

O historiador entre o 'ofício' e a 'profissão': desafios contemporâneos

The historian between the 'craft' and the 'profession': contemporary challenges

Benito Bisso Schmidt*

RESUMO

O artigo pretende analisar as reconfigurações atuais da atividade do historiador. Inicialmente, busca, de forma esquemática, traçar a trajetória do saber histórico nas sociedades ocidentais, tentando identificar nesse percurso o lugar do ensino e da pesquisa, objetivando mapear como tais práticas se evidenciaram ao longo do tempo, com rupturas e continuidades, acabando por conformar o nosso ofício. Na segunda parte, discute brevemente a respeito de quem são os atuais destinatários do conhecimento histórico, o tipo de história que a eles deve ser dirigido e o papel que a Anpuh-Brasil (Associação Nacional de História) tem assumido (ou deveria assumir) nesses diálogos.

Palavras-chave: ofício do historiador; historiografia; ensino de história.

Abstract

This article aims to analyze the current reconfigurations of the historian's activities. Initially, it seeks to trace, schematically, the trajectory of historical knowledge in Western societies, trying to identify the place of teaching and research along the journey. Additionally, it aims to map how such practices became evident over time – with ruptures and continuities – eventually forging the historian's craft. The second part brings up a brief discussion about who the current recipients of historical knowledge are, the kind of history they should be exposed to and the role that Anpuh-Brazil (the National History Association) has taken – or should take – in these dialogues.

Keywords: historian's craft; historiography; history education.

O tema deste artigo é bastante amplo e passível de ser enfrentado sob múltiplos enfoques. Ele diz respeito, nada mais nada menos, ao campo de exercício profissional do historiador, assunto que, se não é recente, vem ge-

* Presidente da Anpuh-Brasil (Gestão 2011-2013). Professor do Departamento e do Programa de Pós-Graduação em História da UFRGS. Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Departamento de História. Av. Bento Gonçalves, 9500 – Prédio A1 43311 – Sala 116. 90540-000 Porto Alegre – RS – Brasil. bbissos@yahoo.com

rando debates acalorados nos últimos anos em função das novas demandas profissionais que têm sido colocadas a esse profissional e às próprias reconfigurações do mercado de trabalho. Nos Estados Unidos, em outubro de 2011, Anthony Grafton, então presidente da Associação Americana de História, e Jim Grossman, diretor-executivo da entidade, escreveram o artigo “No more plan B” (“Não mais plano B”), reivindicando que as denominadas carreiras alternativas, ligadas ao ensino e à chamada história pública, não deveriam ser mais a segunda opção dos recém-doutores na área de História, mas sim o seu caminho principal. E isso não apenas em razão da escassez de postos das universidades, mas porque os historiadores deveriam rever a sua relação com a sociedade, deixando de considerar a si mesmos apenas como profissionais que pesquisam e ensinam no âmbito acadêmico. Nossa colega Keila Grinberg repercutiu essa discussão no Brasil, afirmando que estamos ‘no mesmo barco’, o que se expressaria, por exemplo, no escasso número de cursos de pós-graduação voltados à formação de profissionais para atuarem no ensino básico e nas instituições de patrimônio.¹ De minha parte, acredito que nosso ‘barco’ seja um tanto diferente, embora concorde com várias das ponderações de Keila, já que vivemos, ao contrário dos Estados Unidos, um período de expansão do ensino superior, o que obviamente implica um aumento significativo de vagas para professores universitários, aumento esse que talvez seja o maior já vivido no Brasil. Além disso, a Capes resolveu investir significativos recursos na constituição de mestrados profissionais, especialmente os voltados para a área de ensino e com ênfase na formação dos professores atuantes na educação básica, e a área de História, especificamente, tem procurado estimular cursos com esse perfil. Assim, em documento de 12 de março de 2012 contendo as orientações para a abertura de novos cursos de pós-graduação *stricto sensu*, o coordenador de nossa área, professor Carlos Fico, na seção referente aos mestrados profissionais afirma:

A área de História valoriza a apresentação de propostas de mestrados profissionais que visem à formação de recursos humanos nas áreas em que o historiador possa atuar, tais como, entre outras: patrimônio histórico; arquivística; serviços de pesquisa e documentação; museologia e museografia; artes; turismo; organização de informações históricas; consultorias e pareceres históricos; ensino e material didático.

Em no item seguinte ressalta: “Em consonância com o anseio da Área e com recentes diretrizes emanadas do governo federal, a Área de História valoriza a apresentação de propostas de mestrados profissionais que visem à formação pós-graduada de professores de história do ensino fundamental e médio, e de forma preferencial os da rede pública”.² Ainda não há como saber quais serão os resultados dessas iniciativas, mas não resta dúvida de que elas impactarão o nosso ofício em uma conjuntura na qual, ao menos por hora, há certa possibilidade de escolha entre os planos ‘A’ e ‘B’.

No caso do Brasil, o debate sobre o nosso ofício é ainda fomentado pela proximidade da aprovação do projeto de regulamentação da profissão de historiador. Nele, tanto a indicação das atribuições desses profissionais quanto a justificação da matéria seguem a mesma direção do panorama brevemente exposto até aqui. Em seu artigo 6º, que me parece ser o cerne do projeto, fica explicitado que: “As entidades que prestam serviços em História manterão, em seu quadro de pessoal ou em regime de contrato para prestação de serviços, Historiadores legalmente habilitados”.³

Obviamente, tais reconfigurações estão inseridas em um ambiente cultural mais amplo de ‘sedução pela memória’, para usar a expressão consagrada do crítico literário Andreas Huyssen, em que o passado e sua reconstrução, por diversos motivos, tornaram-se objeto de controvérsias políticas e intelectuais, bandeira de partidos e movimentos sociais, inspiração para as artes e para a mídia.⁴ Além disso, não se pode esquecer que iniciativas como os mestrados profissionais e a regulamentação profissional, de forma mais ou menos direta, respondem às demandas de colegas que já atuam faz bastante tempo no ensino básico e no campo da história pública, e que têm lutado pela visibilidade e valorização de suas práticas e espaços de trabalho.

Enfim, se nosso ofício não é novo, o contexto atual nos obriga a repensá-lo. O que fazemos como historiadores, desde que essa figura emergiu com alguma clareza como profissional específico (e essa emergência não é muito antiga), é ensinar e pesquisar. Claro está que as demandas do presente nos conduzem a discutir as características dessas atividades, levantando questões como: o que significa ensinar história hoje diante de tantos outros discursos, como os da mídia, por exemplo, que também ensinam sobre o passado? Se a disciplina histórica e o ensino de história, em sentido estrito, emergiram como parte de um processo mais amplo de constituição de uma ‘retórica da

nacionalidade’,⁵ como podemos conceber as atividades de pesquisar e ensinar nessa área em uma época pós-nacional ou transnacional? Que pesquisa e que ensino realizam os colegas historiadores atuantes no âmbito da chamada ‘história pública’?

Parece-me igualmente interessante pensar se a palavra ‘ofício’ ainda dá conta do que fazemos. Segundo o *Dicionário Houaiss*, o termo significa, inicialmente, “qualquer atividade especializada de trabalho, exercida por alguém de forma definitiva ou temporária”; ou “trabalho do qual uma pessoa obtém os recursos necessários à sua subsistência e à de seus dependentes; ocupação, profissão, emprego”; ou ainda “função de que alguém se encarrega; emprego, trabalho”. Nesse sentido mais amplo, penso que seu uso é plenamente justificável. Mas, ao menos para mim, ‘ofício’ ainda lembra artesanato, algo feito individualmente, que requer algum tipo de habilidade específica não submetida à mecanização e à divisão do trabalho próprias da economia capitalista. Algumas motivações para eu pensar dessa forma: em seu livro *Apologia da História ou o ofício* [como tradução do francês *métier*] do historiador, leitura obrigatória de todos os historiadores, Marc Bloch afirma ao final de sua introdução que não buscou escrever um tratado filosófico, mas sim uma reflexão sobre o método histórico, ressaltando: “Só posso apresentá-lo pelo que é [o livro]: o momento de um artesão que sempre gostou de meditar sobre sua tarefa cotidiana, a caderneta de um colega que manejou por muito tempo a régua e o compasso, sem por isso se julgar matemático”.⁶ Evoco também o título do livro de François Furet, *A oficina da História*, tradução de *L’atelier de l’histoire*, lançado em 1982, e que fez muito sucesso entre nós.⁷ Diante dessas evidências, questiono: por que a imagem do artesão, do trabalhador de oficina, parece representar melhor a nossa atividade? Seria uma atitude política, no sentido de nos diferenciarmos, por exemplo, daqueles que trabalham em profissões marcadas pela desqualificação e pela alienação do produto final, próprias do mercado capitalista? Mas dessa forma não estaríamos negando o caráter profissional de nosso labor? Lembro ainda que tal imagem não é peculiar à área da História, também está presente em outros campos, sobretudo no âmbito das Ciências Humanas. Basta invocar, nesse sentido, a obra fundamental de Bourdieu, Chamboredon e Passeron, *Ofício do sociólogo* [também uma tradução de *métier*], de 1968.⁸

Talvez a pista para entendemos essa preferência pela representação pré-industrial de nossa atividade esteja em outra definição do Houaiss para a palavra 'ofício': "tarefa com que uma pessoa se compromete; incumbência, missão, mister", e o exemplo dado para esse significado não poderia ser mais expressivo: "o importante ofício do magistério".⁹ Será que, mais do que como uma profissão, não pensamos em nosso 'ofício' como uma missão e, em consequência, temos dificuldade de encarar os aspectos diretamente profissionais da atividade que exercemos? Vou apresentar dois indícios que sustentam esse meu sentimento: seguidamente ouço de colegas expressões como "milito há 20 anos no magistério" ou "milito no campo do patrimônio", o que me leva a pensar se essa 'militância', na verdade, não envolve características comuns a qualquer profissão, ao menos na sociedade capitalista, como cumprimento de jornada de trabalho, remuneração etc. Outro indício: na secretaria da Anpuh-Brasil, não raras vezes recebemos pedidos de informação sobre quanto cobrar por determinados serviços da alçada do historiador (curadoria de exposições, elaboração de livros, organização de acervos, consultorias para assuntos históricos etc.) e não temos como responder, pois não existe algo como uma tabela ou a definição do valor da hora de trabalho, como acontece, por exemplo, entre advogados e engenheiros. (Afinal, como cobrar por uma missão ou uma militância?)

Enfim, entre artesãos, missionários, militantes e profissionais, configuramos e reconfiguramos a nossa identidade de historiadores e, sem dúvida, tal oscilação nos impele a repensar as nossas práticas profissionais básicas: ensinar e pesquisar. Não tenho a mínima pretensão, neste texto, de resolver tais problemas que são densos e requerem, sobretudo, discussão. Optei, assim, por centrar meus argumentos em dois eixos. Inicialmente, e pretensiosamente, quero traçar a trajetória do saber histórico nas sociedades ocidentais, buscando identificar, nesse percurso, o lugar do ensino e da pesquisa. Evidentemente, serei esquemático e reducionista, mas meu anseio é, acima de tudo, mapear como tais práticas se evidenciaram ao longo do tempo, com rupturas e continuidades, acabando por conformar o nosso ofício (sim, mantereí o termo por enquanto) na atualidade. Na segunda parte do artigo, discutirei brevemente quem são os atuais destinatários do conhecimento histórico, do ponto de vista do ensino e da pesquisa; o tipo de História que, do meu ponto de vista, a eles

deve ser dirigido, e o papel que a Anpuh-Brasil tem assumido (ou deveria assumir) nesses diálogos.

ENSINAR E PESQUISAR HISTÓRIA: UM PERCURSO

Se lançarmos um olhar de longa duração sobre a história da História como conhecimento, verificaremos que tal forma de narração e compreensão do passado sempre esteve ligada, de certa maneira, a uma dimensão pedagógica e a uma dimensão investigativa.

Assim, desde o seu surgimento na Antiguidade Clássica, o conhecimento histórico respondia à necessidade de aproximar os integrantes de certos grupos pelo delineamento de um passado supostamente comum entre eles, de ensinar quem eram e a que comunidades pertenciam. Obviamente, esse objetivo não é peculiar à narrativa histórica, mas diz respeito, de forma geral, aos discursos que evocam uma ancestralidade, uma genealogia, uma ligação do presente com o passado (o que parece ser comum a todas as coletividades humanas), como o mito e a epopeia. Porém, especialmente com Heródoto e Tucídides, assistimos à constituição de uma nova maneira de tecer essa ligação, pautada não pela revelação, mas sim pela investigação, pela pesquisa, pela capacidade de construir uma explicação humana dos fatos pretéritos, ancorada, inicialmente, na prova visual (“o que os meus olhos viram”) e auditiva (“o que ouvi de testemunhas confiáveis”).

Sobretudo com Cícero, e aqui acompanho as considerações de François Hartog,¹⁰ constituiu-se um regime de historicidade que encarava a História como ‘mestra da vida’, ou seja, como capaz de ensinar os homens do presente, de fornecer-lhes exemplos e contraexemplos de conduta e, portanto, de moldar comunidades políticas (da *polis* grega à *civitas* romana) unidas pelos modelos antigos e por eles instruídas para enfrentar os desafios que se colocavam no presente.

Esse regime de historicidade, ancorado no *topos da historia magistra vitae*, perdurou como hegemônico na sociedade ocidental, no mínimo, até o século XVIII, mas não é preciso muita pesquisa para constatar o quanto ele ainda está presente hoje, quando, por exemplo, temos de responder aos alunos do ensino básico e aos leigos de forma geral para que serve a História. Ao longo desse percurso, os ensinamentos vieram de vários sujeitos – dos santos, dos

nobres, dos reis, dos homens ilustres, dos sábios, dos artistas – e tiveram como objetivo reforçar os sentimentos identitários de comunidades de diversos tipos – desde a cristandade até o Estado nacional, passando pela nobreza e pela 'república das letras' –, mas todos se estruturaram em torno de uma forma determinada de considerar o tempo, a articulação passado-presente-futuro, segundo a qual o polo dominante residiria no primeiro termo, no passado, capaz de iluminar o presente e o futuro com suas lições.

Obviamente, ao longo desse período não havia uma disciplina histórica, um conjunto de conhecimento elaborado e sistematizado com base em determinadas regras estipuladas por uma comunidade profissional e passível de ser ensinado. Apesar disso, havia uma noção de historicidade, ou seja, uma ideia de que o presente resulta de (ou repete) ações passadas, ações essas capazes de serem compreendidas e narradas; e tal noção era transmitida às elites sociais, econômicas e culturais de maneira escrita (por meio de manuais dirigidos aos príncipes, por exemplo) ou oral, em sermões, canções de cavalaria, odes dedicadas aos reis etc.

Na modernidade, como assinala Hartog, verifica-se uma ruptura com esse regime de historicidade passadista e a ascensão progressiva de um regime de historicidade futurista, ou modernista, segundo o qual o passado deve ser superado em função de um futuro que se percebe como melhor, como objetivo a ser atingido e como definidor do sentido das ações presentes e pretéritas. Nessa perspectiva, calcada na ideia de progresso, as lições do passado são substituídas pela exigência de previsões. As grandes filosofias da História do século XIX, como o Positivismo e o Marxismo, ancoraram-se justamente nessa ideia de que o passado e o presente (o Estado teológico e metafísico ou a sociedade dividida em classes) deveriam ser ultrapassados em função de um futuro visualizado como destino (o Estado positivo ou a sociedade comunista), cabendo aos sábios (ou às vanguardas), com base em conhecimentos considerados científicos, a tarefa pedagógica de difundir tal diagnóstico ao conjunto da sociedade e estabelecer os melhores caminhos para superar os entraves a essa trajetória considerada inevitável.

A História nasce no Oitocentos como disciplina com pretensões científicas justamente na tensão entre esses dois regimes de historicidade: por um lado, com a função pedagógica de buscar no passado as raízes dos Estados nacionais em construção; por outro, visando fornecer provas científicas da

evolução e do progresso da Humanidade, periodizando seus conhecimentos de acordo com tal perspectiva temporal.

É justamente nesse contexto que emerge aquilo que podemos chamar, com mais propriedade, de ensino de História. Como nos alerta Manoel Salgado Guimarães:

falar em ensino de história traz consigo implícita a ideia de que ela, a história, é matéria de ensino e, portanto, já se constitui num corpo de conhecimento – em uma matéria efetivamente organizada sob um sistema que prevê seu ensinamento, sua transmissão. Isso implica concebê-la segundo certas regras, resultantes de certos procedimentos que não poderiam ser encontrados antes de sua transformação em disciplina – o que significa dizer antes do século XIX e de sua transformação em pedagogia escolar com fins políticos. Ainda que inventada como gênero entre os gregos no espaço da *polis* democrática, não assumiria aí o caráter de um ensinamento, tão necessário à *paideia* do homem moderno, à constituição do cidadão nacional. Como parte importante da cultura humanista nos começos da modernidade, a história também não assumiria uma finalidade de matéria a ser ensinada e objeto de um currículo pedagógico. Pensar, portanto, a relação entre ensino e história é já se colocar em certo momento da história da história, perceber suas particularidades e as demandas que estão na base de um projeto que veio a se tornar comum para as sociedades modernas: a necessidade de ensinar história e torná-la parte obrigatória de um currículo.¹¹

Antoine Prost nos ajuda a entender esse percurso com base no caso francês. Segundo ele, naquele país a História foi introduzida precocemente como uma disciplina no ensino médio, desde 1818, e somente desde 1880 no ensino fundamental. Tal fato mostra que, “no século XIX, a história não diz respeito à escola do povo, mas trata-se de um assunto de notáveis”. Esse ensino era conduzido pelas faculdades de letras, e só com a derrota da França para a Alemanha em 1870 e a chegada dos republicanos ao poder constituiu-se, “nas faculdades, o ensino científico da história com professores relativamente especializados, de alguma forma historiadores ‘profissionais’”. Com a democracia, a questão da História no ensino fundamental tornou-se uma preocupação de Estado: “Os republicanos contavam com a história para desenvolver o patriotismo e a adesão às instituições; além de ter o objetivo de inculcar conhecimentos bem definidos, o ensino de história deveria levar à partilha de sentimentos”. O grande

historiador da época, Lavissee, afirmava nesse sentido: “O amor pela pátria não se aprende de cor mas nasce do coração” (Prost, 2008, p.17-18).

O que podemos aprender com esses dados? Primeiro, que, na França, a História, antes mesmo de se transformar em disciplina científica, elaborada por profissionais, servia à formação das elites dirigentes. Segundo, que, ao mesmo tempo em que esse conhecimento era, em determinadas instâncias, disciplinarizado e metodizado, em outras era proposto explicitamente como estratégia de fortalecimento da identidade nacional, pela via da educação, de uma ‘pedagogia dos afetos’.

No Brasil o percurso foi um pouco diferente, mas guarda igualmente algumas semelhanças com o caso francês. Nesse sentido, não é demais relembrar que, também no século XIX, sob o patrocínio do imperador Pedro II, nasceu o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB). Nele foi tecida uma ‘retórica da nacionalidade’, que mencionei antes como característica conformadora de nosso ofício, ou seja, uma narrativa capaz de conferir um passado ao Estado que, após os sobressaltos do período regencial, precisava se constituir como nação, portanto, como uma ‘comunidade imaginada’, o que implicava o estabelecimento de uma história comum aos habitantes de seus limites territoriais (igualmente em processo de definição). Também no IHGB foram elaboradas e discutidas, pela primeira vez de modo mais sistematizado em nosso país, as possíveis regras para a elaboração de um conhecimento considerado verdadeiro sobre o passado, de uma pesquisa histórica, embora os membros da instituição não possam ser tomados, de maneira alguma, como historiadores profissionais, já que transitavam por diversas funções e espaços: o jornalismo, a política, a literatura e as atividades religiosas e militares, entre outras. É interessante recordar que exatamente nesse período foi também criado o Colégio Pedro II, igualmente no Rio de Janeiro, cujos alunos, em sua maioria, pertenciam à elite econômica e política do país, apesar de haver a previsão de vagas para estudantes destituídos de recursos. Imbuídos dos valores europeus de civilização e progresso, os alunos do Imperial Colégio saíam com o diploma de Bacharel em Letras, aptos a ingressarem nos cursos superiores, em especial nos de Direito. Nesse educandário, a disciplina História era ministrada desde o 3º ano do curso até o final, ou seja, era uma matéria de peso em um currículo que valorizava a formação clássica e erudita.

Enfim, também em nosso país o conhecimento histórico, nos primórdios de sua disciplinarização, estava vinculado sobretudo à formação de uma identidade nacional e, no âmbito do ensino, era considerado essencial à formação das futuras elites dirigentes. Assim, tanto na França quanto no Brasil, apesar das fortes e evidentes diferenças entre seus percursos históricos, os objetivos e os destinatários da História parecem ser muito semelhantes, até em função da significativa influência cultural que sofremos daquele país europeu.

Com a já citada derrota na guerra franco-prussiana em 1870, os republicanos franceses investiram, a exemplo do país vizinho, na criação de um verdadeiro ensino superior. Segundo Prost, “essa reforma recebeu o vigoroso apoio de uma geração de jovens historiadores, sensíveis ao prestígio da historiografia alemã e críticos relativamente ao amadorismo ‘literário’ dos historiadores franceses”. E ainda: “A profissão de historiador construía-se na junção desse empreendimento de ‘cientifização’ da história que lhe conferia as normas metodológicas, com a política universitária dos republicanos ao garantir-lhe uma moldura institucional” (Prost, 2008, p.34). Concretamente, esse processo envolveu a criação de postos universitários, a publicação de manuais onde as regras do método científico aplicadas ao conhecimento do passado apareciam sistematizadas (como a famosa “Introdução aos Estudos Históricos” de Langlois e Seignobos, de 1898) e a criação de revistas científicas, importantes veículos de projeção, socialização, seleção e crítica, como a *Revue Historique*, dirigida por Monod e Fagniez.

Nas primeiras décadas do século XX, sob a ameaça da Sociologia nascente, os historiadores franceses (e aqui estou detalhando o caso francês por ser ele, de certa maneira, a grande matriz da nossa historiografia) investiram ainda mais na proposta de disciplinar e cientificar o conhecimento por eles produzido. O grande marco desse empreendimento foi, como sabemos, o surgimento da revista dos *Annales* em 1929, capitaneada por Marc Bloch e Lucien Febvre. Estes, novamente inspirados pelo modelo de pesquisa histórica alemão, tinham como objetivo fundar e divulgar uma nova história calcada nas perspectivas da história-problema, em contraposição à história narrativa; da história total, em oposição ao que consideravam uma história meramente política e factual; e da história capaz de agregar os métodos das demais Ciências Humanas, em especial, naquele momento, da Sociologia, da Economia e da Geografia. Como estratégia de projeção no campo acadêmico francês, Febvre, em especial, tratou, nos seus

Combates pela História,¹² de desqualificar a historiografia produzida até então, que ele chamava de 'história historicizante', caracterizada como superficial, anedótica, meramente descritiva, calcada no culto às fontes oficiais, aos grandes personagens e à cronologia. Hoje sabemos o quanto de caricatural tinha essa descrição, mas não podemos negar a sua eficácia como arma de combate intelectual. Afinal, os *Annales* se impuseram como o marco da renovação dos estudos históricos, e não é à toa que eu os estou evocando aqui.

Após a Guerra, os *Annales* institucionalizaram-se no meio acadêmico francês e passaram a exercer grande influência sobre a historiografia mundial. A ideia de uma compreensão total do passado, com base em problemas colocados pelo presente e com a contribuição de métodos de várias disciplinas, presidiu sobretudo os monumentais estudos de Fernand Braudel, como *O Mediterrâneo e o mundo mediterrâneo na época de Felipe II*¹³ e *Civilização material e capitalismo*.¹⁴ Algumas das obras produzidas pelos historiadores ligados a essa segunda geração dos *Annales* tiveram algum apelo popular e midiático, mas, em sua maioria, ficaram restritas, em termos de repercussão social, aos círculos profissionais, mais capazes, por exemplo, de entender as abordagens seriais e quantitativas por eles utilizadas.

Como sabemos, com a morte de Braudel ocorreu uma fragmentação dos interesses e perspectivas dos chamados 'novos historiadores', herdeiros dos *Annales*. Nesse momento, a perspectiva de síntese, embora sempre louvada, pareceu se retrair em favor da multiplicidade temática ('tudo é história'), da diversidade documental e da experimentação metodológica. Além disso, esses historiadores, cada vez mais, se abriram à mídia, ao mercado editorial voltado a não especialistas e, também, ao ensino de História. Nesse sentido, participaram de programas de televisão e rádio; escreveram livros, revistas e coleções dirigidas ao grande público; foram (e são) chamados a debater os grandes problemas contemporâneos; e atuaram também na reformulação do ensino de História na França, em favor de uma história temática e não factual, embora suas propostas tenham sido criticadas e revistas posteriormente.

Hoje, na França, nas palavras de Prost, a História ainda ocupa "uma posição privilegiada", já que, "entre os franceses, existe unanimidade para considerar que sua identidade – e, praticamente, sua existência nacional – passa pelo ensino da história" (Prost, 2008, p.14, 16). Nesse ambiente, tal ensino é uma 'questão de Estado', objeto de discursos governamentais e debates públicos.

Apesar disso, não se pode desconsiderar que as duas guerras mundiais e tantas outras catástrofes do curto século XX colocaram em xeque tanto a ideia de que a História ensina quanto a noção de progresso. François Hartog mostra que, desde meados do século passado, emergiu um novo regime de historicidade, o presentismo, marcado pela crença em um presente infinito, totalizante e absorvente, desencantado com o passado e descrente do futuro. O *slogan* “Tudo imediatamente!”, pichado nos muros da convulsionada Paris de 1968, sintetizaria com precisão essa percepção do tempo. Porém, ressalta o mesmo autor, ainda no final do século XX manifestaram-se falhas nesse regime de historicidade presentista, expressas no interesse cada vez maior pelas ‘raízes’, pelas genealogias, pelo patrimônio, pela memória, pelas narrativas nostálgicas sobre o passado (da literatura à internet, passando pelo cinema e pela televisão) e pela moda *retrô*, entre outros indícios. Nesse sentido, diversas comunidades (locais, regionais, étnicas, de gênero ou religiosas, entre outras) manifestaram seu desejo de encontrar no passado respaldo para identidades presentes, redirecionando a seu favor a perspectiva pedagógica e identitária da história nacionalista e mestra da vida.

É nesse contexto que devemos compreender o recente diagnóstico do historiador alemão Hans Ulrich Gumbrecht:

Talvez possamos dizer que o interesse popular pelo passado tem alcançado certo apogeu, e, ao mesmo tempo, a legitimação da disciplina história, que passava por afirmar um ensinamento político, existencial e filosófico com a história, mais ou menos desapareceu.

Isso não tem acarretado nenhum problema para nosso interesse cotidiano pela história, mas cria um problema de legitimação para a historiografia. Vivemos numa situação ambivalente: um crescente fascínio pela história e pelo passado, de um lado, e um ceticismo enorme quanto à possibilidade de a história ou a historiografia ensinarem.¹⁵

Talvez se pudesse traduzir essa ideia com a seguinte equação: sedução pela memória e desinteresse pela história como disciplina científica e disciplina escolar, embora muitas vezes esses termos – história e memória – apareçam (perigosamente a meu ver) confundidos.

Obviamente, a situação no Brasil é diferente em função de suas próprias características políticas, sociais e culturais. Aqui, a história, como conhecimento

sistematizado e 'ensinável', não se constituiu – ou ao menos não preponderantemente, a meu ver, apesar dos esforços de muitos governantes – na base para a nossa identidade nacional. Outros elementos foram mais decisivos nesse sentido, também por obra de certas engrenagens governamentais, como a música e o esporte. Mesmo entre as disciplinas acadêmicas, outras áreas foram mais demandadas do que a História a se pronunciarem a respeito dos grandes problemas brasileiros, como a Economia e a Sociologia. De todo modo, creio, assistimos hoje, como na Europa, a um interesse difuso, mas crescente, por temas históricos, manifestado, por exemplo, no aparecimento de várias revistas, com qualidades bastante variadas, voltadas ao assunto, vendidas em bancas de revista; ou no sucesso de livros, em geral escritos por jornalistas, com foco em eventos e personagens do passado. Em relação a esses e outros produtos, parece-me, nós, historiadores profissionais, pesquisadores e professores dos diferentes níveis de ensino, não podemos deixar de colocar questões como: o que essas histórias 'ensinam'? Elas resultam de que tipo de pesquisa? Qual o nosso papel diante de tais narrativas?

Enfim, nesta primeira parte do artigo, quis, de forma muito breve e esquemática, traçar o percurso do conhecimento histórico, situando, em diversos momentos, o espaço do ensino e da pesquisa. A partir de agora, e de modo bastante sintético, quero me deter na pergunta "história para quem?", buscando apontar algumas possíveis respostas (não transcendentais e abstratas, mas absolutamente vinculadas à nossa contemporaneidade) e mostrar como a Anpuh-Brasil tem trabalhado para colocá-las em prática.

HISTÓRIA PARA 'QUENS'?

O título desta seção, que fere a língua culta, é apenas uma brincadeira para alertar que, do meu ponto de vista, a História (e falo aqui do conhecimento produzido e ensinado por nós, historiadores profissionais) não pode e não deve se voltar a um público específico, mas sim a uma variedade de grupos sociais, o que se constitui em grande desafio intelectual e político.

Em primeiro lugar, *a História é para os historiadores*, para a nossa comunidade profissional. Quando produzimos conhecimento científico nesta área é aos nossos pares que ele deve se voltar. Afinal, são eles que dominam as regras do *métier* e, portanto, têm mais condições de validar ou refutar os conhecimentos

produzidos conforme as determinações, permissões e interdições de nosso campo, de nosso 'lugar', para retomar a expressão consagrada de Michel de Certeau.¹⁶ Não é à toa que a formação profissional passa pela socialização nestas regras. Aprendemos, ao longo da vida acadêmica, não só como se pesquisa e como se narra a História, mas também sobre o funcionamento do campo, seus rituais, seus mecanismos de inclusão e exclusão. Escolhemos um orientador não apenas porque queremos aprender a disciplina, mas também por que queremos um 'padrinho', ou ao menos um 'guia' (um 'orientador' no sentido preciso do termo), que nos direcione pelas sendas, por vezes conturbadas e conflituosas, da área. Como já lembrou Certeau, quando um de nossos alunos apresenta um trabalho em sala de aula, ele, via de regra, o expõe mais ao professor do que aos colegas, pois é do primeiro que espera aprovação e reconhecimento.

Assim, não temos de nos envergonhar ao dizer que produzimos um conhecimento acadêmico e que nossos textos são acadêmicos, porque, ao menos na nossa sociedade, é na Academia que se produz ciência. Tenho certeza de que nossos colegas da Química ou da Física, por exemplo, não se ofendem, nem têm dramas de consciência, se os seus artigos são taxados de acadêmicos ou científicos. Nossos trabalhos de conclusão de curso, dissertações e teses serão lidos por poucos, e isso, a meu ver, não é um problema, nem deve causar sofrimento, pois o campo científico funciona assim; a ciência é, em certo sentido, para poucos.

Uma das facetas da Anpuh-Brasil é, justamente, a de ser uma sociedade científica, voltada ao aprimoramento do conhecimento histórico acadêmico, e busca cumprir tal objetivo por meio da realização de eventos científicos nacionais e estaduais; pela edição do mais importante periódico da área, a *Revista Brasileira de História*; pelo esforço em prol da preservação dos acervos documentais, e pela manutenção do Fórum de Pós-Graduação, entre outras ações. Em função disso, determinados âmbitos de funcionamento da entidade não são democráticos (no sentido da democracia participativa), mas estruturados com base em hierarquias e dinâmicas próprias do campo científico (e isso, do meu ponto de vista, não é um problema, mas simplesmente uma característica estruturante desta instância de produção do conhecimento).

Porém, a *História também é para os estudantes do ensino básico*, ela é uma disciplina escolar e, desde essa perspectiva, volta-se a um grupo bem maior: todos aqueles que frequentam a escola ao longo de certo tempo. Em tal caso

não se trata de pares nem, em sua grande maioria, de futuros pares. Afinal, nesse âmbito, não formamos 'pequenos historiadores', mas cidadãos que, esperamos, possam desenvolver uma leitura histórica do mundo, a qual envolve, por exemplo, a percepção da existência de múltiplas temporalidades; a compreensão da historicidade, do dinamismo e do caráter relacional das identidades; o entendimento de que o conhecimento histórico é construído a partir do presente, com base na análise de vestígios do passado, o que implica a possibilidade de se formular diversas interpretações sobre eventos e processos pretéritos (isso não significa dizer que qualquer interpretação é válida); a capacidade de formular relações, estabelecer comparações e elaborar narrativas coerentes sobre os temas estudados, e o desenvolvimento de valores como o respeito à diversidade, entre outros pontos. Portanto, mais do que adaptar a 'matéria' à faixa etária dos alunos, ou seja, 'tornar mais acessível' o conteúdo, cabe à história ensinada permitir aos estudantes o desenvolvimento de habilidades que lhes possibilitem a construção de um olhar mais sofisticado e crítico a respeito da realidade vivida.

Nesse âmbito, a Anpuh-Brasil também atua, por exemplo, por intermédio de seu GT de Ensino; da promoção de discussões sobre ensino de História em seus encontros científicos; da tentativa de influenciar políticas públicas referentes ao tema (antigamente, tivemos a questão dos Estudos Sociais e hoje estamos debatendo, por exemplo, o novo ensino médio e o ensino a distância) e da *Revista História Hoje*, a qual desejamos que se torne um fórum para reflexões e debates sobre ensino de História, com incidência junto à prática cotidiana dos professores. Mas temos de reconhecer que esse tema, seguidamente, ainda parece configurar-se como um gueto, envolvendo minicursos e mesas específicas nos encontros, dossiês na RBH, eixo de um GT próprio, sem 'contaminar' o conjunto da área e sem desestabilizar hierarquias nefastas como a que posiciona a questão do ensino como 'inferior' em relação aos assuntos 'propriamente acadêmicos', embora essa situação esteja se modificando, sobretudo graças à ação militante e laboriosa dos colegas que atuam em prol da melhoria da história ensinada.

Por fim, a *História é para todos*, para o conjunto da sociedade, pois se trata de um ramo do conhecimento que participa ativamente das disputas do mundo contemporâneo. Basta lembrar, por exemplo, as batalhas de memória a respeito do passado ditatorial brasileiro (que tendem a se intensificar com o

trabalho da Comissão da Verdade) e os argumentos históricos que respaldam projetos políticos e movimentos sociais (como as comunidades quilombolas e indígenas). Não é à toa que os livros didáticos da área podem se transformar em objeto de fortes controvérsias políticas e até diplomáticas (como se dá entre a China e o Japão no que tange às atrocidades cometidas por esse último país contra o primeiro durante a Segunda Guerra Mundial, assunto omitido nos livros didáticos japoneses), evidenciando que seu impacto transborda os limites escolares. Nesse sentido, como profissionais de História, temos, acredito, de ser capazes de estabelecer diálogos mais amplos, de participar dos grandes debates que dizem respeito ao nosso tempo, sem, contudo, deixarmos de ser historiadores para nos tornarmos, por exemplo, simples porta-vozes de causas políticas, por mais simpáticas que elas nos pareçam.

Nesse âmbito, a Anpuh-Brasil tem procurado atuar, por exemplo, auxiliando a Comissão da Verdade; preocupando-se com o perfil profissional dos historiadores que atuam em arquivos, museus, órgãos de patrimônio, memoriais, e outros espaços de divulgação do conhecimento histórico a públicos mais amplos; e realizando, assim espero, um Simpósio Nacional que realmente faça jus ao tema “Conhecimento histórico e diálogo social”.

Encerro reafirmando a ideia de que, no mundo contemporâneo, cabe aos historiadores, como comunidade profissional, estabelecerem múltiplas interlocuções, já que são produtores e divulgadores de um conhecimento que se exprime como ciência, como disciplina escolar e como narrativa integrante dos debates e embates políticos, sociais e culturais de nosso tempo, o que, sem dúvida, só aumenta nossa responsabilidade como cientistas, professores e cidadãos.

NOTAS

¹ GRINBERG, Keila. Historiadores pra quê? *Ciência Hoje*, 9 mar. 2012. Disponível em: <http://cienciahoje.uol.com.br/colunas/em-tempo/historiadores-pra-que/>; Acesso em: 18 jul. 2012.

² Ver: www.capes.gov.br/images/stories/download/avaliacao/Comunicado_003_2012_APCNs_Historia.pdf; Acesso em: 18 jul. 2012.

³ O projeto de Lei do Senado n. 368 de 2009 foi aprovado em plenário no ano passado. Agora tramita na Câmara dos Deputados sob o número 4699/2012.

⁴ HUYSSSEN, Andreas. *Seduzidos pela memória: arquitetura, monumentos, mídia*. Rio de Janeiro: Aeroplano, 2000.

⁵ Ver: PROST, Antoine. *Doze lições sobre a história*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008; e CEZAR, Temístocles. *L'écriture de l'histoire au Brésil au XIX^e siècle*. Essai sur une rhétorique de la nationalité: Le cas Varnhagen. Tese (Doutorado em História) – EHESS. Paris, 2002.

⁶ BLOCH, Marc. *Apologia da História ou o ofício do historiador*. Rio de Janeiro: Zahar, 2001. p.50, grifo meu.

⁷ FURET, François. *A oficina da história*. Lisboa: Gradiva, 1986.

⁸ BOURDIEU, Pierre; CHAMBOREDON, Jean Claude; PASSERON, Jean Claude. *Ofício do sociólogo. Metodologia da pesquisa na Sociologia*. Petrópolis (RJ): Vozes, 2004.

⁹ Disponível em: <http://200.241.192.6/cgi-bin/houaissnetb.dll/frame?palavra=of%EDcio>; Acesso em: 19 jul. 2012.

¹⁰ As considerações sobre os regimes de historicidade feitas neste artigo são baseadas em: HARTOG, François. O tempo desorientado. Tempo e história. “Como escrever a história da França?”. *Anos 90*, Porto Alegre: PPG em História da UFRGS, n.7, jul. 1997.

¹¹ GUIMARÃES, Manoel Luiz Salgado. Escrita da história e ensino da história: tensões e paradoxos. In: ROCHA, Helenice et al. *A escrita da história escolar: memória e historiografia*. Rio de Janeiro: Ed. FGV, 2009. p.36-37.

¹² FEBVRE, Lucien. *Combates pela história*. Lisboa: Presença, 1985.

¹³ BRAUDEL, Fernand *O Mediterrâneo e o Mundo Mediterrâneo na época de Filipe II*. São Paulo: Martins Fontes, 1983.

¹⁴ BRAUDEL, Fernand. *Civilização material, economia e capitalismo, séculos XV-XVIII*. São Paulo: Martins Fontes, 1995. 3v.

¹⁵ GUMBRECHT, Hans Ulrich. Depois de “Depois de aprender com a história”, o que fazer com o passado agora. In: NICOLAZZI, Fernando; MOLLO, Helena Miranda; ARAUJO, Valdeí Lopes de (Org.). *Aprender com a história? O passado e o futuro de uma questão*. Rio de Janeiro: Ed. FGV, 2011. p.26.

¹⁶ CERTEAU, Michel de. A operação historiográfica. In: _____. *A escrita da história*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2000.

Artigo recebido em 8 de abril de 2013. Aprovado em 15 de maio de 2013.

storia

E-storia

E-storia

E-storia

E-st

E-storia

E-storia

E-storia

E-storia

E-storia

E-storia

storia

E-stori

