



Doi: 10.4025/7cih.pphuem.1068

CONHECIMENTO HISTÓRICO, O NOSSO E O DOS OUTROS: DILEMAS DA FORMAÇÃO ESPECIALISTA ANTE SABERES DIFUSOS DE HISTÓRIA

Bruno Flávio Lontra Fagundes

(UNESPAR – Campus de Campo Mourão)

Resumo: A disciplina História encontra-se longe de seu grande público de colegas pela fragilidade do nexos que, tradicionalmente, os vinculava: seu ensino. Mesmo abalado esse nexos, verifica-se que a história está viva, não a história ensinada, mas a disponível por meios que merecem o crédito de lugares de conhecimento. A premissa de escolares como comunidade receptora passiva de história vinda da academia não se sustenta. Essa realidade enseja sério desafio à História: obter prestígio público que não seja mera retórica de um discurso celebrativo e leva os que a desejam como escolha de vida à dura realidade de ter de optar por uma formação que pouco promete em termos de futuro profissional. A comunicação objetiva avaliar experiência bem-sucedida em busca de um diagnóstico. Por alguns pontos de vista – do professor, do pesquisador, do prestador de serviços, do profissional autônomo – a disciplina pode ser discutida numa perspectiva epistemológica de sua constituição como ciência e seu distanciamento das vivências ordinárias da vida pública. E assim o fará por exposição de um curso de formação em História que não dava dúvidas: o curso de Mestrado em História da Universidade Federal do Paraná - durante os anos 1970 e 1980 considerado curso “referencial” no Brasil. Averiguar o desenho institucional do curso articulado a definição de “historiador” como alguém de prestígio social relevante por seus intercâmbios com intelectuais e cientistas internacionais e por suas afinidades político-ideológicas com as diretrizes das políticas governamentais para o ensino superior que enfatizavam, no Brasil daqueles anos, a ciência como desenvolvimento técnico e tecnológico.

Palavras-chave: História da História, ensino, Brasil, ciência e desenvolvimento tecnológico.

Auxílio Financeiro: CNPQ

Nossa história e a dos outros.

Tornou-se difícil sustentar uma posição peremptória hoje sobre o que é ser historiador, ou ainda: “o que fazer com História depois de formado?”.

Tem sido um dilema resolver a equação que contém a vontade de optar pelo curso de História, sendo que ele promete pouco em termos de futuro profissional. A

equação provavelmente exige-nos ponderar sobre o fator que resguarda, em meio a uma comunidade pública de sujeitos com cultura histórica, o conhecimento da história como algo exclusivo de especialistas – situação cujo postulado requer seus praticantes se fecharem em si mesmos, como convém a uma classe de profissionais dedicada exclusivamente a produzir um saber de base sistemática e científica. Teria como ser diferente?

Stephen Bann (1994) analisa as realidades inglesa e francesa do século XIX em que o saber histórico público tornou-se conhecimento de especialistas e esclarece que o aparecimento de um profissional historiador se assemelha a de um profissional da Medicina: ambos exercem um papel social de poder no tempo da criação dos Estados Modernos; passam a deter o monopólio de um conhecimento comum e dizer sobre os corpos humano e social com a mesma prerrogativa de poder com que a figura moderna do político profissional passa a traduzir aspirações, desejos e reivindicações sociais que são muito maiores do que eles e que eles não representam.

A História se afasta das práticas ordinárias da vida e especialistas da História se desgarram da dimensão comum da cultura histórica e do conhecimento sobre o passado que públicos indistintos dominam – ou acreditam que dominam. Públicos não previstos por historiadores se creem sabedores de si e de sua história sem que precisem consultar a ninguém, a não ser a si mesmos. Aqui, as discussões sobre o valor do testemunho na esteira da reconstituição histórica dos acontecimentos de realidades traumáticas é motivo de dissensões e colocações pertinentes, nos termos com que autores como Paul Ricoeur (2007), Sarlo (2007) e Gagnebin (2009) o fazem. O argumento fica por conta da afirmação de que o testemunho despreza o saber constituído cientificamente e aquele que viu acredita, e que, porque viu e viveu os fatos, acredita que isso seja suficiente para saber. Massimo Mastrogregori (2009) qualifica essa cultura dominada por uma “tradição das lembranças”. Boas são as histórias que se escrevem e produzem segundo testemunhos que lembram, desvalorizando investigações que consideram importantes para a elaboração de conhecimento consistente o crivo da indagação crítica, metódica e metodológica dos especialistas, supervalorizando a memória dos que viveram e viram – numa ideia redutora de que lembrar é saber. (SARLO, 2007), (GAGNEBIN, 2009) (ROSSI, 2010)

Aqui, “nossa história” entenda-se a história da comunidade de historiadores com seus métodos, conceitos e práticas referentes a uma instituição científica que

regula, permite e interdita certos saberes históricos e que qualifica muitas vezes de “amadores” aqueles que não passam pelo extenso treinamento por que passam todos os que são treinados e que carregam para a vida cotidiana a chancela de uma ciência autorizada por um lugar (DE CERTEAU, 2011)

Vivemos, nós, historiadores, hoje, um grande dilema, pelo menos para os espíritos inquietos. Virou praticamente um bordão dizer que “os historiadores só escrevem para si mesmos”. E essa não parece ser uma realidade nacional: em 2006, numa palestra na UFMG, o historiador francês Serge Gruzinski, num arroubo, levantava e sacudia um livro dizendo que “nós só sabemos escrever livros”. Ele se referia a projetos de organização de exposições museográficas em museus de história em Paris que não envolviam historiadores. Vivemos em meio a um tempo de hipervalorização das memórias de todo tipo. O tema é examinado e comentado por muitos colegas seguidos de uma advertência sobre a diferença entre memória e história, para o que precisaríamos ter uma “atenção vigilante” sobre produtos e serviços de memória, usos do passado diversos feitos segundo critérios que não observam os rigores do método profissional pelos quais nós seríamos obrigados a zelar. Atendendo a interesses particularistas que recrutam a História como autoridade que os endosse.

Há reclamações/reivindicações sobre muitas oportunidades de atuação profissional para egressos de cursos de História no mercado econômico e social, oportunidades para as quais os cursos não formam. O padrão institucional que formata nossos cursos restringe-se a formar profissionais para o mercado docente, seja o superior, seja o básico, o do ensino de História. Há, entre historiadores que não desistiram da área, trabalhando em assessorias e consultorias, ONGs, mercado do áudio-visual, projetos de turismo histórico, organização de arquivos, museus, centros de cultura. Sem que haja qualquer preparação da parte de seus cursos.

A reflexão que encaixa modos sociais de aquisição de conhecimento histórico e a forma acadêmica da História implica a realidade das histórias produzidas e divulgadas pelos meios de divulgação e o apagamento, nas escolas, do contato dos colegiais com materiais de História convencionais como o livro e os manuais didáticos da disciplina.

Vamos apontar algumas situações práticas críticas e os argumentos em meio aos quais vivem os historiadores de formação, atualmente. Elas serão examinadas em função do desprestígio da história ensinada. Públicos difusos de História pres-

cindem do especialista historiador para dizer-lhes o passado. Há larga tradição conceitual sobre a função do historiador aliada a longa tradição de organização disciplinar dos cursos de História voltados para formar especialistas.

Um dos argumentos pertinentes que alimenta o debate sobre a função da História e novas possibilidades de atuação profissional pouco convencionalizadas é o da perda – ou não – dos “padrões críticos” no fazer profissional de historiadores nessas outras atuações profissionais. Uma vez fora do controle disciplinar acadêmico, o conhecimento histórico poderia ser desfigurado e feito segundo critérios que não são controláveis. Há aqueles que alegam que historiadores só podem garantir a qualidade de trabalhos que mobilizam conteúdos do passado se se fecharem numa linguagem textual hermética em trabalhos resultados de discussões intra-acadêmicas. De outra parte, colegas defendem a atuação de historiadores em outras situações de trabalho profissional sem que isso seja feito com perda da qualidade. Pelo contrário, dizem, historiadores com formação consistente tenderiam a aumentar a qualidade daquilo em que estivessem envolvidos.

Outro fator complicador é o que diz respeito a muito baixa procura que acometem a vontade por cursos de Licenciatura, o de História incluído, marcados por uma trajetória nem tão pouco recente de perda acentuada de interesse da parte de quem procura um curso superior. Para ser professor, esses cursos não podem prometer um futuro de docência atraente.

Outro fator provém das mutações sofridas pelas realidades humanas e sociais, do que derivaram outras expectativas do que se espera do historiador, da disciplina e de seus praticantes. Vivemos a grande concorrência de não-profissionais que fazem legitimamente o que poderíamos estar fazendo também. Algo de conceitual tem de ter acontecido para que boa parte da comunidade historiadora aceite a atuação profissional conforme um desenho de formação revisto. A categoria sequência temporal sofreu transformações históricas, com a modificação conexas do conceito de tempo, o que justifica alterações do estatuto de conhecimento da disciplina.

A ciência histórica, no século XIX, constituiu-se no preceito de que o passado era acessível através dos documentos que endossavam sua existência. Nada que fosse interpretável, sujeito a subjetividades ou que pusesse em causa a narração dos acontecimentos. Pelo menos era assim que os cientistas da História acreditavam. Havia, ainda, uma representação do tempo como algo linear, que avança sem-

pre, melhorando a vida a cada etapa vivida. O passado sempre ficava para trás, o antes explicava o depois e o futuro era uma expectativa.

O passado tinha uma função essencial, a de ensinar, e um atributo indispensável: tinha de estar o mais longe possível no tempo. Quanto mais distante, menos o cientista teria chances de subjetivá-lo e contaminá-lo de interferências que poderiam afetá-lo, além do que o passado, quanto mais distante, já teria terminado, todo seu processo concluído e sua documentação devidamente recolhida. Dessa elaboração sobre o conhecimento histórico, é provável tenha derivado a imagem do historiador como “amante de museu e coisas velhas”.

Jean Pierre Rioux (1999) exprime algumas mutações: os historiadores poderiam também analisar o agora, o atual, e não só o antigo. Por uma reformulação da concepção de tempo, questionando o preceito de que é preciso ser especialista do passado para analisar sua relação com presente e futuro, outros profissionais passaram a fazer história. Entende Rioux que o produto da história feito por jornalistas provinha de uma prerrogativa de dizer o passado que escapava das mãos do historiador, como se o que teria sido um dia seu monopólio tivesse caído, digamos, em “domínio público”.

Outro fator que compõe o rol atual de nossos dilemas profissionais é o deslocamento do desejo dos colegiais pela História, facilitado pelo distanciamento, dentro dos cursos, da formação do professor para o ensino básico. A tradição quase secular de cursos de História de formarem professores para o ensino secundário não se sustenta mais. Estamos ante situações de trabalho a que poderíamos ter acesso conforme formação que favorecesse a ligação da História com a escola, credenciado por uma preparação universitária. Mas nossos cursos formam professores para o ensino superior e pesquisadores, e só.

A disciplina História encontra-se, hoje, longe, digamos, de seu público preferencial de colegiais pela fragilidade do nexos que, tradicionalmente, os vinculava: seu ensino. Porém, mesmo abalado esse nexos, verifica-se que a história está bastante viva, não a história ensinada, mas a disponível por meios que merecem o crédito de lugares de conhecimento acessíveis para o formado em História.

Para essa situação, houve mutações conceituais.

O conhecimento histórico que chega à escola deixou de ser pensado como conhecimento que simplesmente reproduz o conhecimento de especialistas acadê-

micos. A produção do conhecimento histórico escolar não é refém da história acadêmica: na escola também há produção de conhecimento histórico não especialista e que escorre *da*, e *para*, a cultura histórica comum, e deve ser tratada como ela é, com seus métodos e procedimentos próprios. Nos termos das discussões acadêmicas teórico-conceituais, o tema envolve o debate entre a história aprendida e a história ensinada (FONSECA, 1993). Uma “cultura histórica escolar”, ou mesmo um “saber histórico escolar”, são terminologias que vários autores da área de Ensino de História utilizam para justificar essa tomada de posição totalmente diferente da relação de superioridade do conhecimento histórico acadêmico sobre conhecimento histórico escolar. Para alguns é preciso distinguir “objetos de especialização”, próprios do conhecimento acadêmico, de “assuntos de educação”, próprios dos materiais históricos que são tratados pela escola – e de onde se produz um conhecimento histórico não-especialista que escoia para a sócio-cultura – ou que dela recolhe material.

Falar-se em “outros públicos” para divulgação histórica e aprendizado por outros meios é parte da elaboração que vincula a História e seu prazer/saber junto a um público de 50 milhões de pessoas para quem a história está mais viva do que nunca, mas que não a encontram na história que os historiadores profissionais produzem.

O somatório dos fatores intervenientes de que estamos falando repercute na discussão sobre quais as chances de se tratar desse dilema se não enfrentarmos o desenho institucional de nossos cursos: itens como componentes curriculares, função da História, perfil do formado, sincronização de atividades de pesquisa, ensino e extensão. Se um sistema de Pesquisa Histórica está consolidado no país com resultados indiscutíveis, em quantidade e qualidade, ao longo de mais de cinquenta anos, o mesmo não se pode dizer do Ensino de História – relegado tradicionalmente à reprodução do conhecimento acadêmico – e à Extensão, antes reduzida a cursos gratuitos de reciclagem de professores secundários, e, de há muito tempo, nem mais a isso.

O mercado convencionalmente de que tratamos é o da docência, seja para nível superior, seja para nível básico. Historicamente, cursos de História no Brasil – inicialmente cursos de Geografia e História – foram tradicionalmente formadores de professores para o Ensino Secundário, realidade que se modifica nos anos 1960 e,

mais exatamente, nos anos 1970 quando do advento de um sistema de pós-graduação.

A nosso ver, não temos argumentos fora da reflexão sobre a relação entre os cursos de graduação e os de pós-graduação, seus nexos orgânicos, e fora da história que constituiu essa repartição de tarefa. O que foi constituído é que enquanto num se formam professores, noutra se formam pesquisadores. A ênfase na formação de pesquisadores advém de uma “tradição inventada”. Nossos cursos formam pesquisadores por uma tradição induzida pelo implante da pós-graduação no Brasil no início dos anos 1970 em contexto de intenções bem específico. E mesmo ela está sob risco. Valdeci Araújo (2015) parece-nos sugerir, em texto recente, a quase impossibilidade de, hoje, termos a pesquisa como profissão acadêmica universitária, uma vez que o pesquisador é um “docente de ensino superior”, cuja carga de encargos a que é submetido deixa pouco tempo para uma dedicação que se pudesse qualificar de “profissional” em pesquisa.

Sem aquela reflexão, tendemos a naturalizar a pesquisa como algo inato ao historiador e a seus cursos e o ensino como alternativa aos que “não deram certo na pesquisa”. Em benefício da verdade, frisamos que se as coisas chegaram a ser como são, foram resultado de escolhas dentro de um processo histórico. Nunca foi sempre assim. Essa é uma história de fortuna crítica sedimentada no grande tema de estudos sobre a construção do sistema de ensino superior universitário brasileiro. Na esteira das consequências daquele processo histórico identificamos uma divisão profunda de trabalho dentro dos próprios cursos, acompanhando processos sociais para além das universidades.

Autores da história da universidade brasileira são unânimes em associar o desenvolvimento das ciências no Brasil nos anos 1970 e as metas do desenvolvimento econômico. Sá Mota (2014, p.122) dispõe sobre de que ciência se tratava então: “prioridade conferida à pesquisa de tecnologias e ciências aplicáveis ao desenvolvimento econômico. O campo de ciências humanas e sociais era secundário, inclusive em decorrência de restrições políticas, bem como o das ciências “puras”, cujo conhecimento não teria utilização econômica imediata.” Embora seja, geralmente, esse o reconhecimento, o autor aponta a ambiguidade com que os governos militares trataram o campo intelectual e científico. Por este raciocínio, informa que, mesmo com o prestigiamento das ciências tecnológicas, a expansão das verbas pa-

ra ciência na primeira metade dos anos 70 foi tamanha que houve disponibilidade de recursos mesmo para as ciências humanas e sociais.

Os anos 1960 e 1970 brasileiros, diga-se, foram de urbanização e industrialização que vão transformar a face econômica de algumas regiões importantes do país, que, em vista do crescimento econômico, passará a demandar a formação de cientistas capazes de produzir conhecimento e serem formados a fim de atender às exigências de um mercado de trabalho que, em boa parte, modificava seus processos produtivos artesanais e tradicionais para processos produtivos automatizados e tecnologicamente avançados que requeriam profissionais especialistas para as respectivas áreas de atuação. A criação de um sistema de pós-graduação pelo regime militar ampliava a extensão da formação pós-graduada e a produção de especialistas como um imperativo do desenvolvimento econômico e social identificados no interior da formulação de políticas públicas industrialistas.

A introdução do sistema de pós-graduação cria uma clivagem no seio da comunidade universitária de historiadores. A pós-graduação induziu a divisão de estudantes entre pesquisadores - formados para a produção de conhecimento novo alojados na pós-graduação – e professores – alojados na graduação e repetidores de conhecimento nas instituições escolares. Para os primeiros, muito financiamento e recursos, com fomento mesmo de agências internacionais, como a Fundação Ford (MICELI, 1993), e para os segundos uma reforma do ensino primário e secundário onde conteúdos de História pulverizados em Estudos Sociais eram reduzidos a uma educação de missão cívica e uma escola como *locus* de História como doutrinação.

Luciano Faria (2014) argumenta o privilégio que acabou por angariar a área de pesquisa, fomentada e priorizada em vista dos ditames do desenvolvimento econômico, e a área do ensino deixada com suas dificuldades, sem amparo na mesma medida em que se financiou a pesquisa. O setor educacional foi desprestigiado, e os governos passaram a equacionar a solução para os problemas da Educação, segundo Faria, pela maneira mais barata: o da formação de professores. Discurso que atravessa o tempo com força e ainda pauta a maior parte das ações governamentais no setor: o problema educacional sempre estaria na formação permanente do professor, sempre em falta.

As implicações dessa divisão junto ao comportamento dos praticantes de cursos de História ao longo dos anos foram deletérias, a ponto de se criar um *ethos* de

pesquisador que passou a relegar os praticantes da área do ensino de História a alguém que terminou indo para a escola porque não havia dado certo na pesquisa. Era comum ouvir-se dizer: “quem não deu para pesquisa vai para o ensino”, numa referência depreciativa dos formados que optavam pelo ensino de História. Resguardado pelo Estado, o prestígio de historiadores pesquisadores ajudou a aprofundar uma divisão com a qual temos de lidar ainda hoje se quisermos experimentar soluções para os graves desafios que se apresentam hoje para a área de História e seus cursos, uma difícil escolha por uma área de formação universitária que promete pouco em termos de futuro profissional.

Não obstante esse passivo histórico, a comunidade de consumidores de história não arrefeceu porque a História e seus cursos mudaram de foco com a especialização científica da História, subtraída da coletividade cultural e histórica geral e encarnada na figura de acadêmicos especialistas. E a História se estabeleceu como toda comunidade de especialistas – hermética, cujos membros só falam consigo mesmos.

Foi nessa conjuntura que surgiu o curso de Mestrado em História da UFPR, que articulou relação simbiótica com o curso de graduação em História e que pode espelhar experiência histórica de um curso que, em dada conjuntura especial, conseguiu prometer um futuro profissional, por suposição, atraente.

O histórico do curso pode ser um bom exercício de imaginação sobre uma experiência em que os dilemas atuais não estavam colocados. O curso tornou-se, logo depois de criado, em 1971, e de formado seus primeiros mestres, em 1974, um curso referencial para grande parte da comunidade historiadora nacional e internacional, especializado em História Social e Econômica Demográfica pelos métodos de análise quantitativa.

O curso de Mestrado da UFPR foi o primeiro curso de História reconhecido pelo MEC em universidades federais, e pouco tempo depois reconhecido como “curso de excelência”. Seus indicadores de desempenho podem ser aferidos em duas frentes de captação de dados, uma mais acadêmica e outra mais política. O DEHIS da UFPR conseguiu, efetivamente, num tempo de fixação da autoridade da ciência indispensável ao surgimento de profissionais especialistas para as tarefas que envolviam o desenvolvimento, alinhar a ciência da História à doutrina do desenvolvi-

mento com as facilidades prováveis que tal alinhamento carrega aos processos de negociação dos professores do curso quando do implante de seu pioneiro mestrado.

Por um cálculo visionário, alunos e professores do curso durante os anos 1960 trabalharam num longo projeto de recolhimento de acervos da história do PR, o que facilitou a proposição do mestrado em 1971. Uma vez aprovado, em 1974 sua primeira turma de mestres se formava debruçada sobre os acervos por eles mesmos recolhidos no Paraná nos anos 1960. O arranjo articulava o curso de graduação ao de pós-graduação pela função que aquele tinha de formar plantel candidato para o curso pós-graduado.

O curso tinha finalidades objetivas de quantificar os dados do passado sobre os movimentos da população do estado que pudessem ser úteis para a elaboração de políticas públicas setoriais e, formando o profissional com a destreza e perícia de identificar documentação histórico-administrativa, dispunha para consulta especializada de várias áreas de governo dados de população expressivos e para planejamento. Ali havia uma expectativa de futuro profissional coadunado a políticas governamentais. Duas de suas professoras escrevem a respeito em 1969.

(...) É sabida, hoje, a importância da documentação histórica, bem como se conhece o extraordinário valor dos arquivos históricos, inclusive para os planos e projetos que visem à promoção dos recursos humanos e o desenvolvimento econômico e social, e o trabalho do historiador não pode ser omitido nas atividades de planejamento e assessoramento, razão por que não somente por motivos de ordem estritamente da ciência histórica, mas também da ação político-administrativa, há de recorrer-se à documentação organizada e arranjada, segundo normas técnicas indispensáveis. (WESTPHALEN, BALHANA, 1969, p.7)

Aproveitando-se de uma conjuntura de grandes investimentos em ciências, a História se tornava um conhecimento para o imediato, para o benefício do planejamento econômico. Um curso que formava o historiador que poderia se ajustar profissionalmente a uma sociedade que demandava técnicos para áreas de planejamento governamental, sociedade que demandava profissionais mais práticos e que lhes fossem, mais ou menos diretamente, úteis. Fazendo assim, o curso da UFPR se organizou segundo discurso convincente de sua utilidade imediata para o desenvolvimento econômico e criando expectativas de atuação atraentes a seus formados ou pretendentes ao curso.

De alguma forma, hoje, há um componente utilitário que permeia a reivindicação pela elaboração de outro perfil profissional do historiador, quando vários não-

praticantes da disciplina praticam história com legitimidade pública conquistando o interesse pela história de um público de milhões de colegas. Para esse público preferencial, a história está bastante viva – na Web, na televisão, na tela, no filme, nas revistas - mas é preciso se perguntar: qual história? A história que os atrai são as histórias *on line* e coevas, negligenciando a história escolar ensinada, fundamento da organização disciplinar em função do fornecimento de professores ao ensino básico, cuja clientela se inclina muito mais à história aprendida em bases que não justificam mais a organização da disciplina universitária como até então concebida numa época em que a ciência viveu seu apogeu no país.

Se não quisermos, muitos de nós historiadores, vivermos a sensação de que há a “nossa história”, a dos objetos de especialização sobre os quais nós só conseguimos escrever a nós mesmos, e a “história dos outros”, a dos “assuntos da educação” - história circulante na cultura histórica e que, provavelmente, poderia ganhar com a participação do historiador mais diretamente nela, como profissional - algo há de ser feito. A reflexão e a preocupação sobre a premência do tema se fortalece junto a boa parte da comunidade de historiadores, principalmente no aspecto que implica a revisão da formação do profissional de História para o mercado docente - e também o não-docente. Experiências com o PIBID demonstram o quanto a escola está afastada da universidade e vice-versa, ao mesmo tempo em que revela a vontade da universidade e da escola por reaproximação.

O debate sobre tal realidade algumas vezes se acirra por aspectos e argumentos que configuram o campo de disputas. A tarefa maior, a nosso ver, é conquistar a cultura histórica pela grande instituição escolar que em grande parte a molda e a estrutura. O debate sobre a necessidade de alguma mudança na formação de historiador deriva dos vários fatores expostos até aqui que implicam a revisão de perfil de formação dos cursos de História.

Raquel Glezer (2014, p.11) caracteriza aquela necessidade como surgida de “transformações decorrentes da passagem [do mundo] da galáxia de Gutenberg para a galáxia Marconi”. Dito de outra forma: a passagem do mundo, de suas comunicações e modos de exposição de resultados de um modo estritamente tipográfico, que implicava a mudez da palavra escrita no livro contra um outro ambiente em que resultados e informações e comunicações implicam não só a mudez da palavra escrita, mas o som e a imagem, resgatadas por dispositivos que teriam mudado a face

e o modo de se produzir e apresentar a História. Glezer (2014, p.11) sintetiza o que vamos desenvolvendo aqui: “a proposta de uma reflexão sobre a atividade profissional de historiador, estruturada no século XIX como artesanal, individual e solitária, deve levar em consideração tal transformação [da galáxia de Gutenberg], pois ela integra os desafios profissionais a serem enfrentados no século XXI”.

Tarefa difícil e complexa, que, num ambiente de crise de licenciaturas, mas não de crise de História, arriscaríamos dizer que seja tarefa que envolve, mesmo, uma questão de sobrevivência de nossos cursos.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Valdei. **Pós-graduação, avaliação e futuro da (sem) história**. Versão preliminar para debate. Maio de 2015. Disponível em
http://www.academia.edu/12465194/P%C3%B3s-gradua%C3%A7%C3%A3o_avaliao%C3%A7%C3%A3o_e_o_futuro_da_sem_hist%C3%B3ria. Acesso em 26 de maio de 2015.

BANN, Stephen. **As invenções da História**. Ensaios sobre a representação do passado. SP: Ed.UNESP, 1994.

DE CERTEAU, Michel. **A Escrita da História**. 3ª ed. RJ: Forense Universitária, 2011.

FARIA, Luciano Mendes de. A universidade e a formação de professores. Uma discussão necessária. In: SOUZA, João Valdir Alves de *et all*. **Formação de professores (as) e condição docente**. BH: Ed. UFMG, 2014. p. 90-100.

FONSECA, Selva Guimarães. **Caminhos da História Ensinada**. Campinas, SP: Ed.Papirus, 1993.

GAGNEBIN, Jeanne Marie. **Lembrar escrever esquecer**. São Paulo, Ed.34, 2009.

GLEZER, Raquel. Ser historiador no século XXI. **Antíteses**, v.7, n.14, p.10-19, jul.-dez.2014.

MASTROGREGORI, Massimo. Historiografia e tradição das lembranças. In: MALLERBA, Jurandir (Org.) **A História Escrita**. Teoria e história da historiografia. SP: Ed. Contexto, 2009. p.65-94.

MICELI, Sérgio. A aposta numa comunidade científica emergente. A Fundação Ford e os cientistas sociais no Brasil. In: _____ . (Org.) **A Fundação Ford no Brasil**. SP: Ed.Sumaré; FAPESP, 1993. p.35-97.

RICOUER, Paul. **A memória, a história, o esquecimento**. Campinas, SP: Ed. Unicamp, 2007.

RIOUX, Jean-Pierre. Pode-se fazer uma história do presente? In: CHAUVEAU, Agnès (Org.). **Questões para a história do tempo presente**. Bauru, SP: EdUSC, 1999. p.39-50.

ROSSI, Paolo. **O passado, a memória, o esquecimento**. Seis ensaios da história das ideias. SP: Ed.UNESP, 2010.

SÁ MOTTA, Rodrigo Patto. 2014. **As universidades e o regime militar**. Cultura política brasileira e modernização autoritária. RJ, Zahar, 429 p.

SARLO, Beatriz. **Tempo passado**: cultura da memória e guinada subjetiva. BH, MG: Ed. Da UFMG, 2007.

WESTPHALEN, Cecília Maria; BALHANA, Altiva Pilatti. 1969. Introdução. **Boletim 9 da Universidade Federal do Paraná, Arquivos Paranaenses**, Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, Departamento de História, Curitiba, p.5-18.