensino de história na educação básica. Significa transpor o que seria uma documentação de cunho oficial, composta pela legislação educacional, pelos próprios projetos pedagógicos dos cursos e tudo o que eles podem nos fornecer em seus textos – justificativa para existência dos cursos e seus objetivos, organização das disciplinas, a atribuição de carga horária para atividades extracurriculares e programas das disciplinas - e adentrar a caixa preta que é a sala de aula universitária.

**REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

ARÓSTEGUI, Julio. *A Pesquisa Histórica: teoria e método*. Bauru, SP: EDUSC, 2006.

BRASIL. MEC. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996*. Brasília, 1996. Disponível em <[http://www.planalto.gov.br/CCIVIL\\_03/LEIS/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/LEIS/L9394.htm)>. Acesso em: 24 mai. 2007.

CERTEAU, Michel de. *A escrita da História*. São Paulo: Forense, 2007.

CHERVEL, Andre. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. *Teoria e Educação*. n. 2, p.177-229, 1990.

CHESNEAUX, Jean. *Devemos Fazer Tábula Rasa do Passado ? Sobre a História e os historiadores*. São Paulo: Ática, 1995.

DOSSE, François. *A História em Migalhas: dos Annales à Nova História*. São Paulo: Edusc, 2003.

FALCON, Francisco. A Identidade do Historiador. *Revista Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, vol. 9, n. 17, 26 p., 1996.

GIMENO SACRISTÁN, J. *Currículo: uma reflexão sobre a prática*. 3. ed. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

GIROUX, Henry. *Os Professores como Intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*. Porto Alegre: ArtMed, 1997.

GOODSON, Ivor F. *Currículo: teoria e história*. 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

HOBBSAWM, Eric. *Sobre História*. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

\_\_\_\_\_. *Era dos Extremos: o breve século XX: 1914-1991*. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

LE GOFF, Jacques. *História e memória*. 5. ed. Campinas, SP: Ed. da UNICAMP, 2003.

MATOZZI, Ivo. A História ensinada: educação cívica, educação social ou formação cognitiva? *Revista O estudo da História*. n.3, Lisboa, A:P:H, 30p., 1998.

PROST, Antoine. *Doze Lições sobre a História*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

RÜSEN, Jörn. *A razão histórica*. Brasília: Ed. da UNB, 2001.

SANTOS, Boaventura Sousa. Um discurso sobre as Ciências na transição para uma Ciência Pós-Moderna. *Revista de Estudos Avançados*, São Paulo, v. 2, n. 2, p. 46 – 71, mai/ago. 1988.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo*. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

SIMÃO NETO, A. Acerca da regulamentação da profissão de historiador: questões para um debate. *História Questões e Debates*, Curitiba, v. 4, n. 6, p. 71-80, 1983.

Recebido em 2/07/2017 - Aprovado em 5/08/2017