

O ENSINO DA HISTÓRIA NA GRADUAÇÃO: A EXPERIÊNCIA DA PUC-SP

Frances Rocha

(Prof^o do Depto. de História da PUC-SP.)

Vou procurar levantar algumas questões reflexão e discussão sobre o ensino da História no terceiro grau, a partir do relato das experiências concretas do Departamento de História da PUC/SP, ao qual eu estou vinculada desde 1971.

Centrar-se em uma experiência particular, como a do departamento de História da PUC/SP com vistas a levantar questões gerais, me parece válido, em 1º lugar, porque este departamento tem se preocupado, desde há muitos anos, de modo sistemático, enquanto colegiado, com a questão do ensino; e, em 2º lugar, porque as discussões travadas e as reformulações procedidas e em processo me parecem ressoar, com alguma fidelidade, as preocupações dos professores de História de uma maneira geral.

Para tornar mais claro o conteúdo de nossas discussões sobre o ensino da História que embasaram nossos projetos de curso, vou sintetizar a trajetória do departamento desde 1971. Nesta data, surgiu o departamento atual, como produto da fusão dos departamentos de História da Faculdade de Filosofia São Bento e da Faculdade de Filosofia Sedes Sapientae; desta fusão, realizada sem um projeto prévio e de um modo um tanto abrupto, resultou um curso muito desarticulado, sem objetivos definidos, um verdadeiro amontoado de disciplinas, onde cada professor fazia mais ou menos o que bem entendia. Acresça-se a isto, o fato de que o departamento que assim nascia estava muito longe de ser um verdadeiro colegiado; reunia-se raramente e quando o fazia era simplesmente para homologar questões de ordem puramente burocráticas.

Deste modo, depois de 1971, pareceu a um grupo de professores, grupo que foi se ampliando gradativamente, que era necessário realizar um duplo e relacionado trabalho: o de transformar o departamento em uma unidade

acadêmica que efetivamente reunisse as condições para pensar o curso e, ao mesmo tempo, iniciar o seu processo de reformulação através de um projeto articulado.

Este duplo trabalho desenvolveu-se de 1972 a 1976, quando então tivemos a oportunidade de implementar um novo projeto de curso que tinha sido pensado e discutido pelo conjunto de professores do departamento. Este projeto começou a ser repensado novamente, de modo sistemático, a partir de 1981, quando então seus resultados e problemas começavam a se mostrar mais claramente, dando origem a um novo projeto que foi implementado agora, em 1984. Como os dois projetos aparecem muito relacionados entre si, vou falar um pouco do projeto de 76, para podermos compreender o atual.

O projeto de curso implantado em 1976, reflete de modo muito claro, os problemas que estávamos enfrentando no curso resultante da fusão, isto é, a total desarticulação das programações, a falta de objetivos claramente formulados, enfim, a ausência de um projeto que desse algum sentido aos esforços dos professores. Em função destes problemas, a ênfase do projeto recaiu sobre a proposta de *integração das programações* de um lado, e de outro, na busca de um curso que evitasse as abordagens de cunho monográfico que, naquele momento, caracterizavam para nós, o caráter catóptico do curso.

Assim, o projeto de 76 definia como objetivo principal do curso de História "*a transmissão ampla do processo histórico*" e buscava como estratégia para atingir este objetivo, a *integração vertical e a integração horizontal*; a integração vertical deveria garantir a sequência cronológica do curso e a integração horizontal deveria garantir a unidade de tratamento dos espaços (Europa, América, Brasil); esta integração horizontal se dava através da eleição de um tema central – bastante abrangente – em torno do qual todas as disciplinas procurariam trabalhar. A organização curricular dispôs as disciplinas de tal modo que estas pudessem se integrar entre si, tanto do ponto de vista cronológico como temático.

Depois do projeto implantado e já em andamento, realizamos avaliações junto aos alunos para poder dar um balanço de seus resultados. Destas avaliações, realizadas durante vários semestres, conseguimos sintetizar duas críticas básicas, aliás demolidoras porque apontavam para a falha tanto em relação aos objetivos, como em relação à estratégia: segundo os alunos, o curso não atingia o objetivo de transmitir "amplamente" o processo histórico, pois "faltavam" vários momentos, períodos, países e até continentes; e, em segundo lugar, os alunos apontavam para a "falta de integração" dos professores, alegando que, embora os docentes de um mesmo período estivesse todos trabalhando com o "mesmo processo" pareciam ver este processo, cada qual, "à sua maneira."

Os professores, discutindo os problemas levantados, chegaram à conclusão que a primeira queixa – isto é, a de que faltavam vários períodos ou momentos, estava relacionada à idéia que estávamos passando de processo histórico como um processo único, linear, na verdade causal; como um processo contínuo, com direção e sentido definidos. Que a idéia ou concepção de processo histórico estava se transformando em uma espécie de conceito mágico, que deveria permitir dar conta de “tudo”, isto é, de constituir uma visão compreensível da humanidade desde os seus primórdios até os dias atuais.

Com relação à queixa de que faltava nesta visão o estudo de vários países e até continentes, a sua discussão desdobrou-se na constatação de que, realmente, longe de trabalharmos com a abrangência que parecia contida no conceito de processo histórico, trabalhávamos apenas com *um* processo e, assim mesmo, de modo muito limitado: o da constituição, transformações e expansão do modo de produção capitalista. Esta constatação levou a que criticássemos, como muitos outros historiadores e professores de história, o caráter eurocêntrico implícito no conceito de processo histórico tal como estávamos trabalhando e que se explicitava nos temas do curso, na sua periodização, na própria organização curricular. Isto levou a que, naturalmente, procurássemos preencher as lacunas, procurando incluir o que “faltava”, nada mais, nada menos, que a Ásia, a África, a Europa Oriental e assim por diante.

Numa segunda ordem de reflexões, explicitou-se que a tentativa de trabalhar com o conceito de processo histórico, embora com todas as limitações apontadas, estava relacionado ao esforço de alguns professores de superar a “história-acontecimento” – muito presente no curso anterior à reformulação de 76 e ainda viva em muitas disciplinas, incorporando em seus cursos questões interpretativas, questões de caráter teórico-metodológico. E era exatamente esta preocupação com as questões teórico-metodológicas que acabava configurando, segundo pudemos detectar, o segundo grande problema apontado pelos alunos: a falta de integração, ou mais claramente, a falta de unidade na interpretação de um mesmo processo ou no tratamento de um mesmo tema. Uma das sugestões das mais comuns dos alunos foi a de que os professores entrassem num acordo sobre a “melhor forma” de “dar o processo histórico”, ou sobre a “melhor interpretação” sobre este processo.

O encaminhamento do departamento, no entanto, depois de muitas discussões, foi o de reconhecer que a “integração” não anulava as diferenças e inclusive as divergências de posicionamento teórico-metodológico; e que esta diversidade deveria ser explicitada, tornada transparente para nós mesmos e para alunos, de tal modo que as diferentes interpretações não aparecessem como produto do capricho individual, mas como parte do debate historiográfico. Recomendou-se portanto aos professores que, tanto nas aulas expositivas, como no trabalho com textos, tornassem claras as implicações ou a fundamentação teórico-metodológica de sua abordagem. A partir daí, redefinimos

o objetivo do curso que passou a ser “a transmissão ampla e crítica do processo histórico”, entendendo-se por este “crítica” a análise da produção do conhecimento histórico.

Na prática, todas estas discussões estavam refletindo um curso que se tornava cada vez mais heterogêneo, com algumas disciplinas mais preocupadas com as questões historiográficas, organizando-se em torno de problemáticas – o que as levava a se afastar da “visão de processo histórico” tal como estava definido no projeto e outras que continuavam trabalhando com cursos mais abrangentes, mais genéricos, apoiadas em uma cronologia, digamos, mais tradicional. Constatamos, portanto, que o projeto de curso elaborado em 76 estava comprometido e organizamo-nos, novamente em 81, agora em comissões mistas de professores e alunos.

Estas comissões paritárias fizeram uma avaliação do curso, partindo dos objetivos e constataram com clareza, a defasagem entre estes objetivos e a prática docente. A partir daí pareceu aos professores que havia dois caminhos possíveis: ou procurávamos adequar o curso novamente aos objetivos propostos em 76 ou redefiníamos estes objetivos, uma vez que também se constatou que as disciplinas que se afastavam dos objetivos propostos não eram necessariamente as consideradas insatisfatórias. O caminho seguido foi o segundo, que implicou na discussão das concepções de história que estavam embasando os objetivos do projeto de 76. Nestas discussões chegou-se a uma crítica que, fundamentalmente, apontava para o caráter dicotômico da concepção de história, implícita no objetivo de “transmitir ampla e criticamente o processo histórico”; isto é, nesta concepção, trabalhávamos, de um lado, com uma história dada, vivida, acontecida, objetiva que deveria ser “transmitida” para os alunos e, de outro, com a crítica historiográfica, que aparecia como algo mais agregado à primeira, que como uma crítica interna que fosse capaz de, inclusive alterar esta síntese já elaborada. Nesta discussão se explicitou a idéia de que não haveria realmente esta dupla história: uma história-processo e uma história-conhecimento mas sim uma história que é sempre construída, que é sempre conhecimento.

Esta concepção de história foi traduzida, enquanto objetivo do novo projeto de curso do seguinte modo: “o curso de História tem por um de seus objetivos fundamentais situar o aluno no interior do debate teórico-metodológico que preside a produção do conhecimento histórico”.

Do ponto de vista da organização do curso, este projeto incorporou duas ordens de modificação, ligadas à discussão em pauta: uma primeira em que se substituiu a idéia de integração, com conotações já muito definidas para nós, pela idéia talvez mais simples de planejamento, ou do que chamamos de divisão social do trabalho entre várias disciplinas; este planejamento foi entendido com o esforço dos professores de definirem em conjunto as programações para que no curso, como um todo, não se registrem nem redundâncias extremas em termos historiográficos e temáticos (com todos trabalhando, por exemplo, com um autor

da moda), nem lacunas graves também do ponto de vista historiográfico e temático. A segunda ordem de modificações disse respeito à organização curricular.

Esta nova organização curricular, me parece menos homogênea, que a do projeto de 76, isto é, há algumas disciplinas e a mudança de ementas de disciplinas já existentes que obedecem ao critério de ampliar a área de conhecimento coberta pelo curso em termos espaciais – incorporação das formações sociais antes ausentes e em termos cronológicos, buscando principalmente desenvolver conteúdos referentes à história mais atual; e há outras disciplinas novas ou a mudança de determinadas ementas que estão mais afinadas com os objetivos redefinidos, isto é, estão orientadas principalmente pela discussão historiográfica.

Deste modo, o currículo atual me parece conciliar, na verdade, duas concepções de história: a história-processo, de onde retira muitos dos nomes das disciplinas, dos temas, da periodização e a concepção da história enquanto conhecimento. Por outro lado, esta ambigüidade não é apenas formal, como pode parecer se invocamos o currículo, mas ela se traduz nas programações, isto é, ao nível da prática cotidiana dos docentes.

Isto significa que o curso atual é muito claramente um curso em transição, tanto ao nível da organização curricular como ao nível da prática docente e que a concepção de história, enquanto história-conhecimento está sendo incorporada em diferentes graus de profundidade pelos professores, mesmo pelos que lutaram mais acentuadamente para que esta concepção prevalescesse na definição do projeto atual.

Em outras palavras, parece-me que mesmo os professores mais preocupados com a discussão sobre a produção do conhecimento histórico trabalham lado a lado com a crítica historiográfica e com uma síntese histórica já elaborada e, às vezes tão incorporada, que aparece nos cursos como elementos de *informação*, cuja origem não é desvendada totalmente e, as vezes, nem parcialmente para os alunos e até para os próprios professores. Ou seja, a dicotomia entre história-processo e história-conhecimento que aparece dissolvida ao nível do discurso, e em nossos objetivos do projeto atual, na verdade, tende a se reproduzir constantemente na prática da sala de aula.

Acrescente-se a isto que nos manuais de ensino de 1º e 2º graus são estes elementos não desvendados que mais marcam a interpretação da história, reproduzindo-se, portanto, uma visão de processo apresentada de modo acritico e uma crítica historiográfica que se agrega à primeira.

Penso que isto coloca como questão para discutirmos o papel que esta síntese histórica ocupa ou deve ocupar na nossa formação e no nosso desempenho enquanto professores; enquanto não tivermos uma clareza maior do que significa ou significou para nós a concepção de processo histórico de um lado e os desdobramentos, ao nível da prática docente da concepção da história enquanto produção de conhecimento, continuaremos enredados nos dilemas “do que dar” e do “como dar” e que é, no fundo, o mesmo problema que os nossos alunos enfrentam quando se vêem motivados pelo esforço de modificar as programações de 1º e 2º graus.