

AS CONCEPÇÕES DE HISTÓRIA E OS CURSOS DE LICENCIATURA

LUIS FERNANDO CERRI *

“Não se pode, hoje, discutir o ensino de História sem interrogar-se sobre o tempo, sobre o mito, sobre a ciência no mundo de hoje.”

(Suzzane Citron. *Enseigner L’Histoire Aujourd’hui*)

RESUMO

O artigo aborda os problemas criados pela conceitualização insuficiente - principalmente quanto ao positivismo - nas discussões sobre o ensino da história, argumentando que esta situação é o sintoma de formação teórica e debates acadêmicos insuficientes sobre as correntes historiográficas, gerando a manutenção dos problemas habituais no ensino da disciplina .

Palavras chave: história e ensino; historiografia; positivismo; ensino tradicional; licenciatura em história.

Um dos maiores desafios do professor dos cursos de licenciatura em História é aproveitar todo o potencial de reflexão teórica que o aluno desenvolve ao longo do curso, bem como a capacidade de trabalhar com

*. Mestre e doutorando em Metodologia do Ensino (História) pela Faculdade de Educação da Unicamp. Professor Assistente do Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino da UEPG.

as informações, para lograr transferir ao futuro mestre as variadas competências do historiador. Isso deriva da concepção que tornou-se majoritária nos anos 80, de que ensino e pesquisa são inseparáveis, sendo a postura do professor-pesquisador uma das metas dos cursos de licenciatura. Decorre daquela preocupação, então, uma série de exercícios destinados a colocar em prática a formação teórica, como a análise de propostas de ensino, do material didático e da prática docente, entre outros; no final das contas, acabamos num safári em que a “caça” é de elementos que permitam informar se o objeto estudado é positivista / tradicional, marxista ou ligado à história nova que se reivindica como filiada à *École des Annales*, ou, de maneira ainda mais simplista, se o objeto pode ser catalogado como conservador ou renovado.

Muitas vezes, esse exame acaba por definir, para o futuro professor, o que adotar e o que excluir em sua prática cotidiana na sala de aula, reproduzindo uma postura que presencia muito freqüentemente na academia: tal autor é de tal linha teórica, que já está superada, e portanto nem vale a pena ler ... Deixamos, em nossa formação, por este vício, de ler muitos dos clássicos que fizeram a história do desenvolvimento da disciplina, e mesmo do pensamento das ciências humanas. Por outro lado, outros clássicos são lidos, resultando em uma formação manca que privilegia uma determinada linha, ao mesmo tempo em que a enfraquece, pela precariedade do conhecimento - e conseqüentemente da crítica - das outras.

A maior dificuldade dessas abordagens rotuladoras é isolar o que é a específica contribuição de determinada linha: por exemplo, partir do cotidiano do aluno, ou ter o aluno como o sujeito de seu processo de aprendizado, por exemplo, não é atribuição exclusiva da “História Nova”, ao contrário do que pensam alguns, mas sim uma contribuição advinda também da psicopedagogia. A história preocupada com as linhas gerais do desenvolvimento humano em vez dos fatos miúdos é programa tanto do positivismo (como veremos adiante) quanto do marxismo. A maior parte da dificuldade reside, entretanto, na tendência em ver o “mapa” das correntes historiográficas como os mapas da geografia política: com fronteiras rígidas e bem definidas, quando temos na verdade várias cores pinceladas em pontos diferentes do mesmo quadro, mas que vão ficando nuançadas e interpenetradas na medida em que se aproximam das cercanias das outras cores. Compreender esta fluidez é um primeiro passo para enfrentar o problema da coerência entre a concepção historiográfica do professor e a sua prática cotidiana em sala de aula, que não é

mecanicamente mediatizada pela primeira, mas sim influenciada por uma série de outros fatores.

Para comentar um desses fatores de “interferência” na relação entre a teoria e sua prática correspondente, basta lembrar que a falta de clareza por parte de especialistas e professores sobre a teoria que instrumentalizam para forjar a prática, leva a retumbantes fracassos em experiências ditas “novas”, ou a reprodução do mesmo que aí está, sob novos títulos. Não fossem esses malogros - infelizmente não raros - não seria necessário reafirmar que as concepções historiográficas e as concepções e práticas do ensino de história relacionam-se firmemente (ainda que de maneira não imediata), a ponto de, havendo problemas em um dos termos, haver prejuízo na equação inteira. O que leva ao fracasso muitas das tentativas não-tradicionais do ensino é, portanto, a adesão nominal a determinada corrente da moda, ou mais adequada à militância política (de direita ou esquerda), sem uma compreensão das implicações metodológicas da escolha, o que cria propostas mirabolantes que na prática não rompem o tradicionalismo. O mesmo vale para a definição das correntes com as quais não se concorda: uma crítica leviana e apressada (do positivismo, por exemplo), tranqüilamente conduz à omissão da crítica de partes da tal corrente, partes essas que geralmente acabam integrando as concepções e a prática do professor que havia renegado a mesma (às vezes por convicção, às vezes por adesão a uma opinião majoritária ainda na Academia). Voltamos a bater na tecla de que a crítica malfeita daquilo a que nos opomos expõe-nos ao risco de ter inconscientemente em nossa prática elementos daquilo que não queremos. Isso não implica afirmar, obviamente, que as teorias sejam “vendidas em pacotes fechados” e que só possam ser aceitas ou rejeitadas *in totum*.

Desde que decidimos que o ensino de história estava em frangalhos (estamos aqui usando uma primeira pessoa do plural, mas não devemos nos esquecer que sempre houve, no sistema educacional, uma terceira pessoa do plural para quem muito pouco ou nada deve mudar, e infelizmente trata-se de uma maioria silenciosa) e que era preciso renová-lo, uma tendência muito forte passou a tratar as experiências e propostas a partir dali como “renovadas”, enquanto quase tudo o que havia antes, em termos de ensino, e boa parte da historiografia, ganharam como brinde o título de “positivistas”. O termo passou a ser um delimitador de identidade: positivistas são os outros. Essa simplificação empobreceu o

debate, principalmente quando consolidou-se a incorreta sinonímia entre positivismo e ensino/historiografia tradicional.

Há mais de duas décadas, gerações de historiadores e professores de história nos grandes pólos universitários do país (eixo Rio- São Paulo e Universidades Federais em todos os estados) têm sido formados na crítica ao “positivismo”. Ao mesmo tempo em que trata-se de uma crítica extremamente justa e necessária, tanto por razões políticas quanto pelos avanços teóricos alcançados, trata-se de uma crítica mal digerida entre o corpo docente, uma vez que o positivismo em história, pela semelhança de sua cor política, acaba sendo identificado com o que se convencionou chamar de “história tradicional”, sem que nos apercebamos da nuance que dá a cada uma dessas perspectivas uma identidade própria, que as torna teórica e metodologicamente contraditórias, apesar de serem muito freqüentemente encontradas nos objetivos políticos que traçam para o ensino da disciplina.

É necessário, neste ponto que esclareçamos o que estamos entendendo por história tradicional. Sem ter a organicidade de uma escola historiográfica, trata-se de uma história factual, eminentemente político-militar e estruturada em torno dos próceres da pátria. É uma história com um restrito universo de objetos e periodizações, presa ao documento escrito e preferencialmente oficial, teoricamente difusa (mas fundadora de cânones metodológicos, cujo resultado final está na glorificação da política e do indivíduo importante (nem tudo é história). Trata-se ainda de uma história de classe, que interessa ao grupo que está no poder do Estado por um tempo significativo, que produz ideologia (também em forma de história oficial) e que confronta-se com questionamentos de outra(s) classe(s) emergentes:

O termo evoca a idéia de uma continuidade temporal que projeta-se, a partir do presente, em direção ao passado. Assim, possibilita entender e/ou justificar práticas e valores que sobrevivem contemporaneamente, e cuja origem é estabelecida na ponta inicial da linha da tradição.

Ao contrário da história oficial, que é uma história vinculada ao seu caráter de pertença à instituição, a história tradicional é uma história de classe, e portanto tem uma conotação primeiramente social. Ela é, então, um elemento de identificação de um determinado estrato da sociedade, e surge no seu confronto objetivo com outros setores, ligando-se ao próprio processo de formação e desenvolvimento da classe. (Cerri, 1996: 64)

Essa ligação umbilical com a classe à qual interessa a integral manutenção das tradições, vale dizer, a classe conservadora (que tende ao desaparecimento ou transformação pela dinâmica constante da sociedade) explica o caráter factual dessa história, que, via de regra, coincide com a história oficial, e existe para a justificação das obras da classe dominante: as batalhas, o processo político, os próceres, a nação. *Grosso modo*, essa história não precisa de uma filosofia que a organize: o recorte político e a cronologia dão-lhe a ordem mínima necessária para a montagem do extenso elenco de informações que toda a sociedade que passa pela escola deve saber. Não há preocupação, portanto, com a lógica do processo histórico e com as relações causa-efeito, uma vez que se trata apenas de dispor no tempo os expoentes (fatos e homens) da classe, tratados como expoentes da humanidade ou da nação. Desconfia-se, paradoxalmente, de tudo o que cheira a filosófico, uma vez que a imparcialidade é buscada, ao mesmo tempo em que não é alcançada (pois é buscada metodologicamente, e menos na reflexão teórica). É para esta história que faz todo o sentido continuar falando das “ciências auxiliares”, como a heráldica, a genealogia e demais atividades de erudição: elas enfocam o interesse do pesquisador em objetos que raramente conduzem a outros campos além dos conhecimentos que glorificam e dão justiça à dominação; concomitantemente, hierarquizam a atividade do historiador. Além disso, podemos caracterizar a história tradicional como essencialmente conservadora, e isto faz parte de sua própria definição: conservar um determinado passado e valorizá-lo, para que o presente não mude, e sim vincule-se àquele determinado passado. Este objetivo político caracteriza esta tendência.

Entretanto, como ideologia, essa história é vendida como universal, ao mesmo tempo em que transmite na verdade uma parcela restrita da história, que interessa ao grupo que a originou. A aparência de objetividade, portanto, é também aqui presente: nas palavras de Ranke, “o objectivo da história é dar os acontecimentos do passado como eles na realidade se passaram” (cit. por Carvalho, 1985: 79).

Uma questão que se coloca aqui é a seguinte: como o ensino tradicional de história, tendo por vezes conteúdos que foram selecionados por motivações político-ideológicas, por classes que já deixaram de existir, consegue ter tamanha persistência? Não há aqui a pretensão e o objetivo de perscrutar o universo de causas dessa permanência, mas é interessante fazer um paralelo entre esse nosso tema e o jogo do avanço da sociedade burguesa e a resistência do Antigo Regime europeu.

Segundo Arno J. Mayer, a crença tácita no progresso e a aversão à paralisia e à regressão histórica, que encharcam a modernidade até a medula, fizeram surgir “uma tendência marcante a negligenciar, subestimar e desvalorizar a resistência de velhas forças e idéias e seu astucioso talento para assimilar, retardar, neutralizar e subjugar a modernização (...)” (Mayer, 1987: 14). Geralmente, essas artimanhas tradicionais são tão bem urdidas que passam a compor o “novo” sem que este se aperceba, da mesma forma que a burguesia do século passado, longe de estabelecer um universo próprio, negava-se a si mesma e imitava a nobreza, com a esperança de ascender a ela (Mayer, 1987: 23).

Neste trabalho de repensar as etéreas “fronteiras” entre as concepções historiográficas, é preciso que recordemos que a crítica dos *Annales* está embasada em nada menos que as idéias oriundas do positivismo francês, numa corrente de pensadores que vai de Comte, passando por Durkheim até François Simiand, este influenciando mais diretamente as críticas que instigam os fundadores da escola, Bloch e Febvre (Burke, 1991: 21). Desde essa ancestralidade, já podemos estabelecer as nossas desconfianças contra as vozes que insistem em amalgamar a história positivista com a história tradicional.

Para esta distinção, é preciso ter o cuidado de ir à fonte da filosofia positivista e verificar o que de fato ela prescreve para o *métier* do historiador, evitando o atalho tristemente célebre de utilizar os comentadores para caracterizar as filosofias (é o caso, por exemplo, de Itacy Basso, que comenta três concepções historiográficas, mas apenas quanto ao marxismo vai às fontes, relegando a caracterização do positivismo e do presentismo aos seus comentadores - vide Basso, 1989).

O positivismo, em sua face historiográfica, não é factual, idólatra dos grandes nomes nem meramente político. O apoio mais específico para essas considerações na obra do pai do positivismo (e da sua vertente que mais nos influenciou, a francesa) é a lição 52 do seu *Cours de philosophie positive*.

Comte é contrário à erudição extremada dos historiadores dos séculos XVIII e XIX, e coloca a importância dos resultados gerais em vez dos detalhes minuciosos, que eram o fetiche do historiador tradicional (atribuindo o caráter de verdade e precisão ao conhecimento que produzia). Na verdade, para esse filósofo, todas as ciências, a exemplo da física e da biologia, entre outras, alicerçam seu método nas generalidades,

nos eventos mais comuns e que se repetem freqüentemente; esses sim, são os eventos mais essenciais a considerar:

Assim circunscrito, o verdadeiro campo que convém à nossa análise histórica deve somente conter os resultados mais gerais da exploração ordinária do passado, descartando toda apreciação demasiado detalhada. (Comte, 1969: 08)

Adiante, Comte dilacera a história tradicional, debulhando seus objetos privilegiados de estudo, seu método e sua fundamentação:

Na pesquisa das verdadeiras leis da sociabilidade, todos os eventos excepcionais ou todos os detalhes muito minuciosos, tão infantilmente estudados pela curiosidade irracional dos compiladores cegos de anedotas estereis, devem ser quase sempre abandonados como essencialmente insignificantes: ao passo que a ciência deve sobretudo se preocupar com os fenômenos os mais vulgares (...). (Comte, 1969: 09 - Grifo meu)

Se ainda permanece alguma dúvida quanto à distinção entre a história tradicional e a de orientação positivista, o excerto abaixo é capaz de dirimi-las em definitivo:

Desse modo, uma indispensável função deve ocupar a história de sociologia (...) para alimentar e dirigir suas principais especulações, de forma a que seu emprego permaneça essencialmente abstrato; nisto deve ser, de alguma forma, como uma história sem nomes de homens, ou mesmo sem nomes de povos (...). [11-2]

A história positivista, apesar de defender o método *a posteriori* (Ribeiro Jr., 1988), é uma história essencialmente teórica, elaboradora de leis gerais do funcionamento da sociedade, ou melhor, auxiliar da sociologia na realização deste mister. A história tradicional, pelo contrário, é essencialmente empírica, factual, sem uma profunda preocupação teórica que possa perturbar o seu objetivo ideológico, preocupação que não se centra em dissimular sob o manto protetor da razão e da ciência, como acontece com o positivismo. Na história tradicional, há a prevalência da informação, do “dado” escolhido pelo historiador, sobre a teoria, enquanto no positivismo há a prevalência da teoria, da generalização, sobre os dados ordinários e principalmente os extraordinários. Sua base epistemológica é o conhecimento sensorial, sensível, resgatável a partir dos documentos históricos escritos, e aí se

esgota (Carvalho, 1985: 82). O positivismo, embora parta dessa mesma base, procura ir além, subordinando o fato a uma teoria da história (a lei dos três estados, de Comte).

O objetivo da história positivista é a formulação de leis que tornem inteligível e previsível o processo histórico (segundo a máxima “saber para prever, prever para prover”, que por muito tempo dominou as justificativas na introdução aos estudos históricos para crianças e adolescentes). Renuncia-se ao estudo das causas das leis, no sentido de que tudo o que não pode ser empiricamente comprovado não é digno de menção. Essa renúncia à metafísica das causas não significa em hipótese alguma que o positivista renuncie também à compreensão do processo histórico a partir de suas leis invariáveis. Pelo contrário, a história é submetida à metodologia das ciências exatas e biológicas, donde podemos afirmar que as interpretações organicistas e de determinismo geográfico presentes em alguns trabalhos historiográficos vinculam os mesmos indissolúvelmente ao viés positivista. O grande divisor de águas entre a história positivista e a história tradicional é a preocupação prioritária da primeira em estabelecer as leis da história para compreender seu funcionamento, com o que utiliza os métodos e valores das ciências naturais, ao passo que a segunda procura estabelecer um método próprio. O que não quer dizer que toda e qualquer preocupação em estabelecer leis em história seja positivista, pois essa preocupação deriva da concepção moderna de ciência.

Das atitudes intelectuais derivadas ou próximas do ideal positivista das ciências sociais, nascem as teorias científicas do racismo e do preconceito social, como as que conseguem encontrar relações entre a medida do crânio e a delinqüência de negros e mulatos, ou mesmo de algumas etnias caucasianas. É também o caso do darwinismo social. Na mesma linha vão as pesquisas de Lombroso sobre a inferioridade da mulher - e especialmente da prostituta - pelas suas características anatômicas (Rago, 1985 :91). Ou então a obra de Alfredo Ellis Jr., em que a superioridade racial do paulista é dada pela ausência do elemento negro nos séculos iniciais e a influência das variações climáticas do planalto sobre a “Raça de Gigantes” (Cerri, 1996: 54). Ou ainda, como já foi colocado acima, os determinismos geográficos que explicam formações econômicas e sociais inteiras - e principalmente o “caráter nacional” - pelas determinações do clima e/ ou do relevo.

Segundo Bourd e e Martin (1990), a escola metódica, na França, é a que cumpre a tarefa de compor um discurso ideológico que alicerça a identidade nacional, analogamente ao que aqui chamamos de história tradicional. Segundo os autores, essa escola   abusivamente chamada de positivista, já que, apesar de sofrer influência cientificista, não chega a compor uma teoria geral da história, como o positivismo faz, sobrecarregando de sentido, ao contrário deste, os próceres e os fatos da esfera político - militar.   esta escola, que sistematiza a história da França, tornando-a ensinável e compondo, ao mesmo tempo, a consciência histórica nacional da popula o pela difusão do uso dos manuais de história no ensino básico e médio, entre os quais a famosa cole o de Ernest Lavisse, por exemplo (Citron, 1987). Esta historiografia, incorretamente chamada de positivista, é o alvo das críticas de Bloch e Febvre quando da funda o dos Annales.

Caracterizamos até aqui a historiografia positivista no que difere essencialmente da historiografia tradicional. Cuidemos agora das semelhanças. Como já foi afirmado aqui, tradicional é a característica de uma história de classe dominante (ou que em algum momento esteve no poder do Estado). No caso específico do Brasil do final do século XIX, o positivismo também é uma filosofia de elite política e social em ascensão na virada do século, da  o seu parentesco em termos de compromisso político muito próximo com os compromissos políticos da história factual, da  também decorrendo uma das raízes da confusão entre a história positivista e a história tradicional nas análises historiográficas e sobre o ensino da disciplina.

Tanto na sua versão autoritária (Comte e Littré) quanto na versão liberal (Spencer), o positivismo está a serviço do conservadorismo e da rea o. As apropria es da teoria para fins políticos via de regra conduzem a atitudes excludentes e concentradoras de poder, renda e saber. O positivismo terá seu período áureo na proclama o da República brasileira, inspirando o seu elitismo e autoritarismo, marcando a bandeira do país até os dias de hoje nos dizeres comtianos "Ordem e Progresso". A história tradicional, por sua vez, está ligada a uma gera o anterior dos donos do poder: o Império, fundador do Colégio Pedro II e sob cuja égide foram fundados os Institutos Históricos e Geográficos que deram a primeira forma   disciplina "História do Brasil". Cada qual a seu modo, e em momentos diferentes, essas linhas da historiografia foram responsáveis por processos de justifica o, glorifica o e populariza o

do poder político e social, estabelecendo os rígidos limites da cidadania e as amplas plagas da exclusão social, política e econômica.

O eurocentrismo é um dos pontos de contanto mais importantes desse parentesco. A história tradicional, bélica, aristocrática e eminentemente política, é uma história em que os europeus falam de si mesmos ou dos outros povos sob o seu ponto de vista, que os olha de cima, ou é a história de seus descendentes nos países conquistados. É uma história de conquistadores, para os quais a própria ciência da história é uma arma de dominação. Romântica, a história tradicional procura a sua lógica na ação dos indivíduos: os grandes homens são, a exemplo de Jesus Cristo (o grande divisor de águas da história), redutores de seus grupos. Não é tão diferente na doutrina positivista (excetuando-se a sua reserva quanto à importância dos grandes homens), para a qual a transformação da sociedade, da desordem para a ordem, parte da conversão pessoal e do convencimento cognitivo de cada um, desprezando-se as diferenciações de classe.

No que toca, então, ao caráter eurocêntrico e racista, o positivismo imagina que a sua regeneração da humanidade deve partir, invariavelmente, da raça branca (e seu “resumo”, a nação francesa) para atingir, num ato de condescendência, as demais raças do globo (Gianotti, 1991: 45). A própria lei dos três estados, cerne da teoria da história comtiana, estabelece como o máximo do atraso as sociedades fetichistas e politeístas, classificação na qual englobavam-se, naquele momento, os negros, os índios e uma parte dos povos indo-orientais, exatamente os mesmos que estavam sujeitados à dominação britânica.

Por fim, tanto a historiografia positivista quanto a historiografia tradicional guardam uma mesma relação no que se refere ao que E.P. Thompson (1981: 38) chama de “evidências históricas”: para ambas, o significado delas é imediato, ou seja, aflora da sua própria verificação e não comporta interpretações. Daí alguns historiadores considerarem que os fatos falam por si próprios. Para Thompson, um dos mais significativos representantes de um marxismo não-ortodoxo - e que nisso expressa também o pensamento de outras linhas não comprometidas com o positivismo ou com o tradicionalismo - as evidências só podem informar (e significar) a partir de nossas perguntas, apesar de terem o poder de limitar todas as teorias, anulando a validade das que forem de encontro às mencionadas evidências. Os significados não são revelados pela evidência, portanto, mas pela interrogação de mentes atentas e desconfiadas, treinadas na articulação da “lógica histórica”, ou seja, no

manejo adequado das evidências e as teorias na composição de um discurso explicativo coerente em que não haja predominância de nenhuma das duas.

Não cabe aqui comentá-los extensamente, mas dois historiadores paulistas são representantes típicos de cada uma das tendências discutidas acima: Afonso d'Escragnoille Taunay e Alfredo Ellis Jr. Taunay, autor, entre outras, da História Geral das Bandeiras Paulistas, é um colecionador de fatos cronologicamente encadeados e eventos pitorescos, enquanto seu discípulo, Ellis Jr., é quem procura tecer uma teoria eurocêntrica, racista e tributária do determinismo geográfico para explicar a história dos paulistas enquanto povo. A diversidade tão acentuada de enfoques entre o mestre Taunay e seu seguidor (Ellis Jr. foi o segundo catedrático de História do Brasil na Universidade de São Paulo, enquanto Taunay havia sido o primeiro detentor da cadeira e o pioneiro da mesma no país) não impede a harmonia pessoal e intelectual entre eles. Podemos mesmo dizer que um é a continuidade do outro, por novos caminhos: em cada geração, há uma mesma função a ser cumprida, ainda que as exigências e as características sejam outras.

Algumas considerações finais

Acredito que a massa relativamente amorfa chamada de ensino com base numa “concepção renovada de história” (Paraná, 1990: 81) ou o que o valha é um campo de discussões que está rapidamente chegando a um ponto de estrangulamento: apesar de tanta discussão e tantas inovações epistemológicas, teóricas e metodológicas continuamente propostas, o ensino de história vivido na rede pública pouco tem se alterado. É um novo que se torna velho, pois é tributário de discussões que remontam à década de 1930, como o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, de 1932. Nesse momento, sob a influência de educadores como John Dewey, a história, no conjunto das novas preocupações educacionais de caráter liberal, será um instrumento de luta contra o tradicionalismo pedagógico (que não deixa de ter seus laços com a história tradicional). Em que pesem as limitações derivadas do aspecto liberal e dos resultados reacionários da Escola Nova (Saviani, 1985), temos que reconhecer que sua postura trouxe algumas transformações no ensino de história, ainda que para um círculo limitado, mas

principalmente que questionou a ordem das coisas nesse ensino, e fundou o campo do “novo” e do “renovado”. E lá se vão mais de 60 anos: o campo do “novo” no ensino de história envelheceu e coloca em xeque o próprio uso da expressão, pelo desgaste de seu sentido.

Creio que isso se deve a uma série de fatores, mas um deles é central. Pedindo licença para usar o marxismo quando a maré intelectual nos quer carregar para outras praias, lembro que as “distorções” ideológicas só podem desaparecer quando a contradição da realidade que as originou desaparecer também, quando for resolvida na prática: a crítica, apenas, não é capaz de promover a superação do ensino de história tradicional como ideologia da classe dominante, e é isso principalmente o que temos feito: crítica, e crítica verbal. Se advogamos a importância da subjetividade nos processos históricos, precisamos ir além disso, partindo para uma verdadeira militância. Parafraseando Lênin, não há ensino de história cidadão e transformador sem prática política cidadã e transformadora do professor (o que não o vincula *a priori* a nenhuma teoria ou doutrina, mas o coloca do lado oposto à apatia).

As paredes que fecham esse beco sem saída nas quais vamos nos encostando mais a cada ano são, basicamente, as seguintes:

1) O problema político das propostas novas esbarrarem em condições de vida e trabalho do professorado que impedem qualquer possibilidade de aplicação sistemática e generalizada de propostas “novas”, única maneira de obter um *feedback* satisfatório para avaliar eficiências e replanejar essas mesmas propostas de uma maneira ampla e coletiva (experiências isoladas, mesmo bem sucedidas, continuam isoladas e de abrangência extremamente restrita). Ao mesmo tempo, essa situação fornece ao professor um alibi legítimo para não transformar a sua prática, o que confere ao método e às concepções historiográficas tradicionais um fôlego ainda para algumas dúzias de anos.

2) A crônica incapacidade do professorado (não é um comentário de observador, mas de participante) em se constituir como agente político e determinar coletivamente as políticas pedagógicas e administrativas públicas de interesse para uma reforma educacional efetiva, o que deixa as propostas de renovação a mercê de governos quadrienais, vedando a continuidade necessária a um processo (e não momentos estanques concebidos por burocratas) de reforma, que não se esgota em um plano ou em um governo, mas é tarefa de quase uma geração. Ainda que os currículos atravessem mais que um mandato executivo estadual, as

diferentes orientações da política educacional limitam ou alteram suas condições de implementação.

3) A persistência dos interesses de classe que originaram conteúdos e métodos para a história, elemento central de constituição da identidade nacional e regional, instrumentos fundamentais de dissimulação da dominação burguesa da divisão da sociedade em classes, por meio de identificação a partir do fator geográfico, e não das experiências que constituem as classes sociais, no sentido thompsoniano. Decorrente dessa origem, a história na escola tende a reforçar, além de um conservadorismo difuso, o comportamento pelo qual o trabalhador paranaense tende muito mais a bater-se ao lado do empresário e do banqueiro paranaense que ao lado do trabalhador gaúcho ou paulista. Exemplo claro disso é a recente defesa dos interesses restritos de um pequeno grupo de banqueiros paranaenses por grande parte da sociedade, na crise do Bamerindus, ou a guerra fiscal entre os estados pela implantação de indústrias, ou mesmo o incipiente separatismo do Sul. Fica difícil livrar-se dos frutos educacionais da postura tradicional ou positivista, se a árvore do conservadorismo deita firmes raízes na sociedade e no Estado, e essa dificuldade ainda é maior porque a efetivação de políticas e de princípios educacionais não obedece à lógica da discussão acadêmica, mas sim ao jogo da capacidade de pressão política, o jogo do poder, o poder simples e bruto, e não o da discussão e do argumento.

Se permitirmos, “história renovada” tende a se tornar mais um item na história do ensino de história, sem conseguir efetiva implantação, sem conseguir ser hegemônica, sem conseguir derrotar a hegemonia de um ensino de história conservador.

Esse artigo visou, portanto, refletir sobre o grau de importância que a formação teórica tem no quadro atual da prática ensino de história nas salas de aula das redes de ensino. Tanto o “inimigo” é mal definido quanto a “aliança” da “concepção renovada de história” é tão vaga e ampla, com tão poucos princípios comuns e consensuais, que pode incluir até mesmo aquele inimigo. Dessa maneira, como lutar?

As concepções filosófico-históricas não se encaixam com perfeição com as concepções pedagógicas que parecem ser correspondentes a elas. Encaixam-se em alguns pontos, mas muitos outros encaixes ficam livres, compondo substâncias instáveis. Com essa condição, a falta de clareza quanto às implicações metodológicas de uma e outra concepção permitem que considerações e práticas completamente

divergentes e contraditórias sejam encaixadas, gerando monstruosidades educacionais que não vão a lugar nenhum porque tem várias pernas que caminham para princípios, objetivos e valores diferentes. Por exemplo, autores e práticas “marxistas” de ensino em que o tempo histórico evolui de maneira linear e não-dialética. Defendo a idéia de que a “concepção renovada de história” é um ecletismo impossível: é impossível conciliar múltiplas visões e uma pluralidade de métodos decorrentes de teorias que se diferenciam. Não é possível um recorte do que é subjetivamente visto como “bom” ou “válido” e, todas as tendências para compor uma nova tendência, superior a todas as anteriores. Em casos dessa natureza, não se faz média de qualquer tipo, nem colcha de retalhos, pois o método não é tecido dócil: ele é fruto dos objetivos, carrega os objetivos consigo, não é uma ferramenta estandardizada multicambiável, mas traz a marca da mão de quem a forjou. Abusando um pouco das metáforas do orgânico e do mecânico, poderíamos afirmar que as partes das concepções historiográficas não são peças intercambiáveis, mas sim órgãos cujo transplante indiscriminado pode gerar complicações: qualquer coisa que se importe do positivismo, por exemplo, está invariavelmente composta por uma concepção de evidência histórica entendida como unívoca, universal e invariável, enquanto no marxismo destaca-se a interferência do discurso de classe sobre a qualidade da evidência, ao passo que para os Annales, a evidência não é definitiva, dentro do princípio científico da incerteza.

Uma possibilidade de saída seria utilizar o critério de validade do discurso usado pela hermenêutica: é válido o discurso do qual se pode explicitar as raízes, as condições de sua produção. Às propostas de história, peçamos o mesmo: que denunciem sua própria inspiração, que procurem ter consciência dela, não apenas para que fiquem claras e compreensíveis as suas posições e práticas, mas também como critério de validade científica das mesmas, dando a possibilidade de autoavaliação no confronto entre a teoria e a prática. Para isso, a preocupação com a formação e requalificação de professores precisa ultrapassar a idéia de “atualização” (que se resume a contar ao professor qual é a nova moda historiográfica na Europa) para investir nas teorias da história (ainda dentro da concepção de professor-pesquisador).

Para alcançar condições de empreender os tais “combates pela história”, é necessário uma ação em duas frentes: no debate sobre princípios e teorias, e na formação dos licenciados na disciplina. Se por um lado não podemos estabelecer uma relação mecânica e imediata entre

as concepções de história e as concepções e metodologias de ensino, por outro podemos afirmar que professores com lacunas em sua formação teórica, sem uma sólida prática de pesquisa e avaliação da realidade, sem a gana do autodidatismo constante, incapazes de posicionarem-se política e pedagogicamente e a partir daí transformar processualmente a sua própria prática, constituem o principal problema a ser resolvido para que o novo não envelheça sem ser realizado.

ABSTRACT

This paper discusses problems around the insufficient concepts - mainly the ones related to the positivism - in the debates about the teaching of history where it is argued that this situation is a symptom of insufficient theoretical formation and academic debates about historiographic tendencies in producing the maintenance of regular problems in the teaching of history.

Key words: History and teaching, historiography, positivism, tradicional teaching, history degree.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BASSO, Itacy Salgado. As Concepções de história como mediadoras da prática pedagógica do professor de história. Didática. São Paulo, 25: 1-10, 1989.
- BURKE, Peter. A Escola dos Annales: A Revolução Francesa na Historiografia - 1929-1989. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista.
- BOURDÉ, Guy e MARTIN, Hervé. As Escolas Históricas. Mem Martins, Europa-América, [1990].
- CARVALHO, Joaquim Barradas de. Da História-Crônica à História-Ciência. 6ª ed. Lisboa: Horizonte, 1985.
- CERRI, Luis Fernando. Non Ducor Duco - A Ideologia da Paulistanidade e a Escola. Campinas (SP): Dissertação de Mestrado F.E.-Unicamp, 1996.
- CITRON, Suzanne. Le Mythe Nacional. Paris: Editions Ouvrières, 1987.
- COMTE, Auguste. Cours de philosophie positive - Tome V: La partie historique de la philosophie sociale. Paris: Anthropos, 1969 (impressão anastáltica da 5ª edição francesa, de 1894).

- GIANOTTI, José A. (comp.). Comte. 5ª ed. São Paulo: Nova Cultural, 1991. (Col. Os Pensadores).
- MAYER, Arno J. A Força da Tradição: a persistência do Antigo Regime, 1848-1914. São Paulo: Companhia das Letras, 1987.
- PARANÁ (Estado). Currículo Básico para a Escola Pública do Estado do Paraná. Curitiba: SEED, 1990.
- RAGO, Luzia M. Do Cabaré ao Lar. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1985.
- RIBEIRO Jr., João. O que é Positivismo. 7ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1988. (Col. Primeiros Passos).
- SAVIANI, Dermeval. Escola e Democracia. 6ª ed., São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1985. (Col. Polêmicas do Nosso Tempo).