

FORMAÇÃO DE PROFESSORES E ENSINO PRIVADO NOTURNO: UMA BREVE REFLEXÃO SOBRE CURSOS SUPERIORES DE HISTÓRIA

Rejane Penna¹

Resumo: Nos últimos anos assistiu-se, se não a uma revolução epistemológica, a algumas transformações significativas na interpretação e escrita da História. Buscou-se superar um tempo em que se trabalhava sempre as mesmas técnicas de investigação, fontes e temas. No presente texto, a partir da concomitante experiência de trabalho como docente de ensino superior e historiadora do Arquivo Histórico do Rio Grande do Sul, analisa-se as dificuldades para que o processo de renovação historiográfica penetre no ensino superior privado noturno dos cursos de História.

Palavras-chave: pesquisa, formação de professores, história, memória.

Abstract: Formation of professors and nocturnal private education: one soon reflection on superior courses of History. In recent years it was attended, if not to a epistemological revolution, some significant transformations in the interpretation and writing of History. One searched to surpass a time where if it always worked the same techniques of inquiry, also folloied of the same sources and subjects. In the present text, from the concomitant experience of working as a teacher in higher education and historiographer the Historical Archive of Rio Grande do Sul, analyzes the difficulties so that the process of historiographical renewal penetrates in the nocturnal private superior education of the courses of History.

Key-words: research, formation of professors, history, memory.

A historiografia dos novos tempos

O campo da investigação histórica ampliou-se consideravelmente nos últimos anos, acompanhando o crescente relacionamento entre as diversas práticas culturais, políticas e econômicas.

A decorrência dessa dinâmica, para os que trabalham com a pesquisa e o ensino de História é o reconhecimento de uma extra-

¹ Doutora em História (PUCRS). Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação e do Curso de História do Centro Universitário La Salle (Canoas/RS). Historiadora do Arquivo Histórico do Rio Grande do Sul. E-mail: rejane.penna@uol.com.br

ordinária internacionalização da pesquisa, além da diversificação de objetos de investigação (BOUTIER; JULIA, 1995).

Torna-se relevante, brevemente, recuperar o caminho que proporcionou espaço à crítica relativa ao conservadorismo na escrita da História. Embora não exista consenso sobre a origem deste movimento de contestação, pode-se tentar identificar alguns marcos significativos, relacionando os argumentos que defendem uma renovação historicamente recente, a partir dos anos 60 do século XX, aos de outros analistas, que destacam precursores e períodos anteriores, invocando continuidades ao invés de rupturas.

Segundo vários autores,² a Etnologia foi uma influência decisiva na “popularização” da História. Enquanto os historiadores ainda tratavam de narrar façanhas militares e trajetórias de reis e tratados diplomáticos, a etnologia procurava analisar as pessoas comuns e suas relações com o meio em que viviam. .

Mas uma melhor compreensão do processo de renovação historiográfica pode ser buscada no interior do próprio saber histórico, identificando a construção dos elos que possibilitaram a multiplicidade de relações com outras áreas de conhecimento, como o impulso importante que ocorreu no fortalecimento de tendências como a Nova História,³ influenciando muitos historiadores a ampliar não só o objeto a ser pesquisado, mas, sobretudo, a noção de fonte histórica.

Além da Nova História, o questionamento da historiografia

² Ver artigo de Nanci Oliveira ((2001, p. 254-263): “História e Antropologia: encontros e desencontros”.

³ Não existe consenso entre os historiadores do que significa Nova História. Para o presente trabalho, admite-se a classificação de Rogério Forastieri da Silva, o qual analisou esta tendência em sua tese de Doutorado. Segundo Silva (1999): “Em parte significativa da bibliografia corrente, faz-se uma associação direta entre a chamada Escola dos Annales e a Nova História; assim, para alguns autores, a Nova História teria nascido com a fundação da revista Annales (1929) e seriam, neste sentido, sinônimos. Existem, entretanto, aqueles que cunharam a expressão no contexto da historiografia francesa contemporânea, especificamente Jacques Le Goff e Pierre Nora, além de parte significativa de autores que se debruçaram sobre a Nova História. Afirmam que este nome corresponde à chamada terceira geração de historiadores associados à revista”. Logo, quando ocorrerem referências à Nova História, considera-se historiadores da terceira geração dos Annales.

As dificuldades de classificar este movimento são analisadas também por Peter Burke (1992) – “Overture: the New History, its Past and its Future”, onde aponta que a tendência se define mais em relação ao que não é.

tradicional, com sua rigidez em torno de temas e fontes, ocorreu em múltiplos lugares e temporalidades, conforme observou Silva (1999) em sua tese de doutoramento. Diversos autores citam Karl Marx, Karl Lamprecht, James Harvey Robinson e Charles Austin Beard, como precursores da recorrência a algo proclamado como “novo”, destacando-se Robinson e sua obra *The New History* (1912). Este dedicou praticamente toda sua vida acadêmica no questionamento da chamada história tradicional, esperando vê-la substituída por aquela que formalmente chamou de “New History”.

Outra posição remete a Thuillier e Tulard (1990), afirmando que cada momento existe uma demanda por uma nova História: logo, toda a produção histórica está condenada a tornar-se ultrapassada. Os autores também são partidários da tese de que um movimento, ou a criação de uma escola histórica, define-se bem mais pelo meio exterior do que por razões internas.

Alguns sequer admitem que, no final dos anos 60 do século XX, tenha ocorrido uma ruptura no campo da historiografia. Entendem, apenas, ter havido uma maior preocupação com a teoria e as categorias sociais marginalizadas, além de um contato significativo com a sociologia e a lingüística, entre outras áreas do conhecimento, sem configurar-se em algo essencialmente novo. Destacam, entretanto, um quadro de ruptura com as fontes tradicionais pelas incursões de historiadores no estudo da História da memória, a partir dos anos 80 do século XX.⁴

Haddock (1989) também fornece outra linha de raciocínio para explicar os rumos da modernização da historiografia. O aprimoramento da História como disciplina e pesquisa relaciona-se ao aumento das exigências de outros setores do conhecimento. Cada vez mais, utiliza-se a justificativa histórica para argumentar, forçando os historiadores a aprimorarem seus métodos, bem como abordar temas variados. Nesse entendimento, Ruggiero Romano (1981) acrescenta o fator da ampliação do alcance da memória humana pelos processos tecnológicos.

Essas influências impulsionaram a historiografia para determinados rumos, como a denúncia da exclusão de grupos e a abordagem de contextos situacionais antes ignorados, como minorias ou

⁴ Idéia desenvolvida por Françoise Hildesheimer (1994).

estudos do cotidiano, bem como a valorização de concepções teóricas que apontavam o objeto da pesquisa como não estando simplesmente “lá”, mas existindo porque determinado pelo próprio pesquisador (PENNA, 2005).

O resultante de todo esse processo é que se assistiu, se não a uma revolução epistemológica, algumas transformações significativas na interpretação e escrita da História. Buscou-se superar um tempo em que se trabalhava sempre as mesmas técnicas de investigação, fontes e temas. No século XX, o impulso final ocorreria ainda na década de 60, com a implantação dos cursos de pós-graduação em História no Brasil, sendo que mais adiante, nos anos 80, consolidaram-se os programas de pós-graduação em História e Ciências Sociais, enfocando a História Social e Cultural.

Atualmente, a já mencionada renovação indica que, na área das Ciências Humanas, a própria exigência dos temas que se é obrigado a tratar leva a uma revisão não só do corpus, nosso objeto de trabalho, mas dos instrumentos metodológicos de investigação e de pesquisa (CAMPOS; CURY, p. 02, 1997).

O impacto das transformações historiográficas no ensino de História.

A questão que se objetiva analisar é o quanto esse processo de renovação penetrou no ensino de história, mais especificamente, nas licenciaturas que enfrentam alguns obstáculos para incorporá-lo, ou seja: os cursos noturnos das instituições privadas de ensino, sem tradição em pesquisa e integrados por alunos que desenvolvem outras atividades durante o dia.

Parte-se do pressuposto de que a incorporação dos avanços na interpretação do processo histórico aos cursos superiores tenha relação direta com o comportamento dos professores formadores de novos mestres, bem mais do que determinado por algum aprisionamento aos currículos ou diretrizes dos órgãos públicos.

Inclusive Flavia Caimi (2007), analisando os objetivos da História para os anos finais do ensino fundamental, por exemplo, (5ª a 8ª séries), expressos no documento da área de História dos *Parâmetros Curriculares Nacionais* (BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: História/ Secretaria de Educação*

Fundamental – Brasília: MEC/SEF, 1998) apontou que eles desqualificavam os propósitos da escola tradicional, voltados para a aquisição cumulativa de informações e conteúdos apresentados aos alunos como pacotes-verdades, desconsiderando e desvalorizando suas experiências cotidianas e práticas sociais. Isso implicaria em instrumentalizar um professor para o desenvolvimento de capacidades e habilidades cognitivas em seus alunos, tais como: estabelecer relações históricas entre o passado e o tempo presente; situar os conhecimentos históricos em múltiplas temporalidades, além de dominar procedimentos de pesquisa, lidando com fontes textuais, iconográficas, sonoras e materiais (CAIMI, 2007, p. 21).

Não é o que sempre ocorre, à medida que “o ensino de história, mais do que outras disciplinas escolares, tem se constituído em solo fértil para a memorização, a repetição, o monólogo do professor, um espaço propício para a idéia de saber pronto, acabado, que resta apenas transmitir” (STEPHANOU, 1998, p.17).

Na realidade imagina-se que a mera repetição de nomes e datas e o espaço da sala de aula como local de memorização dos velhos manuais ou novos livros revestidos de uma pretensa modernidade na linguagem, mas conservadores na essência, tivessem sido relegadas ao passado, recobertas por mil fios de teias de aranha.

Em alguns casos isso é fato, notadamente nas universidades públicas ou universidades privadas com longa tradição no campo da pesquisa articulada ao ensino, estreitando-se o caminho, porém, em boa parte das instituições privadas de ensino superior, parcela das quais mantém alguns cursos com ensino tradicional, sem produzir qualquer forma de novo conhecimento.

Esse fenômeno perpassa toda a estrutura de ensino brasileira, percebendo-se a insatisfação com a dinâmica dos cursos superiores de História, em vários depoimentos de professores, como o que foi cotejado em um artigo recente, do Estado do Paraná:

Eu acho que o curso de História tem que passar por uma modificação. [...] Você pega professores lá, que estão utilizando há oito anos o mesmo texto. O mesmo texto que eu analisei eles estão analisando. Quer dizer que não houve crescimento nenhum. Eu acredito que hoje, quando tu entra, tem uma visão do curso de História e quando tu saís tem uma visão cinqüenta por cento negativa de quando você entrou. Quanto tu vai pra sala de aula é pior ainda. A

realidade é diferente, é contraditória (AGOSTINI; PAIM, 2006, p.189).

Cardoso (2007, p. 211-212) refletiu que muito mais do que apontar soluções, talvez devamos identificar que o problema dos professores de História e pesquisadores de sua didática não é descobrir que alterações devem ser feitas nas aulas para que se crie saber histórico escolar, mas identificar características ou tendências do saber histórico escolar já existente no cotidiano de todas as salas de aula e compreender como ele é criado.

De acordo com Stephanou (1998, p. 36), em oposição aos currículos tradicionais, a análise do vivido deveria ser acompanhada da compreensão de como se produz conhecimento histórico, reconstruindo os critérios a partir dos quais os historiadores formulam perguntas, problematizam a realidade, elaboram explicações e problemas significativos que constituam temas de investigação coletiva nessas aulas.

A formação de um professor de história alicerçada quase que exclusivamente na bibliografia, dificulta a efetivação deste tipo de proposta, escondendo produções e reproduções de “verdades históricas”. Muitas vezes, livros supostamente favoráveis a segmentos desfavorecidos da sociedade, carregam estereótipos, conforme observou Magali Engel (2007, 295) em sua análise de livros didáticos. Ao comparar o episódio Revolta da Vacina, ocorrido no início do século XX, em livros destinados à oitava série da coleção *História e Vida Integrada*, de Nelson e Claudino Piletti, verificou que a descrição guardava proximidade com a imagem da população como bando feroz veiculada por Olavo Bilac na crônica intitulada ‘A revolta da vacina’, publicada na Gazeta de Notícias em 1904.

É relevante também recuperar a reflexão de Munakata (2004, p. 522) sobre o processo de produção do livro didático, expondo as lutas e escolhas envolvendo concepções sobre história e ensino de história que precederam à forma final de cada um deles na *Campanha do Livro Didático e Manuais de Ensino* (CALDEME), instituída por Anísio Teixeira quando este assumiu o *Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos* (INEP), em 1952.

São apenas alguns exemplos de como seria fundamental incorporar este tipo de discussão do campo historiográfico na própria formação dos novos professores, conjugando teoria e prática efetivamente.

O campo do conhecimento histórico, mais do que qualquer outro, necessita que as fontes primárias, contemporâneas do objeto estudado, sejam descobertas ou revisitadas, do contrário, parte importante de nossa história continuará repousando, sem ser tocada pelo presente, nas instituições da memória, como os arquivos históricos.

A experiência humana é continuamente registrada em atas, jornais, proclamações, registros, fotografias, diários, vestígios orais e visuais, enfim, toda aquela gama de elementos que são a matéria-prima para discutir o que já foi estabelecido ou para reconstruir, de outra forma, as trajetórias de grupos, de cidades, de pessoas e acontecimentos. Se o historiador, formado ou não, esquecer-los, privilegiando a representação contida nos livros (indispensáveis, mas não autoformadores e autosuficientes) as lacunas permanecerão, tanto na sociedade, como na formação dos futuros professores.

Ensino privado noturno e os cursos de História: que tipo de professor está se formando?

A discussão acerca da formação de professores reflexivos, investigadores da sua prática é um tema bastante debatido. O levantamento realizado por Caimi (2007, p. 28) aponta um número considerável de autores como D. Schön, H. Giroux, L. Stenhouse, J. Elliot, T. Popkewitz, A. Nóvoa, K. Zeichner, afirmando a importância da investigação realizada pelo próprio professor, de maneira integrada ao seu trabalho na escola, num processo de ação e reflexão, como possibilidade de dar conta da complexidade do seu ofício.

Neste sentido, Mizukami e Reali (2002) apontam alguns elementos necessários à aprendizagem profissional da docência, cuja apropriação deveria ser garantida nos processos de formação de professores, tanto no âmbito da formação inicial quanto no da formação em serviço. Como ponto de partida, os professores precisam compreender o conteúdo específico da disciplina que ensinam, o que implica, no caso da História, em reconhecer como os conhecimentos se estruturam e se relacionam do ponto de vista teórico, historiográfico e metodológico. Com isto, enfatizam a importância da pesquisa histórica, não só no bacharelado, mas também, e, sobretudo, nas licenciaturas, conhecendo as diversas possibilidades de produção e de expressão do conhecimento histórico, de modo a operacionalizar diferentes es-

estratégias para viabilizar as aprendizagens em sala de aula e fora dela, superando os limites impostos pelo uso exclusivo do livro didático e pelo verbalismo vazio.

Logo, a questão não é aumentar a prática em detrimento da teoria ou vice-versa, o problema consiste em adotar-se uma nova forma de produzir conhecimentos no interior dos cursos de formação do educador (FREITAS, 1992, p. 96 apud AGOSTINI; PAIM, 2006, p. 198), o que pode alterar o atual quadro de frustração entre alunos e professores que é observado também na reflexão sobre o ensino, aprendizagem e formação de professores de Flavia Caimi, ao transitar pelas escolas, no acompanhamento de estágios ou na realização de pesquisas:

Os professores, de um lado, reclamam de alunos passivos para o conhecimento, sem curiosidade, sem interesse, desatentos, que desafiam sua autoridade, sendo zombeteiros e irreverentes. Denunciam, também, o excesso e a complexidade dos conteúdos a ministrar nas aulas de História, os quais são abstratos e distantes do universo de significação das crianças e dos adolescentes. Os alunos, de outro lado, reivindicam um ensino mais significativo, articulado com sua experiência cotidiana, um professor “legal”, “amigo”, menos autoritário, que lhes exija menos esforço de memorização e que faça da aula um momento agradável (CAIMI, 2007, p.20).

Complementando este quadro de insatisfação mútua, Cerri resgata a expressão “teacher burnout”, que poderia ser traduzida como “mal estar docente”:

Essa síndrome, que leva ao afastamento do profissional, tem entre suas causas um profundo desânimo diante da profissão, que por sua vez tem como principais fatores a ausência de autonomia, a sensação de impotência e a insatisfação crônica em relação aos resultados do trabalho (CERRI, 2004, p. 3).

Muitas vezes, para alunos e professores, o tempo de aula constitui-se em uma espécie de acorrentamento que impede o impulso na velocidade desejada. A lentidão penetra nos menores gestos, como se a vida girasse em câmara lenta e o cenário não fizesse sentido.

Entretanto, o tempo, criação humana, pode tornar-se um aliado, pois quem já não vivenciou a sensação de que tudo passou rápido,

quando apresentou-se uma boa experiência, um momento proveitoso e feliz?

Então, afirma-se a possibilidade de transformar aulas monótonas (discurso monocórdico do professor, alunos apenas realizando sínteses de texto) ou pseudomobilizadoras (professor faz discurso a favor de segmentos oprimidos + alunos indignados = nenhum resultado em termos de vivência pessoal ou acadêmica) em experiências estimuladoras.

A partir da trajetória docente no ensino superior ocorrida nos últimos anos, compartilha-se da opinião de um grupo significativo de professores de que é necessário encontrar formas enriquecedoras de ensinar a aprender, mesmo em situações não ideais, caso do ensino superior privado noturno, que se proliferou a partir de determinado contexto.

Este ocorreu no processo de modernização brasileiro, refletindo suas contradições, paradoxos, problemas estruturais e carências de difícil solução. A Reforma Universitária, idealizada e colocada em prática pelo Estado sob o Regime Militar, facilitou a proliferação de cursos superiores em instituições privadas de ensino, ampliando a quantidade de vagas e diminuindo a pressão por investimentos públicos na área educacional.

Boa parte dessas instituições educacionais ampliou seu campo de trabalho na área do ensino superior, preferencialmente com cursos noturnos, constituindo-se como empresas que utilizavam a área educacional como campo privilegiado de investimentos. O objetivo prioritário não era ampliar um lastro para dar suporte à continuidade das atividades de ensino e sim a obtenção de lucro. Nesse sentido, o trabalho de integração e contribuição junto à comunidade em que se localizavam foi de pouca relevância, o que se justificava, visto que a empresa educacional visava o acúmulo de capital, em primeiro lugar. Logo, o investimento em pesquisa foi condicionado à apresentação de um produto rentável como resultado do trabalho de seus professores.

Mas, algumas instituições fugiram ao modelo, seja por pertencerem a ordens religiosas interessadas em preservar longas tradições de ensino na comunidade em que se localizavam, seja por pretender adquirir legitimidade junto ao meio acadêmico na produção do conhecimento.

No caso, proporcionaram condições a que parte de seu corpo docente também trabalhasse na área da pesquisa, convivendo, no entanto, com parcela considerável de colegas cuja única atividade seria ministrar aulas, por vezes a elevado número de alunos, com disciplinas também diversificadas. As turmas foram integradas por um contingente de estudantes já inseridos no mercado de trabalho, porém, em sua grande maioria, no setor de comércio, indústria e serviços.

A conjunção desses fatores desenhou a seguinte realidade:

- a) boa parte dos alunos necessitando trabalhar em atividades de diferentes naturezas durante o dia para custear seus estudos;
- b) parcela do corpo docente envolvido com ensino e pesquisa;
- c) e outra parcela do corpo docente lecionando na condição de horista, praticamente sem tempo para freqüentar instituições de memória ou atualizar-se nas discussões de sua área.

O resultado configura-se em um ensino sem continuidade de propostas. Por um lado alguns professores estimulam os estudantes a superar a adversidade do cansaço e falta de tempo questionando verdades históricas estabelecidas, levando-os a freqüentar, quase sempre pela primeira vez, em horários de almoço ou finais de semana, arquivos históricos para apreender e analisar as fontes primárias, geradoras de parte da historiografia existente.

Por outro lado, outros professores condicionam seus alunos a seguir velhos manuais, livros dogmáticos ou até a trabalhar com boas obras, mas sem discutir o processo de constituição dos conteúdos dos livros. Algumas vezes o professor do ensino “livresco” pretende-se crítico e estimulador da autonomização dos alunos, determinando os famosos trabalhos em grupo para discutirem alguns pontos e explanarem suas conclusões. Ou, então, simplesmente determina que colham elementos em arquivos históricos, sem qualquer orientação sobre a leitura e a interpretação desse material, conforme observou Cardoso:

Todos esses episódios, nos quais os alunos foram deixados à própria sorte diante de fontes e conteúdos que desconheciam, descrevem bem uma das representações dos professores sobre o saber histórico escolar. A de que ele pode ser criado pelos alunos em trabalhos realizados em

grupo sem a sua intervenção. Nas palavras dos sujeitos, essa ausência de intervenção em nenhum momento foi entendida como ausência de ensino por arte do professor, mas como autonomia do aluno. Eles declararam que os alunos precisavam aprender a pensar por conta própria e os professores não deveriam querer colocar as idéias em suas cabeças (CARDOSO, 2007, p. 223).

O que geralmente ocorre é que os professores pensam que inovam no ensino de história, mas apenas está deixando os alunos à própria sorte, ao invés de autonomizá-los. Muitas vezes no ensino privado noturno o abandono como educador é suprido com uma espécie de assistência pessoal ao aluno. Então uma estranha relação se estabelece entre os professores e seus alunos. Ambos assumem uma condição que não os equipara aos demais profissionais e estudantes, tendo sua trajetória de vida como elemento justificador para que, digamos assim, tenha-se um olhar mais brando ao avaliá-los. O professor trabalha demais, não tem tempo para preparar uma proposta de ensino inovadora, pois isso demanda novos estudos, acompanhamentos e avaliação. O aluno, também trabalha demais, muitas vezes teve sua formação falha e, se for reprovado, provavelmente desistirá do curso – o esforço foi excessivo! O afeto, elemento importante no processo de aprendizagem, foi distorcido em sua função humanizadora de compreensão e estímulo, assumindo características manipuladoras.

A partir daí o professor torna-se não um educador, mas um confidente, que conhece os problemas pessoais e que, portanto, avalia à luz dos mesmos. O aluno, grato à compreensão, desiste de um esforço maior, à medida que suas carências são aceitas. Final do pacto: ambos deixaram de crescer, todos perderam. A instituição de ensino desperdiçou mais uma parcela do seu potencial de tornar-se uma referência na área e a sociedade viu desaparecer a oportunidade de ter um profissional que auxiliasse os semelhantes a buscar alternativas ao sofrimento, à miséria e ao crescente desencanto humano.

Algumas alternativas e experimentações em cursos superiores noturnos

A abordagem da problemática proposta nasce da experiência iniciada no final dos anos 80 até a presente data no exercício da docência em duas instituições particulares de ensino na região metropo-

litana de Porto Alegre, concomitante a 15 anos de atividades técnicas de nível superior na *Secretaria de Estado da Cultura do Rio Grande do Sul*, sendo os últimos quatro anos no *Arquivo Histórico do Rio Grande do Sul*. Este reúne o mais significativo acervo sobre a história do Estado, constando de documentos escritos e iconográficos desde 1737, sendo a grande maioria originada do Poder Executivo do Estado.

O ensino da disciplina de História do Rio Grande do Sul, em cursos superiores no período noturno, permitiu observar-se, ao longo do tempo, que os esforços em integrar a pesquisa com fontes primárias para discutir ou questionar textos de diferentes autores, esbarrava em um desconcerto da maior parte dos alunos, seguido de resistências geralmente ancoradas em uma indefectível “falta de tempo”. Culminavam, quando esgotados seus argumentos, na confissão de que não tinham a menor idéia onde pesquisar as tais fontes, muitos sequer suspeitando da existência de Arquivos Históricos abertos ao público.

O mais preocupante, entretanto, é que esta disciplina ocorria na metade do curso de História, desconfiando-se, então, de que a maior parte dos professores não apresentara aos seus alunos o processo de construção dos textos sobre os temas tratados em aula.

Já na condição técnica de historiógrafa, verificou-se a discrepância entre o número de alunos egressos de universidades públicas que freqüentavam o *Arquivo Histórico* e os oriundos de instituições particulares. Estes, muitas vezes em grandes grupos, acompanhados pelo professor de uma disciplina relativa à introdução aos estudos históricos, visitavam a instituição de pesquisa, olhando com interesse seu acervo. Dificilmente retornavam.

Buscando combater este quadro de ensino meramente reprodutivo, a partir de 1994 procurou-se trabalhar com ensino e pesquisa associados, integrando vários alunos do curso de História do *Centro Universitário La Salle*, na cidade de Canoas/RS a projetos envolvendo a história local. As dificuldades com a escrita da história de Canoas são significativas, encontrando-se, até pouco tempo, circunscrita aos historiadores diletantes e memorialistas.

No exercício realizado pelos alunos, em um dos casos, optou-se pela utilização da História Oral como mais uma metodologia de trabalho, dialogando com a documentação escrita e iconográfica, abordando-se diferentes aspectos da dinâmica da cidade. O testemunho oral representou o núcleo da investigação mais problemático,

o que obrigou os graduandos a levarem em conta perspectivas nem sempre presentes em outros trabalhos históricos, como por exemplo, as relações entre escrita e oralidade, memória e história ou tradição oral e história.

Mas, o uso sistemático do testemunho oral e de leituras alternativas aos grandes eventos, possibilitou o esclarecimento de trajetórias individuais ou processos que às vezes não têm como ser entendidos ou elucidados de outra forma, encobertos ou esquecidos pela historiografia oficial da cidade.

Ao lidar com a pesquisa histórica sistemática, especialmente com as diferentes versões que marcam a tradição oral, foi possível uma discussão sobre identidade, características culturais e históricas, diferenças, bem como de interação entre o passado, a história, a memória e a realidade atual, comparando-se com as versões de textos já publicados e as fontes utilizadas para construir suas versões.

Este tipo de atividade de ensino e de aprendizagem promoveu, também, a possibilidade de os alunos assumirem compromissos, de definirem papéis e construir uma maior consciência e responsabilidade de sua atuação nas aulas, pois ao montarem o projeto de trabalho passaram por um processo que lhes desvelou o *por quê* e *para quê* estudar um determinado tema.

Os alunos perceberam como as pessoas envolvidas direta ou indiretamente, ou aqueles que apenas testemunharam certos episódios, raramente, possuíam uma visão exata de todas as circunstâncias e detalhes que construíram e explicaram os eventos. Ficou explícito que a história deve procurar ir além da simples aparência, investigando as forças que agem na sociedade, seus potenciais de influência, os objetivos a que visam alcançar e os motivos que as movem, que vão além de discursos e muitas vezes em direção oposta a estes.

Outro exemplo de integração entre ensino e pesquisa ocorreu em 2003, com a realização da primeira oficina para qualificação dos pesquisadores voluntários do projeto relativo à *Memória Lassalista*. Denominamo-la de *Oficina de Lembranças II*, à medida que era uma reedição de um trabalho desenvolvido junto à comunidade de Nova Santa Rita, próxima a Canoas, com quem o *Centro Universitário La Salle* estabeleceu um Termo de Cooperação Técnica. Ministrada pelos coordenadores do projeto, buscou instrumentalizar os alunos, tanto do Curso de História como demais estudantes de outras áreas do conhecimento, na metodologia da História Oral.

As oficinas tiveram a duração de vinte horas, distribuídas em atividades internas (discussão de textos, aprendizagem do processo de entrevista, transcrição e apresentação de resultados) e atividades externas (busca de entrevistados, entrevista propriamente dita e transcrição).

Todas as entrevistas foram semi-dirigidas, buscando enfatizar as impressões das experiências diversas dos entrevistados com a *Congregação Lassalista*, seja como integrantes da Ordem, ou como professores, alunos e funcionários lotados em outras atividades. As falas foram editadas, podendo, entretanto, ser consultadas na sua integralidade no *Arquivo Histórico e Museu La Salle*.

Levando em consideração que a proposta não foi a recuperação exata, exaustiva e minuciosa dos fatos – como se fossem coisas captadas em sua essência – fez perceber aos estudantes que os espaços subjetivos e objetivos da instituição, possibilitaram diversificadas e não necessariamente convergentes visões institucionais.

Por outro lado, as descrições, isoladamente, não apontaram significados múltiplos, superpostos e contraditórios, mas um conjunto delas revelou e desdobrou aspectos que, interpretados, auxiliaram na compreensão de redes de relações, não apenas iluminando situações passadas, mas também as do presente. Como originariamente o *Centro Universitário La Salle* oferecia o que corresponderia hoje ao ensino médio e fundamental, com os cursos superiores iniciando apenas nos anos 70, percebe-se um tom nostálgico em algumas entrevistas frente a uma realidade passada, com as relações mais próximas, as comemorações quase que familiares e o crescimento da instituição acompanhado passo a passo. Presente nas entrelinhas de alguns depoimentos daqueles que atuam junto ao ensino médio e fundamental, o temor de que a parcela da instituição educacional, transformada em um complexo de ensino superior, suprimisse a outra parte, que convive no mesmo espaço – o colégio – eliminando hábitos, histórias, pessoas e certo mundo mais seguro.

Em outro caso, especificamente em se tratando de fontes escritas, utilizou-se em um dos últimos semestres da disciplina de História do Rio Grande do Sul II o estudo de um evento consagrado pela historiografia do Estado, denominado de Revolução Federalista. Ocorrido entre 1893-1895, suscitou um significativo número de publicações devido ao seu caráter emblemático de disputa entre as duas

maiores lideranças do primeiro período republicano no Estado: Julio de Castilhos e Gaspar da Silveira Martins. Também foi conhecida como a Revolução da Degola – costumava-se dizer que não se faziam prisioneiros, degolava-se.

Pois bem, ao invés de apenas discutir livros que apontassem suas versões do episódio, foi proposto aos alunos que analisassem um conjunto de textos sobre o tópico, corroborando, questionando raciocínios, ou propondo novos aspectos, com a exigência de alicerçarem sua discussão em, no mínimo, duas fontes primárias sob a guarda do *Arquivo Histórico do Rio Grande do Sul*.

Foi surpreendente a criatividade dos alunos que, após os protestos tradicionais, saíram a campo para pesquisar. Analisando relatórios de autoridades governamentais, diários de combatentes, jornais da época e correspondências, dentre outros, discutindo desde a construção de mitologias sobre o episódio, às diferentes versões e formas de sobrevivência da população comum durante o conflito. Um aluno, por exemplo, mapeou a criação de um orfanato para abrigar as crianças com pais mortos durante a Revolução; outro procurou indícios de como as mulheres sobreviviam com os maridos ausentes, lutando no campo de batalha. Reformas no aparato repressivo e resistências após o tratado de paz, enfim, diversos recortes aprofundaram ou polemizaram com a historiografia já existente, mostrando a escrita de um acontecimento como um processo sempre inacabado e em permanente discussão.

O mais importante: os alunos transformaram sua apatia em criticidade e mobilização, compreendendo sua potencialidade para produzir também conhecimento, bem como a estreita ligação entre ensino e pesquisa. Vários desses trabalhos foram inscritos, posteriormente em salões de iniciação científica, tanto na própria instituição como fora dela, pela confiança que recentemente eles haviam adquirido, com uma auto-estima renovada que ousava expor seus trabalhos à crítica externa.

Tentando unir as pontas da trama para concluir

Diante da imensidão de conteúdos a ensinar, querendo abarcar “toda a história”, é comum que nós, professores de História, abdicuemos de metodologias participativas, dialogadas, de trabalho em

grupo, em favor de um melhor aproveitamento do tempo escolar (CAIMI, 2006, p. 25).

Mas a área de estudos da História necessita da visita aos centros de memória, entre os quais os arquivos históricos para simplesmente oxigenar-se e sobreviver, porque a produção de raciocínios que resultam em livros e artigos, alimentam-se de fontes primárias existentes nesses locais. O não estímulo aos estudantes de um curso superior de História para que freqüentem, familiarizem-se e trabalhem com as fontes contemporâneas ao seu objeto de estudo resulta em uma aprendizagem meramente reprodutora - ou do discurso do professor ou dos livros abordados - ambos, na maioria das vezes.

Conscientes de que esse procedimento gera uma lacuna dificilmente superável na vida profissional, os professores dos cursos superiores de História mais renomados do Brasil colocam como elemento fundamental o trabalho com as fontes primárias para o desenvolvimento dos raciocínios históricos.

Entretanto, verifica-se que tal não ocorre com a freqüência necessária no ensino superior privado noturno, devido a alegados problemas de tempo e trabalho, além da desculpa que o objetivo é lecionar e não pesquisar, como se o conhecimento necessário ao desempenho em sala de aula fosse menos denso e destituído de descobertas próprias.

Na realidade, acontece uma acomodação de parte dos professores dessas instituições, ou por estarem assoberbados de tarefas e não se sentirem em condições de acompanhar seus alunos aos arquivos e orientá-los em uma tarefa bem mais complexa do que apenas ler textos prontos (as tais discussões críticas). Ou ainda: o próprio professor jamais freqüentou um arquivo histórico, bem como se acomoda na condição de lecionar no que considera instituição periférica, sendo também um professor periférico.

Os gestores das instituições privadas que integram os cursos noturnos limitam-se a exigir um ensino correto de seus professores que não possuem horas de pesquisa, implicando em cumprir horários e não criar problemas em sala de aula.

O resultado desse círculo perverso é a desqualificação do ensino superior privado noturno e o desestímulo colaborando para a desistência dos estudantes à continuidade do curso. Outra conseqüência, o que ocorre na maioria dos casos, é a repetição da situação frustrante

dos novos professores com seus próprios alunos, a partir de sua formação e inserção no mercado de trabalho.

Referências Bibliográficas

AGOSTINI, Sandra; PAIM, Elison Antonio. Estágio: contribuições para a formação do professor de história. *História & Ensino*, Londrina. Revista do Laboratório de Ensino de História. Centro de Letras e Ciências Humanas (Universidade Estadual de Londrina), Londrina, v. 12, p.187-202, ago. 2006.

BOUTIER, Jean; DOMINIQUE, Julia (Org.). *Ouverture: à quoi pensent les historiens? Passés recomposés*. Champs et chantiers de l'histoire. Paris: Éditions Autrement, 1995.

BURKE, Peter. Overture: the New history, its past and its future. In: _____. (Org.). *New perspectives on historical writing*. University Park (Pennsylvania): The Pennsylvania State University Press, 1992.

CAIMI, Flávia Eloisa. Por que os alunos (não) aprendem História? Reflexões sobre ensino, aprendizagem e formação de professores de História. *Tempo*, v. 11, n. 21, p.17-32, 2006.

CAMPOS, Edson Nascimento; CURY, Maria Zilda Ferreira. Fontes primárias: saberes em movimento. *Revista da Faculdade de Educação*, São Paulo, v. 23, n. 1-2, p.311-323, jan/dez. 1997.

CARDOSO, Oldimar Pontes. Representações dos professores sobre saber histórico escolar. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 37, n. 130, p.209-226, jan/abr. 2007.

CERRI, Luis Fernando. Saberes históricos diante da avaliação do ensino: notas sobre os conteúdos de história nas provas do Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM. *Revista Brasileira de História*, São Paulo, v. 24, n. 48, p. 213-231, 2004.

ENGEL, Magali. Povo, política e cultura: um diálogo entre intelectuais da Primeira República e livros didáticos atuais. In: ABREU, Martha, SOIHET, Rachel e GONTIJO, Rebeca (Org.). *Cultura política e leituras do passado: historiografia e ensino de história*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007. p. 289-308.

GUIMARÃES, Manoel Luiz Salgado. O presente do passado: as artes de Clio em tempos de memória. In: ABREU, Martha, SOIHET, Rachel e GONTIJO, Rebeca (Org.) *Cultura política e leituras do passado: historiografia e ensino de história*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.

HADDOCK, B. A. *Uma introdução ao pensamento histórico*. Gradiva, 1989.

HILDESHEIMER, Françoise. *Introduction à l'histoire*. Paris: Hachette, 1994.

MUNAKATA, Kazumi. *Dois manuais de história para professores: histórias de sua produção*. Educ. Pesqui, São Paulo, v. 30, n. 3, 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022004000300010&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 02 Jan 2008. doi: 10.1590/S1517-97022004000300010

MIZUKAMI, Maria da G. N.; REALI, Aline M. M. R.(Org.), *Aprendizagem profissional da docência: saberes, contextos e práticas*. São Carlos: EdUFSCar, 2002.

OLIVEIRA, Nanci Vieira. História e Antropologia: encontros e desencontros. In: RAGO, Margareth; GIMENES, Renato Aloízio de Oliveira (Org.). *Narrar o passado, repensar a história*. Campinas: EdUNICAMP, 2000. p. 254-263.

PENNA, Rejane. *Fontes orais e historiografia: avanços e perspectivas*. Porto Alegre: EdPUCRS, 2005.

ROMANO, Ruggiero. History today – International Social Science Journal – Modern Historiography. *How much science? How much art?* Paris: UNESCO, v. 33, n.4, 1981.

SILVA, Rogério Forastieri. *Historiografia e nova história*. 199. Tese (Doutorado em História) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, São Paulo.

STEPHANOU, Maria. Instaurando maneiras de ser, conhecer e interpretar. *Revista Brasileira de História*, São Paulo, v. 18, n. 36, p.15-38, 1998.

THUILLIER, Guy; TULARD, Jean. *Les écoles historiques*. Paris: Presses Universitaires de France, 1990.

Artigo recebido em julho 2007 e aceito para publicação em agosto 2007.