

FORMAÇÕES “HUMANISTAS” E PERCURSOS ESTUDANTIS:
O CASO DAS UNIVERSIDADES DE PARIS I, CAMBRIDGE,
AMSTERDÃ, 1988-1998

Cendrine Paul-Guers*
paulguers@mac.com

RESUMO: Este artigo questiona a natureza de um saber disciplinar e as ferramentas que este pode fornecer para melhor se inserir no mundo do trabalho. Investiga-se também o estatuto do saber histórico na construção do presente de uma sociedade, ou seja, a necessidade que a sociedade tem da História. Parte-se do caso dos estudantes da Sorbonne e estende-se a uma comparação com os estudantes de Cambridge e da Universiteit van Amsterdam, a fim de compreender a utilidade social que esses estudantes (e mais largamente as sociedades) conferem à História, instrumento universitário e canal de aquisição do saber histórico. O presente artigo estuda o modo como essas representações influenciam as aprendizagens e os acessos reais ao mercado de trabalho. Para tanto, entende-se que a formação em História oferece um suporte intelectual que permite uma inserção profissional variada, ou as aberturas reais são limitadas a profissionais ligados ao domínio de um saber histórico e às profissões da memória?

PALAVRAS-CHAVE: estatuto do saber histórico, memória ensinada, formação em História, mercado de trabalho, Europa.

No Lycée na França (o que corresponde ao Ensino Médio no Brasil), os alunos se questionam a respeito da utilidade do aprendizado da História, pois suas representações são utilitaristas: os estudos devem servir para encontrarem um trabalho. Essa imagem normativa questiona o ensino de saberes que não são diretamente reutilizáveis, assim como o saber histórico. Levou-se até o fim a intuição de que essa visão depende de um contexto que surgiu a idéia de se analisar o percurso de estudantes de História e de suas buscas por emprego consecutivas à formação; para distanciar-se e revelar o caráter nacional de certas representações, um estudo comparativo serve de base ao meio adotado, e integra dois outros países europeus: a Inglaterra e os Países-Baixo¹. Desde o

* Professora titular (CAPES) de História-Geografia no Ensino Médio da escola Philippe de Girard (Avignon).

início dos anos 1970, o contexto educativo europeu é de massificação do ensino superior. Diante desse desafio, existem respostas diferentes, grosso modo, acesso a todos nos países latinos; seleção mais ou menos rígida, no ingresso, nos países Anglo-saxões. A França representa um terceiro sistema, particular, conhecedor das duas perspectivas: abertura à universidade e ramificações de excelência duplamente seletivas com as Grandes Écoles. O campo histórico, como os outros campos “literários”, teve muito sucesso nos anos 1970 e passou a ser conhecido, a partir de um surgimento desigual, nos três países.

A partir de um estudo do caso, o campo histórico na Sorbonne, “lugar de memória”, altamente simbólico, e instituição pública, realizou-se uma pesquisa para compreender as interações entre os que utilizavam esse campo. Essa pesquisa investigou os seguintes elementos: a aprendizagem, o ensino nos manuais universitários, a avaliação, a política concernente aos programas, o enquadramento e a pedagogia, o financiamento da rede e de seus utilizadores. O percurso dos estudantes apareceu como um bom ponto de partida no cruzamento desses processos.² Pensar nesses encaminhamentos é primeiro refletir sobre as representações da História, com toda a ambiguidade desse conceito. O grego antigo, sublinha Le Goff (1988), fornece o sentido primeiro do termo: *istorie*, é “buscar saber”, “se informar”; a História é, primeiramente, investigação sobre os acontecimentos passados que tentou se constituir ciência. Esse termo tem também duas outras significações: “objeto de investigação, o que os homens efetuaram”, mas também “a narração, o que pode ser verdadeiro ou falso”. Nesse estudo, não se considerou o problema pelo viés de uma historiografia teórica (BLOCH, 1942), mas antes se objetivou analisar a utilidade social que os estudantes conferem ao campo universitário, canal de aquisição do saber histórico. A universidade é local em que as várias culturas confrontam-se: a cultura geral, pelo viés da História oficial, memória coletiva³ ensinada desde o Ensino Fundamental, e a cultura erudita, a História-ciência que se produz e tenta se transmitir. Ainda que “a memória seja ao mesmo tempo a matéria e o objeto” da História-ciência (LE GOFF, 1989), suas utilizações são diferentes. Alfred Grosser (1989) destaca paradoxo aparente, por um lado, o fim da memória como prática social e, por outro lado, o apetite histórico de um público abrangente, simbolizado pelo gosto pelos romances ou pelos filmes históricos. Em qual medida esse paradoxo influencia as representações e encaminhamentos estudantis? Mais amplamente, o fio diretor desse estudo apóia-se na necessidade da História: trata-se de perguntar-se, a partir das entrevistas de Paris I, de quanta História e de qual História uma sociedade precisa. Resulta desse pensamento um questionamento sobre a relação entre o Estado republicano, criador da

memória coletiva ensinada (isto é, da cultura oficial), e a cultura erudita. Em nome da cultura geral, um dos desafios da universidade de massa, a concorrência entre memória e História científica é real e visível, sobretudo no campo da História contemporânea. Assim, a fim de medir a forma e o conteúdo da utilidade social da História, desenvolveremos nossa análise em torno de três eixos, que são também questionamentos: por que se faz História na universidade? Qual é a natureza da aprendizagem da História? Ou seja, qual é o impacto das representações sobre a estrutura dos percursos? Enfim, qual é a articulação entre possibilidades percebidas e possibilidades reais de emprego, segundo os contextos nacionais?

Questionar os motivos de se fazer História na universidade remete à interrogação sobre o estatuto do campo universitário em questão, mas também sobre o estatuto do saber histórico. As imagens normativas do veio histórico refletem formas diversas e influenciam as estratégias estudantis. Nesse sentido, pode-se perceber que as entrevistas realizadas com 20 estudantes da Sorbonne refletem a diversidade das experiências, mas possuem um ponto em comum: as imagens normativas dos estudantes sobre o campo universitário “História”, antes de seu primeiro retorno escolar, são negativas. Na cosmografia do saber desses estudantes, a História, enquanto ciência humana, aparece menos “útil” frente às ciências exatas. Essas representações têm um impacto sobre as estratégias dos estudantes.

Um primeiro ponto importante é o que concerne às imagens normativas acima da universidade. Nos três países (França, Inglaterra, P. Baixos) europeus objetos de estudo, os testemunhos mostram diferenças de estatuto da disciplina. Na França, no Ensino Médio “geral” (há também o Ensino Médio profissional), a História é ensinada de maneira obrigatória até o *bac*⁴, o que não é o caso nos Países-Baixos e na Inglaterra. Mas, a partir dos estudos secundários, os veios que preparam aos *bacs* literários, onde o ensino de História é mais presente, os estudantes são considerados menos prósperos em termos de possibilidades para continuar os estudos e ingressar no mercado de trabalho. A seleção de bons alunos pelos campos científicos faz com que tais áreas sejam as mais procuradas. Neste caso, um dos estudantes entrevistados disse:

os estudos, você se submete a eles: eu vinha de um colégio “alemão-latino”. Este perfil trazia como conseqüência o fato que a gente ia numa turma de 1º ano do Ensino Médio (equivalente à “seconde” francesa) de boa reputação; depois, a gente ia numa turma de 2º ano (a “première” francesa) científica e não literária”. (estudante n. 16)

Desde os anos 1950, as competências abstratas, que valorizam as matemáticas, simbolizaram a excelência escolar. Essa ideologia encontra sua origem no modelo da excelência única, instaurada em 1947 pelo projeto Langevin-Vallon. Este é a fonte do dogma igualitário de inspiração do ensino público francês. A ideologia se manteve, ainda que o projeto não tenha sido instaurado.

O sistema na Inglaterra parece responder a outras lógicas. A aura das matérias científicas manifesta-se claramente menos forte. A seleção parece ser feita não sobre o conteúdo do ensino, mas em função da escola freqüentada, que determina o acesso à universidade: as escolas independentes (Public Schools) têm os melhores resultados. Em seguida, destacam-se as escolas secundárias de Estado e, por fim, as *Comprehensive Schools*, escolas de Estado abertas a todos, bem distantes, mas que acolhem 90% dos estudantes ingleses. O aluno britânico escolhe o tema, ou seja, o período histórico a ser estudado, adotando o comportamento próximo ao de um estudante universitário (os horários, por exemplo, influenciam a escolha). Essa exposição mostra a ausência de um programa de História nacional imposto, o contrário do que ocorre na França. Neste país, as razões de tal política são históricas; no período seguinte à guerra de 1870, a afirmação da identidade nacional esteve no centro da constituição dos programas escolares. Parece que esta tradição, que se perpetuou até hoje, não existe na Inglaterra. Significa que a ligação entre o Estado e a Memória ensinada é menos forte na Inglaterra?

Do lado holandês, as ciências exatas parecem igualmente menos valorizadas do que são na França. O método comparativo permite relativizar, no caso francês (ainda é necessário verificar no caso dos Países-Baixos), as representações sobre os campos científicos como veios de excelência. O estatuto da História no sistema secundário francês parece ilustrar um paradoxo: obrigatória, instrumento indispensável da Memória oficial, a História é valorizada nas matérias literárias, excluídas das representações dos veios de excelência no Lycée.

As imagens normativas presentes desde o Ensino Médio têm um impacto sobre a escolha da História na universidade. Elas acrescentam às representações existentes sobre o veio universitário. Para o meio familiar dos estudantes, esse percurso acadêmico evoca as seguintes representações: por um lado, as de um capital cultural e, por outro lado, a de uma formação para funcionários públicos. A ausência de referência acadêmica é igualmente realçada como uma representação por defeito. Em correlação, quatro tipos de motivos de escolha, frequentemente, independentes, aparecem por parte dos estudantes: a facilidade ou a sorte; a adaptação ou a dissidência; o

projeto profissional; o interesse pelo saber histórico. As representações do meio familiar influenciaram, de maneira mais ou menos direta, as razões da escolha do campo de estudo.

A metade dos jovens entrevistados de Paris I se refere à imagem normativa de capital cultural. Ela corresponde a duas esperas na escolha da História. Primeiro, quando existe um projeto profissional (a edição ou o jornalismo), o campo “História” é visto como uma passagem obrigatória. Em seguida, a idéia de adquirir um nível de estudos, de raciocínios e de conhecimentos que condicionem a respeitabilidade do campo. A segunda forte imagem normativa sobre o campo histórico é negativa. Ela conota uma fraca utilidade social da História, a qual é percebida como uma formação para funcionários públicos. Nesse sentido, a História é considerada como um campo não valorizado, impossível de agregar valor. As lógicas estudantis não possuem sempre a mesma forma, a mesma significação, os “dissidentes” das aulas preparatórias⁵ “Sciences po” (Ciências Políticas) ou Hypokhâgne e Khâgne (Letras superiores) continuam a ilustrar um posicionamento conforme as normas parentais. O caso da estudante n. 1 como dissidente é esclarecedor. Ela não passou no concurso de ingresso de “Sciences politiques”. Em seu depoimento ressaltou:

eu decidi voltar à faculdade, pelo desenrolar dos fatos”. Antes de optar pela História, ela pensa em estudar Direito, “mais pelo símbolo do que poderia representar o Direito, em nível da instituição profissional, do que (pelos) conteúdos.

Quanto aos estudantes que fazem uma adaptação, parecem se inscrever em uma lógica de distanciamento face às representações parentais negativas sobre a História. Três estudantes ilustram essa situação. O comentário do estudante n.6 revela esse desligamento das categorias familiares:

Eles bem queriam que eu fizesse S (o percurso científico) e engenharia como papai. Quando eu fiz B (o percurso econômico) e entrei na faculdade: oh! (risos). Para completar, ele vai parar economia e estudar História! Então, não! Na família, não se fala mais nisso. (estudante n.6)

O distanciamento frente às representações parentais se opera igualmente quando a escolha do campo de estudo é guiada pelo gosto intelectual pela História. Este permite um posicionamento pessoal mais crítico que, frequentemente, conecta-se ao encontro das imagens normativas do meio

familiar, o que se observa no depoimento deste estudante: “você não vai virar professor de História, né?” (estudante n. 15). Isto expressa o descrédito social do status de estudante nesse meio intelectual ligado ao ensino. Outro estudante evoca as representações sobre a História considerando a sua origem:

naquele meio lá, o mundo dos funcionários públicos não possuía valor e o meio universitário não é o horizonte. O horizonte eram as escolas de comércio, por exemplo. (estudantes n.17)

Encontrou-se igualmente a ausência de categorias sobre a importância da História. Ela domina a percepção de três estudantes, cujos pais são operários qualificados. O discurso de seus pais se constroi em torno do “faça o que você puder”. É somente nessa categoria que aparece o motivo “sorte ou facilidade”. A relação com o campo da História é ora acadêmico, ligado a “disposições intelectuais”, facilidades; ora está ligado a um interesse, relativamente consciente, por um campo entre outros, suscetível de trazer a cultura geral.

À luz dessas análises, o ingresso na universidade aparece claramente como uma segunda escolha seguida de um primeiro fracasso na orientação escolar. Entre os vinte estudantes entrevistados, somente dois optaram pela História na universidade como primeira escolha. Os dezoito outros seguiram, primeiramente, outras estratégias das áreas mais seletivas e pluridisciplinares (aulas preparatórias em Sciences Po, na ENS⁶; ou uma combinação das duas, aula preparatória na HEC⁷ para oito dentre eles) ou mais especializadas como farmácia, economia. As oito pessoas restantes escolheram a História na universidade desde o primeiro ano, após ter feito outras disciplinas ou recusado a tentativa em uma formação mais seletiva.

O impacto das representações parentais parecia intervir na escolha de nove dos estudantes. Para os pais destes, o ingresso na universidade é qualificado como “falta de algo melhor” ao ingresso nas instituições mais seletivas. Para os onze outros estudantes, as representações parentais não aparecem no assunto das aulas preparatórias; elas são positivas no discurso para um entre eles. O pouco de atratividade pela universidade provém de dois tipos de representações, a primeira é a do elitismo republicano, político. Enquanto lugar de aprendizagem aberto a todos, é menos atrativa aos olhos dos alunos tidos como bons, aos indivíduos bem integrados no sistema escolar. A imagem normativa do mercado de trabalho faz com que o campo universitário surja como lugar repleto de incertezas aos acessos ao mercado. A ambição dos pais para uma formação elitista é forte, ligada

à consciência de se apropriar de um status social, ao mesmo tempo, de um capital cultural. Nesse caso, o impacto sobre os jovens é forte, uma vez que essas representações influenciam sua estratégia. Na fala do estudante n.19, pode-se observar que foi aprovado no concurso em Sciences Po, entretanto, reprovou-se no fim do primeiro ano: “Eu estava seguindo um pouco o movimento. A idéia era Sciences-Po-ENA para os pais! (risos) O grande sonho do meu pai era que um de seus filhos fizesse ENA. Não funcionou.” Seus pais não lhe aconselharam fazer seus estudos em História na universidade. Aqui, prevalece o mito de “Sciences po” como berço da hierarquia, desmentida por C. Charles (1994).

A segunda representação negativa da universidade se articula em torno do elitismo econômico, para atingir a elite intelectual e política. Portanto, o horizonte é econômico, pela integração de uma escola de comércio, como se pode constatar na posição dos pais do estudante n.17, a respeito das categorias normativas – “digamos que ele certamente conhecia Normale sup, mas que não era necessário lhe falar sobre isso, porque esse não era um bom meio”.

Já em sete de nove estudantes, os pais ligam a universidade à categoria –“falta de algo melhor”–, encontramos-nos em uma lógica de reprodução. A influência social atinge claramente as estratégias para o baccalauréat e o Ensino Superior. Pode-se notar, igualmente, que o impacto das representações negativas da universidade retarda o ingresso.

Assim, o estatuto da universidade Paris I- Panthéon-Sorbonne demonstra um padrão da cultura oficial, lugar inevitável e, ao mesmo tempo, pouco atrativo. Desde o século XIII, as universidades na França detêm o privilégio do monopólio de colação de graus universitários. Todavia é pouco atrativo, na hierarquia das instituições de ensino superior, é a menos procurada no nível do primeiro ciclo. Se o status da universidade, não é brilhante aos olhos da sociedade francesa, reflete a crise das universidades de massa em um contexto nacional em várias obras (D. Lapeyronnie, J-L Marie, 1992). A Sorbonne, tão antiga quanto a Cambridge, se beneficia de uma posição particular. Lugar de memória, centro histórico intelectual e político, pelo seu prestígio desenvolveu-se de maneira inseparável da potência Capetiana. Esse sentimento de centralidade integra-se à cartografia mental dos franceses, a oposição Paris – província é considerada como lugar de memória na obra do mesmo autor, publicada sob a direção de P. Nora (1984-93).

Ao se fazer uma comparação com a universidade de Amsterdã, seria possível afirmar que ela não conhece concorrência do tipo “aulas preparatórias”. Este é um lugar aberto de formação. Todavia, boa parte dos alunos do Ensino Médio é previamente orientada para as áreas técnicas e profissionais,

sem que tal atitude acarrete problemas. As formações técnicas em Amsterdã não têm a mesma imagem depreciada que possuem na França. Segundo quatro de seis estudantes entrevistados, esse é um lugar de referência onde se oferece uma formação acadêmica, por oposição às formações profissionais, escolas de jornalismo, de ensino, mais técnicas e representativas de uma imagem menos intelectual. Os professores interrogados concordam com os estudantes a respeito dessa representação da universidade. O estatuto da universidade é mais elevado. Um estudante apontou a existência de uma imagem normativa sobre uma consciência histórica menos forte ao dizer que: “Muitas pessoas na Holanda são orgulhosas de seu país. Mas, elas não são muito conscientes de seu passado”. O sentimento nacional é aqui desvinculado da percepção do passado. Seria interessante verificar se a imagem normativa da cultura repousa menos sobre a História na Holanda em relação à França. Em contrapartida, Cambrige, com Oxford, emergem de um sistema particular. Nessa universidade de excelência, com recrutamento seletivo, a História, como qualquer outra matéria, é vista como um passaporte para o emprego. Nesse caso, em qual medida a qualidade das condições de produção, de ensino do saber e das condições de trabalho determinam o estatuto da História na Inglaterra? A questão precisa ser investigada com profundidade.

Se o ingresso dos estudantes da Sorbonne é, na verdade, fruto de uma segunda escolha, esse posicionamento ocasiona o questionamento das imagens mais positivas, das quais os estudantes eram portadores. A construção do saber histórico no campo histórico se faz sobre o alicerce de práticas culturais e de memória existentes antes do período universitário. Nesse domínio, as representações do meio familiar sobre a História também têm uma influência sobre as práticas culturais e de memória dos entrevistados e sobre seus percursos. No meio familiar, o saber histórico é visto seja como um capital cultural (por oito estudantes) ou como expressão da Memória (para três estudantes); para oito outros, esse saber não se associa à representação particular.

Entre os oito estudantes em cujo meio se percebe a História como um capital cultural, seis associam-se às diversas práticas culturais ou de memória à História. A vontade de valorizar a experiência e a memória familiar pode influenciar percursos, como o da estudante n. 9. As narrativas de seus avós sobre a História familiar ancoraram essa estudante à memória dos Russos e de sua imigração para a França; seu avô nasceu em 1905, e imigrou em 1917. “O bisavô fazia parte do governo Kerensky [...] Quando Lenine chegou, ele teve de fugir disfarçado [...] Quanto mais os vermelhos avançavam, mais ele fugia, e logo ele estava na França”. Essa estudante, após a licença,

foi da região de Bretagne para Paris com o objetivo de fazer seu mestrado de História sobre a Rússia. Em seguida, permaneceu um ano de estudos em Moscou. Seu percurso se esclarece em parte pela ligação com sua memória familiar e a vontade de valorizá-la. O outro tipo de prática (saber histórico como expressão da memória) está mais próximo do ensino de uma cultura oficial. O estudante n. 13, por exemplo, iniciou-se bem cedo e por influência de seu avô; nessa cultura:

A História sempre esteve presente nas atividades que a gente fazia. A gente ia ver os museus, a gente ia ver as escavações arqueológicas, algo assim; ele sempre adorava mergulhar nas igrejas. Logo, essa é verdadeiramente a face essencial de minha orientação sobre a História. É verdade que é certamente porque ele esteve lá que a História me encantou. (estudante n. 13).

As representações e as práticas do meio possuem uma função não negligenciável na sensibilização à História. Tal sensibilização não é sempre tão lúdica, como se pode observar nas experiências dos estudantes n. 15 e n.19. Vejamos a posição deste último.

Na minha família, a idéia era ter uma cultura geral; saber várias coisas é muito importante. Meu pai, particularmente, era muito exigente: capitais dos países, de tal data a tal data, tal evento. É uma educação.” (estudante n.19)

Essas práticas culturais ou de memória, quando existentes desde a mais tenra idade, influenciam as representações sobre o saber escolar (a memória ensinada)? Para alguns entrevistados, as representações sobre o saber histórico antes do *baccalauréat* estão ligadas à memória ensinada; para a maioria, as imagens desse saber estão ligadas ao sonho, ao imaginário. Apenas dois estudantes veem a disciplina de maneira escolar, composta pela aprendizagem de datas. Somente o estudante n. 1 percebe, desde o Ensino Médio, a História como fonte de reflexão e de posicionamento pessoal. Portanto, é o único que expressa a necessidade de História como práticas culturais pessoal, como a visita ao Louvre, domingo, com a idade de aproximadamente 12, 13 anos. A sede de conhecer se alia à de descoberta do ser humano por meio das pinturas de *nus*. Assim, graças a uma sensibilização à memória familiar ou coletiva ou a práticas culturais frequentemente iniciadas no meio familiar, metade dos estudantes desperta gosto pelo saber histórico antes de escolher essa matéria como principal objeto de seus estudos superiores. Um terço

dos entrevistados começou a se interessar pela História, pela mediação de um professor.

A partir das representações atuais dos entrevistados e apoiando-se em análises precedentes, a relação com a História pode ser compreendida em um *continuum* de posições entre dois extremos. A primeira posição, a do estudante n. 10, revela o lado afetivo, cujas representações sobre a História conduzem a um ponto de vista racionalizado (é o que ocorre com o estudante n. 17). Ambos possuem (hoje) a mesma profissão, são professores no Ensino Médio.

O estudante 10 tem uma visão da História fundada pela relação sentimental, afetiva ou passada. A busca de sentidos e de identidade é determinante. Ele se opõe à concepção enciclopédica, a História-cultura oficial. Seu ponto de vista é voluntariamente parcial. Em seu discurso, sublinha a importância das raízes, de se encontrar modelos, da “descendência de nossos ancestrais”. O passado é mitificado, visto como melhor que o presente. A História, como saber, é instrumentalizada em proveito de valores voltados ao passado. Ela não é percebida como cultura oficial (memória ensinada) e muito menos como saber produzido de maneira crítica, de vocação universal. A relação à História se identifica com um estilo de vida ligado aos valores do passado, aos ancestrais e ao território. Aliás, o estudante n. 10 se qualifica como “nacionalista”. Situa-se muito mais ao lado da fusão entre História e memória coletiva, a de um grupo concebido como etnicamente homogêneo, “os Franceses”. Essa História pode então ser manipulada segundo interesses de uma ideologia particular.

O estudante n. 17 se expressa em estar ao lado oposto da relação com a História. Seu interesse pelo saber histórico é tardio, todavia é significativo. Construiu-se uma relação crítica com a História fundada sobre as representações intelectualizadas da História, como saber-científico e não como desafio de memória. Esse posicionamento é notável quando ele critica a História contemporânea, sobretudo, o artigo de um historiador contemporâneo:

é terrivelmente cheio de subjetividades, ou seja, é sua conclusão, que é limitada. Não era preciso escrever todo um artigo para dizer isso que, em geral, uma moeda é um instrumento extraordinário de afirmação da identidade nacional. Ele poderia dizer isso na introdução, mas ele só diz na conclusão, após 36 demonstrações simplesmente para afirmar seu desejo de que não tenha uma moeda única na Europa. Isso não é História. (estudante n. 17)

Esse estudante rejeita os investimentos em combates que têm por desafio a memória, considera a História como saber resultante de uma atividade intelectual crítica, com métodos e argumentos científicos, que busca a verdade e não se contenta em exprimir pontos de vista ou em manipular as informações em proveito de grupo de pressão.

Posições variadas se esboçam entre essa percepção da História como ciência crítica, tendo por finalidade social e por função apreender a verdade, esquivando-se de implicações dos desafios da Memória. Aos olhos de alguns estudantes entrevistados, a História serve para situar-se na memória familiar, em conjunto, às vezes, com as lutas de poder. Assim, o estudante n.1 sublinha a função da História sendo a de compreender as relações de força pela memória familiar comunista (as discussões de domingo entre sindicalistas, a “festa de Huma”...). Para outros, a História serve para transmitir valores como o ideal republicano. Esta é a posição do estudante n. 15, que compara sua função de professor de História com a função dos “hussardos negros da terceira República”. Aqui, a sacralização da História-instituição revela também a relação afetiva com a História, largamente veiculada pela memória coletiva. Do lado da sensibilidade, encontram-se também as pessoas, as quais percebem a História como abertura ao mundo, ou aos estudantes que identificam a História como ferramenta de construção de identidade, pela apropriação de repertórios culturais (como a leitura do jornal *Le Monde*). Enfim, a ligação à História reconhece racionalização maior a partir do momento em que ela é instrumentalizada. Duas categorias se destacam na avaliação da utilidade social da História, a construção da personalidade e a apropriação de um estatuto social. Desse modo, a necessidade de História é instrumentalizada para se ter acesso ao estatuto social. Esse é o caso de oito estudantes. Em outros casos, ocorre o inverso: o estatuto social é descartado para satisfazer a necessidade de História. É o caso do estudante n. 17, que vê a História como um “instrumento de despertar”, e do estudante n. 15, o qual responde ao ideal da História-memória, transmissor dos valores por intermédio da memória ensinada, coletiva e particular – a da nação francesa – por intermédio da Escola.

As diferentes relações que os estudantes mantêm com o saber histórico, entre o afeto e a racionalização, entre a memória e a História ciência, mostram que a necessidade que os estudantes possuem de História se situa em um campo de interações com a universidade, a produção do saber científico e a memória ensinada. A memória coletiva é um desafio que, cada vez mais, pressiona a produção científica da História como cultura oficial, memória ensinada. Os criadores e dominadores da memória coletiva, tais como o

Estado, produzem lugares de História – a escola, a universidade. Entretanto, o último conta com grupos sociais que, em particular, concorrem com ele.

Segundo Yerushalmi, a História-ciência não pode responder a dúvida levantada – “até que ponto é necessário lembrar e esquecer?” – pois a memória coletiva não é o objetivo ao qual ela visa. Na França, História e memória conheceram a simbiose no século XIX, momento em que os historiadores se constituíram como “restauradores da memória”, a exemplo de Lavissee com a obra *Histoire de la France contemporaine* (História da França contemporânea). Desde então, a História tornou-se uma disciplina autônoma, “o passado que ela constitui é dificilmente reconhecido pelo que a memória coletiva reteve. O passado que ela constitui é um passado perdido, mas não é aquele cuja perda ressentimos” (Yerushalmi, 1988, s/p). Do mesmo modo, a pessoa que produz essa História científica tem uma exigência de objetividade, conseqüentemente, se desliga dos interesses imediatos de seu grupo.

Assim as representações, dos estudantes, analisadas, influenciam suas aprendizagens. O ingresso na História significa a ativação de uma série de mecanismos de identificação, reais ou simbólicos, com os espaços profissionais, institucional e relacional da disciplina. Para os estudantes dessa geração, as imagens normativas variam entre a visão da História como meio de inscrição da memória nacional e a percepção da História como ciência crítica. Formula-se a seguinte hipótese, em Paris I, segundo os entrevistados, o grau de integração da cultura oficial, e seu prolongamento para a aprendizagem da ciência História, dá em função do distanciamento intelectual frente ao grupo social de origem (se esse não reconhece essa cultura) e a sua própria memória familiar ou coletiva. Isso depende, sobretudo, do domínio desse sentimento – a necessidade de História – por uma racionalização da relação ao saber.

O primeiro mecanismo importante para o aprendizado emerge da identificação com o estatuto do estudante de História. “Ser estudante de História” significa apropriar-se de um *saber-ser*, ou seja, dos modos de identificação reais, simbólicos ou imaginários, um conjunto de imagens normativas e de valores.

Trata-se, primeiro, de se identificar com a própria área da História mesmo que esta não corresponda à primeira escolha, ou seja, trata-se de integrar hierarquias e conteúdos disciplinares pro meio de mecanismos simples e fundados pela divisão das práticas e dos ritmos de trabalho. Na hierarquia das disciplinas, a História é vista como detentora de uma “respeitabilidade maior do que LEA⁸ e Letras”. Essa identificação com a disciplina

encontra-se mais no pensamento dos estudantes da área universitária. Ao contrário, para os estudantes que começaram seus cursos nas áreas mais seletivas e pluri-disciplinares, permanece o sentimento de frustração a respeito do hermetismo das áreas; “o ensino é bastante rígido: faltam acessos e possibilidades de seguir opções em outras áreas (estudante n.11). Em Amsterdã e Cambridge, percebe-se menos a imagem de disciplinas fechadas. Na universidade holandesa, é possível transitar de um departamento a outro, como testemunha o percurso de 6 h, que passou do inglês à História sem ter percebido como um fracasso ou uma deficiência o fato de ter estudado inglês. Essa serenidade é explicada em parte pela estrutura do curso universitário, ou seja, a possibilidade para fazer uma tese financiada por bolsas durante 6 anos, apesar da duração teórica de 4 anos. Charles (1994, p.457) sublinha igualmente a especificidade do modelo universitário francês, comparando-o ao campo intelectual francês em geral. As querelas de legitimidade de umas disciplinas em relação a outras fazem do hermetismo entre as instituições uma realidade, que perdurara até os anos 1940.

A percepção do hermetismo ainda encontra-se no início dos anos 1990. A hierarquia e o fechamento ocorrem também em nível geográfico, no sentido Paris-província. Isso não existe na Inglaterra, onde a escolha de uma universidade se faz por todo o país, segundo seis votos formulados em função do nível requerido no ingresso (estudante 5ª). Em Cambridge, a maioria dos estudantes torna-se especialista em História (estudante 1ª), mas a possibilidade de escolher várias matérias, nas universidades menos prestigiadas, seria uma prática bem corrente segundo a estudante 5ª. Essa é a estratégia adotada por esta estudante, inscrita na Anglia Polytechnics University (APU), em Cambridge. Ela divide seu aprendizado entre a História e o inglês. “Você pode fazer História e ciências políticas, História e línguas, História e francês [...] Isso é praticado em muitas universidades”.

Ao lado das referências disciplinares universitárias, a identificação com a figura dos professores permite medir-se o espaço imaginário comum. Alguns professores, como o medievalista (especialista da História da Idade Média) Robert Fossier, aparecem como emblemas do saber, citado pela metade dos estudantes, como o faz este:

era realmente alguém impressionante, capaz de falar horas sem precisar consultar anotações, sem jamais demonstrar uma hesitação na voz. E capaz de falar de amor pela Idade Média, falando das prostitutas atrás das igrejas e fazendo morrer de rir todo um auditório; e, ao mesmo tempo, a gente aprendia as coisas. (estudante n.18)

A sacralização não intervém apenas para valorizar a erudição ou o talento da oratória, mas no que concerne a professores-autores-produtores de livros de História, fonte de conhecimento histórico. O estudante n. 9 evoca as conferências de professores franceses em Moscou: “Eram Leroy Ladurie, Le Goff, Duby, etc, a corja inteira [...] eram todos aqueles, cujos livros eu havia lido, que estavam diante de mim! Eu tomei chá com Leroy-Ladurie e foi completamente magnífico!” (estudante n. 9). Os professores são considerados símbolos de autoridade legitimados por seu saber. O estudante n. 11, que recebeu uma formação da Inglaterra, percebe a diferença nesse país:

Há uma tradição cultural e um passado, logo há uma tal bagagem, que é veiculada, ensinada e que devemos primeiro ingerir antes de podermos existir, que é completamente da Inglaterra e dos Estados Unidos, onde, de fato, você não precisa do conhecimento para pensar; logo, na verdade, é um processo completamente diferente.

P. Laszlo (1996) concorda com essa visão, mas faz reflexões a partir das universidades americanas. Ele opõe a essa relação sacralizada a dos Estados Unidos, onde os professores são considerados parceiros.

Enfim, a identificação ao estatuto “de estudante em História” perpassa, sobretudo, por mecanismos fundados de formas variadas e ambíguas de aprendizagem. O estudante n. 11 distingue duas maneiras opostas de apreender a História, uma na França e outra na Inglaterra:

Em História, ao contrário da filosofia ou da sociologia, não há a cultura do autor, da referência antes do domínio. Isso faz com que a cultura seja muito mais próxima do Ensino Médio, e evidentemente mais aprofundada, mas isso não tem nada a ver com a maneira como se ensina nos Estados Unidos ou na Inglaterra. Nesses países, como você pode escolher temas específicos mais cedo, você vai conhecer autores e especialistas mais rápido. (estudante n.11)

Essa percepção comparativa da aprendizagem permite ver que os conteúdos de ensino são diferentes e aprofundados na Inglaterra. Da mesma forma o é a organização dos cursos e das modalidades de avaliação. Trata-se de discutir sobre livros supostamente lidos, o que supõe uma assimilação prévia dos conhecimentos. A aprendizagem não é sancionada por perguntas, mas por “ensaios” de 10 a 20 páginas. Na avaliação, uma abordagem reflexiva do assunto é mais privilegiada do que um saber preciso. As entrevistas com

os estudantes ingleses mostram claramente o aprendizado da produção histórica desde o terceiro ano do Undergraduate (terceiro ano do Ensino Superior), com a restituição de uma memória. O estudante n. 3 confirma o aprendizado historiográfico durante os estudos Undergraduate e menciona Loy-Ladurie, Carlo Ginzburg. Note-se, nenhum historiador estrangeiro foi mencionado pelos vinte estudantes franceses de Paris I. Assim, parece que para os ingleses o aprendizado do conhecimento e o da produção de saber estão ligados, conseqüentemente, ao aprendizado do método histórico.

As exigências dos estudantes franceses frente à aprendizagem refletem a ambigüidade do ensino da disciplina universitária. O vínculo com a História indica uma hesitação das representações entre a busca de uma cultura geral e a valorização das questões de método que definem e legitimam a ciência histórica. Para alguns, a espera principal é a assimilação de conhecimentos, pois o estatuto da História é o de uma cultura geral, e a necessidade de História corresponde a um nível de estudos. Outros percebem sua verdadeira natureza de ciência crítica e o desejo de se confrontar com as fontes. O método é considerado como *savoir-faire* (saber-fazer), interando-se à aprendizagem e a produção do conhecimento. Assim, o estudante n.1 descobre a História como disciplina, com regras rígidas, bem antes da universidade, nas aulas de primeiro ano do Ensino Médio; o desencadear ocorre com um texto sobre a Itália fascista, o discurso de Mussolini sobre a *Carta do Trabalho* no momento da criação das corporações:

[...] não era um texto literário, não era um artigo de jornal. Era a Itália fascista; era tudo aquilo que eu detestava. E tudo estava escrito naquele texto. Havia o homem totalitário que estava definido; isso tinha mais uma vez uma ligação com a política [...] eu acho que esse texto teve uma grande importância pra mim. E é verdade que depois disso eu me debrucei sobre obras históricas, escritura, estudo de textos, biografias de homens políticos. (estudante n.1)

Alguns elementos são percebidos, entre os quais se destaca um tipo de aprendizagem formada de técnicas, métodos de trabalho a partir de documentos; ligada ao primeiro, é também a aprendizagem de uma ideologia, ligada à memória nacional. Esse texto faz um apelo aos sentimentos. Mas, finalmente, a História-memória não serve de mediadora para se ter acesso à História-ciência? Na medida em que corresponde a uma necessidade de compreender, de se posicionar. Desse modo, a aprendizagem desperta a consciência do estudante n.1, que destaca a legitimidade intelectual do saber

científico, cujos objetivos são os de fazer o conhecimento progredir e velar sobre eventuais manipuladores de memória em proveito do saber das trevas.

A imbricação entre memória e ciência encontra-se em relação aos estudos durante a *maîtrise* (4º ano após o vestibular, corresponde ao 1º ano do mestrado⁹), ano de aprendizado da produção histórica. Para sete estudantes, o assunto da *maîtrise* foi escolhido em relação à memória familiar. Para oito estudantes (dentre os quais somente dois pertencem também à categoria precedente), a *maîtrise* de História corresponde a uma iniciação intelectual sem objetivo profissional, destinada à criação, para si, de um capital cultural. A História é considerada como cultura geral, quadro de referências de diversos tipos de aprendizagens. Primeiramente, a aprendizagem da produção histórica, o acesso às fontes. Ela revela objetivação da relação com a História da seguinte maneira: “A História, para mim, é a epistemologia, ou seja, como podemos nos perguntar algo? Quais são as ferramentas que possuímos para construir uma pergunta? Em se tratando de História, a questão das fontes conta muito” (estudante n. 17).

A outra aprendizagem da História-ciência é a da reflexão sobre o conhecimento histórico, que varia de uma época a outra:

Eu acredito que a História seja interessante pelo viés da historiografia, porque estamos justamente na outra extremidade da corrente; não se está mais do lado da fonte, mas sim do lado do leitor. Logo, o leitor das fontes é o historiador moderno, como nós, e é nosso predecessor. Ou seja: como é que um homem no século XVIII olhava os homens do Império romano: olha isso! É engraçado, ele não os via como nós os vemos! [...] como toda historiografia é um fantástico indicador do que é uma sociedade aos olhos de uma sociedade passada? (estudante n. 17)

O prazer da História combina com a sede intelectual de compreender e de situar os fenômenos no tempo. Alguns estudantes não veem o significado de sua aprendizagem, seja por deixar-se impor o assunto, será, pela ausência de interesse na produção da História, com a recusa de uma especialização considerada importante. Desse modo, observa-se que o estudante, ao perceber a História como memória, objetiva sua relação subjetiva com a História, abordando e integrando-se ao método histórico. Se não consegue objetivar essa relação, portanto, não valoriza a aprendizagem. Nota-se que as imagens dos estudantes a respeito da História influenciam seu caminhar universitário, evoluem igualmente no tempo, proporcionalmente ao percurso de aprendizagem.

Percebe-se que, em Paris I, todos os estudantes entrevistados se posicionaram a respeito à profissão de professor, apesar da imagem pouco atrativa. Isso revela a força da imagem normativa, cujo a formação principal é o ensino, para 90% dos estudantes segundo o estudante 2.

Entre os 20 ex-estudantes (entrevistados) de Paris I, 9 enveredaram para o ensino e a pesquisa, entre esses, dois “convertidos” (n.15 e n.17), cujas intenções de início, marcadas pelo determinismo familiar, visam o setor privado, no domínio da atividade econômica. Cada um prosperou em sua formação, *Sciences po* “economia e finanças” e *Ecole européenne des affaires* (Escola européia de negócios). Todavia, a conscientização da necessidade de História faz com que o estatuto social fique em segundo plano. A História é vista como caminho de acesso a uma definição de si, pessoalmente útil. Portanto, é vista socialmente como instrumento de compreensão do mundo e de investimento cidadão. A consciência da História como patrimônio cultural permeia o pensamento dos três estudantes que fizeram *Sciences po*, ou quiseram fazer (estudantes 01, 05,11). O estudante 1 escolheu a pesquisa na perspectiva de racionalizar sua memória familiar (sindicalistas comunistas); o estudante 11 visa à definição de si pela via cultural. A originalidade dessa pessoa reside na reivindicação de uma “herança anglo-saxã”, que contribui na orientação de suas representações sobre a formação em História e a estratégia que resulta dessa formação. Dois outros estudantes, de origem modesta (08, 20), reagiram de maneira diferente à pressão para encontrar um trabalho; a estudante n. 20 começou imediatamente a ensinar sem ter passado em concursos, utilizando-se do *status* de mestre auxiliar; isto não lhe agradou, mudou de função. O estudante n. 8 tentou o CAPES¹⁰ e o obteve na primeira tentativa após um percurso linear. A inserção profissional no ensino encarna, dessa forma, a ascensão social, como assim é para o estudante 1. Diferentemente, a escolha da estudante n. 2 representa um caso à parte, em comum com a profissão de professora, a qual somente tem o estatuto, seu projeto profissional representa a integração ao estatuto de funcionário público, utiliza-se a História como nível de estudos e cultura de base para aprovação em concurso. A função pública aparece aqui como uma saída profissional “natural”. A possibilidade de se projetar, graças ao título universitário adquirido –no caso do concurso– o estatuto de funcionário público revela a “magia de Estado” (Bourdieu, 1989), portanto,

a outorga de um diploma inscreve-se na classe dos atos de certificação ou de validação pelos quais uma autoridade oficial, agindo como mandatário do banco central de crédito simbólico que é o Estado, garante e consagra

certo estado de coisas, uma relação de conformidade entre as palavras e as coisas, entre o discurso e o real – como, por exemplo, o timbre e a assinatura que autenticam um ato ou um escrito como atestado e verídico. (Bourdieu, 1989, p.538)

Assim, existe uma desconexão entre a formação em História e o reinvestimento desta no trabalho. O funcionalismo em questão pode ser o dos Correios, dos Impostos, seja sem relatório com o conteúdo da formação. A referência é a “segurança do emprego”.

As entrevistas com os estudantes ingleses e holandeses não deixam transparecer a função pública e, muito menos, o Ensino Médio, como horizonte privilegiado. Entre os 5 estudantes ingleses entrevistados, um termina sua tese, para destinar-se ao *management consulting* (conselheira em administração de empresa), ou talvez outras destinações, a escolha sempre é a economia privada. Ela afirma que os diplomados de Cambridge, inclusive os de História, seguem esse mesmo caminho. Dois outros se orientaram para a pesquisa e o ensino superior, uma para o jornalismo e o último tornou-se advogado. Entre os 6 estudantes holandeses entrevistados, o primeiro está montando uma pequena empresa internacional, dois escrevem a tese e se encaminham para o ramo da pesquisa, dois trabalham no jornalismo e uma na televisão. Os estudantes das duas universidades partilham da frágil consideração pelo estatuto de professor do Ensino Médio, considerado pouco valorizado. Entretanto, a percepção das possibilidades não é uniforme. Um estudante holandês sublinha que as possibilidades de emprego dos historiadores nos Países Baixos “não são boas”, como na Inglaterra: “Eu ouvi há alguns anos a História da Unilever na Holanda e Unilever na Inglaterra. Unilever na Holanda: eles contratam advogados, economistas; Unilever na Inglaterra: você pode se candidatar como historiador” (estudante 5h). Na Inglaterra, aceita-se qualquer diplomado em História para esse tipo de emprego ou valorizam mais os de Cambridge ou de Oxford? Desse modo, é necessário saber se a facilidade de acesso ao mercado de trabalho emerge do prestígio de Cambridge ou do estatuto da História, que difere de uma sociedade a outra.

Entre os 11 ex-estudantes de Paris I que não se tornaram professores, somente cinco têm certeza de que não desejam tornar-se professor, três deles têm um CDI (Contrato de duração indeterminada), dois ocupam uma atividade profissional temporária (pequenos trabalhos) e estão em busca de um emprego. Os seis outros chegaram no mínimo à idéia ou à realidade do ensino, alguns tentaram concursos para a área. Assim, 15 estudantes dentre

os 20, seja três quartos dos estudantes parisienses entrevistados pensaram a ou aplicaram a idéia de ensinar. Esse posicionamento é muito forte a respeito do setor público, faz aflorar o problema das relações entre o estatuto da História como área universitária e a função do Estado como empregador. Essa percepção é de uma tradição própria das universidades latinas, onde o Estado tem a vocação de empregar a maioria dos diplomados. Todavia, nota-se que essa situação vem mudando (Massit-Folléa, Epinette, 1992). No Reino Unido, por sua vez, outra tradição combina a formação universitária de alto nível com a formação dentro das empresas. São privilegiadas a adaptabilidade e as competências pessoais e não os conhecimentos especializados.

Para os entrevistados de Paris I, os reajustes a partir do ensino ou da pesquisa são numerosos e determinados pelas percepções, bem imprecisas, das possibilidades em conseguir um emprego. A estudante 12 tenta a agregação¹¹ há três anos, porque um professor lhe disse um dia: “É necessário fazer a agregação. Todo mundo tem a agregação”, e essa estudante depois se orienta para um DESS “profissões do desenvolvimento cultural internacional”. Atualmente, é ajudante de imprensa, faz a ligação entre comediantes e jornalistas e comenta a relação formação-emprego como sendo a seguinte: “para exercer minha profissão, não é necessário ter estudado”. O estudante n. 6, depois de não ter passado nas provas do CAPES e de ter errado pelo sistema universitário, tornou-se administrador em informática.

Entre os que não se tornaram professores, quatro estudantes tentaram Sciences po. Essa instituição de prestígio é herdeira de uma antiga vocação, entre 1870 e 1900, formar funcionários públicos e não pesquisadores. O saber histórico é considerado um capital cultural, instrumento necessário a uma profissão que necessita de um patrimônio cultural. Nesse quadro, Sciences po é a via real para o jornalismo, dois em cada três ex-estudantes atingem o objetivo, mas não pela via clássica de Sciences po, a qual, ainda, é o principal recrutador. Esses dois estudantes insistem na contribuição da História como cultura geral para os técnicos da escrita, de pesquisa e críticas documentárias.

Desse modo, outro emprego visado pelos estudantes é o de edição. Os percursos para atingir essa via profissional são variados. O estudante 19 exerceu pequenos trabalhos nesse domínio e almeja entrar pela grande porta, pois deseja ser diretor de coleção ou conselheiro literário. A estudante 9 seguiu um percurso linear, uma vez que visa ao DESS de edição desde o ingresso na universidade. Espera-se com os estudos em História alcançar bom nível de conhecimentos em cultura geral. A estudante 7 fez uma conversão, pensa primeiro em alcançar a pesquisa, seu gosto pela História é para a pesquisa de

estatuto social. Diferentes fatores orientaram essa escolha: a pressão dos pais para ingressar rapidamente no mercado de trabalho, a influência do marido nos estudos comerciais e a sua rede de relações, com aspirações econômicas, sociais e comerciais (ganhar muito dinheiro por exemplo). Atualmente, ocupa a função de chefe de produto de marketing direto, na empresa Harlequin.

Se a análise dos vinte ex-estudantes da Sorbonne não pretende esgotar os empregos possíveis a partir de um curso de História, esta área favorece a formação de três perfis que divergem a respeito da disciplina e do conhecimento histórico. O primeiro perfil, valoriza o estatuto social e institucional, prima, sobretudo, pelo diploma e pela imagem de legitimação cultural. Já o segundo perfil se apresenta de maneira mais pragmática, percebe a área e o conhecimento histórico como um trampolim que favorece o acesso aos empregos no setor público. O terceiro perfil, enfim, valoriza a área e o saber histórico, sobretudo, por sua natureza crítica e pelas ferramentas que parecem oferecer a apreensão de posicionamento mais pessoal dentro do espaço profissional.

Nesse sentido, cabe indagar: — Qual é a relação entre os empregos vistos como possíveis e os que são efetivos? A análise estatística confirma as análises empíricas e, ao mesmo tempo, situa os estudantes, objetos de pesquisa, em um contexto nacional e europeu. Observa-se nas estatísticas a crise das universidades de massa como Paris I e Amsterdã, uma vez que o rendimento é fraco, a taxa de abandonos e de reprovações é elevada. Em Paris I, um pouco mais da metade dos inscritos “reais” é admitida. Entre os 619 inscrições pedagógicas, 315 são admitidos em 1991-1992, período em que os entrevistados cursavam a maítrise. Em nível nacional, o rendimento é equivalente, Paris I situa-se na média nacional. Em Amsterdã, o rendimento em doutorado (diploma que se obtém normalmente em 4 anos) é de 31% ao fim de 6 anos e de 60% ao fim de 8 anos. O rendimento em Amsterdã é mais fraco em nível nacional. Um dos professores entrevistados insiste sobre os múltiplos atrativos da cidade; os estudantes ficam vários anos na universidade, depois partem para a vida ativa, se não se formam, adquirem competências na universidade. Observa-se que desde o início dos anos 1990, o número de diplomados em História aumentou na França e diminuiu na Holanda. O afluxo para a França emerge da diferença de estatuto da área histórica e, sobretudo, à concepção de um ramo que, tradicionalmente, se emprega no setor público?

A análise dos questionários recolhidos em 1996, entre 636 antigos estudantes de Sorbonne, confirma os mecanismos esclarecidos com os dados qualitativos. O gráfico dos resultados da pesquisa de 1996 mostra que 60% dos estudantes orientaram-se efetivamente para o ensino ou para as profissões administrativas da função pública.

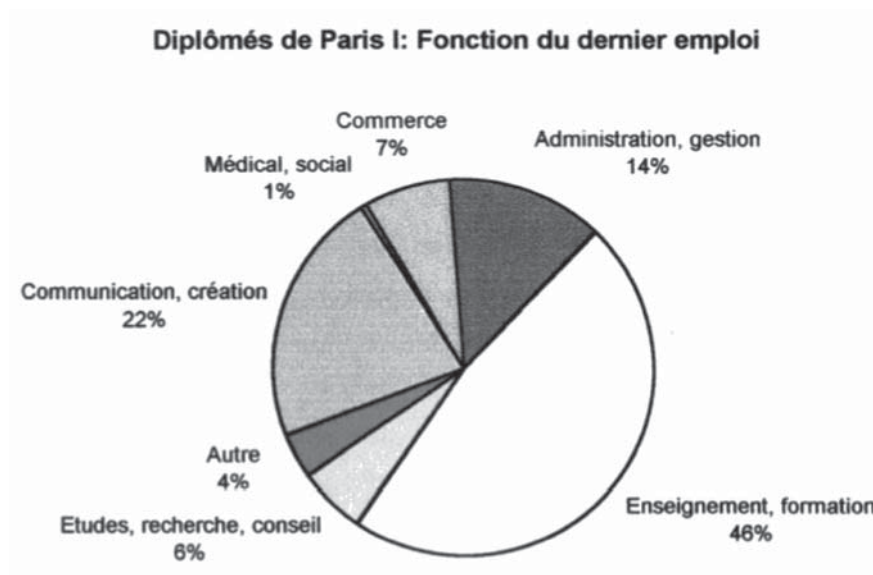


Figura 1: Diplomados de Paris I

Diplomados de Paris I: Função do último emprego

7% Comércio

14% Administração, gestão

46% Ensino, formação

6% Estudos, pesquisa, conselho

4% Outro

22% Comunicação, criação

1% Médico, social

Fonte: Paris I, Observatório dos resultados, O futuro dos diplomados em História, resultados da pesquisa de 1996 junto aos inscritos no mestrado em História em Paris I nos anos de 1991-1992. Entre 636 estudantes entrevistados, 33% responderam.

Os dados quantitativos sobre o contexto inglês e o holandês permitem mostrar a especificidade dessa tendência. Os dados no gráfico de Cambridge foram construídos das estatísticas fornecidas todos os anos pelo *Careers office* a respeito dos “first graduates students”, diplomados após 3 anos de estudos superiores.

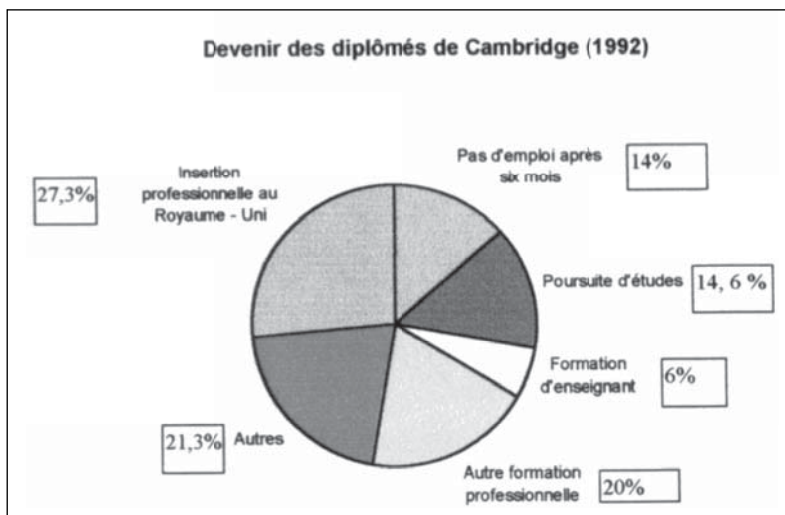


Figura 2: Diplomados de Cambridge

Tornar-se diplomado de Cambridge (1992)

21,3% Outros

20% Outra formação profissional

6% Formação de professor

14,6% Continuidade dos estudos

14% Sem emprego após seis meses

27,3% Inserção profissional no Reino Unido

Fonte: “Known first destinations of Cambridge First Degree graduates” – history, Careers service. Entre 193 diplomados do 3º ano em 1992, o Careers office conhece o destino de 150 dentre eles (três quartos dos 193). Aqui, pode-se falar em representatividade.

Pode-se observar que, por um lado, somente 9% dos estudantes seguem o caminho do ensino; por outro lado, 27 dos estudantes que conhecem uma inserção profissional direta se dirigem para amplo leque de profissões como, por exemplo, finanças, negócios, gerenciamento. São possibilidades de empregos desconhecidas em Paris I. Outro contraste se situa igualmente nos destinos de 20% dos indivíduos que seguem uma formação profissional. Do lado francês, os domínios oferecidos são variados, incluindo, por exemplo, a formação de advogado, conselheiro jurídico. A História parece gozar de um estatuto diferente, todavia, para aprofundar-se no assunto seria importante investigar as representações dos empregadores. Na Grã-Bretanha, os empregadores estão prontos para financiar formações para os

que não especializados e se interessam por sua capacidade de análise, de distanciamento crítico e de abertura, segundo os critérios registrados nos manuais do *Careers Service*, serviço que se ocupa da inserção profissional de Cambridge. Se a comparação com a prestigiada universidade inglesa conhece as restrições já anunciadas, a comparação de Paris I com Amsterdã concernente a duas universidades que funcionam segundo a mesma lógica de recrutamento, não seletivas para o ingresso.

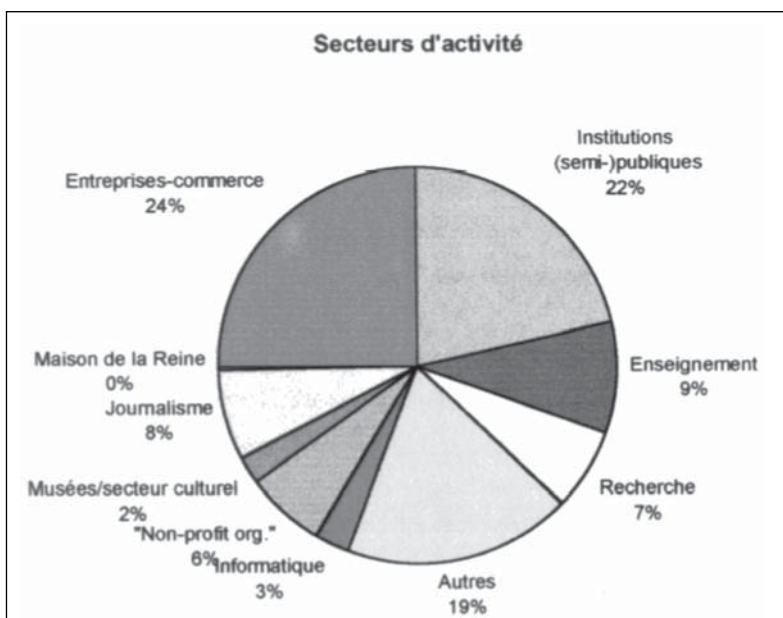


Figura 3: Diplomados de l'Université van Amsterdam

Setores de atividade

24% Empresas-comércio	3% Informática
22% Instituições (semi) públicas	6% "Non-profit org."
9% Ensino	2% Museus/setor cultural
7% Pesquisa	8% Jornalismo
19% Outros	0% Casa da Rainha

Fonte: Maaik de Boer, *Leidse Historici bij de Tijd. Arbeidsmarktonderzoek onder Leidse historici-1996*, RijksUniversiteit Leiden, outubro 1996. 'Os historiadores no golpe' (jogo de palavras em francês. Literalmente: 'ligados'. Entrevista sobre a inserção profissional dos historiadores de Leiden, 1996. Tradução de Suzanne Kooij).

Não encontramos entrevista recente sobre Amsterdã. No entanto, há um estudo recente de uma estudante de Leiden, que investiga os diplomados em História dessa universidade. Esse estudo foi mostrado a um professor da universidade de Amsterdã; segundo este professor, as possibilidades de emprego dos estudantes de Leiden se dividem globalmente da mesma maneira na Universiteit van Amsterdam, com exceção de jornalismo, este é mais representado em Amsterdam. As afirmações desse professor precisam ser verificadas. Esse gráfico¹² nos mostra que lá o ensino de História também não é uma direção privilegiada, uma vez que somente 9% dos diplomados, 7% optam pela pesquisa. Um terço dos estudantes se dirige ao setor público, contra o dobro em Paris I. Um quarto dos diplomados decide ir para o comércio, contra 7% dos de Paris I.

Para concluir, a comparação dos percursos profissionais estudantis entre as três universidades europeias revela a posição dos jovens a respeito da área de História, de maneiras diferentes. Na Sorbonne, a imagem dessa área é negativa, as ciências exatas parecem ser claramente mais úteis, sobretudo, para se encontrar trabalho. O ingresso na História é uma segunda escolha, pois as possibilidades de emprego são consideradas limitadas. Em Amsterdam e, sobretudo, em Cambridge, essa formação parece, tanto para os estudantes quanto para os professores entrevistados, como fornecedora de instrumentos apreciados para a inserção com sucesso ao mercado de trabalho. Nesses dois países, valorizam-se menos os títulos do que os conteúdos oferecidos pelas diversas áreas universitárias. Nesse quadro, a História não parece ocupar posição secundária.

As análises empíricas são igualmente confirmadas pelas estatísticas a respeito da inserção profissional. Na Sorbonne, mais da metade dos estudantes escolhem o ensino, a maioria se dirige para as profissões administrativas do setor público. A escolha do ensino se explica pela garantia de um emprego para a vida toda e pela tradição da memória ensinada, cultura oficial do regime republicano, fortemente ligada ao sentimento nacional, fornecedor de identidade. Os dados quantitativos sobre o contexto inglês e o holandês permitem observar a especificidade dessa tendência. Para os diplomados das universidades de Cambridge e Amsterdã, a pesquisa e o ensino nunca cobrem mais do que 20% das orientações de saídas. A maioria desses estudantes encontrou um trabalho. Para compreender a ligação entre as possibilidades profissionais da área da História e a legitimidade da História (o estatuto do saber histórico), seria necessário investigar a ligação entre História e Estado, entre cultura erudita, cultura geral e memória ensinada nos três países.

“HUMANISTIC” FORMATIONS AND STUDENT COURSES. THE CASE
OF THE UNIVERSITIES OF PARIS I, CAMBRIDGE, AMSTERDAM, 1988-1998

ABSTRACT: This article questions the nature of a disciplinary knowledge and the tools this one can supply in order to be better integrated in the work world. It also reflects on the statute of the historical knowledge in the construction of the present of a society, i.e. the necessity that society has of history. The analysis takes the case of the students of La Sorbonne as its starting point and proceeds to a comparison with those of Cambridge and Universiteit van Amsterdam, in order to understand the social utility that these students (and more largely societies) confer on « history », university course and channel of acquisition of the historical knowledge.

Then, it researches the way according to which these representations influence the real trainings and outlets on the labour market. Does the history education offer an intellectual support allowing a varied professional insertion, or are the real openings limited to jobs related on the control of a historical knowledge and professions of the memory?

KEY-WORDS: Statute of the historical knowledge, taught memory, formation in history, labour market, Europe.

NOTAS

- 1 Os limites do objeto de estudo são triplos. Primeiro, os estudantes têm no mínimo um “bac+3” (o que corresponde, no Brasil, ao vestibular + três anos de estudos na universidade), são eles os sobreviventes do sistema universitário. Além do mais, as universidades estudadas não têm a mesma antiguidade nem as mesmas tradições historiográficas (as duas primeiras tornaram-se universidades no século XII, enquanto a Universiteit van Amsterdam só passou a existir em 1732), tampouco têm os mesmos efetivos. Enfim, a política de acesso ao ensino superior mostra as profundas divergências em matéria de democratização. Essas diferenças foram proveitosamente utilizadas para destacar os estereótipos ou especificidades das lógicas de percursos dos estudantes franceses. A comparação entre Cambridge e Sorbonne se justifica pelo fato de que, nas representações, a Sorbonne continua como o símbolo da excelência escolar (a partir de um certo nível, esperado pelos estudantes analisados).
- 2 As fontes são formadas por 20 entrevistas efetuadas com ex-estudantes de História de Paris I-Panthéon-Sorbonne, escolhidos de maneira aleatória a partir de uma entrevista Paris I-Cereq (1996). Para manter o anonimato, eles foram

numerados de 1 a 20. Os 13 estudantes holandeses foram igualmente nomeados de 1h a 13h; os estudantes ingleses entrevistados foram nomeados de 1a a 5a. Estatísticas sobre a rede histórica em Paris I e nacionais em cada país permitem o confronto entre dados empíricos e estatísticos. Doze entrevistas foram realizadas em Amsterdam e oito em Cambridge.

- 3 A memória coletiva é “o que sobra do passado no vivenciado pelos grupos, ou o que esses grupos fazem do passado.” (NORA, 1978 apud Le Goff, 1988, p.170).
- 4 O bac (baccalauréat) equivale ao vestibular, mas, em vez de ser um concurso para ingresso na universidade, ele sanciona um nível.
- 5 As Aulas Preparatórias nas Grandes Ecoles (CPGE) representam a parte seletiva do ensino superior francês, elitista, com seleção no momento de ingresso. Elas difundem um ensino pluridisciplinar e preparam para os concursos das Grandes Ecoles.
- 6 Ecole Normale Supérieure.
- 7 Haute Ecole de Commerce.
- 8 LEA : Línguas Estrangeiras Aplicadas.
- 9 Neste nível de estudo, trata-se de produzir uma memória de 120 até 150 páginas.
- 10 CAPES: Certificado de Aptidão em Professorado do Segundo Grau. Para obter esse certificado, é necessário submeter-se a um concurso seletivo. Em 1994, 29% dos candidatos foram admitidos. Dez anos depois, em 2004, a taxa era de 17, 69%.
- 11 Concurso bastante seletivo para ingressar no Ensino Médio e muitas vezes requerido (além do doutorado) para ingressar na universidade como professor-pesquisador.
- 12 Reprodução traduzida do trabalho de uma estudante de Leiden.

REFERÊNCIAS

- BLOCH, M. *Apologie pour l'histoire ou Métier d'historien*. Paris: Masson, A Colin, 1993(1^{re} éd.1942).
- BOURDIEU P. *La Noblesse d'Etat. Grandes écoles et esprit de corps*. Paris: éd. De Minuit, 1989.
- CHARLE, C. *La république des universitaires, 1870-1940*, Paris : Seuil, coll Univers historique, 1994.
- GROSSER, A. *Le crime et la mémoire*, Paris: Flammarion , 1989.
- LE GOFF A. *Histoire et Mémoire*. Paris, Gallimard, coll Folio, 1988 (1^{re} éd. 1977).

LAPEYRONNIE D., Marie J-L, *Campus blues. Les étudiants face à leurs études*. Paris: Seuil, avril 1992.

LASZLO, P. *Les universités américaines*. Paris: Flammarion, 1996.

MASSIT-FOLLEA F. ; EPINETTE F., *L'Europe des universités. L'enseignement supérieur en mutation*, La documentation française. Paris, 1992

NORA, P. Mémoire collective. In : Le Goff éd., *La Nouvelle Histoire*, Paris : Retz, 1978.

NORA, P. (Dir), *Les lieux de mémoires, la République, la Nation, les France*. Paris: Gallimard, 1984-1993, 3 v.

YERUSHALMI, Y. H. *Réflexions sur l'oubli*. In: *Usages de l'oubli*, publication du colloque de Royaumont de 1987, Seuil, 1988.