

DANIEL FLORENCE GIESBRECHT

**A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE HISTÓRIA FRENTE
AOS PARADIGMAS DO CONHECIMENTO: O CURSO DE
HISTÓRIA NO CENTRO DO DEBATE**

PUC-Campinas

2005

DANIEL FLORENCE GIESBRECHT

**A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE HISTÓRIA FRENTE
AOS PARADIGMAS DO CONHECIMENTO: O CURSO DE
HISTÓRIA NO CENTRO DO DEBATE**

Dissertação apresentada como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Educação junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação na área de Ensino Superior do Centro de Ciências Sociais Aplicadas da Pontifícia Universidade Católica de Campinas, sob orientação da Profa. Dra. Elizabeth Adorno de Araújo.

PUC-Campinas

2005

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE CAMPINAS
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Autor: GIESBRECHT, Daniel Florence.

Título: A Formação do Professor de História Frente aos Paradigmas do Conhecimento: o Curso de História no Centro do Debate.

Orientador(a): Elizabeth Adorno de Araújo.

Dissertação de Mestrado em Educação.

Este exemplar corresponde à redação final da Dissertação de Mestrado em Educação da PUC-Campinas, e aprovada pela Banca Examinadora.

Data: 01/04/2005.

Orientador(a): Elizabeth Adorno de Araújo

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Elizabeth Adorno de Araújo

Profa. Dra. Kátia Regina M. Caiado

Profa. Dra. Rosa Lydia Teixeira Corrêa

Este trabalho é dedicado primeiramente a Deus, que possibilitou a superação de todas as limitações que o mundo exterior me impuseram durante o período de sua realização.

Dedico também ao meu pai, Adilson Giesbrecht, homem simples e trabalhador; a minha mãe, Sueli Inês Florence Giesbrecht, mulher sábia e dedicada, que nunca deixou que desistisse.

À mulher da minha vida, Isabel Cristina, que dividiu comigo os momentos solitários na realização deste trabalho.

AGRADECIMENTOS

Agradeço à minha orientadora, Profa. Dra. Elizabeth Adorno de Araújo, pela paciência, dedicação e, principalmente, pela competência com que me ajudou na elaboração deste trabalho.

Aos meus professores do Programa de Pós-Graduação em Educação, que me possibilitaram crescer intelectualmente e humanamente durante o período em que estivemos em contato.

Agradeço à minha banca avaliadora composta, além da minha orientadora, pelo Prof. Dr. Newton César Balzan, pela Profa. Dra. Kátia Regina M. Caiado e pela Profa. Dra. Rosa Lydia Teixeira Corrêa.

Ao Luis, à Regina e Keli, pelas sempre claras orientações burocráticas.

Aos meus colegas de classe pelo apoio, e pelas contribuições que só me agregaram nestes anos de convívio. Agradeço particularmente a Cidinha e ao Harley, pelos agradáveis momentos que passamos juntos.

Ao Centro de Ciências Humanas da PUC-Campinas, que abriu suas portas para a realização desta pesquisa e, particularmente, à diretora do curso de História, Profa. Dra. Lilia Zanotti de Medrano, assim como aos professores do curso, pela presteza com que dispuseram de seu precioso tempo para me atender.

RESUMO

GIESBRECHT, Daniel Florence. **A Formação do Professor de História Frente aos Paradigmas do Conhecimento: o Curso de História no Centro do Debate**. Dissertação de Mestrado em Educação. PUC-Campinas, 2005, 129 p. Orientador: Profa. Dra. Elizabeth Adorno de Araújo.

O presente trabalho, inserido na linha de pesquisa Universidade, Docência e Formação de Professores, tem como objetivo analisar o processo de formação de professores de História frente aos principais paradigmas que envolvem a produção do conhecimento histórico e a educação. Para isso, buscamos conhecer como os cursos de graduação estão se estruturando para propiciar a formação de profissionais críticos e problematizadores. Tivemos como loco de estudo o curso de História da Pontifícia Universidade Católica de Campinas, e, como participantes, os quatorze docentes que, no momento da realização do trabalho, nele atuavam. Optamos por realizar uma pesquisa de caráter qualitativo através da análise do Projeto Pedagógico do curso e das falas dos docentes. Foram realizadas entrevistas individuais com os docentes, nas quais procuramos focar questões específicas do curso, assim como concepções epistemológicas e metodológicas. Baseados no pressuposto de que a História trabalhada nas salas de aulas do ensino básico ainda apresentar uma visão tida como “tradicional”, realizamos ao mesmo tempo uma análise do próprio ensino de História. Pudemos, no decorrer deste trabalho, perceber que o processo de formação de professores, assim como o processo de construção do conhecimento histórico não se realiza de forma isolada, sofrendo profunda influência do capitalismo globalizado e de questões que estão aquém do controle do professor, mas, mesmo assim, a pesquisa demonstrou que o curso estudado enfatiza propostas que tentam fugir de tal panorama. Este fato implica desafios e limitações, mas, ao mesmo tempo, lutas e superações, deste modo, através de avanços e retrocessos, a produção do conhecimento histórico vem tentando sobreviver frente à profunda despolitização que a sociedade capitalista insiste em cultivar.

Palavras-chave: História; Ensino de História; Formação de Professores.

ABSTRACT

GIESBRECHT, Daniel Florence. **The Formation of Teachers of History Facing Knowledge Paradigms: The History Course in the Center of the Debate.** Dissertation in Education. PUC-Campinas, 2005, 129 p. Advisor: Profesor Elizabeth Adorno de Araujo.

This study, inserted in the research line University, docency and formation of teachers, has as its objective to analyze the process of formation of teachers of History facing the main paradigms related to the production of historical knowledge and education. To achieve this objective, we tried to know how the undergraduate courses have been being structured to provide the formation of critical and problematizing professionals. We had the History course of The Pontificia Universidade Católica de Campinas (Campinas's Catholic University) as the site and, as participants, the 14 docents who acted in this study, during its development. We opted for the development of a qualitative research through the analysis of the pedagogical project and the course, and the opinions of the docents. Individual interviews with the docents were performed and we tried to focus on specific issues of the course, as well as epistemological and methodological conceptions. Based on the assumptions that the History worked in classrooms of the primary school still presents a point of view considered "traditional", we analyzed, at the same time, the History teaching itself. We could, along this study, to realize that the process of formation of teachers as well as the process of historical knowledge building do not happen in an isolated way, having a deep influence from the globalized capitalism and issues which are out of the teacher's control. However, this study demonstrated that the course approached emphasizes proposals to overcome this panorama. This fact involves challenges and limitations as well as fights and victories. Through advances and retrocessions, the production of historical knowledge has been trying to survive facing the deep political ignorance that the capitalist society insists in cultivating.

Key-words: History, History Teaching, Formation of teachers.

SUMÁRIO

Introdução	09
Capítulo I	
Conhecimento e História	16
1 Sobre as origens do paradigma tradicional	18
2 A história sob o prisma positivista	24
3 As contribuições do marxismo para a ciência histórica	29
4 O conhecimento histórico sob a ótica dos annales – a nova história	38
Capítulo II	
O Ensino de História	45
1 A história do ensino de história	45
2 Os parâmetros curriculares nacionais e o ensino de história	49
3 Por uma história conservadora e acrítica: fatores que dificultam o processo de ensino	53
Capítulo III	
O Curso de História da PUC-Campinas: Centro do Debate	65
1 A trajetória de uma nova proposta	68
2 Identificação do corpo docente	71
3 O projeto pedagógico: ponto de partida em busca da qualidade	78
3.1 Objetivos do curso	79
3.2 Organização curricular do curso	84
4 Epistemologia da história	89
5 Metodologia de ensino	94
6 Como está o ensino de história?	101
7 Fatores limitadores do trabalho docente	107
Considerações Finais	114
Referências Bibliográficas	120
Anexos	127

SUMÁRIO

Introdução	09
 Capítulo I	
Conhecimento e História	15
1 Sobre as origens do paradigma tradicional	17
2 A história sob o prisma positivista	23
3 As contribuições do marxismo para a ciência histórica	28
4 O conhecimento histórico sob a ótica dos annales – a nova história	37
 Capítulo II	
O Ensino de História	44
1 A história do ensino de história	44
2 Os parâmetros curriculares nacionais e o ensino de história	48
3 Por uma história conservadora e acrítica: fatores que dificultam o processo de ensino.....	51
 Capítulo III	
O Curso de História da PUC-Campinas: Centro do Debate	64
1 A trajetória de uma nova proposta	67
2 Identificação do corpo docente	70
3 O projeto pedagógico: ponto de partida em busca da qualidade	77
3.1 Objetivos do curso	78
3.2 Organização curricular do curso	83
4 Epistemologia da história	87
5 Metodologia de ensino	93
6 Como está o ensino de história?	99
7 Fatores limitadores do trabalho docente	105
 Considerações Finais	
Referências Bibliográficas	118
Anexos	125

INTRODUÇÃO

“A forma de conhecimento reside na atitude de um sujeito que se posiciona no mundo e engendra a sua leitura particular acerca das circunstâncias. Portanto, toda forma de conhecimento apresenta uma leitura de mundo.” (Malu Almeida)

Como em nenhum outro momento, a História hoje se caracteriza por uma completa ausência de consenso. As imprecisas fronteiras entre a economia, a sociedade, a política e a cultura, tornaram-se obsoletas. Ao mesmo tempo, e salienta-se aí mais um paradoxo, vivemos a multiplicação de pesquisas que perdem a dimensão de conjunto e que, renunciando à edificação de qualquer totalidade, se retraem acabrunhadas às particularidades de seus objetos. Ao lado da excessiva fragmentação, assiste-se a uma não menos inquietante plasticidade metodológica. Os historiadores e professores lançam mão de conceitos polêmicos sem muito critério: consciente/inconsciente coletivo, mentalidades, imaginário, cultura e representação, para ficarmos nos mais atuais.

Como em nenhuma outra circunstância, a operação reflexiva do historiador aproximou-o tanto da diversidade como da pluralidade, características de nossa complexa sociedade. Como observou Demo (1997), o fator principal do conhecimento pós-moderno é seu caráter desconstrutivo. Observa-se atualmente que, ao invés do conhecimento produzir certezas, acaba por desmontá-las.

A fértil aproximação da História com a Antropologia e a Lingüística, registrada pelo menos desde a década de 1960, trouxe novas interrogações e conceitos, ampliando o universo da ação política e da intervenção social. A cultura, tratada basicamente até então em sua vertente erudita facilmente observada na obra de Burckhardt (1990), foi buscada entre os grupos subalternos, em suas ramificações populares e nas inter-relações com a cultura das elites e contemplada com as obras de Thompson (1981), Burke (1989), Vovelle (1983), dentre outros.

A problematização do cotidiano intensificada principalmente com a terceira fase dos Annales representou uma guinada em direção a temas considerados prosaicos: cumprimentos; etiqueta; alimentação; comunicação oral; gestualização; sexualidade. Em torno desses temas, os pesquisadores procuraram estabelecer nexos e desvendar articulações sociais tão determinantes e decisivas para a vida coletiva quanto às conjunturas econômicas ou as estruturas sociais.

Na busca de significados e do funcionamento das sociedades, as mais diversas linguagens tornaram-se objetos privilegiados para a análise, vistas cada vez mais, como metáforas da realidade. Os variados discursos (escritos, orais, arquitetônicos, urbanísticos, iconográficos, musicais, gestuais, rituais) passaram a ser decodificados com maior freqüência, procurando-se apreender seus elementos de tensão social e seus sentidos históricos, sua produção e sua circulação num dado meio social.

Dito de outra forma, registrou-se a expansão do território tradicional da política e das lutas sociais, dos lugares mais evidentes (Estado, sindicatos, partidos, associações) para áreas às quais até então não se atribuía grande relevância (escola, família, cultura). Ou seja, a identificação de elementos da “micro-história” como mostra Levi (1992) tem a sua valorização diante da tradicional “macro-história”. A História sociocultural impõe, nesse sentido, uma revalorização da política e sua identificação em todas as tramas do tecido social.

Ao mesmo tempo em que se registra tal redirecionamento entre os estudos históricos, opera-se um alargamento das lutas sociais na sociedade contemporânea. No Brasil, como em diversas outras regiões do planeta, assiste-se à multiplicação de

movimentos que requerem o estabelecimento de garantias legais e a implementação de políticas públicas que erradiquem discriminações e condições sociais que possibilitam a degradação da convivência humana.

Essa verdadeira “Era dos Direitos” compreende a luta contra os preconceitos raciais, religiosos, sexuais, físicos, regionais e estéticos, dentre tantos outros. Não se trata mais de afirmar os direitos naturais do homem¹ e sim de estabelecer mecanismos de proteção e defesa dessas regras para a vida coletiva. Direitos do homem, em suma, cuja História foi marcada pelas diversas lutas em defesa de liberdades contra velhos poderes e privilégios de classes e de grupos sociais, (BOBBIO, 1992).

Em nossa prática como docentes, enfrentamos uma crise epistemológica assim como o próprio conhecimento histórico. O momento é de impasse, e mesmo com todos avanços obtidos nesta ciência, ainda não conseguimos fugir do tradicional e consolidar uma História emancipadora e transformadora.

Por mais que toda a História seja embasada em determinada epistemologia e apresente diferentes visões de mundo, de processos e também diferentes transposições ideológicas, ela se faz sob a forma de narrativa. A partir da narração, toda a construção lógica do trabalho do historiador ganha forma e se transforma em historiografia. Utilizando-nos da narrativa histórica, decidimos que a introdução deste trabalho deveria passar por uma contextualização para entendermos de que lugar fala o pesquisador

No ano de 1997, concluindo o ensino médio em uma escola particular na cidade de Campinas, as dúvidas quanto à carreira a seguir eram grandes. Se, por um lado, o desejo de sucesso, de status e a pressão familiar faziam pender para a escolha de cursos que, dentro da sociedade brasileira eram tidos como sinônimos de progresso financeiro, por outro lado acabei optando pelo que mais me atraía: o curso de História.

Parecia uma decisão fácil e foi, mas, para os que estavam ao meu redor, essa opção não passava por mais do que um pequeno momento de devaneio. É difícil para

¹ Direitos naturais defendidos pelos liberais, nos quais se enquadram a vida, a propriedade e o trabalho. Direitos que são veementemente defendidos pelos iluministas do século XVII e XVIII.

um adolescente de dezessete anos decidir o que gostaria de fazer pelo resto de sua vida, mas, até hoje, a decisão parece-me acertada e sinto-me satisfeito com ela.

É interessante ressaltar que a opção pelo curso se desenvolveu ao longo da formação básica, período de contato com excelentes professores, o que fez, cada vez mais, consolidar o desejo de cursar História.

Durante os quatro anos de graduação me defrontei com um problema que mais tarde seria vivido na prática pedagógica como docente: o ensino de História ainda apresenta, em grande parte, uma visão conservadora e acrítica, que dá ênfase aos heróis e aos grandes fatos, excluindo a versão dos vencidos.

Terminado o curso de graduação, passei imediatamente a atuar no ensino fundamental e médio. A preocupação em realizar um trabalho diferenciado, no qual o desejo de contribuir para uma educação transformadora, crítica e questionadora, que tivesse como principal objetivo uma análise apurada da realidade e ao mesmo tempo a interação com ela, já de início encontrava barreiras que, se não eram intransponíveis, dificultavam o trabalho. Como no ensino superior, o currículo, os professores e os alunos mostravam-se acostumados com um determinado tipo de História que, na minha visão, não se adequava mais à realidade brasileira, servindo como empecilho para a formação de mentes pensantes.

Questionando os nossos alunos sobre qual o papel e a significância da História, as respostas eram preocupantes: “História é o passado, é a ‘decoreba’, é o antigo, o que não tem importância, pois já está ultrapassado, é a mentira, pois não estávamos lá para ver²”. Estes tipos de visões serviram de comprovação para os problemas identificados desde a época da universidade: a História que temos ainda cultua a data, a desconexão com a realidade e desestimulando o aluno a pensar sobre a própria História, pois, de acordo com Vilar (1985, p. 26),

A matéria da história é também o conjunto dos fatos passados, mas não apenas dos fatos “curiosos”, já que se observa [sic] com atenção, as grandes linhas da evolução humana dependeram sobretudo do resultado estatístico dos fatos anônimos: daqueles cuja repetição

² Ver para crer, talvez a mais importante herança do paradigma tradicional.

determina os movimentos da população, a capacidade produtiva, o aparecimento das instituições, as surdas ou violentas lutas entre as classes sociais – todos esses acontecimentos de massas têm a sua dinâmica própria, de entre os quais não devem eliminar, mas submeter a uma reelaboração, os fatos mais classicamente denominados históricos: incidentes políticos, guerras, diplomacia, revoltas, revoluções. Este enorme conjunto é suscetível de análise científica, como qualquer outro processo natural, dado que apresentam traços específicos devido à intervenção humana. A história converte-se em ciência na medida que descobre os processos de análise originais adequados á especificidade desta matéria.

Entendendo que passamos no momento atual por uma crise paradigmática, é necessário refletir sobre as nossas responsabilidades como docentes e indagarmos qual o tipo de História que iremos conceber, pois, mesmo por um curto período de tempo, se nos debruçarmos sobre os conteúdos trabalhados em sala de aula, sobre os exames de vestibulares, sobre os livros didáticos, estes nos permitem à seguinte conclusão: a História ensinada na sala de aula é “chata” e não desperta o interesse do aluno por ela mesma se manter distante de sua realidade. Mas e o professor? Se este foi fadado durante toda a sua formação a vivenciar apenas este tipo de História, seus alunos receberão deste a mesma influência? Acreditamos que na maioria das vezes os alunos tendem a cultuar o vivido.

Sabemos que a prática pedagógica é reveladora de concepções e de determinados paradigmas, despertando no aluno uma possível visão de sociedade. Quanto à concepção de mundo do professor ela “pode ser crítica ou acrítica e na sua prática ser coerente ou incoerente” (NUNES, 1996, p.46). Daí, a concepção de História que deveria nortear o estudo dos alunos e professores, em constante formação, na nossa visão, deveria ser embasada na crítica e na transformação, pois numa sociedade heterogênea e classista, o ensino de História e a História devem se tornar um canal de conscientização para a transformação da realidade.

Em meio a esse impasse vivido pelo conhecimento histórico, momento em que o embate entre o moderno e o tradicional se intensifica, esta pesquisa tem por objetivo refletir o processo de formação de professores de História. Ela foi realizada na Pontifícia Universidade Católica de Campinas por ser esta uma instituição com tradição em

formar professores de História que atuam na macro-região de Campinas. Tomamos por base, para o desenvolvimento deste trabalho, algumas questões norteadoras, dentre as quais as seguintes podem ser destacadas:

- **Qual o perfil profissional que este curso procura formar?**
- **Qual a visão dos docentes deste curso sobre a própria História? Esta visão é coerente com os objetivos do curso e com os avanços alcançados pelo conhecimento histórico?**
- **Quais os fatores que podem vir a limitar um ensino de qualidade?**

No capítulo I procuramos identificar os principais paradigmas historiográficos que permeiam a produção do conhecimento histórico, dando especial atenção à História Tradicional/Positivista, ao Marxismo e à História Nova, tendo em vista que, no campo epistemológico, estas são as três maiores influências.

No capítulo II procuramos realizar uma caracterização do Ensino de História hoje, partindo da problemática de que o ensino de História apresenta problemas, pois ainda se embasa no factual. Para isso, analisamos o papel dos Parâmetros Curriculares Nacionais, do currículo, do livro didático, dentre outros fatores que influenciam no ensino.

O capítulo III inicia-se com os percursos metodológicos da pesquisa realizada na PUC-Campinas, e procura identificar características do curso de História, com ênfase no Projeto Pedagógico, nas concepções de História e metodologias de ensino utilizadas pelos professores, e nos fatores que podem vir a dificultar ou limitar a docência.

Terminamos o trabalho com as Considerações Finais e com a certeza de que a pesquisa não se esgota por aqui, mas serve como ponto de partida para futuras reflexões, pois a História, como disse Le Goff (1988), não é só uma ciência em marcha, mas uma ciência ainda na infância.

CAPÍTULO I

CONHECIMENTO E HISTÓRIA

“O passado e o conhecimento histórico podem funcionar a serviço do conservadorismo social ou das lutas populares. A História se insere na luta de classes; ela nunca é neutra, nunca está acima da peleja.” (Jean Chesneaux)

A maneira como o conhecimento histórico vem sendo trabalhado nas salas de aula permeia a concepção de História dos envolvidos com o seu ensino. Seja a partir do senso comum, científico ou filosófico, o historiador reflete os paradigmas, modelos pelos quais foi envolvido durante a sua vida, no meio comum ou acadêmico.

O nosso próprio sistema escolar contribui para a fragmentação do conhecimento, impedindo que este seja apreendido como um todo. Com a História não é diferente. Para D’Ambrósio (1993), essa fragmentação dos enfoques epistemológicos na análise do real está ligada aos esquemas metodológicos e científicos especializados. Dessa forma, o próprio aparecimento das disciplinas afasta o homem do conhecimento pleno, transformando-o cada vez mais num “especialista”. Este homem conhece muito bem o seu campo, mas não consegue se movimentar em campo alheio. É, portanto, necessário quebrar com esta fragmentação; evidentemente, isto não significa que devemos dominar todas as áreas do conhecimento, mas não podemos ignorá-las e deixar de fazer as conexões quando possível e desejável.

No início do século XX, ligadas ao processo de acumulação de capital, ocorreram modificações no sistema de produção e distribuição no âmbito empresarial com o objetivo de potencializar essa acumulação. A alienação do trabalho, ou seja, a decomposição do processo total da produção, fez com que os trabalhadores desconhecessem este processo por inteiro e possibilitou um maior controle ideológico sobre eles por parte dos patrões. O fordismo (linha de montagem) e o taylorismo (hierarquia de cargos e tarefas) são dois exemplos dessa racionalização da produção. Santomé (1998, p. 13-14) diz que essa hierarquização atingiu também o campo educacional, como podemos observar a seguir:

Este processo de desqualificação e atomização de tarefas ocorrido no âmbito da produção e da distribuição também foi reproduzido no interior dos sistemas educacionais. Tanto trabalhadores como estudantes verão negadas suas possibilidades de poder intervir nos processos produtivos e educacionais dos quais participam. A taylorização no âmbito educacional faz com que nem professores nem alunos possam participar dos processos de reflexão crítica sobre a realidade. A educação institucionalizada parece ter reduzido exclusivamente a tarefas de custódia das gerações mais jovens. As análises dos currículos ocultos evidenciam que o que realmente se aprende nas salas de aula são habilidades relacionadas à obediência e a submissão à autoridade (...) Desta maneira, a instituição escolar traía sua verdadeira razão de ser: preparar cidadãos e cidadãs para compreender, julgar e intervir em sua comunidade, de uma forma responsável, justa, solidária e democrática.

Esta interpretação³ demonstrada pelo autor pode ser transferida para a História, cujo simplismo analítico do conhecimento acaba por fazer com que grande parte das análises sobre a realidade da humanidade perca a sua complexidade.

³ A fragmentação do conhecimento à qual nos referimos está ligada ao paradigma moderno que discutiremos no decorrer deste capítulo, assim como a sua influência sobre a ciência histórica hoje.

1 Sobre as origens do paradigma tradicional

Poderíamos questionar as origens desta forma de pensamento fragmentada que vem dominando as ciências, inclusive a História, mas seria muito difícil estabelecer um marco inicial isolado que tivesse provocado tamanha influência neste tipo de percepção do mundo. Podemos dizer que este pensamento é fruto de diversos fatores, principalmente no âmbito filosófico da civilização ocidental, dentre eles a Revolução Científica, o Iluminismo, a Revolução Industrial e, mais tarde, o Positivismo.

Durante a Idade Média europeia, que em termos cronológicos vai do século V ao XV d. C., – e neste momento utilizamos a divisão temporal francesa Antiga/Média/Moderna/Contemporânea, a qual nos permite perceber a influência do continente europeu na construção do conhecimento histórico –, a visão de mundo que prevalecia era orgânica. A realidade para o homem medieval era sagrada e inviolável, cabendo a este agir sobre o mundo de forma contemplativa e harmônica de acordo com as vontades do criador. Segundo Duby (1989), cabia à Igreja o monopólio cultural e conseqüentemente a interpretação da realidade social. Este domínio também era garantido por meio do controle do tempo. O homem era integrante de uma natureza assustadora e incontrolada, cujas forças desconhecidas o aterrorizavam, pondo-o em situação de desvantagem. As interpretações religiosas o fortaleciam, equilibrando sua posição em relação ao mundo natural. As relações sociais se davam de forma estamental. Aos clérigos cabia a oração, ou seja, zelar pelas tradições cristãs; aos nobres cabia a guerra, já que esta funcionava como atividade econômica; aos servos, o trabalho. Durante o dia o homem exercia suas atividades de acordo com a sua posição social e durante a noite descansava, pois fora de sua casa corria o risco de cair em alguma cilada preparada pelos “seres malignos”. A noite era perigosa, era o momento em que os “demônios” estavam soltos. O tempo dos contrastes da natureza era assim subordinado ao tempo religioso (LE GOFF, 1983).

A História da humanidade dividia-se em duas: antes e depois da vinda do Salvador. O ano era orientado segundo os principais atos do drama do filho de Deus e, a partir do controle do tempo, a Igreja definia ações e comportamentos. Nos períodos

considerados sagrados, como a Quaresma, era proibido aos nobres qualquer tipo de luta contra cristãos, sob a ameaça de excomunhão. Era a chamada “trégua de Deus” que procurava, assim, restringir as mortes e pilhagens provocadas pela ação guerreira da nobreza e submetê-la ao clero. A dominação da Igreja atingiu os diversos setores da vida e da sociedade, influenciando artística e cientificamente a época. É nesse campo material que se desenvolveria a **História Teológica**.

A História, segundo a vontade de Deus de Gênesis até o Apocalipse, era uma História escatológica. O processo histórico pelo qual passava a humanidade era justificado segundo o plano divino, semelhante ao mito.

Durante a Idade Média, somente os membros do clero tinham acesso à cultura letrada, pois eram os únicos que detinham o monopólio da escrita. A História já havia encontrado seu narrador. Narradores influenciados pela mentalidade da época refletiam essa ideologia na forma de escrever a História. A vida de um santo, uma igreja, um mosteiro, o tema era sempre o mesmo: a essência. Segundo Borges (2003, p. 22) “a realidade agora está dividida em dois planos: o superior, perfeito, (representado por Deus), e o inferior, imperfeito (representado pelos homens)”.

Na História escrita do período medieval, o rigor científico quase inexistia. Só não inexistia totalmente porque os escritos apresentam dados que ajudam à compreensão da realidade material da época. Por exemplo: ao estudarmos o papel dos mosteiros na sociedade medieval, podemos reconhecer ligações com a cultura da Antigüidade. O latim era utilizado nas conversas diárias e as práticas da medicina grega eram preservadas. Ali também os livros da literatura clássica escritos em papiros eram transferidos pelos copistas para pergaminhos mais resistentes e, apesar do caráter eminentemente essencialista, os mosteiros constituíram redutos que ajudaram na preservação da própria História européia. Além disso, descobriremos que, mesmo subordinados ao pensamento metafísico da época, os mosteiros tinham acesso ao saber letrado e guardaram informações que, ainda que de essência religiosa, ajudam-nos a entender como se caracterizava a sociedade, a política e a cultura da época.

Borges (2003) esclarece que o rigor crítico das obras medievais é pequeno, não apresentando elas a preocupação de averiguar a veracidade dos fatos. No

imaginário medieval habitavam lendas fantásticas ligadas ao pensamento religioso do período que refletiram na forma de se escrever a História: reinos perdidos, paraíso terrestre (Jardim do Éden), abismos marítimos, bestas e demônios fazem parte do pensamento do homem da época.

Além do tempo clerical, uma outra forma de tempo, um outro ritmo de vida, começou a formar-se na Europa a partir do século XI com o ressurgimento das cidades. Era o tempo da produção artesanal, das trocas comerciais, do trabalho assalariado. Tempo dos negócios e do trabalho humano, que requeria maior exatidão, maior precisão. Nos séculos XIV e XV, os primeiros relógios mecânicos começaram a se espalhar pela Europa e popularizou-se a divisão do dia em vinte e quatro horas. O tempo leigo começava a afirmar-se perante o tempo religioso dos sinos das igrejas. Um novo paradigma começava a surgir, e, com ele, uma nova forma de escrever a História.

Moraes (1997, p. 33) observa que:

A partir dos séculos XVI e XVII, a natureza da ciência medieval começava a sofrer mudanças radicais. A visão de um mundo orgânico, vivo, espiritual e encantado passou a ser substituída pela noção de um mundo-máquina, composto de objetos distintos, em virtude das mudanças revolucionárias na física e na astronomia ocorridas depois de Copérnico, Galileu, Newton.

As cidades tornaram-se centros de intensa produção intelectual. As atividades urbanas requeriam novas habilidades e conhecimentos: ler, escrever e calcular eram imprescindíveis à prática do comércio. De acordo com Barreto (1983), uma alteração de sensibilidade começou a pronunciar-se no século XV, com a valorização da cultura clássica (greco-romana), do racionalismo e do espírito crítico, ameaçando o controle da Igreja. O desenvolvimento da nova cultura correspondia às necessidades da burguesia de se firmar no interior de uma sociedade dominada pela cultura clerical. Além do prestígio político que adquiriam no interior das cidades, esses comerciantes contribuíram para a formação de um movimento cultural alternativo ao clerical, conhecido como Renascimento, que atingiu seu apogeu nos séculos XV e XVI.

Era o início da Idade Moderna, tempo que o homem estava se reposicionando no interior da sociedade europeia e se tornando o centro de seu significado histórico. Esse novo modelo de ciência colocava o homem como centro do Universo, capaz de entender o mundo por inteiro, como se este fosse uma grande máquina a ser observada e medida. Até mesmo os pensadores da Igreja já estavam concordando com a idéia de que o mundo, criado por Deus, poderia ser entendido pelo homem. Destacava-se neste momento o surgimento das Universidades, que impulsionavam novos pensadores a se distanciarem do pensamento clerical e a procurarem explicações racionais sobre a realidade.

São Tomás de Aquino (1225-1274) foi um dos principais nomes da Igreja a procurar justificar as novas mudanças ocorridas no campo material europeu, tentando conciliar a fé e a razão. Segundo ele, a especulação filosófica podia provar a existência de Deus e a imortalidade da alma humana. Considerava que a revelação não era inimiga da razão, pois era outro caminho para Deus. No mundo haveria toda uma gama de conhecimentos não revelados por Deus e que não eram necessários à salvação. Nessa categoria, enquadrava-se grande parte do conhecimento sobre o mundo natural das coisas e das criaturas que os seres humanos teriam perfeita liberdade de explorar (ABRÃO, 1999).

A Europa começaria a viver um período que ficou conhecido como Revolução Científica que, conforme Moraes (1997, p. 34),

(...) começou quando Nicolau Copérnico se opôs à concepção geocêntrica de Ptolomeu e da Bíblia, aceita por mais de mil anos. Copérnico concluiu, ainda sob a influência do pensamento medieval, que o sol ocupava a posição central do sistema planetário, o que, para ele, simbolizava a “Luz de Deus”, a presença divina no universo.

Galileu Galilei, grande nome do Renascimento Italiano introduz em suas experiências a descrição matemática da natureza e o empirismo como caminho em direção à verdade. Nascia a visão de mundo-máquina, da explicação matemática da

realidade, paradigma que permearia o processo de construção do saber histórico e que perdura até hoje.

Com René Descartes, filósofo do século XVII, o conhecimento científico se baseava no fundamento indutivo e só através da razão é que chegaríamos à verdade. Para ele, o conhecimento era obtido da intuição e da dedução, a análise mostrava o caminho verdadeiro para o qual fora inventada, ao mesmo tempo em que revelava que os efeitos dependem de suas causas.

Mas é com Isaac Newton que o pensamento moderno dá seu grande salto. Este consegue com sua teoria solidificar a visão de mundo-máquina ao desenvolver uma completa formulação matemática da concepção mecanicista da natureza. Ainda segundo Moraes (1997, p. 38),

De acordo com Newton, Deus criou as partículas materiais, a força entre elas e as fundamentais do movimento. Tudo isso funciona como uma máquina governada por leis imutáveis, controla a natureza e leva a ciência a pressupor a existência do *determinismo universal*, ou seja, o universo funciona sempre da mesma maneira.

Essa forma de interpretação da realidade seria mais tarde canalizada pela burguesia ascendente a partir do século XVIII em relações de causa e efeito para que esta conquistasse o poder político.

A idéia de mundo pronto, acabado, regido por leis imutáveis, iria influenciar a produção do conhecimento histórico. O esforço do historiador seria o de selecionar os documentos mais significativos, situá-los no tempo e no espaço e criticá-los quanto ao grau de veracidade e credibilidade. A História se enquadraria na idéia mecanicista de mundo e, portanto, seria também regida por leis universais, cabendo ao historiador desvendá-la, mas não transformá-la. A **História Tradicional** encontrava nesse momento o seu embrião, que se desenvolveria com o Iluminismo e conquistaria seu apogeu no Positivismo.

A História que estava surgindo passa a ter um desenvolvimento linear, progressivo e ininterrupto da razão humana. Para os iluministas, a História Teológica fazia parte de um passado tenebroso, o qual ficou conhecido como “Idade das Trevas”. Não haveria mais espaço para esse modelo de História, já que caberia à humanidade dominar o mundo e a natureza, numa evolução progressiva constante.

Em meio a essa modernidade, a História seria embasada e norteadada pela razão, pela averiguação e veracidades dos fatos, e por novas técnicas e ciências auxiliares como a arqueologia, a genealogia, a filologia, a numismática, a cronologia, dentre outras. É interessante ressaltar que a burguesia, ao se firmar como classe dominante, via através da História o seu momento de controlar o poder político, ou seja, a burguesia lançava a sua teoria para alcançar o poder restando apenas a experimentação. Tal fato aconteceu em diversos Estados europeus, mas encontrou na França seu maior expoente com a Revolução Francesa (SEVERINO, 1993).

Conquistado o poder político pela burguesia aparecia um novo problema: manter-se no poder. Deste modo, os pensadores começavam novamente a sua busca por uma verdade que pudesse colocar ordem na conturbada relação resultante da Revolução e essa ordem seria encontrada no Positivismo. Moraes (1997, p. 40) postula que:

O projeto iluminista reconhecia que o homem necessitava da experiência sensível, única fonte de conteúdo empírico, mas também precisava da razão, de uma estruturação lógica, independente da experiência que organiza os dados empíricos, o que forneceu as bases teóricas do conhecimento científico denominado *positivismo*, que adota o método empirista da abordagem dos objetos.

2 A história sob o prisma positivista

Para a burguesia do século XIX não era interessante que as classes menos abastadas, principais agentes propiciadores da “mais-valia”, obtivessem um conhecimento histórico emancipador, que desse a elas alternativas para transformarem sua própria realidade. A ideologia iluminista foi o grande instrumento da burguesia revolucionária: a escola econômica clássica inglesa com Adam Smith e os teóricos franceses, principalmente Voltaire, Montesquieu e Rousseau, são os grandes nomes dessa vertente epistemológica. A partir da Revolução Francesa, a burguesia chegava ao poder, restava agora a manutenção da ordem conquistada. Em meados do século XIX, a linha burguesa da filosofia encontra no Positivismo um conjunto de idéias que vem de encontro aos seus anseios. Seu grande idealizador foi Isidore Auguste Marie Comte.

A escola positivista teve grande voga no Brasil, a partir do século XIX, quando começava a ganhar corpo o movimento abolicionista. Os positivistas brasileiros foram os primeiros a assumir uma posição clara contra a escravatura, e as primeiras manifestações nesse sentido encontram-se em um trabalho contra a escravatura, de autoria de Francisco Brandão Jr., datado de 1865. Os iniciadores do Positivismo no Brasil foram os médicos Luís Pereira Barreto, Miguel Lemos e Teixeira Mendes (COSTA, 1945).

O positivismo, herança do paradigma newtoniano-cartesiano, apresenta um modelo de ciência essencialmente descritivo, bastante aproximado das ciências naturais, em que o mundo natural não se separa do social. Conseqüentemente, as leis descobertas pela ciência servem até mesmo para explicar as sociedades humanas. Essas leis se justificam e as que valiam no passado passam a valer no presente. Partindo da indução e da experimentação, apenas o que é visível é tido como cognoscível e, portanto, verdadeiro. A religião e seus dogmas como critérios de verdade perdem sua autenticidade e os santos cedem lugar aos heróis, mas quem traz a estes como modelos patrióticos é a História. A política, a diplomacia, as guerras vão se constituir nos objetos desta corrente de pensamento.

Podemos afirmar que o positivismo rompe com o deísmo iluminista, pois é cético. O cientificismo e o antropocentrismo são as suas principais características, por isso a História positiva enfatiza o feito dos grandes homens, o particular, os sacrifícios, associando figuras heróicas aos interesses das classes dominantes. Podemos demonstrar como exemplo a Proclamação da República no Brasil, na qual o positivismo é bem recebido pelas elites. Como se sabe, este episódio foi uma manobra da burguesia cafeeira aliada ao exército para tomar o poder político e reger o futuro do país, não significando rupturas e nem transformações para as classes exploradas, basicamente a população rural e urbana desprovida de propriedade. Era através da História e do nacionalismo forjado de culto à nação, aos símbolos e personagens (Brasil, Tiradentes, hino nacional, bandeira nacional com o lema positivista “ordem e progresso”) que as elites procuravam justificar para o restante do povo um novo sistema de governo que “teoricamente” deveria estar fundado na soberania popular (FAUSTO, 1985).

Essa História é factual, é apenas uma narrativa em que a análise e a interpretação dos fatos não cabe a ela. De acordo com Sucupira (1984, p. 89),

Em matéria sociológica, Comte investe contra as teorias revolucionárias, e prega a necessidade de manter-se o “equilíbrio” social e a ordem. Esse mesmo ponto de vista é endossado por seu discípulo, Herbert Spencer (1820-1903), que identifica o organismo social com o organismo biológico, todos os membros da sociedade, à semelhança das partes do corpo humano e das funções orgânicas, devem subordinar-se a instâncias “superiores”. O Positivismo, em sua essência, desenvolve a doutrina do *progresso*, que vem do educador francês Jean-Antoine Condorcet (1743-1794), para quem a história sucede-se em movimento contínuo; e, a cada época, em grau mais elevado, projeta-se adiante, em progressão infinita, sob a égide da razão. Trata-se da razão pregada pelos arautos “ilustrados” dos ideais da burguesia, então revolucionária. Esse ideal comtiano de progresso está expresso na conhecida máxima: “O amor por princípio, a ordem por base e o progresso por fim”.

A filosofia positivista, segundo Triviños (1987), se colocou no extremo oposto da especulação pura, exaltando, sobretudo, os fatos que possam ser observados, não

aceitando outro tipo de realidade e ignorando os estados mentais. O sistema filosófico de Comte se baseia em 3 leis:

- 1) A lei dos três estágios de desenvolvimento do pensamento humano: as fases do pensamento teológico, metafísico e positivo;
- 2) A lei da subordinação da imaginação à observação;
- 3) A lei enciclopédica de classificação das ciências.

As conseqüências dessas teses ou “leis” do positivismo para a concepção da História, segundo Cardoso (1981a, p. 32), são de fundamental importância, pois nelas encontra-se:

Em primeiro lugar, a afirmação dos *factos* – seu estabelecimento através da crítica erudita das fontes – como tarefa primordial. Por outro lado, um certo pessimismo quanto à possibilidade de explicar tais factos através de leis. Como pode ser observado, na lista de Comte não figura a História; os factos históricos, a cuja coleta se dedica ao historiador, eram vistos como a matéria-prima da Sociologia, esta sim capaz de descobrir nexos legais entre os factos sociais. Esta relação História/Sociologia foi aceita pela maioria dos historiadores positivistas, essencialmente preocupados com a acumulação de factos estabelecidos segundo critérios rigorosos de erudição crítica.

Do ponto de vista epistemológico, a influência dessa corrente de pensamento parece quase imperceptível na produção do conhecimento histórico, mas a sua influência no século XIX seria grande.

No século XIX, encontramos uma fase de afirmação dos nacionalismos europeus e de conflitos daí decorrentes. Os Estados Nacionais clássicos, como a França e a Inglaterra, assim como os Estados ainda em processo de unificação, como a Itália e a Alemanha, vão estimular o interesse pelo estudo de sua História nacional. A História estaria então a serviço da contemplação e não da explicação.

Mas o que seria uma nação? E o nacionalismo? E a História dentro desse movimento? Neste sentido, Hobsbawm (1990, p. 397) escreve o seguinte:

Suponha-se que um dia, após uma guerra nuclear, um historiador intergaláctico pouse em um planeta então morto para inquirir sobre as causas da pequena e remota catástrofe registrada pelos sensores de sua galáxia. Ele, ou ela – poupo-me de especular sobre o problema da reprodução fisiológica extraterrestre –, consulta as bibliotecas e arquivos que foram preservados porque a tecnologia desenvolvida do armamento nuclear foi dirigida mais para destruir pessoas do que a propriedade. Após alguns estudos, nosso observador conclui que os últimos dois séculos da história humana do planeta terra são incompreensíveis sem o entendimento do termo “nação” e do vocabulário que dele deriva. O termo parece expressar algo importante nos assuntos humanos. Mas o quê, exatamente?

Definir objetivamente o que é nação e nacionalismo não é tarefa fácil. Para qualquer definição sempre é possível encontrar uma exceção. Critérios como língua, etnicidade, parecem não responder a questão. Hobsbawm trabalha com a seguinte hipótese: qualquer corpo suficientemente grande de pessoas que se consideram membros de uma nação. Para os membros dessa nação, quem estava fora da comunidade nacional era considerado um inimigo.

Via de regra, os nacionalistas demonstram grande orgulho pela História de seu povo e muitas vezes julgam que sua nação foi especialmente escolhida por Deus ou pela História. Tal como uma religião, o nacionalismo daria ao indivíduo um senso de comunidade. Deste modo, no século XIX, momento em que o cristianismo se fragilizava, o nacionalismo se tornava uma nova força. Esse sentimento nacional criava novos mitos, mártires e dias “sagrados” que estimulavam reverência.

No início do século XIX, os liberais tentavam interpretar o nacionalismo. Consideravam a luta pela soberania nacional uma extensão da luta pelos direitos do indivíduo. Não pode haver liberdade, afirmavam os nacionalistas, se as pessoas não forem livres para ter um governo próprio em sua própria terra. Os liberais nacionalistas reivindicavam a unificação da Alemanha e da Itália, o renascimento da Polônia, a

libertação da Grécia do domínio turco e a concessão de autonomia aos húngaros pelo império Austríaco, almejavam, enfim, uma Europa com Estados independentes com base na nacionalidade (FERNÁNDEZ, 1997).

Os países que procuravam estabelecer suas independências, os Estados que pretendiam suas unificações e até mesmo as nações clássicas, começaram a levantar todo um rol de documentações para resgatar o seu passado. O exemplo mais visível em que podemos perceber a utilidade da História e seus métodos positivistas diz respeito à Alemanha que, se preocupando com a exaltação do seu nacionalismo, vai pesquisar sobretudo seu passado medieval e valorizar a sua origem germânica. A Prússia foi o agente da unificação alemã estimulando o nacionalismo dos povos germânicos contra inimigos em comum como a Dinamarca, Áustria e França. A História caracterizava um modo de veiculação ideológica da burguesia, que almejava a unificação dos mercados e territórios germânicos para estimular sua industrialização.

Borges (2003, p. 32) considera que

Dentro dessa visão nacionalista se encaixam alguns historiadores que são classificados como românticos pois, dotados de uma certa contemplação sentimental da história, procuram uma volta ao passado cheia de nostalgia.

Neste sentido, aparecem os historiadores alemães que pretendiam transformar a História em uma ciência. Mas esses historiadores não estavam querendo uma ciência qualquer, senão uma História que possuísse o mesmo rigor das ciências exatas, como se fosse calcada em verdades empíricas absolutas e imutáveis e regida por leis universais. Com essa finalidade, o trabalho do historiador se centraliza numa voraz crítica das fontes, visando o levantamento criterioso dos fatos e a sua quantificação. Acreditava-se que só a História do quantitativo era científica. Os quantificadores negligenciam obstinadamente tudo o que tem de incerto, de subjetivo. Borges (2003, p. 33-34) cita que

O maior nome dessa tendência, chamada “escola científica alemã”, é Leopold Ranke, cuja frase famosa exprime toda uma forma de contar a história imperante no século: era preciso levantarem-se os fatos “como eles realmente se passaram”. Seu trabalho é exigente, seguro, mas essa linha de orientação vai acabar dando força ao positivismo histórico, iniciado no século passado, mas com uma enorme influência até hoje.

Segundo essa forma de pensamento, cabe à História um levantamento “científico” dos fatos, sem interpretá-los, deixando à sociologia eventuais análises. Para os historiadores positivistas, os fatos levantados se encadeiam, assim como no mundo mecanicista moderno, numa relação determinista de causas e conseqüências, sendo a História por eles escrita uma sucessão de acontecimentos isolados. O passado se torna, mediante esse viés, algo morto, e em nada se relaciona com o presente.

3 As contribuições do marxismo para a ciência histórica

O século XIX não poderia ter sido mais conturbado no que diz respeito ao conhecimento histórico do que foi. Ao mesmo tempo em que o positivismo de Comte se transformava na “bíblia” de muitos historiadores, surgiram nesta época dois pensadores que iriam causar uma verdadeira revolução no campo do conhecimento, mostrando novas formas de interpretar as sociedades, o tempo presente e a própria História. Estes pensadores foram Karl Marx (1818-1883) e Friedrich Engels (1820-1895).

Em 1852, Marx escreveu ao seu amigo e editor Joseph Weydemeyer, cumprimentando-o pelo nascimento de um filho: “Magnífico momento para vir ao mundo! Quando se possa ir em sete dias de Londres a Calcutá, tu e eu já estaremos decapitados ou dando urtigas. A Austrália, a Califórnia e o Oceano Pacífico! Os novos cidadãos do universo não conseguirão compreender quão pequeno era o nosso mundo”.

Há quem goste de se perguntar o quanto Marx, filho de um advogado judeu (cristianizado) e de uma família de rabinos, teria guardado da tradição e da religião judaicas. Seria mais interessante, e talvez mais fiel ao seu pensamento, perguntar o

quanto terá permanecido nele das condições históricas, isto é, das condições materiais, bem como da atmosfera ideológica e do cenário político da sua época, (WEFFORT, 1998).

Marx nasceu em 1818 e acompanhou de perto boa parte dos grandes acontecimentos do século XIX, descrevendo o seu próprio tempo como o da emergência da burguesia e do proletariado, e, também, o do surgimento do capitalismo industrial e da consolidação das nações e dos Estados modernos. Percebeu bem o quanto o dinamismo modernizador do capitalismo – analisado em *O Manifesto Comunista* e, especialmente, em *O capital* – haveria de apequenar os seus centros de origem e, sobretudo, a sua época de origem. Hoje, pode-se ir de Londres a Calcutá em apenas um dia. A Califórnia e a Austrália já não parecem tão distantes a quem viva em Londres, como para Marx durante a maior parte de sua vida. Vistas de hoje, muitas das conquistas do século XIX se apequenam diante das realizações do capitalismo (e do socialismo) que se acumularam ao longo do século XX. Algumas até mesmo se apagam à sombra das grandes conquistas recentes da modernidade.

Sobre a Alemanha de inícios do século passado, diz Franz Mehring citado em Weffort (1998, p. 228): “Berlim não era, naquela época, mais do que uma corte e vila militar, cuja população pequeno-burguesa se vingava com murmúrios maldosos e mesquinhos do servilismo covarde que testemunhava em público às carruagens e cortejos palacianos”. Nesta passagem, Mehring se refere aos anos 30, quando Marx era ainda um menino e o pensamento alemão estava sob a influência dominante de Hegel. Fala de uma Alemanha tradicional em que as Dietas (parlamentos) provinciais – corporativas em sua composição, metade dos mandatos para a grande propriedade senhorial, a terça parte para a propriedade urbana e a sexta parte para a propriedade camponesa – eram fictícias como a representação do povo. Mehring e os historiadores em geral, a começar pelo próprio Marx, descrevem uma Alemanha que teimava em viver no passado, a despeito da influência das novas idéias vindas de Paris. E, sobretudo, a despeito das guerras napoleônicas, que levaram algumas das novas instituições criadas pela Revolução Francesa para toda a Europa.

Mesmo na França, onde ainda não haviam adormecido as brasas da Grande Revolução de 1789, o passado conservava muito da sua força. Embora os movimentos socialistas franceses estivessem adiantados em relação aos alemães, o partido democrático-socialista estava ainda na fase de reclamar o sufrágio universal, ao que consta com grande repercussão no proletariado. No país mais avançado do mundo, a Inglaterra, a luta pelos direitos de participação política dos trabalhadores cabia então ao movimento “cartista”. Este cenário de um movimento operário ainda em seus primórdios está descrito em várias partes da obra de Marx, especialmente em *O manifesto comunista* e *O capital*, obras fundamentais para entender o pensamento materialista dialético e histórico elaborado por Marx, que exerceria influência em grande parte do mundo nos anos seguintes.

Marx se tornou um historiador do seu próprio tempo e pensava este tempo para mudá-lo, como escreve Chesneaux (1995, p. 48): “Marx parte diretamente do presente (...) Pensar historicamente o presente para mudá-lo, pois procurou de forma incansável entender a sociedade em que vivia.”

Ainda hoje podemos perceber que a influência do marxismo e seu impacto no mundo intelectual contemporâneo é imensa. Segundo Febvre (1935, p. 621), se referindo aos historiadores de sua época,

(...) é evidente que na atualidade um historiador, por pouco preparado que seja (...), está inevitavelmente impregnado do modo marxista de pensar, de comparar os fatos e os exemplos; e isto ocorre ainda que nunca tenha lido uma linha de Marx, mesmo que se considere um fervoroso “antimarxista” em todos os sentidos, salvo no científico. Muitas idéias que Marx expressou com maestria penetraram, há muito tempo, no fundo comum que constitui o caudal intelectual de nossa geração.

No que diz respeito a essa influência no campo da historiografia, podemos destacar três pontos importantes:

- 1) O estímulo a estudos de processos econômicos e sociais a longo prazo, incluindo uma análise das conseqüências sociais das transformações tecnológicas e econômicas;
- 2) Um renovado interesse pela pesquisa sobre classes sociais e suas relações, assim como sobre o papel dos movimentos de massa na História;
- 3) Uma crescente preocupação com os problemas de interpretação e, especialmente, com o estudo das leis ou mecanismos de evolução das sociedades, bem como por sua comparação.

O pensamento marxista compreende, precisamente, três aspectos principais: o materialismo dialético, o materialismo histórico e a economia política, influenciados basicamente pelo idealismo clássico alemão (Kant, Fichte, Hegel, Schelling), o socialismo utópico (Saint-Simon e Fourier, na França e Owen, na Inglaterra) e a economia política inglesa (Ricardo e Smith).

A consciência para os materialistas seria produto da matéria, permitindo que o mundo se reflita nela, assegurando ao homem a possibilidade de compreensão do universo. A idéia materialista de mundo reconhece que a realidade existe independente da consciência.

O materialismo dialético é a base filosófica do marxismo e procura buscar explicações coerentes, lógicas e racionais para os fenômenos da natureza, da sociedade e do pensamento. Mas, o materialismo dialético não só tem como base de seus princípios a matéria, a dialética e a prática social, como também aspira ser a teoria orientadora da revolução do proletariado.

Marx e Engels deram o golpe decisivo no velho hábito mental de isolar o objeto de suas relações naturais – depois de erradicadas suas contradições implícitas – característica de todo pensamento anticientífico. A este estilo de pensamento, Marx e Engels denominaram de metafísico.

A aplicação do método dialético à interpretação da História e da sociedade denomina-se materialismo histórico, sendo este que estuda as leis sociológicas que

caracterizam a vida da sociedade, a sua evolução histórica e a prática social dos homens, no desenvolvimento da humanidade. O materialismo histórico ressalta a força das idéias, capaz de introduzir mudanças nas bases econômicas que as originaram. Por isso, destaca a ação dos partidos políticos, dos agrupamentos humanos, dentre outros.

De maneira geral, pode-se dizer que a concepção materialista apresenta três características importantes. A primeira delas é a da materialidade do mundo, a segunda ressalta que a matéria é anterior à consciência. Isto significa reconhecer que a consciência é um reflexo da matéria, que esta existe objetivamente, que se constitui numa realidade objetiva. E, por último, o materialismo afirma que o mundo é cognoscível.

O método dialético materialista apresenta-se, pois, como um instrumento eminentemente revolucionário de investigação e de análise. Essa característica exprime-se no modo de conduzir a pesquisa de contradições básicas, e na capacidade de encontrar meios justos de superação. O início de qualquer processo contraditório dá-se sempre pela ação do elemento negativo. Da ação recíproca do sim e do não, do pró e do contra, o elemento que nega evolui para a afirmação de si mesmo, e ao mesmo tempo nega seu “oposto”, abrindo caminho para uma determinação mais elevada.

Qualquer proposição apresenta-se inicialmente sob a forma positiva, ou tese. Em fase subsequente, emerge o desdobramento em sim e não ou antítese. Na terceira e última fase, a antítese (negação) é por sua vez negada, dando lugar a uma terceira proposição – a síntese – resultado da negação não só da tese como da antítese obtido por meio de dupla negação ou negação da negação.

Do ponto de vista dialético, causas externas e internas correlacionam-se entre si, e não é possível separá-las a não ser abstratamente em termos de lógica formal. A diferença entre ambas as causas está em que as forças externas são a condição das mudanças, e as internas, a base dessas mudanças: as primeiras agem por intermédio das segundas.

As leis da dialética inscrevem-se em uma equação de três tempos:

- Tese (primeira fase) – Proposição positiva, em que a contradição parece persistir em estado latente, característica da situação de identidade; provisório estado de equilíbrio entre elementos opostos.
- Antítese (ou contradição) – Primeira “negação” da tese, que por sua vez é “negada”, para formação de algo “novo”, com auxílio do “antigo”.
- Síntese (o “terceiro termo”) – Negação da tese e da antítese, num grau superior, positivo, que surge como consequência de uma dupla “negação”, e provoca, por um salto, a mudança de quantidade em qualidade, ou vice-versa.

O critério que decide sobre o que se entende por verdade objetiva é resumido por Marx em uma crítica a Feuerbach de que a questão de saber se uma verdade objetiva corresponde ao pensamento não é uma questão teórica, mas uma questão prática. O homem deve demonstrar na prática a verdade, isto é, a realidade e o poder, o exterior de seu pensamento.

Quando Platão dividia sua República em duas partes – uma que dirige e pensa e outra que executa concretamente o trabalho – mostrava ao mesmo tempo a realidade de uma oposição inelutável entre o trabalho intelectual e o trabalho manual.

A dialética materialista corrigiu esse desvio, restabelecendo a relação entre o pensamento ordenador e a realidade material, a continuidade entre as ciências do homem e as ciências da natureza: aquilo que fora preocupação do homem isolado adquiriu expressão como atividade de toda uma coletividade. Só a práxis põe o pensamento em contato com as realidades objetivas. Em primeiro lugar, o conhecimento é de ordem social. Em segundo lugar, na vida social descobrem-se outros seres semelhantes a nós, que agem sobre nós, do mesmo modo que agimos sobre eles. O conhecimento – em terceiro lugar – tem caráter histórico. Parte-se do que se ignora, seguindo longo e difícil caminho ascensional, antes de atingir-se a verdade.

A atividade humana nunca se separa das coisas; em tudo penetra, desvendando a intimidade sempre mais profunda do real; e, no processo de

investigação, visando ao domínio das coisas, o homem se desenvolve e se transforma (SUCUPIRA, 1984).

Na visão de Marx (1971), a sociedade burguesa, como “a mais complexa e desenvolvida organização histórica da produção”, dá-nos a chave da explicação das formas de organizações anteriores como podemos perceber na citação a seguir:

A sociedade burguesa é a mais complexa e desenvolvida organização histórica da produção. As categorias que expressam suas condições e a compreensão de sua organização permitem, ao mesmo tempo, compreender a organização e as relações de produção de todas as formas de sociedades passadas, sobre cujas ruínas e elementos ela foi edificada e cujos vestígios, ainda não superados, continua arrastando, enquanto meros indícios anteriores desenvolveram nela sua plena significação, etc. (p.26)

Podemos perceber que, para Marx, a explicação do passado depende da clara estruturação do presente e, estudando a sociedade capitalista burguesa, esta mesma criaria bases para sua própria superação. Com a consolidação da burguesia como classe dominante, as divergências com as classes subalternas (proletariado) seriam intensificadas⁴, criando bases para uma Revolução que inverteria radicalmente a estrutura social. Com este pensamento, Marx cunhou a idéia de que a História das sociedades é a História das lutas de classe e de que estas lutas constituem no motor da História. Segundo Borges (2003, p. 37) “para Marx e Engels a História é um processo dinâmico, dialético, no qual cada realidade social traz dentro de si o princípio de sua própria contradição, o que gera a transformação constante da História”.

É neste momento que toda epistemologia da História positivista encontra a sua mais radical negação: a História não é mais tida como pronta, acabada, mas produto das ações humanas sobre o mundo, então, passível de transformação. Ora, se a

⁴ Durante a consolidação da Revolução Industrial na Europa, homens, mulheres e crianças eram submetidos às mais diversas formas de exploração. Na indústria têxtil inglesa, por exemplo, empregava-se crianças de até seis anos de idade, as jornadas de trabalho chegavam até 16 horas, as condições eram precárias e os acidentes nas fábricas frequentes (ASHTON, 1971).

História é feita pelos homens, estes a transformam e não são estes apenas transformados por ela, conforme argumenta Engels (1985, p. 390):

Os homens fazem sua história, quaisquer que sejam os rumos desta, ao perseguir cada qual seus fins próprios propostos conscientemente; e a resultante destas numerosas vontades, projetadas em diferentes direções, e de sua múltipla influência sobre o mundo exterior, é precisamente a história.

Está nessa afirmação de Engels a grande herança do pensamento histórico marxista: o homem é um ser histórico, faz História, daí esta deve estar centrada na própria atividade humana, a qual só é produzida no âmbito coletivo. Enquanto a historiografia tradicional enfatiza a História do passado e do particular, o pensamento marxista indica que o historiador parte do presente, de suas experiências práticas, de conceitos em vias de explicação, ou seja, o seu procedimento vai do presente ao passado (LEFEBVRE, 1971). Partindo da sociedade capitalista era possível entender as demais sociedades antigas e não haveria História sem o homem. Homem que para Marx é um ser social (sujeito), e que está sempre ligado às suas condições sociais. Homem que não é apenas espectador, mas que pode mudar a sociedade em que vive.

Marx trabalha em sua obra analisando as transformações das sociedades antigas que culminaram mais tarde na sociedade burguesa. Para isso, trabalha com o conceito de modos-de-produção, que são articulações específicas e historicamente dadas, entre um tipo de organização definido das forças produtivas e as forças de produção correspondentes, daí os “famosos” modos-de-produção asiático, comunista primitivo, escravista, feudal e capitalista. Já as forças produtivas correspondem aos elementos do processo do trabalho do ponto de vista de sua potencialidade produtiva, especialmente a força de trabalho e o meio de trabalho (CARDOSO, 1981b)

Refletindo sobre o pensamento de Marx, Schaff (1967, p. 55-56) afirma que,

Muito ao contrário da filosofia alemã, que desce do céu para a terra, sobe-se aqui, da terra para o céu. Por conseguinte, não se parte do que

dizem e imaginam os homens, nem dos homens pensados e imaginados, para chegar ao homem real; parte-se dos homens ativos, reais e apresenta-se, tendo por base o seu processo vital real, o desenvolvimento dos reflexos ideológicos e ecos deste processo vital (...) Os homens reais fazem a História, e não a História se serve do homem para alcançar os seus objetivos. O homem cria a história, que é sua atividade.

Como podemos observar, o lugar ocupado pelo homem na História marxista é ao menos instigante. Essa nova forma de pensar desmonta o paradigma anterior ao propor uma História total, pois esta se constitui na própria sociedade.

Terminaremos essa breve análise sobre o marxismo destacando as principais contribuições desta ciência para a História:

- O pensamento marxista contribuiu de forma relevante para um melhor entendimento do capitalismo sob suas diferentes formas de expressão social, histórica, política e, fundamentalmente, econômica;
- O socialismo científico⁵ introduziu um novo método para a transformação da realidade capitalista, a Revolução do Proletariado que, mesmo não obtendo êxito nos países onde aconteceu, mostrava um caminho a ser percorrido para transformar a sociedade em prol das classes menos abastadas;
- Enxergar os homens em sua totalidade histórica, política, econômica, social e religiosa, rompendo com o paradigma cartesiano ao mostrar que os seres humanos são “seres sociais”, ou seja, que vivem em um campo material concreto denominado sociedade;

⁵ O socialismo científico de Marx e Engels difere dos socialismos utópicos, que tiveram nas obras de Thomas Morus, Robert Owen, Graco Babeuf, Fourier e Saint-Simon sua grande expressão, por apresentar uma base metodológica de transformação, rompendo com o idealismo dos autores referidos que apenas imaginavam uma sociedade ideal, mas não apresentavam métodos para a sua concretização.

- A História não é apenas mera contemplação do passado, mas produto humano do presente, pois, como dizia Marx, o homem não é um ser abstrato, fora do mundo. O homem é o mundo dos homens, estado, sociedade.
- O passado se torna fundamental para o entendimento do presente abrindo caminhos para a transformação da realidade vivida.

Além das observações feitas acima, a História marxista influenciou o surgimento, a partir do século XIX, de novas maneiras de produção do conhecimento histórico que, mesmo não sendo “totalmente” marxistas, contribuíram e continuam a contribuir para o aperfeiçoamento da História, como é o caso da corrente denominada Nova História, que discutiremos a seguir.

4 O conhecimento histórico sob a ótica dos annales – a nova história:

Reis (2000, p. 25), ao se referir sobre a Nova História, observa que

A base profunda de um método histórico é uma representação do tempo histórico, e é esta representação que diferencia as diversas escolas e programas históricos. Os conceitos ‘tradicional’, ‘ultrapassado’, ‘novo’ já revelam esse substrato temporal. Uma escola histórica só pode se apresentar como ‘nova’ se apresenta uma outra e original apresentação do tempo histórico.

Além de uma nova representação do tempo, a Nova História foi importante por enfatizar novos métodos e percursos para a análise histórica, além de introduzir a hermenêutica como possibilidade de rompimento com o factual e de busca pela crítica na construção historiográfica. Jacques Le Goff, no prefácio da obra de Bloch (1997), postula: “Os fatos históricos apenas se tornam história através da explicação que ele (o historiador) lhes dá”.

É sob este pano de fundo que o movimento da Nova História tomaria vulto. Os historiadores positivistas costumavam limitar a história à mera observação de fatos, sem a preocupação de dar a eles moralização, ornamento e verdade histórica. O trabalho do historiador se delimitava à recolha desses fatos sem articulá-los com a realidade humana em que foram produzidos. No positivismo, não existe a possibilidade de transformar as fontes históricas em problemas, já que ele se tingia do utilitarismo quando, em vez de fazer uma história total, reduz o trabalho histórico àquilo que lhe parece servir a ação⁶.

É contra este tipo de História, na qual a vida das sociedades é mutilada, em que a história política, diplomática e militar são predominantes, que surge um movimento conhecido como *Annales*, a ante-sala ou a própria Nova História.

Seus primeiros e notáveis integrantes (idealizadores) foram os franceses Lucien Febvre e Marc Bloch⁷ que apostavam na fundação de uma revista que viria a revolucionar a forma de ver e fazer História: em 1929 nascia a “*Annales d’histoire économique et sociale*”⁸ (Anais de história econômica e social). De acordo com Burke (1992), Bloch e Febvre, criadores da chamada Escola dos *Annales*, lideraram na França o movimento da “Nova História”, uma História escrita como uma reação deliberada contra o paradigma tradicional, mais conhecido como história rankeana. Poderíamos também chamar este paradigma (rankeano/ positivista) de a visão do senso comum da História, para assinalar que ele tem sido com muita frequência considerado a maneira de se fazer História, ao invés de ser percebido como uma dentre várias abordagens possíveis do passado.

Burke (1992) afirma que, de acordo com o paradigma tradicional, a História refere-se essencialmente à política, adota a narrativa como forma de transmissão do conhecimento, interessa-se principalmente pelos feitos dos “grandes homens”, utiliza

⁶ A idéia de que o conhecimento só possui algum valor se associado a fins práticos é uma das heranças do paradigma positivista. No que diz respeito ao ensino, podemos, dentro das próprias universidades, observar a ênfase dada aos cursos que proporcionam alguma forma de acumulação de capital (hoje particularmente as ciências tecnológicas e de saúde). Sobre o assunto ver Noronha (1998).

⁷ Com o decorrer dos anos, outros autores iriam integrar esse movimento como por exemplo: Fernand Braudel, Georges Duby, Jacques Le Goff e Emmanuel Le Roy Ladurie, os quais continuariam (e continuam) a contribuir para que a História continue avançando em todos os sentidos.

⁸ A revista possuiu mais três títulos além deste: *Annales d’histoire sociale* (1939-1942-45); *Mélanges d’histoire sociale* (1942-4) e *Annales: économies, sociétés, civilisations* (1946-).

como fontes os documentos emanados do governo e preservados em arquivos, condiciona as explicações a uma causalidade mecânica, considera a História como conhecimento objetivo, que deve ser apresentado sob a forma de fatos. Em contraposição, a Nova História interessa-se praticamente por toda atividade humana, estando preocupada com as pessoas comuns e com as mentalidades coletivas. Substitui ou complementa a narrativa com a análise das estruturas e considera como fontes todo o tipo de vestígio deixado pelo homem, além de criticar as fontes oficiais, porque expressam o ponto de vista oficial.

Dentro das principais propostas deste movimento podemos destacar as seguintes:

- 1) Substituição da tradicional narrativa de acontecimentos por uma História-problema;
- 2) A busca pela História de todas as atividades humanas e não apenas a História política;
- 3) A colaboração com outras disciplinas, visando contemplar os dois primeiros objetivos, tais como a geografia, a sociologia, a psicologia, a economia, a lingüística, a antropologia social, dentre outras;
- 4) Ampliação da utilização das fontes históricas para além da escrita (vestígios arqueológicos, tradições orais, gestos, costumes). Dessa forma não é mais possível dividir a História em pré-História e História, baseando-se na inexistência de documentos escritos na pré. O historiador que estuda a difusão de uma cerâmica neolítica faz História exatamente como aquele que trabalha com uma fonte estatística moderna, sustenta Febvre (1965).

Talvez pelas propostas acima, Burke (1997) chegou a denominar, em um de seus livros, o movimento dos Annales como a revolução francesa da historiografia; e, de acordo com Le Goff (1988, p. 33-34),

Mais do que nunca, os “Annales” querem fazer entender. Colocar os problemas da história: “proporcionar uma História não automática, mas problemática”. E, mais do que nunca, os problemas de uma história para o tempo presente, para nos permitir viver e compreender “num mundo em estado de instabilidade definitiva”.

O movimento dos Annales foi de fundamental importância ao reconhecer a ligação indissolúvel e necessária entre o presente e o passado, daí a sua influência em muitos dos historiadores contemporâneos, que partem do viés de que a História não é apenas “passado”, mas “presente”, e um presente que apresenta problemas, cabendo ao historiador entendê-los.

Podemos dividir a História desta corrente epistemológica em três fases. Em sua primeira fase, de 1920 a 1945, caracterizou-se por ser pequena, radical e subversiva, conduzindo uma guerra de guerrilhas contra a História tradicional, a História política e a História dos eventos. Na segunda fase do movimento, os historiadores dos Annales deram um “salto” na construção do conhecimento histórico ao se apoderarem de conceitos (particularmente estrutura e conjuntura) e novos métodos (especialmente a “história serial” das mudanças na longa duração), em que as contribuições de Fernand Braudel foram importantíssimas. Na História do movimento, uma terceira fase se inicia por volta de 1968, profundamente marcada pela fragmentação, enfatizando a História sócio-cultural, o retorno à História política e à narrativa. Há uma incorporação de temas para os estudos tais como o sonho, corpo, odor, mulher, morte, sexo, dentre outros. Neste momento, a psicologia é bastante utilizada, assim como a História econômica, dá cultura popular e regional.

A fragmentação em demasia é a causa das críticas de alguns historiadores à Nova História, ou como diria Dosse (1992), uma “História em migalhas”. A micro-história, estaria tomando o lugar do todo, da macro-história. Os historiadores que se denominam “novos” se defendem ao afirmarem que mesmo partindo do particular, é possível buscar o conhecimento “global”, de toda a História.

Uma proposta de interdisciplinaridade também faz parte de suas três gerações. Entretanto, a união da História com as ciências sociais é regulamentada por uma nova

concepção de tempo, pois esta interdisciplinaridade seria incompatível com a temporalidade “acontecimental”, do único, singular e irrepitível, linear, progressista da História tradicional. Ao se aproximarem das ciências sociais, os Annales mudaram a concepção quanto ao conceito de tempo histórico, mas sem perder a proposta de conhecer as mudanças humanas no tempo.

Os Annales de Braudel construíram o conceito de “longa duração”, que ao mesmo tempo inspira e se diferencia do conceito de “estrutura social”, das ciências sociais. De acordo com Vovelle (1982), na perspectiva da longa duração, o tempo histórico é representado como “dialética da duração”. Os eventos são inseridos em uma ordem não sucessiva, simultânea, em que as mudanças humanas endurecem-se, desaceleram-se. Antes de se pretender agir sobre a realidade, alterando-a, forçando-a a passar ao futuro, é preciso conhecer as suas resistências. O tempo estrutural dos Annales é desacelerado. Para Reis (2000, p. 35),

Apareceu o que antes parecia não existir, quando a história era dominada por uma representação do tempo histórico sucessiva e teleológica – um mundo histórico mais durável, mais estruturado, mais resistente às mudanças: as estruturas econômico-sociais-mentais. Nesse mundo, revelado pela inclusão da consideração da permanência no olhar do historiador, as ações humanas são percebidas como coletivas, inconscientes, anônimas, repetitivas; a documentação é involuntária, massiva, menos política e biográfica.

A História dos Annales não é mais movida pelo fim, mas sim pela articulação de permanência e mudança, não apresentando mais a imagem de progresso. Esta não apresenta mais uma estrutura uniforme, linear, homogênea. Há tempos múltiplos, observados nos processos construídos e reconstruídos pelo historiador. As sociedades, e cada uma individualmente, vivem em ritmos distintos e o seu presente não é centrado, mas é uma coexistência tensa de durações múltiplas. O historiador reconstrói essas durações, coordena-as através do tempo representando modelos e conceitos.

O movimento da História Nova apresentou, como foi visto, transformações epistemológicas e metodológicas que se opuseram à denominada História

tradicional/positivista, contribuindo para que o conhecimento histórico deixasse de se constituir em algo neutro, estando naturalmente imbuído de problemas.

A Nova História, inspirada por uma crítica aos métodos positivistas, surge como uma espécie de renovação metodológica que dará à História um caráter científico. Podemos perceber ainda que, nos últimos vinte anos, a visão dos modos-de-produção pré-capitalistas modificou-se, justificando uma certa confluência entre o marxismo e a Nova História, mas, ao mesmo tempo, podemos notar que o marxismo, segundo Bois (1988), representou um imenso papel na própria renovação metodológica da História na medida em que procura analisar a sociedade de forma total, em que se deve apreender diversos aspectos da vida social, os quais a Nova História tende a analisar com frequência, como por exemplo, o caráter econômico, político, mental e social dessas sociedades.

Essa influência do marxismo sobre a renovação metodológica da Nova História pode ser dividida em dois grupos:

- Influência Indireta: até meados dos anos 50, foi o método de análise que unia a economia e História influenciando, principalmente, os historiadores franceses tendo como novo elemento a extensão das análises ao conjunto das instâncias da vida social.
- Contribuições Diretas: trata-se de historiadores que utilizam explicitamente o materialismo histórico como pressuposto metodológico, os quais, como esforço principal, têm ter por objeto um problema dado: a articulação entre a História e determinada ciência humana, ou a abertura de novos campos históricos.

Sobre a confluência entre o marxismo e a Nova História, Bois (1988, p. 257) considera o seguinte:

A confluência entre marxismo e “história nova” não é nada simples, portanto. Ela se choca sem cessar com novos obstáculos, mas permanece mais necessária do que nunca. É um problema de união, mas também de combate. A união sem combate, bem como o combate sem união, são prejudiciais ao destino do materialismo histórico. Assim, para os marxistas, essa confrontação adquire o valor de um desafio.

Eles não podem ignorar a amplitude do que está em jogo e não ver que, sob o aspecto de inovação técnica e de fascínio pelas ciências humanas, se desenvolve um questionamento parcial ou total do marxismo, uma rejeição da história global e das pretensões de um enfoque científico.

Procuramos analisar os principais paradigmas que envolvem a produção do conhecimento histórico, oferecendo uma breve visão de suas epistemologias e contradições. Voltando ao objetivo do nosso trabalho, procuraremos no próximo capítulo discutir sobre o ensino de História e a sua relação com os paradigmas analisados até o momento.

CAPÍTULO II

O ENSINO DE HISTÓRIA

“Final, minha presença no mundo não é a de quem a ele se adapta mas a de quem nele se insere.”

(Paulo Freire)

1 A história do ensino de história

O caráter multifacetado e dinâmico do conhecimento histórico nem sempre foi ressaltado. Na História do ensino de História no Brasil podemos vislumbrar o embate entre diversos projetos políticos elaborados pelos grupos que ocuparam o poder.

Podemos considerar que existiram dois momentos na História do ensino dessa disciplina: no século XIX, momento da constituição da História nacional; e nas décadas de 1930 e 1940 do século XX, momento de uma intervenção mais normativa do Estado e de constituição das faculdades de filosofia brasileiras.

No século XIX, a História ensinada privilegiava os feitos dos heróis e dos santos já que, juntamente com conteúdos de abordagem laica, ensinava-se História pensando-se em sua importância para a constituição da nacionalidade, mas no final do século referido, com a disseminação das idéias republicanas e laicas, passou-se a questionar o papel da História sagrada dentro de um contexto de formação de um novo tipo de trabalhador: o cidadão patriótico.

Ocorreu então uma mudança nos referenciais que justificavam o ensino da História. A História sagrada foi excluída dos currículos, privilegiando-se os estudos do processo civilizatório. Segundo Abreu (2003), os conteúdos selecionados passaram então a abordar a gênese desse processo e do de formação do Estado e seus desdobramentos para a História da humanidade e do Brasil.

Nas décadas que se seguiram, o ensino de História incorporou as mudanças propostas pelo movimento escolanovista que buscou superar seu conteúdo livresco e decorativo. No governo Vargas, sob os auspícios da Reforma Gustavo Capanema da década de 30, o ensino de História enfatizou o patriotismo, valorizando a figura dos heróis em grandes festividades cívicas.

No pós-guerra, o ensino como um todo, sob influência da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – UNESCO –, passou a ter a função de formar a cidadania para a paz. Nesse contexto, a História ganhou um papel fundamental indicando possíveis perigos na ênfase dada às histórias de guerras, no modo de apresentar a História nacional e nas questões raciais, em especial na disseminação de idéias racistas, etnocêntricas e preconceituosas. A História deveria revestir-se de um conteúdo mais humanístico e pacifista, voltando-se ao estudo dos processos de desenvolvimento econômico das sociedades, bem como dos avanços tecnológicos, científicos e culturais.

No decorrer das décadas de 1940 e 1950, o ensino de História passou a destacar os processos econômicos, ressaltando o papel da economia brasileira, em especial relacionada à industrialização, no contexto mundial (FONSECA, 1993).

De 1945 a 1985, o debate sobre a transformação das disciplinas de História e Geografia em Estudos Sociais passou a dominar o panorama nacional. Num primeiro momento, de 1945 a 1964, sob a discussão da Lei nº 4.024 de Diretrizes e Bases, desvalorizou-se o ensino das disciplinas relacionadas às Ciências Humanas, privilegiando-se aquelas consideradas fundamentais à formação do trabalhador. A consequência foi a redução da carga horária de História e Geografia e sua transformação gradual em Estudos Sociais.

Fonseca (1993) postula que, a partir de 1964, diversas mudanças foram implementadas no sistema educacional brasileiro. Com a Lei nº 5.692/71 passaram a existir as disciplinas de Educação Moral e Cívica (EMC) e de Organização Social e

Política Brasileira (OSPB), responsáveis pelo esvaziamento e despolitização do ensino de História e Geografia.

Em fins da década de 1970, as lutas pela retomada de um ensino politizado e pelo fim da disciplina de Estudos Sociais renderam frutos importantes que culminaram, na década de 1980, numa ampla transformação do ensino de História, que passou a absorver as novas produções historiográficas. Mudavam também opiniões sobre o que ensinar, surgindo propostas de desenvolver nos estudantes um senso mais crítico.

Além dessas transformações no ensino, nas décadas de 1980 e 1990, houve a divulgação de estudos sobre o processo de aprendizagem que enfatizavam o papel do aluno como sujeito capaz de produzir conhecimentos e não apenas servir de mero receptáculo dos mesmos.

Neste início do século XXI, a História tem se mantido como disciplina do núcleo comum nos Ensinos Fundamental e Médio, tentando consolidar seu papel de ampliadora da compreensão do mundo que nos cerca, sobrevivendo e alimentando-se dos conflitos entre as velhas e as novas gerações. Os historiadores têm reformulado e renovado seus métodos, conteúdos, finalidades sociais e educacionais.

Porém, na prática, o ensino de História ainda apresenta resquícios de um passado pronto, acabado e estático, que dificultam os objetivos progressistas propostos nos programas educacionais, pois a História estaria ainda ligada aos interesses das classes dominantes para legitimar relações sociais.

Esta visão de História é preocupante se levarmos em conta o poder de interpretação da realidade que o historiador e o professor possuem e faz-nos lembrar o pensamento de Certeau (1982, p. 41) a seguir:

Quando o historiador busca estabelecer, no lugar do poder, as regras da conduta política e as melhores instituições políticas, representa o príncipe que não é; analisa o que deveria fazer o príncipe. Esta é a ficção que abre ao seu discurso o espaço onde se inscreve. Ficção efetiva por ser ao mesmo tempo o discurso do senhor e do servidor – de ser permitida pelo poder e defasada com relação a ele, numa posição onde o técnico, resguardado, como mestre de pensamento pode tornar a representar problemas de príncipe. Ele depende do ‘príncipe de fato’ e produz ‘o príncipe possível’.

Na sociedade atual, caracterizada pela supremacia do “imediate”, dominada pelo “efêmero”, vinculada essencialmente ao “agora” e ao consumo, mas ao mesmo tempo em constante metamorfose, quem reservaria algum espaço para dar atenção ao antigo?

Na era onde tudo parece descartável, percebemos que o passado tende a não mais ocupar espaço dentro das mentalidades que necessitam a todo instante se adaptar às transformações aceleradas de um mundo em constante movimento.

Dentro deste contexto, os professores de História encontram-se diante de um grande paradoxo: no presente, o qual é a menor e mais rápida de todas as unidades de tempo, ao mesmo tempo em que é necessário nos projetarmos para o futuro, é necessário também olharmos primeiro para trás, pois através desse processo nos situamos historicamente no mundo, além de nos sentirmos mais aptos para encararmos o novo, o desconhecido. Dessa forma, a História não é somente o passado, mas a dialética entre ele e o futuro.

A maneira como o historiador trabalha com o conhecimento histórico apresenta formas particulares de visões de mundo. Por exemplo: existem historiadores conservadores, que procuram trabalhar com o conhecimento de forma acrítica, não levantar problemas e principalmente manifestar tendências ideológicas que sustentem o *status quo*; como também existem historiadores que fazem do seu ofício uma luta pela superação das estruturas sociais vigentes, procurando a todo instante a transformação. Desta maneira, faz-se necessária uma reflexão sobre o assunto, pois, como disse o historiador inglês Eric Hobsbawm (1998, p. 197):

Ora, a história é matéria-prima para as ideologias nacionalistas ou étnicas ou fundamentalistas, tal como as papoulas são a matéria-prima para o vício da heroína. O passado é um elemento essencial, talvez o elemento essencial nessas ideologias. Se não há nenhum passado satisfatório, sempre é possível inventá-lo. (...) Nessa situação os historiadores se vêem no inesperado papel de atores políticos. Eu costumava pensar que a profissão de historiador, ao contrário, digamos, da de físico nuclear, não pudesse, pelo menos, produzir danos. Agora sei que pode. Nossos estudos podem se converter em fábricas de bombas, como os seminários nos quais o IRA aprendeu a transformar fertilizantes químicos em explosivos.

2 Os parâmetros curriculares nacionais e o ensino de história

O Ministério da Educação (MEC) dispõe de parâmetros elaborados com o objetivo de normatizar os objetivos gerais e as estratégias das disciplinas que compõem o currículo educacional brasileiro. São os Parâmetros Curriculares Nacionais, mais conhecidos como PCNs.

Para situarmos o papel dos PCNs, achamos necessária a realização de uma breve análise sobre o próprio currículo. Utilizaremos o estudo realizado por Moreira (2002), intelectual que pertence ao Grupo de Trabalho de Currículo da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação – ANPEd.

De acordo com o autor, os estudos recentes realizados no Brasil procuram traçar um panorama sobre o campo do currículo. Discute-se a questão da teoria curricular crítica e sua suposta crise, sugerindo como superação um maior empenho nos estudos da própria prática curricular.

Os PCNs estariam dentro de um campo curricular, e o trabalho de Moreira permite-nos perceber isso com exatidão quando o autor discute a questão, apoiando-se nas categorias de campo criadas pelo sociólogo Pierre Bourdier discute a questão. Dentre estas categorias, a noção de campo tem-se mostrado muito importante, por relacionar-se às lutas que determinados grupos travam na busca da manutenção de determinados status, sejam eles de vantagens ou de oposições, assim como na da manutenção de privilégios. Para pensar os PCNs, faz-se necessário identificar como as relações de poder se relacionam dentro desses campos – arte, religião, ciência, educação, etc. –, proporcionando embates entre diferentes agentes. Segundo Bourdieu (1983, p. 135), ao se referir sobre o campo científico:

A estrutura das relações objetivas entre os diferentes agentes (que são as fontes do campo) comanda os pontos de vista, as intervenções científicas, os locais de publicação, os objetos a serem investigados. É essa estrutura que vai dizer o que pode e o que não pode ser feito. É, em síntese, a posição que os agentes ocupam nessa estrutura que define ou orienta seus posicionamentos.

Essa estrutura seria determinada pela distribuição de capital científico, em que os maiores detentores desse capital são certamente os pesquisadores dominantes. Ora, os currículos estão inseridos em um campo, então são passíveis de receber influência de grupos dominantes, mas, ao mesmo tempo, de receber força contrária de grupos subalternos, daí o currículo passa pelo ato político.

Referente ao ensino de História, os PCNs procuram estabelecer um conjunto de abordagens teórico-metodológicas compatíveis com a realidade historiográfica atual, tendo como ponto de partida os avanços alcançados pela História, desde o século XIX, iniciados com os historiadores de cunho dialético, que acabaram por influenciar gerações posteriores. Além disso, pudemos assistir nas décadas de 1980 e 1990, à divulgação de estudos sobre o processo de aprendizagem que enfatizam o papel do aluno como sujeito construtor do conhecimento, fato relevante para a questão do conhecimento histórico, pois desloca o discente de receptor, para interpretador do processo histórico. Segundo o PCNs de História (Brasil, 1998b, p.28):

(...) nas últimas décadas, passaram a ser difundidas percepções diferentes do processo de aprendizagem, do papel que os materiais didáticos desempenham, dos instrumentos e significados das avaliações e das funções sociais e culturais atribuídas à escola e ao professor. Essas novas percepções, hoje desenvolvidas por docentes e pesquisadores, têm levado a reflexões profundas quanto à interação entre teoria e prática no espaço escolar e às relações estabelecidas entre o currículo formal, elaborado por especialistas e instituições, e o currículo real que, efetivamente, se concretiza na escola e na sala de aula.

Preocupações como “a problematização do social, procurando ora nos grandes movimentos coletivos, ora nas particularidades individuais, de grupos e nas suas inter-relações, o modo de viver, sentir, pensar e agir de homens, mulheres, trabalhadores, que produzem, no dia-a-dia e ao longo do tempo, as práticas culturais e o mundo social” (p. 30) também estão presentes nos parâmetros referente ao ensino de História.

Os PCNs de História (Brasil, 1998b) também dão ênfase a procurar garantir ao aluno os meios que lhe permitam apreender o passado através da leitura de

documentos e textos, interpretando-os corretamente, incentivando a aquisição de um espírito de síntese e o aperfeiçoamento do sentido crítico sobre a realidade, como mostra o trecho abaixo:

A investigação histórica passou a considerar a importância da utilização de outras fontes documentais, além da escrita, aperfeiçoando métodos de interpretação que abrangem os vários registros produzidos. A comunicação entre os homens, além da escrita, é oral, gestual, sonora e pictórica. (p. 42)

Nota-se que os PCNs receberam grande influência da Escola dos Annales e da Nova História ao reconhecer a possibilidade hermenêutica e reflexiva da História.

Segundo os PCNs de História, ao final da escolaridade do ensino fundamental e médio, o aluno deverá ser capaz de:

- Identificar relações sociais no seu próprio grupo de convívio, na localidade, na região e no país, e outras manifestações estabelecidas em outros tempos e espaços;
- Situar acontecimentos históricos e localizá-los em uma multiplicidade de tempos;
- Conhecer e respeitar o modo de vida de diferentes grupos, em diversos tempos e espaços, em suas manifestações culturais, econômicas, políticas e sociais, reconhecendo semelhanças e diferenças entre eles, continuidades e discontinuidades, conflitos e contradições sociais;
- Questionar sua realidade, identificando problemas e possíveis soluções, conhecendo formas político-institucionais e organizações da sociedade civil que possibilitem modos de atuação;
- Dominar procedimentos de pesquisa escolar e de produção de texto, aprendendo a observar e colher informações de diferentes paisagens e registros escritos, iconográficos, sonoros e materiais;

- valorizar o patrimônio sociocultural e respeitar a diversidade social, considerando critérios éticos;
- Valorizar o direito de cidadania dos indivíduos, dos grupos e dos povos como condição de efetivo fortalecimento da democracia, mantendo-se o respeito às diferenças e a luta contra as desigualdades.

Mello (2003) diz que, nos Parâmetros Curriculares Nacionais, relativamente aos dos “conhecimentos históricos”, valorizam-se os estudos de inspiração marxista que passaram a incluir pesquisas referentes à cultura, às idéias e aos valores cotidianos, assim como demonstram grande influência da Nova História, como podemos observar a seguir:

Ao lado desses estudos [os de inspiração marxista], a Nova História, inspirada na e continuadora da Escola dos “Annales”, tem igualmente contribuído para as indagações relativas ao funcionamento das sociedades, de maneira a integrar as multiplicidades temporais, espaciais, sociais, econômicas e culturais presentes em uma coletividade, destacando investigações sobre a história das “mentalidades” na interpretação da realidade e das práticas sociais. (p. 21)

Os PCNs demonstram uma visão reflexiva sobre a realidade e podem ser classificados como progressistas, porém, na prática, questionamos se os PCNs estão produzindo os efeitos que desejam, pois, como educadores, ainda percebemos que o ensino de História apresenta uma visão acrítica.

3 Por uma história conservadora e acrítica: fatores que dificultam o processo de ensino

Como foi relatado no início deste trabalho, uma educação de qualidade, um ensino de História de qualidade, deveriam ser norteados pela problematização, assim como pela construção de conhecimentos que não se tornem verdades absolutas, mas sim em instrumentos de diálogo, entendimento e transformação da realidade. Mas se tomarmos como exemplo o ensino de História atual, este se

caracteriza, assim como o próprio conhecimento histórico, por uma grande ausência de consenso. Ainda nos defrontamos com fatores que dificultam o processo de ensino tendo em vista uma educação transformadora e crítica. No decorrer deste texto, apresentaremos alguns destes fatores, mas enfatizamos que ainda existem outros, mas não seria possível, neste espaço de tempo, uma apreciação de todos eles, daí nos atentaremos aos que nos parecem serem os mais importantes no momento.

Sendo a prática do professor fundamentalmente discursiva, a fala constitui-se num dos grandes instrumentos de controle grupal e ao mesmo tempo pode representar reflexão sobre a própria realidade. Fala que também se expressa dentro dos currículos. Definido por Forquin (2000) como o conjunto dos conteúdos cognitivos e simbólicos transmitidos nas práticas pedagógicas e nas situações de escolarização, o currículo corresponde, nesta acepção, a tudo aquilo a que poderíamos chamar de dimensão cognitiva e cultural da educação escolar.

Desta maneira, podemos dizer que o currículo é uma peça-chave no condicionamento do discurso escolar, podendo este, a partir de um ponto de vista maniqueísta, ser bem, ou mal, elaborado. Mas, se concebermos um bom currículo como algo essencialmente reflexivo, não podemos nos esquecer que, por ser um currículo, este não deixa de apresentar pontos de vista de determinado grupo num dado momento.

Silva (1990) alerta sobre os problemas que uma construção curricular mal elaborada pode ocasionar ao ensino de História, pois, para ele, não se deve efetuar apenas recortes tradicionais, o que implicaria em uma visão fragmentada e isolada da História.

Em quase dois séculos de ensino de História no Brasil, enraizou-se em nossa cultura uma tradição evolutiva, cronológica e eurocêntrica, que as reformas realizadas nesse período não conseguiram, pelo menos em sua essência, superar. Os diversos currículos oficiais instituídos ao longo dos anos mostram como se consolidou essa concepção de uma História do Brasil anexa à História da Civilização e, mesmo com as tentativas de avanço com a instituição dos PCNs, a maioria das escolas e dos professores mantém-se presa aos antigos padrões herdados dos vetustos Imperial Colégio Pedro II e do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro. E mesmo importantes mudanças no mundo, como a globalização, parecem levar ao

fortalecimento de um dos traços ideológicos mais fortes da História tradicional: o eurocentrismo.

O currículo utilizado atualmente para o ensino de História no Brasil muitas vezes representa o interesse de determinados grupos sociais e acaba por reprimir toda e qualquer possibilidade de autodeterminação intelectual, principalmente no que diz respeito à transformação social. Inúmeros argumentos são utilizados para justificar um currículo que mantém uma visão acrítica⁹: o vestibular, o conhecimento de toda a História Universal, as curiosidades da vida pública e privada. Enfim, ensina-se História, mas ela não é articulada com a realidade social do aluno. Podemos ainda dizer que o ensino brasileiro de História apresenta um caráter importado. Fonseca (1993, p. 49) observa que:

O ensino de História na escola fundamental brasileira esteve, desde sua inclusão nos programas escolares (século XIX), fortemente articulado a tradições européias, sobretudo a francesa. Durante o século XIX e início do século XX, privilegia-se o ensino da História Universal seguindo o esquema quadripartite: História Antiga, História Medieval, História Moderna e História Contemporânea.

Segundo Chesneaux (1995), os marcos temporais têm uma política ideológica bem definida: de acordo com eles, na Idade Antiga destaca-se o legado greco-romano, base da civilização ocidental; na Idade Média salienta-se a religião cristã, também outro alicerce do ocidente; na Idade Moderna, a vitória da burguesia se tornando a grande detentora do poder econômico e político, e a Idade Contemporânea apresenta o domínio do ocidente sobre o mundo. A cronologia composta de períodos indica uma sucessão temporal que separa o passado do presente, o “novo” em lugar do “antigo”, o “progresso” em lugar do “atraso”, a “civilização” em lugar da “barbárie”.

⁹ É interessante lembrarmos um dos momentos em que pudemos nos defrontar com o problema curricular dentro do ensino de História durante o curso de graduação: o modelo curricular apresentado na Universidade e os assuntos abordados quase não se diferenciavam dos antes vistos no ensino básico apresentando os mesmos problemas quanto ao seu papel de responsabilidade social.

Para Fonseca (1993), “no século XIX, à medida que a Europa afirma sua política imperialista, afirma também o discurso sobre a História Universal à sua imagem e semelhança” (p. 50).

Nas palavras de Foucault (1987, p. 71), encontramos uma reflexão sobre as teorias, incidindo no próprio currículo: “a teoria não expressará, não traduzirá, não aplicará uma prática: ela é uma prática. (...) Luta contra o poder, luta para fazê-lo aparecer e feri-lo onde ele é mais invisível e mais insidioso. Luta para uma tomada de consciência.” Se as teorias abordadas no currículo podem ser consideradas práticas, por que a imensa dificuldade em transformar a realidade? Talvez pelo problema exposto acima: o currículo não pressupõe essa prática, não apresenta alternativas reais de emancipação.

O papel do currículo perpassa sobre o papel da escola. Martinez Paz (1978) postula que a escola apresenta um perfil conservador, zelando para adequar o estudante a uma realidade que já está imposta de maneira ideológica pelas classes dominantes, sendo que estes objetivos estão presentes na seleção dos conteúdos. Por isso o currículo deve ser utilizado como alternativa.

Segundo Davies (2001a) por mais bem organizados, selecionados e articulados que sejam os conteúdos, o importante é não deixá-los isolados no currículo, mas sim destacados e relacionados com os objetivos gerais que se deseja alcançar. Desta forma, pelo fato do currículo ainda ser visto como uma totalidade integrada, pela maior parte dos professores, em que os conteúdos se articulam de forma coerente, perde-se a grande chance de se lidar com as contradições da própria História, pois, prejudicado por uma concepção de História baseada no princípio das “leis científicas e racionais” burguesas que interferem na seleção dos conteúdos necessários à lógica da dominação, excluindo da ação histórica as diferentes classes que atuam na sociedade, a seleção dos conteúdos fica prejudicada.

Trabalhando sobre o prisma de que o Estado é o aparelho repressivo das classes dominantes, Fonseca (1993) apresenta uma crítica ao seu próprio papel, o que acaba por interferir na própria elaboração dos currículos:

O Estado, sem dúvida, utiliza-se dos currículos para uniformizar o passado, excluindo da memória oficial certa imagem do município, do Estado, da comunidade e da nação. Através das atividades escolares buscam [sic] a identificação, a legitimação e a homogeneização de uma determinada imagem, que nada mais é que a imagem que interessa à classe dominante e suas estratégias básicas de hegemonia. (p. 69)

Acrescenta, ainda,

O currículo é um dos mecanismos de socialização do saber, sendo que os critérios de seleção, a organização dos currículos e a forma curricular estão diretamente relacionadas com as condições históricas de sua produção: a realidade das escolas e da sociedade de uma forma geral. Assim, a autonomia do professor não depende da existência ou não de um currículo, que entendemos necessário, mas da forma como este currículo é compreendido no interior do processo educativo, das práticas que sustentam a ação curricular e os processos de ensino. (p. 131)

Os trabalhos de Davies (2001a), Chesneaux (1995), Plekhanov (1980) e Braudel (1978) apresentam algumas alternativas quanto à seleção dos conteúdos de História. Dentre elas apontamos:

- Primeiramente, os diversos elementos que se constituem num fato, processo, estrutura ou conjuntura histórica (social, econômico, político, ideológico, artístico, dentre outros) devem ser caracterizados e hierarquizados, mas sempre no movimento em direção à compreensão da realidade humana. O currículo deve ter essa preocupação, e não apenas decompor e analisar o depoimento de um conjunto, mas mostrar suas relações e influências recíprocas.
- Plekhanov afirma que o materialismo histórico é a teoria mais capaz de dar conta da complexidade do processo histórico, pois consegue abranger a riqueza social de diferentes grupos sociais. O autor nos mostra que a análise materialista consegue resgatar o homem como sujeito da História, mas nunca separado da sociedade. Portanto, devemos considerar o homem como “ser social”.

- Os conteúdos devem procurar integrar fatos de curta, média e longa duração na análise braudeliana, assim, os episódios devem combinar a dimensão estrutural, conjuntural e episódica. A fórmula¹⁰ estabelecida por Braudel se torna pertinente por não descartar a idéia de processo, sendo imprescindível para o seu entendimento a compreensão destes três níveis de temporalidade, na qual um episódio não pode ser plenamente elucidado dentro de uma conjuntura, a qual está ligada de forma intrínseca a uma estrutura.
- Por fim, relacionar o particular com o geral é essencial para a percepção de suas especificidades. Fazer mediações é outra diretriz que deve estar presente no tratamento do currículo e da seleção dos conteúdos. A História não é uma seqüência de fatos cronológicos que se dão sob a forma de um *continuum* harmonioso, mas sim a própria contradição.

Outro fator que vem dificultando o trabalho dos professores de História é a produção didática. O livro didático tem sido um dos principais instrumentos utilizados por professores e alunos desde o século XIX. Ele ocupa lugar de destaque na intermediação entre o saber científico, multifacetado, produzido nas universidades, e o saber escolar, que é apresentado e desenvolvido em sala de aula.

A discussão sobre o material didático no ensino de História é de grande valia para entendermos o seu papel no processo pedagógico. Ressaltamos que utilizaremos o termo Material Didático nos referindo a qualquer tipo de material pedagógico utilizado na sala de aula, desde livros, apostilas, ícones, mapas, entre outros.

Para nós, é fundamental considerar esses materiais como recursos didáticos que oferecem condições aos professores de concretizar os objetivos educacionais propostos.

Sobre os objetivos no ensino de História, Viella (2001, p. 118) postula o seguinte:

¹⁰ Lembrando que em se tratando da História como uma produção humana feita de contradições, não devemos entender o termo fórmula como receita, mas sim como método que pode, dependendo do contexto, servir como coadjuvante na construção da própria análise.

O ponto de partida da prática pedagógica tem sido na maioria das vezes a seleção dos conteúdos (o quê) e os meios (o como) e em terceiro plano ficam os objetivos (por que e para quê). Nessa pedagogia, quem define os objetivos são os conteúdos. Não há centramento de conteúdos em função dos níveis e das preocupações dos alunos, nem desenvolvimento de capacidade de raciocínio próprio, nem respeito aos pré-requisitos que lhes propiciem fazer determinadas conexões entre os conteúdos tratados em sala, e muito menos esclarecimento quanto aos tipos de mudanças almejadas.

Se os objetivos do processo pedagógico forem tidos de acordo com a concepção de Viella, os instrumentos didáticos, incluindo o livro, precisam oferecer um conteúdo diversificado, correto e atualizado que, em uso, potencialize o desenvolvimento das diversas competências propostas durante a escolaridade.

Os livros didáticos de História têm sido objeto de vários estudos nos últimos anos, estudos que têm destacado a marca do acriticismo. No entanto, percorrendo aleatoriamente algumas “Apresentações”, ou alguns “Manuais do Professor” que costumam introduzir essas obras, parece que estamos diante de uma nova proposta. Esta consideração pode ser observada nos trechos abaixo, retirados de alguns livros didáticos de História.

O estudo da História busca um melhor entendimento do presente, da realidade diária, por meio do conhecimento e da reflexão sobre os acontecimentos do passado, estabelecendo relações entre o passado recente ou distante e o momento que vivemos.

Portanto, o objeto de estudo da História é o homem e sua ação ao longo do tempo nos diferentes espaços, ou seja, o homem envolvido em um processo constante de mudanças e permanências, continuidades e rupturas (...) (MONCELLIN, 2004, p. 14).

A História pode ser abordada de muitas maneiras (...). Esse é o eixo deste livro. Por exemplo, nos processos históricos, podemos buscar identificar tradições e rupturas, ou seja, procurar perceber, na trajetória histórica das sociedades, tanto a existência de elementos indicativos da continuidade de tempos passados como o surgimento de características novas, que promovam rompimentos nessa continuidade (KOSHIBA, 2000, p. 3).

Procuramos tratar os fatos históricos não como produto da ação de indivíduos superdotados, os chamados “heróis”, mas como resultado das ações de povos, classes e grupos sociais. (CÁCERES, 1998, p. 3)

As vivências humanas expressam o contexto histórico de cada época. O estudo do passado e a compreensão do presente não se relacionam de forma determinista: portanto, as “soluções de ontem” não servem para os problemas de hoje. Sem um processo de recriação que considere mudanças e permanências históricas, as experiências do passado não podem ser aplicadas no presente (COTRIM, 2000, p. 10).

Está cada vez mais desacreditada uma versão de estudo de História, que durante tanto tempo foi soberana absoluta nas salas de aula brasileiras. Essa História, marcada pelo factualismo positivista, exaltadora dos heróis das classes dominantes, preconceituosas e reacionárias, vai perdendo espaço no ensino (...).

O ensino burocrático e inquisitorial, em que o desempenho do aluno era função de sua capacidade de reprodução de fórmulas impostas e de sua submissão diante de máquinas de terror pretensamente educadoras, passou a ser descartado, na medida em que era flagrante sua conexão com modos autoritários de pensamento, de relacionamento humano e de existência (FARIA, 1989, p. 4).

A leitura comum desses trechos permite-nos delinear um quadro comum de referências, presentes com maior ou menor intensidade. De um lado, define-se algo a combater: a tradição do ensino de História, composta pelo “factualismo positivista”, que apresenta os fatos históricos numa mera “sucessão cronológica” que apenas exalta os heróis, transmitindo um conhecimento pronto para alunos passivos. De outro lado, defende-se uma certa proposta: o ensino de História deve voltar-se para uma “análise crítica” da realidade, buscando a formação do cidadão consciente, capacitado de adquirir e produzir o conhecimento; insiste-se no caráter de “renovação” de que se deve revestir o ensino de História.

O primeiro ponto que destacamos na maioria desses materiais didáticos é de que estes geralmente apresentam em suas páginas os agentes sociais formadores da nação. O estudo de Nicholas Davies (2001b) comprova isso, principalmente no que se refere ao papel das camadas populares nos livros de História do Brasil.

Como foi apresentado anteriormente, o poder utilizou e utiliza-se do ensino para criação da memória desejável, memória que exclui as camadas populares da História brasileira, principalmente no que se refere aos seus papéis como sujeitos da mesma. Neste sentido, postula Davies (2001b, p. 95):

Tradicionalmente, nas pouquíssimas páginas que os livros didáticos dedicam a esta questão na história, as camadas populares aparecem como passivas, obedientes ou então supersticiosas, irracionais (A Revolta de Canudos). Obviamente, tal representação no passado tem importância para a atuação do povo no presente. O aluno das classes populares, que na escola e também fora dela, recebe esta representação tenderá a se ver e a se comportar de acordo com os estereótipos difundidos pelos grupos dominantes.

Mas por que esconder do aluno as grandes contradições da sociedade dentro do processo histórico? Davies afirma que “o aluno que entender a participação popular no passado, com todas as suas características e contradições, estará mais apto a atuar criticamente, sem idealização ingênua (heroização), nem autodepreciação (a História do ponto de vista conservador) da transformação social.” (p.96)

Outro ponto a ser destacado, ainda sob a análise de Davies, diz respeito ao Eurocentrismo, tido como um dos grandes "pecados" da História "contada", principalmente nos países em desenvolvimento.

A Europa como centro - mais particularmente os grupos dominantes europeus - é uma característica comum a quase todos os livros didáticos de história do Brasil. A transição da Idade Média para a Idade Moderna, a expansão comercial e marítima européia constituem os capítulos iniciais destes livros, o que subentende a inexistência de história humana no território que viria a ser chamado Brasil, antes da chegada dos portugueses. (...) Expressão que revela bastante o forte eurocentrismo que permeia esses livros é o 'descobrimento do Brasil', cuja utilização nega a existência de sociedades indígenas antes da chegada dos portugueses e privilegia a iniciativa européia. (p. 97)

Concluimos que a transformação do material didático em único critério de verdade também contribui para que o conhecimento escolar seja transmitido de forma estratificada e é através desta estratificação que ele volta a reproduzir as desigualdades com que os diferentes grupos sociais chegam ao processo escolar. Vesentini (1984) destaca que sendo a escola o lugar do papel social do professor, identificado com uma concepção de saber pronto e acrítico, ela se transforma num lugar social de interiorização de normas, em que o livro didático é o ponto em comum entre o professor e o aluno, sendo todos elos de uma cadeia de transferência disciplinadora do cotidiano e ratificadora das estruturas sociais vigentes. O “bom” aluno nos surge como aquele que bem se adapta a essa concepção de conhecimento, produto da postura normatizadora de base autoritária.

Atualmente, segundo Galzerani (2001), tendo como pressuposto metodológico uma análise materialista-dialética sobre o material didático na qual não devemos separar os fatores histórico-materiais envolvidos na sua produção, estes materiais se transformam a cada momento em “mercadorias” que sofrem as determinações próprias do processo capitalista de produção. Questões como elaboração, criação, produção editorial, consumo, uniformização e padronização formal do livro didático estão diretamente envolvidas no processo de acumulação.

Gasset (1989, p. 28) já nos advertia que “a realidade não é algo dado, oferecido, mas construção que o homem faz com o material dado”. Assim, toda produção de conhecimento deve ser entendida a partir da relação do sujeito do conhecimento com os objetos do mundo que se pretende apreender, daí a produção didática não deveria fugir desse objetivo.

O papel do professor é fundamental para reverter esta situação, pois é ele quem escolhe o material e, mesmo se isto não for possível, é ele quem pode transformar o “dogma” em contradição, contribuindo para a formação de sujeitos críticos que, já na escola, aprenderão que verdades absolutas não condizem com transformação, mas sim com manutenção de relações já pré-determinadas.

Para comprovarmos as dificuldades presentes no ensino de História procuramos refletir questões sobre os PCNs, o próprio currículo e o material didático. Para colaborar com as afirmações feitas, gostaríamos de resgatar a fala de alunos, que mesmo não se dando de forma homogênea, demonstram um quadro preocupante.

No Quadro 1, destacamos algumas falas de alunos à pergunta sobre: O que é História? Essa questão é constantemente formulada durante nosso trabalho como professores de História no ensino fundamental e médio e, diante da nossa experiência em sala de aula, pudemos constatar que a grande parte dos discentes apresentam visões semelhantes, as quais demonstram o acriticismo e o conservadorismo do ensino de História, assim como uma grande influência da História tradicional.

QUADRO 1: CONCEPÇÕES DE HISTÓRIA DE ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL E MÉDIO

-
- A) “É o passado, ou seja, é o acúmulo das experiências vividas.”
 - B) “História é uma sucessão de fatos encadeados entre si.”
 - C) “História estuda as transformações sofridas pelas sociedades humanas ao longo do tempo.”
 - D) “É a preocupação com os fatos importantes do passado.”
 - E) “São fatos feitos pelos homens em tempos distantes.”
-

Alunos de escola particular do município de Campinas, dados de 2004.

Ao mesmo tempo, um fator interessante a ser analisado refere-se ao vestibular, pois acreditamos que, principalmente no ensino médio, este esteja se tornando o principal determinante na elaboração dos currículos. Um breve exame de questões pedidas nos últimos anos é um bom ponto de partida para analisarmos a significância deste exame de seleção. Sem o desejo de nos aprofundarmos no assunto, por este não ser o alvo de nossa pesquisa, algumas constatações puderam ser realizadas por uma exploração breve das exigências nestes exames.

Há sempre um número expressivo de questões que não foi objeto de atenção em sala de aula ou sobre o qual se passou por alto. Como abranger todos os conteúdos solicitados e os que poderão ser solicitados? Será preciso esticar ao máximo o programa de História, o que dificilmente se concretizará. Por isso, seria desperdício consagrar os três anos do ensino médio ao vestibular na vã esperança

de abranger todo o programa sem deixar lacunas. Apesar disto, algumas escolas propõem ao aluno uma estratégia que consiste em amontoar informações muitas vezes desarticuladas ou simplesmente “jogadas”, com o único intuito de “acertar” as questões.

No Quadro 2, destacamos algumas questões de vestibulares realizados em universidades públicas brasileiras que tendem a enfatizar dados desarticulados, assim como a memorização.

QUADRO 2: QUESTÕES DE HISTÓRIA RETIRADA DE VESTIBULARES

-
- 1) A Igreja encontrou nas instituições feudais um terreno propício para acrescentar poder político à hegemonia espiritual que já exercia. Esclareça o que foi a Querela das Investiduras e estabeleça a relação desta com a Concordata de Worms de 1122.
 - 2) O que foi a Campanha "Diretas-já"?
 - 3) Sobre o pau-brasil informe:
 - a) Dois outros nomes que essa madeira recebeu.
 - b) Quem foi Fernão de Noronha.
 - 4) O estudo do chamado Período Homérico da História da Grécia fundamenta-se na *Ilíada* e na *Odisséia*. Em linhas gerais, quais os temas centrais dessas obras?

Fonte: Apoio Pedagógico do Sistema de Ensino Objetivo, São Paulo, 2004.

Nota-se, em todas as falas do quadro 1, a grande preocupação dos alunos com o passado, com os fatos, e nenhuma vinculação do conhecimento histórico com o presente, com a sua realidade, ou com possíveis transformações. O mesmo acontece no quadro 2 em que “fatos”, “o que foi” e “cite” também possuem uma enorme carga de acriticismo e de conservadorismo.

Haveria algum caminho que possibilitasse a superação desse quadro vigente? Do ponto de vista epistemológico a resposta é sim, mas, como toda epistemologia pressupõe uma visão de mundo se tornando inevitavelmente em um paradigma, por que os professores continuam a perpassar uma História acrítica?

Procurando destacar o papel dos docentes tanto em nível superior como básico, partimos da idéia de que a atuação destes pode se tornar em um dos caminhos eficazes na contribuição da transformação dessa realidade, o que parece fácil devido à gama de progressos alcançados pelo conhecimento histórico nos

últimos anos; porém, parece-nos que, para que mudanças ocorram, devemos repensar a formação do professor dentro da universidade, para depois atingirmos os outros níveis de ensino. Cruz (2001, pg. 69) afirma que

Não podemos ignorar, obviamente, as dificuldades que afetam a educação como um todo, mas uma sólida formação que aliasse o preparo nas questões relativas ao conhecimento a uma consistente formação pedagógica provavelmente poderia ajudar a reverter esse quadro insatisfatório.

Precisamos, dentro da Universidade, dar condições para uma formação que abra caminho no sentido de construir conhecimentos e não apenas difundi-los. Professores tradicionais também são encontrados no nível superior, mas só poderemos dizer se este ou aquele é tradicional se soubermos distingui-lo do professor progressista. Daí, conhecendo as mais diversas tendências e concepções do conhecimento histórico, o futuro professor terá condições de escolher com quais deseja trabalhar e o que gostaria de realizar com seus alunos.

Em suma, a concepção epistemológica do professor reflete-se na sua prática educativa, principalmente a sua concepção de História. Tendo em vista elucidar melhor o objetivo do nosso trabalho procuraremos no próximo capítulo analisar um curso de formação de professores de História: o curso de História da PUC-Campinas.

CAPÍTULO III

O CURSO DE HISTÓRIA DA PUC-CAMPINAS: CENTRO DO DEBATE

“História é passado e presente, um e outro inseparáveis.” (Fernand Braudel)

No capítulo I, apresentamos os principais paradigmas que envolvem a produção do conhecimento histórico, respectivamente vinculados ao positivismo, ao marxismo e à Nova História. Já no capítulo II, procuramos abordar o ensino de História, tendo como ponto de partida a sua própria História, passando pelos PCNs, até chegarmos a uma caracterização atual deste ensino, para a qual apresentamos alguns fatores que dificultam a busca da qualidade. Denominamos um ensino de História de qualidade àquele que possibilita a reflexão e o exercício da cidadania, rompendo com as concepções positivistas e transformando a História numa ciência que busca a modificação da realidade presente.

Este capítulo procura investigar e caracterizar o curso de História da PUC-Campinas, tendo como ponto de partida o momento de incertezas vivido pela História e pelo ensino de História diante do próprio conhecimento, pois a epistemologia da História é, talvez, o cerne do próprio conhecimento histórico. Para isso, partimos das seguintes indagações: o curso de História estaria sendo influenciado por qual referência da História? Quais as características deste curso e que visões de História têm os professores que nele atuam?

Mas, sabendo da impossibilidade de uma resposta fechada a estas questões, procuramos definir alguns pontos-chave que possibilitassem uma contextualização do referido curso. Para isso, procuramos identificar o seguinte:

- a) As principais características do Projeto Pedagógico do curso de História da PUC-Campinas, tendo em vista seus objetivos quanto à formação de seus alunos;
- b) As concepções de História dos docentes que atuam no curso;
- c) As orientações metodológicas desses docentes;
- d) A forma como os docentes vêem o ensino de História hoje;
- e) Os principais fatores que dificultam o trabalho do professor universitário.

Optamos por um trabalho de cunho qualitativo que, de acordo com Triviños (1987), tende a romper com as tradições positivistas na análise dos dados e propor alternativas para transformações educacionais.

O Projeto Pedagógico, cedido gentilmente pela direção, foi nosso primeiro objeto de análise.

Após esmiuçarmos o Projeto Pedagógico e termos identificado seus principais objetivos, nos voltamos para a realização de entrevistas com os quatorze docentes do curso que atuavam no segundo semestre de 2004, data da realização desta pesquisa. Para facilitar o desenvolvimento do processo destas entrevistas, as dividimos em dois momentos:

- 1) Levantamento de dados para identificação dos docentes (Anexo B);
- 2) Levantamento de dados, norteados por assuntos-chave, relatados através de entrevistas gravadas com os docentes (Anexo C).

Os professores do curso serão identificados no decorrer do trabalho para a análise dos resultados através da nomenclatura P1, P2, P3, P4, P5, P6, P7, P8, P9, P10, P11, P12, P13 e P14.

As entrevistas, previamente marcadas com os docentes, foram realizadas dentro da instituição, e o tempo de realização das mesmas oscilou desde vinte minutos, até uma hora e meia.

Após as entrevistas gravadas, realizamos as suas respectivas transcrições, para que, depois, as mesmas fossem remetidas ao docente entrevistado para o seu parecer e para a assinatura do termo de consentimento livre e esclarecido (Anexo A), dando-nos, assim, permissão para a utilização dos dados coletados.

Durante a realização das entrevistas, pudemos perceber o quanto a instituição está despreparada para atender os pesquisadores, pois nos deparamos com situações bastante inusitadas, principalmente no que diz respeito às condições estruturais dos prédios. Não conseguíamos encontrar salas adequadas, silenciosas, e precisávamos a todo o momento improvisar locais que nem sempre eram ideais para estes fins; como exemplo, em uma das entrevistas realizadas, tivemos que nos trancar em uma sala de arquivos nos fundos da Biblioteca Central, para que ninguém nos incomodasse e, após uns vinte minutos, uma bibliotecária nos interrompeu, colocando-nos, literalmente, para fora do local.

Outro fator que nos chamou a atenção, foi a pressa com que alguns professores realizaram as entrevistas, sendo que a maioria deles admitia a falta de tempo, pois os afazeres profissionais, em grande quantidade, não lhes proporcionavam tempo para outras atividades, como fica visível na fala do professor P12, no início da entrevista:

P 12: “É tão importante a entrega do material anteriormente à entrevista, pois o entrevistado já pode vir preparado, mas eu não tive tempo de me preparar. Isso lembra a questão da perversidade do tempo sobre o professor, mostrando que o tempo desse professor é desumano. É realmente muito difícil conciliarmos os limites do tempo com o trabalho que nós gostaríamos realmente de desenvolver. Quando você começou dizendo que a entrevista seria bem rapidinha, eu penso que você deve ter dito isso para todos os outros

professores que entrevistou, porque por traz disso existe a preocupação de dizer para a pessoa que você vai entrevistar que você não vai tomar o tempo dela. Eu também passei por isso e sei também que é uma estratégia hábil que usamos, pois sabemos da correria do professor, e, ao mesmo tempo, a dificuldade de se fazer um trabalho de pesquisa do modo que se gostaria de realizar.”

Para se ter uma idéia da importância desta questão, o docente então entrevistado chegou a nos pedir que seu comentário constasse na dissertação.

Após a realização das entrevistas e transcrições das mesmas, foram definidas as categorias de análise, com o intuito de tentarmos esclarecer às questões colocadas no início deste capítulo. Os dados permitiram identificar, na maioria das vezes, os paradigmas que permeiam, mesmo que de forma subjetiva, a prática dos professores, o que gerou análises construídas para atender nossos objetivos.

1 A trajetória de uma nova proposta

De acordo com o Projeto Pedagógico atual do curso de História em questão, nos últimos anos, os professores da Faculdade de História da PUC-Campinas envolveram-se na elaboração de propostas e realização efetiva de experiências com o propósito de atingir as diretrizes globais presentes no Projeto Pedagógico do Curso, elaborado em 1983 e vigente até 1999. Havia entre todos os envolvidos um consenso em relação à defasagem ou “envelhecimento” desse Projeto diante das novas características e debates da ciência histórica, bem como diante das novas demandas sociais face à situação em que se encontrava e se encontra o Brasil e o mundo no alvorecer do século XXI.

A formulação de uma nova proposta de organização do curso de História e sua implementação a partir de 2000 orientava-se por esta constatação. A avaliação geral que informava as novas propostas era a de que, desde a separação estabelecida entre o ensino e a pesquisa por ocasião da implantação da Reforma Universitária resultante da Lei nº 5540/68, a dinâmica de produção do conhecimento na Faculdade de História

teria sofrido um profundo abalo. A transformação do Curso de História em "Estudos Sociais", nos anos 70, comprometeu, na verdade, a continuidade de tradições de pesquisa e marcou, de maneira profunda, o futuro dos trabalhos.

Na reforma do Projeto Pedagógico do curso de História da PUC-Campinas, empreendida em meados dos anos 80, por sua vez, a questão da indissociação entre ensino e pesquisa reapareceria como perspectiva, sendo que a pesquisa não surgiria aí, então, como atividade estruturante, mas apenas como atividade que deveria ser perseguida "na medida do possível". Ficava claro que, no novo percurso de formação profissional, a pesquisa continuaria a ser considerada como uma atividade complementar. Na prática, nos desdobramentos do novo Projeto de Licenciatura em História, reafirmava-se a dissociação entre ensino/pesquisa inaugurada no início dos anos 70, ainda que, nesta fase, já se encontrasse presente uma forte disposição à promoção de um ensino crítico e engajado das questões contemporâneas. De qualquer maneira, a cada momento que se planejasse o desenvolvimento da iniciação científica, acreditava-se correr o risco do afastamento da verdadeira vocação educacional estabelecida para o curso, ou seja, a licenciatura.

Na tentativa de reformulação do Projeto Pedagógico em 1994 a proposta, enfim, viria ao encontro da necessidade de se ultrapassar a dicotomia ensino/pesquisa, procurando-se criar condições reais de introdução da pesquisa histórica, considerada pré-requisito da formação de um historiador/educador. Neste caso, ainda que o projeto não tenha sido implantado, suas diretrizes serviram para consolidar o trabalho de alguns docentes que, por diferentes meios, já desenvolviam atividades de pesquisa associadas às atividades de ensino, bem como para promover a captação de recursos para a introdução efetiva dos alunos da graduação na iniciação científica.

A proposta de remodelação geral do Curso de Graduação em História, implementada a partir de 2000, procurava retomar e aprofundar as tendências apenas parcialmente concretizadas pelas iniciativas anteriores buscando definir uma maior organicidade para o curso, cuja longa tradição já se revelava em seu primeiro credenciamento junto ao Ministério da Educação pelo Decreto nº 15583, de 23 de maio de 1944. Ademais, a proposta buscava estreitar, na sua própria estrutura, os vínculos

entre o ensino e a pesquisa, entre divulgação e construção do conhecimento histórico, enfim, a intenção desse novo curso de História que estava surgindo era a de propor meios e procedimentos que possibilitassem uma vigência mais efetiva de suas linhas mestras. Para isso, fazia-se necessário a inclusão de novas disciplinas, a remodelação de algumas já existentes e, finalmente, uma rearticulação global da grade curricular, no que diz respeito à alocação e concatenação das disciplinas.

O curso de História da PUC-Campinas se insere em um quadro, segundo relataram seus próprios professores, de suma importância na formação de futuros docentes que atuarão na macro-região de Campinas, devido à sua tradição na licenciatura, e, além disso, por ser a única universidade privada a oferecer o curso na região. Sobre isso, o professor P2 declarou que *“o curso de História da PUC-Campinas sempre foi voltado para as licenciaturas, onde bons alunos da PUC, geralmente são bons professores de História, coisa que a UNICAMP não consegue, porque ela tem a didática desvinculada do ensino de História.”*

Do ponto de vista numérico, o quadro demonstrativo do índice de vagas e matrículas nos últimos quinze anos se mostra da seguinte forma:

**QUADRO 3: ÍNDICES DE VAGAS E MATRÍCULAS (1989-2003)
CURSO DE HISTÓRIA DA PUC-CAMPINAS**

ANO	VAGAS	SÉRIES				TOTAL
		1ª	2ª	3ª	4ª	
1989	80	80	51	50	41	222
1990	80	53	46	44	46	188
1991	80	83	39	30	40	183
1992	80	55	41	31	36	162
1993	50	34	39	37	31	142
1994	50	44	25	31	35	135
1995	50	43	26	16	33	118
1996	40	56	21	25	20	122
1997	40	38	34	18	25	115
1998	40	42	23	29	15	109
1999	40	49	29	17	27	122
2000	60	38	18	23	25	104
2001	60	42	26	19	25	112
2002	60	55	28	23	27	133
2003	60	60	39	31	33	163

Fonte: Secretaria do curso de História (2004).

Analisando o Quadro 3 podemos perceber que, no final da década de oitenta, o curso de História contava com um contingente de alunos bem mais expressivo que atualmente, sendo que, durante toda década de noventa, passou por um processo de esvaziamento. Segundo a atual diretora do curso, nunca se cogitou a possibilidade do fechamento do mesmo, optando-se sempre pela diminuição do número de vagas oferecidas. Por um outro lado, ainda segundo a diretora, o curso vive um momento de revitalização e aumento do número de alunos, o que, para ela, é fruto do novo Projeto Pedagógico e do trabalho dos docentes. Podemos observar que, quantitativamente, realmente está havendo uma maior procura pelo curso, o que coincide com o ano em que começou a vigorar o novo Projeto Pedagógico, aprovado na 346ª reunião pelo Conselho Universitário da PUC-Campinas (CONSUN) em 21/06/2001.

2 Identificação do corpo docente

Utilizamos um questionário (Anexo B) para o levantamento dos dados sobre os professores que atuam no curso. Por se tratar de um pequeno universo de apenas 14 professores, não utilizaremos gráficos de percentagem, mas apenas uma quantificação simples dos resultados obtidos, demonstrados através de tabelas.

O primeiro ponto em destaque diz respeito ao tempo em que os professores atuam no curso. Os resultados obtidos estão na Tabela 1:

TABELA 1: TEMPO DOCENTE NA INSTITUIÇÃO

TEMPO QUE LECIONA NA INSTITUIÇÃO	Nº DE DOCENTES
MENOS DE 01ANO	03
DE 01 A 02 ANOS	02
DE 03 A 05ANOS	01
DE 06 A 10ANOS	01
MAIS DE 10ANOS	07

Na Tabela 1, percebe-se que metade do corpo docente atua na PUC-Campinas há mais de dez anos, o que nos leva a considerar que, do ponto de vista temporal, os docentes constituem um grupo experiente, que passou pelas últimas reformas curriculares e político-pedagógicas, assim como pela implantação do último Projeto Pedagógico que, segundo alguns dos participantes da pesquisa, é discutido e rediscutido, estando ainda em processo de construção.

Quanto ao vínculo empregatício na Instituição, a Tabela 2 mostra que a maioria dos professores é contratada em regime horista, ou seja, em caráter temporário.

TABELA 2: VÍNCULO EMPREGATÍCIO

VÍNCULO EMPREGATÍCIO	Nº DE DOCENTES
CARREIRA DOCENTE	03
HORISTA	11

Este dado foi alvo de incessante discussão durante as entrevistas e mostrou-se locus de grande insatisfação por parte dos docentes, como podemos observar na fala de um deles:

P5: “No caso da PUC, o fato da grande maioria dos professores serem contratados em caráter provisório sobre o regime de horistas, faz com que você fique muito tempo na sala de aula, sem tempo para desenvolver pesquisas. Eu as desenvolvo, mas por conta própria.”

Nota-se na fala acima um descontentamento em relação às oportunidades do desenvolvimento de pesquisas, o que acabou sendo constatado no momento em que os professores responderam uma outra questão referente ao tempo dedicado às mesmas. Cerca de 35% do grupo dedica de 10 a 19 horas semanais à pesquisa e outros 35% menos que dez horas. É importante ressaltar que esses momentos, para os

horistas, são dedicados por conta própria, sem remuneração, nem horário concedido pela universidade.

TABELA 3: TEMPO SEMANAL DEDICADO À PESQUISA

TEMPO SEMANAL DEDICADO À PESQUISA	Nº DE DOCENTES
MAS DE 30 HS	01
DE 20 A 30 HS	02
DE 10 A 19 HS	05
MENOS DE 10 HS	05
NÃO DEDICO TEMPO À PESQUISA	01

Pelas respostas ao questionário, pudemos constatar que dos 14 docentes, 08 são graduados em História, 03 em Ciências Sociais, 02 em Pedagogia e 01 em Geografia, sendo que a média de tempo de término da graduação do corpo docente é de 22 anos.

O nível de titulação acadêmica do grupo entrevistado pode ser visualizado na Tabela 4.

TABELA 4: NÍVEL ACADÊMICO

NÍVEL ACADÊMICO	Nº DE DOCENTES
ESPECIALISTA	01
MESTRE	01
DOUTOR	10
LIVRE DOCENTE	02

Percebe-se que a maioria dos professores são doutores, o que demonstra que o curso de História PUC-Campinas prioriza a titulação e a constituição de um corpo docente com excelência. Outro fato a ser levado em conta é que, partindo do viés de que a pós-graduação é um momento de atualização, sua importância é fundamental para a própria inserção do curso em relação às novas tendências educacionais, o que pôde ser observado no próprio Projeto Pedagógico que discutiremos posteriormente.

Quanto à média de publicações dos docentes nos últimos dois anos (Tabela 5), apesar de todos os professores possuírem publicações, a maioria se ateve à falta de tempo como justificativa para o fato de não terem publicado mais do que gostariam; mas devemos relatar que, dos três professores que são contratados com carreira docente, apenas um se destacou frente aos demais quanto ao número de publicações, permanecendo os demais com médias semelhantes às dos horistas.

TABELA 5: MÉDIA DE PUBLICAÇÕES

MÉDIA DE PUBLICAÇÕES NOS ÚLTIMOS DOIS ANOS	Nº DE DOCENTES
MAIS DE 10 PUBLICAÇÕES	—
DE 05 A 10 PUBLICAÇÕES	04
DE 01 A 04 PUBLICAÇÕES	06
NENHUMA PUBLICAÇÃO NOS ÚLTIMOS 02 ANOS	04
NUNCA PUBLICOU	—

Sobre a atuação dos docentes no ensino fundamental e médio, 11 dos 14 professores atuais do curso de História da PUC-Campinas possuem experiência de sala de aula nesses níveis de ensino, fato relevante se tomarmos como exemplo a fala do professor P2:

“Atuar ou ter atuado no ensino fundamental ou médio é de suma importância para o professor universitário entender o seu aluno e saber se relacionar com

ele. É relevante também no sentido da manutenção do diálogo entre a academia e os demais níveis de ensino, pois estaremos formando futuros professores”.

Perguntamos também sobre a realização profissional dos docentes como professores do Ensino Superior. Dos 14 professores, 03 estão plenamente satisfeitos, 08 se consideram satisfeitos com a profissão que escolheram, e 03 demonstraram insatisfação quanto à carreira docente. Também foi solicitado aos professores que justificassem suas respostas, mas apenas 8, dos 14 professores, contribuíram com suas opiniões. As justificativas apresentadas para as três categorias selecionadas (Plenamente Satisfeito, Satisfeito e Insatisfeito) estão expostas na Tabela 6.

TABELA 6: REALIZAÇÃO PROFISSIONAL DOS DOCENTES QUANTO À PROFISSÃO ESCOLHIDA

PLENAMENTE SATISFEITO	SATISFEITO	INSATISFEITO
<ul style="list-style-type: none"> • A docência foi uma opção, bem como a pesquisa. • Do ponto de vista profissional e pessoal estou realizado. 	<ul style="list-style-type: none"> • É o que escolhi como profissão, mas a pesquisa deveria ser incentivada pelas Instituições de Ensino Superior privadas. • Embora existam limitações estruturais e econômicas, só não estou plenamente satisfeito por não ter tempo de me dedicar à pesquisa em fontes primárias e secundárias. • Estou profissionalmente feliz, mas o quadro educacional brasileiro desmotiva qualquer um. 	<ul style="list-style-type: none"> • Por causa das relações entre os colegas. • Características gerais dos alunos, semestralidade de algumas disciplinas e formas de avaliação. • Falta condições de trabalho.

Nota-se nas respostas que, do ponto de vista pessoal, os professores questionados estão satisfeitos com a profissão que escolheram, mas esbarram em condições estruturais de trabalho, principalmente nas de ordem econômica e da própria educação brasileira como um todo.

O perfil dos alunos do curso de História, demonstrado através da Tabela 7, é tido pela maioria dos professores como médio, mas as críticas aos alunos durante as entrevistas aconteceram com frequência, as quais serão mostradas mais adiante, pois

estas são tidas como um dos fatores que contribuem para dificultar a concretização de um ensino de qualidade.

TABELA 7: PERFIL DOS ALUNOS SEGUNDO OS PROFESSORES

PERFIL DOS ALUNOS SEGUNDO OS PROFESSORES	Nº DE DOCENTES
EXCELENTE	—
BOM	04
MÉDIO	09
FRACO	01

Para uma observação melhor dos docentes participantes da pesquisa, elaboramos a Tabela 8, que nos permite visualizar os dados discutidos anteriormente, de forma mais particular, facilitando a identificação do perfil dos mesmos, pois nas próximas páginas utilizaremos apenas as nomenclaturas convencionadas, uma vez que discutiremos as falas gravadas nas entrevistas.

TABELA 8: IDENTIFICAÇÃO GERAL DOS DOCENTES

Docente	Idade	Tempo PUC	Tipo Contrato	Carga Horária	Cargo Admin.	Graduação	Término	Titulação	Publicações desde 2002	Dedicação à Pesquisa	Ensino Fund/ Médio	Outra Profissão	Satisfação Profissional	Perfil dos Alunos
P1	40	2	Horista	14 h/a	___	História	1987	Doutor	05 – 10	< 10 hs	Sim	Não	Satisfeito	Médio
P2	56	26	Carreira	20 h	___	Geografia	1976	Doutor	01 – 04	10 – 19 hs	Sim	Não	Insatisfeito	Fraco
P3	72	43	Horista	10 h/a	___	Pedagogia	1957	Doutor	Nenhuma	Não dedica	Sim	Não	Satisfeito	Médio
P4	40	1	Horista	08 h/a	___	História	1987	Doutor	Nenhuma	20 – 30 hs	Não	Não	Satisfeito	Bom
P5	36	1	Horista	___	___	História	1992	Doutor	01 – 04	< 10 hs	Não	Não	Satisfeito	Bom
P6	64	19	Carreira	20 h	Sim	História	1977	Livre Docente	05 – 10	10 – 19 hs	Sim	Não	Satisfeito	Médio
P7	50	20	Horista	22 h/a	Não	Sociais	1984	Doutor	01 – 04	10 – 19 hs	Não	Não	Plenamente Satisfeito	Médio
P8	58	26	Horista	___	Não	História	___	Especialista	Nenhuma	20 – 30 hs	Sim	Não	Satisfeito	Médio
P9	___	19	Carreira	___	Sim	Sociais	1980	Pós-Doutorado	01 – 04	10 – 19 hs	Sim	Não	Satisfeito	Médio
P10	60	18	Horista	18 h/a	Não	Sociais	1976	Mestre	Nenhuma	< 10 hs	Sim	Não	Plenamente Satisfeito	Bom
P11	42	9	Horista	12 h/a	Não	História	1987	Doutor	01 – 04	20 – 30 hs	Sim	Não	Satisfeito	Médio
P12	51	___	Horista	18 h/a	Não	Pedagogia	1979	Doutor	05 – 10	< 10 hs	Sim	Não	Insatisfeito	Bom
P13	33	1	Horista	08 h/a	Sim	História	1994	Doutor	05 – 10	10 – 10 hs	Sim	Não	Plenamente Satisfeito	Médio
P14	45	1	Horista	06 h/a	Não	História	___	Doutor	01 – 04	___	Sim	Não	Insatisfeito	Médio

3 O Projeto Pedagógico: ponto de partida em busca da qualidade

Tendo sido caracterizado o corpo docente, entendemos que a análise do Projeto Pedagógico seria de fundamental importância para a contextualização das falas dos professores, bem como para perceber quais são as propostas defendidas para a formação dos alunos que estudam no curso.

Planejar consiste em antecipar uma prática, de modo a prever e programar ações para atingir os resultados desejados. De acordo com Libâneo (2004), qualquer atividade educacional requer um mínimo planejamento. O Projeto Pedagógico consiste num documento que detalha objetivos, diretrizes e ações do processo educativo a ser desenvolvido, expressando a síntese das exigências sociais e legais do sistema de ensino e os propósitos e expectativas da comunidade acadêmica. O Projeto, portanto, deve servir de orientação em busca de uma realidade geralmente qualitativa em que, conhecendo-se o contexto atual, reflete-se sobre ele e traçam-se coordenadas para a construção de uma nova realidade.

O Projeto Pedagógico do curso de História da PUC-Campinas não foge à regra, dado que foi concebido com o objetivo de mudança, de adequação a uma nova realidade historiográfica, multifacetada e dinâmica, pois, segundo os próprios docentes, as potencialidades do projeto anterior haviam se esgotado, e o curso sinalizava para a urgência de mudanças.

As características do curso agravaram-se nos últimos anos, à medida que o saber histórico alargou e aprofundou suas perspectivas em termos teóricos e metodológicos provenientes do próprio avanço interno da ciência, bem como à medida que se abriu espaço para a entrada, no Brasil, das produções internacionais, o que, até então, era coibido pelas condições políticas vigentes no País.

Nas entrevistas com os docentes do curso, procuramos enfatizar se estes conheciam o Projeto e quais as suas principais características. O primeiro fato que nos chamou atenção foi que 4 dos 14 docentes não tinham conhecimento do Projeto, sendo que 3 desses não eram da área específica de História. As respostas nesta linha foram as seguintes:

P2: *“Não conheço o projeto, eu fui praticamente excluído da discussão do mesmo.”*

P3: *“Não. O projeto não foi apresentado e não tive oportunidade de lê-lo.”*

P12: *“O projeto não foi apresentado, mas como é um projeto pedagógico, ele deve ter algo em comum com a maioria dos projetos.”*

P4: *“Nunca fui informado sobre o projeto do curso, talvez pelo fato de eu estar muito pouco por aqui.”*

Podemos perceber nestas falas um descontentamento destes professores por não conhecerem o Projeto, atribuindo este fato à não apresentação do mesmo.

O desconhecimento do projeto se torna relevante na medida em que, segundo Libâneo (2004, p. 150), “ele nunca é individual, é uma prática de elaboração conjunta dos planos e a sua discussão é pública”.

3.1 Objetivos do curso

Os professores que conheciam o projeto foram praticamente unânimes em afirmar que o grande objetivo do curso era o de formar futuros professores que também fossem pesquisadores. Balzan (2000, p. 116) postula que “a articulação ensino-pesquisa é necessária para que se alcance um ensino de alta qualidade ou, se preferirmos, em nível de excelência”. Nota-se, na página 5 do Projeto, a seguinte reflexão:

Em 2000, firmou-se a convicção, entre os professores do curso de história, sobre a necessidade de introduzir mudanças na maneira como estava se dando a formação de nossos alunos. Baseava-se no entendimento de que a dissociação estabelecida entre ensino e pesquisa deveria ser superada definitivamente, em nome da formação integral de um profissional capaz de desempenhar funções e atuar em diferentes campos e atividades em que as questões referentes à

construção e à divulgação do conhecimento histórico estivessem envolvidas. Neste sentido, o novo Curso de História encontrava-se em sintonia com os fundamentos político-institucionais dos cursos de graduação da PUC-Campinas, que priorizam a “excelência dos processos educativos” (Diretrizes Institucionais para os Cursos de Graduação da PUC-Campinas/99 e Diretrizes Institucionais para as Licenciaturas da PUC-Campinas/99) e das Diretrizes do MEC/SESu para os Cursos de História, ao visar à ampliação da participação do historiador em outros campos profissionais além da docência (PUC-CAMPINAS, 2002).

Além disso, as mudanças propostas no Projeto Pedagógico do Curso de História da PUC-Campinas em relação à habilitação em licenciatura plena articulam-se com as mudanças que as licenciaturas vêm sofrendo nos últimos anos, e, de forma particular, com as proposições do Projeto Licenciatura – PUC-Campinas de 1994, construído em uma perspectiva multidisciplinar e de inter-relação entre ensino/pesquisa na formação de professores nesta Universidade. Segundo as proposições deste Projeto, a formação do licenciado deve se dar a partir de um significativo embasamento nas dimensões humana, filosófica, científica, metodológica e tecnológica, como pressupostos fundamentais para a ação pedagógica, através de uma compreensão da educação como processo, enfatizando a indissociabilidade entre a formação pessoal e a formação profissional.

Segundo estas perspectivas, o licenciado deve estabelecer uma relação com o conhecimento, entendendo-o como tarefa antropológica, como algo relativo a um determinado contexto sócio-histórico-econômico, e não como verdade absoluta. Portanto, toma-se o conhecimento não como algo pronto, acabado, mas que se encontra em constante processo de elaboração. É também social, pois se refere a uma relação entre homens e a realidade. Em síntese, entende-se o conhecimento como mediação humana, o que significa que a interação entre sujeito/objeto deve ser explicitada através da metodologia científica e/ou hermenêutica.

Nesse sentido, a formação do educador em História deveria ser dada como decorrência da formação do historiador, o que se traduz na formação do historiador-pesquisador-educador. Em outros termos, o curso passava a oferecer o Bacharelado em conjunto com a já existente Licenciatura Plena, dando maior flexibilidade curricular

teórico-prática, oferecendo um conjunto de disciplinas voltadas a formar um profissional que domine os procedimentos e métodos de pesquisa e construção do conhecimento, bem como as teorias essenciais a este campo de conhecimento.

No capítulo II, retratamos que os materiais didáticos, em grande parte, apresentam ainda uma visão positivista, na qual a História é apresentada sob forma harmoniosa, em que o passado se constitui em algo pronto. O Projeto Pedagógico do curso se preocupa com essa questão.

Segundo esse Projeto, nos cursos de História e nos materiais didáticos aí adotados, as questões diante da realidade e do tempo presente não constituem um princípio organizador da reflexão, mas, na maioria das vezes, são elementos comparativos ou meros exemplos facilitadores da compreensão do passado, dando margens aos mais absurdos anacronismos. Raramente encontramos neles uma preocupação mais acurada com o atual, com o estímulo à procura de informações, à reflexão, à problematização e à motivação para a pesquisa a partir das dúvidas e curiosidades suscitadas pelo presente.

Partindo desse ponto, a intenção do curso de História da PUC-Campinas é a de possibilitar a preparação dos alunos, através de debates e reflexões coletivas, em torno dos temas e problemas que compõem nossa contemporaneidade, de forma que possam entendê-la e pensá-la a partir de sua historicidade, tendo o cuidado em identificar suas linhas de força, o leque de possibilidades que abre, as tendências que se esboçam, evitando análises que se prendem meramente nas aparências e no senso comum, instigando os alunos e futuros professores a tornarem-se contemporâneos do seu próprio presente, como constatamos a seguir:

A intenção das mudanças propostas é a de possibilitar a preparação dos alunos de história da PUC-Campinas, através de debates e reflexões coletivas, em torno dos temas e problemas que compõem nossa contemporaneidade, de forma que possam entendê-la e pensá-la a partir de sua historicidade, tendo o cuidado em identificar suas linhas de força, o leque de possibilidades que abre, as tendências que se esboçam, evitando que se prendem meramente nas aparências e no senso comum. Finalmente, nossa intenção é instigar os alunos e futuros

professores a tornarem-se contemporâneos do seu próprio presente (PUC-CAMPINAS, 2002, p. 13).

Mas também, como disse Perry Anderson (1985), a tornarem-se contemporâneos do próprio passado.

Os principais objetivos visados pelo curso de História da PUC-Campinas, de acordo com o Projeto Pedagógico, podem ser resumidos da seguinte maneira:

- Formação de um indivíduo capaz de exercer as atribuições desta ciência como profissional desta mesma ciência; de um indivíduo capaz de dominar as regras de seu ofício, familiarizado com as interpretações e com os procedimentos de construção deste saber. Uma formação que, além de permitir a este profissional o acesso a um cabedal de informações, permita-lhe, acima de tudo, atingir a condição de agente promotor de reflexão histórica;
- Formação voltada para as demandas sociais, isto é, uma proposta de incorporar o social ao trabalho do historiador, no entendimento de que esse processo de incorporação deve ser via de mão dupla, em que o trabalho do historiador deve ter um retorno para o social na forma de um conhecimento não excludente da experiência social;
- A não-terminalidade da formação no Curso de Graduação, isto é, instrumentalizar o graduando para entender a História como um permanente fazer-se e a investigação histórica como uma busca a múltiplas possibilidades, para ver o trabalho do historiador como construção e não como um produto acabado, o que se revela num incentivo à reflexão e à continuidade do trabalho acadêmico; portanto, nesse sentido, a graduação deverá incentivar os alunos a continuar em todos os níveis da formação acadêmica (pós-graduação) ou em um aprofundamento das áreas complementares (museologia, arquivística, dentre outras), o que revela uma proposta de processo de formação continuada;

- Uma relação com o mercado de trabalho, ou seja, deve oferecer disciplinas que forneçam instrumentos para o atendimento das diversas demandas sociais, seja no campo da docência ou das atividades complementares do trabalho do historiador;
- Uma abordagem interdisciplinar do conhecimento, entendida como uma interpenetração do conhecimento, que passa pela indissociabilidade do ensino e pesquisa, mas, também, por uma integração mútua de contatos interdisciplinares, de conceitos, de metodologia, de procedimentos e de organização da pesquisa num objetivo comum que é a unidade do saber. Sabemos de que maneira a interdisciplinaridade está se impondo como grande princípio de organização dos conhecimentos, todavia, conhecemos, também, as limitações existentes em nossas universidades para a prática interdisciplinar. Porém, o investimento na interdisciplinaridade pode se constituir num fator de transformação. Daí a necessidade de criar uma mentalidade aberta ao diálogo e ao espírito científico, no mais amplo sentido, entre os docentes, pesquisadores e graduandos;
- Ter domínio das diferentes concepções metodológicas que permitem a construção do saber histórico;
- Saber problematizar, nos diversos planos das relações sócio-históricas e das experiências dos sujeitos históricos, a relação tempo/espaço;
- Saber reconhecer e interpretar as principais escolas historiográficas, suas metodologias, narrativas e teorias;
- Estar capacitado para o desenvolvimento da pesquisa, da produção do conhecimento e sua divulgação, bem como para sua aplicação no âmbito acadêmico, em instituições de ensino e, ainda, para o desenvolvimento de políticas e projetos do patrimônio cultural em instituições de preservação de documentos e artefatos e em órgãos públicos e privados.

O Projeto Pedagógico do curso de História absorveu muito bem as novas tendências sobre a produção do conhecimento histórico e se enquadraria, segundo denomina Libâneo (2004), num **Projeto Progressista**. Neste tipo de enfoque, o projeto tenta se constituir no meio pelo qual os agentes diretos da universidade tornam-se sujeitos históricos, isto é, sujeitos capazes de intervir conscientemente e coletivamente na formação dos educandos objetivando contribuir para uma formação crítica e sólida do historiador do século XXI.

3.2 Organização curricular do curso

Para Libâneo (2004), a proposta curricular reflete uma projeção dos objetivos, orientações e diretrizes operacionais previstas no projeto pedagógico. Dessa maneira, o currículo constitui o elemento nuclear do projeto pedagógico e é ele que viabiliza o processo de ensino e aprendizagem. Tomando como exemplo o capítulo II, podemos perceber que os conteúdos propostos para o ensino se relacionam com a maneira pela qual a sociedade transmite e avalia os saberes educacionais destinados à população, o que reflete a distribuição do poder em seu interior e a maneira pela qual se encontra aí assegurado o controle social dos comportamentos individuais. Quando utilizamos como exemplo os currículos vigentes nas escolas, criticamos que estes ainda são conservadores, nos quais prevalece a tradição evolutiva, cronológica e eurocêntrica.

A análise do currículo também se torna necessária, pois desejamos desvendar como este se configura. De acordo com o Projeto Pedagógico, considerou-se necessário realizar uma alteração mais substancial da estrutura curricular do Curso de História com a intenção de romper com a perspectiva tradicional em vigência, fundamentada em uma visão generalista e difusa de conhecimento histórico – seja no tocante ao trabalho, seja em relação ao conceito de História em exercício. A alteração de grade, neste caso, constituiu fruto de uma alteração de estrutura, ou em outras palavras, condição para se alcançar uma formação profissional mais ampla.

Estas alterações levaram em consideração o disposto na Lei nº 9394/96, as Diretrizes Curriculares do MEC/SESu para os Cursos de Graduação em História e para

os Cursos de Licenciatura, as Diretrizes Institucionais aprovadas pela reitoria e as Diretrizes Institucionais para os Cursos de Graduação das Licenciaturas.

Para a definição de um novo estatuto da contemporaneidade no processo de construção do saber histórico, bem como para o desenvolvimento das habilidades específicas exigidas do historiador, o currículo proposto responde às diretrizes de formação teórica, tendo sido necessário reconceitualizar a própria História segundo os marcos de identidade, paradigmas – e crises – contemporâneos. Foram considerados, ainda, os limites e contradições imperantes no desenvolvimento teórico-conceitual do curso, fazendo-se necessário romper com um caráter estanque e linear de análise, reclamando-se por uma maior flexibilidade e articulação, ou ainda, pelo desenvolvimento – em caráter prioritário – do "pensar historicamente", a partir do estudo das transições, das rupturas e das permanências sociais. O currículo vigente até o ano de 1999 pode ser visto no Anexo D.

Entre os aspectos decorrentes da revisão conceitual do Curso, passou-se a distinguir a presença de disciplinas estruturais associadas à formação profissional. Seriam elas as responsáveis pela obtenção das regras deste mesmo ofício: dos procedimentos e do reconhecimento das linhas de discussão através do desenvolvimento de um corpo articulado de reflexões e procedimentos práticos em torno do saber histórico.

Discutiu-se, também, a necessidade de delinear a identidade do curso e de definir um corpo temático articulado, capaz de permitir a construção de linhas de pesquisa. Em função disso, estabeleceu-se, como essência, a discussão da relação espaço/tempo, nas suas múltiplas interações como preocupação preliminar, optando-se pelo enfoque prioritário sobre o Brasil e a América Latina e sobre os períodos de afloramento de processos estruturais, bem como de sua exacerbação, rupturas e contradições.

De forma complementar, procurou-se desenvolver procedimentos de formação do historiador, que encontra como desafio, entre as primeiras operações, o diálogo com a Historiografia. Os conceitos, neste caso, passam a atuar como "laços" que seriam

utilizados, confrontados, ressaltados diante das questões de ruptura e continuidade presentes na dinâmica da sociedade.

Para entendermos as diretrizes apontadas pelo Projeto Pedagógico do curso, apresentamos o Quadro 4, que traz as características curriculares da organização do curso, e o quadro 5 da grade curricular vigente no momento da pesquisa.

QUADRO 4: RESUMO DAS CARACTERÍSTICAS CURRICULARES

Titulação	Bacharel e Licenciado em História
Início da vigência	2.000
Duração do curso	8 semestres
Prazo mínimo de integralização	8 semestres
Prazo máximo de integralização	12 semestres
Número de vagas	60 vagas
Período de oferecimento	Noturno
Horário das aulas	Das 19 às 22:35 horas
Organização curricular	Semestral/ modular

Fonte: Projeto Pedagógico, 2004.

QUADRO 5: NÚCLEO DE FUNDAMENTOS TEÓRICOS ESPECÍFICOS VIGENTES

Bacharelado/Licenciatura	
1o. semestre	H/AT
Introdução aos Estudos Históricos	34
História da América Espanhola – Século XVI a XVIII	68
História da África - Século XVI-XIX	68
História da América Portuguesa – Séculos XVI a XVIII	68
História da Europa Moderna	68
Totais	306
2o. semestre	H/AT
Temáticas Especiais da História da América Portuguesa – Séculos XVI a XVIII	68
Temáticas Especiais da História da América Espanhola – Século XIX	68
Historiografia Contemporânea	68
Temáticas Especiais da História da Europa Moderna	68
Totais	272
3o. semestre	H/AT
História do Brasil – Século XIX	68
Historiografia Contemporânea - Século XIX	68
Historiografia Brasileira	68
História Antiga Oriental	68
Totais	272

4o. semestre	H/AT
Temáticas Especiais da História do Brasil – Século XIX	68
Temáticas Especiais da História Contemporânea – Século XIX	68
Teoria da História	68
Hist. Antiga Ocidental	68
Totais	272
5o. semestre	H/AT
Pesquisa em História A	34
História da América Contemporânea – Século XX	68
História do Brasil Contemporâneo – Século XX	68
História Contemporânea - Século XX	68
História da Europa Medieval	68
Totais	306
6o. semestre	H/AT
TEH da Europa Medieval	68
Temáticas Especiais de História Contemporânea – Século XX	68
Temáticas Especiais da História do Brasil Contemporâneo – Século XX	68
Temáticas Especiais de História da América Contemporânea – Século XX	68
Totais	272
7o. semestre	H/AT
História da América Anglo-Saxônica	68
Teoria do Conhecimento	68
Geo-História	34
Trabalho de Conclusão de Curso I	102
Ciência Política	34
Totais	406
8o. semestre	H/AT
Antropologia Cultural	34
Fundamentos de Museologia	34
Gerenciamento de Patrimônio Histórico, Cultural e Turístico	68
Fundamentos de Arquivística	34
Temáticas de Sociologia	34
Trabalho de Conclusão de Curso II	102
Totais	406
TOTAL	2512

H/AT = Hora/Atividade

Fonte: Projeto Pedagógico, 2004.

O que consideramos relevante destacar foi a criação de algumas disciplinas, as quais resumiremos a seguir:

- a) A criação de uma disciplina, de caráter introdutório, *Introdução aos Estudos Históricos*, que trata das noções e princípios gerais do conhecimento histórico;
- b) A criação de uma disciplina nova, voltada para o estudo da África (*História da África séc.XVI-XIX*), visando combater a persistente visão eurocêntrica.

c) A criação de um Núcleo de Conteúdos de Ensino que tem o objetivo de superar a mera justaposição, muitas vezes sem articulação, entre a dimensão do ensino e da pesquisa no desenvolvimento do curso.

Observando essas características do currículo do curso de História da Puc-Campinas, este se enquadraria, segundo denomina Libâneo (2004), em um currículo do tipo **sóciocrítico**. Neste tipo de currículo, a educação cobre a função de transmissão cultural, mas também é responsável pela ajuda ao aluno no desenvolvimento de suas próprias capacidades de aprender e na sua inserção crítica na sociedade. As abordagens críticas convergem na concepção de ensino como compreensão da realidade para transformá-la, visando à construção de novas relações sociais. Metodologicamente, adere à idéia de aprendizagem como construção do sujeito, da compreensão do conhecimento ligado à prática e à solução de problemas, portanto, assim como o Projeto Pedagógico do curso, o currículo também se enquadraria numa linha progressista, mantendo estreita relação com os avanços da ciência histórica.

4 Epistemologia da história

De acordo com o que foi exposto no capítulo I, o conhecimento histórico deriva da própria epistemologia do conhecimento e pode assumir características completamente diferentes, dependendo do enfoque que o historiador trabalha. Ora, se a História é uma construção humana, feita por seres humanos, ela não pode estar separada de esferas sociais tais como a ideologia, o poder e o próprio conhecimento. Também, como vimos naquele capítulo, a produção do conhecimento histórico se dá através das influências paradigmáticas, o que faz com que ele assuma características diversas.

Com fundamento nas falas dos professores participantes da pesquisa, procuramos identificar as concepções de História dos mesmos, as quais tendem a

refletir os principais paradigmas estudados, o que pode vir a influenciar a própria prática social e política do professor.

O Projeto Pedagógico do curso demonstra uma grande preocupação com a crítica, com a problematização, e com a reflexão do real, mas de nada adiantam essas preocupações se o ato educativo, que passa também pela atividade do professor, for realizado em direções que não levem à reflexão e instigação e não busquem a transformação da realidade. Desta forma, perguntávamos: qual seria a visão de História dos docentes? Estariam eles em sintonia com um conhecimento histórico em construção, reflexivo e transformador, ou estariam ainda impregnados pela História tradicional, pronta, acabada e acrítica?

Ao analisarmos as respostas obtidas através das entrevistas, pudemos agrupar as concepções de História dos professores do curso em três categorias distintas, as quais denominamos de: **Crítico-transformadora**, **Tradicional** e **Indefinida**.

A concepção de História **crítico-transformadora** está relacionada ao paradigma pós-moderno que, segundo Demo (1997), está em construção e não apresenta verdades absolutas, mas sim incertezas. Nos discursos informados por esta concepção, podemos perceber a mudança e a criticidade, sobressaindo como ponto central a transformação da realidade, indicando uma ruptura com as perspectivas tradicionais de linearidade e do próprio conhecimento em que o professor se mostra como um mero reproduzidor da História. Uma História que, de acordo com Bloch (1997, p. 22), “tende em penetrar além dos fatos de superfície; por rejeitar, após as seduções da lenda ou da retórica, os venenos mais perigosos da rotina erudita e do empirismo disfarçado de senso comum”. Além disso, notamos nas falas de vários professores entrevistados uma forte influência do marxismo e da Nova História, o que reflete uma oposição ao positivismo.

A seguir apresentamos trechos das entrevistas dadas pelos professores direcionadas à concepção de História que os insere nesta categoria:

P2: *“A História é fundamental para você entender o presente, mas você sempre deve visar o futuro. Por isso, eu não aceito a História como ciência objetiva, acho que ela é sempre subjetiva de acordo com o método de análise que você utiliza. É uma ciência importante e, por isso, a epistemologia da História é fundamental, pois ela reflete na linha do pensamento e certamente esse pensamento irá mudar, pois a realidade muda, daí a única maneira de você possuir uma linha de reflexão é ter uma concepção clara de História, que não seja a positivista. A História, enquanto processo, deve idealizar o projeto de amanhã, partindo do hoje. Data não interessa, o processo é fundamental.”*

P6: *“A minha concepção de História foi formada junto a minha própria experiência que fui adquirindo, trabalhando, sempre vinculada ao trabalho de pesquisa na universidade. Com as mudanças que houve com a Nova História, houve também novas perspectivas de abordagens e me identifiquei muito bem com elas. Percebi que a História podia ser interpretada, uma História dos homens que apresenta pouca linearidade diferente do progresso positivista. Uma História de avanços e retrocessos. História é a História dos homens no tempo e no espaço, dinâmica e em constante movimento, onde nós, homens, fazemos esse movimento.”*

P7: *“Toda a minha formação foi permeada pela filosofia marxista, então a História é a ciência por excelência. Quando falo da História, falo de uma relação entre o contexto mais amplo e as realidades locais, e de que forma esse contexto influencia o local, além de que maneira o local, de alguma forma, influencia na mudança do ambiente mais amplo. Considero absolutamente fundamental ter consciência quando falamos de História, pois o momento em que vivemos, qualquer momento que nos propomos a estudar, deve ser relacionado com os momentos anteriores no qual este deriva.”*

P8: *“Minha concepção é que a História é feita pelo homem, que o homem é o sujeito da História. Mas que homem? O homem que é, dentro de uma situação identificável, que tem suas relações a partir disso produz a História, faz a História. O grande esforço do historiador é compreender as sociedades humanas, suas contradições, seus processos.”*

P10: *“Trata-se de uma ciência em permanente construção que lhe confere um caráter dinâmico. O conhecimento do passado, desvendado através de práticas metodológicas específicas, reveste-se de capital importância para a formação cultural dos jovens. Essa formação é fundamental no processo de construção da cidadania, dos valores e da conscientização político-ideológica. Conhecer as formações sociais do passado significa acumular experiências necessárias à evolução do ser humano.”*

P12: *“A História é essencialmente humana, como a educação, onde a vejo de uma maneira tão viva como a educação, pois só posso falar da História, da educação, da esperança, entre as pessoas. Do mesmo jeito que existe esse movimento, essa dialética, a História tem um curso dinâmico, vivo, e cabe aquele que faz a História, ao profissional da área de História, não deixar que matem essa História, como querem os neoliberais, como querem os neopositivistas. Quando Paulo Freire diz que enquanto existirem homens e mulheres, haverá a necessidade de dar importância à História, porque se anularmos a História, começando cada ano com um novo caderno em branco, cometeremos erros que muitas vezes serão irreparáveis, mas se prestarmos atenção na História, o homem sempre terá condições de ser mais do que é, sem cometer e sem ser vítima de situações irreparáveis. História é uma teia de relações que possibilita ao aluno mudar para transformar.”*

P13: *“O passado não está pronto, mas sim construído a partir dos vestígios que temos. Se o historiador possui documentos ou pistas, ele pode realizar um trabalho, mas se ele não tem, o passado se perdeu. A riqueza da História está em se poder pensar o que se pensa e como se pensa o passado de uma outra forma. No lugar de uma visão linear, pronta, acabada, cheia de certezas, a História é o oposto disto. Propor sempre novas formas, novas perspectivas sem a pretensão de encontrar a verdade sobre determinado acontecimento, ou tema, é o ofício do historiador, pois a verdade também é uma construção dada em cada sociedade. Estudar o passado pelo passado não leva a lugar nenhum, pois só têm sentido estudar o passado se ele permitir mudanças no presente, mas não com a pretensão de que todas as respostas do presente estão no passado, pois as respostas do presente também estão no próprio presente.”*

P14: *“História é a crítica, pois ela, por si mesma, possui diversas interpretações. Tudo é História. Tudo o que o homem faz, tudo o que ele pensa, de uma certa forma, é História. Os objetos de análise das ações dos homens no tempo na minha concepção, é a própria História.”*

Em oposto à visão crítico-transformadora de História, pudemos identificar um outro tipo de categoria, a qual denominamos de **tradicional**. Segundo Bornheim (1987, p.18-19):

A palavra tradição vem do latim: *traditio*. O verbo é *tradire*, e significa precipuamente entregar, designa o ato de passar algo para outra pessoa, ou de passar de uma geração a outra geração. Em segundo lugar, os dicionaristas referem a relação do verbo *tradire* com o conhecimento oral e escrito. Isso quer dizer que, através da tradição, algo é dito e o dito entregue de geração a geração. De certa maneira,

estamos, pois, instalados numa tradição, como que inseridos nela, a ponto de revelar-se muito difícil desembaraçar-se de suas peias. Assim, através do elemento dito ou escrito, algo é entregue, passa de geração em geração, e isso constitui a tradição – e nos constitui.

Herança do paradigma moderno, essa concepção de História apresenta uma visão mais factual, fragmentada, “neutra” ao posicionamento político-social, e identifica-se com o positivismo, no processo de construção do conhecimento histórico. No caso da PUC-Campinas, a visão tradicional está presente em poucos docentes, como demonstramos a seguir:

P3: “Concebo a História como uma tentativa, a partir de questões colocadas pelo historiador, de reconstituir partes de um passado. A História não é real, mas a tentativa de reconstrução do real.”

P1: “História é historiografia, ou seja, uma produção de conhecimentos sobre o passado. Essa produção de conhecimento faz com que você reporte ao presente para resgatar o que o passado deixou como legado, através de vestígios escritos, assim como arqueológicos. Nesta relação com esses documentos, o processo de elaboração do conhecimento histórico se constrói.”

P9: “História é narrativa. É uma ciência que, por meio desta narrativa constrói um conhecimento sobre diferentes experiências de sociedades humanas já realizadas, vividas. A partir dessas experiências particulares por meio das narrativas que a História constrói, é possível construir uma visão mais geral sobre a humanidade.”

Quanto à terceira categoria de concepção de História, a denominamos **indefinida** e nela agrupamos as respostas dos professores que, de certa forma, não foram claras, e que não possibilitaram uma identificação. Vejamos os resultados:

P4: “A questão é que não acho interessante o professor definir a sua concepção de História. Não que eu não tenha os meus valores, mas não acho estrategicamente interessante expô-lo. O que eu posso dizer sobre isso é que o tipo de concepção para mim e meu trabalho é sempre na área de

historiografia, a História se faz da composição de várias linhas. O cerne da História é o confronto historiográfico. A História não é narração, mas o cerne do estudo histórico, pois o conteúdo narrativo do texto é usado pelo autor para confrontar outro autor.”

P5: *“A História está sendo construída. Por ela ainda ser uma ciência nova, construída da década de vinte para cá, vive-se hoje uma pluralidade.”*

P11: *“Existem duas maneiras de se definir o que é História. Muitas pessoas adotam o critério do autor, ou seja, se o sujeito é formado em História se declarando um historiador, ele necessariamente produz um texto, o qual denominamos de História. Embora a palavra História seja ambígua, ela pode ser tanto o conjunto do acontecer humano, como a mesma palavra que usamos para definir uma forma de conhecimento. Um outro critério para se definir o que é História é a natureza do discurso, a natureza do texto. Esta é a melhor forma. O que distingue um texto histórico no sentido do conhecimento, de um texto sociológico, antropológico, econômico? Basta você analisar a História da História, como esse saber vem se constituindo, desde os gregos até hoje. Então, você percebe que a marca do discurso do historiador é a idéia de que o texto que nós chamamos de texto histórico é aquele que prioriza a reconstrução, as narrativas. Às vezes pode ter análise, interpretação, mas reconstrução sempre deve haver, ou não é História. O historiador moderno, além de reconstituir analisa, interpreta, explica. A História é tanto o conjunto das formas de agir e pensar do acontecer humano numa dimensão temporal, um discurso que visa reconstituir aspectos deste acontecer humano. A História é uma das formas que a nossa sociedade escolheu para instituir a memória coletiva. Toda sociedade humana, para se constituir como sociedade, tem que preservar seu passado, sendo a memória o fator instituinte, mas a forma dessa memória é muito variada, podendo ser através do mito, das epopéias, das listas de dinastias, lendas, as formas são as mais diversas.”*

Analisando as categorias postuladas, podemos perceber que mais da metade dos professores do curso de História da PUC-Campinas, cerca de 64,3% do grupo, apresenta uma concepção de História crítico-transformadora, indo ao encontro dos principais objetivos do curso, presentes no Projeto Pedagógico.

No que diz respeito aos docentes que apresentaram uma concepção tradicional, estes equivale a apenas 21,4% do total, o que demonstra que uma pequena parcela ainda é permeada por essa epistemologia.

Finalmente, cerca de 14,3% do grupo não se colocou de forma clara, o que não nos permitiu justificar uma categorização.

Estas concepções remete-nos a uma reflexão maior sobre o papel do professor em sua prática pedagógica. Esta prática deverá vir ao encontro dos ares da democracia, da sociedade, da educação e da universidade, influenciando, decididamente os alunos, futuros professores.

Mas, se a maioria dos professores se mostraram de forma crítica quanto à sua visão de mundo e de História, ainda ficávamos com uma dúvida: como a História vem sendo trabalhada em sala de aula por esses professores, ou seja, quais as suas metodologias de ensino? Para tentar elucidar estas questões, procuramos ouvir dos mesmos sobre suas práticas. Será que estas se demonstram tão reflexivas quanto as suas falas? Ou será que a teoria e a prática ainda se separam no ato de educar?

5 Metodologia de ensino

Gostaríamos de enfatizar que não foram observadas aulas e outras atividades para a análise didática, sendo que esta se baseia na própria fala dos docentes sobre suas condutas metodológicas.

O papel da didática se tornou objeto de várias discussões ao longo dos últimos anos, tendo em vista que esta é tida como uma das alternativas para a obtenção de um ensino de qualidade baseado na reflexão, na criticidade e, principalmente, na busca pela transformação da realidade social (VEIGA, 1994).

Desta forma, a figura do professor se configura através do domínio do conteúdo da disciplina que ministra, dos métodos, procedimentos, e da sua postura em sala de aula.

Assim como a História, as metodologias de ensino também passam pelo próprio caráter do conhecimento, podendo-se identificar nelas tanto características tradicionais, como inovadoras. Procuramos agrupar as respostas dos professores

quando indagados sobre quais metodologias de ensino utilizadas em três categorias: **Tradicional, Inovadora e Tradicional/Inovadora.**

De acordo com Castanho (2000), as metodologias de ensino tidas como tradicionais passam pela idéia de que ensinar é apenas dar aulas, transmitindo a matéria sem preocupações ligadas à maneira de aquisição dos conhecimentos por parte do aluno ou à construção epistemológica do conhecimento. Nesta perspectiva, o aluno seria apenas um receptáculo de conhecimentos, não cabendo a ele realizar análises sobre esse conhecimento. O professor seria uma espécie de *guru*, dono de verdades absolutas e detentor de todo o conhecimento. Este tipo de metodologia se encaixa muito bem com a História tradicional/positivista, cabendo a esta ser apresentada sem a possibilidade da hermenêutica.

Conseguimos agrupar neste tipo de categoria apenas duas das respostas dadas pelos professores, fato que é relevante, pois nos parece que os docentes estão preocupados com o papel do aluno no processo de construção do conhecimento. As falas dos docentes tidas como **tradicionais** foram as seguintes:

P1: “A base metodológica ainda é o discurso, mas com a complementação do áudio-visual, pois os meios de comunicação também possuem a sua didática. As bases das minhas aulas são textos e leituras, onde o discurso entra como mediador.”

P2: Eu continuo numa visão, hoje taxada de tradicional. Uso essencialmente aula expositiva, mas a minha proposta é, ao mesmo tempo, argumentá-las. Procuro situar a situação em determinado momento e depois explicar aos alunos as formas corretas de interpretação.

Castanho (2000, p. 77), postula que, “no ensino superior, é preciso pensar a formação de jovens com autonomia intelectual, com paixão pela busca do conhecimento, com postura ética que os torne comprometidos com os destinos da sociedade humana”. Desta forma, a categoria que denominamos de **Inovadora**, tende a compactuar com estes objetivos.

Ao realizar seu projeto de aula, os professores entrevistados enfatizaram processos que, ao nosso ver, enfocam o conhecimento a partir da localização histórica de sua produção e o percebem como provisório e relativo estimulando a análise, a capacidade de compor e recompor dados, informações, argumentos, idéias. Acreditamos que aulas com essas perspectivas se encaixam com o conhecimento histórico crítico, que tende a partir de problemas e não de conhecimentos prontos.

O primeiro ponto que destacamos foi a maneira com que alguns professores trabalham com seus alunos a construção do conhecimento histórico. Nota-se, na fala do professor P4, a preocupação de mostrar para o aluno que a historiografia é construída de acordo a visão de cada autor, o que faz da História uma ciência construída e não detentora de verdades absolutas.

Prof. 4: “A metodologia, como eu já falei, é o confronto historiográfico, mas não apenas de uma maneira superficial, mas uma análise minuciosa do texto. É mostrar que geralmente os autores escrevem para ir ao contrário do que outro autor diz sobre o tema., embora ele nunca mencione isso. Tenho como objetivo fazer com que o aluno perceba isso. Chego em aula, faço essa análise, para depois deixar o aluno agir por si só e ter condições de elaborar a sua análise. Procuro mostrar a doutrina que os autores defendem e como eles criticam as outras doutrinas.”

As aulas de História, por se basearem essencialmente na análise de textos e produções, devem se embasar na interpretação dos mesmos. Os professores tidos como inovadores tendem a apresentar em seus discursos a preocupação com a utilização dos textos históricos. Em uma ciência que teve durante a sua própria História o discurso oficial como fonte de verdade, a análise historiográfica no ensino superior é essencial para o rompimento com as tradições positivistas de apresentarem os documentos como verdades absolutas. Notamos nas falas a seguir uma grande preocupação com a interpretação de documentos.

P3: “Procuro indicar leituras adequadas aos objetivos propostos, interpretar textos junto com os alunos sempre procurando deixá-los chegar às suas conclusões sobre o assunto. Utilizo matérias de jornais, debates em sala de aula, permitindo ao aluno a exposição de seus estudos.”

P6: *“Trabalho muito com textos e leituras conciliando algumas aulas expositivas, mas sempre reforçando textos que possam trazer outras visões sobre o tema proposto. Trabalho com a aula expositiva e também com historiografia de maneira que o aluno tenha acesso à discussão historiográfica. Geralmente começo com a aula expositiva apresentando o tema e trago os textos para reforçar as discussões. Utilizo filmes, documentários, jornais para retratar o cotidiano da América Latina e desencadear uma discussão histórica.”*

P9: *“Os trabalhos de verificação de leituras, dinâmicas de grupo variadas também possibilitam perceber o quanto o grupo está acompanhando o material sugerido para leitura, e que serve de base para reflexão.”*

P11: *“Eu trabalho com disciplinas teóricas onde na minha opinião a melhor metodologia ainda é o debate em cima de textos, pois um curso tem um conjunto de conteúdos e itens definidos, mas não se deve centrar apenas na transmissão desses conteúdos. O que fica realmente do curso para um aluno, é o método de trabalho do professor, qual a sistemática de discussão de um assunto, não importando o recurso didático que você usa, mas sim qual a minha postura teórica diante a problemática deste curso. O debate historiográfico é bastante interessante, pois desenvolve uma sistemática de crítica aos textos. Não adianta apenas eu criticar e o aluno assistir a essa crítica. Procuro deixar claro qual o método que explico e aplico, pois se ele assiste e depois vai fazendo junto, chega um momento em que ele alcança sua autonomia intelectual.”*

P13: *“O que eu tento, a didática que utilizo na graduação, como eu me comporto na sala de aula, os recursos que eu tento utilizar, como eu defino o que é uma aula, é o que eu aprendi na pós-graduação. Por exemplo: eu vou dar uma aula sobre Renascimento, daí eu já indiquei uma leitura prévia utilizando-a como ponto de partida para uma discussão. A partir deste texto nós discutiremos o Renascimento e ficamos algumas aulas utilizando-o. Após isso, seleciono textos de apoio para incrementar a discussão, mas se o aluno lê, ou não lê, já é uma outra questão. Na sala de aula, os alunos ficam responsáveis por apresentá-lo, identificando quais as principais idéias do autor, como o autor desenvolve essas idéias, além de fazer uma crítica ao que foi lido e discutido. A todo tempo ajudo o aluno a problematizar o texto. Procuro fechar as discussões nunca dando respostas. O problema é que este tipo de aula às vezes funciona, às vezes não devido ao interesse e preparação dos alunos. Seria muito bom se todos lessem e viessem com questões para a sala de aula.”*

A fala do professor P13 demonstra uma preocupação com um dos problemas freqüentemente abordados durante as entrevistas: o papel dos alunos no processo de ensino-aprendizagem e as suas responsabilidades. O fato dos alunos não se prepararem para as discussões em sala de aula é tido como um empecilho para o desenvolvimento da aula e muitas vezes obriga os professores a aderirem a uma conduta mais tradicional.

Destacamos na fala do professor P3 a utilização de matérias de jornais para a condução do debate em sala de aula, fato que é de suma importância para romper com o estereótipo de que a História é apenas uma ciência do passado.

Os recursos tecnológicos disponíveis para o ensino cada vez mais vêm assumindo papéis de destaque nas salas de aula. Os professores do curso de História da PUC-Campinas demonstraram a utilização dos mesmos em suas aulas. Sabemos que o ensino de História se estende ao mundo exterior, à imagem, ao cinema, às artes, dentre outros locais, e, por isso, a utilização de recursos audio-visuais é válida em diversos momentos do processo de construção do conhecimento histórico, como demonstram os professores entrevistados.

P10: *“Transparências, Data-Show, Slides, vídeos, iconografias também são utilizados.”*

P5: *“Como ministro museologia, a minha disciplina é essencialmente prática. Posso utilizar aulas expositivas e seminários, mas preciso utilizar iconografias, por uso muito Data Show, filmes e imagens.”*

Mas, mesmo com todos os avanços tecnológicos e sua importância para o ensino, não devemos ignorar a fala do professor P14, que enfatiza o seguinte: *“O que me assusta um pouco é esse tipo de sistema Power Point do modo como ele vem sendo usado. Eu não concordo com isso. O que eu concordo é que você faça uso de recursos didáticos com o objetivo de motivar discussões e não apenas perpassar conhecimentos, o que torna o conhecimento histórico muito objetivo, impedindo uma interpretação dos dados que você está utilizando.”*

As aulas expositivas como mediadoras de debates foi outro fato que nos chamou a atenção. Alguns professores justificam o fato da utilização da aula expositiva devido à falta de tempo que a semestralidade veio impor aos cursos. Acreditando que a conduta expositiva também pode ser crítica, preferimos agrupar alguns dos professores na categoria **Tradicional/Inovadora**. Podemos perceber na fala dos docentes a seguir a preocupação com o debate, em não impor conhecimentos prontos aos alunos, em fomentar discussões que vão do tema proposto ao cotidiano, mas, ainda, a característica de concentrarem o centro do debate em torno do próprio professor.

P7: “Hoje há uma discussão bem grande em torno disso. Eu utilizo as aulas expositivas e eventualmente eu passo um ou outro filme. Como considero o tempo bastante limitado e sei que outros professores trabalham com seminários, prefiro mesmo a aula expositiva, mas sempre abrindo a possibilidade dos alunos intervirem em qualquer momento. Acredito ainda neste método, desde que você não transforme o aluno em um mero receptáculo de conhecimento e você num repassador, mas criando a possibilidade de diálogo na medida em que você está expondo.”

P8: “Praticamente nós estamos com três condutas metodológicas. Uma conduta que eu chamo, pelo menos em tese, de aula problematizadora. A partir de um problema, uma discussão, coloco o meu entendimento a respeito daquilo e proponho provocar os alunos para uma discussão a respeito do tema. Outra conduta é fazer a pesquisa histórica na área. Cada aluno já escolhe seu tema no começo do semestre com o cronograma montado. A escolha, ou em grupo, ou individual desse tema e a entrega de uma pesquisa que eu acompanho no final do semestre. Então é um trabalho de metodologia científica que tem vários objetivos: prepara a monografia, prepara para os conhecimentos da área. E a terceira conduta metodológica é a apresentação dessa pesquisa que ele fez. Ele apresenta com liberdade as suas escolhas metodológicas, ele apresenta para classe junto comigo e armamos uma discussão.”

P9: “Eu sempre procuro motivar o aluno no processo participativo. Como isso é feito? Numa primeira fase acredito que a aula expositiva seja o melhor instrumento, pois ela permite que você construa um conjunto de saberes que sejam articulados coletivamente e a partir daí você tem uma base sobre a qual você desenvolverá outros sistemas. (...) Uma outra prática que parece interessante é fomentar junto à classe debates com recortes da vida cotidiana e fazer uma ponte desses temas que estão nas notícias com as discussões teóricas, tentando motiva-los para discussões.”

P10: *“Eu utilizo aulas expositivas introduzindo e problematizando os temas.*

P12: *“Eu diria que as turmas de História, assim como as de Ciências Sociais, têm um grande potencial para o debate, então dentro de um procedimento de ensino, eu prefiro a utilização da aula expositiva dialogada. Este tipo de aula eu não abro mão, até porque todas as aulas são expositivas pois, mesmo que se faça um trabalho em grupo, quando você pára um pouco para explicar, se transforma em expositivo. Agora, para fazermos um debate e uma discussão, é necessário que haja um debate, ou seja, é necessário que haja leitura, que haja um conhecimento, pois você não pode debater o que você não está conhecendo. Tenho visto, dentro do curso de História, que o debate acontece no sentido de haver pontos de vista diferentes. Eu ainda tenho certa desconfiança com o trabalho em grupo, pois vejo que ainda existe uma mentalidade do aluno solidário, aquele que assume todas as prerrogativas do grupo. Temos que levar em conta também que, num curso semestral, não temos tempo para explorar trabalhos em equipe e seminários, pois estes levam muito mais tempo e se você os faz, acaba por comprometer o conteúdo mínimo que você precisa oferecer. Ao menos, as aulas expositivas servem para a criação de situações problematizadoras e geram debates. Gosto muito também de ícones, filmes e imagens.”*

P14: *“Tenho a característica de estar próxima ao aluno, onde procuro trabalhar com as particularidades individuais deles. Minhas aulas são expositivas, mas dialogadas.”*

O professor P8 enfatizou a questão da pesquisa e da escolha de temas para a realização das monografias. O fato do curso enfatizar no seu Projeto Pedagógico a preocupação com o ensino e a pesquisa pode ser percebido durante as entrevistas, o que implica na superação do professor repassador pelo professor-pesquisador.

6 Como está o ensino de história?

Para discutir a visão sobre o ensino de História dos docentes, criamos duas categorias: **otimista** e **pessimista**. Na categoria otimista, os professores acreditam que o ensino de História passa por um período de mudanças qualitativas, influenciado pelas escolas historiográficas mais reflexivas, como, por exemplo, o marxismo e a Nova História. Já as opiniões pessimistas são caracterizadas pelos “velhos” problemas

enfrentados pelo conhecimento histórico, tais como a idéia de verdades absolutas e de conhecimento pronto, problemas estruturais que passam pela própria educação brasileira, o papel dos veículos de comunicação de massa como agentes que distorcem a realidade, assim como a própria percepção de História dos professores do ensino básico, os quais ainda sofrem grande influência da História tradicional. Observaremos a seguir as opiniões sobre o *status* atual do ensino de História que foram caracterizados de forma **otimista**:

Prof. 9: *“A História está passando por uma transformação bastante positiva, pois percebemos que há uma tentativa de abertura a novas abordagens, para que o ensino seja mais relacionado com a contemporaneidade da produção histórica.”*

Prof. 7: *“Acredito que o ensino de História, de uma maneira geral, está possibilitando que os alunos estejam munidos de uma consciência crítica que possam vislumbrar esses modismos que estão aí, tanto como elaborar uma crítica a uma certa tendência histórica nas meta-narrativas, mas como também evitar esses modismos de se prender apenas ao local, ao miúdo, ao cotidiano, se esquecendo do contexto maior.”*

Apenas dois professores caracterizaram o ensino de História com uma visão otimista. Porém, a grande maioria, ou seja, 12 dos 14 professores entrevistados, procurou enfatizar que o quadro referente ao ensino de História ainda apresenta uma visão **pessimista**.

A fala do professor P1 foi bastante enfática no que diz respeito à questão da mídia, em que, para ele, se destaca o papel da televisão no processo de interpretação da realidade social, a qual nem sempre apresenta uma visão imparcial dos fatos: *“Se nós entrarmos hoje numa banca de revista, temos umas quatro revistas de História, todas elas endereçadas ao público interessado em ler sobre a História, desde curiosidades, até artigos que justificam certos acontecimentos. Então, é inegável que atualmente, temos uma memória histórica muito forte. Ao mesmo tempo, quando a Globo exibiu uma mini-série sobre Farroupilha, ela teve mais poder de persuasão do que a sala-de-aula, do que o próprio professor. Tudo demonstra como a educação está em crise.”* É importante notar essa colocação, pois a televisão, assim como outros

veículos de comunicação, pode contribuir para a valorização, ou desvalorização do professor, se colocando como detentora de verdades que nem sempre são comprovadas (ROMÃO, 2004).

A questão dos problemas educacionais como um todo também foi levada em conta pelos professores no sentido de prejudicarem o próprio processo de ensino como podemos observar na fala a seguir:

P10: “O ensino de História, assim como outras áreas das licenciaturas que formam para o exercício do magistério, tem encontrado uma séria barreira em função da desvalorização e descaracterização do professor, principalmente na rede pública de ensino. A baixa remuneração, ou não reconhecimento pela sociedade e pelas autoridades da importância do papel do professor, a falta de infra-estrutura das escolas e a indisciplina, assim como a violência dos alunos, são os principais obstáculos encontrados pelos nossos alunos e futuros professores no ensino de História.”

O fato dos alunos ingressantes apresentarem uma visão definida de História permeada pelo paradigma tradicional foi considerada pelo professor P2 como outro fator determinante para uma visão pessimista do ensino de História. Para ele: *“Os alunos ingressantes possuem uma ignorância quanto ao passado e o presente. Eles não possuem uma visão de História, não tem conhecimento de História e, pior ainda, não estudaram História. Um outro agravante diz respeito ao tempo que os professores do ensino básico possuem para trabalhar com o conteúdo. A maioria dos cursos acaba em Vargas, deixando de lados os fundamentos do Brasil atual.”* Ainda de acordo com o problema do perfil do aluno, o professor P14 estende esse problema a nível nacional, responsabilizando o ensino básico pelo quadro pessimista: *“Na minha opinião, a questão deve ser vista em torno dos problemas existentes no ensino brasileiro de forma geral. Nós ainda não possuímos um ensino básico de qualidade, isto é, este aluno chega no ensino superior praticamente semi-alfabetizado. Para um curso como o de História, que exige muita leitura, você tem que cumprir praticamente a função do professor do ensino básico, queira ou não.”*

Mas o principal problema identificado nas entrevistas realizadas foi a influência do positivismo no ensino de História. De acordo com o professor P3:

“O ensino de História deveria nos fornecer ferramentas para formação de cidadãos conscientes e comprometidos com o seu meio, buscando a transformação efetiva da realidade que o cerca, mas infelizmente isso não está acontecendo. Ainda padecemos sob os resquícios do positivismo que transformou a História numa ciência chata, ligada ao herói e às causas e conseqüências. Apesar de todos os avanços alcançados com a ciência histórica, parece que estes ficam trancados nas academias e não chegam aos alunos do ensino básico. A História não é chata, mas uma possibilidade da construção de um presente melhor.”

A questão da História factual ainda permeia o processo de construção do conhecimento histórico, segundo os professores, como podemos relacionar a seguir.

P4: “Acredito que o ensino está padronizado e de uma maneira geral que acontece com os padrões, está padronizado para baixo. Acho que é muito difícil o trabalho da construção do conhecimento e do mesmo modo, é muito difícil motivar o aluno querer construir esse conhecimento. A concepção que eles têm é factual e esta concepção tem predominado nos livros didáticos. É um marxismo sem dialética.”

P6: “No caso do ensino médio e fundamental, estou um pouco desatualizada, mas até pelos alunos que recebemos, acho que ainda permanece uma visão de História um tanto fechada, pronta e quando tentamos mudar este esquema eles ressentem muito, não conseguem acompanhar. Eles ainda acreditam em verdades absolutas, mas sabemos que isto não existe, pois tudo está em constante transformação. Se por um lado, através da universidade, os alunos estão levando para sala de aula uma visão mais crítica da História, acredito que ainda a maioria dos professores estão repassando uma História tradicional. O professor precisa se atualizar.”

P12: “Grande parte dos alunos que vem procurar o curso já chega de cabeça feita, com concepções pré-determinadas. Isso prejudica o processo de construção do conhecimento, pois o aluno está acostumado apenas a trabalhar com certezas. Acredito que o ensino básico ainda esteja longe de estar formando cidadãos com uma visão historiográfica reflexiva, pois a maioria dos professores foram criados dentro do paradigma tradicional, daí, como existem fatores estruturais que dificultam a atualização desse professor, tudo fica mais difícil e o tradicional se perpassa.”

Nota-se na fala do professor P6 que, para ele, a maioria dos professores ainda perpassam uma História tradicional e, de acordo com o professor P12, este problema

está relacionado à própria formação básica dos educandos. Mas, segundo o professor P8, este problema ainda se estende, conforme identificamos nos capítulos anteriores, ao material didático e aos exames de vestibular: *“O ensino de História deveria nos proporcionar uma análise crítica da sociedade, mas não é isso que vem ocorrendo. Os livros didáticos dançam a música conforme o vestibular, que apenas contempla o aluno que consegue memorizar mais conteúdo.”*

O despreparo do professor em meio das mudanças paradigmáticas foi enfatizadas pelo professor P11, pois, para ele, mesmo com os avanços qualitativos na produção do conhecimento histórico, os professores encontram dificuldades de trabalharem com os novos paradigmas, o que faz com que eles acabem retornando às práticas tradicionais.

“O ensino de História está num impasse. No século XIX, quando a História virou disciplina escolar, era um momento de constituição das nações na Europa e como a História está ligada à questão da memória coletiva, no século XIX o ensino de História se vinculou muito ao ensino da História da pátria, da nação. A História tradicional é aquela de antes do impacto das ciências sociais, só reconstitui e não analisa. Ela não é neutra, pois no século XIX está muito vinculada à idéia de progresso. No século XX, com a incorporação das ciências sociais, essa História se transformou em uma ciência mais analítica. Este é o grande problema, pois como o ensino de História foi criado no século XIX, seu grande objetivo era formar patriotas, cidadãos e até soldados. Era a História como uma disciplina cívica. No século XX, em função da escola dos anales, do marxismo e de outras correntes, não que a História tenha deixado de estar ligada ao fenômeno nacional, mas ela passou a estar mais ligada às questões sociais, tornando-a mais interessante de ser pesquisada, porém mais difícil de ser ensinada. Os temas e conteúdos se voltaram para atender as questões da sociedade e não só mais do Estado. O professor de História, principalmente com o término do regime militar, sabia o que não queriam mais, mas o que seria dali para frente era uma incógnita. O que se tem são muitas tentativas, experiências, mas se você não tem uma formação sólida, fica difícil organizar um ensino de qualidade. Como o professor não sabe o que fazer, acaba voltando ao antigo. O momento se torna interessante por ser um momento de debate, de propostas, mas também um momento de muita angústia, pois o historiador se sente um pouco perdido e enquanto isso não se define com clareza, você fica pensando qual a situação concreta do professor que está em sala de aula.”

Ainda podemos constatar nas entrevistas realizadas, afirmações taxativas e de grande pessimismo:

P13: “A pior possível. A compreensão dos professores atuais sobre o que é o passado é pior que a do século XIX. Para eles, o passado está pronto e os professores acham que estão reproduzindo o que realmente aconteceu e é possível atingir a verdade sobre o ocorrido. É Ranke¹⁴, onde a verdade está no documento, no livro didático. Além de tudo isso, o rancor e o ódio que o professor possui perante o aluno atrapalha o ensino.”

Realmente, se levarmos em conta a percepção dos professores sobre o *status* atual do ensino de História, não nos resta dúvidas de que este apresenta problemas. Mas não apenas problemas de caráter epistemológico, como também estruturais, pois o ensino de História faz parte da própria educação, a qual atravessa um momento de crise.

Enquadrado dentro de um modelo econômico dependente, o governo brasileiro, assim como a maioria dos países latino-americanos, vêm se eximindo de honrar seus compromissos financeiros relativos à educação.

Num mundo em que a informática, as telecomunicações e os meios de comunicação de massa vêm assumindo no campo educacional um papel extremamente relevante, seria impossível pensar a educação sem a influência de fatores externos que podem facilitar ou prejudicar o processo pedagógico¹⁵. O ensino vem sendo deslocado para a formação de pessoas que atuarão no sistema capitalista, em que apenas são privilegiadas disciplinas que podem contribuir para esse sistema, deixando de lado disciplinas reflexivas, culturais e artísticas. Segundo Thayer (1996, p. 54-55), a educação faria parte de um processo de “conversão de toda subjetividade em educação de sucção capitalista”, quando ligada à produtividade e promoção de competição, com a ajuda de escolas, da imprensa e, obviamente, do mercado.

¹⁴ O professor se refere ao historiador alemão Leopoldo Ranke, um dos precursores do positivismo histórico.

¹⁵ Sobre o papel das novas tecnologias e da Revolução Técnico-Científica na sociedade global é recomendada a leitura de Castells (1999).

De acordo com Chossudovsky (1999), o papel do Estado como gestor de políticas públicas e educacionais já não apresenta características autárquicas, pois, na ótica do capitalismo investido como sistema socioeconômico de um mundo praticamente globalizado, aquele se vê explicitamente condicionado pelos organismos supranacionais, especialmente o Fundo Monetário Internacional e o Banco Mundial.

Nessa perspectiva, o papel do Estado dentro do neoliberalismo seria o de um “Estado Desertor”, que vem se eximindo de suas responsabilidades constitucionalmente deliberadas e historicamente concebidas, como conclui Aguilar (2002, p. 286):

Reforzando la constatación de la existencia del Estado, en este escenario verificamos condiciones y relaciones para la vigencia y operación del mercado libre y del papel del Estado como regulador y, al mismo tiempo en que se refuerza este papel, se acentúa la marginación de sus funciones en el plano económico con la tesis del antiguo mínimo y, en nuestros días, intentamos reinterpretar y resignificar sus consecuencias y sus efectos indeseables.

Para refletirmos sobre o ensino de História, é necessário pensá-lo dentro de um contexto macro, uma espécie de infra-estrutura, em que o caráter econômico é fundamental; desta forma, pensar o ensino de História, é pensar nas estruturas em que este se realiza, desde o espaço físico, até o tempo livre do professor para preparar suas aulas. As questões metodológicas, epistemológicas e historiográficas são de suma importância para um ensino de História de qualidade, mas tudo isso de nada adianta, se o professor não possuir condições estruturais de atuação.

7 Fatores limitadores do trabalho docente

Pudemos identificar, segundo as entrevistas, os principais fatores que limitam a atuação dos docentes do curso de História da PUC-Campinas. Vínculos empregatícios inseguros, excesso de trabalho em casa, alunos desmotivados, problemas de relacionamento entre os docentes, dentre outros fatores, foram identificados como

limitadores do trabalho pedagógico. Fatores que comprometem as próprias propostas e prejudicam o processo de construção do conhecimento.

Insatisfação quanto ao tipo de contrato de trabalho – o tempo como inimigo

Grande parte das respostas dadas pelos professores nos mostrou que um dos grandes fatores responsáveis pela insatisfação quanto à carreira diz respeito ao tipo de contrato de trabalho adotado pela instituição. De acordo com os professores, a PUC-Campinas não incentiva a carreira docente, adotando na maioria das vezes contratos temporários. Isso faz com que o tempo dedicado à pesquisa e ao trabalho extra-classe fique comprometido, pois como os professores ganham por aula dada, têm que se preocupar com o número de aulas que darão em cada ano, para ao menos realizar uma prospecção de rendimentos.

É importante ressaltar que o professor, muitas vezes, trabalha em vários lugares, correndo de instituição para instituição, compelido a conviver com uma carga horária exaustiva, atingido pelos efeitos do contrato de trabalho, conforme Noronha (1986, p.5) “(...) termina por exaurir o tempo e as condições para que ele possa fazer algo diferenciado daquilo que já faz rotineiramente.” Enclausurado pelas condições impostas de “mais trabalho”, termina a trabalhar muito mais do que aquilo que aparentemente faz. O tempo profissional a que nos referimos é um *tempo desumano*. O professor, insistimos, não é dono do seu tempo professoral e, portanto, até nas horas do seu “tempo livre” é prisioneiro do tempo capitalista, como identificamos nos entrevistados:

P1: *“No caso da PUC, o fato de que a grande maioria é horista, o que faz com que você fique muito tempo na sala de aula, sem tempo para desenvolver pesquisas. Eu as desenvolvo, mas por conta própria.”*

P3: *“O grande problema vivido nas universidades privadas, diz respeito às relações empregatícias, o que transforma o trabalho do professor em algo*

descartável e substituível, pois o exército industrial de reserva estará pronto para atuar em qualquer momento. Com esta insegurança, assim como a falta de tempo, a pouca valorização das pesquisas principalmente nas ciências humanas, dificulta o trabalho do docente. O fato de você precisar dar aulas em diversos lugares também prejudica o seu trabalho, pois nenhum deles, ou apenas alguns, acabam sendo priorizados.”

P5: “No ensino universitário, os historiadores enfrentam um problema sério, pois existem poucas universidades que possuem o curso de História, então, somos obrigados a cair em outros cursos, tais como turismo, economia, em tudo é muito diferente e o debate não flui, pois não estou formando historiadores, daí ficamos presos na História contada e isso é problemático. Mas, a universidade privada, por outro lado, te ensina a ser professor, pois existe a exigência do aluno, do sistema, da preparação de aula.”

P6: “A insegurança e as próprias mudanças, que criam pontos de interrogação e quando você sai do cotidiano a insegurança aumenta. No nosso caso, estamos vivendo um período de transição, o que faz com que os professores fiquem inseguros se permanecerão o ano que vem. Acredito também que muitas reformas que a PUC tem implantado foram para melhor, pois se por um lado criou-se esse problema da insegurança, mexeram muito com os professores permitindo que eles entendam que você precisa se atualizar e se empenhar..”

P7: “Transformar todos os professores em horistas, pois o professor que não pesquisa está fadado a ficar repetindo sempre a mesma coisa, porque as mudanças em termos de produção científica são muito rápidas, a questão da pesquisa é fundamental.”

P8: “O professor não é o cara que vem, bate cartão e vai embora, é aquele que tem de estar pensando a sua aula, o trabalho dele. É um processo que começa fora. É na sala de aula que explode o trabalho. Então o professor tem que estar tranqüilo, precisa ter um salário razoável para ele poder se concentrar.”

Prof. 9: “A relação hora/sala de aula que não dá conta da hora/aula, pois a aula requer um espaço fora da sala de aula.”

P10: “Nas universidades privadas como a PUC por exemplo, a grande problemática vivida pelos professores é a falta de incentivo à pesquisa. Poucos docentes dedicam-se à pesquisa, pois têm uma carga horária muito pesada,

em cursos diferentes e o estímulo à carreira docente é quase nulo. Isso dificulta a especialização do professor e a sua conseqüente produção científica.”

P11: *“O regime de trabalho horista dificulta, pois não resta muito tempo para dedicação à todas essas dimensões que são fundamentais para a formação desse profissional.”*

P13: *“Nesta universidade, principalmente o fato de você não ter o regime de dedicação exclusiva, onde, no meu caso eu ministro oito aulas por semana e recebo por essas oito aulas. Isso acaba limitando, pois se eu tivesse dedicação exclusiva, eu não precisaria dar aulas em duas universidades. O professor que ministra Medieval e Brasil em uma, Contemporânea e Moderna em outra acaba afetando totalmente o andamento do curso, não só da sala de aula, mas como também o trabalho extra, feito em casa.”*

P14: *“(...) outro fator que compromete nosso trabalho é o tratamento nos dado nestas condições empregatícias, contratados de forma temporária, como horistas, sem tempo para preparar uma aula. A falta de um espaço dentro da universidade para o preparo de aulas e dar condições de pesquisa ao aluno com bolsas de estudo, para que ele não precise trabalhar tanto enquanto estuda são dados relevantes.”*

O ensino básico contribui para uma visão tradicional

O problema de uma visão determinista da História, calcada no positivismo como forma de conhecimento pronto e irredutível, foi identificado pelos docentes nos alunos ingressantes, pois eles acreditam que o ensino médio e fundamental não esteja dando conta de trabalhar com uma visão problematizadora da História. Fato interessante durante as entrevistas foi o momento em que um professor nos relatou que ao ministrar um curso de aprimoramento para professores da rede pública de uma cidade do interior de São Paulo, praticamente todos os professores que dele participaram possuíam essa visão simplista da História. Ao terminar seu relato o professor desabafou: *“esses são os professores que estão formando nossos filhos?”* Apresentaremos abaixo a fala dos docentes que criticaram a visão de História apresentada pelos alunos.

Prof. 2: *“O ensino fundamental é médio não estão conseguindo fazer com que esses alunos sejam críticos, além de não estar conseguindo fazer com que o aluno saiba escrever, fato que é base da comunicação, assim como não está conseguindo estimular o aluno a ler.”*

Prof. 4: *“Os alunos já chegam na universidade com conceitos definidos e são extremamente pragmáticos, chegando até a serem arrogantes, porque eles acham que já sabem História. O maior problema é ao aluno omissos, pois com o resto nós conseguimos lidar. O fato do aluno já ter uma concepção de História pré-estabelecida e quando você apresenta algo diferente ele não consegue abstrair. Outro problema é a falta de pré-requisito. Para mim o aluno pode ser fraco, mas ser um bom aluno.”*

Prof. 14: *“Os alunos que chegam à universidade nestas condições que eu coloquei compromete a qualidade. Infelizmente, para aumentarmos a qualidade, teríamos que rever os critérios de seleção destes alunos, mesmo que isso seja horrível.”*

Problemas Gerais

Além dos problemas relatados acima, vários outros foram lembrados, mas preferimos abordá-los juntos, pois, em sua maioria são de ordem estrutural. Problemas físicos da universidade, burocráticos, de ordem administrativa, dentre outros, compõem os dilemas vividos pelos docentes. Os resultados foram os seguintes:

- Semestralidade dos cursos

P2: *“Algumas mudanças que estão ocorrendo atrapalham bastante o trabalho do docente, tais como em algumas matérias não cabe semestralidade, principalmente nas teóricas.”*

P12: *“Num curso semestral, não temos tempo para explorar trabalhos em equipe e seminários, pois estes levam muito mais tempo e se você os faz, acaba por comprometer o conteúdo mínimo que você precisa oferecer. A semestralidade veio para empobrecer os cursos.”*

- Sistemas de Avaliação

P2: *“Hoje, a própria concepção de avaliação também atrapalha, como também certas regras de emprego, tais como você tratar os alunos como clientes, assim como o fato de alguns professores não possuírem experiência docente, o que faz com que estes tenham uma visão de educação muito restrita, fazendo com que a sala de aula se torne apenas num espaço de mera transmissão de conhecimento.”*

- Participação em Eventos Educacionais

P7: *“A Universidade tem que possibilitar que o professor participe de congressos, estar em contato com várias linhas de pensamento. Outra coisa que está ocorrendo dentro da Universidade que eu sou muito crítico: transformar o professor no culpado de tudo que acontece de errado na educação. Se as salas estão lotadas, se há pouco interesse dos alunos, em última análise é sempre culpa do professor.”*

- Questões Estruturais Internas e Externas

P8: *“Existem algumas questões estruturais, algumas questões burocráticas, questões administrativas. Eu entendo assim: todas essas questões, elas deviam, o que eu chamo de infraestrutura, colaborar para que o professor universitário seja aquele intelectual de pesquisa, com calma, com paciência, porque ele se perde com papéis, se perde com relatórios, se perde em preencher o diário. Então muitas vezes essa infraestrutura ao invés de ajudar o professor, torna-se a camisa de força dele tomando a sua liberdade. Agora é claro, no curso noturno o pessoal trabalha, tem suas dificuldades, transporte, paga a faculdade. O custo do xerox pesa, então você vê alunos inadimplentes. É o que eu chamo de infraestrutura, acho que a educação brasileira, o Estado brasileiro não investiu adequadamente no processo estrutural para suportar, para ter as condições reais de fazer a aprendizagem.”*

- Infra-Estrutura Física Inadequada

P9: *“As condições físicas de trabalho são bastante inadequadas, as salas de aula não possuem uma arquitetura adequada, o espaço físico do Campus*

deixa a desejar no atendimento ao aluno, como nós, neste momento podemos perceber.”

P11: *“Temos as questões estruturais: bibliotecas, salas de aula lotadas, planos de carreira.”*

Se levarmos em conta todos os problemas relatados pelos professores, podemos perceber que a educação, como dizia Sacristán, não é coisa de um homem só. Pensar o ensino de História é pensar no global, na educação como algo vivo e dinâmico. Além disso, é considerar que o ser humano não está pronto, mas em constante formação, fato que permite ao mesmo superar as hostilidades que o mundo lhe impõe e continuar sobrevivendo, daí não podemos aceitar que tudo deve continuar como está. Se a educação apresenta problemas, é necessário encontrar nela as próprias superações, pois, como já dizia Marx, o ser humano é um ser que faz História conscientemente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

“Se a História tem um problema fundamental, este problema diz respeito ao presente. É do que somos – ou julgamos ser – que devem partir as perguntas para que possamos ser o que queremos (ou precisamos) ser, não para julgarmos se o que se fez no passado esteve ou não correto – ambição de toda história moralista –, mas para entender, mesmo que seja à custa desse passado, porque fazemos o que fazemos hoje.” (Paulo Miceli)

No início deste trabalho, foram colocadas algumas questões norteadoras, as quais serviram de ponto de partida para a realização desta pesquisa. Primeiramente, perguntávamos como o ensino de História estaria caracterizado atualmente, mas, para respondermos a esta pergunta, fez-se necessário, antes de uma abordagem sobre o próprio ensino de História, formularmos uma outra: como o conhecimento histórico se desenvolveu dentro dos esquemas paradigmáticos do conhecimento?

Para respondermos a tal indagação, procuramos dar luz aos principais paradigmas que envolvem a produção do conhecimento histórico, enfatizando o positivismo, o marxismo e a História Nova.

A análise sobre o positivismo permitiu-nos constatar um grande problema vivido nesta ciência histórica: influenciado pelo paradigma tradicional do conhecimento, o positivismo transformou a História, dentro das estruturas de poder, em uma ciência objetiva, retirando de sua essência toda carga de criticidade e reflexão. A História ensinada dentro das salas de aula possui, até hoje, uma grande influência do positivismo, da denominada História Tradicional.

O estudo do marxismo e da História Nova mostraram que existem, dentro do processo de produção do conhecimento, intelectuais que procuram romper com as tradições positivistas no que se refere à produção do conhecimento histórico, transformando-o em algo problematizador, crítico e reflexivo, podendo, dentro de um cenário de luta de classes, constituir-se em uma ferramenta de transformação social.

Nesse marco, os novos paradigmas que explicam o social convidam a prestar atenção aos mecanismos de construção histórica e a reconhecer que a História petrificada dos manuais se confundiu com a memória do poder. Mas, e o ensino de História?

O ensino de História recebeu profunda influência do paradigma tradicional, e, durante a sua própria História, se identificou com as estruturas do poder. Deste a sua instituição no século XIX como disciplina acadêmica, a História vem sendo trabalhada com o intuito de legitimar relações sociais em prol de minorias dominantes.

Hoje, reconhecemos que a História busca apreender os homens e as mulheres não isolados do contexto macro, mas vivendo em sociedade, conformando uma trama social muito mais complexa do que os conteúdos tratados nos livros didáticos. Explorar o material, assim como os temas sociais, podem ser uma saída para a padronização encontrada no ensino de História. Entendemos, da mesma forma, que os conteúdos selecionados segundo a História oficial, respondem a uma visão particular de História: minucioso respeito aos fatos, debilidade de entrecruzamento, preferência pelos grandes homens da História política diplomática e militar. E a uma forma teórica de abordá-los: a partir da construção de ideais comuns, como a nação, o progresso, em que o conflito ou as tensões de violência tendem a ser minimizadas ou eliminadas dos conteúdos e, por conseguinte, também dos livros didáticos.

Não obstante, desconstruir essa História oficial, desestruturar as formas tradicionais de se transmitir a História, reconhecer que o eixo político não é o único que explica a sociedade, nem é o eixo estruturante da disciplina História, considerar a forma ideológica que sustentou a visão da História dominante, identificar na História oficial a memória do poder, denunciar os pressupostos que estão por trás de determinado recorte ou seleção de conteúdos, em síntese, demonstrar uma História ritualizada também implica reconsiderar as formas aprendidas e internalizadas de

História. Somente esta convicção permitirá a geração de novos posicionamentos frente ao passado e ao presente e, ao mesmo tempo, possibilitará a criação de novas estratégias para o desenvolvimento, na sala de aula, do conhecimento histórico.

Neste sentido, a pergunta que direcionou este trabalho foi: como os cursos de graduação que formam professores de História estão se estruturando dentro deste contexto, ou seja, quais as influências paradigmáticas que envolvem estes cursos?

Ao escolhermos o curso de História da PUC-Campinas, de antemão, acreditávamos que, assim como o ensino de História num âmbito macro, aquele estaria inserido e estruturado, ainda, de forma tradicional. Porém, ao invés de nos depararmos com um curso que, em nosso entendimento, ainda estaria impregnado pela escola positivista e pelos abalos sofridos com a produção do conhecimento desde o período da ditadura militar, encontramos um curso que, em sua essência, está procurando a todo custo romper com a tradição, e contribuir de forma efetiva para a formação de profissionais mais críticos e atuantes.

Pensamos que refletir sobre os cursos de graduação que formam professores, analisar os Projetos Pedagógicos, seus principais objetivos e estratégias, é fazer da pesquisa um instrumento de intervenção da realidade, pois, dentro do trabalho de investigação, problemas e soluções são encontradas para um galgar mais democrático e cidadão.

Ao analisar o curso de História da PUC-Campinas, constatamos que estratégias estão sendo traçadas; mas, em sentido contrário, problemas agem contra as realizações efetivas, e através dessa dialética de estruturação, desestruturação e reestruturação, os integrantes do curso tentam, de acordo com as suas possibilidades, contribuir para um ensino de qualidade.

O que se espera de qualquer curso de ensino superior é que ele renove e tenha a cara dos novos tempos. De um tempo que reclama por mudanças e posturas inovadoras. Portanto, como dizia Paulo Freire, mudar é difícil, mas é possível e urgente. Quando pensamos e atuamos em sala na aula do ensino superior com uma determinada concepção de História e de ensino de História, estamos refletindo nossa postura em relação a nossa visão de mundo, de homem,

de sociedade e de educação e provavelmente estamos levando nossos discentes, futuros professores de História, a pensar sobre estas concepções, podendo influenciá-los de alguma forma. Sendo assim, as visões de mundo que influenciaram a estruturação deste curso, seu Projeto Pedagógico, seus objetivos, assim como a própria concepção de História e condutas metodológicas de seus professores, foram notadas como caracterizadas por uma lógica e eventual coerência.

Mas, ao mesmo tempo em que pudemos observar mudanças qualitativas na formação de futuros professores, ainda nos deparamos com problemas que fogem às forças dos docentes, coordenadores, diretores, enfim, profissionais da educação: qualquer que sejam as medidas adotadas no sentido de busca por transformações mais justas e igualitárias, estas esbarram nos preceitos conservadores e deterministas do sistema capitalista.

O trabalho do professor não foge à regra e é influenciado pelo poder, pois vivemos um momento em que as relações de exploração da sociedade global alcançam os mais distantes mundos, causando reações de espanto e indignação nos mais diversos contextos. Uma multiplicidade de coisas, muitas vezes, impede que os educadores percebam estas relações e reconheçam sua própria posição na crise gerada pelo neoliberalismo globalizante. O discurso da globalização segundo Freire (1996), fala da ética, mas camufla, porém, que a sua ética é a ética afinada aos interesses mercadológicos, *não a ética universal do ser humano*.

Sendo a lógica econômica de acumulação o cerne do modo de produção capitalista, e não estando a contradição centrada no modo de produção e o Estado capitalista, a mesma manifesta-se na incompatibilidade do Estado capitalista com a democracia e a cidadania, bem como na impossibilidade deste Estado viabilizar a inclusão da maioria dos seres humanos como partícipes de suas conquistas materiais, intelectuais, científicas e tecnológicas.

Neste âmbito, como fica a situação do professor que, além de uma carga horária desumana, não sabe se continuará empregado ao final do ano letivo? Como fica a situação do professor de ensino básico que não possui condições de se aperfeiçoar e, nem ao menos, comprar um livro?

As mudanças almeçadas para o ensino de História já estão sendo denunciadas e pensadas, mas, concomitantemente, mudanças qualitativas ainda esbarram em questões infra-estruturais, principalmente as de ordem econômica e de poder. Em relação ao ensino de História – em especial o ensino público fundamental e médio –, apesar dos esforços, não vemos ainda efetivas mudanças. As condições de trabalho do professor são muito aviltantes, como patenteia a mídia do país; a formação universitária de professores de História é demorada, e pressupõe que o professor conheça muito bem como é produzida essa forma de conhecimento; um ensino repetitivo e memorizador ainda é adotado por diversas instituições de ensino, sendo inclusive utilizado nos exames de seleção, mais conhecidos como vestibulares. Não se consegue ainda, de forma sistemática e ampla, despertar nos alunos o interesse pelo raciocínio histórico, ou mostrar sua importância.

No momento, a História no Brasil parece defrontar-se com um enorme desafio. Ao mesmo tempo em que as novas tendências metodológicas e epistemológicas são discutidas dentro das academias, parece que estas tardam em chegar até os professores que estão atuando nos níveis básicos de ensino.

O fato de encontrarmos imensas dificuldades como educadores, não implica o abandono de nossas convicções, pois acreditamos que, mesmo diante de um quadro educacional massacrado pelos preceitos do capitalismo, ainda nos restam alternativas que possam se concretizar em práticas pedagógicas emancipadoras. Aquele que opta pela docência deve desenvolver competências formais e políticas, ou seja, quando formal compete-nos assinalar sobre a competência no manuseio dos meios e suas prováveis habilidades em sala de aula. Quando política, envolve adquirir uma competência de se fazer História diante da incansável busca pela melhora da sociedade humana, tendo como condição básica o engajamento, além da participação ética e política.

Dentro dessas duas perspectivas, formal e política, podemos anunciar novas competências de uma prática de ensino notadamente eficaz para que o professor realize a sua própria reflexão, como processo de autoconhecimento. Assim, sendo, tendo em vista os estudos feitos por Gadotti (2000), Perrenoud (2000), Libâneo (1998), Freire (1996), Demo (1994), dentre outros, podemos enumerar várias competências para uma docência de qualidade para o curso de História no ensino superior:

- Saber pensar de forma autônoma e reflexiva, buscando uma formação continuada;
- Trabalhar em equipe, tendo em vista o Projeto Pedagógico como sustentáculo para suas decisões relacionadas ao ensino de História;
- Ser pesquisador e orientador da aprendizagem, concebendo e administrando situações-problema ao nível das possibilidades dos alunos, desenvolvendo a cooperação mútua dos discentes no processo ensino-aprendizagem;
- Estimular os alunos em busca de sua autonomia e atitudes emancipatórias: ensinar o aprender a aprender;
- Manter uma atitude sempre ativa de ação-reflexão-ação sobre sua práxis sendo um professor com mente aberta, deixando de lado atitudes preconceituosas;
- Trabalhar coletivamente com os pares de forma interdisciplinar, tendo o reconhecimento da diferença e da diversidade do corpo docente e discente.

Enfim, reconhecer as nossas responsabilidades como docentes se torna o primeiro fator relevante em busca de um ensino de qualidade. Ensinar a aprender História não se constitui numa mera justaposição de conteúdos, mas em algo que faz parte da própria essência humana: superar suas limitações rumo a algo melhor.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABRÃO, Bernadette Siqueira. **História da filosofia**. São Paulo: Nova Cultural, 1999.
- ABREU, Martha e SOIHET, Rachel. **Ensino de história: conceitos, temáticas e metodologia**. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2003.
- AGUILAR, Luis Henrique. **Possibilidades de abordage comparativo: las regularidades causales em la adopción e implementación de políticas educativas. Pensamiento Educativo**. Vol. 31, (diciembre 2002), Revista Política y Gestión de la Educación, Faculdade de Educación Pontificia Universidad de Chile.
- ALMEIDA, Maria de Lourdes Pinto. **Pós-modernidade e ciência: por uma história escatológica**. Campinas: Editora Alínea, 2003.
- ANDERSON, Perry. **A crise da crise do marxismo: introdução a um debate contemporâneo**. São Paulo: Brasiliense, 1985.
- ASHTON, Thomas Southcliff. **A revolução industrial**. Lisboa: Europa-América, 1971.
- BALZAN, Newton César. Indissociabilidade ensino-pesquisa como princípio metodológico. In: VEIGA, Ilma Passos de Alencastro e CASTANHO, Maria Eugênia. **Pedagogia universitária: a aula em foco**. Campinas: Papirus, 2000.
- BARRETO, Luis Felipe. **Descobrimientos e renascimento: formas de ser e pensar nos séculos XV e XVI**. Lisboa: Imprensa Nacional/Casa da Moeda, 1983.
- BLOCH, Marc. **Introdução à história**. Portugal: Publicações Europa-América, 1997.
- BOBBIO, Norberto. **A era dos direitos**. Rio de Janeiro: Campus, 1992.
- BOIS, Guy. Marxismo e história nova. In: LE GOFF, Jacques. **A história nova**. São Paulo: Martins Fontes, 1988.
- BORGES, Vavy Pacheco. **O que é história?** São Paulo: Brasiliense, 2003.

BORNHEIM, Gerd. Alberto. **Cultura brasileira: tradição contradição**. Rio de Janeiro: Zahar, 1987.

BOURDIEU, Pierre. O Campo científico. In: ORTIZ, R. (org.). **Pierre Bourdieu**. São Paulo: Ática, p.122-155, 1983.

BOURDIEU, Pierre. **Les usages sociaux de la science: pour une sociologie clinique du champ scientifique**. Paris: INRA, 1997.

BRASIL, "Projeto de Lei nº 9.394, de 20.12.96, Estabelece as Diretrizes e Bases da educação Nacional", in **Diário Oficial da União**, ano CXXXIV, nº 248, 23.12.96, pp. 27.833-27.841.

BRASIL. MEC. **Proposta de diretrizes curriculares discutidas pela comissão de especialistas de Ensino de Pedagogia**. 1998a.

BRASIL. MEC. Secretaria do Ensino Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: história**. Brasília: MEC/SEF, 1998b.

BRASIL. MEC. Secretaria do Ensino Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: história/ensino médio**. Brasília: MEC/SEF, 2000.

BRAUDEL, Fernand. **Escritos sobre a história**. São Paulo: Perspectiva, 1978.

BURCKHARDT, Jakob. **A cultura do renascimento na Itália**. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

BURKE, Peter. **Cultura popular na Idade Moderna**. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

BURKE, Peter (org.). **A escrita da história: novas perspectivas**. São Paulo: Unesp, 1992.

BURKE, Peter. **A escola dos annales (1929-1989): a revolução francesa da historiografia**. São Paulo: Unesp, 1997.

CÁCERES, Florival. **História geral**. São Paulo: Moderna, 1998.

CAPRA, Fritjof. **O ponto de mutação: A ciência, a sociedade e a cultura emergente**. São Paulo: Cultrix, 1996.

CARDOSO, Ciro Flamarion. **Uma introdução à história**. São Paulo: Brasiliense, 1981a.

CARDOSO, Ciro Flamarion, BRIGNOLI, Héctor Pérez. **Os métodos da história**. São Paulo: Graal, 1981b.

CASTANHO, Maria Eugênia L. M. A criatividade na sala de aula universitária. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro, CASTANHO, Maria Eugênia L. M. (orgs.). **Pedagogia universitária: a aula em foco**. Campinas: Papyrus, 2000.

CASTELLS, Manuel. **A era da informação: economia, sociedade e cultura**. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

CERTEAU, Michel de. **A escrita da história**. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1982.

CHESNEAUX, Jean. **Devemos fazer tábula rasa do passado?** São Paulo: Editora Ática, 1995.

CHOSSUDOVSKY, Michel. **A globalização da pobreza: impactos das reformas do FMI e do Banco Mundial**. São Paulo: Moderna, 1999.

COSTA, João Cruz. **A filosofia no Brasil**. Rio de Janeiro: Editora Globo, 1945.

COTRIM, Gilberto. **História global: Brasil e geral**. São Paulo: Saraiva, 2000.

CRUZ, Marília Beatriz Azevedo. O ensino de história no contexto das transições paradigmáticas da história e da Educação. In: NIKITIUK, Sônia Leite. **Repensando o ensino de história**. São Paulo: Cortez, 2001.

D'AMBRÓSIO, Ubiratan. **A possibilidade de paz total – novos paradigmas: O que são e qual a razão de ser dos “velhos” paradigmas?** São Paulo: Unicamp, 1993. (mimeo)

DEMO, Pedro. **Desafios da educação**. Campinas: Papyrus, 1994.

DEMO, Pedro. **Conhecimento moderno: sobre ética e intervenção do conhecimento**. Petrópolis: Vozes, 1997.

DAVIES, Nicholas. Elementos para construção do currículo de história. In: DAVIES, Nicholas (org.). **Para além dos conteúdos no ensino de história**. Rio de Janeiro: Access, 2001a.

DAVIES, Nicholas. As camadas populares nos livros de história do Brasil. In: PINSKY, Jaime. **O ensino de história e a criação do fato**. São Paulo: Contexto, 2001b.

DOSSE, François. **A história em migalhas: dos “Annales” à “Nova História”**. São Paulo: Ensaio, 1992.

DUBY Georges. **Idade Média, idade dos homens**. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

ENGELS, Friedrich. **A origem da família, da propriedade privada e do estado**. São Paulo: Global, 1985

ECO, Umberto. **Como se faz uma tese**. São Paulo: Perspectiva, 1983.

FARIA, Ricardo de Moura. **História**. Belo Horizonte: Editora Lê, 1989.

FAUSTO, Boris (org.). **História geral da civilização brasileira**. São Paulo: Difel, 1985.

FAUSTO, Bóris. **História do Brasil**. 6. ed. São Paulo: Edusp/FDE, 1997.

FEBVRE, Lucien. Techniques, sciences et marxisme, em **Annales d'histoire économique et sociale**, nº 36, 1935.

FEBVRE, Lucien. **Combats pour l'Histoire**. Paris: Colins, 1965.

FERNÁNDEZ, Antonio. **História del mundo contemporáneo**. Barcelona: Vicens Vives, 1997.

FONSECA, Selva Guimarães. **Caminhos da história ensinada**. Campinas: Papyrus, 1993.

FORQUIN, Jean-Claude. **Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

FOULCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1984.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GADOTTI, Moacir. **Concepção dialética da educação**. São Paulo: Cortez, 2000

GALZERANI, Maria Carolina Bovério. Belas mentiras? As ideologias nos estudos sobre o livro didático. In: PINSKY, Jaime. **O ensino de história e a criação do fato**. São Paulo: Contexto, 2001.

GASSET, José Ortega. **Em torno a Galileu**. Petrópolis: Vozes, 1989.

HOBBSAWM, Eric. **Nações e nacionalismo**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

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

KOSHIBA, Luiz. **História: origens, estruturas e processos**. São Paulo: Editora Atual, 2000.

LEFEBVRE, Henri. **La fin de l'histoire**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1971.

LE GOFF, Jacques. **A civilização do ocidente medieval**. Lisboa: Estampa, 1983.

LE GOFF, Jacques. **A história nova**. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

LEVI, Anthony. **Guide to french literature: 1789 to the present**. Chicago: Saint James, 1992.

LIBÂNEO, José Carlos. **Adeus professor, adeus professora? Novas exigências educacionais e profissão docente**. São Paulo: Cortez, 1998.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. Goiânia: Alternativa, 2004.

MARTINEZ PAZ, F. **El sistema educativo nacional: formación, desarrollo y crisis**. Tucuman: Fundación Banco del Norte, 1978.

MARX, Karl. **Elementos fundamentales para la crítica de la economía política**. México: Siglo, 1971.

MASSERA, Ema Julia. **Ideologia e currículo: o método indutivo no ensino de História. Estudo de caso de Diretrizes Curriculares para Estudos Sociais**. Porto Alegre: História Ensino & Pesquisa, nº 2, Nº 3, Editora Mercado Aberto, 1986.

MELLO, Evaldo Cabral de. **Nossa História**. Rio de Janeiro, ano 1, nº 1, nov. 2003.

MONCELLIN, Renato. **Passaporte para a história**. São Paulo: IBEP, 2004.

MORAES, Maria Cândida. **O paradigma educacional emergente**. Campinas: Papyrus, 1997.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa. O campo do currículo no Brasil: construção no contexto da ANPED. **Caderno Pesquisa.**, Nov. 2002, no.117, p.81-101.

NORONHA, Olinda Maria. **De camponesa a “madame”: o trabalho feminino e as relações de saber no meio rural**. São Paulo: Loyola, 1986.

NORONHA, Olinda Maria. O. **História da educação: sobre as origens do pensamento utilitarista no ensino superior brasileiro**. Campinas: Editora Alínea, 1998.

NUNES, Silma do Carmo. **Concepções de mundo no ensino de história**. Campinas: Papyrus, 1996.

PERRENOUD, Philippe. **Novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

PLEKHANOV, Gheorghi. **A concepção materialista da história**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

PUC-CAMPINAS – **Projeto Licenciatura**. Campinas: PUC-Campinas, 1994.

PUC-CAMPINAS – **Projeto Pedagógico do Curso de História**. Campinas: PUC-Campinas, 2002.

REIS, José Carlos. Os Annales: a renovação teórico metodológica e “utópica” da história pela reconstrução do tempo histórico. In: SAVIANI, Demerval, LOMBARDI, José Claudinei, SANFELICE, José Luís (orgs). **História e história da educação**. Campinas: Autores Associados, 2000.

ROMÃO, Eliana Sampaio. **Política, diretrizes e metodologia da educação à distância: a ação do professor como superação dos distanciamentos estruturais**. Campinas: Unicamp - Tese (doutorado), 2004.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. **Globalização e interdisciplinaridade: o currículo integrado**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

SARUP, Madan. **Marxismo e educação**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1980

SEVERINO, Antonio Joaquim. **Filosofia**. São Paulo: Cortez, 1993.

SEVERINO, Antonio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 22^a ed., São Paulo: Cortez, 2002.

SCHAFF, Adam. **O marxismo e o indivíduo**. São Paulo: Civilização Brasileira, 1967.

SILVA, Marco Antonio. (coord.) **República em migalhas: história regional e local**. São Paulo: Marco Zero/ANPUH, 1990.

SUCUPIRA, Eduardo. **Introdução ao pensamento dialético**. São Paulo: Alfa-Omega, 1984.

TEODORO, Antonio e VASCONSELOS, Maria Lúcia. **Ensinar e aprender no ensino superior: por uma epistemologia da curiosidade na formação universitária**. São Paulo: Cortez, 2003.

THAYER, W. **La crisis no moderna de la universidad moderna (epílogo del conflicto de las facultades)**. Santiado Del Chile: Editorial Cuarto Próprio, 1996.

THOMPSON, Edward Palmer. **A miséria da teoria ou um planetário de erros: uma crítica ao pensamento de Althusser**. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**. São Paulo: Atlas, 1987.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **A prática do professor de didática**. Campinas: Papyrus, 1994.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro e CASTANHO, Maria Eugênia (orgs.). **Pedagogia universitária: a aula em foco**. Campinas: Papyrus, 2000.

VESENTINI, Carlos Alberto. Escola e o livro didático de história. In: SILVA, Marco A. (org.) **Repensando a história**. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1984.

VIELLA, Maria dos Anjos Lopes. Das intenções aos objetivos educativos. In: CASTANHO, Sérgio e CASTANHO, Maria Eugênia. **Temas e textos em metodologia do ensino superior**. Campinas: Papyrus, 2001.

VILAR, Pierre. **Iniciação ao vocabulário de análise histórica**. Lisboa: Edições João Sá da Costa, 1985.

VOVELLE, Michel. **Idéologies, et mentalités**. Paris: Maspero, 1982.

VOVELLE, Michel. **La mort et l'Occident: de 1300 à nos jours**. Paris: Gallimard, 1983.

WEFFORT, Francisco C. Marx: política e revolução. In: WEFFORT, Francisco C. **Os clássicos da política**. São Paulo: Editora Ática, V. 2, 1998.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANEXO A
TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado(a) professor(a)

O presente estudo faz parte de um projeto de pesquisa que estamos realizando junto ao Programa de Mestrado em Educação da PUC-Campinas com o objetivo de obter informações sobre a formação de futuros professores de História que atuarão junto ao Ensino Fundamental e Médio. Para isso estamos realizando este trabalho tendo como estudo de caso o curso de História desta Instituição, principalmente no que se refere a concepções de História e tendências pedagógicas dos professores que aqui atuam.

O questionário (A entrevista) contém itens referentes a concepções de História, metodologias de ensino, importância do professor universitário, ensino de História hoje, projeto pedagógico e fatores limitantes da atuação do professor.

Garanto total sigilo quanto à sua identificação e que os dados serão utilizados apenas para fins científicos. Sua participação é de fundamental importância, contudo ela é absolutamente voluntária e caso concorde em participar expresse sua autorização assinando o termo de consentimento abaixo.

Antecipadamente agradeço.

Daniel Florence Giesbrecht

Termo de consentimento livre e esclarecido

Declaro ter sido devidamente esclarecido sobre os objetivos da pesquisa e concordo em participar voluntariamente da mesma.

Assinatura: _____

_____, ____/____/____

ANEXO B
DADOS PESSOAIS E PROFISSIONAIS DO ENTREVISTADO

1. Nome: _____
2. Endereço: _____
3. Telefone: _____ E-mail: _____
4. Data de Nascimento: _____

1. Leciona na PUC-Campinas desde: _____
2. Qual é o seu tipo de contrato _____ Número de horas? _____
3. Exerce algum cargo administrativo na PUC? () SIM () NÃO
Se sim, qual/ nº de horas _____
4. Formação na graduação? _____ Ano de conclusão? _____
5. Nível Acadêmico: () Especialista () Mestre () Doutor () Outros: _____
6. Disciplina(s) que leciona, curso(s) e centro(s): _____

7. Sobre a média de publicações acadêmicas nos últimos 2 anos:
() mais de 10 publicações
() de 05 – 10 publicações
() de 01 – 04 publicações
() nenhuma publicação nos últimos 2 anos
() nunca publiquei
8. Tempo semanal dedicado à pesquisa:
() mais de 30 hs
() de 20 – 30 hs
() de 10 – 19 hs
() menos de 10 hs
() Não dedico tempo à pesquisa

9. Já trabalhou ou trabalha no ensino fundamental e/ou médio? () SIM () NÃO

10. Exerce outra profissão concomitantemente a docência? () SIM () NÃO
Se sim, qual? _____

11. Como professor de ensino superior você está:

() plenamente satisfeito () satisfeito () insatisfeito

Justifique: _____

12. Você considera o perfil dos alunos que freqüentam o curso de História da PUC-Campinas na sua maioria:

() EXCELENTE

() BOM

() MÉDIO

() FRACO

ANEXO C
ASSUNTOS NORTEADORES DAS ENTREVISTAS RESPONDIDAS ORALMENTE
PELOS PROFESSORES E GRAVADAS PARA POSTERIOR ANÁLISE

- Conceção de História
- Projeto Pedagógico do curso de História
- Metodologias de ensino
- Ensino de História ?
- Fatores prejudiciais, ou limitadores do trabalho do docente universitário, particularmente, do curso de História

ANEXO D
GRADE CURRICULAR VIGENTE ATÉ 1999

Séries	Disciplinas	Créditos		Carga Horária
		Teóricos	Práticos	
1ª	Antropologia Cultural E	4,0		120
	Geo-História	2,0		60
	História Antiga	4,0		120
	Metodologia Científica A	2,0		60
	Historiografia	2,0		60
	Civilização Ibérica	2,0		60
	Política A I	2,0		60
	Antropologia Teológica A	2,0		60
	Total	20		570
2ª	Economia Política I	2,0		60
	História da América I	2,0		60
	História do Brasil I	4,0		120
	História Medieval	3,0		90
	História Moderna	4,0		120
	Iniciação Filosófica A	2,0		60
	Psicologia da Educação B	2,0		60
	Antropologia Teológica B	2,0		30
	Antropologia Teológica C	2,0		30
Total	23		630	
3ª	Economia Política II	2,0		60
	Filosofia da História	4,0		120
	História Contemporânea I	2,0		60
	História da América II	2,0		60
	História do Brasil II	4,0		120
	História Moderna II	2,0		60
	Mét. e Téc. Pesquisa I	2,0		60
	Didática Geral I	2,0		60
	Total	20		600
4ª	Estr. Func. Ensino 1º e 2º Graus	2,0		60
	História Contemporânea II	4,0		120
	História da América III	4,0		120
	História do Brasil III	4,0		120
	Prática de Ensino de História	4,0		120
	Mét. e Téc. Pesquisa II	2,0		60
	Política A II	2,0		60
	Total			660
	Total geral			2460