

O PRESENTE DO PASSADO NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE HISTÓRIA

THE PAST'S PRESENT IN THE HISTORY TEACHER EDUCATION

Helenice Ciampi

Pontifícia Universidade Católica/SP (PUC/SP)

Correspondência:

Rua Monte Alegre, 984, Perdizes
São Paulo – SP – Brasil. CEP: 05014-901
E-mail: heleciampi@uol.com.br

Resumo

Este artigo tem como objetivo refletir sobre a questão da formação do educador a partir da minha experiência na PUC/SP, com a Prática de Ensino e Estágio Supervisionado e disciplinas afins. A intenção é focar as últimas décadas de debates no Brasil, articulando as questões centrais da discussão com os temas que constituíram os planejamentos dos cursos no período. Explicitar, enfim, as questões canônicas na formação do profissional de História ontem e hoje.

Palavras-chave: Formação de professor; ensino de História; licenciaturas.

Abstract

The object of this article is to reflect on the issue of the development of the educator starting from my experience with Teaching Practice, Supervised Training and corollary disciplines at PUC/SP. My intention is to focus on the debates of the recent decades in Brazil, setting down the central questions of the discussions on the themes which formed the course planning during this period. Demonstrating finally, the established standards in the formation of professionals of History, both past and present.

Keywords: Teachers education; teaching of History, bachelor degrees.

Introdução

Acompanhando a discussão recente da lista do Grupo de Trabalho (GT) de Ensino de História e Educação da ANPUH, destaco a exigência de titulação para os concursos nas universidades para a disciplina Ensino de História: doutorado em uma área específica da História ou da Educação. Percebe-se que na maioria dos concursos aceitam somente o doutorado em História. Este fato parece expressar a separação/dicotomia entre o bacharelado e licenciatura, acarretando debates sobre a questão da formação do profissional de história. Paralelamente, ocorre o debate sobre a reforma do ensino médio, suas possibilidades e incertezas de uma formação aligeirada em Ciências Humanas com o desaparecimento de disciplinas e sua reorganização em áreas. Enfim, preocupações sobre os possíveis desdobramentos das reformas sobre as diretrizes curriculares nacionais dos cursos de História.

Nesse sentido, a Coordenação do GT de Ensino e Educação da ANPUH, visando constituir formas de participação coletiva nesse debate, propôs

para a Diretoria da entidade e colegas coordenadores regionais, uma estratégia nacional para a organização de debates em torno das reformulações curriculares, que estão tomando forma no país. Pensamos que cada GT regional de Ensino de História e Educação possa organizar e promover, num prazo até março de 2013 (em datas a serem agendadas por cada uma das regionais segundo sua disponibilidade), um debate com os associados da ANPUH, com o objetivo de elaborar um documento básico expressando a visão dos membros do GT regional sobre a mesma [...] e que se constitua uma estratégia democrática para a construção de um documento que possa expressar a visão da ANPUH sobre o tema (4 nov. 2012 - gtensinoanpu@googlegroups.com).

Dando prosseguimento ao trabalho, o GT de Ensino e Educação da ANPUH organizou em colaboração com o Departamento de História da USP, a "Jornada de História - Currículo da Educação Básica e Formação do Historiador: questões atuais e perspectiva" realizada em 29 de maio 2014 no anfiteatro da USP. O evento é um desdobramento das ações que já vinham sendo desenvolvidas na gestão anterior mostrando, no dizer de Paulo Mello (presidente do GT) "consenso, continuidade e articulação das agendas" (16 mai. 2014). A filmagem da Jornada, disponibilizada no Youtube, contou com duas mesas-redondas, uma pela manhã e outra à tarde, assim constituídas: *Mesa Redonda 1: Currículo da Educação Básica: o lugar do ensino de História*, tendo como participantes Carmen Teresa Gabriel (UFRJ), Circe Bittencourt (PUC/SP) e Mauro Cezar Coelho (UFPA); *Mesa Redonda 2: Formação do Historiador: questões e perspectivas* composta por Ana Maria Monteiro (UFRJ), Fernando Seffner (UFRGS), Luis Fernando Cerri (UEPG) e Kátia Abud (USP).

Essa discussão está presente nos debates dos profissionais da área, nos momentos da elaboração das Diretrizes Curriculares e sua regulamentação, discussão das Reformas Curriculares, perpassando a história da própria ANPUH como veremos.

O presente artigo será desenvolvido em três partes. A primeira centrará seu foco no que chamei de permanência de uma continuidade na formação do profissional de História, ou seja, a discussão entre a formação para a docência ou a pesquisa. Em decorrência desse dilema, a importância da ênfase em princípios que devem reger a formação do historiador e seu redesenho no contexto atual e, finalmente, os comentários finais com o propósito de que a luta continue.

Permanência de uma continuidade na formação do profissional de história

Ao professor compete dominar conhecimentos relativos à sua área disciplinar, de tal forma que a interprete e comunique, segundo sua perspectiva, ao aluno a quem ensina. Paralelamente, como ser histórico, vivencia experiências marcadas pelo seu tempo e espaço, experiências forjadas/forjadoras por/de sua trajetória familiar, pessoal, cultural e profissional. Qualquer que seja a valorização dada pelas pedagogias à ação do professor, sujeito central ou mediador do processo educativo, existem temas/conteúdos a serem redimensionados.

Nessa perspectiva, a formação do profissional acompanha os debates sobre o professor de História assim como a organização dos currículos de História.

Essa discussão é antiga, está presente desde a fundação da ANPUH, como podemos analisar nos Anais do I Simpósio de Professores de História do Ensino Superior em Marília, 1961.¹ Neles, o Diretor da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade do Brasil, Eremildo L. Vianna discute a constituição do currículo de História para os cursos superiores e, sobretudo, a inclusão ou não das “matérias auxiliares” e das “complementares” da História.

“O que se quer exigir, e se deve exigir, como do professor de História, é que saiba de quem e do que se possa servir para cumprir o seu verdadeiro mister” (grifos do autor, Anais, p.144). Insiste no bom senso “para pensar que num simples curso de formação não se pode e não se deve prejudicar o conhecimento primordial”.

No questionamento dos expositores do simpósio, destaco dois: o do professor Eduardo França e de Cecília Westphalen. França discorda do relator quando este preconizou a pesquisa depois do ensino, pois acha “que não pode ser feito ensino válido de pesquisa sem que ao mesmo tempo se ensine aos alunos como pesquisar”. E Westphalen “acha que a Faculdade de Filosofia deve, também, cuidar da formação

¹ Anais do *I Simpósio de Professores de História do Ensino Superior* – ANPUH. Marília, out. 1961. Relatório, p. 143-157.

dos pesquisadores, com o mesmo carinho que o faz com relação aos professores secundários” (p.156).

Nesse recorte, podemos perceber que a discussão entre ensino e pesquisa na formação do profissional estava colocada, mas invertida. A prática privilegiada era com a formação do professor e a preocupação, agora, era cuidar da formação do pesquisador. O debate termina com a colocação do professor Eremildo L. Vianna considerando que, na graduação, o contato dos alunos com as fontes é apenas de aprendizagem. “Considera a pesquisa algo muito mais elevado”. Acha, portanto, que “devemos dar ênfase aos cursos de pós-graduação, já que temos dificuldade de formar até bons professores e bons pesquisadores” (p.157).

O dilema entre a docência e a pesquisa, ou seja, o que privilegiar na formação do profissional, é uma constante ao longo da história da educação no Brasil. Focaremos a questão relativa aos últimos quarenta anos.

O que estamos enfatizando é a recorrente discussão na formação do profissional: a formação disciplinar e a formação pedagógica. Uma visão de formação separada, distinta, ou seja, a oposição entre bacharelado e licenciatura. A ideia prevalece devido à ausência no Brasil de cursos superiores de formação de professores para realizar ensino no colegial e no ensino médio, problema resolvido no país, somente na primeira metade do século XX.

Quando aparecem os primeiros cursos superiores de formação docente (licenciaturas), não é surpreendente que o desenho curricular preveja um período inicial de estudos específico na área escolhida e um período posterior, de estudos pedagógicos e prática de ensino (estágios ou residência). O modelo ‘3+1’ é assim chamado porque se referia a 3 anos de estudos teóricos na área disciplinar, acrescidos de um ano de formação pedagógica, ao final dos quais o estudante estaria pronto para enfrentar a sala de aula. [...] Por muito tempo, a conclusão dos três primeiros anos dava direito a um diploma de conclusão com o título de Bacharel (por exemplo, em História), e o ano complementar dava direito ao diploma que licenciava para o exercício da profissão docente, por isso chamado de diploma de Licenciatura.²

Este modelo curricular de formação de professores em nível superior consolidou-se no Brasil no período democrático após o Estado Novo (1937-1945). Esse desenho curricular será modificado pela reforma universitária de 1968, sob a influência dos acordos MEC-USAID, a cooperação técnica com agências norte-americanas. Manteve-se a separação entre teoria e prática, uma vez que a formação seria realizada em instâncias separadas, ou seja, nas Faculdades de Filosofias, Ciências e Letras, para os cursos de Humanas, História, Geografia, etc. e as Faculdades de Educação, espaço no qual os estágios e as práticas de ensino passaram a ser desenvolvidas.

Segundo Cerri, essa mudança aprofundou

² CERRI, Luis Fernando. *A formação de professores de História no Brasil: antecedentes e panorama atual. história, histórias*. Brasília, v. 1, n. 2, 2013, p. 170.

ainda mais a distinção entre a formação teórica e a prática, empurrando-as para a dicotomia: a separação em espaços institucionais distintos e concorrentes na luta por recursos financeiros, materiais e humanos consolidou um preconceito generalizado de que a área da pedagogia nada teria a fornecer ao profissional de história, por exemplo, dado que o essencial para ensinar - opinião que se fortaleceu - seria o estrito domínio do conhecimento histórico; pela parte da área da educação, o preconceito generalizado era o de imaginar nos departamentos de saberes específicos - os de história, por exemplo, a absoluta incompetência no que se refere ao ato de ensinar, pelo menos no que se referia à educação básica.³

Desde os anos de 1970, em função do tecnicismo educacional prevalece, no Brasil, a concepção de que a educação era/é uma técnica e a formação pedagógica um mero complemento. Mesmo hoje, após a volta das disciplinas pedagógicas e estágios para os Departamentos de História, predomina a desqualificação da formação pedagógica, vista por muitos como secundária e a qual deve ser cumprida por uma obrigação legal. Esta herança desconsidera a importância da discussão sobre as questões da cultura escolar e saber docente, entre outras, fundamentais para a prática pedagógica. Isso sem falar da questão da ausência de mercado de trabalho para o pesquisador no Brasil. Para a maioria dos profissionais, é a docência, quer na educação básica ou superior, sua área de atuação.

Na década de 1980, o MEC realizou entre 1981/1983 um Diagnóstico e Avaliação dos Cursos de História no Brasil. O documento resultante propõe que o conhecimento histórico deva ser encarado, em qualquer organização curricular, em sua tríplice dimensão:

produzir esse conhecimento através da pesquisa e da docência; criticar o conhecimento existente e aquele em processo de produção; transmitir o conhecimento a partir de uma posição crítica, tanto através da pesquisa quanto da docência. Produzir, criticar, transmitir supõe um novo tipo de formação que coloca em jogo a própria natureza do conhecimento histórico e tem, na pesquisa, sua condição básica, implicando, por isso mesmo, a necessidade de repensar o conceito de pesquisa.⁴

Podemos perceber que a discussão sobre o papel da pesquisa/formação disciplinar versus e da docência/formação pedagógica mantém-se sob outra perspectiva. Pensava-se o professor como pesquisador, uma tendência em valorizar a formação consistente tanto para o pesquisador quanto para o professor. Para ser um bom professor de história, o profissional precisa saber o fazer historiográfico. Amplia-se no

³ CERRI, Luis Fernando. *A formação de professores de História no Brasil*. Op. cit., p. 171.

⁴ Diagnóstico e Avaliação dos Cursos de História no Brasil. MEC, maio/1986, p. 13 e 33. In: CIAMPI, Helenice. *A História pensada e ensinada: da geração das certezas à geração das incertezas*. São Paulo: EDUC, 2000, p. 449.

país o debate historiográfico com as discussões do que é história e o ofício do historiador, decorrentes tanto da revolução historiográfica francesa como da inglesa. É o momento da abertura política e reformas curriculares que no campo disciplinar da história enriquecem o debate com publicações e ações concretas de Departamentos e associações como a ANPUH e a AGB. É o momento em que os movimentos sociais colocam *em cena novos personagens* que procuram caminhos que os relacionem às suas instituições em crise.

A emergência e ação dos novos sujeitos trouxe

para o centro do debate as possibilidades de transformação da realidade brasileira na época, tanto no plano institucional, no combate à ditadura militar, quanto no plano político-social mais amplo, com a formulação de projetos para o Brasil democratizado. Esse alargamento do espaço da política levou à inclusão da escola e do ensino como lugares políticos importantes na luta pela democratização da sociedade. Tudo isso trouxe como consequência uma rediscussão da História, com seus múltiplos significados, um dos quais, o de disciplina escolar.⁵

Nesse contexto de lutas e movimentos sociais, a História, sua produção e ensino instauram-se no centro do debate. As discussões desencadeadas quanto ao ofício do historiador ou quanto ao campo da produção historiográfica, a ameaça de extinção dos cursos de graduação de História, aliadas às transformações pelas quais passava o país, embasavam as reformas curriculares que perpassavam os Departamentos de História das principais universidades brasileiras, assim como as das Secretarias da Educação, como a de São Paulo.

O debate em processo estimulou também a discussão sobre a associação entre ensino e pesquisa, sobre as metodologias alternativas e a configuração da área do ensino da disciplina como espaço de conflito em que se envolveram historiadores, professores, Estado, imprensa. É importante assinalar que as reformas educacionais da década anterior haviam provocado uma desqualificação de professores e alunos de primeiro e segundo graus, como então eram chamados, limitando sua capacidade de reflexão e ação e cerceando suas possibilidades de organização na sala de aula, na escola e na sociedade. Agora na retomada dos movimentos sociais e abertura política os professores, como os demais trabalhadores, reorganizam-se em associações e entidades representativas.⁶

Havia/há a dificuldade de aceitar/conceber a pesquisa no ensino de História. Sabemos que desde os anos 1990, os estudos e pesquisas na História da Educação, quer na Europa, nos Estados Unidos como no Brasil, expandiram-se devido à criação

⁵ CORDEIRO, Jaime Francisco. *A História no centro do debate: as propostas de renovação do ensino de História nas décadas de setenta e oitenta*. Araraquara: FCL/Laboratório Editorial/UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2000.

⁶ CIAMPI, Helenice; CABRINI, Conceição. Ensino de História: histórias e vivências. In: CERRI, L. F. (Org.). *O Ensino de História e a Ditadura Militar*. Curitiba: Aos Quatro Ventos, 2005, p. 1-16.

de centros de pesquisas e de programas de pós-graduação. Por outro lado, tem crescido o número de faculdades e cursos superiores como o de História, no Brasil, provocando que, em 2001, o governo federal alterasse a legislação quanto ao ensino de graduação. Esse crescimento é, entre outros motivos, devido ao avanço da escolarização básica no Brasil, ampliando a demanda por profissionais em todas as licenciaturas. Esse movimento significou, por outro lado, a deselitização dos alunos que cursam o ensino superior no Brasil.

A legislação de 2001 impediu que o modelo 3+1 continuasse a ser praticado, proibindo que o aluno, que concluisse o bacharelado, realizasse as disciplinas pedagógicas “complementares” que lhe possibilitaria adquirir o diploma de licenciatura. Essa legislação provocou resistência, como a da própria ANPUH, pelo fato de determinar a separação definitiva entre currículos de bacharelado e licenciatura, defendendo a formação integral do profissional de História.

É que a licenciatura funciona como esteio que sustenta a existência dos cursos de História e seus formadores, apesar do pouco caso, às vezes velado e às vezes aberto, que muitos historiadores em seus departamentos fizeram e seguem fazendo, em alguns casos, quanto às disciplinas e departamentos voltados mais diretamente à formação do professor. No Brasil, essa afirmação é tão mais verdadeira quanto mais recente é o período que estivermos tratando, donde a insistência naquela postura restritiva ao aspecto didático da formação do profissional de História equivale a esquecer-se em algum lugar do passado.⁷

Essas questões nos levam a pensar que o embate entre bacharelado/licenciatura é complexo e permanecerá por muito tempo. Nesse sentido, é fundamental voltarmos aos princípios que deverão/poderão nortear nossa prática na formação do profissional de História. O dilema entre ensino /pesquisa acaba por ocultar a questão fundamental: como educadores que formamos educadores podemos/devemos nos orientar na ação coletiva, em debates da ANPUH, Departamentos, Programa de pós-graduação e outros espaços, como na definição do meu próprio curso.

Princípios e seu redesenho na contemporaneidade

Desde o início dos anos oitenta, desenvolvo, na PUC/SP, um trabalho centrado na metodologia do ensino de História. A configuração do curso expressa preocupações e discussões desencadeadas com relação à produção do conhecimento histórico num momento marcado por movimentos sociais que procuravam encontrar caminhos que os relacionassem com suas instituições em crise. No contexto da abertura política, a organização da sociedade civil rompia os limites determinados pelos atores institucionais e sinalizava novas perspectivas para as lutas políticas,

⁷ CERRI, Luis Fernando. *A formação de professores de História no Brasil*. Op. cit., p. 175.

entendendo cidadania como algo mais do que o direito ao voto e à organização partidária.

Minha ação como professora articulou-se com a da pesquisadora no ensino de História, com a publicação do livro *Ensino de História: revisão urgente*, com outros docentes do Departamento de História da PUC/SP. Através do diálogo com o professor, nosso leitor privilegiado, procurava-se, entre outros aspectos, realizar uma reflexão sobre a prática diária em sala de aula, questionando a concepção linear de tempo, com que então se trabalhava a exaltação do herói nacional e o uso passivo do livro didático. Procurávamos propor princípios para o trabalho pedagógico, colocando a realidade socialmente vivida pelo aluno como um ponto de partida a ser problematizado. Configurava-se como uma proposta e não como uma relação de conteúdos que o professor deveria obrigatoriamente seguir, mas como um delineamento de princípios, pressupostos, concepções, a partir dos quais os professores pensariam a sua prática.

Os princípios teóricos metodológicos de *Revisão Urgente* conjugaram-se com os da proposta curricular de História de 1986, em discussão na rede estadual de SP. Buscava-se questionar e, por outro lado, levar o professor a explicitar as concepções com as quais trabalhava: as de conhecimento, ensino-aprendizagem, e História. Propunha-se criar condições para que o aluno tivesse uma relação crítica com o saber produzido e fosse iniciado na discussão dos caminhos da produção do conhecimento histórico.

Tentávamos mostrar que a questão não era a busca da ‘verdade absoluta’ mas, a partir de um problema levantado sobre os dados colocados pelas vozes dos diferentes sujeitos, nas fontes investigadas, o historiador buscaria sua interpretação. Desejávamos ressaltar, no ofício do historiador e seus desdobramentos nos procedimentos do professor em sala de aula, o trabalho de seleção, tratamento e confronto das fontes para a compreensão e explicitação de seu objeto de estudo. O X da questão era ressaltar a construção em que se constitui a produção do conhecimento histórico.⁸

Estes princípios fundamentam o curso de Prática de Ensino e Estágio Supervisionado em História I e II e explicam a sua programação e objetivos. Nos anos noventa, estudos sobre saber escolar e saber docente, assim como a história das disciplinas, incorporaram-se às discussões do curso.⁹

⁸ BORGES, Vavy Pacheco et al. *Ensino de História, revisão urgente*. São Paulo: EDUC, 2008. Inicialmente editado pela Brasiliense, o livro teve seis edições. Posteriormente, editado pela EDUC, teve mais três edições. A publicação do *Ensino de História: revisão urgente* representou uma das manifestações do diálogo acadêmico com a escola de ensino básico. Configurou-se como um projeto do Departamento de História da PUC/SP, coordenado por Vavy Pacheco Borges, e a Secretaria de Ensino Superior (SESU) do MEC. Teve a participação de quatro professores da PUC/SP de disciplinas variadas que trabalharam durante dois anos, com uma pequena ajuda financeira do MEC. Contou também com a participação de uma então aluna da disciplina Prática de Ensino, Conceição Cabrini, naquele momento professora da rede estadual paulista.

⁹ CIAMPI, Helenice. A história de uma história. In: *Educação e extensão universitária*. Foco Vestibular: um experimento da diferença. São Paulo: Paulinas: EDUC, 2010, p. 131-151.

A partir do século XXI outras preocupações, temas e questões integraram o curso, agora com outra denominação: Didática e Metodologia do Ensino de História e Conhecimento Pedagógico e Docência, disciplinas decorrentes da reforma curricular do curso de História da PUC/SP ao longo dos últimos dez anos. As discussões que vieram a incorporar o curso expressam a historicidade por que passavam/passam a sociedade brasileira e o cotidiano escolar. Independente da crise da escola, das dificuldades de formação do professor no Brasil, somos contra meras receitas para serem aplicadas ao ensino. Temas e conceitos são privilegiados, e conjugados com o estágio supervisionado, potencializando situações e intervenções consequentes na prática cotidiana.

Globalização é o conceito utilizado para caracterizar a peculiaridade do tempo presente, reconhecido como a segunda modernidade, que começou a se forjar nas últimas décadas do século XX. É um termo que se entrelaça com outros conceitos e expressões: o neoliberalismo, as novas tecnologias da comunicação e o mundo da informação. Cada um envolve temas, problemas e desdobramentos peculiares. Entrelaçados constituem um sistema intelectual para captar o sistema - mundo. A globalização é uma forma de ver o mundo em que estamos. O mundo em rede é um mundo diferente, no qual se produzem conexões múltiplas entre distâncias variáveis e com conteúdos distintos; no qual o protagonismo dos diferentes Estados, povos e culturas são desiguais.¹⁰

Provoca um abalo nos grandes eixos da arquitetura da modernidade: o papel do Estado, a estruturação da sociedade, do trabalho, da cultura e do sujeito e, por decorrência, apresenta desafios para a educação. Entre eles, destaco: o solapamento do discurso e das políticas de distribuição da riqueza, que sustentam os sistemas públicos de educação, pois as políticas neoliberais deslocaram a política educacional de uma incumbência do Estado para o âmbito das decisões privadas. Consequentemente ocorre a desvalorização do sistema educativo como um fator de integração e inclusão social em favor do incremento da iniciativa privada, da ideologia que busca uma maior junção do sistema escolar ao mundo do trabalho e às necessidades da produtividade econômica, acentuando as desigualdades sociais. A volubilidade das ocupações faz com que as profissões e os empregos, ao mudarem com rapidez, deixem de ser referências seguras para alcançar e manter a identidade.

A educação continua a constituir um capital humano para a nova sociedade, mas um capital que não se apoia em uma moeda forte. Nesse sentido, os processos de globalização afetam a educação, porque incidem sobre os sujeitos, os conteúdos dos currículos e as formas de aprendizado. As fórmulas básicas de transmissão de saberes estão sendo alteradas pela preeminência adquirida pelos canais de distribuição dos saberes à margem da educação formal. Tais fatos trazem implicações diretas

¹⁰ SACRISTÁN, Gimeno. O significado e a função da educação na sociedade e na cultura globalizada. In: GARCIA, Regina L.; MOREIRA, Antonio Flavio B. (Orgs.). *Currículo na contemporaneidade: incertezas e desafios*. São Paulo: Cortez, 2003, p. 41-80.

para a organização do currículo e para a formação dos professores, a qual deveria ser crítica, profunda e ampla. Mais do que nunca, a formação precisa ser fortalecida, porque os professores precisam converterem-se em mediadores que orientem, estabeleçam critérios e saibam integrar a informação dispersa.

Um trabalho de formação de professores, que enfrente devidamente os desafios diante dessa educação globalizada e neoliberal, não passa pela negação desse processo, mas por entender a educação nesse processo. Nesse sentido, o conceito de hibridação é uma forma de enfrentar a questão. Projetos de formação de professores de algumas universidades estão atentos a esse processo. No meu contexto de trabalho, na PUC/SP, procuro efetivar essa proposta com diferentes projetos.

Tenho concentrado esforços em enfrentar os desafios que a globalização coloca para a educação, e seus desdobramentos na formação de profissionais de História. O foco central é discutir a diversidade cultural existente na escola. A escola está se organizando para discutir a diversidade social, cultural e étnico racial de seus alunos? A questão da hibridização cultural me parece um bom caminho.

Nestor Garcia Canclini entende por hibridação processos socioculturais nos quais estruturas ou práticas discretas, que existiam de forma separada, se combinam para gerar novas estruturas, objetos e práticas.¹¹ A construção linguística e social deste conceito permitiu sair dos discursos biológicos e essencialistas da identidade, da pureza cultural, e pensar como os estudos sobre hibridação modificaram o modo de falar sobre identidade, cultura, diferença, desigualdade, multiculturalismo e sobre pares organizadores dos conflitos nas ciências sociais: tradição-modernidade, antigo-novo, local-global.

O autor esclarece que hibridação não é sinônimo de fusão sem contradições, mas sim um possível auxílio para dar conta das formas particulares de conflito geradas na interculturalidade recente, em meio à decadência de projetos nacionais de modernização na América Latina. Para ele, a modernidade Latino Americana é “sui generis”, caracterizada pela mistura de culturas, pela proliferação de estratégias e pluralidade de temporalidades; expressão de uma história em que a modernização ocasionou poucas vezes a substituição do tradicional e do antigo. Hibridismo incorpora contatos interculturais que recebem nomes diferentes, como mestiçagem (fusões raciais ou étnicas), o sincretismo de crenças e outras misturas como o artesanal e o industrial, o culto e o popular, o escrito e o visual.

Distingue três processos para explicar a hibridação: a descoleção, ou seja, a quebra e a mescla das coleções organizadas pelos sistemas culturais, a desterritorialização dos processos simbólicos e a expansão dos gêneros impuros.

O primeiro processo, o das *descoleções*, refere-se às associações realizadas entre o culto e o popular, entre os estratos culturais de classes sociais diferentes e entre produções culturais aproximadas pelas tecnologias. Entendidas como capazes

¹¹ CANCLINI, Nestor. *Culturas híbridas*. Estratégias para entrar e sair da modernidade. 4. ed. São Paulo: Edusp, 2003. Introdução à edição de 2001, p. XIX.

de romper hierarquias, embora inaptas para dissolver as diferenças sociais. Por *des-territorialização*, entende a perda da relação entendida como “natural” da cultura com os territórios geográficos e sociais e, ao mesmo tempo, certas realocações territoriais relativas das velhas e novas produções simbólicas. O terceiro processo refere-se à produção dos gêneros impuros, constitucionalmente híbridos, produzidos tanto pelas descoleções quanto pela desterritorialização.

Os estudos sobre identidades, que levam em conta os processos de hibridação, revelam ser impossível considerar as identidades como se tratassem apenas de um conjunto de traços fixos e enfatizam um conjunto de seleção de elementos de diferentes épocas, articulados pelos grupos hegemônicos em um relato que lhes dá coerência, dramaticidade e eloquência.

Devido a isto, Canclini propõe deslocar o objeto de estudo da identidade para a heterogeneidade e a hibridação interculturais. Em um mundo tão interconectado, as sedimentações identitárias organizadas em conjuntos históricos mais ou menos estáveis se reestruturam em meio a conjuntos interétnicos, transclassistas e transnacionais. As diversas formas em que os membros de cada grupo se apropriam dos repertórios heterogêneos de bens e mensagens disponíveis nos circuitos transnacionais geram novos modos de segmentação dentro de uma sociedade nacional.

Nas condições de globalização atuais, ao se intensificarem as interculturalidades migratória, econômica e midiática, percebe-se que, ao lado da fusão e coesão, há a confrontação e o diálogo. A hibridação, como processo de interseção e transações, torna possível à multiculturalidade evitar o que tem de segregação e converter-se em *interculturalidade*. As políticas de hibridação serviriam para trabalhar democraticamente com as divergências para a história não se reduzir à guerra entre culturas.

Os processos globalizadores acentuam a interculturalidade moderna quando criam mercados mundiais de bens materiais, mensagens e migrantes. Os fluxos e as interações que ocorrem nesses processos diminuíram fronteiras e alfândegas, assim como a autonomia das tradições locais; propiciam mais formas de hibridação produtiva, comunicacional e nos estilos de consumo, do que no passado.

Canclini argumenta que de um mundo multicultural (justaposição de etnias ou grupos em uma cidade ou nação) passamos a outro, *intercultural* e globalizado. Concepções multiculturais admitem a diversidade de culturas, enfatizando sua diferença e propondo políticas relativistas de respeito, que frequentemente reforçam a segregação. *Interculturalidade* remete à confrontação e ao entrelaçamento, àquilo que sucede quando os grupos entram em relações e trocas. Ambos os termos implicam modos distintos de produção do social. Multiculturalidade supõe aceitação do heterogêneo. Interculturalidade implica reconhecer que os diferentes têm relações de negociação, conflito e empréstimos recíprocos. Isto porque hoje se entrecruzam,

além das relações interétnicas ou de gêneros, outras conexões nacionais e internacionais de níveis educativos e idades, midiáticas e urbanas.¹²

Tais colocações nos fazem pensar sobre as potencialidades que têm o currículo de história em relação *à educação para o patrimônio*. O mundo no qual vivemos é o resultado de processos que se desenvolveram no passado. Os processos são testemunhados pelas marcas produzidas pelos agentes naturais e humanos, e pelas interações que deram dinâmica aos processos. O território em que nos movemos é um mundo de marcas produzidas e deixadas pelos eventos naturais e atividades dos grupos humanos.

As marcas, nos processos de produção dos conhecimentos sobre o passado, assumem um valor cognitivo de instrumentos de informação, ou de valor estético, afetivo ou simbólico, ou dos quatro valores juntos, tornando-se bens culturais, com os quais a história tem a ver. Nessa direção, o patrimônio tem sido um tema de discussão contemplado em vários cursos de formação de professores de História, inclusive na PUC/SP. Ao lado da discussão conceitual há o debate com profissionais que trabalham com o patrimônio material e/ ou imaterial.¹³

A noção de patrimônio é largamente utilizada nas sociedades complexas contemporâneas e se propaga em diversos contextos sociais. Situar historicamente a elaboração dessa noção, incluída na construção e circulação de práticas e representações sociais, contribui para pensá-la como objeto de investigação acadêmica, como campo de ação cultural e das práticas pedagógicas no ensino de História.¹⁴

O conceito de patrimônio como bem coletivo associado ao sentimento nacional articula-se ao ideário da revolução francesa, compreendido como

uma herança artística e monumental, na qual a população poderia se reconhecer sob o novo formato do Estado – nação”. [...] A vertente universalista do pensamento moderno no Ocidente enfatiza outro conceito que funcionara em tensão com a ideia de bem coletivo nacional: o de humanidade. O patrimônio nacional, além de constituir uma referência para a construção de uma identidade comum a um povo que compartilha o mesmo território nacional, estaria também referido ao que de melhor a humanidade produziu.¹⁵

Segundo a autora, essa tensão entre as duas vertentes permaneceu ao longo dos séculos XIX e XX, prevalecendo a noção de patrimônio histórico e artístico.

¹² CANCLIN, Nestor. *Teorias da interculturalidade e fracassos políticos*. Diferentes, desiguais, desconectados: mapas da interculturalidades. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora da UFRJ, 2001, p. 15-31.

¹³ Mencionarei trechos do meu artigo *Os dilemas da formação do professor de história no mundo contemporâneo*, publicado no número 3 do v. II da Revista História Hoje, em 2013.

¹⁴ POSSAMAI, Zita Rosane. Patrimônio e História da Educação: aproximações e possibilidades de pesquisa. História da educação. *RHE*, v. 16, n. 36, jan./abr. 2012, p. 127-139.

¹⁵ ABREU, Regina. A emergência do Patrimônio genético e a nova configuração do campo do patrimônio. In: ABREU, Regina; CHAGAS, Mario (Orgs.). *Memória e Patrimônio: Ensaios Contemporâneos*. Rio de Janeiro: Lamparina, 2006, p. 34-35.

No final da segunda guerra mundial, com o desejo de aproximar as nações desenvolve-se o conceito antropológico de cultura, o qual enfatiza a diversidade cultural e o respeito entre elas. Estudos e planos de ação na área do patrimônio são realizados entendendo como patrimônio cultural não só a história e as artes de cada país, mas o conjunto das realizações humanas em variadas modalidades. Duas ideias fundamentais agregam-se a essa noção de cultura: a existência de uma multiplicidade de culturas no interior das culturas nacionais, e a compreensão da cultura englobando bens materiais e imateriais ou intangíveis.

“A ideia de um povo indiscriminado como sujeito da nação dá lugar à concepção de um povo segmentado, formado por uma multiplicidade de culturas. As consequências da difusão da noção de diversidade cultural se fazem sentir ainda hoje”.¹⁶ O conceito antropológico de cultura constitui um momento significativo na área do patrimônio, com desdobramentos nas práticas educativas.

Nesse sentido, o ano de 2000 foi um marco no campo do patrimônio cultural no Brasil, pela instituição do inventário e registro do “patrimônio imaterial ou intangível” através do decreto 3.551 de 4 de agosto de 2000. Esse fato contribuiu para a ampliação de um acervo agora incluindo manifestações culturais diversas: festas, rituais, danças, lendas, mitos, músicas, saberes, técnicas e fazeres. Isso não significa dizer que a lei cria per se, uma nova realidade, mas sim que o decreto ajudou a incentivar, na sociedade, por diferentes grupos e instituições, discussões e práticas que colocaram em movimento uma nova agenda patrimonial.

Mais do que nunca são outros os sujeitos, saberes e fazeres que constituirão o cerne das políticas de tombamento que, por sua vez, requisitam outras metodologias e estratégias de ação para integrarem o novo conceito de patrimônio. Proliferam as pesquisas, estudos e criações de instituições que paralelamente lutam pela preservação dessas variadas culturas, entre outras, indígenas, negros mulheres, imigrantes, e, sobretudo, pelo registro, tombamento e valorização de suas manifestações imateriais.

Atualmente, os conflitos e interesses no campo patrimonial se alteraram e tornam mais complexo o debate. Para Regina Abreu, com a organização da sociedade civil e a afirmação do conceito antropológico de cultura e consequente naturalização da noção de diversidade cultural, novas forças estão se impondo, provocadas pela biodiversidade e pela biotecnologia. A partir dessas questões, alerta, inclusive, que no Brasil as comunidades mais afetadas são as comunidades indígenas, pois o “ouro verde” encontra-se preservado em suas reservas/territórios. São eles que detêm conhecimentos sobre a flora e fauna, fundamentais para os novos procedimentos da ciência.¹⁷

E completa:

Se outrora o campo do patrimônio firmou-se com base num Estado nacional, comprometido com a ideia de que a nação tinha um pas-

¹⁶ ABREU, Regina. A emergência do Patrimônio genético. *Op. cit.*, p. 34-37.

¹⁷ *Ibidem*, p. 43 e 45.

sado e que era preciso salvá-lo do esquecimento, hoje, a área do patrimônio estrutura-se de maneira prospectiva em direção ao futuro. A palavra de ordem é 'diversidade': cultural, mas também natural ou biológica. Todavia, mais do que salvá-la ou guardar seus fragmentos, trata-se de criar condições para que ela se promova no porvir. Só que essa promoção das diversidades ou naturais e biológicas não pode correr o risco de ficar aprisionada em retóricas particularistas. O reconhecimento dos chamados conhecimentos tradicionais não pode ser um ensejo à guerra entre culturas ou o obscurantismo.

No setor de museus, por exemplo, ocorreu a incorporação de práticas discursivas e de colecionamento afinadas com os tempos atuais.

É no espaço constituído a partir da relação entre memória e patrimônio que vicejam as práticas de colecionamento e as narrativas *museais* nacionais, regionais e locais. Observa-se, no entanto, que gradualmente, as grandes narrativas nacionais e épicas deixam de exercer a primazia de outrora, quando alicerçaram as práticas discursivas dos grandes museus, para em cena novos vetores, expressões de uma sociedade vez mais polifônica. São as narrativas urbanas, regionais e locais, nas quais está em jogo a construção de uma identidade específica, capaz de articular outras tantas narrativas.¹⁸

Nestor Canclini¹⁹ explora uma questão interessante: a apropriação social de um patrimônio não é homogênea. Nem todos os bens considerados dignos de preservação pelos agentes do campo do patrimônio têm ressonância junto a determinados setores da população. Afirma também que nas sociedades contemporâneas, a ideia de patrimônio vinculado à identidade nacional perdeu força. Segundo Canclini, as identidades modernas territoriais e monolinguísticas, que tentaram homogeneizar a diversidade cultural sob domínio do Estado, cedem lugar às identidades pós-modernas, caracterizadas como transterritoriais e multilinguísticas, operadas pela lógica dos mercados, pela produção da indústria cultural, pela comunicação tecnológica e pelo consumo diferenciado de bens.

Paralelamente, Sandra Pelegrine nos adverte sobre a gestão do patrimônio imaterial brasileiro na contemporaneidade ressaltando que a “salvaguarda de um bem material ou imaterial só tem sentido se esse patrimônio for reconhecido pela comunidade, se estiver relacionado ao sentimento de pertença desse grupo e incluso na dinâmica sociocultural”.²⁰

Nessa perspectiva, realça duas preocupações pertinentes: reconhecer a capacidade dos grupos e/ou comunidades na defesa de seus modos de pensar e viver o mundo, “um olhar que sugere a compreensão de si e do outro”, mas, sobretudo no

¹⁸ ABREU, Regina; CHAGAS, Mario. *Ensaio Contemporâneo*. Rio de Janeiro: Lamparina, 2009. Introdução, p. 15.

¹⁹ CANCLINI, Nestor. O patrimônio cultural e a construção do imaginário do nacional. *Revista do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional*, n. 23, p. 95-115, 1994.

²⁰ PELEGRINE, Sandra C A. A gestão do patrimônio imaterial brasileiro na contemporaneidade. *História*, São Paulo, 27 (2), 2008, p. 145-173.

desenvolvimento de programas de educação patrimonial e inventários de bens, de modo a estimular mobilizações reivindicatórias em prol da implementação de políticas públicas preservacionistas capazes de garantir a profusão de manifestação culturais populares e criar condições para sua sustentabilidade. Nesse particular, a educação patrimonial deve ser levada a sério, uma vez que pode suscitar a ‘consciência da preservação’ e, quiçá, promover a autoestima dos mais diversos segmentos sociais ou comunidades para que eles se percebam como cidadãos e valorizem seus bens culturais.²¹

Essas problemáticas colocam em pauta a necessidade de discussão do patrimônio, quer como categoria de análise acadêmica, quer como temática no ensino de História. Importante buscar referenciais teóricos e metodológicos capazes de propiciar análises consistentes e atualizadas. Adotar metodologias que possibilitem leituras que os atores sociais construam no contato com esses bens culturais.

Ao pensar a interface ensino de História e patrimônio, urgente se faz essa questão de problematizar as diferentes apropriações sociais e culturais pelo patrimônio, retirando-lhe o seu estatuto sacralizado, considerando-o produto e vetor de relações sociais. Nessa perspectiva, o patrimônio, consagrado historicamente por grupos restritos da sociedade, pode ganhar usos e significados para aqueles com os quais trabalhamos.

Segundo Canclini, toda operação científica ou pedagógica sobre o patrimônio é uma metalinguagem, não faz falar as coisas, *mas fala de e sobre elas*. [...] O museu e qualquer política patrimonial devem tratar os objetos, os ofícios e os costumes de tal modo que, mais que exibi-los, torne inteligíveis as relações entre eles, proponham hipóteses sobre o que significam para a gente que hoje os vê e evoca.²²

Ou seja, ter o patrimônio como objeto de investigação dos estudos históricos implica melhor compreendê-lo, retirando-o da naturalização, percebendo sua historicidade e seus múltiplos caminhos de apropriação social. Penso que somente sendo estudados, criticados e desconstruídos, poderão, os patrimônios, alcançar alguma relevância social no ensino de história.

Outro desafio que precisamos enfrentar no ensino de História é o de uma reflexão sobre as dinâmicas de controle social e político da memória; nessas possibilidades da memória para a manipulação e/ou empoderamento, nas quais estão presentes esferas do poder, dos acordos mínimos com o tempo e com os fatos, da reconstrução de tradições e identidades de grupos, mas, acima de tudo, do esquecimento deliberado.²³

²¹ PELEGRINE, Sandra C A. A gestão do patrimônio imaterial brasileiro na contemporaneidade. *Op. cit.*, p. 145-150.

²² CANCLINI, Nestor. O patrimônio cultural e a construção do imaginário do nacional. *Op. cit.*, p. 113.

²³ TEDESCO, João Carlos. Memórias em Batalhas: dimensão política da memória. *Cadernos do CEOM*. a. 25, n. 34. Arquivos e tecnologias digitais. Disponível em: <http://caminhosdamemoria.wordpress.com/>. Acesso em: 12 dez. 2010.

Na prática pedagógica há distintas maneiras de considerar as premissas teóricas metodológicas e seu encaminhamento, enfatizando a relação teoria – prática; assim como de ressaltar a importância de uma prática voltada para a percepção da pluralidade de histórias e memórias, heranças transmitidas como bens materiais e imateriais, que constituem o patrimônio cultural das diferentes comunidades, elementos fundamentais para a construção de nossas identidades. Práticas que incorporam estas colocações expressam profissionais comprometidos com uma educação patrimonial consequente e vinculada às questões contemporâneas.

Comentários finais

Os cursos de formação de professores precisam ser pensados para dar conta das demandas atuais: profissionais que dominem tanto os processos de produção do conhecimento histórico como os do conhecimento escolar. Quem não domina os fundamentos historiográficos e educacionais tem muitas dificuldades para construir um saber histórico escolar. Acaba refém dos livros didáticos, nos quais a “transposição didática” já está parcialmente realizada. A formação de profissionais de História deve exprimir o desafio de articular dois campos do conhecimento: o da história e o da educação, sem discriminação. Trabalho complexo como esse exige conjugação de forças que tem, hoje, uma consistência por demais frágil, independentemente dos inúmeros trabalhos e projetos realizados e em andamento.

Para se avançar na questão do ensino, temos que assumir a responsabilidade social e política com o momento presente. Fazer do ensino uma prática social. Esta luta, sabemos, trava-se em vários espaços. No teórico metodológico, implica em romper com a maneira tradicional de conceber o conhecimento, sua produção e transmissão, dissociada da realidade social, da sua existência concreta, da base material sobre a qual se constrói o social. No âmbito profissional propriamente dito, e no sindical, essa responsabilidade significa envolver-se e pressionar as associações profissionais e entidades de classe ou políticas na luta pela valorização da educação como um todo, e do ensino público em especial.

É preciso pensar o aluno que temos hoje: por vezes mal alfabetizado, vivendo em um mundo de correrias e violência, “um sujeito ‘blip’, aquele feito de fiapos de informações e vivências, bombardeado pelas imagens da mídia.²⁴ Uma criança ou jovem vivendo em um mundo “pós-moderno”, caracterizado pela ausência de valores, ou melhor, em uma sociedade em que há uma tendência a viver apenas o presente, o aqui e agora, o individualismo a serviço de um consumismo anti solidário.

Com a massificação das imagens, mensagens e comportamentos, a sensibilidade é fragilizada e a identidade pessoal, familiar e social é perdida, evaporando-se. Por isso, é fundamental trabalhar uma metodologia incorporadora de uma concepção de história e de ensino-aprendizagem que contemple estas questões; que leve o

²⁴ SANTOS, J. *O que é pós-moderno*. São Paulo: Brasiliense, 1987.

aluno a entender que a história, como todo conhecimento, é uma construção, resultado das concepções e valores do historiador, na sua interpretação ou releitura das fontes, levando-o a identificar no ensino–aprendizagem uma oportunidade para refletir sobre a realidade circundante.

Muitas são as interpretações sobre fatos, pessoas e ideias, pois diferentes são os interesses, valores e concepções de quem as elabora. É importante exercitar o aluno neste processo de percepção do lugar social de quem fala e das diferentes linguagens que transmitem esses discursos. Conhecer é construir significados e relações entre pessoas, ideias e objetos. Implica, portanto, em uma forma de comunicação, uma vez que o significado construído se expressa em palavras e/ou práticas, permitindo alterar a relação com o meio familiar e social.

O processo de conhecimento, na educação formal, no espaço escolar, implica em um movimento de relações recíprocas entre o sujeito conhecedor e o objeto a ser conhecido, num dado contexto sociocultural. Por outro lado, as relações envolvendo alunos, professor e conhecimento em sala de aula, são complexas: articulam experiências, vivências, interesses, valores e expectativas diferenciadas. Nesse espaço, cruzam-se vozes e significados diversos, influenciando no processo de construção do conhecimento. Daí a importância da interlocução, do diálogo dos alunos com o objeto/tema de estudo, mediado pelo professor.

Trata-se de iniciar o aluno, na “leitura do mundo”, seja por meio das imagens, artefatos, texto escrito, num movimento de “aprender a ver” trabalhando com diferentes linguagens. Nesse processo, é importante exercitar também o confronto de posições, de interpretações e, especialmente, possibilitar o confronto historiográfico. Paralelamente, é fundamental a preocupação com a construção de conceitos, selecionando os básicos a serem discutidos, assim como o trabalho com o desenvolvimento de competências e habilidades, os quais possibilitarão, ao aluno, avançar na sua capacidade de análise e crítica.

Levar o aluno/professor a entender que aprender/ensinar História significa: desenvolver o senso de historicidade; situar-se criticamente no campo da memória/história que coloca em disputa os significados do passado/presente/futuro; discutir a experiência e as referências históricas dos alunos, em diálogo com as experiências e referências dos sujeitos históricos do passado.

Levando em conta as atuais limitações do ensino em geral, e de História em particular, uma das minhas expectativas é do aluno licenciado conscientizar-se do seu papel de educador, isto é, que perceba a educação com um significado amplo, o qual ultrapassa o espaço de sala de aula; devendo, portanto, estar muito atento às suas reais condições de trabalho, dentro da escola como um todo, e às condições desta na sociedade; que o licenciado, recusando um consumo passivo do conhecimento produzido, perceba os problemas da construção/reconstrução do conhecimento histórico e seus desdobramentos no trabalho pedagógico; que o licenciado leve em consideração, na sua prática pedagógica, a leitura e a escrita como ferramen-

tas eficazes para desenvolver a reflexão dos alunos; que o aluno licenciado conscientize-se de ser a educação não apenas uma atividade pedagógica, mas política, e tenha uma prática coerente com o seu posicionamento frente à realidade social.

Artigo recebido em 30 junho de 2015.

Aprovado em 29 de julho de 2015.