

ENSAIANDO UM DIÁLOGO: HISTÓRIA “ACADÊMICA” E HISTÓRIA “ENSINADA”

Alarcon Agra do Ó*

*(...) a utilidade do estudo do passado é
ajudar a nos orientar no mundo em que vivemos.*

Peter Burke

*Se não há problemas, não há história.
Apenas narrações, compilações.*

Lucien Febvre

A QUESTÃO

O campo de pesquisa intitulado “história das disciplinas escolares” aponta para o estranho diálogo que se dá entre o saber produzido “na academia” e o currículo escolar.¹⁹⁷ O que se diz, aí, é que o saber acadêmico e o saber escolar são universos singulares, marcados cada um deles por características únicas – mas se diz também que esses “universos” não cansam de trocar informações entre si, ainda que isso ocorra na maioria das vezes de forma irregular e inconstante.¹⁹⁸

Essa estranha relação, construída em meio a aproximações e afastamentos, é especialmente peculiar no que diz respeito à educação histórica. Nela, o panorama é de um descolamento

* Licenciado em História e Mestre em Educação. Professor Assistente junto à área de Teoria e Metodologia da História do Departamento de História e Geografia do Centro de Humanidades da UFCG.

¹⁹⁷ O estudo não teria sido possível sem a colaboração dos alunos da Prática de Ensino do Curso de História do CH da UFCG, ou sem a leitura cuidadosa do professor Gervácio B. Aranha, a quem cabe agradecer (ainda que, é óbvio, não se possa culpá-los pelos eventuais problemas que o texto possa ter).

¹⁹⁸ Chervel, André. “História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa.” In *Teoria & Educação*, 2, 1990. pp. 177-229; Goodson, Ivor. “Tornando-se uma matéria acadêmica: padrões de explicação e evolução.” In *Teoria & Educação*, 2, 1990. pp. 230-254; Santos, Luciola Licínio de C. P. “História das disciplinas escolares: perspectivas de análise.” In *Teoria & Educação*, 2, 1990. pp. 21-29.

contínuo do currículo escolar em relação aos horizontes abertos pela produção “acadêmica” – e não somente por razões epistemológicas, mas também (e, quem sabe, principalmente), pelo fato de que a “academia” e a escola básica experienciam, uma em relação à outra, uma persistente invisibilidade. Por vezes, até mesmo uma mal disfarçada animosidade.¹⁹⁹

Isso se mostra, ao que temos observado, sob algumas máscaras recorrentes. De um lado, os educadores atualmente em serviço na escola básica ainda estão fortemente marcados pela sua experiência formativa, em muitos casos datada dos anos 1970 e 1980 – e bem sabemos os limites da formação docente de então, principalmente nas licenciaturas “curtas” ou, no caso especial das “humanidades”, em “estudos sociais”. Por outro lado, esses profissionais tentam se apropriar das “novidades” da produção historiográfica, mas são detidos pelo alto custo dos livros e revistas acadêmicas no Brasil, ou mesmo pela falta de tempo para uma leitura mais cuidadosa (sua carga horária é, freqüentemente, exaustiva, e os salários são quase sempre muito baixos). E como se isso não bastasse, a universidade tem suas dificuldades particulares em dialogar com o “mundo lá fora”, e freqüentemente assume uma postura autoritária que impede o bom diálogo.²⁰⁰ Em todos os casos se reforça “a discrepância existente entre a História que se discute e se produz na academia e aquela que chega ao ensino.”²⁰¹

Não raro, as relações entre a “academia” e a escola básica são pontuadas por uma forte tensão, por desconfianças mútuas, por “insatisfações que tomaram conta de uns e outros”. Tantos desacordos parecem estar ligados a “incompreensões que procedem de ambos os lados” da relação: a escola básica vê-se transformada, pela universidade, em mero campo de estágio e de

¹⁹⁹ Agra do Ó, Alarcon. O diálogo na prática – proposta de intercâmbio universidade/comunidade a partir da prática de ensino de história. Relatório Final (1999-2000). UFPB/CH/DHG, 2000.

²⁰⁰ Garcia, Regina Leite. (org.). Para quem pesquisamos, para quem escrevemos – o impasse dos intelectuais. São Paulo: Cortez, 2001.

²⁰¹ Fonseca, Selva Guimarães. “O ensino de história na escola fundamental: do ‘samba do crioulo doido’ à produção do conhecimento histórico.” In Veiga, Ilma P. A. & Cardoso, Maria Helena F. (orgs.). Escola fundamental – currículo e ensino. Campinas: Papirus, 1999, p. 167.

experimentação, sendo desprovida da capacidade de intervir propositivamente no que os “intelectuais” se esforçam por fazer. Esses últimos, por sua vez, reclamam da pouca abertura das escolas aos “conhecimentos gerados pelas pesquisas”, o que só ocorreria em meio a distorções indesejadas. Bueno ainda ressalta que as “novidades pedagógicas alcançam as escolas”, mas os “textos produzidos no âmbito acadêmico” são caracterizados por um caráter abstrato e por uma idealização da realidade escolar – o que leva a que os educadores, em geral, “acabem por subestimar ou mesmo desdenhar da importância” de tais estudos, na medida em que percebem neles um saber desconectado “*de suas experiências profissionais e da vida que toma lugar no cotidiano de suas escolas*”.²⁰²

Não é objetivo do presente texto discutir detalhadamente tais questões, mas é importante registrar o quanto elas implicam na instalação de modos de leitura da produção historiográfica cujos resultados são quase sempre entendimentos parciais, fragmentários, inadequados (como também na produção, pela universidade, de leituras equivocadas em relação à escola básica). É certo que parece ser excessivamente simplista (e mesmo preconceituosa) a imagem do professor da escola básica como um não-leitor; no entanto, ao nosso ver é fundamental observar que a leitura que é possível no presente para esse sujeito é de tal modo precária que as elaborações mais sutis e complexas dos historiadores empenhados em alargar o campo da disciplina acabam por sofrer leituras lineares e refratárias à problematização e à sua transformação em efetiva referência para o dia a dia das salas de aula da escola básica.²⁰³

Como consequência disso, no caso específico da educação histórica, apesar da grande expansão havida nas últimas décadas

²⁰² Bueno, Belmira Oliveira et alii. (orgs.) *A vida e o ofício dos professores*. Formação contínua, autobiografia e pesquisa em colaboração. São Paulo: Escrituras, 2000.

²⁰³ Batista, Antonio Augusto Gomes. “Os professores são ‘não-leitores?’” In Márinho, Marildes & Silva, Ceris Salete Ribas da. (orgs.) *Leituras do professor*. Campinas: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil, 1998, pp. 23-60; Possenti, Sirio. “A leitura errada existe.” In Barzotto, Valdir Heitor. (org.) *Estado de leitura*. Campinas: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil, 1999. pp. 169-178.

na produção acadêmica,²⁰⁴ ainda vivemos uma situação de insucesso. Muitos dos indivíduos que entram em contato com o saber histórico, na sua forma escolar, associam esse saber com algo indesejado: um “conhecimento absoluto, definitivo”, cuja verdade é dada pelos “fatos”. A história daria conta, de forma contínua e articulada, do movimento (ao longo de uma temporalidade bem definida) de um sujeito unitário e uniforme, que seria a humanidade; a história é vista aí, enfim, como um “conhecimento pronto, acabado, não passível, portanto, de questionamento”. A crença geral é que a história é o passado, visto como “acúmulo das experiências vividas”, “uma sucessão de fatos encadeados entre si”, sua voz sendo a de um conjunto fechado e definitivo de informações sobre o passado (a interpretação seria um “desvirtuamento”), um registro sobre as transformações pelas quais os homens passaram ao longo do tempo que privilegia os fatos mais importantes e lhes ressalta a dinâmica entre as suas causas e os seus efeitos. De chofre, as primeiras impressões que chegam à memória quando se fala em história são listas de nomes e datas, o epíteto de “matéria decorativa” e a sua tipificação como “cultura inútil”.²⁰⁵

O que temos visto, enfim, é que, apesar de certo sucesso “acadêmico”, o saber dos historiadores é operado, no cotidiano da escola básica, a partir de referências teóricas e metodológicas, no dizer de Jacques Le Goff, “*mantidas pela história tradicional e até mesmo arcaica*”, o que acaba por provocar um repúdio quase geral à nossa disciplina.²⁰⁶

²⁰⁴ Burke, Peter. “Abertura: a nova história, seu passado e seu futuro.” In BURKE, Peter. (org.). *A escrita da história*. Novas perspectivas. São Paulo: Unesp, 1992, pp. 07-37; Cardoso, Ciro F. et al. (orgs.). *Domínios da história*: ensaios de teoria e metodologia. Rio de Janeiro: Campus, 1997; Dosse, François. *A história em migalhas*: dos “Annales” à “Nova História”. São Paulo: Ensaio; Campinas: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 1992; Le Goff, Jacques. et alii. *A nova história*. Lisboa: Edições 70. s.d.; Le Goff, Jacques & Nora, Pierre. “Apresentação.” In Le Goff, Jacques & Nora, Pierre. *História - novos problemas*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1995, pp. 11-15; Le Roy Ladurie, Emmanuel. “Os caminhos da nova história.” In Duby, Georges. et alii. *História e nova história*. Lisboa: Teorema, s.d., pp. 49-63.

²⁰⁵ Cruz, Marília Beatriz Azevedo. “O ensino de história no contexto das transições paradigmáticas da história e da educação.” In Nikitiuk, Sonia M. Leite. (org.) *Repensando o ensino de história*. São Paulo: Cortez, 1996.

²⁰⁶ Le Goff, Jacques. et alii. *A nova história*. Op. cit., p. 04.

É importante entender que isso ocorre face a motivações as mais diversas, e que qualquer reflexão que queira dar conta dessa questão, por exemplo, procurando atribuir culpas ou distribuir responsabilidades individualizadas apenas enfraqueceria o debate.²⁰⁷

No presente texto, enfim, não serão discutidas as distâncias que separam “as histórias”, mas, ao contrário, tentaremos pensar modos de aproximar a história “acadêmica” da história vivida nos currículos escolares, a partir do respeito pelas suas especificidades e do desejo de aprofundar seus vínculos. Como lembra Maria Stephanou, a história pode (e precisa) ser significativa para os alunos da escola básica e para seus professores, e talvez a maneira mais eficaz e legítima de alcançar essa forma desejada para nosso saber seja tentar fazer emergir nos currículos “outra relação com o conhecimento”, algo que enfim nos permita “dissipar incômodos” e “um certo tom pessimista” que embala nossas análises. Isso será tentado aqui mediante o estabelecimento de algumas considerações acerca das possibilidades abertas para o ensino de história por formulações colocadas em cena no pensamento contemporâneo por historiadores “profissionais”. Mais especificamente, nos interessa pensar sobre quais os efeitos possíveis, para a aula de história na escola básica, a partir do quadro geral de referências proposto para o trabalho da história por autores e obras entre nós genericamente rotulados como a “Escola dos Annales”.²⁰⁸

OS ANNALES E A ESCOLA: FRÁGEIS APREENSÕES

A bibliografia sobre a Escola dos Annales é farta, inclusive em português. Essa abundância é fácil de explicar, ainda mais no que diz respeito à recepção brasileira dos Annales. Se, por um lado, em termos gerais os historiadores ligados a esse

²⁰⁷ Fonseca, Selva Guimarães. “O ensino de história na escola fundamental: do ‘samba do crioulo doido’ à produção do conhecimento histórico.” Op. cit., pp. 157-170.

²⁰⁸ Stephanou, Maria. “Currículos de história: instaurando maneiras de ser, conhecer e interpretar.” In *Revista Brasileira de História*, v. 18, n. 36, p. 15-38. 1998.

movimento conseguiram ao longo do século XX provocar diversas transformações no ofício dos historiadores (com notáveis reconceituações do campo da história em termos de fontes, procedimentos, modos de narrativa etc.), no caso específico do Brasil contamos com a nossa própria história a nos aproximar dos franceses.²⁰⁹

De uma certa forma, inclusive, os últimos anos viram ser instalado no Brasil um dispositivo de naturalização de alguns dos modos de ver e pensar a história elaborados e estabelecidos pelos Annales, que foram sendo assumidos de forma difusa, entre historiadores profissionais e professores de história, como sendo não “uma” visão do saber-fazer histórico, mas “a” visão do que é o nosso ofício.

No mundo desses últimos, principalmente, foram naturalizadas algumas expressões isoladas, algumas indicações metodológicas soltas – com o quê se compõe um quadro referencial frágil e ao mesmo tempo perigoso, pelo potencial de equívocos que comporta. Isso vem se dando principalmente a partir dos livros didáticos (como sabemos, material de referência na escola básica, para alunos e professores).²¹⁰

Os manuais “oficializam” a apreensão de temas e abordagens dos Annales pelo saber escolar de forma a que seja mais iluminado apenas aquilo que é passível de ser operado, na construção da narrativa histórica, como uma maquiagem de uma história desde sempre contada. Assim, os manuais são fartos em termos e procedimentos que de alguma maneira “ressoam” um ar de erudição mas que apenas ilustram uma explicação histórica ainda marcadamente centrada nas ações dos sujeitos transcendentais, o resultado sendo uma narrativa linear e avessa a problematizações.²¹¹

²⁰⁹ Miceli, Paulo. “Sobre história, Braudel e os vaga-lumes. A Escola dos Annales e o Brasil (ou vice-versa).” In Freitas, Marcos Cezar. (org.). *Historiografia brasileira em perspectiva*. São Paulo: Contexto, 1998, pp. 259-270.

²¹⁰ Agra do O, Alarcon. *O livro didático de história: em busca de critérios de escolha e exploração*. Trabalho apresentado no 13º Congresso de Leitura do Brasil. Unicamp, 2001

²¹¹ Munakata, Kazumi. “História que os livros didáticos contam, depois que acabou a ditadura no Brasil.” In FREITAS, Marcos Cezar. (org.). Op. cit., pp. 271-296.

Assim por exemplo, não raro os livros didáticos fazem alusão à história como uma “ciência dos homens no tempo”, ou como uma “ciência em construção”, ou, ainda, propõem divisões do tempo histórico em durações distintas (curta, média, longa), utilizando tais enunciados e modos de organização dos textos apenas para apresentar de maneira “diferente” uma versão da história cujas bases são fatos encadeados unidimensionalmente e centrados em heróis. As inovações propostas quanto ao uso de documentos “alternativos” com frequência não ultrapassam a referência ao vídeo e a extratos descontextualizados de “fontes primárias”, sem que as escolhas do autor do manual (em termos de materiais ou de propostas de atividades) sejam colocadas para discussão. Além disso, pouco ou nada enfatizam acerca do quanto tais questões emergem em redes de problemas bem definidas no mundo da “história dos historiadores”, e o quanto elas estão ligadas a modos de pensar o conhecimento histórico, e não a um suposto fundo essencial do saber da história (que fosse comum a qualquer investigação da disciplina).²¹²

Há quem aponte, ainda, que o livro didático de história (notadamente aqueles que são preferidos pelos professores em nossa região), ao abordar as questões da cultura material e das práticas culturais que tecem determinadas experiências sociais, se valem de enunciados que acabam por remeter a uma visão elitista de cultura e de suas relações com a sociedade. Valendo-se, pois, de uma argumentação aparentemente receptiva à pluralidade expressiva, o livro didático acaba por apenas dar espaço à pronúncia de uma única forma de ver o mundo.²¹³

No mais das vezes os livros apresentam tais questões de maneira mais explícita quando procuram explicar o que caracteriza o ofício do historiador. Nessa ocasião, com frequência, os autores seguem um entre dois caminhos: ou listam diversas abordagens historiográficas (linearmente), de

²¹² Jenkins, Keith. *A história repensada*. São Paulo: Contexto, 2001; Reis, José Carlos. *Escola dos Annales – a inovação em história*. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

²¹³ Santos, Maria José Bezerra dos. *Ciência, cultura e subjetividade: as representações instituídas pelos livros didáticos para os saberes normativo e cultural*. Monografia de Conclusão de Curso. UFCG/CH/DHG/Curso de História. 2003.

sorte a que a última versão é uma perspectiva que se apresenta mediante a enunciação desses enunciados característicos dos *Annales*, e que é tida como o modo mais “atual” de pensar o conhecimento histórico – ou, de outra forma, apenas indicam genericamente como o historiador trabalha, naturalizando aí estratégias de investigação histórica assemelhadas ao que propõem os *Annales*. Em ambas as possibilidades o que se conclui é que a forma “certa” de se pensar a história é aquela preconizada pelos *Annales* (ou, pelo menos, por aquilo que é apresentado como sendo essa abordagem), a qual acaba por ser naturalizada.

TEMAS POSSÍVEIS

A aposta do presente texto é a de um rompimento com as leituras empobrecedoras praticadas contra os *Annales* pela aula de história da escola básica. O ponto de partida das considerações aqui reunidas é o de que as contribuições dos *Annales*, se interpeladas criativamente e sem pretensões de absolutização (ninguém quer, como lembra Renato Janine Ribeiro, uma “nova ortodoxia”...), podem vir a contribuir para a construção de uma educação histórica mais sedutora, mais interessante – para alunos e professores.²¹⁴

Um cuidado inicial precisa ser tomado: a contribuição dos *Annales* ao fazer da história é ao mesmo tempo imensa e variada. Dos anos 1920 até o presente muitos historiadores se filiaram (em maior ou menor intensidade) a essa abordagem, e cada um deles pôde inserir no debate suas próprias questões. As “gerações” possuem cada uma delas sua forma específica de pensar e fazer a história – e mesmo nelas há variações sensíveis, além de que os historiadores vivem no seu tempo, e transformam-se e aos seus modos de exercer o ofício ao longo de sua vida. Quando falamos em “*Annales*”, portanto, nos valemos daquela capacidade da linguagem lamentada por

²¹⁴ Ribeiro, Renato Janine. “O risco de uma nova ortodoxia.” In *Revista USP*, n. 23, set./out./nov.1994, pp. 06-13.

Nietzsche: a de conter em poucos sinais um turbilhão de sentidos e intensidades.²¹⁵

Talvez por isso André Burguière se refira à história dos Annales como a de um movimento de historiadores cujos passos iniciais se deram em torno de uma Revista, logo em seguida havendo a composição de uma rede de profissionais de diversos locais e com variados interesses para, finalmente, termos no presente uma "concepção de história", ou seja, uma indicação pouco precisa mas sensível de modos legítimos de problematização, investigação e exposição, que podem ser operados por quaisquer historiadores, em qualquer local. A expressão "Escola dos Annales", assim, indica mais uma dispersão que um totalitarismo epistemológico.²¹⁶

Para efeito do presente texto tamanha polifonia será um tanto abafada pelo desejo de isolar alguns fios, algumas tendências que, ao que parece, podem ser consideradas como típicas dos Annales – embora apareçam, ao longo do século, moduladas pelas circunstâncias de produção de cada obra. A Escola dos Annales não pode ser resumida às "características" aqui priorizadas; a redução então praticada é apenas uma escolha estilística. A escolha de tais aspectos se deu por acreditarmos, como José Carlos Reis, que, para além das diversas perspectivas assumidas pelos historiadores ligados aos Annales, eles configuram um espectro comum que os reúne. A seleção dos temas tem também o objetivo de tornar as idéias aqui reunidas menos utópicas (no sentido de irrealizáveis) para nossos colegas da escola básica, como já vimos antes, tão cansados de "geniais" soluções inúteis.²¹⁷

Assim, tomaremos como marcos referenciais da história tributária da concepção dos Annales as seguintes questões: a submissão das preocupações teóricas ao cotidiano do ofício do historiador; a repulsa a uma história simultaneamente presa ao

²¹⁵ Reis, José Carlos. *A história – entre a filosofia e a ciência*. São Paulo: Ática, 1996, pp. 54-64.

²¹⁶ Burguière, André. "Anais (Escola dos)." In Burguière, André. (org.). *Dicionário das ciências históricas*. Rio de Janeiro: Imago Editora, 1993, pp. 49-54.

²¹⁷ Reis, José Carlos. *Escola dos Annales – a inovação em história*. São Paulo: Paz e Terra, 2000, p. 20.

passado, voltada para “grandes” eventos e personagens e dada à luz como uma narrativa linear; a consideração do presente como lugar de onde emergem as questões do historiador; a valorização da história problema; a abertura para outros saberes.

RESSONÂNCIAS POSSÍVEIS

Mais que propor uma Teoria da História, os historiadores ligados à Escola dos Annales conseguiram ao longo do século XX estabelecer uma outra perspectiva para o nosso ofício. Não que aquelas preocupações habitualmente nomeadas como “teóricas” tenham sido então esquecidas ou negligenciadas; ao contrário, desde Marc Bloch, até o presente, os historiadores ligados àquela Escola jamais se furtaram a trabalhar conceitos, a discutir questões epistemológicas e afins. Todas as frentes de trabalho por eles abertas puderam contar com uma arquitetura teórica cuidadosamente estabelecida.

No entanto, para além desse esforço de pensar o próprio ofício, aqueles historiadores centraram suas preocupações em investigar, em produzir, em fazer falar as fontes. Pensar o fazer da história, para eles, tem sido sempre uma função dos impasses colocados pela própria pesquisa – ou seja, pela recolocação de problemas às fontes (ou mesmo a colocação de novos problemas a fontes novas, ou, ainda, a mudança de abordagem que levará a outras questões ou a outros materiais de trabalho). O aprofundamento teórico, se vier, será por decorrência de questões que emergem quando, no movimento de seu ofício, o historiador se vir compelido a inventar novas ferramentas (métodos), e a pensar sua necessidade e utilidade. Daí decorre, certamente, a reconhecida complexidade do movimento dos Annales, bem como sua riqueza e sua porosidade à experiência presente.²¹⁸

²¹⁸ Burguière, André. “Anais (Escola dos)” Op. cit., pp. 49-54; Burke, Peter. *A escola dos Annales (1929-1989) – a revolução francesa da historiografia*. São Paulo: Fundação Editora da Unesp, 1991; Dosse, François. *A história em migalhas: dos “Annales” à “Nova História”*. Op. cit.,; Le Goff, Jacques, et alii. *A nova história*. Op. cit.,; Reis, José Carlos. *Escola dos Annales – a inovação em história*. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

Isso se fez possível mediante a abertura do conhecimento histórico a outros saberes. Para o historiador dos Annales é fundamental “manter-se o mais aberto possível e pronto para acolher cada parcela de verdade que *todo* pensamento (e não apenas um) traz em seu bojo”.²¹⁹ Essa tese – a interdisciplinaridade – foi tomada desde o início pelos Annales como um elemento básico para o ofício dos historiadores. Inclusive, pode-se dizer, como Reis, que o impacto mais sensível provocado pelos Annales no cenário da história foi justamente relacionado ao diálogo aberto por essa Escola entre a nossa disciplina e as demais ciências sociais.²²⁰

Tal diálogo se deu em duas dimensões básicas: por um lado, a história se viu convertida em pano de fundo para o trabalho das demais ciências sociais, dando-lhes a referência da dimensão temporal. Por outro lado, a história foi sendo praticada como um saber de intervalos, cuja característica maior seria operar em meio a alianças circunstanciais com outros saberes, agregando aí ferramentas e modos de ação ao seu mister. No movimento de constituição dessa interdisciplinaridade específica, os historiadores dos Annales acabaram por re-elaborar a própria noção de tempo histórico, a partir do que foi aprendido em meio aos contatos com as demais ciências sociais. No dizer de Reis, “*a perspectiva da simultaneidade, ou melhor, da não-mudança entrou, articulando-se à perspectiva da mudança, na pesquisa histórica*”.²²¹

A ressonância mais evidente de tais cruzamentos e deslocamentos foi a recusa aos objetos da “história tradicional” e o estabelecimento de novos objetos, de novas abordagens, de novos problemas, de novas fontes. O que se fez, como vimos dizendo, em meio à retomada das dimensões conceituais da disciplina. Como bem sintetiza André Burguière, para os Annales o passado não pré-existe ao historiador, e o “objeto da

²¹⁹ Mota, Carlos Guilherme. “Introdução.” In _____ (org.) **Lucien Febvre: História**. São Paulo: Ática, 1978, p. 14.

²²⁰ Reis, José Carlos. **A história – entre a filosofia e a ciência**. São Paulo: Ática, 1996, p. 64.

²²¹ *Ibid.*, p. 68.

ciência histórica não é dado pelas fontes, mas constituído pelo historiador a partir das solicitações do presente”.²²²

Isso reverbera outra tese crucial para os historiadores dos *Annales*: a repulsa a uma história simultaneamente presa ao passado, voltada para “grandes” eventos ou personagens e dada à luz como uma narrativa linear. O passado, dirão historiadores ligados aos *Annales*, não está posto à espera do historiador – que dele falaria de forma objetiva, que dele extrairia uma narrativa de feitos grandiosos e seqüenciais. Ao contrário, o passado aqui será visto como um campo de problemas, como um instante estabelecido pela pergunta do historiador, demarcado pelas fontes que o historiador eleger para sua investigação, e narrado através da enunciação meticulosamente composta do percurso que foi necessário percorrer em busca do enfrentamento da questão inicialmente proposta. A nossa disciplina, assim, não é apenas uma recuperação de fatos: é, necessariamente, um exercício que, a partir do estabelecimento e do enfrentamento de problemas, busca compreender “as coisas da história”.²²³

Assim, por exemplo, quando Lucien Febvre mergulhou no início dos tempos modernos para biografar Lutero, ele não retornou com uma narrativa monocórdia, construída a partir de uma datação prévia que indicasse o nascimento e a morte de seu personagem como balizas intransponíveis da obra histórica. Febvre investigou a vida de Lutero para entender, no seu movimento, as tensas relações entre o indivíduo e o grupo, entre aquilo que está ligado à dinâmica individual e aquilo que diz da ressonância, em cada vida, das pressões e das permissões do tecido social – no intuito de, a partir daí, estabelecer uma referência para que tais questões pudessem ser enfrentadas pelos homens do presente, em meios às suas próprias especificidades. Seu texto é o relato de uma problematização – e não uma história cujos começo, fim e encadeamento pudessem ser estabelecidos de fora da própria pesquisa.²²⁴

²²² Burguière, André. “Anais (Escola dos).” Op. cit., p. 54.

²²³ Mota, Carlos Guilherme. “Introdução.” Op. cit., p. 12.

²²⁴ Burke, Peter. *A escola dos Annales (1929-1989) – a revolução francesa da historiografia*. Op. cit., p. 32.

Essas indicações merecem ser observadas com cuidado, no momento de ordenar os elementos de composição de um currículo de história para a escola básica.

O que os *Annales* dizem, por exemplo, quando priorizam a pesquisa sobre a abstração teórica? Ora, eles apontam para um modo de viver o conhecimento histórico cuja lógica é a da produção incessante de novas questões, de novos modos de investigação e, a partir daí, de novas respostas. A história passa por ser, aí, um saber em ato, algo que não se encontra jamais em repouso — mas, que ao contrário, vive de sua própria instabilidade e aí encontra sua razão de ser. É um olhar, uma perspectiva, um modo singular de se estar no mundo, e não uma apenas uma forma mecânica de saber. Evidentemente que os historiadores dos *Annales* não imaginavam que teorizar sobre o conhecimento histórico possa ser uma atividade, em si, perniciosa e de menor valor; no entanto, ele não cessam de apontar para os riscos de uma investigação conceitual que se perca em si mesma e subdimensione a pesquisa, a problematização.

Para a aula de história, então, tais reflexões parecem aconselhar o movimento, a inquietação, a dúvida, a pesquisa e a construção coletiva do conhecimento — na medida em que não se trabalha com um arcabouço teórico imutável a presidir o estudo, mas se pensa, ao contrário, numa teoria continuamente produzida no movimento da investigação. Se a aula de história não pode vir a ser, então, a mera exibição de informações isoladas em relação a uma explicação conceitual de onde lhe brotaria o sentido, tampouco pode vir a ser um momento de mera comprovação de uma idéia anteriormente colocada em cena.

Há uma pedagogia implícita aí, no sentido de que está legitimada uma concepção de história enquanto resposta do presente às questões colocadas pelo próprio presente, mediante a consideração da “experiência dos homens no tempo”, em meio ao diálogo permanente com os outros saberes operados na dinâmica da escola. Além disso, há aí um estímulo significativo

a uma idéia de aula de história na qual não haja espaço para a repetitiva explanação acerca de modelos gerais que explicariam diversas sociedades em variadas temporalidades. Ao contrário, pode-se imaginar que a consideração do que foi dito acima nos motiva a construir uma aula na qual a investigação levará a alguma conclusão, ao invés de partirmos do macro para o entendimento do micro. Não partiríamos, por exemplo, do conceito de feudalismo para entender a França Carolíngia, mas – ao contrário – estudariamos os modos de existência dos sujeitos daquela história para, a partir daí, fazer emergir de nosso esforço alguma compreensão macro-histórica, se tal fosse possível ou desejável.

Uma aula de história que tomasse como referência a produção dos *Annales* partiria, necessariamente, de um problema colocado pela historicidade dos alunos, e buscaria se fazer como um esforço de entendimento da complexidade e da multidimensionalidade que caracterizam cada instante da história.

Mesmo a consideração dos “personagens”, uma prática recorrente na história ensinada na escola básica, poderia ser operada em tal registro – desde que, no entanto, fosse privilegiado um modo de investigação cujos pressupostos fossem a consideração da biografia como um problema, algo que remete não a ações individuais e auto-conscientes, mas sim a uma complexa rede de fios, tecida singularmente no movimento da história que se quer contar.

A história política, outro campo de predileção da educação histórica, também pode ser abordada de maneira mais produtiva (no dizer dos *Annales*), bastando para tanto a sua transformação em um modo de investigação das relações entre os homens em suas múltiplas dimensões, quer sejam elas institucionais, simbólicas ou imaginárias. Conforme analisa Peter Burke, o entendimento que os *Annales* elaboraram acerca das possibilidades de uma história política tem suas bases não apenas no rompimento com os cânones da história tradicional (rankeana) mas, principalmente, na sinalização de que é

desejável uma história que enfoque o funcionamento dos sistemas políticos como sistemas simbólicos complexos, os quais experienciam sua historicidade em meio a ritos, códigos, condições de legitimidade que são ininteligíveis quando o que fazemos é listar governantes ou heróis nacionais.²²⁵

De acordo com André Burguière, a história política, tal como tematizada pelos Annales, afasta da cena a possibilidade de uma visão “hipermaterialista ou resignada da história”, pela qual “a ação dos homens, sua capacidade de dar sentido aos conflitos, à mudança, seriam invariavelmente anuladas pela força das coisas”. Ao contrário, os Annales permitem ver a política como um campo de disputa entre olhares diferenciados sobre a realidade, que podem vir a ser explicados pelo historiador e, assim, convertidos em referência para o entendimento do lugar que cada um de nós ocupa no mundo. Afinal, do presente emanam nossas questões, e a ele devemos voltar para entendermo-nos.²²⁶

O professor de história, nesse sentido, precisaria compor sua intervenção didática como a de um grande diretor de estudos, alguém que construísse com suas turmas não somente as questões que seriam estudadas, mas os modos de enfrentá-las e de, posteriormente, transformá-las em texto, em narrativa. A educação histórica deixaria de ser um instante de reverberação de teses amplas e universais, para se tornar um espaço de invenção de caminhos e de respostas.

Uma das possibilidades mais férteis para essa outra prática seria a história comparada. Aqui, o professor tentaria, com seus alunos, problematizar certas questões comparando como sociedades distintas, ou momentos distantes no tempo em uma mesma sociedade, experienciaram esta ou aquela dimensão de sua história. A comparação, gesto que destaca similaridades e diferenças entre experiências sociais singulares consiste num gesto, numa operação histórica, que permite não apenas entender a dinâmica de cada sociedade, mas principalmente

²²⁵ Ibid, pp. 28-29.

²²⁶ Burguière, André. “Anais (Escola dos).” Op. cit., pp. 49-54.

contribui para desenvolver nos alunos a capacidade de pensar historicamente as relações entre experiências sociais distintas. No presente, enquanto vemos a escalada da intolerância entre nações e povos, essa parece que seria uma inserção das mais urgentes do saber da história na formação dos cidadãos.²²⁷

Ainda é interessante observar que o alargamento da idéia de fonte histórica promovido pelos Annales coloca, para o professor de história, a possibilidade de educar para a construção de habilidades múltiplas de leitura e de escrita. Na medida em que o historiador reconhece que o vestígio das sociedades passadas não é apenas o documento escrito, por exemplo, ele está permitindo à educação histórica o diálogo com uma variedade infinita de materiais, o que deve levar não apenas ao desenvolvimento de habilidades de leitura e interpretação de tais materiais, mas também de sua incorporação na linguagem das aulas e dos trabalhos escolares.

PALAVRAS FINAIS

O currículo, diz Thomas S. Popkewitz, é “um conhecimento particular, historicamente formado, sobre o modo pelo qual as crianças tornam o mundo inteligível”. Assim, prossegue o autor, tentativas de intervenção no currículo são também modos de intervir nas formas pelas quais as sociedades regulam a si próprias e aos indivíduos que as formam. Aquilo enfim que em certo momento de nossa história aprendemos a ver como uma “grade curricular”, na verdade é muito mais que isso. Muito além de apenas arrumar informações e procedimentos, “a organização do conhecimento [no currículo] corporifica formas particulares de agir, sentir, falar e ‘ver’ o mundo e o ‘eu’.”²²⁸

O que se pode depreender disso é que o que ensinamos ultrapassa o pedagógico (num sentido estrito do termo) e

²²⁷ Ibid, p. 30-31.

²²⁸ Popkewitz, Thomas S. “História do currículo, regulação social e poder.” In Silva, Tomaz Tadeu da. (org.). *O sujeito da educação – estudos foucaultianos*. Petrópolis: Vozes, 1994, p. 173.

interfere na constituição das subjetividades (nossa e dos nossos alunos). Ser professor, assim, é ser parte de uma máquina complexa cujos efeitos mais sensíveis são o modo como nos tornamos a cada ação pedagógica. Os efeitos da educação, sob tal ponto de vista, são de uma amplitude considerável. Merecem atenção.

Tal se dá, conforme aponta Álvarez-Uría, porque, se o ato educativo é uma "pedagogia, ou seja, se ele é a transmissão de uma verdade que tem por função dotar um sujeito qualquer de atitudes, de capacidades, de saberes que não possuía", ele também é uma "psicagogia", ou seja, a "transmissão de uma verdade que não tem tanto por função dotar os sujeitos de atitudes ou saberes, quanto modificar o modo de ser desse sujeito". A relação pedagógica, um aparato institucional assimétrico que envolve alunos e professores, tem por característica mais elementar o fato de que se faz sob a forma de uma "*hermenêutica do sujeito* que impõe ao aluno a exigência de descobrir e de dizer a verdade sobre si mesmo" no cotidiano das aulas.²²⁹

Quanto ao caso específico da história, Popkewitz defende a idéia de que "não existe uma única visão tribal da história"; cada uma de suas formas é, apenas, uma entre tantas outras possíveis. O que as diferencia são os seus efeitos: em que cada uma delas implica? Que sujeitos ajuda a formar? Qual seu horizonte ético? Daí ele afirmar, na conclusão de seu texto, não se preocupar "com o passado", mas sim "com a forma como o passado é trazido para o presente para disciplinar e normalizar".²³⁰ Ao seu ver não existe um lugar lá fora de onde poderíamos teorizar acerca do ensino (de história), edificando desde aí o correto e o ilegítimo: tais balizas só são possíveis a partir da colocação em cena de nossos objetivos éticos e sociais.

Nesse sentido, o objetivo do presente texto não foi outro senão contribuir para a reflexão, entre os professores de história,

²²⁹ Álvarez-Uría, Fernando. "Microfísica da escola". In *Educação & Realidade*, 21(2): 31-42. jul./dez. 1996, p. 40.

²³⁰ Popkewitz, Thomas S. Op. cit., p. 208.

acerca dos riscos que corremos em nosso ofício e das caminhos que (ainda?) temos para vivê-lo conforme nossos melhores desejos. Diferentemente do que possa pensar certo senso comum pedagógico, a aula jamais fracassa: mesmo quando ela vai por caminhos indesejados ela produz resultados, ela se liga à complexa rede de edificação das subjetividades. A nós cabe, nesse jogo, pensar nosso modo de inserção, nossa posição no combate.

E, aliás, é de combate que Lucien Febvre, e todos os historiadores ligados aos *Annales*, falam todo o tempo: combate contra uma história empoeirada, desinteressante, morta em si mesma; combate em prol de um saber vivo, dinâmico, inquietante, potencializador da vida. Nossa aposta é que, usando suas idéias, podemos contribuir para a construção de uma outra história ensinada, e de uma outra sensibilidade histórica para o presente.

Nossa aposta é que é possível, sempre, nos juntarmos a M. Bloch e G. Duby, para quem ser historiador é ter a oportunidade de, com prazer, imiscuir-se nos problemas sociais deste ou daquele momento, produzindo e recebendo distração, diversão, sedução, conhecimento. Para estes, e para tantos outros, o fazer historiográfico é a experiência de alegrias incontidas, lugar de produção ativa e de não de rememoração passiva, prática cultural que distende os limites perceptivos dos homens, ao invés de simplesmente tomar-lhes o tempo com futilidades.²³¹

É possível pensar-se nisso. As pesquisas mais recentes sobre formação e profissão docentes sinalizam com bastante ênfase na competência criativa dos educadores. A cada dia publicam-se mais estudos dando conta de que o educador, ao longo de sua trajetória, re-elabora continuamente seus conhecimentos e suas práticas, estando em geral sempre

²³¹ Duby, Georges. "O historiador, hoje." In Duby, Georges. et alii. *História e nova história*. Lisboa: Teorema. s.d. pp. 07-21.; Silva, Marcos A. da. *História: o prazer em ensino e pesquisa*. São Paulo: Brasiliense, 1995.

receptivo a elementos que venham a aumentar os seus graus de satisfação e realização profissionais.²³²

Em síntese, recuperando ainda mais uma vez uma argumentação de José Carlos Reis, poderíamos ressaltar que a Escola dos Annales deu forma a uma legitimação singular para a disciplina histórica, a partir da consideração de que é importante que esta seja pensada a partir da idéia de que o homem existe na duração e que, portanto, merece ser estudado, sendo “um objeto de conhecimento como qualquer outro, que exige uma problematização, hipóteses, conceitos, documentos, reflexão e pesquisa”. Por outro lado, esses historiadores nos fizeram ver que o nosso ofício não é apenas legítimo: ele é útil. Isso se dá na medida em que o historiador media um diálogo entre os homens passados e os homens presentes, que assim “se sentem menos solitários e desprotegidos”:

Esse diálogo promovido pelo historiador oferece aos homens do presente uma interlocução, um conforto, uma melhor localização de si no tempo, o sentido específico da diferença, da alteridade e da identidade. Aos homens do passado, esse diálogo oferece igualmente a esperança de sobreviverem à sua finitude.²³³

Precisamos, nós e nossos alunos, experimentar isso. Certamente, depois disso, a aula de história “jamais será a mesma”.²³⁴

²³² Cf. Borges, Cecília. “Saberes docentes: diferentes tipologias e classificações de um campo de pesquisa.” In *Educação e sociedade*. v.22 n.74. Campinas abr. 2001; Monteiro, Ana Maria Ferreira da Costa. “Professores: entre saberes e práticas”. In *Educação e sociedade*. v.22 n.74. Campinas abr. 2001; Nunes, Célia Maria Fernandes. “Saberes docentes e formação de professores: um breve panorama da pesquisa brasileira.” In *Educação e sociedade*. v.22 n.74. Campinas abr. 2001.

²³³ Reis, José Carlos. *A história – entre a filosofia e a ciência*. Op. cit., p. 92.

²³⁴ Burke, Peter. *A escola dos Annales (1929-1989) – a revolução francesa da historiografia*. Op. cit., p. 127.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

- Agra do Ó, Alarcon. **O diálogo na prática** – proposta de intercâmbio universidade/comunidade a partir da prática de ensino de história. Relatório Final (1999-2000). UFPB/CH/DHG, 2000.
- _____ **O livro didático de história: em busca de critérios de escolha e exploração.** Trabalho apresentado no 13º Congresso de Leitura do Brasil. Unicamp, 2001.
- Álvarez-Uria, Fernando. “Microfísica da escola”. In **Educação & Realidade**, 21(2): 31-42. jul./dez. 1996.
- Batista, Antonio Augusto Gomes. “Os professores são ‘não-leitores?’” In Marinho, Marildes & Silva, Ceris Salete Ribas da. (orgs.) **Leituras do professor.** Campinas: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil – ALB, 1998, pp. 23-60.
- Borges, Cecília. “Saberes docentes: diferentes tipologias e classificações de um campo de pesquisa.” In **Educação e Sociedade.** v.22 n.74. Campinas abr. 2001.
- Bueno, Belmira Oliveira et alii. (orgs.) **A vida e o ofício dos professores** – formação contínua, autobiografia e pesquisa em colaboração. São Paulo: Escrituras, 2000.
- Burguière, André. “Anais (Escola dos).” In Burguière, André. (org.) **Dicionário das ciências históricas.** Rio de Janeiro: Imago Editora, 1993, pp. 49-54.
- Burke, Peter. “Abertura: a nova história, seu passado e seu futuro.” In Burke, Peter. (org.) **A escrita da história** – novas perspectivas. São Paulo: Universidade Estadual Paulista, 1992, pp. 07-37.
- _____. **A escola dos Annales (1929-1989)** – a revolução francesa da historiografia. São Paulo: Fundação Editora da Unesp, 1991.
- Cardoso, Ciro F. et al. (orgs.) **Domínios da história: ensaios de teoria e metodologia.** Rio de Janeiro: Campus, 1997.
- Chervel, André. “História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa.” In **Teoria & Educação**, 2, 1990, pp. 177-229.
- Cruz, Marília Beatriz Azevedo. “O ensino de história no contexto das transições paradigmáticas da história e da educação.” In Nikitiuk, Sonia M. Leite. (org.) **Repensando o ensino de história.** São Paulo: Cortez, 1996.

- Dosse, François. **A história em migalhas**: dos “Annales” à “Nova História”. São Paulo: Ensaio: Campinas: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 1992.
- Duby, Georges. “O historiador, hoje.” In Duby, Georges. et alii. **História e nova história**. Lisboa: Teorema, s.d., pp. 07-21.
- Fonseca, Selva Guimarães. “O ensino de história na escola fundamental: do ‘samba do crioulo doido’ à produção do conhecimento histórico.” In Veiga, Ilma P. A. & Cardoso, Maria Helena F. (orgs.) **Escola fundamental – currículo e ensino**. Campinas: Papirus, 1991, pp. 157-170.
- Gabriel, Carmem Teresa. “O conceito de história-ensinada: entre a razão pedagógica e a razão histórica (reflexões sobre a natureza epistemológica do saber histórico escolar).” In Candau, Vera Maria. (org.) **Reinventar a escola**. Petrópolis: Vozes, 2000, pp. 238-259.
- Garcia, Regina Leite. (org.) **Para quem pesquisamos, para quem escrevemos – o impasse dos intelectuais**. São Paulo: Cortez, 2001.
- Goodson, Ivor. “Tornando-se uma matéria acadêmica: padrões de explicação e evolução.” In **Teoria & Educação**, 2, 1990, pp. 230-254.
- Jenkins, Keith. **A história repensada**. São Paulo: Contexto, 2001.
- Le Goff, Jacques & Nora, Pierre. “Apresentação.” In Le Goff, Jacques & Nora, Pierre. **História - novos problemas**. Rio de Janeiro: Francisco. Alves, 1995, pp. 11-15.
- Le Goff, Jacques et alii. **A nova história**. Lisboa: Edições 70, s.d.
- Le Roy Ladurie, Emmanuel. “Os caminhos da nova história.” In Duby, Georges. et alii. **História e nova história**. Lisboa: Teorema, s.d., pp. 49-63.
- Miceli, Paulo. “Sobre história, Braudel e os vaga-lumes. A Escola dos Annales e o Brasil (ou vice-versa).” In Freitas, Marcos Cezar. (org.) **Historiografia brasileira em perspectiva**. São Paulo: Contexto, 1998, pp. 259-270.
- Monteiro, Ana Maria Ferreira da Costa. “Professores: entre saberes e práticas”. In **Educação e Sociedade**. v.22 n.74. Campinas abr. 2001.
- Mota, Carlos Guilherme. “Introdução.” In _____ (org.) **Lucien Febvre: História**. São Paulo: Ática, 1978, pp. 07-28.
- Minakata, Kazumi. “História que os livros didáticos contam, depois que acabou a ditadura no Brasil.” In Freitas, Marcos Cezar. (org.)

- Historiografia brasileira em perspectiva.** São Paulo: Contexto, 1998, pp. 271-296.
- Nunes, Célia Maria Fernandes. "Saberes docentes e formação de professores: um breve panorama da pesquisa brasileira." In **Educação e Sociedade**, v.22 n.74. Campinas abr. 2001.
- Pallares-Burke, Maria Lúcia Garcia. **As muitas faces da história – nove entrevistas.** São Paulo: Editora UNESP, 2000.
- Popkewitz, Thomas S. "História do currículo, regulação social e poder." In Silva, Tomaz Tadeu da. (org.) **O sujeito da educação – estudos foucaultianos.** Petrópolis: Vozes, 1994, pp. 173-210.
- Possenti, Sírio. "A leitura errada existe." In Barzotto, Valdir Heitor. (org.) **Estado de leitura.** Campinas: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil – ALB. 1999, pp. 169-178.
- Reis, José Carlos. **A história – entre a filosofia e a ciência.** São Paulo: Ática, 1996.
- _____ **Escola dos Annales – a inovação em história.** São Paulo: Paz e Terra, 2000.
- Ribeiro, Renato Janine. "O risco de uma nova ortodoxia." In **Revista USP**, n. 23. set./out./nov.1994, pp. 06-13.
- Santos, Maria José Bezerra dos. **Ciência, cultura e subjetividade: as representações instituídas pelos livros didáticos para os saberes normativo e cultural.** Monografia de Conclusão de Curso. UFCCG/CH/DHG/Curso de História. 2003.
- Santos, Lucíola Licínio de C. P. "História das disciplinas escolares: perspectivas de análise." In **Teoria & Educação**, 2, 1990, pp. 21-29.
- Silva, Marcos A. da. **História: o prazer em ensino e pesquisa.** São Paulo: Brasiliense, 1995.
- Stephanou, Maria. "Currículos de história: instaurando maneiras de ser, conhecer e interpretar." In **Revista Brasileira de História**, v. 18, n. 36, p. 15-38. 1998.