

O OFÍCIO DO HISTORIADOR: REFLEXÕES SOBRE TEORIA E PRÁTICA DOCENTE

Gilberto Abreu de Oliveira *

“A história não é a acumulação dos acontecimentos, de qualquer natureza, que se tenham produzido no passado. Ela é a ciência das sociedades humanas”.

Fustel de Coulanges

Resumo: A proposta deste artigo é discorrer sobre as divergências entre Teoria (Pesquisa) e Prática (Docência). No decorrer do trabalho, será ressaltada a importância do papel crítico na formação acadêmica dos profissionais, devendo estes ter consciência de que, para um mesmo fato histórico, várias versões podem surgir, colaborando na construção de um saber histórico (seja na Educação Básica, ou no Ensino Superior). Nesse sentido, o objetivo deste trabalho é propor uma reflexão teórico-metodológica acerca de questões que permeiam o universo da Historiografia e que acompanham grande parte dos profissionais da área desde sua formação inicial.

Palavras-Chave: Teoria; Prática Docente; Ofício do Historiador; Educação.

Este artigo foi apresentado inicialmente, em um dossiê compreendendo um ciclo de debates sobre História, publicado na **Revista Visão Universitária**¹ de Cassilândia, MS, sendo resultado de reuniões do GETMHS (Grupo de Estudos de Teoria e Metodologia em História Social vinculado à Instituição) tendo ainda como referencial teórico as discussões oriundas das aulas de Teoria e Metodologia da História, realizados no 1º ano do curso. Discussões que, num primeiro momento, deixam qualquer calouro inquieto. Entretanto, com tempo, tais inquietudes se transformam em frutos. O trabalho aqui apresentado é, antes de tudo, resultado dessas inquietudes que permearam o universo acadêmico no ano de 2007.

Assim sendo, seu objetivo é discutir a relação entre a teoria e a prática docente, como fundamentais para o ofício do historiador. Não se trata de um processo fácil, mas “[...], como todos os historiadores, eu penso [...]”²; esse ato já auxilia no processo da

*Graduando em História pela Faculdade Vale do Aporé (FAVA)

¹ OLIVEIRA, Gilberto Abreu de. O fazer em história: teoria e prática docente. **Revista Visão Universitária**. v.VII, p.79 - 83, 2007.

²BLOCH, M. Introdução & Capítulo I: A História, os homens e o tempo. In: **Apologia da História ou o Ofício do Historiador**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2001, p 43.

escrita. Nesse sentido, propomos uma reflexão teórico-metodológica acerca de questões como. Em que consiste o ofício do historiador? O que é História? O que produzem os historiadores? Qual o papel do professor de História? Essas questões deixam muitas vezes as certezas abaladas e são mais que pertinentes, sendo levantadas, a todo o momento, por historiadores de todas as gerações, pois elas “[...] refletem nossa própria posição no tempo [...]”³.

Deve-se lembrar que muito se produz acerca desta temática. Portanto, neste ensaio, serão apresentados alguns autores,⁴ dentre eles, Marc Bloch com seu livro **Apologia da História, ou o Ofício do Historiador**; Jean Chesneaux, que procura pensar o quadripartite ao perguntar **Devemos Fazer Tábula Rasa do Passado?**⁵. As questões teóricas e práticas ganham mais interação com Marcos A. Silva e Maria A. Antonacci, no texto **Vivências da Contramão – Produção de Saber Histórico e Processo de Trabalho na Escola de 1º e 2º Graus**⁶. Jacques Le Goff reflete a relação entre **Documento /Monumento** e, ainda, Edward Carr, no seu tão debatido **Que é História?**, auxiliam e colaboram nesse processo de análise.

Sendo assim, em que consiste o ofício de um historiador? Há quem se arrisque a dizer que ele é um mero colecionador de antiguidades, outros preferem a imagem de um reproduzidor de fatos do passado. Jorge Andrade⁷ assim define:

- Geralmente, confundem historiador com antiquário, adorador do passado. Escrever história é ter visão dialética do passado e, eventualmente, de suas consequências no presente. É iluminar o passado com o presente ou vice-versa. É o presente que importa e é através dele que compreendemos a evolução humana.⁸

Percebe-se uma visão dialética de Jorge Andrade ao referir-se ao Ofício de Historiador. A partir dessa reflexão, deve-se lembrar ainda que uma das funções do ofício, não é “dar respostas às questões”, mas, antes de tudo, problematizá-las. Para tal façanha, necessita-se, como em todo ofício, de ferramentas próprias, sendo a principal

³CARR, E. H. Capítulo I: O Historiador e seus fatos. In: **O que é História**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985, p. 12.

⁴ Textos utilizados nas aulas de Teoria e Metodologia da História.

⁵ CHESNEAUX, Jean. **Devemos fazer tábula rasa do passado?** São Paulo: Ática, 1989, p. 93-99.

⁶ SILVA, M. A. da & ANTONACCI, M. A. Vivências da Contramão – Produção de Saber Histórico e Processo de Trabalho na Escola de 1º e 2º graus. **Revista Brasileira de História**: São Paulo, ANPUH/Marco Zero, nº 19, p.09-28, set. 1989/fev 1990. p. 10

⁷ Jorge Andrade um dramaturgo brasileiro que viveu de 1922 a 1980. Essa definição surge devido seu contato com grandes historiadores como Sergio Buarque. Apud. ARANTES, Luiz H. Martins. A Memória como palco: Lembranças e esquecimentos no processo criativo do dramaturgo Jorge Andrade. In: PATRIOTA, R. & RAMOS, A. F. (org) **História e Cultura: Espaços Plurais**. Uberlândia: ASPPECTUS/NEHAC, 2003, p.80

⁸ ANDRADE, Jorge. **O Labirinto**. São Paulo: Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978, p.173

delas o documento. A análise deste, por meio de um processo teórico-metodológico, nos ajuda a pensar na legitimidade histórica desta disciplina. Mas o que seriam esses documentos?⁹ Ora, essa ferramenta é um registro feito por homens de um tempo, que agem e pensam de uma forma e registram o que eles querem que seja interpretado, intencionalmente ou não. Então, o historiador é um selecionador? De fato, também essa é outra especificidade, entretanto, não apenas selecionar a documentação, mas pensar os documentos de forma que eles suscitem uma série de questões, tendo como base teórica a idéia de que a disciplina História vive em constante processo.

Marc Bloch já alertava que “[...] o historiador tem como primeiro dever, ser sincero [...]”¹⁰. Essa nossa sinceridade deve estar ligada à característica acadêmica de cada historiador¹¹. Ao analisar esses documentos, deve-se ter sinceridade não para com “os fatos assim como eles aconteceram”, mas entender esse passado como rico em possibilidades e em diversidades. Bloch ainda completa que “[...] o progresso de nossos estudos é feito de contradição necessária entre as gerações sucessivas de trabalhadores [...]”¹². Essa contradição se faz necessária, pois só assim entenderemos a construção do saber Histórico.

Todavia, não se pode esquecer que várias gerações criavam modelos de saber histórico, correntes historiográficas surgem e uma das mais interessantes é a denominada Escola Metódica ou Positivista¹³. Para tais teóricos, na História se

⁹Jacques Le Goff, em seu texto **Documento / Monumento**, faz uma análise, sobre a importância deste instrumento para os historiadores, mostrando que o termo *documento* se transforma historicamente, perpassando pela idéia positivista de documento (como sendo prova); pelo século XX, de acordo com ele, é que ocorre a “revolução documental” (adota-se a idéia de que Tudo é Documento) e encerra suas análises com a crítica dos documentos. Para Le Goff, “[...] O Documento não é inócuo. É antes de mais o resultado de uma montagem, consciente ou inconsciente, da história, da época, da sociedade que o produziu, mas também das épocas sucessivas durante as quais continuou a viver, talvez esquecido, durante as quais continuou a ser manipulado, ainda que pelo silêncio [...]”. In. LE GOFF, J. Documento Monumento. In. **Memória e História. Enciclopédia Einaudi**. Lisboa: Imprensa Nacional Casa da Moeda, 1984, p. 103

¹⁰ BLOCH, M. Op. cit., p. 41

¹¹ Michel de Certeau trabalha com a questão do lugar de origem acadêmica dos historiadores, esta que influencia e muito nos trabalhos de qualquer um que se arrisque neste ofício. Sobre o assunto, consultar: CERTEAU, Michel de. Capítulo II: Operação Historiográfica. In: **A Escrita da História**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2002, p. 65-119

¹² BLOCH, M. Op. cit., p. 41

¹³ “A Escola Histórica, a que chamamos ‘metódica’, ou mais frequentemente, mais abusivamente, ‘positivista’, aparece, manifesta-se, prolonga-se durante o período da Terceira República em França. Os seus princípios fundamentais estão expostos em dois textos-programas: o manifesto, escrito por G. Monod, para lançar *A Revista Histórica* em 1876 e o guia, redigido em intenção dos estudantes por Charles-Victor Langlois e Charles Seignobos em 1898. A escola metódica quer impor uma investigação científica afastando qualquer especulação filosófica e visando à objetividade absoluta no domínio da história; pensa atingir os seus fins aplicando técnicas rigorosas respeitantes no inventário das fontes, à crítica dos documentos, à organização das tarefas na profissão. [...] Portanto, esta corrente de pensamento funda simultaneamente uma disciplina científica e segrega um discurso ideológico [...]”. In. MARTIN H.

encontravam verdades apenas por meio de documentos oficiais. Mesmo assim, não se deve desconsiderar a enorme contribuição desses intelectuais para a historiografia, pois são eles que efetivam a idéia de que História se faz mediante documentação. Essa diferença de idéias pode ser explicada, grosso modo, pelo fato desses teóricos serem homens de seu tempo. Como nos lembra Marc Bloch, cada geração reescreve a História.

Para discutirmos essas relações profundamente, seriam necessários anos de estudo, pesquisas e debates, mas como já foi ressaltado, uma das tentativas deste artigo é, no máximo, encontrar validades que auxiliem na busca tão intrigante de compreender a união entre a Teoria e a Prática Docente como fundamentais no “Fazer em História”.

A maneira de se estudar a História em diversos países do Ocidente – inclusive o Brasil – está ligada às “armadilhas do quadripartismo francês”. Essa – não a melhor, mas uma das possibilidades de se entender História – é uma “sistematização bem francesa”¹⁴, copiada por nós e utilizada até os dias de hoje. Para quem não sabe e, também, nunca ouviu falar, esse modelo surgiu com a Revolução Francesa. Os revolucionários veem a necessidade de se criar um modelo de ensino a ser seguido e ensinar a História a partir da influência europeia nos acontecimentos, por meio de uma linha cronológica do tempo, teleológica, pautada na ideia de “Verdade Histórica Objetiva”. A divisão de uma linha do tempo, que demonstra a ideia de Progresso, é constituída apenas de fatos particularmente europeus. “[...] Na França, o estudo e o ensino da História como disciplina integrada à máquina universitária estão organizados em quatro grandes conjuntos, entre os quais supõe-se repartido o tempo histórico [...]”¹⁵. Com isso, Jean Chesneaux tenta em seu texto pensar de uma forma diferente esse quadripartismo, que é, sem sombra de dúvida, uma “armadilha”.

A partir desta ideia, o texto enfoca questões pedagógicas, que forma a organização educacional de currículos e manuais básicos do ensino; analisa ainda questões institucionais, que influenciam a denominação de certas universidades (francesas); são as questões intelectuais, que “[...] formam a base da divisão do trabalho de investigação entre os historiadores [...]”¹⁶, mostrando que cada historiador se especializa em uma das áreas do quadripartite e reflete ainda a questão ideológica e política, que perpetuam a

& BOURDÉ G. “Capítulo VI: a Escola Metódica”. In. **As Escolas Históricas**. Publicação Europa-América. p. 97.

¹⁴ CHESNEAUX, J. Op. Cit. p. 92.

¹⁵ Ibid.

¹⁶ Ibid, p. 94.

memória de “valores culturais essenciais para a burguesia”¹⁷. Pensando nessas questões, o autor trabalha com a idéia de que esse modelo se torna incompatível com o nosso tempo e “com as exigências do presente”, tanto é que ele afirma: “[...] O Quadripartismo tem como resultado privilegiar o papel do ocidente na História do mundo e reduzir quantitativa e qualitativamente o lugar dos povos não europeus na evolução universal [...]”¹⁸.

Ao dizer que esse sistema francês “[...] desempenha o papel de um verdadeiro aparelho ideológico de Estado [...]”¹⁹, compreende-se que o quadripartite revela basicamente a poderosa função de um sistema moldado para se estudar a História com base em fatos europeus e feitos de ‘grandes personagens da história’ e sem a criticidade necessária para fazer dos homens seres pensantes e agentes da própria história.

Como deve o historiador reagir a isso? Não é fácil para um historiador caminhar ao lado dessa situação que exige decisões: ser apenas um mero reprodutor de fatos do passado sem criticidade, ou escolher possuir um arcabouço teórico-metodológico, que lhe proporcione ferramentas para caminhar na contramão dessa realidade. A resposta é simples, estudar e pesquisar nunca é demais. Algo que contribui para que essa decisão seja efetivamente de mudança ou não, são os manuais didáticos.²⁰ Esse material utilizado em escolas de todo o país é o típico ‘representante oficial do modelo francês’ de se estudar a História. Tanto é que nosso país não tem sua História estudada de maneira mais reflexiva – com seus problemas, movimentos sociais, sujeitos históricos e suas diversidades culturais. É a partir destes manuais que o senso comum conhece a disciplina, para a maioria deles, é, de fato, decorar datas e nome de pessoas importantes, sem ter a menor criticidade. Caberá a quem fazer a diferença nesse processo? Aos professores de História, que tenham uma formação crítica em relação a isso. A teoria e a prática, apesar de parecerem distintas, devem caminhar juntas.

¹⁷Ibid, p. 95.

¹⁸Ibid, p. 95.

¹⁹Ibid, p. 93.

²⁰ Marieta de Moraes Ferreira e Renato Franco, ao analisar as recentes críticas publicadas sobre os livros didáticos, especificamente os da coleção *Nova História Crítica*, buscam de forma dialética e indagadora refletir os **Desafios do ensino de História** em nosso país em dias atuais. Para tanto, percebe-se que tais análises partem do pressuposto de que é o historiador o profissional responsável pela discussão de temas em História. Sobre os manuais, eles defendem que: “[...] o problema do livro didático tem raízes muito mais profundas do que a simples defesa ou a condenação de obras isoladas. Um dos principais desafios está justamente em fazer esse tipo de livro acompanhar as reinterpretações do passado feitas pelos historiadores acadêmicos. O constante diálogo entre passado e presente, inerente a qualquer reflexão histórica, deve também ser estendido aos livros didáticos, sob pena de termos grandes hiatos entre o que se discute na academia e o que se ensina nas escolas do país [...]” Consultar: FERREIRA, M. M. & FRANCO, R. Desafios do ensino de História. **Estudos Históricos: História e Historiografia**. Vol. 21, nº. 41, jan/jul de 2008. Rio de Janeiro: Centro de Pesquisa e Documentação FGV. p.81. grifo nosso.

Para Marieta Ferreira e Renato Franco:

os livros representam um papel significativo, porém não exclusivo, no processo de aprendizagem, estando, portanto, longe de responder sozinho pela qualidade do ensino de história. Um ponto fundamental, mas que nem sempre tem recebido a devida atenção, é a formação dos professores²¹

No entanto, como lidar com uma sociedade que não se preocupa com a formação intelectual de um docente? Pablo Gentili, em seu livro **Neoliberalismo, Qualidade Total e Educação**, procura relacionar a importância dos intelectuais frente aos rumos seguidos pelas mudanças no sistema educacional. Mudanças estas, que procuram valorizar a noção de Qualidade Total, um termo “neoliberal” de mercado que instiga competitividade e colabora para a organização da sociedade em função de interesses privados.

Para ele:

a progressiva e debilitante falta de recursos financeiros e a consequente deteriorização da universidade como espaços de produção científica de caráter crítico foi gerando um afastamento cada vez maior dos intelectuais da vida universitária²².

Percebe-se nesta passagem que a falta de investimento nas áreas de valores humanísticos gera um descrédito perante a sociedade. Ao encerrar suas análises, o autor reflete o discurso de qualidade no campo educacional: “[...] Não existe ‘qualidade’ com dualização social. Não existe ‘qualidade’ possível quando se discrimina, quando as maiorias são submetidas à miséria e condenadas à marginalidade, quando se nega o direito à cidadania [...]”²³.

Partindo deste pressuposto de que a educação necessita de reformas, Marcos Antonio da Silva e Maria Antonieta Antonacci (1989) procuram pensar as questões teóricas aliadas à prática e como relacioná-las no Ensino de nosso país, que necessitava – ou ainda necessita – de transformações profundas. Essa realidade que eles abordam em seu texto pode até parecer distante, mas, muitas vezes, é isso que os professores e professoras enfrentam em suas vidas, em seus dias letivos, até os dias atuais.

Iniciam suas discussões com questionamentos importantes que

remetem nosso debate para o contexto de experiências dos professores de História que foram desmobilizados em muitas discussões recentes, fazendo-se tábula rasa de seu significado para diferentes modalidades de expressão de

²¹ FERREIRA, M. M. & FRANCO, R, Op. Cit. p. 86

²² GENTILI, P. A. A. O discurso da “qualidade” como nova retórica conservadora no campo educacional. In. **Neoliberalismo, Qualidade Total e Educação**. 11ª ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2002, p. 126

²³ Ibid, p. 177

saber histórico que circulam entre Universidade, Escola de 1º e 2º graus, produção artística, movimentos sociais e outros espaços²⁴.

Nota-se a preferência deles pela imagem de um bosque repleto de árvores, o que os leva à necessidade de fazer escolhas e, como em “[...] qualquer percurso exigirá, sempre o ato de optar [...]”²⁵. Essa afirmação é digna de historiadores, como já havia sido comentado antes, seleciona e opta pelos fatos do passado.

Os autores estão atentos para as “[...] discussões que reconstruíram o ensino de História de 1º e 2º graus [...]”²⁶, na década de 1980. O artigo, que foi elaborado durante uma greve de professores de São Paulo, “[...] retoma algumas questões teóricas sobre o saber histórico, seu ensino e experiências [...] de professores de diferentes graus [...]”²⁷, encarando a escola como parte integrante no processo de construção do conhecimento

Para explicar as lutas dos professores desse período, retomemos um pouco o passado. Com o Golpe de 1964 que leva os militares ao poder, nosso país cai num grande abismo intelectual nas redes de ensino. Em meio a esse contexto, ocorre uma extinção das disciplinas de História, criando cursos de curta duração, cujos profissionais sairiam aptos a ministrar aulas como a OSPB (Organização Social e Política do Brasil), a Educação Moral e Cívica compondo, assim, os Estudos Sociais. Tal atitude descaracteriza o Ensino de História, efetivando a idéia de que a História é “Uma Ciência objetiva e decorativa” valorizando a idéia de civismo. Várias gerações foram formadas dessa maneira, sem criticidade, apenas como reprodução de ideologias de Estado.

Para Selva Guimarães Fonseca: “[...] discutir o ensino de história hoje, é pensar os processos formativos que se desenvolvem nos diversos espaços, é pensar fontes e formas de educar cidadãos, numa sociedade complexa marcada por diferenças e desigualdades [...]”²⁸.

Sendo assim, a utilização de um espaço como a escola deve ir além de diferenças e desigualdades, elas devem ser vistas “[...] como espaços de debates e campo de luta

²⁴ SILVA, M. A. da & ANTONACCI, M. A. Op. Cit. p. 10

²⁵ Ibid.

²⁶ Ibid

²⁷ Ibid, p. 12

²⁸ FONSECA, S. G. **Didática e Prática de Ensino de História: Experiências, reflexões e aprendizagem**. Campinas, SP: Papirus, 2003 (coleção magistério: formação e trabalho pedagógico) p. 15. A respeito do ensino de História, vale a pena conferir: **CADERNOS DE HISTÓRIA** (Vários números) Uberlândia: UFU, Instituto de História, Laboratório de Ensino e Aprendizagem de História.1990-2000 **CENTRO DE ESTUDOS EDUCAÇÃO E SOCIEDADE / CADERNOS CEDES. A prática do Ensino de História**. São Paulo: Cortez; Campinas: Cedes, nº 10. 1985.

NENES, Silma do C. **Concepções de mundo no ensino de História**. Campinas: Papirus.1996

FENELON, Déa R. “A Formação do profissional de História e a realidade do ensino” In. **Cadernos Cedes**, Licenciatura, nº 8. São Paulo: Cortez, p. 24-31.

sociocultural [...]”²⁹ isso é, para os autores e também para a maioria dos historiadores, uma “[...] discordância preliminar em relação aos que a definem apenas como aparelho ideológico de estado padrão [...]”³⁰. A escola deve cumprir seu papel de indagadora, mediadora do saber e não a dona deste. Nela deve haver debate de idéias, não reprodução de dados e informações. Deve-se formar cidadãos e não apenas informá-los. Para os autores. “[...] trata-se de pensar a escola e o ensino como palcos de lutas entre diferentes concepções de História e Educação [...]”³¹. Somente assim ocorreriam mudanças.

Frente a essas reflexões, volta a questão: o quê e para quem produzimos? É claro que, além da especificidade de pesquisador, os historiadores possuem outra principal especificidade, ministrar aulas. Para eles, os planejamentos devem “[...]levar os alunos a compreender, interpretar e analisar os fatos, movimentos ou revoluções, para que melhor se situem ou ganhem consciência em relação ao que passou, no suposto frequente de que o passado explica o presente[...]”³². Nossa sociedade não se preocupa mais com tais posicionamentos do saber histórico, para muitos, convém mais “querer saber do que querer compreender”³³.

Contudo, essa abordagem nos remonta a outras questões. Por que isso não muda? Por que não ocorre uma mudança que valorize o caráter crítico desta disciplina? É difícil. Existe uma estrutura que não colabora, como por exemplo, a determinação por um órgão maior, sobre o que se deve ensinar de História em determinado ano ou série. Isso deveria ser uma ação em conjunto de professores.³⁴ Outra coisa que entristece, mas não desanima, é a desmotivação por uma parcela razoável de professores. O Professor Pedro Demo, em uma de suas palestras, nos alerta que “O professor prega mudança, desde que não mexam com ele”³⁵ e isso é uma grande realidade vivida em nosso país. Parece até uma falácia, mas as disciplinas como História, Filosofia, Geografia Política, entre outras das humanidades, preocupam e incomodam os governos mais do que se

²⁹ SILVA, M. A. da & ANTONACCI, M. A. Op. Cit., p. 12.

³⁰Ibid

³¹Ibid, p. 13.

³²Ibid, p. 16.

³³BLOCH, M. Op. Cit., p. 45

³⁴ Sobre a confecção e escolha temática dos livros didáticos, vale lembrar que “[...] essa seleção “oficial”, embora tenha criado um padrão qualitativo para a feitura dos materiais, ainda está longe de produzir livros que atendam aos requisitos de qualidade desejáveis do ponto de vista historiográfico [...] Em suma, obras ‘politicamente corretas’ não são necessariamente ‘bons livros’ de história [...]” FERREIRA, M. M. & FRANCO, R. Op. Cit. p.81-82

³⁵Palestra proferida no dia 31 de julho de 2007, no **4º Seminário Municipal De Educação de Costa Rica e 1º Jornada Pedagógica da UFMS**, coordenada pela Secretaria Municipal de Educação (SEMED), no período de 30/07 a 02/08/2007.

imagina, elas são perniciosas, deve-se tomar cuidado, pois elas apenas nos fazem pensar.

Pensar o ensino de História, hoje, nos remete a debates polêmicos que vão desde a confecção de livros didáticos à produção acadêmica acerca do tema. Explorar melhor determinados conteúdos e aplicá-los de forma reflexiva à realidade dos alunos, pode ser uma medida um tanto saudável. Entretanto, como trabalhar com essas questões num ensino que se modela a partir de uma idéia de história decorativa onde apenas se transmite conteúdo nas escolas? Novamente, Selva Fonseca discute o ensino no Brasil, dessa vez, a partir da obra de Benjamim:

As escolas destinadas às crianças e adolescentes (com raríssimas exceções) carecem não só de uma bibliografia variada, de professores bem formados, mas sobretudo de uma prática pedagógica que estimule o debate, a investigação e a criação. Assim, ao contrário das Universidades, as nossas escolas são espaços de transmissão de informações de uma ou outra leitura historiográfica que, fragmentada e simplificada, acaba muitas vezes impondo uma versão como sendo a verdade histórica sobre determinados temas.³⁶

Dessa maneira, as lutas e debates por melhorias no ensino de História travadas na década de 1980 serviram para que se produzisse cada vez mais acerca desta temática, que vem ganhando mais espaço, uma vez que tais medidas sugeridas e discutidas pelos autores não teve grande repercussão no ensino de História. Em matéria publicada na revista Nova Escola, Ana Rita Martins alerta-nos que:

Hoje, não se concebe o estudo histórico sem que o professor apresente diferentes abordagens do mesmo tema, fato ou conceito – iniciativa importante para que o aluno perceba que dependendo da visão e da intenção de quem conta a história, tudo muda[...] durante as aulas, é impossível apresentar todas as maneiras de ver a história, mas é fundamental mostrar que ela não é constituída de uma única vertente³⁷

As questões mostradas no início do trabalho ainda não foram totalmente respondidas. Bloch, ao dizer que cada geração reescreve a História, já formula sua parcela de definição. Hoje, vemos a História como uma disciplina em movimento, que vive num processo contínuo, analisando os documentos não como sendo a prova e sim como possibilidades em aberto. Edward Carr mostra-nos isso, a definição da História depende de cada um, conforme seu tempo. Nós somos diferentes dos positivistas. Estes,

³⁶ FONSECA, S. G. A História na Obra de Benjamim e a História ensinada no Brasil: Algumas Reflexões. In. **Rev. Educação e Filosofia**. Uberlândia, n°. 8, jan/jun 1994, p. 43.

³⁷ MARTINS, Ana Rita. Passado e Presente, juntos para ensinar. **Revista Nova Escola**. Edição 218 Dez. de 2008. Disponível em: <http://revistaescola.abril.com.br/edicoes/0218/aberto/passado-presente-juntos-ensinar-404108.shtml>. Acesso em 10 mar. De 2009. As 14hs 41.

por sua vez, eram diferentes de Heródoto³⁸, e os que vierem depois poderão pensar diferente, pois serão “homens de seu tempo”.

Ele ressalta ainda com mais ênfase o “poder selecionador” do ofício. O historiador sempre interpreta o passado de formas diferentes. “[...] É comum dizer-se que os fatos falam por si. Naturalmente, isso não é verdade. Os fatos falam apenas quando o Historiador os aborda, é ele quem decide quais fatos que vêm à cena e em que ordem ou contexto [...]”³⁹. Para ele:

Em primeiro lugar, os fatos da história nunca chegam a nós ‘puros’, desde que eles não existem nem podem existir numa forma pura: eles são sempre refratados através da mente do registrador. Como consequência, quando pegamos um trabalho de história, nossa primeira preocupação não deveria ser com os fatos que ele contém, mas como o historiador que o escreveu⁴⁰

O que nos leva a crer a importância acadêmica na formação de tal profissional. E respalda ainda a função do objeto de estudo do historiador e completa: “[...] os documentos não nos contam o que aconteceu, mas somente o que”, o historiador “[...] pensou que aconteceu, ou queria que outros pensassem, ou talvez o que ele próprio queria pensar tivesse acontecido”⁴¹ e continua com a afirmação de Carl Becker, “os fatos da história não existem para qualquer historiador até que ele os crie [...]”⁴².

São discussões que, para muitos, devem possuir um ponto final, mas a resposta não se resume apenas num amontoado de definições e, sim, depende de vários fatores em que estão envolvidos. Na História, ‘não existe fato isolado’. Não se pode tentar estudá-la pensando isoladamente. É claro que, como toda Prática, essa também exige uma Teoria, para que se complete qualquer ofício.

A resposta a essas questões enunciadas no início da discussão, (dúvidas de todos que iniciam esse ofício) sempre irá mudar com o tempo e seus historiadores. A função de professor-historiador não é essa que está impregnada na mente do senso comum de narrar as “Histórias verdadeiras” (ou apenas colecionar antiguidades). Para que os historiadores possam entender o processo de construção do saber histórico, é necessário questionar esse passado que está sendo estudado, não se esquecendo que ele não vem puro. Tudo depende do Historiador, como nos lembra Edward Carr, um fato do passado

³⁸ Consultar: HERÓDOTO. **História**. Rio de Janeiro: Ediouro, s/d.

³⁹ CARR, E. H. Op. Cit. p. 14

⁴⁰ Ibid., p. 23

⁴¹ Ibid, p. 20

⁴² Ibid, p. 22

não será necessariamente um fato histórico, até que os historiadores o elevem a esse *status*.

Tendo em vista tais perspectivas de análises, a caminhada nas nuances do Ofício, pode ser pensada com uma caminhada de historiadores, pelo seu bosque (o bosque da pesquisa, dos questionamentos), de mãos dadas (com um mesmo objetivo), na contramão de uma realidade: as grandes divergências da Teoria e da Prática Docente, que, de certa forma, são necessárias para a compreensão e análise do processo histórico e do ofício. Este que, antes de tudo lida com o ser humano, enxergando-o como sendo um agente de sua própria história. E como bem nota Edward Carr: “A função do Historiador não é amar o passado ou emancipar-se do passado, mas dominá-lo e entendê-lo como a chave para a compreensão do presente”.⁴³

⁴³ Ibid, p.25

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BLOCH, Marc. Introdução & Capítulo I: A História, os homens e o tempo. **Apologia da História ou o Ofício do Historiador**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2001, p. 41-68.
- CERTEAU, Michel de. Capítulo II: Operação Historiográfica. **A Escrita da História**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2002, p. 65-119.
- CARR, Edward Hallet. Capítulo I: O Historiador e seus fatos. **O que é História**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985, p. 11-29.
- CHESNEAUX, Jean. **Devemos fazer tabula rasa do passado?** São Paulo: Ática, 1989, p. 93-99.
- FERREIRA, M. M. & FRANCO, R. Desafios do ensino de História. **Estudos Históricos: História e Historiografia**. Vol. 21, nº. 41, jan/jul de 2008. Rio de Janeiro: Centro de Pesquisa e Documentação FGV. p.79-93.
- FONSECA, Selva G. **Didática e Prática de Ensino de História: Experiências, reflexões e aprendizagem**. Campinas, SP: Papyrus, 2003 (coleção magistério: formação e trabalho pedagógico).
- _____. A História na Obra de Benjamim e a História ensinada no Brasil: Algumas Reflexões. In. **Rev. Educação e Filosofia**. Uberlândia, nº. 8, jan/jun 1994, p. 43-47.
- GENTILI, P. A. A. & SILVA, T. T. da. (org) **Neoliberalismo, Qualidade Total e Educação**, 11ª ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2002.
- LANGLOIS, V. Ch. & SEIGNOBOS, Ch. **Introdução aos Estudos Históricos**. São Paulo: Renascença, 1946, p.135 a 161.
- LE GOFF, Jacques Documento /Monumento. **Enciclopédia Enaudi**, Vol. 1. Memória - História, p. 95-106
- MARSON, Adalberto. Reflexões sobre o procedimento histórico. SILVA, M. A. **Repensando a História**. ANPUH /SP. P. 36-64.
- MARTIN H. & BOURDÉ G. Capítulo VI: a Escola Metódica. **As Escolas Históricas**. Publicação Europa-América.
- MARTINS, Ana Rita. Passado e Presente, juntos para ensinar. **Revista Nova Escola**. Edição 218 Dez. de 2008. Disponível em: <http://revistaescola.abril.com.br/edicoes/0218/aberto/passado-presente-juntos-ensinar-404108.shtml>. Acesso em 10 mar. De 2009. As 14hs 41.
- PATRIOTA, R. & RAMOS, A. F. (org) **História e Cultura: Espaços Plurais**. Uberlândia: ASPPECTUS /NEHAC, 2003.
- SILVA, Marcos Antonio da & ANTONACCI, Maria Antonieta. Vivências da Contramão – Produção de Saber Histórico e Processo de Trabalho na Escola de 1º e 2º graus. **Revista Brasileira de História**: São Paulo, ANPUH/Marco Zero, nº. 19, p.09-28, set. 1989/fev. 1990.