

A UNIDADE NECESSÁRIA ENTRE O ENSINO E A PESQUISA EM HISTÓRIA.

THE NECESSARY TEACHING AND RESEARCH UNIT IN HISTORY.

Everaldo de Oliveira Andrade

RESUMO: As áreas de ensino e a pesquisa em História embora façam parte de um mesmo núcleo comum de reflexões, comportam atualmente um espaço de importantes polêmicas. Nos limites deste artigo pretende-se apresentar as linhas gerais destes debates: licenciatura e bacharelado, ensino e pesquisa, relação universidade-educação básica, que longe de afetarem apenas o ambiente propriamente acadêmico e universitário, dizem respeito a questões reais e vivas com as quais se confrontam os professores e pesquisadores em História nas diferentes dimensões da sua atividade profissional.

ABSTRACT: *Although the areas of education and research in History are part of the same common nucleus of reflections, they behave presently in a space of overwhelming controversies. This article attempts to present the general lines of such debates, that far from affecting only the proper academic and college environments, says something about real and questions with which both professors and researchers of History confront themselves as they venture in different dimensions of the professional activities.*

Palavras-chave: Ensino de historia. Professor-pesquisador. Licenciatura de história.

Keywords: *History education. Teacher-researcher. History teacher.*

O ensino de história no Brasil sofreu profundas mudanças com o fim da ditadura militar em 1985, mas o processo de renovação dos estudos históricos começou antes e de forma descompassada nos seus diferentes níveis de ensino. Assim, enquanto nas universidades e nos cursos de pós-graduação já se desenvolviam as rupturas com o positivismo expresso na história factual e elitista, incorporando inovações metodológicas e temáticas desde a década de 1960, na área de formação de professores voltados para os níveis

básicos, os processos de inovação eram limitados, senão contraditórios. A ampliação da escolarização nos anos 1970 foi acompanhada da criação das licenciaturas curtas em estudos sociais a partir de 1972, incorporando história e geografia num único curso universitário, o que desqualificava as especificidades do conhecimento histórico. A proposta esvaziava e descaracterizava a função do professor de história na opinião de numerosos autores da época. O movimento que propôs a superação da dicotomia licenciatura *versus* bacha-

relado, com a integração entre ensino e pesquisa (trazendo para a formação de professores as inovações dos cursos superiores), guardava relação com a resistência ao estabelecimento desses cursos de licenciatura curta. Tratava-se de reconhecer um campo de atuação comum como base para diferentes possibilidades de atuação profissional, que possuía como origem comum a concepção de ensino e pesquisa intrinsecamente ligados. Essa questão também estava ligada às propostas de regulamentação da profissão de historiador.

Assim, a década de 1980 foi marcada por tentativas de ajustes de conta entre as pesquisas de ponta em história nas universidades e o ensino na educação básica. O ambiente de redemocratização marcou o período, trazendo propostas que buscavam fazer da disciplina história um instrumento de conscientização que permitisse ao aluno entender e agir sobre a realidade vivida. Em 1986, o ponto culminante desses debates se cristalizou em São Paulo na proposta inicial da Coordenadoria Estadual de Normas Pedagógicas (Cenp), órgão da Secretaria de Estado da Educação, que, em linhas gerais, visava à renovação das formas de ensinar história. A proposta envolveu uma nova geração de professores que buscavam superar a história factual baseada na memorização por meio de novas alternativas pedagógicas, recusando a simples transmissão dos conhecimentos consagrados e prontos, objetivando fazer do espaço pedagógico um lugar de luta social em que o aluno se visse como sujeito do seu conhecimento e da sua história presente. A proposta da Cenp surgia aparentemente com uma imagem progressista e inovadora, embora seus pressupostos teóricos e suas conseqüências práticas não fossem nítidos para muitos professores (Gusmão, 2003).

A Cenp propunha a pesquisa do aluno como referencial de aprendizagem. As bases teóricas das inovações sugeridas estavam ligadas aos autores do pós-modernismo, que, nas áreas de humanidades, relativizavam noções de cientificidade, de busca da verdade e do estabelecimento de leis de explicação da dinâmica social. Na área de história, essas idéias se opunham a muitos dos pressupostos que orientavam os his-

toriadores que buscavam a cientificidade para suas abordagens historiográficas. Buscava-se dar continuidade às reflexões de Michel Foucault, um dos autores utilizados para questionar o caráter emancipatório da escola e a noção de verdade objetiva presente no conhecimento transmitido. Para essa abordagem relativista, o conhecimento só pode ser avaliado no contexto cultural em que é produzido. Porém, se todos os discursos fossem igualmente justificados, a busca pelo aperfeiçoamento e pelo desenvolvimento da reflexão histórica se tornaria irrelevante. O relativismo impede ou dificulta a existência de qualquer referência didática para o estudo da história no ensino básico. De outro lado, o historiador neomarxista inglês Edward Thompson foi utilizado como apoio para as iniciativas que propunham a construção de uma história do cotidiano como alternativa ao abandono dos períodos lineares da história (história antiga, medieval, moderna, contemporânea).

O referencial de trabalho dos professores de história passou a ser marcado pelas propostas de descartar os livros didáticos e abolir a história cronológica factual, substituídos pelo ensino de história com base em eixos temáticos e materiais didáticos alternativos. Nesse sentido, a partir da experiência dos alunos é que se construiriam as relações entre presente, passado e presente. No entanto, na ausência completa de qualquer referencial cronológico, a possibilidade de trabalhar a história com base na noção de processo também era sacrificada. Com isso, mesmo as sugestões para utilização didática da história comparativa a partir de eixos ou temas (como a escravidão na antiguidade romana e no Brasil colonial) se inviabilizava na prática, pois os alunos não possuíam referenciais para efetivar qualquer comparação. Desse modo, rompia-se qualquer diálogo entre o conhecimento histórico existente e a realidade do aluno.

Essas propostas foram questionadas não apenas pelos críticos do pós-modernismo, mas também por aqueles que defendiam uma pedagogia popular. A proposta para o ensino de história da Cenp opunha-se ao legado pedagógico de Paulo Freire (2003), principal representante da



pedagogia popular. Para esse autor, não se trata de negar o conhecimento científico, erudito ou universitário em nome do aperfeiçoamento pedagógico permitido pela proximidade com temáticas do cotidiano do aluno. Ao contrário, seria necessário sempre estabelecer o diálogo entre a cultura erudita e a popular:

Para o educador, educando, dialógico, problematizador, o conteúdo programático da educação não é uma doação ou imposição (um conjunto de informes a ser depositado nos educandos), mas uma devolução organizada, sistematizada e acrescentada ao povo daqueles elementos que este lhe entregou de forma desestruturada. A educação autêntica, repitamos, não se faz de A para B ou de A sobre B, mas de A com B, mediatizados pelo mundo. Mundo que impressiona e desafia a uns e a outros, originando visões ou pontos de vista sobre ele.

A proposta que busca construir o conhecimento a partir da sala de aula e da pesquisa do aluno aparentemente se apresenta como progressista, democrática e inovadora, questionando não apenas a cientificidade e a objetividade, conteúdos consolidados pelo desenvolvimento da ciência histórica, mas particularmente o diálogo proposto por Freire entre o conhecimento produzido no ensino superior e aquele emanado das práticas pedagógicas na educação básica. Um conjunto de pesquisas recentes demonstrou a existência de uma progressão lógica no desenvolvimento da compreensão, da explicação e do raciocínio histórico de jovens e crianças (Barca, 2006). Essa progressão é possível pela interação entre um conjunto de conhecimentos que o aluno traz da sua experiência de vida e a ação do professor, apresentando conceitos e explicações já sistematizados do passado. O ensino de história apóia-se num conjunto de conceitos elaborados por critérios científicos. Nesse sentido, o lugar do professor de história é central para permitir a pro-

gressão do aluno nos limites de sua zona potencial de aprendizagem.

Outro aspecto desse debate encontra-se na proposta de um grupo específico de pesquisadores que discordam da identidade comum entre as áreas de ensino e pesquisa em história. Entre eles, Kátia Maria Abud (2006), autora referencial nos debates sobre ensino de história, afirma que “as características da história ensinada permitem que ela se estabeleça como um novo campo de pesquisa que se afasta da matriz disciplinar em pontos fundamentais”. Equivocadamente, a autora opõe o desenvolvimento da consciência histórica por meio do aprendizado, da ciência histórica:

(...) a ciência histórica mantém um quadro de referências de interpretação e de regras de procedimento de acordo com as quais as teorias são concretizadas pela experiência histórica. O ensino de história tem como perspectivas orientadoras as teorias do aprendizado histórico, que explica o processo evolutivo da consciência histórica dos adolescentes, cuja formação é objetivo maior no ensino de história.

Contudo, a consciência histórica é um processo social e coletivo que pressupõe uma relação dialética entre a experiência concreta e prática dos indivíduos em sociedade e a reflexão teórica permitida pela ciência histórica pelo conhecimento por ela sistematizado. O professor de história é o agente de contato entre as duas esferas, permitindo que o conhecimento prévio do aluno se consolide em contato com a ciência histórica. Para Abud, no entanto, a nova disciplina “ensino de história” teria como perspectiva “trabalhar a história vivida e experimentada no cotidiano, a história não experimentada, transmitida cientificamente ou não, além da história apresentada pela ciência histórica”. Para a autora, o conjunto da experiência do cotidiano já se constitui como história. Exclui-se a problematização que constrói o conhecimento histórico. Trata-se de uma investida contra



a trajetória que permitiu a história consolidar-se como área específica do conhecimento.

De fato, se há múltiplas formas de construção e transmissão do conhecimento histórico e se o aprendizado de história se confunde com o próprio cotidiano, é preciso se perguntar: existe a história? Sim, a construção do conhecimento histórico considera a experiência vivida, da qual, de fato, partem as indagações do historiador ao próprio passado. Entretanto, o conhecimento teórico se consolida no diálogo do pesquisador com os documentos e as fontes, sem os quais teríamos apenas especulação e criação literária sobre o passado. Assim, como afirmou o historiador Henri Marrou (1975):

O progresso do conhecimento realiza-se através desse movimento dialético, circular, ou melhor, helicoidal, no qual o espírito do historiador passa sucessivamente do objeto da investigação ao documento que constitui o seu instrumento e reciprocamente. A pergunta que desencadeou o movimento não permanece idêntica a si mesma. Ao contato dos dados do documento, não cessa de se transformar.

A divisão da área de história na perspectiva de criação da especificidade do “ensino de história” também é uma das questões centrais de Luiz Fernando Cerri (2006), para quem a “especificidade desse saber é conjugar as duas preocupações: correlação educativa com saber histórico”. O autor busca enfatizar as diferenças entre: saber histórico e ciência histórica, ensino de história e história, professores de história e historiadores. Para ele, trata-se de se adaptar às deficiências das redes de ensino em sua relação difícil com a produção acadêmica, render-se à realidade supostamente intransponível da colaboração entre universidades e educação básica:

(...) a lógica do sistema educacional infelizmente não obedece aos desejos do grupo que milita nessa área, e, fora algumas exceções pontu-

ais, à academia permaneceu cabendo o papel de pesquisar o ensino de história enquanto à escola coube o papel de “praticá-la”. As pesquisas são feitas pelos professores universitários ou por seus orientandos em programas de iniciação científica e pós-graduação.

Certamente, essas deficiências existem. Mas o caminho será renunciar a colaboração para avançar na divisão? A argumentação do autor possui bases mais pragmáticas que teóricas para destacar diferenças que seriam intransponíveis à unidade do conhecimento histórico:

Universidade e escola como permeáveis, e essa permeabilidade é constituída primeiro pelo posicionamento dos envolvidos em ter como desejo, como utopia, a superação da dicotomia entre os papéis de professor e pesquisador (...), mas os espaços de sua fronteira estão dados, significam por vezes a necessidade de coexistir com as tensões entre “o pessoal da prática” e os “teóricos da universidade”, das secretarias de educação e de instituições de pesquisa e normatização da educação. (Cerri, 2006)

Avançando na mesma direção, o autor propõe a divisão e a diluição não apenas da história e do seu campo específico de trabalho, mas dos espaços específicos de construção e de transmissão do saber (como a escola e a universidade), além da profissionalização que permite consolidar a área. Para o autor, trata-se não apenas de relativizar a ciência histórica. O próprio ensino de história deveria ser relativizado:

É importante compreender a história que se aprende fora da relação pedagógica escolar, porque esta é apenas um dos componentes do aprendizado da história por parte dos alunos: muitas das suas noções e valores sobre o tempo, sobre a identidade, sobre o passado são aprendidos

antes, fora e concomitantemente ao ensino formal. Os alunos chegam à escola já carregados de uma história cujo aprendizado não foi controlado pelo professor ou pela escola, mas que teve origem na experiência pessoal, no convívio com os mais velhos, na prática da religião, no contato diário com os meios de comunicação. (Cerri, 2006)

Evidentemente, trata-se de uma argumentação relativista desenvolvida a partir da orientação teórica dos pós-modernistas. Porém, o conhecimento histórico como ciência sistematizada não deve ser confundido com as experiências vividas, que são múltiplas no tempo e no espaço. As experiências dos indivíduos podem favorecer o aprendizado da reflexão histórica (e devem ser utilizadas didaticamente). A história, no entanto, é um saber sistematizado, construído coletivamente, que busca resgatar, por diferentes fontes, as experiências do passado para transformá-las em ciência histórica, em conhecimento novo, comprovado, sistematizado e organizado, que, mesmo não sendo perene, é passível de ser transmitido pelos sistemas escolares por meio de uma relação dialógica. Afirmar que toda experiência pessoal é um saber histórico seria diluir o conhecimento histórico como sociologia ou confundí-la com o jornalismo do cotidiano. Nesse sentido, o autor propõe a flexibilização completa do saber histórico, a sua fragmentação: "(...) Estender as fronteiras para muito além da prática de ensino e da educação formal (...), assumir essa agenda passa por aceitar o desafio de pensar ensino de história não mais privilegiadamente na sala de aula e na escola".

As propostas da Cenp eram apenas passos iniciais. Estamos agora diante de uma ruptura de natureza mais profunda e de conseqüências mais dramáticas. As contribuições de Abud e Cerri, entre outros autores com orientação semelhante, para além das matrizes teóricas comuns que destacamos, guardam coerência e balizam um conjunto de normas institucionais que mantêm uma nebulosa ambigüidade na formação de profes-

res e pesquisadores em história. Segundo Maria Carolina Galzerani (2006), a maior parte dos documentos governamentais que orientam a formação dos professores de história, com orientação distinta da formação de bacharéis, estaria voltada para consolidar uma situação de flexibilização permanente do emprego. Dois documentos servem de bases para essas afirmações: os Parâmetros Curriculares Nacionais (ensino fundamental e médio) para a área de história, de 1997 e 1998, e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, de 2001. Esses documentos teriam coerência com os ideais de globalização, liberalização e desregulamentação da economia e do emprego. Nessa perspectiva, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica buscariam impedir a uniformização da formação dos profissionais em história ao propor licenciaturas para a formação de professores com identidade própria e distinta dos bacharelados, separando os campos específicos de produção científica de saber daqueles supostamente diferentes da formação dos professores de história, o que aprofundaria ainda mais o fosso entre o saber produzido na universidade e aquele ensinado no ensino básico, rompendo os laços frágeis entre esses dois elos.

O pensamento predominante na Associação Nacional de História (Anpuh), particularmente após a aprovação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em 1996, foi propor a superação das divisões na área (ensino/pesquisa, professor/historiador, licenciatura/bacharelado). É importante pontuar ainda que, ao mencionar o perfil dos formandos em história, as diretrizes específicas para os cursos de graduação em história apresentam uma orientação unificada para os futuros profissionais:

O graduado deverá estar capacitado ao exercício do trabalho de historiador em todas as suas dimensões, o que supõe pleno domínio da natureza do conhecimento histórico e das práticas essenciais de sua produção e difusão. Atendidas essas



exigências básicas e conforme as possibilidades, necessidades e interesses das instituições de ensino superior, com formação complementar e interdisciplinar, o profissional estará em condições de suprir demandas sociais específicas relativas ao seu campo de conhecimento (magistério em todos os graus, preservação do patrimônio, assessorias a entidades públicas e privadas nos setores culturais, artísticos, turísticos, etc.

De acordo com Galzerani, a perspectiva de dar ênfase às competências mais vinculadas aos sistemas de trabalho sobrevalorizaria a dimensão prática em detrimento da pesquisa e até mesmo da relação entre teorias e práticas, apoiando-se numa visão individualizada do próprio trabalho e tendo como alvo somente a produtividade e a eficiência. Além disso, a ênfase na técnica e nas avaliações padronizadas tenderia a desqualificar o espaço da reflexão, da dúvida e da investigação, que conduzem à construção do conhecimento. Como destaca a autora:

(...) formar docentes na área de história é encará-los como produtores de saberes específicos ao seu trabalho (a partir da orientação colocada em ação pelo docente da universidade), isto é, como capazes de articular saberes relativos às suas pesquisas historiográficas e educacionais aos saberes das práticas escolares ou educacionais *lato sensu*.

É preciso, de fato, resistir para garantir o espaço para o pensamento reflexivo e criar um espaço comum que supere a diferenciação artificial entre bacharelado e licenciatura e preserve o núcleo profissional e científico que dá identidade à área de história, permitindo um ensino de história efetivamente inovador. Assim, na opinião de muitos autores, a efetiva consolidação da perspectiva unificada de formação do profissional de história deve estar inserida na própria formação universitária do

professor. Como afirma Joana Neves (2006):

(...) a questão central nessa discussão é a relação ensino–pesquisa. Essa relação, no curso superior de história, não deve ser simplesmente teórica e formal ou tema para debates, mas deve constituir em expressão das ações didáticas adotadas por todas as disciplinas do currículo. E essas ações didáticas deverão ser tais que, ao longo do curso de graduação, capacitem o estudante para a produção do conhecimento nos diversos campos e áreas da história, tendo como efeito sua qualificação para o exercício dessa relação quando, como professor, atuar em outros níveis de ensino.

A relação entre professor e pesquisador, consagrada na formulação professor/pesquisador, não significa subordinar, simplificar ou banalizar o ato de ensinar em relação ao conhecimento científico. Trata-se de reconhecer a prática docente como construção de conhecimento que implica reflexão, troca de experiências e produção sistematizada de novos conhecimentos. Formar professores de maneira desconectada da produção do conhecimento científico significaria transformar o professor dos ensinos médio e fundamental em mero transmissor de conhecimentos produzidos ou em organizador das experiências do cotidiano e da memória histórica dos alunos, mas sem referenciais teóricos e científicos para seu trabalho. O professor deve ser um mediador dos conhecimentos científicos e teóricos produzidos no ensino superior e de práticas e conhecimentos surgidos na atividade pedagógica no ensino básico, na ação criativa e dialógica que lhe permite formular hipóteses e perspectivas novas para o avanço da ciência histórica.

A formação única dos profissionais de história preserva o diálogo necessário entre a ciência sistematizada ou produzida na universidade e seu desenvolvimento criativo na educação básica. Não se trata, portanto, de separar a formação pedagógica do professor da formação científica



do historiador, mas de uni-las numa perspectiva formativa comum. O diálogo com a área pedagógica deve ser muito mais profundo, permitindo que, dialogando com a ciência histórica existente, a capacidade do aluno em todos os níveis de ensino para a produção do conhecimento histórico

seja a meta central dos cursos superiores de história e condicione sua pedagogia. A capacidade pedagógica deve estar inserida na formação do próprio historiador, capacitando-o para o exercício da pesquisa e do magistério como componentes indissociáveis.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

ABUD, Katia Maria. Combates pelo ensino de História, In: Arias Neto, José Miguel (org.). **Dez anos de pesquisa em ensino de história**. Londrina: Finep, 2006. p. 55-56.

BARCA, Isabel. Educação histórica: uma nova área de investigação. In: ARIAS NETO, José Miguel (org.). **Dez anos de pesquisa em ensino de história**. Londrina: Finep. p. 15-25.

CERRI, Luis Fernando. Didática da história: uma geografia do saber histórico nas sociedades. In: ARIAS NETO, José Miguel (org.). **Dez anos de pesquisa em ensino de história**. Londrina: Finep, 2006. p. 136-144.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

GALZERANI, Maria Carolina Boverio. Políticas públicas e ensino de História. In: ARIAS NETO, José Miguel (org.). **Dez anos de pesquisa em ensino de história**. Londrina: Finep, 2006. p. 157-167.

GUSMÃO, Emery Marques. **Memórias de quem ensina história**. São Paulo: Editora da Unesp, 2003.

MARROU, H. I. **Do conhecimento histórico**. São Paulo: Martins Fontes, 1975.

NEVES, Joana. A graduação em história: etapa do ensino de história voltada para a formação do professor/pesquisador. In: ARIAS NETO, José Miguel (org.). **Dez anos de pesquisa em ensino de história**. Londrina: Finep, 2006. p. 60-76.