

# História, Saber Acadêmico e Saber Escolar: Um Diálogo Possível?<sup>1</sup>

João Edson de Arruda Fanaia<sup>2</sup>

## Resumo

Este artigo sobre historiografia e ensino de História tem como objetivo fazer uma reflexão acerca dos possíveis diálogos entre os saberes acadêmico e escolar na escrita da História no Brasil do século XXI e procura fazer uma discussão sobre a distância entre estes dois campos do conhecimento historiográfico na formação de professores.

**Palavras-chave:** História; Saber; Ensino; Escola.

## Abstract

This article, about historiography and History teaching, has the purpose to do a reflexion about the possible dialogues between academics and scholar knowledge on the History writing in 21<sup>th</sup> century Brazil and intends to make a discussion about distance between these two camps of knowledge historic in the qualification of teachers.

**Keywords:** History; Knowledge; Teaching; School.

Iniciamos este artigo remetendo-nos a uma declaração da professora Vavy Pacheco Borges, em um pequeno texto de sua autoria, intitulado “História e política: laços permanentes”. A certa altura ela afirma que: “Já há algum tempo a história produzida na universidade não é mais aquela que estudei nos bancos escolares; quem da minha geração não decorou uma lista dos quadriênios presidenciais, do Marechal Deodoro da Fonseca a Getúlio Vargas”<sup>3</sup>.

A despreziosa afirmação reveste-se de dupla importância; a primeira, de modo bem humorado, denuncia uma história política acrílica e sem substância, conhecida no meio acadêmico como *evenementielle* (acontecimental), por meio da qual prioriza-se a memorização de nomes e datas. Há ainda denúncia da formação enviesada de várias gerações de alunos, dentre as quais ela também esteve. E não seria necessário retroceder aos anos de formação escolar da referida professora, nós tivemos orientação similar.

1 Este artigo foi originalmente apresentado na mesa-redonda “Dimensões da História de Mato Grosso: fontes, historiografia e ensino de História”, realizada no II Seminário de Estágio: História e Cultura em Mato Grosso, em junho de 2008, na Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT).

2 Professor do Departamento de História da Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT). Doutor em História Política pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Presidente da Seção Regional Mato Grosso da Associação Nacional de História (ANPUH) biênio 2007-2009.

3 BORGES, Vavy P. História e política: laços permanentes. In: *Revista Brasileira de História*. São Paulo: Marco Zero, vol. 12, nº. 23-24, 1991/1992, p. 07.

Todavia, posteriormente a esta afirmação da autora, vem sua análise como um alento, pois Vavy Pacheco destaca as constantes e enriquecedoras mudanças que atingiram os campos e canteiros da produção historiográfica, entre eles os trabalhos destinados aos estudos do político, especialmente no ambiente acadêmico.

Entretanto, temos que reconhecer que os avanços no sentido de uma aproximação mais consistente entre o saber acadêmico e o saber escolar é ainda demasiado tímido. Pois, de outra forma, os egressos do ensino fundamental que passam a integrar o curso de licenciatura em História da Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT) demonstrariam, ou ao menos tornariam perceptível, a inserção de referenciais teóricos ou um tratamento mais adequado às temáticas inerentes à sua formação no ensino fundamental e médio.

O contato com os discentes do primeiro semestre de graduação aponta para a direção oposta e nos permite perceber a concepção predominante de entendimento do conhecimento historiográfico dentro dos quadros de uma perspectiva processual, contínua e factual, na qual destaca-se, sobretudo, o tratamento cronológico.

Considere-se, ainda, o fato do curso de História da UNEMAT estar em funcionamento há mais de quinze anos. Seus calouros são, em sua maioria, ex-alunos de professores formados nesta instituição. Entendemos o viés acontecimental demonstrado por esses calouros decorrente, dentre outros fatores, da ausência de diálogo entre os níveis fundamental e médio do ensino com o superior, reforçando a defasagem teórico-metodológica na formação dos professores.

Este dado irrefutável nos aponta enormes desafios, difíceis de serem superados em curto espaço de tempo, pois se constata o inequívoco e crescente enriquecimento quantitativo e qualitativo das produções que circulam no interior das mais diversas instituições de ensino superior e centros de pesquisa, sem que os resultados tenham aportado com a mesma intensidade no ensino fundamental e médio.

O profissional que atua nestes dois níveis de ensino tem à sua frente grandes desafios, porém destacamos, em especial, dois deles. Em primeiro lugar, definir o material didático mais adequado ao seu trabalho. Neste aspecto, a diversificação dos títulos existentes muitas vezes não corresponde às expectativas do professor, sendo que a abundância de material necessariamente não

se traduz em refinamento na abordagem do conhecimento historiográfico. Posto ser este um trabalho que exige rigor no estudo do material disponível, na busca de textos que contemplem, de forma simultânea, o trato correto da temporalidade, sem exorbitá-la, mas que não deve negligenciar o contexto social. Isto em paralelo à apresentação equilibrada das informações entremeadas de eventos e permeadas pelas discussões temáticas. Não bastasse o cuidado na composição do texto com os aspectos apontados, é importante que sua escrita e apresentação seja instigante e estimuladora.

Os itens elencados constituem parte imprescindível entre os elementos compósitos do texto historiográfico destinados aos anos de estudo que precedem à formação universitária. Equacionar estas distintas dimensões, com o objetivo de tornar a leitura minimamente aprazível, é importante na hora da opção do material a ser utilizado. Destaque-se, ainda, a necessidade de que os mecanismos que garantam a escolha estejam assegurados e o material não venha previamente imposto.

Por outro lado, há o fato, não menos complexo, de que o alargamento do campo investigativo no interior da produção historiográfica demonstrou e, muito oportunamente, que são vários os caminhos e percursos que nos possibilitam a abordagem do passado. Devido a isso, são enriquecidas também as narrativas e as suas escrituras, ao ampliarem o espectro das fontes e problematizarem os objetos alvo de estudos precedentes.

Não é temerário demonstrar aos alunos do ensino médio que é exatamente em meio à profusão incessante de releituras de temas afins que reside a riqueza e, não a fragilidade, empírica e epistemológica do conhecimento historiográfico. Torná-los cientes de que as nossas construções do e sobre o passado são oriundas de partículas, de registros e pistas infinitesimais, que se encontram esparsas e pulverizadas e nos causam, muitas vezes, a sensação de que os mesmos nos escapam pelos dedos como fumaça. Quantos diálogos, sensações e impressões não foram para sempre perdidas e estão irremediavelmente irrecuperáveis? Afinal, é sempre bom lembrar que há limites que jamais iremos transpor, como bem nos lembra o historiador francês Raoul Girardet<sup>4</sup>.

Nosso ofício nos impõe limites concretos a serem superados com o rigor do trabalho, a acuidade investigativa, o cotejamento escrupuloso

---

4 GIRARDET, Raoul. *Mitos e mitologias políticas*. São Paulo: Companhia das Letras, 1987, p. 24.

das informações, o tratamento exaustivo das fontes, perpassados por algo ainda mais difícil: uma narrativa ao menos palatável e convincente. Por outro lado, aliado a estes elementos de alta complexidade, podemos adicionar mais um que todos os profissionais de História, especialmente os que atuam nos níveis intermediários de ensino, não podem perder de vista. Refiro-me especificamente à vinculação de toda e qualquer obra com o seu tempo, o que embute propósitos definidos, mais ou menos explicitamente expostos nos livros didáticos, exigindo do professor determinados níveis de percepção que o permita fazer opções de lê-lo criticamente. Acerca da relação entre conhecimento histórico e livro didático, Manoel Salgado afirma com pertinência que:

O livro didático parece estampar em suas páginas a verdade dos acontecimentos o passado, assepticamente preparados e apresentados ao aluno como forma de produzir seu efeito de realidade. Sua advertência pode ainda ser lida como um estímulo para a reflexão historiográfica, entendida como uma interrogação acerca dos pressupostos que viabilizam toda escrita histórica. Até mesmo aquela que constitui o livro didático de história, a partir da finalidade de tornar o passado matéria ensinável<sup>5</sup>.

Pensar sobre estas questões e, até certo ponto, este esquadrinhamento do livro didático, destituindo-o do papel supremo de pilar de sustentação das atividades de um professor, é tarefa das mais importantes no cotidiano dos profissionais de História. Com esta afirmação não pretendemos renegá-lo, retirando-lhe toda e qualquer importância, ao contrário, destacamos a constante relação dialógica que deve o professor manter com os materiais utilizados diuturnamente nas suas atividades. Para o bem ou para o mal, o livro didático em alguma medida cumpre o seu papel, o problema está em observar com a devida acuidade a valoração a ser-lhe atribuída.

Não se trata de abandonar os materiais disponíveis existentes, esta seria uma atitude incoerente, principalmente em casos onde existam condições efetivas para uma depuração adequada dos títulos disponibi-

---

5 GUIMARÃES, Manoel L. Salgado. A cultura histórica oitocentista: a constituição de uma memória disciplinar. In: PESAVENTO, Sandra Jatahy. (org.) *História cultural: experiências de pesquisa* Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2003, p. 12.

lizados, oportunizando um leque mais rico de opções por textos mais bem elaborados. Afinal, alguns preceitos fundamentais, a serem cuidadosamente trabalhados no ensino fundamental e médio, não podem ser abandonados.

Neste sentido, o renomado historiador Jacques Le Goff aponta de modo contundente os cuidados que devemos ter ao tratar do conhecimento historiográfico destinado aos níveis intermediários de ensino. Ao ser questionado em entrevista sobre o tema que envolve o ensino de história no nível médio, ele afirma o seguinte:

Embora trabalhando no nível mais elevado da pesquisa o senhor não se desinteressou pelo ensino, pois é o autor de um manual escolar em 1960 e, de 1983 a 1985, presidiu a Comissão para o Ensino da História. O que aprendeu com isso?

Le Goff – Querer renovar e mudar os hábitos não é uma tarefa fácil. Entre os assuntos a tratar, o mais candente era o da cronologia: será preciso que os alunos gravem nas memórias as datas, e quais datas? A resposta à princípio para mim é tão evidente que ainda fico espantado de que o conflito tenha sido tão virulento. A cronologia é indispensável para levar os alunos, e também os adultos, a compreender a evolução histórica. Como privar-se de instrumentos de medida do tempo? Ora eu descobri as aberrações que podia produzir a pedagogia tal como havia sido elaborada em alguns gabinetes. Ao insistir que, para aprender história, era necessário possuir elementos de cronologia, eu assumi a parte mais militante dos professores. Por outro lado não era bem visto pelos partidários da cronologia tradicional, simbolizada pelo chamado “1515 – Marighan”, um evento sem real importância. Não estou certo de que o ensinamento de hoje tenha se libertado dessa alternativa<sup>6</sup>.

Ainda que os seus comentários remetam ao ensino francês, eles não perdem sua pertinência como ponto de reflexão. Ao chamar atenção para medidas tomadas em “gabinetes”, fica patente o descolamento entre iniciativas reformuladoras e sua efetiva aplicabilidade, assim como as decorrências e deformações no processo formativo de distintas gerações.

---

6 LE GOFF, Jaques. Entrevista. In: *O Estado de São Paulo*. São Paulo, 03 de junho de 2001, Caderno2/Cultura.

Neste mesmo campo de reflexão está o historiador norte-americano David Lowenthal, no seu livro *O passado é um país estrangeiro*<sup>7</sup>. A certa altura ele deixa patente sua preocupação com o que define como abandono radical da cronologia, que leva muitas das vezes a equívocos sérios no trato dos eventos e sua inserção em uma periodicidade correta. Trata-se de inserir de modo equilibrado o referencial cronológico, não o abandonar e nem superestimar sua aplicação, ao contrário, utilizá-lo dentro das novas necessidades e paradigmas postos pelos estudos históricos.

São importantes, ainda, as contribuições da História Cultural ou Nova História Cultural, na medida em que traz para o centro das discussões, entre outras possibilidades exploratórias, as individualidades em suas múltiplas manifestações. Isto implica estarmos atentos às informações que possam revelar aspectos de determinados procedimentos inscritos no fazer e agir dos seres humanos.

Esta perspectiva gera problemas apreensíveis, a partir da necessária reelaboração dos questionamentos, e exige um novo formato de periodização, distinta não apenas na configuração das datas, mas também na forma como o acontecimental em suas múltiplas manifestações é tratado, o que acaba por remeter a uma relação diferenciada com os parâmetros cronológicos.

A partir destas observações iniciais, considera-se, também, outra ordem de problemas: como devemos agir e por em prática iniciativas que promovam uma aproximação maior entre a produção acadêmica e os níveis de ensino fundamental e médio? Excetuando os profissionais mais diretamente ligados às disciplinas ou atividades que, de alguma maneira, refletem sobre esta questão, fica patente a ausência da problemática na agenda dos cursos de graduação. Quem de nós em sã consciência pode categoricamente refutar o fato de que trabalhar com questões relacio-

---

7 Assim se expressa o autor sobre a questão: “Todavia, perde-se muito ao abrir mão de datas e narrativas; os acontecimentos são confundidos numa miscelânea de épocas e impérios, figuras e movimentos sociais significativos são deixados à deriva em relação a qualquer período específico. A assim chamada história temática – por exemplo, estudos que misturam as diversas revoluções como a puritana, a francesa, a americana, a russa, a cubana – traça paralelos que iluminam, mas menosprezam o fato de que as pessoas em cada uma dessas épocas viveram vidas, agiram baseadas em motivos, e moldaram situações que eram bastante diferentes. A compreensão do passado requer alguma consciência da localização temporal de pessoas e coisas; uma estrutura cronológica esclarece, coloca as coisas em contexto, demarca a singularidade indispensável dos eventos passados.”. LOWENTHAL, David. Como conhecemos o passado. In: *Projeto História*. São Paulo: PUC, n. 17, 1998, pp. 125. Parte desta obra, de onde foi extraído o referido texto, foi traduzida e encontra-se disponível em língua portuguesa.

nadas à educação não é, via de regra, considerada atividade de menos importância?

Isto reforça o distanciamento dos que atuam com a pesquisa, celebrando-a como atividade central e por decorrência catalisadora de energias, vista como nobilitadora, ao configurar prestígio aos seus propugnadores. E não poucas vezes ouvimos referências à graduação como labuta entediante, isto quando não se transfere parte desta atividade de auxiliares, aprofundando esta relação dicotomizada.

Outra clara demonstração do descompasso existente pode ser extraída do mercado editorial, pois a produção destinada ao público, seja ele leitor já iniciado nos estudos históricos ou não, supera e muito em títulos os produzidos para o ensino médio, ainda que esta oferta tenha-se ampliado nos últimos anos. Há que considerar que a diversificação ainda tímida não significa uma migração da aplicação de determinadas discussões e abordagens utilizadas no *locus* acadêmico de produção para os textos escolares.

Se, por um lado, é compreensível a necessidade de certo tempo para esta transição ou, nas palavras de Le Goff<sup>8</sup>, uma *vulgarização* mais adequada das pesquisas históricas para que os seus resultados possam ser aplicados nos demais níveis de ensino, não deixa de ser preocupante este desequilíbrio. Especificamente no caso de Mato Grosso, ainda é prematuro falar nesta transferência, considerando o recente incremento das pesquisas. Todavia, é provável que a profusão de trabalhos certamente pressionará as instâncias competentes para a inserção, mesmo que paulatina, das novas possibilidades de abordagem.

Na outra face, pode-se perceber nas unidades escolares a descontinuidade de políticas públicas, onde, com frequência, novos gestores querem imprimir, sobretudo, um marco zero que matize sua administração. Impor a “nova marca” torna-se mais significativo que dar prosseguimento às experiências eventualmente bem sucedidas - inevitavelmente suplantadas de tempos em tempos. O “novo”, através de investimentos midiáticos, procura impingir a marca da mudança, da transformação. Na ânsia de quererem ser paradigmáticos, não raras vezes empreendimentos inovadores e estimulantes são desconsiderados e ficam contingenciados

---

8 LE GOFF, Jacques. *Uma vida para a história: conversações com Marc Heurgon*. São Paulo: UNESP, 1998, p. 243.

a mudanças políticas que lhes são exógenas<sup>9</sup>. É como se o estigma do “novo” nos rondasse continuamente, conclamando todos ao eterno recomeço e prometendo à educação a verdadeira “idade de ouro” nos seus diferentes níveis e áreas de estudo.

O risco de posturas como estas reside em estigmatizar os experimentos passados, desqualificando-os. Faz-se inicialmente uma espécie de limpeza do terreno que melhor permita a introdução de outros métodos, quando eles existem. Ou ainda, aplicam-se práticas educativas via de regra coordenadas por novas equipes de trabalho, estando estas preocupadas em fazer valer os seus “modelos” como verdadeiras expressões do ideal, do mais bem acabado e, portanto, com autonomia para prescindir dos eventuais esforços de seus predecessores.

Esta perenização do eterno recomeço, sempre obcecado por implementar uma marca expressa, reforça a desagradável sensação e o sentimento de que estamos seguidamente reinventando a roda, o que deve amortecer os espíritos mais criativos e roubar-lhes a esperança de transformações mais substantivas no médio e longo prazo.

Ao lado desta questão, não podemos desconsiderar, do ponto de vista mais prático, a ausência de aparatos didáticos, hoje avaliados como indispensáveis ferramentas auxiliares ao trabalho do historiador. Todavia, muitos deles não estão disponíveis ou de fácil acesso, restringindo as possibilidades de diversificação das atividades de ensino.

Mesmo que haja a disponibilização de novos recursos, como a possibilidade de captar sinais de emissoras de televisão com programas educativos ou de mídias mais acessíveis, a universalização das tecnologias disponíveis, incorporadoras de novos recursos, constitui um horizonte de expectativa, ainda distante da maioria das unidades escolares.

Adicionemos ao problema de déficit dos meios técnicos o fato de que apenas a sua disponibilização não oferece garantias de resultados mais promissores, uma vez que os profissionais de História não possuem o conhecimento básico necessário para o seu emprego adequado. Operar com determinados aparatos requer do usuário não apenas saberes es-

---

<sup>9</sup> Faz parte da cultura política no Brasil as sucessivas administrações pautarem suas gestões desconsiderando trabalhos anteriores, ou seja, prevalece via de regra o descompasso entre o “timing” político-partidário e o administrativo com inegável prejuízo para a consolidação de iniciativas no campo educacional.

pecíficos, exige também sensibilidade para adequá-los às necessidades de formação dos alunos e alunas.

A tecnologia por si só não vai preencher lacunas e nem é este o seu propósito. Antes, ela deve cumprir o papel de importante ferramenta na diversificação com qualidade das atividades de ensino. A defasagem entre o avanço dos recursos postos à disposição dos professores e a real capacidade de sua aquisição e uso adequado permanecerá, enquanto políticas públicas não forem acionadas no sentido de reduzir a distância existente entre as duas pontas.

Não há como, diante de problemas de tamanha envergadura, querer ter a pretensão de apresentar soluções rapidamente aplicáveis com respostas imediatas. O trabalho deve ser constante.

Quando nos remetemos ao elenco das questões aqui destacadas, isto não significa apontar para um horizonte sombrio. Iniciativas importantes, como o lançamento da *Revista de História da Biblioteca Nacional*, demonstram não apenas a preocupação em disponibilizar no mercado textos de boa qualidade para o público em geral, como também oferecer aos profissionais da área excelente material para o enriquecimento e o incremento de suas atividades de ensino. A boa receptividade desta importante revista demonstra o interesse em leituras que dispensam um tratamento adequado das produções e caminhos da historiografia, apresentando resultados de pesquisas recentes de renomados historiadores, dando ao texto um componente de qualidade.

Reiteramos que é importante, na medida do possível, ampliar as possibilidades de percepção dos nossos alunos do ensino fundamental e médio, acerca dos múltiplos caminhos que nos levam ao conhecimento do passado, assim como diversas são as narrativas que procuram dar-lhe inteligibilidade, problematizando-o a partir do presente. Não é uma operação simples e exige uma meticulosa preparação, sob pena de, tratando-a de modo inadequado, induzir ao entendimento de uma pulverização sem sentido dos estudos históricos.

Entende-se, portanto, que a formação universitária e ensino fundamental e médio são duas faces da mesma moeda, mas paradoxalmente postos enquanto dois mundos tão próximos e ao mesmo tempo tão distantes.

Coadunamos com a professora Sandra Jatahy Pesavento, ao afirmar que:

Não mais a posse dos documentos ou a busca de verdades definitivas. Não mais uma era de certezas normativas, de leis e modelos a regerem o social. Mas era da dúvida, talvez, da suspeita, por certo, na qual tudo é posto em interrogação, pondo em causa a coerência do mundo. Tudo o que foi, um dia, contado de uma forma, pode vir a ser contado de outra. Tudo que hoje acontece terá, no futuro, várias versões narrativas<sup>10</sup>.

São palavras que certamente angustiam, entretanto, ao mesmo tempo revelam possibilidades até então não perceptíveis no horizonte da produção historiográfica. E por que não compartilhá-las com os nossos jovens?

Dessa forma, há que se investir constantemente na qualificação das professoras e professores que atuam no ensino fundamental e médio, estabelecendo um patamar de remuneração condigna ao papel que desempenham e dotando as unidades de aporte técnico adequado.

## Referências

BORGES, Vavy Pacheco. História e política: laços permanentes. In: *Revista Brasileira de História*. São Paulo: Marco Zero, vol. 12, n.º. 23-24, 1991/1992, pp. 07-17.

FERREIRA, Marieta de Moraes & FRANCO, Renato. Desafios do ensino de História. *Estudos Históricos*, vol. 21, n.º. 41, janeiro-junho de 2008.

GIRARDET, Raoul. *Mitos e mitologias políticas*. São Paulo: Companhia das Letras, 1987.

GUIMARÃES, Manoel L. Salgado. A cultura histórica oitocentista: a constituição de uma memória disciplinar. In: PESAVENTO, Sandra Jatahy. (org.) *História cultural: experiências de pesquisa* Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2003, pp. 09- 24.

LE GOFF, Jaques. *Uma vida para a história: conversações com Marc Heurgon*. São Paulo: UNESP, 1998.

\_\_\_\_\_. Entrevista. In: *O Estado de São Paulo*. São Paulo, 03 de junho de 2001, Caderno2/Cultura.

LOWENTHAL, David. Como conhecemos o passado. In: *Projeto História*. São Paulo: PUC, n.º. 17, 1998, pp. 63-201.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. *História e História Cultural*. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

Recebido em outubro/2008.  
Aprovado em novembro/2008.

---

10 PESAVENTO, Sandra Jatahy. *História e história cultural*. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003, pp. 15-16.