

PARTICIPAÇÃO DA COMUNIDADE, ENSINO DE HISTÓRIA E CULTURA HISTÓRICA*

Joana Neves**

INTRODUÇÃO

A temática proposta, apesar de todas as especificidades que possa apresentar, situa-se no âmbito geral da educação.

Na sociedade brasileira atual, e desde o momento em que se superou, formalmente, a ditadura militar (a partir de 1985), iniciou-se o processo político-social que, com uma grande carga de otimismo (e algum cinismo), vem sendo chamado de “democratização”. Esse processo configurou um contexto no qual se dá ênfase à questão da cidadania. Emblematicamente, a última Constituição brasileira (1988) foi identificada como “Constituição Cidadã”.

No campo educacional a questão da cidadania repercute em todos os níveis e planos institucionais, servindo como elemento fundante ou, no mínimo, articulador de políticas, programas, propostas e ações educacionais formuladas não só para os diversos sistemas formais, escolares, mas, a rigor, para todas as modalidades de manifestações culturais, com destaque para a arte e o esporte. Mantendo, ainda, o caráter educativo, a questão da cidadania se estende por campos que vão de serviços sociais de utilidade pública à assistência social. Campanhas de vacinação, de defesa do meio ambiente, de defesa dos direitos do consumidor, de limpeza dos espaços públicos, de combate às drogas, de economia de energia elétrica, de água e de todos os recursos naturais; educação para o trânsito, para o sexo seguro; pedidos de recursos/auxílios para menores e idosos carentes, para flagelados de secas e/ou de enchentes; incentivo (torcida) para as seleções esportivas e atletas brasileiros em disputa de títulos gloriosos. Tudo se faz em nome da cidadania; por todos os meios e modos o brasileiro vem sendo conclamado a *ser* cidadão: tornar-se, formar-se cidadão,

* Texto apresentado na mesa-redonda “Participação da Comunidade, Ensino de História e Cultura Histórica”, da qual participaram o Prof. Dr. Paulo Zarth (UFRS) e a Profa. Dra. Karen Woreman (Museu da Pessoa)

** Profa. do Departamento de História/CCHLA/UFPB.

conscientizar-se de sua condição de cidadão e, sobretudo, assumir-se e agir como cidadão.

No limite, o exercício da cidadania surge quase como uma espécie de panacéia, capaz de resolver todos os problemas sociais que aflige o país, ao mesmo tempo em que eximiria o Estado de seus compromissos com a promoção do bem público. “O-governo faz a sua parte; você está fazendo a sua?”.

A recorrente utilização da noção de cidadania como forma de solução dos problemas sociais chega ao ponto de provocar uma atabalhoada confusão entre o exercício da cidadania e a prática da caridade: abrindo mão do que se tem em excesso, dos sobejos de privilegiados, os “verdadeiros e conscientes” cidadãos darão sua **pequena** contribuição que representará uma **enorme** ajuda para os que, destituídos daquilo que é essencial, se encontram impedidos de exercerem, eles próprios, a tão propalada cidadania.

Nesse contexto, o campo educacional apresenta-se como uma área bastante propícia ao surgimento de indefinições e contradições que exigem a pronta atenção de todos que nele atuam **profissionalmente**.

E é nesse âmbito que se coloca a questão da existência ou da necessidade de construção de uma cultura histórica, cuja abordagem demanda, inicialmente, a elucidação de dois pontos.

A) Definição

Apesar da clareza, aparentemente óbvia, quanto ao significado isolado dos dois termos utilizados: *cultura* e *histórica* a concepção de **cultura histórica**, que norteia as reflexões sobre o tema em pauta, entende-a como a **identidade social** de uma dada **comunidade**, (parte e expressão concreta de uma sociedade mais ampla) construída a partir do conhecimento histórico, considerado como algo que deve resultar em auto conhecimento da referida comunidade e dos indivíduos que a integram, fundamentado por uma visão crítica do processo histórico por meio do qual essa comunidade se constituiu e se situa na contemporaneidade. Acrescente-se, ainda, que essa visão crítica deve ser assumida tanto por parte da comunidade como um todo como por seus integrantes, ou seja, os próprios agentes do processo histórico.

B) Pressupostos

- a) A existência e, por suposto, a construção de tal cultura histórica é desejável, se não imprescindível, para que se efetive o exercício da cidadania.

b) Em sua construção é possível (imprescindível) destacar o papel do ensino de história, bem como reconhecer a importância fundamental (imprescindível) da participação da comunidade.

No estágio atual das análises e reflexões sobre o ensino de história, de um lado, e sobre a responsabilidade da comunidade em relação aos seus rumos, de outro, seria de se esperar que a relação entre ambos fosse caracterizada pela complementaridade. No entanto, na prática, assiste-se, bem mais, a um embate, marcado por polêmica e até mesmo por antagonismo.

Considerados definição e pressupostos, o desenvolvimento das questões que lhes são pertinentes, serão analisadas em quatro tópicos.

I – ENSINO DE HISTÓRIA CONTRA O SENSO COMUM

A constatação (ou seria apenas a exteriorização de uma provocação?) de que ocorre, no interior das sociedades, e não seria diferente na brasileira, uma constante e, às vezes, acirrada oposição entre o ensino de história e o senso comum comporta duas ordens de argumentação: uma político ideológica e outra teórico metodológica.

1. No plano político ideológico: a história é vigiada.

Para essa primeira ordem de argumentação buscou-se o respaldo do renomado historiador Marc Ferro que, sabidamente, não pode ser considerado indiferente às questões ligadas ao ensino de história e, com certeza, não estará sozinho em suas formulações e preocupações. Em meados da década de 80 do século passado ele desenvolveu a noção de *história vigiada* nos seguintes termos:

Hoje (1985 orig./1989 trad.), mais do que nunca, a história é uma disputa. Certamente, controlar o passado sempre ajudou a dominar o presente: em nossos dias, contudo, essa disputa assumiu uma considerável amplitude. De fato, a democratização do ensino e a difusão dos conhecimentos históricos por outros meios – cinema, televisão – contribuem para esclarecer o cidadão, ao mesmo tempo sobre o funcionamento de sua própria cidade e sobre o uso e utilizações políticas da história.

Nessas condições, como se pode imaginar, a história é vigiada. De resto, observamos que, quanto mais ampla é a difusão do saber, mais rigoroso é o controle sobre a produção histórica: ora ela emana do Estado, de seus organismos, e nisso vemos o sinal de que a liberdade não impera, ora, imperando a "liberdade", esse controle emana da sociedade, e o debate sobre a história ocupa o primeiro plano: ele, então, se amplia, sendo questionados tanto o ensino da história, da filosofia, etc., quanto as produções de história de qualquer natureza, especialmente na televisão: assim ocorre na França ou no Canadá, no Japão e ainda em outros países.

Pois, na verdade, o Estado e o político não são os únicos a colocar a história sob vigilância. Também o faz a sociedade, que, por sua vez, censura e autocensura qualquer análise que possa revelar suas interdições, seus lapsos, que possa comprometer a imagem que uma sociedade pretende de si mesma. (grifos nossos) (...).

De fato, a sociedade frequentemente impõe silêncios à história; e esses silêncios são tão história quanto a história.⁴

No Brasil, qualquer que seja a comunidade considerada, é quase lugar comum reconhecer a existência de vigilância da história. Tradicionalmente atribuída ao Estado, essa vigilância criou a chamada **história oficial** – a dos heróis, vencedores, governantes – que, com eloquência e altissonância, vem proferindo, ao longo de todas as épocas da história da educação brasileira, um discurso evidentemente político e parcial, criador dos mais profundos **silêncios** que vêm calando, violentamente, as pessoas comuns, os vencidos, os governados.

A tardia emergência de um regime democrático (mesmo apenas formalmente) contribuiu para a consolidação dessa história

⁴ FERRO, Marc. *A história vigiada*. Tradução Doris Sanches Pinheiro. São Paulo: Martins Fontes, 1989, pp. 1-2.

oficial, que pôde, assim, tornar-se, praticamente, absoluta no ensino. Ela tem se mostrado, por isso, capaz de resistir a todas as propostas de mudança educacional (até porque muitas delas foram/são, tal como o regime democrático, meramente formais), bem como tem conseguido escapar, com pequenos arranhões, dos avanços teórico metodológicos e historiográficos que caracterizaram a ciência da história a partir da segunda metade do século XX.

No momento atual, ao alvorecer dos novos século e milênio, a sociedade brasileira (ao menos uma parte significativa dela), jactando-se de seu muito novo processo de democratização, projetada, na esteira da globalização mundial, a realização de mudanças que levariam o país a concretizar a aspiração de emparelhamento com o chamado “Primeiro Mundo”. No plano dos discursos políticos (não só nos proferidos pelo governo) e no das propostas educacionais, tanto as formuladas pelo poder público como as que representariam contribuições de instituições não integrantes dos sistemas escolares formais, dá-se ênfase, independentemente da área de ensino considerada, ao compromisso com mudanças que eliminariam, de uma vez por todas, a história oficial. Nos termos de Marc Ferro, chegou a hora do império da “liberdade” e, portanto, a sociedade (comunidade) assume, com muitos olhares, a vigilância da história, eximindo o Estado dessa árdua tarefa. Ressalte-se, porém, naqueles mesmos termos, o cuidado zeloso com a imagem que a sociedade brasileira pretende de si mesma que acaba obtendo o reconhecimento, sem crítica, do senso comum mais esclarecido.

2. No plano teórico metodológico: a chamada crise dos paradigmas

No confronto com o senso comum, o ensino de história parece perder algum terreno em função do que se costumou chamar de *crise dos paradigmas* que, no final do século XX, afetou a produção do conhecimento científico em geral, particularmente, no campo das ciências humanas. Impossível reproduzir, neste espaço, a alentada discussão sobre esta complexa questão.

Simplificando ao extremo, para situar sua interferência no ensino de história, a questão que se sobreleva, nessa crise, é a recolocação do problema da **subjetividade**, que, em princípio, já tinha sido resolvido pelo aprofundamento teórico metodológico que possibilitou aos historiadores superar o cientificismo positivista do século XIX, bem como as postulações mecanicistas de leituras marxistas que reivindicavam para si a “objetividade científica”, sem,

contudo, perder de vista a expectativa de se produzir, em história, sistemas interpretativos com um eficaz potencial para generalizações, constituindo-se um corpo de conhecimentos históricos dotado, apesar de todas as reservas, de universalidade.

Concepções de história como interpretação/representação/imaginário ganharam, após 1970, (com a chamada Nova História, sob o impacto dos *Annales*) espaços muito amplos na produção historiográfica, com expressiva repercussão sobre o ensino.

Ainda simplificando, se a história é interpretação e representação, se não reivindica mais universalidade, sustentada por cientificidade, toda e qualquer interpretação é válida. O pretendido rigor científico, que qualificava o saber produzido pelo historiador, deu lugar ao reconhecimento da equivalência dos diferentes saberes, independentemente de por quem e por que modo eles são produzidos.

Tais noções, assimiladas por um discurso pedagógico, nem sempre com o concurso de um aporte crítico adequado, ensejaram, no campo educacional, até uma inversão da tradicional hierarquia dos saberes a ponto de expressões como *erudito*, *acadêmico* para indicar o conhecimento produzido pelos especialistas (sobretudo os universitários) receberem conotações pejorativas. Não correspondendo aos interesses e à compreensão das pessoas comuns, esse saber se apresentaria como alienado, desligado da realidade popular. Em contrapartida, o saber popular representaria, por suposto, a expressão da apreensão cultural da realidade social, realizada pelos seus próprios agentes, a partir da experiência, pessoal e intransferível, de cada um deles.

O novo prestígio adquirido pelo saber popular, em suas várias modalidades, qualifica, de certo modo, o senso comum, que tende a ser, cada vez mais, considerado como um tipo de conhecimento carregado de seus próprios significados.

Nessas circunstâncias, em contrapartida, o ensino formal/escolar de história tem sido questionado quanto à sua especificidade. Rejeitando-se a concepção tradicional que o apresentava como reprodução/transmissão do conhecimento acadêmico, verifica-se uma tendência no sentido de defini-lo como saber escolar que, embora guardando relações com o saber acadêmico/científico, é dotado de características que o tornariam uma forma diferenciada de produção do conhecimento (já há quem fale em “epistemologia” do ensino de história). Em alguns casos, o esforço no

sentido de assegurar especificidade ao ensino escolar de história tem resultado, na prática, em uma também questionável tendência para, se não de confundi-lo com o saber popular ou mesmo com o senso comum, impregna-lo com aportes desses novos saberes representados pela própria contribuição do aluno, chamado a **produzir o conhecimento histórico** a partir de sua vivência, de sua experiência e de suas próprias potencialidades, por mais incipientes que sejam. Ponto para o senso comum.

II – EMBATE ENTRE A HISTÓRIA E A MEMÓRIA

Na vigilância que a sociedade faz da história é preciso considerar, também, a **memória** como um dos elementos de constituição da “imagem que a sociedade tem de si mesma”. Para essa discussão, adotou-se, como ponto de partida e premissa, uma proposição de Jacques LeGoff.

1. A proposição de LeGoff: a história deve corrigir a memória

Com a palavra, o autor:

*(...) há pelo menos duas histórias (...): a da memória coletiva e a dos historiadores. A primeira é essencialmente mítica, deformada, anacrônica, mas constitui o vivido desta relação nunca acabada entre o presente e o passado. É desejável que a informação histórica, fornecida pelos historiadores de ofício, vulgarizada pela escola (ou pelo menos deveria sê-lo) e os **mass media**, corrija esta história tradicional falseada. A história deve esclarecer a memória e ajuda-la a retificar os seus erros. Mas estará o historiador imunizado contra uma doença senão do passado, pelo menos do presente e, talvez, uma imagem inconsciente de um futuro sonhado?*⁵

Todos os termos dessa afirmação são discutíveis e LeGoff o reconhece; porém, ainda assim, afirma a possibilidade de uma ação corretiva da história sobre a memória por meio do exercício da crítica. Seria, justamente, a **crítica**, que dotaria a história, feita pelos historiadores, da faculdade de corrigir as visões tradicionais que uma sociedade/comunidade, em um determinado momento, constrói a

⁵ LE GOFF, Jacques. **História e memória**. Trad. Bernardo Leitão, et al. 3ed. Campinas: Editora da UNICAMP, 1994, p. 29.

cerca de seu passado, idealizando-o a ponto de submeter o presente a esteriótipos e preconceitos e, em nome deles, vigiar a história.

Isso posto, tanto o ensino como os *mass media*, que para LeGoff, devem divulgar a informação histórica fornecida pelos historiadores de ofício, teriam a responsabilidade de colocar a sociedade diante de si mesma, até mesmo para (re)conhecer suas limitações. Tarefa extremamente difícil!

2. A inversão da proposição: a memória “corrigindo” a história.

Ao referir-se aos *mass media* como aliados na divulgação do conhecimento histórico produzido pelos historiadores e, portanto, na correção das distorções criadas pela memória, LeGoff, certamente, tem como referência os meios de comunicação europeus. No caso brasileiro, essa visão teria que ser examinada cuidadosamente, o que não está sendo proposto neste trabalho. Contudo, um pouco de atenção e reflexão sobre o que os brasileiros assistem na TV e o que lêem nos jornais e revistas seria suficiente para impedir qualquer ilusão. Afinal, o senso comum tem sua serventia! E o mais elementar senso comum é capaz de perceber o quanto conhecimento histórico, memória, registros documentais, distorções, esteriótipos, preconceitos e lugares comuns se embaralham, diariamente, por obra e graça da ação dos vários meios de comunicação, tanto quanto esses se voltam para a realidade como quando produzem ficção.

Quanto ao que ocorre no ensino formal/escolar de história, apesar de todos os obstáculos, contratempos e precariedade de condições que o agridem atualmente, observa-se um grande esforço para corrigir-se a história tradicional falseada. Mas não no sentido referido por LeGoff. A correção que se busca é a do falseamento produzido pela história tradicional ... feita pelos historiadores! Isso porque há um entendimento generalizado entre os educadores, incluindo-se os professores de história, segundo o qual existe uma história produzida por historiadores, tradicional, que foi guindada à condição de **história oficial**, na qual as pessoas comuns, os vencidos, os marginais que resistiram ao poder não têm lugar. Seria preciso, pois, resgatar a história desses novos agentes, escamoteados pela “ciência”, buscando-se na memória coletiva, representada, no caso, pelos alunos, seus pais, avós, bem como por outros membros da comunidade, até então nunca ouvidos pelos pesquisadores. Ironicamente, um dos meios empregados nesse resgate tem sido, justamente, buscar o auxílio da **memória**.

Colocado o embate, há um longo caminho a se percorrer. De que modo? Pela via da (esclarecedora?) crítica histórica ou pelo (bom?) senso comum da memória coletiva? Eis o debate.

III – DESPROFISSIONALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO

No contexto político educacional atual, o referido debate não parece pender a favor da crítica histórica, produzida por especialistas. Assiste-se, na verdade, a um processo de evidente “desprofissionalização” da educação.

E, num primeiro momento, é possível identificar dois “agentes” principais desse processo: o Governo Federal e a Rede Globo.

Obviamente, essa assertiva decorre de observações da realidade cotidiana e não da pesquisa sistemática. Assim colocada ela se aproxima de uma provocação. E é. O que se pretende é provocar um debate e sugerir temáticas para os pesquisadores da educação e, em particular, os do ensino de história.

Especificamente ao Governo Federal (seguido, imitado e, se possível, superado pelos governos estaduais e municipais) é perfeitamente válido imputar uma sistemática política de desqualificação dos profissionais da educação, organizada em torno de dois eixos principais: a compressão, redução e, por que não ser clara, a **espoliação salarial** e a manutenção da precariedade das condições de trabalho, tanto dos professores como dos demais profissionais da educação. Isso é o real; tudo mais é discurso ... para inglês ver. Claro, existem experiências válidas e esforços para mudar. Mas, em geral, pior do que serem parciais e isoladas, elas devem ser feitas com os poucos recursos existentes, ou até **sem** recursos, contando com o esforço e a boa vontade dos profissionais e (eis aí a chave para a compreensão do processo) ... da **comunidade**.

Esse quadro se delinea no contexto da, já colocada, questão da **cidadania**.

O cidadão, a par de direitos inalienáveis, tem obrigações. A cada um impõe-se o dever de contribuir para a construção da sociedade, isso implicando colaborar na solução dos muitos e graves problemas que a aflige. O governo faz sua parte; cada um deve fazer a sua. Mesmo quando a parte de cada um seja prover recursos que, pela organização política do país, deveriam ser supridos pelo poder público.

Na já referida confusão entre o exercício da cidadania e assistência social/caridade, a educação escolar acaba por ser vítima de uma pernicioso alteração de motivações. Na época da ditadura militar, a merenda escolar era o principal (único) motivo para uma imensa parte da população brasileira mandar as crianças para a escola. Agora, sob o benfazejo ardor “democrático”, as muitas formas de bolsa-escola representam a precária e limitada possibilidade de conter, ou apenas diminuir, o **ilegal** trabalho infantil e de assegurar um pouco de feijão nas cozinhas de uma imensa quantidade de casas pobres, em troca da realização do **direito** de estudar que **todas** as crianças têm

E agora a Rede Globo.

Em uma evidente, e, tudo indica, nada casual, articulação com a expectativa de construir no Brasil um estado neoliberal globalizado, a emissora de TV de maior audiência no país, tornou-se notória pela criação de instrumentos e recursos de promoção de educação pelos meios de comunicação não escolares, mas perfeitamente associados aos sistemas formais de ensino: os sobejamente conhecidos tele cursos e os mais variados convênios com órgão governamentais voltados, muitos deles, para a preservação do meio ambiente, ou do patrimônio histórico e cultural, ou para o desenvolvimento de projetos voltados para a promoção de atividades artísticas e esportivas, todos com explícita vocação educativa.

Mais recentemente esses procedimentos vêm sendo complementados (ou seria substituídos?) por campanhas e projetos que, sob alegação de contribuição para a construção da cidadania (dever também das instituições), promovem, no campo da educação, um amplo e constante trabalho de **valorização do amadorismo** realizado por meio do voluntariado ... de graça!

Usando e abusando do poder que lhe confere sua numerosa audiência, nas novelas, nos noticiários diários, nos documentários a emissora divulga, praticamente todos os dias, desprendidos esforços realizados por **verdadeiros** cidadãos para sanar algum problema educacional que nem a escola, nem outros órgãos públicos dão conta de fazer. Quando esse cidadão é um profissional da educação o que é destacado na sua atuação, e o que o engrandece perante o telespectador, é alguma coisa que ele promove além e fora de sua estrita obrigação profissional. Sem nenhum acréscimo em seu minguado salário, sem recursos materiais, ou, até mesmo, com recursos do próprio bolso, multiplicam-se, na tela da Globo, vários trabalhos isolados, restritos a um único grupo de alunos, feitos por

denodados educadores, por amor aos jovens, ao país e em nome da cidadania..

Em contrapartida, os que agem profissionalmente, lutando por formação específica adequada, condições de trabalho condizentes com as necessidades educacionais e **salários dignos** correm o risco, sobretudo se cometerem a ousadia da greve, de serem taxados, nada mais nada menos, de **mercenários**.

Coroando a ética do amadorismo/voluntariado foi implantado o projeto “Amigo da Escola”. Está resolvido o problema educacional brasileiro: a escola, repleta de amigos gratuitos, poderá, quem sabe, dispensar o profissional barato.

IV – PAPEL E RESPONSABILIDADE DO HISTORIADOR

Evitando-se a demonização do governo e dos meios de comunicação, é preciso reconhecer que no processo aqui denominado de desprofissionalização da educação, interferem elementos provenientes do estado atual da produção do conhecimento científico. Retomando a colocação de Marc Ferro, sobre a democratização do conhecimento, é preciso registrar que este é um processo global, isto é: abrange todas as áreas do conhecimento e alcança, de um modo ou de outro, o mundo todo apesar dos limites culturais, determinados, em geral, por problemas econômicos e técnicos, observados em países que, como o Brasil, não integram o mundo dos ricos.

De fato, não é difícil constatar a generalização de métodos, técnicas e definições teórico conceituais considerados, tradicionalmente, instrumental exclusivo de especialistas (os cientistas). No caso da história, cuja cientificidade sempre foi questionada até com acirrado ceticismo, essa generalização vê-se aumentada pela chamada crise dos paradigmas, conforme já se analisou. Mais do que nunca, **tudo é história**, portanto, o que é história? Obviamente a indefinição deixa um vasto campo aberto para quem quiser se arriscar, historiador ou não.

Além disso, é preciso salientar o avanço das formulações que incidem sobre as questões da interdisciplinaridade. Concepções holísticas do conhecimento ganharam força na definição de metas e na organização de procedimentos para a produção de conhecimentos e, cada vez mais, conduzem, necessariamente, à abertura dos campos específicos para o imprescindível diálogo. Para a história, em especial, uma ciência de síntese por definição, esse diálogo não pode ser encarado como imposição indesejável. Ao contrário, ele é, com

certeza, um caminho seguro para o crescimento e o esclarecimento crítico, sobre o lugar e o papel da história na construção da cultura humana que, intencionalmente, não colocado na introdução, é, ao fim e ao cabo, sempre e irrecorrivelmente **histórica**.

O estabelecimento dessas condições não impede a crítica, urgente, que deve ser feita a programas, propostas e todas as iniciativas institucionais ou individuais, oficiais ou particulares, ligadas ao ensino formal ou a outros espaços de produção cultural que parecem sugerir a possibilidade de se construir uma cultura histórica sem o concurso ou até em oposição aos profissionais da área. Uma espécie de **faça você mesmo** cultural (que tal uma *self made historical culture*?) que, de novo, teria como justificativa a construção da cidadania.

Se cada comunidade se organizar e fizer seu museu histórico, mapear seus monumentos, registrar a memória de seus integrantes, forjar suas interpretações, escolher os personagens que deverão ser reconhecidos, enaltecidos, cultuados; e se fizer tudo isso por iniciativa de seus cidadãos abnegados e com recursos materiais e técnicos próprios, os historiadores, dispensados de tão árduas tarefas, poderão dedicar-se às suas herméticas pesquisas. O governo então, eximido dessa carga, poderá se ocupar com a grandiosa função de conduzir o país ao primeiro mundo. Cada um fazendo a sua parte.

Ironia e pessimismo à parte, o que se pretende é afirmar que, mais do que nunca os historiadores têm a responsabilidade de definir o seu próprio, específico e intransferível papel, bem como equacionar a relação entre o conhecimento acadêmico ou cientificamente produzido e as outras formas de produção do saber, na construção da cultura histórica.

Esse desafio abarca todas as funções exercidas pelos historiadores, principalmente o ensino. A história produz um conhecimento educativo por definição; mesmo as pesquisas de ponta, por mais que indiquem interesses ainda restritos a um único especialista, uma vez produzindo resultados, acrescentarão, de um modo ou de outro, algum aporte à cultura histórica.

No mundo todo, mas no Brasil, em primeiro lugar, a necessidade de dar respostas a esse desafio, por parte dos historiadores, é urgente. Não se pode mais adiar a participação dos historiadores de ofício na discussão das intrincadas questões colocadas pelo ensino de história, em todos os níveis. E nos demais campos, à luta pela regulamentação da profissão de historiador (antiga aspiração

da categoria) deve corresponder o propósito de contribuir, efetivamente, com o conhecimento histórico específico, para o desenvolvimento daquilo que só esse conhecimento pode fazer: colocar a sociedade/comunidade brasileira, consciente e criticamente, diante de si mesma para, sem qualquer tipo de venda, traçar e construir os rumos que lhe assegurarão tomar a história e seu destino em suas próprias mãos.

CONCLUSÃO

Sem dúvida, assim formulada a problemática colocada pelo tema desta Mesa Redonda, é forçoso reconhecer-se que, conforme diz o saber popular, puxou-se a brasa para a sardinha dos historiadores.

É verdade. Mas o que se pretendeu mesmo foi botar lenha na fogueira e propor aos historiadores e todos os interessados na construção de uma desejável cultura histórica, que se disponham, sem medo das chamas, a participar de um caloroso debate.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

FERRO, Marc. **A história vigiada**. Tradução Doris Sanches Pinheiro. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

LE GOFF, Jacques. **História e memória**. Trad. Bernardo Leitão, et al. 3ed. Campinas: Editora da UNICAMP, 1994.