

FORMAÇÃO DO PROFISSIONAL DE HISTÓRIA NA CONTEMPORANEIDADE

Margarida Maria Dias de Oliveira¹

Itamar Freitas²

Resumo: Este texto tem por objetivo discutir a identidade do historiador, os lugares de atuação do formador e a relação entre esses lugares de atuação e os desenhos dos cursos superiores de História no Brasil. Para tanto, buscamos, na bibliografia especializada, as diretrizes sobre o que forma o profissional de história, analisamos vinte e dois currículos de cursos de graduação em história no que diz respeito ao perfil delineado para esse profissional a partir das composições das disciplinas e discutimos os vários campos de atuação do profissional de História, sistematizando uma discussão antiga, porém pouco pormenorizada, sobre quais as atividades a serem desenvolvidas por tais profissionais em arquivos, museus, memoriais e, mais recentemente, em assessorias às mídias de todos os tipos.

Palavras-chave: identidade; formação do profissional de História; atuação profissional; museus; arquivos; mídias.

THE HISTORY PROFESSIONAL TRAINING IN THE CONTEMPORANEITY

Abstract: This text aims to discuss the identity of the historian, the places of performance of the trainer and the relationship among these places of performance and the drawings of the higher education courses of history in Brazil. To this end, we seek in the specialized bibliography guidelines about what forms the professional of history, we analyzed twenty-two curricula of undergraduate courses in History as regards the profile outlined for this professional from the compositions of the disciplines and we discussed the various fields of activity of the professional of History systematizing an old discussion, but little detailed on which the activities to be developed by these professionals in files, museums, memorials and, more recently, in advising the media of all kinds.

Keywords: identity; training of the professional of History; professional performance; museums; archives; media.

Aqui abordaremos, brevemente, três temas que têm ocupado as nossas rotinas de pesquisas há, pelo menos, dez anos: identidade do historiador, lugares de atuação do formador e a relação entre esses lugares de atuação e os desenhos dos cursos superiores de História no Brasil. Com ele, queremos estimular à reflexão sobre alguns desafios impostos aos professores formadores brasileiros, sobretudo àqueles que trabalham em universidades públicas federais.

¹ Doutora em História (UFPE) – Professora do Departamento de História e do Programa de Pós-Graduação em História do Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (DHIS/PPGH/CCHLA/UFRN). Rua do Jequitibá, 2147 – Pitimbu – Natal – RN – CEP: 59067-680 – E-mail: margaridahistoria@yahoo.com.br.

² Doutor em Educação (PUC-SP) – Bolsista do Programa Nacional de Pós-Doutorado da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (PNPD/CAPES) junto ao Programa de Pós-Graduação em História da Universidade de Brasília (PPGH/UnB) – Professor do Departamento de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Sergipe (DED/PPGED/UFS). Rua 13ª, N. 15 – Nossa senhora do Socorro – SE – CEP: 49160-000 – E-mail: itamarfo@gmail.com

O que é *ser* historiador?

Trabalhamos com uma noção de identidade difundida por Claude Lévi-Strauss (1977) de que o “ser” historiador realiza-se pela autodefinição e pelo reconhecimento dos seus pares. Dizendo de outro modo, é historiador toda pessoa que se identifica como tal e, ao mesmo tempo, é identificado como um igual pelas corporações que se intitulam “de história”.

Essa definição nos leva à compreensão de que a formação do historiador, ou seja, o processo de assunção de uma pessoa ao papel social de historiador, pode durar anos e até mesmo décadas. Tal formação incorpora os modos pelos quais ele constitui a sua consciência, o que ocorre, principalmente, na sua infância e adolescência ou, ainda, em casa, na comunidade, na escola junto aos professores, inclusive os de História. No nosso caso, considerando os anos de início dos cursos de graduação em História – 1983 e 1991 –, aguardamos perto de uma década para nos apresentar ao público, nos artigos de jornal, por exemplo, como “historiadores”.

A formação também depende das instituições historiadoras das quais ele participa. No passado distante, os Institutos Históricos, Academias de Altos Estudos, Faculdades de Filosofia, e, no passado recente, são os cursos de graduação e de pós-graduação na área de História que cumprem a tarefa. Os títulos, entretanto, podem perder o poder simbólico, se os titulares não atuarem, vez por outra, em algum congresso “de história” ou não estiverem filiados a alguma corporação: Associação Nacional de História é uma delas.

Os “lugares do historiador”

Pois bem, o historiador se constitui por autodefinição e aceitação interpares. Ocorre que essas duas instâncias de legitimação estão fundadas em critérios. E, entre esses parâmetros, nós consideramos o “fazer” dos historiadores como definidor. Com outras palavras, as afirmações “eu sou historiador” e “ele é historiador” são mediadas pela demonstração de uma série de práticas. Não basta dizer que é, tem que provar. As evidências, extraídas da prática – alguns chamam ofício –, por outro lado, não são dadas. São construídas ao longo de quase dois séculos em meio a jogos de força internos e externos às corporações dos historiadores.

Vamos observar o exemplo da França, de onde extraímos grande parte da nossa formação. Quais são os lugares onde se pode flagrar o historiador em ação? Duas publicações emblemáticas, na década de 90 do século XX, nos ajudam a identificá-los, bem como as suas referidas motivações: *L’histoire et le métier d’historien en France – 1945/1995*, organizado por François Bédarida (1995), e *Passés recomposés: champs et chantiers d’histoire*, organizado por Jean Boutier e Dominique Julia (1995), publicado em sua primeira edição no Brasil, em 1998, sob o título de *Passados recompostos: campos e canteiros da história*.

Observando o sumário desses livros, facilmente se pode concluir: os lugares do “fazer” são determinados por necessidades imediatas do trabalho do historiador e por demandas sociais. Empregando o vocabulário dos autores franceses, podemos afirmar: os lugares de atuação do profissional de história são marcados, inicialmente, pela “logística da pesquisa” que lhes é imposta. Essas demandas o obrigam a trabalhar nos arquivos – correntes ou permanentes, públicos ou privados; museus – históricos, de arte, de ciências naturais, de antropologia e de arqueologia; bibliotecas, “*sociétés savantes*” – que, no caso brasi-

leiro, são os institutos históricos e geográficos e as academias de letras, bem como na editoria de revistas científicas nos ambientes virtuais de blogs, sites, enfim, como dizemos ultimamente, “nas nuvens”. A função aqui é, sobretudo, adquirir as práticas e fazer reproduzir as regras de erudição e as regras, o campo entre os noviços.

No que diz respeito à relação “história-sociedade”, as mesmas instituições podem ser incluídas, desde que os serviços de produção do conhecimento sobre o passado sejam demandados por um pequeno grupo de pressão, uma comunidade, um governo ou parlamento. Mas a ênfase recai, principalmente, nas necessidades da formação escolar e na formação da opinião das pessoas. Isso implica dizer que é nas secretarias de educação e de cultura, no planejamento de políticas públicas relacionadas à formação escolar e de preservação da memória objetivada que o historiador é chamado a atuar.

Além disso, nos tribunais, nas redações dos jornais, nos laboratórios de investigação, nas ilhas de edição, nos estúdios, nos *sets* de filmagem, enfim, é no ambiente de trabalho das novas mídias – da TV, cinema e internet –, na produção de telejornais, de documentários e de material didático que o historiador também se realiza, haja vista o grande poder que as novas tecnologias educacionais e os meios de comunicação têm conquistado no cotidiano da população, desde a segunda metade do século XX.

Apesar da recente explosão da ciência e da tecnologia, os lugares do “fazer” histórico podem ser flagrados no ontem, afinal, a necessidade de erudição e de reprodução do campo foram e ainda são condições para a sua existência, obviamente. As demandas sociais, fruto da associação da história com a política, por exemplo, também são antigas. Isso o indicam, no Brasil, por exemplo, o trabalho de Jonathas Serrano em emissoras de rádio, nos anos 1930, o trabalho de Capistrano de Abreu na Biblioteca Nacional, o de Sérgio Buarque de Holanda no Museu Paulista, o de Manoel Bomfim no Museu Pedagógico, o de José Honório Rodrigues no Instituto Rio Branco e de Joel Rufino em minisséries “históricas” da TV Globo.

Recentemente, também flagramos historiadores, como Ricardo Oriá, assessorando os trabalhos do parlamento nacional; Marco Antonio Villa, como comentarista da Globo News; Francisco Regis Lopes, na direção do Museu do Ceará e nós mesmos, na organização dos arquivos públicos potiguaras e sergipanos. Os exemplos, como percebemos, podem ser multiplicados às dezenas por esse Brasil a fora.

Então, podemos dizer que os lugares do fazer, que ajudam a constituir a identidade historiadora estão muito bem servidos? Não. A posição que defendemos aqui é bem outra. Para que os historiadores exerçam com destreza e honestidade o seu trabalho, isto é, para que ocupem competentemente os lugares demandados pela sociedade, eles necessitam de formação sistemática inicial. No Brasil, essa formação só é possível mediante um curso superior em nível de graduação.

Se os leitores concordarem, portanto, com essa linha de raciocínio, considerarão relevantes as questões que passamos a enunciar: como então se encontram os cursos brasileiros frente a essas demandas? Como têm sido empregadas as horas de formação inicial nos desenhos dos cursos de graduação em História no Brasil?

Cursos de formação inicial: um perfil da distribuição da carga horária

Como responder às interrogações propostas? Coletar programas de formação inicial das instituições

federais, que são modelares para a maioria das universidades privadas e públicas estaduais e municipais é um caminho. Aqui, reunimos 34 programas de cursos ofertados em 22 unidades da federação: Acre (UFAC), Alagoas (UFAL), Amapá (UFAP), Ceará (UFC), Distrito Federal (UnB), Espírito Santo (UFES), Goiás (UFG e IFG), Maranhão (UFMA), Mato Grosso do Sul (UFMS), Mato Grosso (UFMT), Minas Gerais (UFMG, UFOP, UFSJ, UFU, UFV, UFTM e UFVJM), Pará (UFPA e UFOPA), Paraná (UFPR), Pernambuco (UFPE), Rio de Janeiro (UFRJ e UFF), Rio Grande do Norte (UFRN), Rio Grande do Sul (UFRGS, UFPEL, UFSM), Rondônia (UNIR), Roraima (UFRR), Santa Catarina (UFSC), São Paulo (UNIFESP), Sergipe (UFS) e Tocantins (UFT).

O segundo passo foi classificar as disciplinas ofertadas e examinar a distribuição da carga horária. A classificação pode ser provida por diferentes critérios e todas passíveis de críticas. Aqui, experimentamos a tipologia de Pascal Guibert e Vincent Troger (2011), que se estrutura em três classes de conteúdo: (1) “saberes a ensinar” – conteúdos disciplinares universitários transformados em conteúdos disciplinares para a escola, sobretudo acontecimentos; (2) “saberes da prática de ensino” – conteúdos experienciais, pouco ortodoxos, extraídos até do dia a dia da docência para enfrentar determinadas situações, quase sempre imprevistas no interior da Universidade; (3) saberes teóricos para ensinar – repartidos em epistemologia, metodologia e escrita da ciência de referência, por um lado, e conhecimentos pedagógicos por outro, a exemplo de gestão de classe, métodos de ensino, conhecimentos sobre o sistema educativo e seu funcionamento, psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem e avaliação (GUIBERT; TROGER, 2011).

Inventariados os programas e efetuadas a classificação e a análise, concluímos que a carga horária total dos cursos reserva 38% das horas para os **saberes a ensinar** – histórias da África, cultura afro-brasileira e indígena, América, Antiga, Antiga e Medieval, Ásia, Brasil, Contemporânea, Local/Regional, Medieval, Moderna, Pré-História, e História do Tempo Presente.

A segunda maior fatia do tempo, 23%, foi reservada para os **saberes teóricos da ciência da história** que, além da Introdução à História, incluem: Antropologia, Arqueologia, Arquivologia, Arte, Biogeografia, Cartografia, Ciências Sociais, Ciência/Técnica, Economia, Filosofia, Geografia, Geo-história, Gestão Cultural, Hidroclimatologia, Historiografia, Língua Espanhola, Língua Portuguesa, Literatura/Mídia, Lógica/Linguagem/Comunicação, Lugares de Memória/Ensino de História, Memória/Patrimônio, Metodologia Científica, Metodologia da Pesquisa Histórica, Lugares de Memória, Monografia, Museu, Museu/Galeria/Monumento, Novas Tecnologias da Informação e da Comunicação, Patrimônio, Política, Produção de Textos, Sociologia, Teoria da História, Teoria/Metodologia da História.

Os dois últimos lotes são reservados aos **saberes da prática de ensino** – 17%, com as clássicas disciplinas de Estágio Supervisionado e a própria Prática de Ensino – e aos **saberes teóricos da educação**. Este último ocupa 15% da carga horária total, representado pelas disciplinas Avaliação, Currículo, Comunicação, Didática, Educação/Novas Tecnologias da Informação e da Comunicação, Ensino de História, Ensino de Geografia, Gestão Educacional, História da Educação, Língua Brasileira de Sinais, Política Educacional, Psicologia do Desenvolvimento, Psicologia da Aprendizagem, Planejamento Educacional e Sociologia da Educação.

Quadro 1 – Distribuição da carga horária dos cursos de licenciatura em História em 32 instituições de ensino superior público federal no Brasil (2013), segundo critérios de Pascal Guibert e VicentTroger (2011)

Tipificação dos saberes	CH	
Saberes a ensinar	33.837	38%
Saberes teóricos da História	19.964	22%
Saberes da prática de ensino de História	15.260	17%
Saberes teóricos da Educação	13.684	15%
Não contemplados pela classificação	6.241	7%
Total	88.986	100%

Evidentemente, a distribuição não é homogênea. Os saberes a ensinar variam entre 26% (o mínimo) da carga horária total do curso da UFES e 52% (o máximo) do curso da UFMA. Os saberes da prática são 5% na UFMA e 35% na UFMG. Os saberes teóricos da educação representam 7% na UFMG e 28% na UFES e, por fim, os saberes teóricos da história vão de 32% na UFVJM a 38% na UFSM. Tal variação, contudo, não esconde o fato de as disciplinas manifestadamente reservadas ao atendimento das demandas específicas apontadas na segunda parte deste texto – “logística da pesquisa” e relação história-sociedade (excetuando-se a formação escolar) – representarem, na melhor das hipóteses, apenas 1% da carga horária total planejada no Brasil.

É possível que as disciplinas intituladas como “Laboratório de História” (UFPR e UFRN) atendam a essas necessidades e, ainda, que sejam providas por diferentes rubricas dos saberes da prática ou dos saberes a ensinar. No entanto, considerando as disciplinas que explicitamente sugerem práticas que excedem o universo da sala de aula clássica, encontramos apenas 12 casos. São eles: Arquivologia (2 cursos na UFSM), Arte (UFRN, UFSM, UFSC, UFMG e IFG), Gestão Cultural (UFSM), Literatura/Mídia (UFPA), Lógica/Linguagem/Comunicação (UFOPA), Lugares de Memória (UFS), Memória e Patrimônio (UNIFESP), Museu (UFSM), Museu/Galeria/Monumento (UFPA), Novas Tecnologias da Informação e da Comunicação (UFMT, UFSM), Patrimônio (UFV, UFPEL, UFS, UFSM e UNIFAP) e Produção Editorial (UFSM).

“Nós somos imprescindíveis”

Em Oliveira (2004), sistematizamos, pela primeira vez, os espaços de atuação dos profissionais de História e suas funções. Após essa oportunidade, aprofundamos nossas reflexões, dada a necessidade de atender a demandas na área de arquivos, implantação de memoriais e ações em museus, além da necessidade de interlocução com a mídia.

Nas universidades, de forma geral, trata-se o questionamento sobre a necessidade da produção do conhecimento histórico como sem propósito ou fruto de ignorância de outros – seja das outras áreas de conhecimento ou da sociedade como um todo. Mas não devemos negar que, tanto em tom jocoso quanto com fundamentações variadas, questionamentos sobre a necessidade da produção historiográfica, do aprendizado histórico, ou mesmo, se este existe, são constantes.

Por isso, o título deste item é, por um lado, uma ironia. Ironia com os acadêmicos que são tão eficientes em desnaturalizar as ações humanas, mas que tratam a escrita e o aprendizado históricos como se

imunes fossem às necessidades desses questionamentos e às necessidades de transformações.

Por outro lado, “Nós somos imprescindíveis” é, também, uma reafirmação da nossa certeza de que, de fato, a produção do conhecimento histórico na pesquisa e no ensino e, a partir dessas dimensões, nosso diálogo com a sociedade, são absolutamente fundamentais.

Assim, consideramos que estamos vivendo um período particularmente importante para responder a questões que têm amadurecido conosco nos últimos 30 anos, fruto da conjuntura histórica do nosso país e fruto das mudanças tecnológicas e culturais.

Denominaremos a pesquisa e o ensino de História como “âmbito interno”, e nossa atuação em espaços construídos (alguns novos, outros muito antigos) como “âmbito externo” das nossas funções.

Se, para a pesquisa, é clara nossa forma de atuação, para todos os outros, devemos nos apressar em explicitar nossos posicionamentos e o que entendemos como nossas tarefas. No que diz respeito à pesquisa, há uma produção imensa, críticas de vários matizes, incorporações de teorias, metodologias de várias áreas de conhecimento. Ou seja, uma atualização constante dos debates.

Contudo, no que diz respeito ao ensino – tanto universitário quanto na educação básica–há variados problemas.

Como professores e formadores de professores e tendo nossa experiência alargada pelas pesquisas sobre o ensino de História, consideramos o modelo de Licenciatura em prática no Brasil totalmente esgotado. E dizemos isso para chamar à responsabilidade os cursos de História e afirmar, categoricamente, que estamos vivendo mais um momento em que há a oportunidade de inventarmos algo novo e que seria uma pena perdermos mais essa chance.

Há problemas que podemos considerar antigos, visto que são sistematicamente referenciados como presentes. Esses problemas, apesar de diagnosticados, justamente por permanecerem, deduzimos serem de difícil resolução.

O primeiro deles é a dicotomia que caracteriza as licenciaturas: o conjunto de disciplinas dispostos em dois grupos: “específicas” ou de “conteúdo” e “pedagógicas”. As primeiras, oferecidas pelos Departamentos de História, desvinculadas, quase contrapostas, à formação pedagógica fornecida – teoricamente – pelas disciplinas que compõem a formação para a docência e que são ofertadas pelos Departamentos, Cursos ou Centros de Educação. As últimas, mesmo quando alocadas nos Departamentos de História, a desvinculação ou a falta de diálogo entre as duas formações é referenciada como insuficiente ou inexistente³.

O segundo é que os cursos de História continuam centrados na oralidade, em atividades que pouco requerem a produção escrita. A maioria das atividades pauta-se pela expressão oral, somente. Debates de textos, apresentações de seminários, entre outras. Contudo, aqui cabe uma observação. Se essas atividades significassem o aprendizado de outras ações necessárias para tal, como construção de argumentos, montagem de um plano de exposição, entre outros, elas seriam extremamente importantes para a formação do profissional de História. Lamentavelmente, o que se observa, na maioria das vezes, é a apresentação de textos (trechos de livros) tal e qual como indicado para a leitura. Embora possamos admitir que leitura e interpretação de textos seja uma atividade importante para qualquer profissional, não deveria ser possível

um curso inteiro que se restrinja a esse tipo de atividade, o que, infelizmente, tem-se mostrado bastante recorrente.

Provas tradicionais (no estilo perguntas e respostas), avaliadas de forma pontual (marcadas para um dia, realizada em duas horas), ou trabalhos escritos aligeirados são as atividades que ainda predominam junto com as atividades orais. Trabalhos com maior densidade de escrita estão restritos aos Trabalhos de Conclusão de Curso, Monografias e/ou Relatórios de Estágio Supervisionado. O que se observa é a enorme dificuldade de desenvolvimento desses trabalhos, exatamente porque os alunos restringiram-se, durante o curso, àqueles tipos de atividades referenciadas anteriormente, que requerem a aplicação do método histórico ou o desenvolvimento de argumentação baseada nos parâmetros de produção científica e que **são definidas como difíceis**, a ponto de entravarem a conclusão dos cursos pelos formandos⁴.

O terceiro desafio antigo a ser superado é a inexistência das discussões relativas às várias tarefas que constituem a profissão docente.

Se podemos afirmar que há um consenso hoje entre os profissionais que pesquisam sobre o ensino de História, é que o ensino não é a transposição pura e simples, para a sala de aula, do conhecimento produzido na academia. Portanto, um curso de licenciatura não pode considerar que forma seus profissionais trabalhando apenas processos históricos ou as recentes discussões historiográficas. Contudo, esse não é o entendimento majoritário entre os profissionais que ministram aulas nos cursos de graduação em História. Quando se elaboram projetos pedagógicos dos cursos ou discute-se a reformulação de ementas dos componentes curriculares, infelizmente, a discussão que ainda preside é o recorte de qual período histórico disciplina A ou B será responsável. Mesmo com a tendência a se excluírem os “pré-requisitos” para cursar as disciplinas, não é incomum a defesa de que só se pode “estudar América II – por exemplo – após ter estudado América I”, como se o estudo e a compreensão do conhecimento da História estivesse restrito ao processo histórico e como se fosse impossível o entendimento se não seguida a sequência linear de tempo.

Para a maioria dos cursos, as disciplinas ainda estão divididas no modelo do *quadripartite histórico-co⁵e*, mesmo quando nomeadas com novos títulos, trabalham o processo histórico ou revisões historiográficas, somente. Há aí, subjacente, o raciocínio de que, se transmitido o conteúdo histórico e exercida a crítica, estaria garantida a formação do profissional de História.

É forçoso que se discorde de tal pensamento. É preciso compreender e, mais que isso, exercitar a produção do conhecimento histórico. Se for possível, ainda na graduação, produzir conhecimentos originais, ainda melhor. Mas, pelo menos, o exercício sistemático da pesquisa. Com a oportunidade de errar, de consertar e de construir conhecimento. Mesmo que seja novo apenas para os alunos, mas construir, afinal, o que pode não ser mais novidade para o professor, pode ser uma novidade transformadora para o estudante, o mesmo que, mais tarde, será professor (de nível superior ou de nível básico) e terá em sua formação a experiência da pesquisa como uma atividade que trouxe algo novo à sua vida, à sua formação profissional. Isso certamente modificará a sua atuação como docente, compreendendo a forma de produção do conhecimento histórico na pesquisa como fundante para a produção do conhecimento histórico no ensino.

Conceber que a formação para a docência é dada – exclusivamente – pelas “disciplinas pedagógicas” também não é a melhor alternativa, pois, como analisado anteriormente, isso tem se constituído em um dos problemas das licenciaturas. Sobretudo porque, nessa lógica, mantém-se a ideia de que às disciplinas pedagógicas deve-se a fórmula do como ensinar e não o que seria desejável: o diálogo necessário

com as Ciências da Educação. E a palavra diálogo aqui é muito importante, pois significa o profissional de História saber demandar o que se busca na interdisciplinaridade e não o equívoco de a Pedagogia nos dizer o que fazer para ensinar História.

Para minorar e, se possível, extinguir o problema anteriormente citado, é necessário que as várias atividades que constituem o ofício do profissional de História no exercício da docência sejam elementos de discussão, análise e formação nos cursos de graduação em História. Podemos enumerar algumas a título de exemplos: formulação de critérios para elaboração de programas; elaboração de propostas de aulas; reflexões sobre a necessidade de didatização de conhecimentos históricos produzidos pelas pesquisas; reflexões sobre materiais didáticos; a especificidade da pesquisa para o ensino, entre outras. Compreendemos, entretanto, que essas discussões não são da alçada da Pedagogia, mas da teoria e metodologia da História, posto que é a forma de produção deste conhecimento e seus objetivos que norteiam as escolhas.

Logo, essas discussões não devem ser objeto de uma disciplina ou das disciplinas “pedagógicas”, mas exercício intelectual constante dos formandos, instigados que devem ser a pensar sobre – a título de exemplos: objetivos do ensino-aprendizagem de História na Educação Básica; as diferenças etárias e suas perspectivas temporais e o significado disso para o ensino-aprendizagem de História; a quem se destina o ensino-aprendizagem de História e estratégias para atingir esse público; o ensino-aprendizagem de História e as demandas da sociedade; o ensino-aprendizagem de História fora da escola, entre outros. As conclusões dessas reflexões podem até ser sistematizadas em uma “Didática da História” ou qualquer outro componente curricular que se proponha a tal, mas a partir da Ciência de referência – História – e não das Ciências da Educação.

Por que consideramos que há oportunidade de mudanças reais, na atualidade, nos cursos de graduação, mais que em outros momentos:

1. Pelas políticas de incentivo ao fortalecimento das universidades e experimentações: REUNI, cursos com novos formatos, etc.;
2. Pelas políticas públicas incentivadoras da reinvenção da formação de professores: PIBID, Mestrados Profissionais;
3. Pela consolidação do campo de pesquisa da Didática da História.

Sobre as duas primeiras afirmativas, apenas as reafirmaremos, visto que é do conhecimento de todos o impacto que, por exemplo, o REUNI causou no sistema federal de universidades, aumentando o número de vagas, investindo em construções e equipamentos permanentes e em políticas que fomentam a composição de cursos com formatos novos que inovem em formação de profissionais.

O fato de a CAPES ter assumido projetos que intervêm diretamente na formação de professores e não só na sua formação continuada, como o PIBID, e o incentivo à criação dos Mestrados Profissionais (estes já desde sua criação no formato de rede e objetivando atingir números consideráveis de professores) são exemplos do quanto o país, por meio das suas esferas governamentais, está demandando mudanças nessas áreas.

Sobre o que consideramos a terceira condição de transformações, o campo da Didática da História pode contribuir de forma inovadora porque suas propostas de pesquisa explicitam como objetivos, além

da crítica, a formulação de proposições.

Como afirma Cerri (2010, p. 277)

A Didática da História vem passando, no Brasil, por uma mudança paradigmática, deslocando-se da metodologia do ensino à área interdisciplinar que, sustentada na Teoria da História, articula saberes pedagógicos e socioantropológicos para debruçar-se sobre o fenômeno da aprendizagem histórica e da circulação social do conhecimento histórico.

No sentido de demonstrar a atualidade e os avanços dessa discussão, é importante que se observe a síntese realizada por Saddi (2010). Nela, o autor sistematiza o legado historiográfico que condensou esse debate na Alemanha, bem como apresenta suas conclusões:

A relação da Didática da História com a Ciência Histórica deve, segundo os dois autores [Rusen e Bergman], “trazer critérios, que elas não particularizam”, ao contrário, [...] deve abrir para um abrangente e fértil trabalho didático científico. Esses critérios devem servir para mediar a essencial dependência da Didática da História (como Didática da *História*) da Ciência da História, com sua relativa autopoção (como *Didática* da História) para a Ciência da História e com sua dependência dos conhecimentos científicos da Educação [...]. (BERGMANN, 1978, p. 08).

Dessa forma, as tarefas da Didática da História, determinadas a partir da relação intrínseca com a Ciência Histórica, “devem integralmente ser usadas para a validade e estimadas para as possibilidades de soluções que dela resultam igualmente para a Ciência da História, a Pedagogia e a Experiência de Ensino”. (idem, *ibidem*).

É somente nesse sentido, de uma aproximação da Didática da História com a Ciência Histórica, para compreender as contribuições que ela fornece para as diferentes disciplinas, que entendemos o reconhecimento da Didática da História como uma subdisciplina da Ciência Histórica.

Na Educação Básica, os problemas são interligados à formação do professor, mas se desdobram em outros aspectos, como:

1. Há a necessidade ou não de uma base comum, de parâmetros de aprendizagem histórica?
2. Qual a função do livro didático?
3. Como poderemos avançar nas nossas discussões sobre a definição desse material?
4. Seleção de conteúdos, elaboração de programas, definição do aprendizado histórico para além da inclusão de novos conteúdos, quando vamos discutir?
5. Seria necessário que o ensino da primeira fase do Ensino Fundamental fosse assumido por profissionais de História?
6. Se sim, estamos dispostos a enfrentar essa tradicional reserva de mercado dos pedagogos?

Mas, apesar de reconhecermos a urgência do debate anteriormente pautado, entendemos que temos outras oportunidades para discussão específica sobre a Educação Básica.

Por isso, preparamos os diagramas seguintes, que têm por objetivo principal expor o que consideramos tarefas dos profissionais de História, tanto em espaços tradicionais de nossa atuação, como colabora-

dores e como pesquisadores (arquivos e museus), quanto em espaços ainda considerados novos (memoriais, mídias variadas), apesar de a sua existência cronológica já acumular algumas décadas e, a partir daí, provocar a discussão sobre nossa imprescindibilidade neles.

A comunidade de profissionais de História reafirma a necessidade da sua presença nesses espaços, mas não há produção de conhecimento no Brasil sobre quais seriam ali nossas funções e tarefas, já que, em todos esses espaços de atuação, há outros profissionais (arquivistas, museólogos, jornalistas, etc.) que já atuam.

Saberes e fazeres dos profissionais de História

No nosso entendimento, os profissionais de História produzem conhecimentos por meio da pesquisa e do ensino. Todas as outras possibilidades de atuação derivam dessas duas capacidades e habilidades que construímos – ou deveríamos construir – a partir da formação nos cursos de graduação em História.

Nossos saberes estariam, portanto, representados por meio dos dois primeiros diagramas:

Diagrama 1: Produção do conhecimento histórico na pesquisa

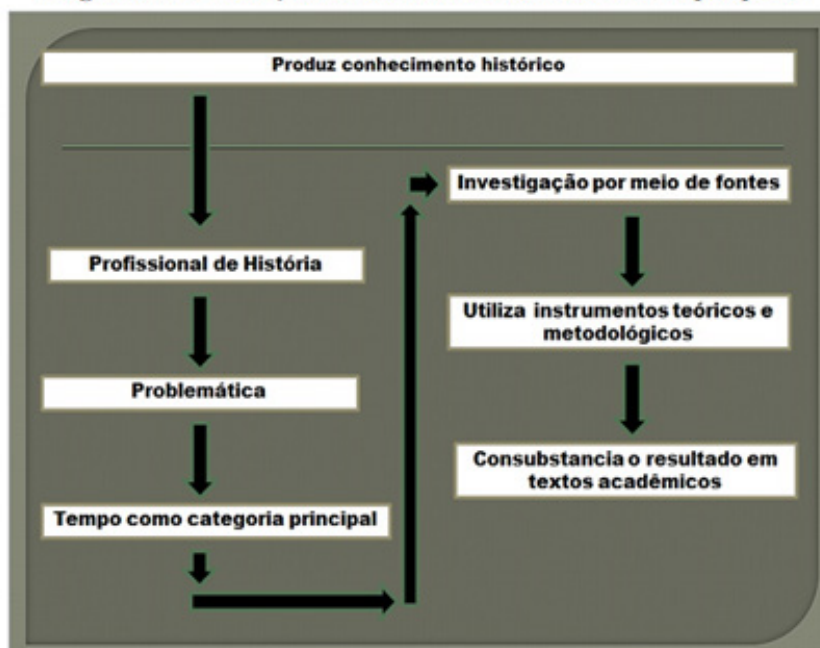
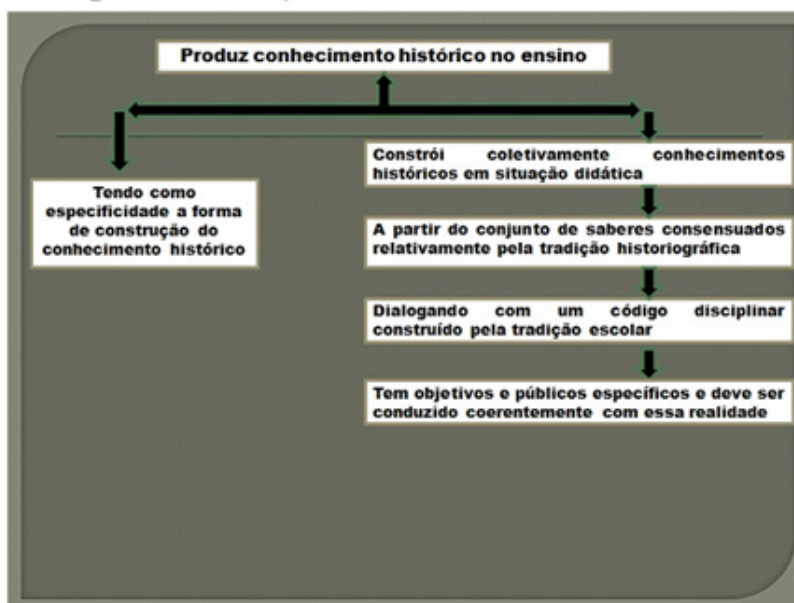
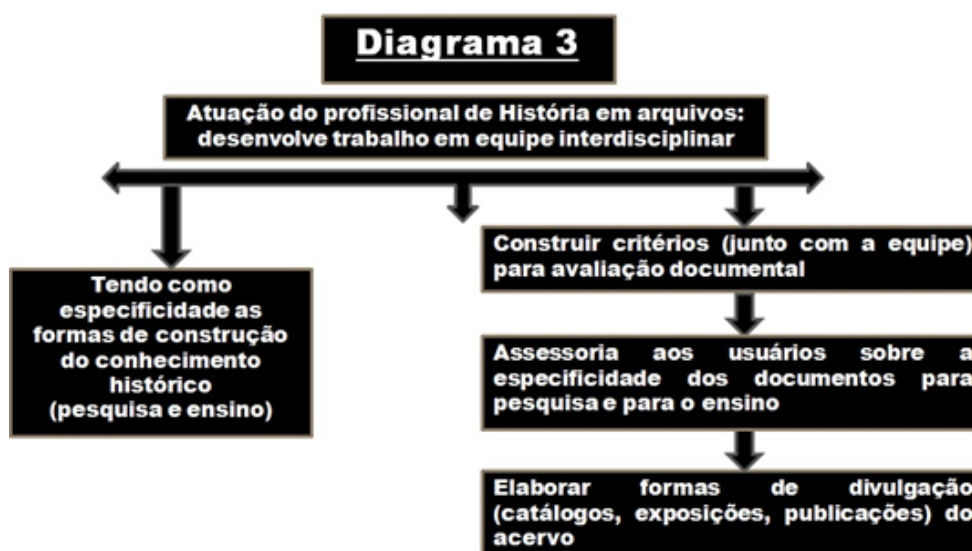


Diagrama 2: Produção do conhecimento histórico no ensino

Nossas possibilidades de atuações e, podemos afirmar, nosso desejo em disputar a atuação em outros espaços, resulta da especificidade do conhecimento que produzimos e sua necessidade para que outros profissionais sirvam-se dele para confeccionar seus produtos, que podem ser vários.

Vejamos, portanto, a representação disso em diagramas:

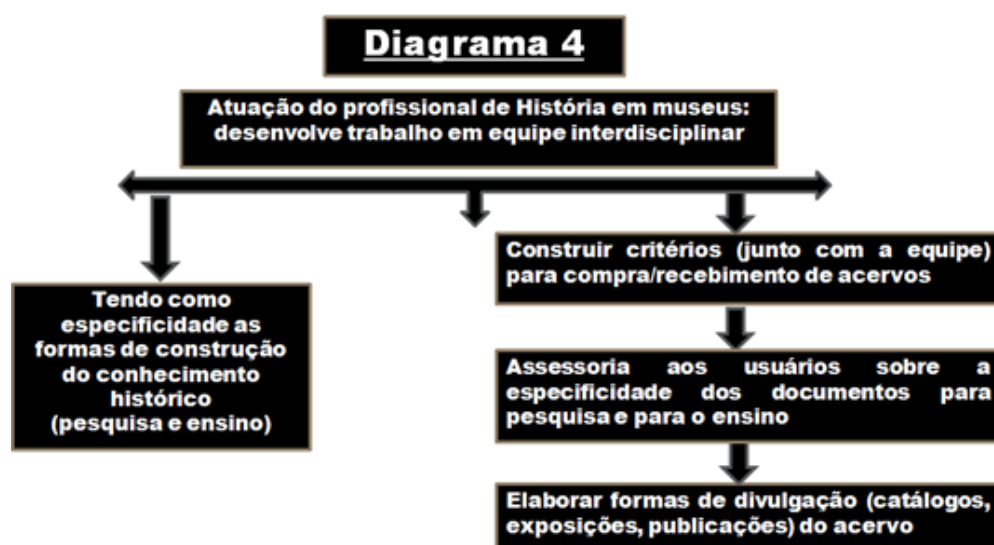


Os arquivos são espaços de disputas constantes pelos profissionais de História. A necessidade de fontes acessíveis para produção de conhecimento histórico pode justificar muito dessa atuação. Há historicamente, no Brasil, profissionais de História que se dedicam à produção de conhecimento nessa área (só a título de exemplos: BELLOTTO, 2002, 2004, 2008; BELLOTTO; CAMARGO, 1996; CAMARGO; GOULART, 2007, GONÇALVES, 2013, 2007, 2005, 2004, 2002) e há, também, uma militância dos profissionais de História, assistemática, na intervenção de políticas de arquivos, como, por exemplo, as atuações da Associação Nacional de História – ANPUH-BR, por meio de Grupos de Trabalhos (foi criado, em 1997, o de Acervos, por exemplo) ou dos pronunciamentos da sua Diretoria⁶.

Contudo, não conhecemos textos na bibliografia especializada consultada no Brasil que reflita sobre quais são nossas tarefas – para além da possibilidade da pesquisa – em uma equipe interdisciplinar de trabalho que, desejamos, exista em um arquivo.

O ponto de partida será sempre a especificidade do conhecimento que produzimos. A condição inicial, já referenciada, uma equipe interdisciplinar (arquivistas, técnicos restauradores, administrador, etc.), deve ter como uma das suas tarefas construir critérios para avaliação documental. Tarefa que se demonstra cada dia mais importante para evitar a ambição – e equívoco – de tudo guardar ou as polêmicas destruições de documentos e a criação de suas amostras (BIAVASCHI; DROPPA, 2011).

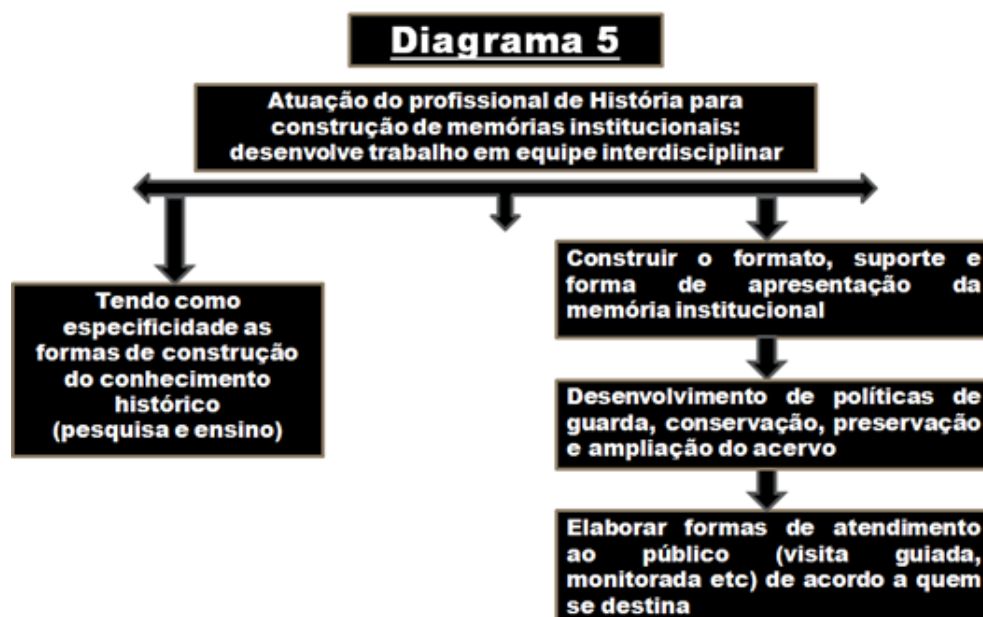
Outras duas tarefas expostas no diagrama (assessoria aos usuários sobre a especificidade dos documentos para pesquisa e para o ensino e a elaboração de formas de divulgação) interfere diretamente na construção de “público” para os arquivos e sua potencialização de usos.



Os museus são, também muito ligados ao ofício do profissional de História, no imaginário coletivo sobre esse espaço. Para além da diversidade de museus e a impossibilidade de a tratarmos neste momento, como representamos aqui nossas tarefas nessas instituições?

Novamente partimos da especificidade da produção dos conhecimentos históricos na pesquisa e no ensino e, dentro de uma equipe interdisciplinar (museólogos, administradores, educadores, etc.), devemos ter um papel na formulação de critérios para a formação de acervos e por meio, também, de assessoria aos usuários sobre a especificidade dos documentos para pesquisa e para o ensino e a elaboração de formas de divulgação, na construção de um público.

É preciso pensar, por exemplo, que o museu é uma instituição educativa⁷, mas não é a sala de aula, e que seus variados públicos o procuram por motivações diferenciadas (complementaridade da informação escolar, atividade turística, lazer, pesquisa etc.).

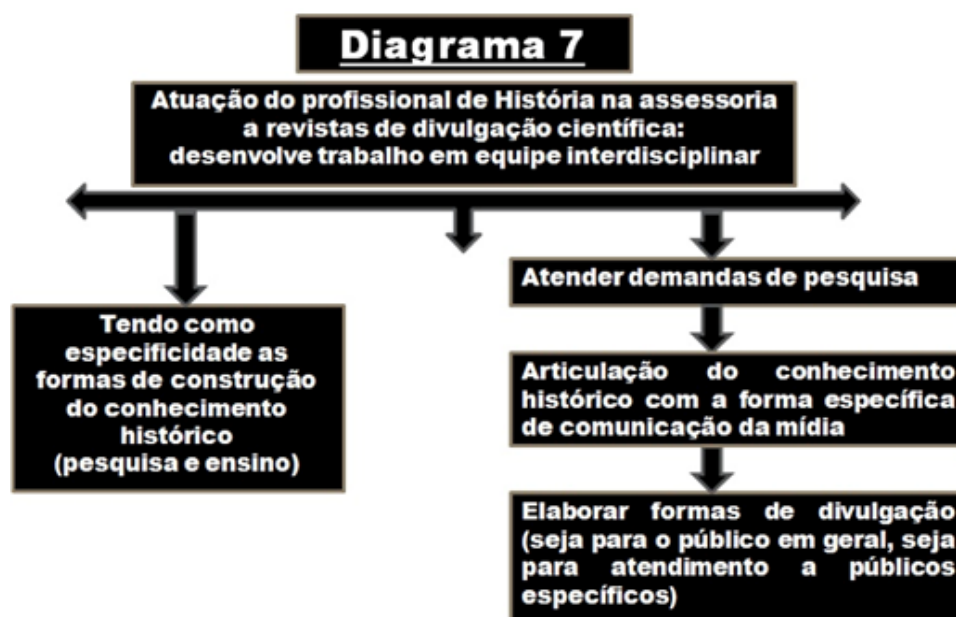
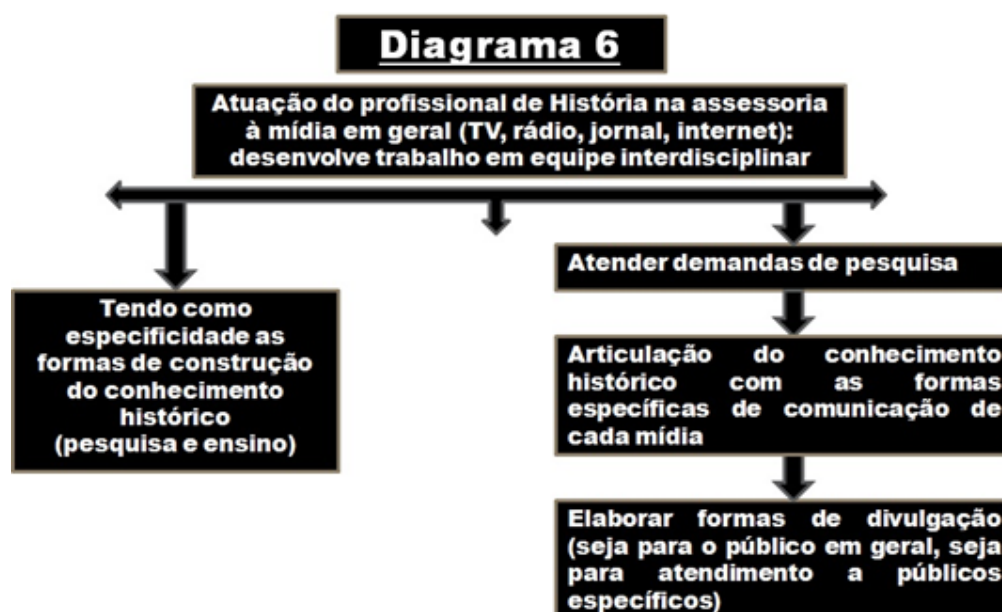


O diagrama anterior diz respeito a um fenômeno ainda pouco referenciado e menos ainda estudado. Pierre Nora (1997), atento a ele já no clássico *Lugares da Memória*, o denominou de “boom” da memória, mas fomos pouco⁸ além dessa referência sempre repetida, no que diz respeito a como isso tem influenciado em postos de trabalho e demandas de atividades para os profissionais de História.

Não nos referiremos a realidades além do Brasil, mas é sintomática a busca por profissionais de História para construção de espaços de memórias institucionais, como os trabalhos de Ana Maria Camargo no Instituto Fernando Henrique Cardoso; Gunter Axt no Memorial do Ministério Público do Rio Grande do Sul; Jorge Barcellos no Memorial da Câmara Municipal de Porto Alegre/RS; Irene Rodrigues no Memorial do Ministério Público da Paraíba; e de Margarida Maria Dias de Oliveira no Memorial da Justiça Federal no Rio Grande do Norte.

As atividades aí expostas assemelham-se em muito aos museus, mas trazem, em seu bojo, a obviedade da ligação de construção de memórias e instituições e, no mais das vezes, o incômodo de formandos ou de profissionais que, imbuídos do discurso sobre o papel crítico do conhecimento histórico, entendem como impossível essa associação entre profissionais e instituições, sobretudo, quando as instituições são oficiais ou ligadas a setores dominantes econômica, política ou culturalmente na sociedade. É uma complexa discussão ainda por ser realizada.

Fizemos diagramas separados para as mídias, embora as atividades sejam as mesmas, adequadas ao tipo e público da mídia. Assim o fizemos porque quisemos chamar a atenção para um fenômeno muito recente no Brasil, que é a existência de uma variedade de revistas de divulgação científica que atendem ao grande público, fenômeno esse observado nos últimos dez anos.



Por outro lado, mesmo constatando o fato de que a imprensa, o cinema e a televisão já se constituem em indústrias consolidadas e com um histórico significativo, o surgimento e a consolidação da rede mundial de computadores trouxe um novo conjunto de formas de inserção delas na vida cotidiana das sociedades e, nelas, as possibilidades de atuação dos profissionais de História.

Conclusões

Que fazer então? Reduzir a carga horária dos saberes da prática? Incluir nos saberes da prática as disciplinas que desenvolvam as capacidades necessárias ao atendimento das demandas sociais do tempo presente? Revitalizar os bacharelados? Colocar os saberes da prática nos mestrados profissionais?

Qual a função da produção do conhecimento histórico para a nossa sociedade?

Como devemos atuar nos referidos espaços de possível atuação? Exercer as tarefas que enumeramos? Como dialogar com outros profissionais para além da afirmação dita de forma naturalizada e como se fosse autoexplicativa da imprescindibilidade do conhecimento histórico? Como formar esse novo profissional? Em que tipo de curso? Como poderemos responder a todas essas perguntas e outras que serão formuladas?

Reconhecendo que precisamos dialogar com a sociedade e não nos contentarmos em falar só com os nossos pares (e isso significa, por exemplo, construir argumentos e fundamentação para convencer outros grupos), devemos aprender a falar “outras línguas” que não só o texto acadêmico e, para além da desconstrução de tudo, construir um novo mundo. Sem predeterminações, mas com muita história.

Infelizmente, não trouxemos todas as respostas. Contudo, se concordarem conosco que a identidade historiadora se constitui na tensão entre autodefinição e a aceitação interpares e se, ainda, essas condições estiverem fundamentadas nos fazeres e lugares demandados pelo “ofício” e pela sociedade, reservarão um momento dos seus estudos para refletirem sobre o atual modelo de formação inicial e, assim, poderão contribuir para a construção de alternativas ao fosso que divide os nossos desejos por poder e as nossas competências para justificá-lo e o assumir.

NOTAS

1. Doutora em História (UFPE) – Professora do Departamento de História e do Programa de Pós-Graduação em História do Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (DHIS/PPGH/CCHLA/UFRN)
2. Doutor em Educação (PUC-SP) – Bolsista do Programa Nacional de Pós-Doutorado da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (PNPD/CAPES) junto ao Programa de Pós-Graduação em História da Universidade de Brasília (PPGH/UnB) – Professor do Departamento de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Sergipe (DED/PPGED/UFS).
3. Houve no Brasil, na década de 80 do século passado, uma tendência de deslocamento das disciplinas – sobretudo as de metodologia do ensino de história e as práticas de ensino (hoje estágios supervisionados) – dos departamentos e cursos de Pedagogia ou Centros de Educação para serem realocadas nos departamentos de História. O que se observou foi que, mais que a localização administrativa, é a falta efetiva de diálogo que caracteriza a relação desses grupos de componentes curriculares; ver, por exemplo, Carvalho (1988).
4. Esta situação é muito séria e requer providências imediatas. São alarmantes as condições de ensino-aprendizagem nas licenciaturas que, apesar de todos os avanços teóricos, continuam pautadas pela transmissão do conhecimento. Professores que expõem – no sentido mais tradicional da aula expositiva – e alunos que em um papel totalmente passivo (a não ser pela insatisfação) “recebem” o conteúdo. Consideramos que sobre essas observações precisariam ser analisados dados (taxas de insucesso, por exemplo, dos cursos de graduação em História) e propostas, contudo, entendemos que haveria uma grande digressão no texto por não este o objetivo neste momento. Para tanto, ver Oliveira (2011).
5. O *quadripartite histórico* está referenciado, aqui, como símbolo da divisão eurocêntrica e da concepção

linear da História. Embora considerarmos esta uma divisão possível e que atendeu às perspectivas dos estudos históricos em um momento, o que estamos assinalando aqui é a divisão dos cursos de graduação em História – majoritariamente – somente nessa perspectiva.

6. Ver, por exemplo: <http://www.anpuh.org/informativo/view?ID_INFORMATIVO=4548> e Schimidt (2012).

7. “O museu é uma instituição permanente, sem fins lucrativos, ao serviço da sociedade e do seu desenvolvimento, aberta ao público e que promove pesquisas relativas aos testemunhos materiais do homem e do seu ambiente, adquire-os, conserva-os, comunica-os e expõe-nos para estudo, educação e prazer” (conceito de museu do Conselho Internacional dos Museus – ICOM).

8. Para uma tentativa de definição de Memorial, ver Barcellos (1999).

REFERÊNCIAS

BARCELLOS, Jorge. *O memorial como instituição no sistema de museus: conceitos e práticas na busca de um conteúdo*. Versão modificada da palestra apresentada no Fórum Estadual de Museus, Porto Alegre, 1999.

BÉDARIDA, François (Org.) *L’histoire et le métier d’historien en France – 1945-/1995*. Paris: Maison des sciences de l’homme, 1995.

BIAVASCHI, Bia; DROPPA, Alisson. A luta pela preservação dos documentos judiciais: a trajetória do combate à destruição das fontes a partir da Constituição de 1988. *Revista História Social: Revista dos Pós-graduandos em História da UNICAMP*, nº 2, Campinas/SP: 2011. p. 93-119.

BELLOTTO, Heloísa Liberalli, CAMARGO, Ana Maria de Almeida (Coord.). *Dicionário de terminologia arquivística*. São Paulo: AAB-SP, Secretaria de Estado da Cultura, 1996.

BELLOTTO, Heloísa Liberalli. *Arquivística: objetos, princípios e rumos*. São Paulo: Associação de Arquivistas de São Paulo, 2002. (Scripta, 1).

BELLOTTO, Heloísa Liberalli. *Arquivos permanentes: tratamento documental*. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2004.

BELLOTTO, Heloísa Liberalli. *Diplomática e tipologia documental em arquivos*. Brasília/DF: Briquet de Lemos/Livros, 2008.

BOUTIER, Jean; JULIA, Dominique (Org.). *Passados recompostos: campos e canteiros da história*. Rio de Janeiro: Editora da UFRJ, 2008.

CAMARGO, Ana Maria de Almeida; GOULART, Silvana. *Tempo e circunstância: a abordagem contextual dos arquivos pessoais: procedimentos metodológicos adotados na organização dos documentos de Fernando Henrique Cardoso*. São Paulo: Instituto Fernando Henrique Cardoso, 2007.

- CARVALHO, Anna Maria Pessoa de (Coord.). *A formação do professor e a prática de ensino*. São Paulo: Pioneira, 1988.
- CERRI, Luís Fernando. Didática da História: uma leitura teórica sobre a História na prática. *Revista de História Regional*, 15(2): 264-278, Inverno, 2010.
- FREITAS, Itamar. O valor dos estudos históricos no Tratado de ensino (1530) de Joan Luis Vives. In: *IX Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas História, Educação e Sociedade no Brasil*. Campinas: Faculdade de Educação da Unicamp, 2012.
- GHEDIN, Evandro, ALMEIDA, Maria Isabel de e LEITE, Yoshie Ussami Ferrari. *Formação de professores: caminhos e descaminhos da prática*. Brasília/DF: Liber Livro, 2008.
- GONÇALVES, Janice. Os arquivos no Brasil e sua proteção jurídico-legal. *Registro*. Indaiatuba (SP), v. 1, n.1, p. 28-43, 2002.
- GONÇALVES, Janice. Tais arquivos, quais memórias? *Registro*. Indaiatuba (SP), n. 3, p. 34-42, 2004.
- GONÇALVES, Janice. Arquivos no presente: o lugar da História. *Cadernos do CEOM (UNOESC)*, v. 22, p. 75-97, 2005.
- GONÇALVES, Janice. Arquivos e História: perspectivas. *Esboços (UFSC)*, v. 17, p. 205-211, 2007.
- GONÇALVES, Janice. A recusa do segredo: exercício de direitos e acesso a documentos públicos. *Tempo e Argumento*, v. 5, p. 266-287, 2013.
- GUIBERT, Pascal; TROGER, Vincent. *Peut-on encore former des enseignants?* Paris: Armand Colin, 2011.
- Joel Rufino dos Santos. Disponível em: <<http://www.geledes.org.br/patrimonio-cultural/literario-e-cientifico/cientifico/historia/1775-joel-rufino-dos-santos>>. Disponível em: 14 set. 2013.
- LÉVI-STRAUSS, Claude. In: *L'identité*: Seminaire dirigé por C. Levy-Strauss. Paris: Bernard Gasset, 1977.
- NORA, Pierre. *Les lieux de mémoire*. Paris: Quarto Gallimard, 1997.
- OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de. Licenciado em História, Bacharel em História, Historiador: desafios e perspectivas em torno de um profissional. *História Hoje*, São Paulo - SP, v. 2, n. 4, 2004.
- OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de. *O direito ao passado: uma discussão necessária à formação do profissional de História*. São Cristóvão/SE: Editora UFS, 2011.
- SADDI, Rafael. Didática da História como subdisciplina da Ciência Histórica. *História & Ensino*, Londrina, v. 16, n. 1, p. 61-80, 2010.
- SCHIMIDT, Benito Bisso. Nossa história está sendo destruída nos tribunais. *Jornal da Universidade*, 2012.

