

DA FLORESTA ÀS ÁRVORES: O ENSINO DE HISTÓRIA ENQUANTO PROBLEMA TEÓRICO

Caio Rodrigo Carvalho Lima

Graduando em História pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

c.rodriigo.lima@hotmail.com

RESUMO: O presente trabalho relaciona questões teóricas da ciência da História com problemas a serem resolvidos, pelos historiadores, no que se refere ao ensino de sua disciplina. A partir de conceitos do historiador e filósofo alemão Jörn Rüsen, questiona-se acerca da relação entre as preocupações com o ensino de História no documento analisado, isto é, os Anais do I Simpósio de História – evento este ocorrido em 1961 na cidade de Marília, São Paulo, tendo o documento sido publicado em 1962 – e as possibilidades interpretativas proporcionadas pela reflexão teórica deste pensador. Assim, propõe-se a mostrar como inquietações do passado ainda persistem no presente e como, além disso, para serem resolvidas, elas merecem atenção dos historiadores que, partindo de pressupostos teóricos próprios de sua ciência, ou seja, a ciência da História, encontrar-se-iam não mais perdidos em meio de uma floresta densa, mas capazes de encontrarem nela um caminho seguro de árvores que os guiariam de uma “certeza insegura” a uma “certa insegurança” (RÜSEN, 2001:110). Pensado assim, o ensino de História se complexifica à medida que requer para si reflexão própria e singular tendo em vista a resolução de problemas que persistiriam, conforme pretende-se mostrar, há, praticamente, 50 anos. Este trabalho justifica-se, portanto, por estar inserido na discussão que relaciona ensino e teoria da História, reclamando, ainda, para os historiadores a responsabilidade desta reflexão.

Palavras-chave: ensino de História; ANPUH; JörnRüsen

ABSTRACT: This present paper relates theoretical questions of historical science with problems to be resolved by historians, regarding to the teach of History. Starting from the relation between concepts of JörnRüsen, German philosopher and historian, and the concerns about History teaching in the analyzed document, which are the Annals of the first History Symposium – an event that ocured in 1961 in Marília, Sao Paulo, as the document was published in 1962 – seeks to think about interpretative possibilities for research on History teaching. Thus, it is proposed to show how concerns of the past still persist in the present and how, moreover, to be addressed, they deserve the attention of historians who, from his own theoretical assumptions, they would find themselves no longer lost in the midst of a dense forest, but in a safe path of trees that would guide them from an “uncertain certanty” to an “uncertainty” (RÜSEN, 2001:110).

Thought so, the History teaching complicates itself as it claims it’s own unique reflexion in a view to solve persisting problems, which longs, as we shall show, for almost 50 years. This work is justified, so, as it is included in the discussion that relates teaching and theory of History, even complaining for historians the responsibility to reflect these matters.

Key-words: History teaching. ANPUH. Jörn Rüsen.

INTRODUÇÃO

O estudo da História nos fornece a percepção de que o passado não está morto. Muito pelo contrário, decisões tomadas por nossos antepassados moldaram o nosso presente, tais quais aquelas opções que foram deixadas de lado. Afinal, não é apenas do preenchimento que algo toma forma, mas dos seus vazios também. Assim, estudar e conhecer o passado por meio da História e da historiografia proporciona ao indivíduo (seja ele especializado ou não) a tomada de consciência da temporalidade das coisas. Possibilita a noção de uma “espessura histórica” inerente a qualquer assunto que se tenha a necessidade e desejo de problematizar.

Em nosso caso, o ensino de História mostra-se como esse assunto espesso e problematizável. Entre o que “foi” e o que “não foi”, entre o que é e o que poderia ter sido. Pretende-se relacionar neste trabalho anseios de nossos antepassados com relação ao ensino da disciplina histórica, bem como preocupações concernentes aos objetivos deste ensino na vida cotidiana de cada cidadão (mais uma vez, seja ele pretendente a especializado ou não). Pousar as asas do passado sobre a problemática do ensino ainda acarreta algumas delicadezas, diríamos até, polêmicas, visto que cobra-se dos historiadores a responsabilidade de se questionarem acerca do ensino de sua disciplina, não obstante de também buscarem, para tal, um aporte teórico que justifique seu conhecimento científico e singular e mostre-se aplicável à resolução do problema. Sendo assim, essa “polêmica” existe pois retira-se do campo da Pedagogia, ou de qualquer outra ciência social, o dever de pensar o ensino de História e coloca-o perante os especializados na ciência histórica. Essa luta perpassa problemáticas referentes a um ou outro campo de conhecimento (Pedagogia ou História) e atinge questões burocrático-administrativas relevantes ao reconhecimento do Ensino de História enquanto área de pesquisa da História.

Apresentado este princípio, fica a pergunta: como refletir teoricamente o ensino de História mediante a ciência histórica? Há fundamentação para tal raciocínio? Quais seriam os princípios da ciência histórica? Além disso tudo, com quais fontes poderíamos trabalhar para pensarmos a problemática do ensino de História? Neste trabalho, busca-se relacionar o documento dos Anais do I Simpósio de Professores Universitários de História do Ensino Superior, publicados em 1962, tendo o evento ocorrido na cidade de Marília, São Paulo, no ano de 1961, com os conceitos do

historiador e filósofo alemão Jörn Rüsen. Por que esta escolha teórica? Aliás, por que esta fonte? As respostas encontram-se no decorrer de nosso trabalho.

Pretende-se estudar os objetivos previstos para ensino de História previstos nesses Anais, sendo estes representantes das ideias de ANPUH – atual Associação Nacional de História, à época: Associação Nacional de Professores Universitários de História – visto sua fundação subsequente e posição no cenário nacional enquanto formadora e articuladora das mais diversas ideias sobre História e seu ensino. Nesse sentido, focaremos nossa argumentação no sentido de que muitos desses objetivos previstos no documento conciliam-se com articulações e reflexões próprias da teoria da História de Jörn Rüsen, tornando necessário que o historiador e professor de História tome conhecimento destes conceitos para realizarem constantemente o que Rüsen chama de “autor reflexão”:

Autor reflexão, como retorno ao processo cognitivo de um sujeito cognoscente que se reconhece reflexivamente nos objetos de seu conhecimento, é por certo um assunto que pertence ao trabalho cotidiano de qualquer historiador (RÜSSEN, 2001:25)

A teoria da História, segundo Jörn Rüsen, neste sentido, oferece ao profissional de História o autoconhecimento necessário para a realização de seu trabalho de maneira mais consciente, proporcionando, ao ensino de História, bem como à pesquisa histórica, a certeza de que sua realização ocupa um espaço na sociedade e, como tal, possui uma função social. Este processo de reconhecer-se em seu objeto de trabalho para realizá-lo de maneira mais correspondente ao seu público, conforme será trabalhado mais adiante, mostra-se um dos problemas levantados por Rüsen e digno de discussão pelos historiadores brasileiros no que se refere ao ensino de História. Por isso, este trabalho tem por objetivo central mostrar a Teoria da História (apoiando-se em alguns conceitos-chave de Jörn Rüsen) enquanto elemento fundador da possibilidade de resolução dos problemas referentes ao ensino de História, problemas estes que completam cinquenta anos em 2011 e foram discutidos nos Anais acima citados.

DE 1961 A 2011: o que foi, o que ainda é, e uma proposta de resolução

Nesse momento nos propomos a relacionar o presente com o passado. Isto é, pensar os problemas do ensino de História no presente mediante perspectiva histórica.

Muito ainda hoje se queixa sobre o objetivo dos currículos de História nas universidades. Qual objetivo dessa formação? Por que esta e não outra? Como pretende-se desenrolar este objetivo? E, talvez mais importante, quais estratégias para avaliação da construção deste conhecimento? Dessa forma, procuraremos pensar os objetivos e preocupações levantadas no passado, ou seja, em 1961/1962 e mostrar de que forma estes problemas ainda são recentes.

No final do texto dos Anais, iniciando na página 287 e decorrendo até a página 300, tem-se as noções. Uma espécie de resumo direcionado às autoridades responsáveis, estas considerações finais tiveram o teor claro de reclamação do espaço do historiador no ensino de História, da valorização da pesquisa histórica no Brasil e do reconhecimento da especificidade do conhecimento histórico, mediante o qual deveria-se separar a graduação de História da de Geografia, o que, na época, era lei vigente. Uma outra lei a qual os historiadores deste Simpósio pediram revogação foi a da portaria ministerial número 478, datada de 8 de Julho de 1954. Segundo esta, filósofos, pedagogos e sociólogos estariam aptos a ensinarem História, tanto quando historiadores (ANPUH, 1962: 292). O que é interessante notar nesse documento, para nosso objetivo, é exatamente a luta destes historiadores, que mais tarde fundariam a ANPUH, por espaço dentro da comunidade científica e pedagógica nacional. Isto é, durante todos os textos que compõe os Anais, vê-se diversos profissionais da área questionarem-se acerca dos objetivos do ensino de História como um todo, bem como segmentada nas áreas “conteudistas”, isto é, ensino de História Antiga, ensino de História Contemporânea e assim por diante. Nesse sentido, em 1961 via-se historiadores preocupados tanto com o espaço do profissional de História no Brasil, como com o ensino da disciplina Histórica, seja para o ensino secundário, seja como ensino superior (o que ainda é mais sintomático).

A “polêmica” tratada anteriormente instaura-se justamente nesse ponto: à medida que os historiadores – desde nossa análise de 1961 – reclamam espaço, eles retiram outros profissionais destes espaços, seja de ensino, seja de pesquisa, bem como procuram por legitimação de suas argumentações. Muito embora os textos abordados não nos ofereçam suas fundamentações teóricas, observamos, na página 110, quando se trata do ensino de História Moderna e Contemporânea, que os “objetivos mediatos” para o ensino de História seriam:

- I – compreensão do homem, autoconhecimento;
- II – conhecimento da condição humana;
- III – busca do crescimento da liberdade de espírito;
- IV – busca da condição do homem no presente;
- V – unidade fundamental da humanidade; procurar visão da História universal;
- VI – consciência da realidade que somos como unidade nacional, no conjunto das unidades do mundo cada vez mais interdependentes (ANPUH, 1962:105).

Veja como esses objetivos preveem uma função social para o ensino de História, isto é, ensinar sobre o passado teria não somente a função de acúmulo de conhecimento, eruditismo ou aprovação bimestral/semestral, mas auxiliaria o aluno, sem exagero, a refletir sobre sua condição existencial, isto é, enquanto ser temporal. Após esta listagem, os historiadores responsáveis por este tema buscam mostrar de que forma a História Moderna e Contemporânea contribuiria para o alcance destes objetivos mediatos. Esta estrutura é vista em todos os outros textos dos Anais, propondo ao leitor atual pensar que os nossos antepassados estavam não apenas preocupados com a construção dos fatos, datas e nomes importantes de nosso passado, mas com a função social que este conhecimento teria na vida prática de cada aluno.

Frente a esta breve apresentação dos objetivos centrais dos textos trabalhados como fonte para este trabalho, percebemos como grande parte dessas discussões e questionamentos ainda são atuais. História é ciência ou arte? História teria alguma função social? Ou seria um conhecimento meramente abstrativo? As respostas para essas perguntas se complexificam à medida que vemos, desde 1961, problemas do ensino de História sendo tratados por historiadores mas até agora não terem encontrado uma resposta satisfatória. Esse trabalho, portanto, busca mostrar como o encontro dessas respostas tornar-se-ia possível mediante reflexão teórica da ciência histórica, isto é, como foi trabalhado acima, a autor reflexão do trabalho do historiador possibilitaria a este profissional a capacidade de direcionar seu conhecimento aos mais variados públicos-alvos. Afinal, um profissional consciente dos fundamentos teóricos mais basilares de sua área de conhecimento é, de fato, alguém muito mais preparado para ensinar ou escrever sobre tal área.

A teoria da História, portanto, segundo Rüsen teria uma série de funções e tarefas, bem como auxiliaria o historiador e professor de História no momento em que ele fosse apresentar o conhecimento obtido mediante pesquisa histórica, seja textual ou oralmente. Para tornar esta reflexão mais facilmente compreensível, separaremos as

discussões em duas séries: aquelas que dizem respeito estritamente ao historiador (enquanto cidadão especializado na ciência histórica) e aquelas reverberantes na prática do ensino e da apresentação da historiografia a um determinado público-alvo.

Em seu primeiro livro da trilogia sobre teoria da História, “Razão Histórica”, Jörn Rüsen nos apresenta os fundamentos estritamente científicos da ciência histórica. No decorrer de sua argumentação, o autor nos apresenta conceitos-chave para a compreensão de seu arcabouço teórico, tais como “consciência histórica”, “tradição”, “história”, “verdade” e a “metodização da relação com as experiências, ideias e normas”. A consciência histórica seria, para Rüsen, uma capacidade universal do ser humano, uma espécie de habilidade que qualquer pessoa tem a possibilidade de desenvolver, mas que só é possível mediante o estudo da História e o desenvolvimento do que ele vai chamar de “competência narrativa”. Segundo ele, portanto, a consciência histórica seria:

A consciência histórica é, assim, o modo pelo qual a relação dinâmica entre experiência do tempo e intenção no tempo se realiza no processo da vida humana. [...] Essa orientação pode ser descrita como *orientação do agir (e do sofrer) humano no tempo*. [...] A consciência histórica é o trabalho intelectual realizado pelo homem para tornar suas intenções de agir conformes com a experiência do tempo (RÜSEN, 2001:58/59)

A consciência histórica tornaria o homem capaz, portanto, de relacionar presente, passado e futuro em uma dinâmica temporal, dinâmica esta essencial para a compreensão, seja por parte do professor de História, seja por parte do aluno, do porquê estudar História. A ciência dessa relação dinâmica entre os tempos possibilita o indivíduo pensar o passado enquanto diretamente relacionado com o presente e o conhecimento destes dois processos, embora relacionados, peculiares em suas experiências temporais, possibilitando uma expectativa de futuro. Não se trata, que fique bem claro, de uma mera “previsão” do futuro mediante o conhecimento do passado e de suas relações com o presente e nem busca-se cometer o anacronismo de pensar o presente enquanto mero “herdeiro” do passado, mas pensar estes três tempos enquanto inter-relacionados e a História enquanto a ciência que estudar esta relação possível. Outro ponto interessante de se notar, ainda com relação à consciência histórica, é a constante necessidade que o ser humano tem que agir sobre o tempo. Enquanto ser ciente de sua temporalidade, o “agir e o sofrer no tempo” seria uma constante reelaboração do passado no intuito de pensar o sentido que ele tomou para que

se chegasse ao presente em questão. Algo bastante existencial, se levarmos para esse extremo. Contudo, a aquisição dessa “competência narrativa” forneceria, segundo Rüsen, a capacidade de cada indivíduo articular suas experiências temporais no sentido de guiar-se no tempo (RÜSEN, 2001:60/61). Assim, o ensino de História entraria neste cenário no momento em que regula as mais variadas experiências dos homens no passado buscando mostrar, constantemente, de que maneira aquilo que não existe mais ajudou a criar o que é hoje, o que levaria a pensar o hoje enquanto um futuro “não existir mais”, ou seja, o agir no presente estaria imbuído de potencialidade de transformação do futuro. Tanto o professor quanto os alunos possuem essa capacidade a ser desenvolvida, segundo Rüsen, e a disciplina responsável por tal desenvolvimento é a História.

Em seguida, Rüsen fornece uma série de conceitos reformulados, em grande medida, naturalizados em sua desconstrução ir refreada. A noção de “verdade” para a História é repensada em Rüsen na medida que ele coloca o discurso historiográfico enquanto mais, ou menos, crível mediante relação com a experiência que o comprova. Em outras palavras, a “verdade” do discurso historiográfico estaria naquele que conseguisse provar seu argumento com o maior número de fontes aceitas universalmente (RÜSEN, 2001:85). Não obstante, uma história seria verdadeira se conseguisse, em sua narrativa, suprir as possíveis dúvidas geradas. Além disso, um outro aspecto que chama atenção é em relação ao público ao qual esta História é direcionada. Isto é, para Rüsen as “histórias são verdadeiras quando seus destinatários creem nelas” (RÜSEN, 2001:86), pensando esta “crença” no sentido da função existencial de cada História, voltando à discussão sobre a constante necessidade humana de orientação temporal. Ainda com relação à veracidade das histórias, vemos que, para serem verdadeiras, as Histórias precisam vencer seus destinatários em, pelo menos, três momentos: “a propósito de seu conteúdo experiencial, sobre sua significação, quanto a seu sentido” (RÜSEN, 2001:88-89).

Por fim, dentro do primeiro bloco de reflexões teóricas específicas para o profissional de História, a “metodização da relação com a experiência, normas e ideias” insere-se em um processo de legitimação da História enquanto ciência (e não arte, ou gênero literário). Ciência para Rüsen, portanto, seria todo e qualquer conhecimento que possui um método aceito por aqueles que pretendem praticá-lo e, o conhecimento deste método, é o que fornece ao conhecimento histórico seu caráter específico e peculiar. A

relação metódica com a experiência, isto é, com as fontes, bem como com as normas e ideias forneceria ao historiador o conhecimento da peculiaridade da História que a constitui enquanto ciência. Dessa forma, vemos mais uma vez como o conhecimento que o historiador constrói com relação à sua teoria específica o insere em um contexto de autorreflexão e consciência de seu processo, ou seja, o coloca no meio da floresta densa mas o torna capaz de encontrar um caminho por entre as árvores para extrair o conhecimento desejado do passado.

A metodização da relação com a experiência oferece ao historiador, segundo Rüsen, a “credibilidade de seus conteúdos na medida em que demonstram como foi o caso, no passado, por recurso aos vestígios ainda presentes desse mesmo passado” (RÜSEN, 2001:100). Vemos, nesse aspecto, como o conhecimento histórico, mediante a consciência histórica, parte do presente para o passado e, por isso, não é arbitrário, pois é instigado por alguma carência da vida prática da sociedade, a qual o historiador busca resposta no passado. A relação metódica com as normas, por sua vez, torna-se plausível à medida que o historiador constrói sua argumentação sobre o passado como uma “pré-história” do presente, isto é, mantém o que foi (e não é mais) relacionado constantemente com o que é. Vejamos:

O conteúdo significativo de uma história é plausível, por conseguinte, à medida que os processos temporais do passado, tornados historicamente presentes, possam ser concebidos como pré-história dos processos temporais nos quais os destinatários das histórias têm a intenção de realizar suas ações (RÜSSEN, 2001:108)

Relacionar-se metodicamente com as ideias, por fim, consiste na obrigação do narrador (historiador) de especificar suas escolhas teóricas, deixando claro, com isso, que existem outras possibilidades interpretativas para o mesmo acontecimento estudado (RÜSSEN, 2001: 120).

Finalizado o primeiro bloco de reflexões, podemos passar para a articulação do segundo bloco, aquele que diz respeito à teoria da História em relação com a apresentação do conhecimento histórico. Em seu terceiro livro, o último da trilogia “Teoria da História”, “História Viva”, Rüsen aborda as formas e funções do conhecimento histórico. Vemos, neste momento de sua argumentação, como ele conclui todo raciocínio trabalhado até aqui: partindo dos fundamentos que tornam a História ciência, passando para a reconstrução do passado na pesquisa histórica e finalizando

com as formas de apresentação deste conhecimento e funções dele na vida prática dos indivíduos aos quais ele foi direcionado.

Como vimos anteriormente nos Anais do I Simpósio, todos os “objetivos mediatos” do ensino de História diziam respeito a alguma função social deste conhecimento e não apenas com seu caráter acumulativo. Neste sentido podemos ver, portanto, de que maneira Rüsen trabalha esta fundamentação teórica para o momento de apresentação do conhecimento histórico, seja na sala de aula, seja na historiografia. São dois os conceitos-chave que guiarão nossa argumentação nesse momento: “estética” e “retórica”. Para Rüsen, o conhecimento e a reflexão destes dois processos da apresentação historiográfica tornam-se fundamentais para que o objetivo do que foi apresentado seja alcançado. Como nossa análise volta-se para o ensino de História enquanto problema teórico, todas as asserções que fizermos a partir de então dirão respeito à apresentação historiográfica na prática pedagógica.

Para dar início à discussão sobre apresentação historiográfica, torna-se interessante definirmos este conceito, segundo Rüsen:

A apresentação historiográfica é, por conseguinte, um modo da constituição narrativa de sentido, no qual domina o fator da relação ao público-alvo, de dirigir-se a alguém mediante o pensamento histórico (que, aliás, sempre é pensado para alguém, para um público ou para um grupo de pesquisadores, por exemplo) (RÜSEN, 2007:28)

Um outro conceito saltou aos olhos: “constituição narrativa de sentido”. Este tipo de construção de sentido seria, em poucas palavras, aquele objetivado pelo discurso historiográfico. Justamente por produzir conhecimento em forma de narrativa, isto é, com começo, meio e fim, o conhecimento histórico constitui este tipo de sentido. No momento de sua apresentação, portanto, é que entra o “fator da relação ao público-alvo” e as qualidades estéticas e retóricas no discurso da historiografia.

Na prática do ensino de História, portanto, deve-se pensar no público-alvo ao qual destina-se o conhecimento. Para auxiliar tal cuidado, a reflexão estética insere-se neste processo e “um plano e uma intenção, mediante os quais qualquer pessoa é interpelada pela apresentação histórica” (RÜSSEN, 2007:29). Busca-se, mediante a qualidade estética da apresentação historiográfica, construir um plano pré-cognitivo no qual o aluno será capaz de construir simbolicamente conhecimento objetivado pelo professor. Em outras palavras, a estética regularia a comunicação simbólica do passado

apresentado historiograficamente com a realidade de cada aluno. Isto tornaria a aula de História para o aluno não mais um “ramo morto de sua árvore do conhecimento”, uma vez que buscou-se relacionar aquele passado com seu presente, bem como a importância de conhecê-lo.

Lembremos mais uma vez dos objetivos previstos nos Anais do I Simpósio, um deles dizia respeito à “busca do crescimento da liberdade de espírito”. A qualidade estética do discurso historiográfico ofereceria, segundo Rüsen, essa “liberdade de espírito”, pois:

Com suas propriedades estéticas, a historiografia não apenas enraíza o saber histórico nas dimensões intencionais profundas da vida prática humana, como produz também o entendimento histórico como compensação das coerções do agir, possibilitando assim uma relação livre e incondicionada dos destinatários com sua memória histórica (RÜSEN, 2007:31).

Relacionada a fonte com esse conceito vemos como o conhecimento teórico da História oferece ao professor a consciência daquilo que ele está ensinando e, ao passo do alcance de um “sucesso estético”, conforme afirma Rüsen, os alunos tornar-se-iam “livres de espírito”, livres de manipulações e capazes de desenvolverem sua consciência histórica, algo previsto pelos historiadores em 1961.

A outra qualidade do discurso historiográfico é a retórica. Essa qualidade insere-se, de certa maneira, para “frear” a estética de introduzir uma “dimensão utópica do tempo na determinação do sentido do agir e o transforme em simulação” (RÜSSEN, p. 34). Em outras palavras, a retórica aparece no discurso historiográfico para tolher a imaginação, seja do narrador, seja do aluno, de construir realidades utópicas, ou seja, realidades sem a mínima fundamentação na experiência. Portanto:

Nessa categoria encontra-se a relação pragmática à realidade, na qual o potencial significativo da historiografia se distingue não negativa, mas positivamente das constituições “puramente” estéticas de sentido na arte (entendidas como ultrapassagem da realidade pela imaginação) (RÜSSEN, 2007:34).

Ao ministrar alguma aula, portanto, o professor de História apresenta o passado ao seu aluno. Nesse processo de apresentação historiográfica, a qualidade estética oferece tanto ao professor quanto ao aluno a capacidade de imaginar, fundamentadamente, situações e proposições sobre o passado, presente e futuro, o que

proporciona à aula mais dinamismo e eficácia (no que diz respeito à “liberdade de espírito” do aluno, bem como ao desenvolvimento de sua consciência histórica), enquanto a retórica media constantemente essa capacidade imaginativa à medida que mantem-se presa à realidade.

Estes dois conceitos, portanto, encerram o segundo bloco de reflexões teóricas próprias da ciência da História, segundo Rüsen. Buscou-se trabalhar a relação existente entre o professor de História e seu público-alvo (seja ele o alunado do ensino básico, ou superior). Vimos como os “objetivos mediatos” nos Anais do I Simpósio, em grande medida, encontram vias de realizações nessa reflexão peculiar e específica do profissional de História. Propomos, portanto, que a complexificação do ensino de História necessita dessa mediação teórica e, para tal, os conceitos do historiador e filósofo alemão Jörn Rüsen nos pareceram bastante cabíveis.

CONCLUSÃO

O processo de significação do passado constantemente oferece aos historiadores novos meios de encontrarem respostas para suas perguntas. No caso do ensino de História, a situação não é diferente. Conforme vemos na tese da professora Margarida Oliveira (2003), a quantidade de trabalhos que problematizem o ensino de História no Brasil ainda são poucos e, além do mais, grande parte deles inserem-se naquilo que a historiadora chama de “historiografia da falta”. Relacionado principalmente aos livros didáticos, esta historiografia preocupou-se em apontar suas falhas e dizer o que estava faltando nos livros, enquanto, como vimos, desde 1961, os historiadores preocupavam-se com questões demasiado profundas relacionadas com o ensino de História. Independente da regência desta produção, nunca é tarde para repensarmos o passado e buscarmos novas alternativas de resolução para os problemas do presente. Para tal, contudo, uma reflexão teórica própria torna-se necessária também. Não limita-se apenas a reclamar das situações educacionais do Brasil, muito menos em dizer que este ou aquele livro didático estão errados ou mais certos, mas de pensarmos além, de raciocinarmos até que ponto podemos nos queixar do trabalho de outros profissionais que, ao ensinarem ou produzirem sobre História, não procuram conhecer a historiografia, ou a teoria da História, mas darmos-nos o benefício de questionar se seriam os próprios historiadores que não cobram para si este território. Por “cobrar para

si” também vamos além, ao afirmar que esta cobrança deve sair dos muros de marfim da academia e encontrar meios de alcançar outros destinatários, de atingir outros públicos-alvos.

As preocupações e os objetivos dos Anais do I Simpósio do que viria a ser mais tarde a ANPUH são sintomáticos, pois ainda hoje, dizem respeito a uma chaga aberta, seja no ensino básico, seja no ensino superior (o que é ainda mais problemático, visto ser deste espaço que sairão os futuros professores da rede básica de ensino). Então, nossa reflexão neste trabalho deteve-se a mostrar que a reflexão teórica também deve ser própria no que diz respeito à problematização do ensino de História. Não desmerecendo os conhecimentos da pedagogia, sociologia, filosofia, psicologia, ou de qualquer outra ciência social, os historiadores interessados em estudarem ensino de História devem passar a procurar raciocinar o ensino mediante uma teoria própria e específica, que questione e desnaturalize a relação “professor x aluno”.

Completando 50 anos este ano, as inquietações dos professores de História de 1961 continuarão a serem os nossos casos, não tomemos frente desta discussão. Esse trabalho foi portanto, um convite e uma provocação, uma mostra e uma relação, entre fonte e teoria da História, reflexão e problematização do ensino. Foi uma tentativa de fazer-nos enxergar além da floresta, as árvores.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANPUH. Anais do I Simpósio de Professores de História do Ensino Superior. Marília: 1962

OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de. O direito ao passado (uma discussão necessária à formação do profissional de História). 2003. Tese (Doutorado em História) – Universidade Federal de Pernambuco, 2003

RÜSEN, Jörn. Razão histórica: teoria da história: fundamentos da ciência histórica. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001

RÜSEN, Jörn. História viva: teoria da história: formas e funções do conhecimento histórico. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2007