

RESENHAS

ENSINO DE HISTÓRIA: DESAFIOS E POSSIBILIDADES

Harley de Araújo¹

SILVA, Marcos e FONSECA, Selva Guimarães. *Ensinar História no século XXI: Em busca do tempo entendido*. Campinas: Papyrus, 2007

Ensinar história no século XXI: Em busca do tempo entendido, título do livro de SILVA² e FONSECA³, nos leva à reflexão do quão é complexa e polêmica essa temática. Ela é complexa porque na sociedade com informações tão variadas, somos sempre confrontados com diversas visões de mundo, tanto do passado como do presente, e que muitas vezes colidem com os nossos conhecimentos, interpretações e emoções. Essa diversidade coloca vários dilemas ao ensino de história, como por exemplo, que modelo de história ensinar, que tema e perspectiva selecionar. Aí também persiste a polêmica, já que é impossível o consenso absoluto na adoção de um modelo, temas e perspectivas históricas “corretas”, entre várias opções existentes. Ensinar tudo seria impossível.

¹ Doutoranda em História pela Universidade Federal de Uberlândia.

² Marcos Silva é livre docente em Metodologia da História, doutor e mestre em História Social pela FFLCH/USP, com pós-doutorado pela Universidades de Paris III. Publicou, entre outros livros, *Prazer e poder do amigo da onça* (Paz e Terra, 1989), *História: O prazer em ensino e pesquisa* (Brasiliense, 1995; reeditado em 2003) e *Dicionário crítico Câmara Cascudo* (Perspectiva, 2003, relançado em 2006). É autor e co-autor do texto final do *Atlas histórico do Rio Grande do Norte* (Diário de Natal, 2006).

³ Selva Guimarães Fonseca é doutora em História pela Universidade de São Paulo, com pós-doutorado em Educação pela UNICAMP. Atualmente é professora da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia. Entre os livros que publicou destacam-se: *Caminhos da história ensinada* (Papyrus, 1996), *Ser professor no Brasil* (Papyrus, 1997), *Didática e prática de ensino de história* (Papyrus, 2003) e *História: Coleção Travessia* (Dimensão, 2006).

O livro discute “sobre o ensino de história no século XXI, pensando sobre novas necessidades e possibilidades de conhecimento, sem perder de vista o que se conquistou na área ao longo das últimas décadas e merece ser preservado” (p.07). Pensar criticamente sobre a multiplicidade das abordagens que podem ser adotadas no ensino de história é o que a obra tem como umas das metas principais. É de realçar que a constatação da multiplicidade de perspectivas, e a proposta de atender a essa diversidade, não implicou numa atitude de “vale tudo”, mas sim contribuiu para enriquecer o debate.

Em “Entre a formação básica e a pesquisa acadêmica”, título do primeiro capítulo, é estabelecida uma reflexão a respeito da formação do profissional de história e de seu trabalho na educação básica, no ensino fundamental e médio, relacionando-os às atividades acadêmicas de ensino e pesquisa.

As várias discussões no campo do ensino de história, as novas necessidades e possibilidades de conhecimento têm requerido do egresso dos cursos de história uma nova dinâmica que vai da sala de aula aos arquivos, museus e outros lugares de estudo e preservação da memória. Essa dinâmica é fomentada pelas novas abordagens e produções historiográficas, por meio das quais foram estabelecidas novas formas de ver, estudar, interpretar e escrever a história. Uma das exigências desse novo ofício é a não-dissociação do ensino com a pesquisa como requisito necessário para sua atuação no campo profissional. Para os autores “[...] ao defendermos no ensino de história reconhecidamente um lugar de fronteiras – a relação ensino-pesquisa, não estamos pensando apenas na pesquisa *sobre* e *na* formação docente, mas, sobretudo, nas relações entre formação e a pesquisa. A nossa opção é caminhar na interseção, dialogando com os dois campos: história e educação” (p.14).

Para discutir o conceito de profissionalização, ainda nesse capítulo, SILVA e FONSECA, abarcam aspectos como condições de trabalho, carreira regulamentada e formação, focalizando as lutas do movimento docente e as relações entre formação, profissionalização e pesquisa como constitutivas da identidade do

professor de história. Tendo como base teórica autores como Enguita, Contreras, Lira Brasileiro, Goodson, Gil Villa, Nóvoa, Tardif, Tedesco, Charlot entre outros, eles estabelecem uma análise dos movimentos sociais dos docentes a partir da década de 1980; as greves por melhores condições de trabalho, pela redemocratização do Brasil, pela defesa da escola pública, contra as injustiças e desigualdades, as lutas do movimento docente durante o processo de elaboração da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBE), trazendo à tona uma questão fundamental para reflexão:

As lutas do movimento docente, em diferentes épocas, marcaram os processos formativos, revelam dimensões das lutas pela sobrevivência e dos embates políticos vividos no cotidiano. Os relatos de situações partilhadas, dificuldades, tristezas e alegrias demonstram como determinadas experiências, por exemplo, o caso da militância política, são potencializadoras do desenvolvimento pessoal e profissional de cada um dos sujeitos (p.19).

Isso nos remete ao papel da luta política na formação e na prática do professor. O desafio, a desesperança, a crença no futuro, a conscientização sobre a democracia e a cidadania aparecem como importantes categorias formativas da identidade do profissional docente. Dessa forma como pensar a identidade docente nesse século? Quais papéis representaram e representam as entidades sindicais na formação e na profissionalização docente? No que tange à formação e profissionalização docente: “Pensar a problemática da formação docente significa refletir de maneira articulada sobre a defesa da profissionalização. São processos que se complementam, se somam, muitas vezes se sobrepõem, num movimento permanente” (p.21).

Analisando a situação do professor, em face das mudanças culturais e sociais a obra discute essas duas questões (formação e profissionalização), chamando a atenção para as mudanças que também ocorrem na visão sobre o papel dos docentes num contexto internacional apresentando como eixo condutor para análise

as discussões travadas na Conferência Internacional de Educação, realizada em 1996.

Outra preocupação é a relação entre pesquisa, investigação e preparação pedagógica. Os planejamentos, os projetos de formação prevêm o intercâmbio e as parcerias entre instâncias escolares profissionais e acadêmicas. Propõem a articulação entre teoria e prática nos cursos superiores de graduação, pós-graduação e aperfeiçoamento, a formação docente como espaço e objetivo de investigação, de produção de saberes, a promoção da igualdade de oportunidades. Para isso “as fronteiras, os entre lugares, as mediações entre ensino e pesquisa precisam ser sempre pensadas em movimento, no qual os problemas e as experiências do mundo acadêmico e do cotidiano escolar não se desvinculam. Não se descolam do contexto histórico, social, econômico e cultural em que se situam” (p.39).

O segundo capítulo “Tudo é história: o que ensinar no mundo multicultural?”, trata de questões recorrentes entre os profissionais da história tais como: o que fazem os historiadores quando ensinam história? Como trazem de volta o passado? Quais os temas, as fontes, os materiais, os problemas que escolhem para fazer as mediações do passado e do presente vivido por nós? De qual passado tratamos quando ensinamos história às crianças e aos jovens brasileiros? Abarcar, recuperar a totalidade dos acontecimentos passados é impossível. O conteúdo desses acontecimentos é praticamente ilimitado e nenhum relato consegue recuperar o passado tal qual era, além de ser um construto pessoal, uma manifestação da perspectiva do historiador como narrador e é condicionado por nossas visões, nosso presente.

Discutindo a problemática dos currículos de história na escola de educação básica no contexto global e multicultural em que vivemos, os autores concebem o currículo “como uma construção, um campo de lutas, um processo, fruto da seleção e da visão de alguém ou de algum grupo que detém o poder de dizer e fazer” (p.44).

Discutir sobre o tema multiculturalismo é pensar a partir da diversidade na sociedade. Mas, isto é muito pouco para estabele-

cer as implicações e complexidade do termo. O conceito nos remete, entre outros aspectos, a um discurso em defesa da diversidade de formas de vida existentes nas sociedades contemporâneas e a um conjunto de aspectos fortemente ligados entre si. O conceito de multicultural é discutido na obra à luz das transformações que a sociedade vive (globalização e mundialização do capital), das pressões da comunidade e das reações às demandas, lutas e necessidades de determinados setores sociais, especialmente daqueles considerados minorias, e como influenciou a elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais editado pelo MEC, em 1997, e a Lei Federal nº. 10.639 de 09 de janeiro de 2003, modificando ou introduzindo temas para serem ensinados nas escolas. Apoiados em autores como Hall, Bauman, Tomaz Tadeu da Silva entre outros, SILVA E FONSECA questionam sobre a polêmica em torno do multiculturalismo e da identidade. E abrem para discussão: De qual multiculturalismo estamos falando: o que significa falar em identidade nesse contexto? “Discutir o problema das identidades culturais no contexto da pluralidade requer analisar a rede de significações que a problemática adquiriu nos diferentes lugares sociais” (p.46), e advertem quanto à importância de estabelecermos a diferença entre a diversidade cultural, fruto da diferenciação e da singularidade de culturas, e a desigualdade social, produto das relações de exploração capitalista, historicamente construídas e consolidadas em nosso país.

Pensar o campo de estudos do currículo requer também uma postura ética e política em relação ao mundo. O currículo medeia as relações entre escola, conhecimento e sociedade. Ele é histórico porque representa, marca, interfere na história do seu tempo; analisá-lo exige um olhar sobre as intencionalidades do “prescrito” para ensinar e como ensinar. O currículo configura território em que ocorrem disputas culturais, em que se travam lutas entre diferentes significados do indivíduo do mundo e da sociedade. O livro analisa a política educacional implementada no Brasil a partir dos anos 1990 e aperfeiçoada no início do século XXI, e como estabelece diferentes mecanismos de controle, passando a exercer grande influência nas práticas de ensino e avaliação dos pro-

fessores, de modo particular no ensino médio, tentando “ditar” os conteúdos que devem ser ensinados para atender à demanda dos sistemas avaliativos. Mas mesmo diante dessa intencionalidade, os autores chamam a atenção: “a escola é um espaço de produção e reprodução. Sujeitos históricos ativos – professores e alunos – interagem de forma ativa e dinâmica, por isso, reafirmamos: o que os professores ensinam e os alunos aprendem vai muito além do prescrito nos currículos e livros didáticos” (p.52). Portanto as escolas são instituições que produzem, controlam e distribuem significados. Elas podem ou não legitimar a cultura da classe detentora do poder econômico e político.

Ainda discutindo sobre currículos e programas, a obra traz uma análise de 03 programas de ensino, relativos a reformas curriculares realizadas entre os anos 1931, 1942 e 1951, organizados pelo Colégio Pedro II, do Rio de Janeiro, aprovados pelo Ministério da Educação e Saúde e instituídos por meio de decretos e como esses programas mudaram segundo o interesse de sujeitos externos à vida da escola e outros lugares de produção.

No terceiro capítulo, denominado “Materialidades da experiência e materiais de ensino e aprendizagem”, os autores contribuem para pensarmos sobre algumas possibilidades do ensino de história como universo da cultura material e da história imediata (o presente vivido por historiadores, professores e alunos). Analisam a problemática da cultura material como referência de estudo e também como suporte do aprendizado, no contexto do ensino e da aprendizagem de história e destacam a importância do museu nesse universo de saber. Sem cair na armadilha de opor a cultura material a outra cultura “imaterial” e dessa forma perder de vista imperativos humanos que percorrem todas as práticas culturais.

Pensam acerca do potencial educativo dos museus e a necessidade de valorizar os acervos de cultura material, “assim como problematizamos um discurso presidencial, uma prece ou um poema na condição de documentos históricos, assim como problematizamos um livro ou um artigo erudito sobre determinado assunto” (p.84). A importância mede-se pela possibilidade de garantir à comunidade e ao mundo a guarda dos objetos havidos

como necessários à identificação de uma determinada cultura e uma história comuns, revitalizando os elos temporais entre o passado e o presente e servindo à reflexão múltipla da história, da memória e da construção de significados, através da manipulação simbólica dos objetos. Passando pelo Museu Paulista ou Museu do Ipiranga em São Paulo e o Museu Histórico Aurélio Dolabela em Santa Luzia, Minas Gerais, SILVA E FONSECA convidam-nos a pensar as disputas por memória e os embates de forças e lutas políticas que envolvem o processo de construção e organização dos acervos. E enfatizam que “as coleções museológicas são conjuntos de documentos históricos muito importantes, a serem pensados em seus contextos sociais” (p.81). O importante é indagar qual é o Brasil que emerge de uma visita ao museu. Essa pergunta tem que estar presente no trabalho de ensino e pesquisa de história, para evitar que o museu se mantenha apenas como espaço de lazer ou turismo ou de passeio sem fazer parte da experiência de aprender história.

Outro desafio que a obra traz contribui para pensarmos o ensino de história e a proposta de se estudar os imaginários e as representações nas condições de experiências sociais, dotadas de densidade própria, que não se opõem ao real, uma vez que existem socialmente como práticas humanas ativas. “Imaginários e representações no ensino de História”, penúltimo capítulo, enfatiza o peso de fabulações, mitos e ficções nas relações sociais e lembra “que documento e ficção [...] são fazeres humanos que se misturam e se esclarecem, e que o trabalho de ensino e aprendizagem de história pode se beneficiar dessa articulação, explorando ‘fatos reais’, tornados realidades porque construídos e compartilhados” (p.93). Para analisar as potencialidades de imaginários e representações no ensino de história, os autores comentam e analisam o documentário cinematográfico “Cabra marcado para morrer”, de Eduardo Coutinho e o poema “Morte e vida Severina”, de João Cabral de Mello Neto.

Ao analisarem a obra “Cabra marcado para morrer”, o que se pretende é investigar como se organizou a narrativa partindo do pressuposto de que ela é sempre reveladora dos mecanismos de

composição, de significação, de ambigüidades e coerências ao longo do filme. Assim o documentário define um modo particular de organizar a experiência em discurso, sendo um produto de várias determinações. Outra característica básica apontada pelos autores para analisar o documentário é a de representar um fragmento do mundo histórico. Nesse sentido, o ponto de partida do realizador está sempre referido a alguém, a um grupo de pessoas, instituições, um lugar ou manifestação cultural. No documentário o “outro” está sempre presente como representado, revelando o compromisso social do cineasta com seu tempo. Assim:

Conhecer as várias feituradas de ‘Cabra marcado para morrer’ e os trajetos de vidas das pessoas envolvidas nessa experiência é compartilhar saberes e emoções. As pessoas que choram e sentem euforia diante da câmera são as mesmas que pensam, aprendem, ensinam [...]. A trama da história, portanto, é constituída por muitos fios, que contam (se enumeram e se narram) como potencialidade de ação [...] (p.100).

Buscando refletir sobre uma história que se faz em diferentes espaços da sociedade e em diferentes planos da expressão humana, os autores propõem que se traga para a sala de aula a discussão de homens e mulheres comuns, suas lutas, suas experiências, por meio de mediações temáticas, problematizadoras de outros fazeres sociais. É com esse objetivo que a obra analisa o poema “Morte e Vida Severina (auto de natal pernambucano)”, de João Cabral de Mello Neto. O retirante Severino é uma alegoria. A começar pelo próprio nome, derivado de severo – do latim *severus*, severo, austero, rigoroso, como o próprio sertão, como a própria miséria. Ele representa todo um povo, entre a Caatinga e a Zona da Mata, que termina nos mocambos equilibrados sobre a lama do litoral metropolitano do Recife, a um só tempo porta do céu e do inferno, para os que ainda têm esperanças e para os que já perderam de vez. Portanto a análise do poema tem a função de nos fazer pensar sobre vida Severina, o que é a vida de todos nós, e o que podemos fazer para mudar. Mas SILVA e FONSECA chamam

a atenção: o filme nem o poema sozinhos resolveram o aprendizado da história. A contribuição para ampliar o entendimento dos fazeres históricos virá de acordo com perguntas que professores e alunos souberem fazer.

Em “A sala de aula e o espaço virtual” último capítulo, os autores discutem a importância dos computadores e o uso da internet, mas também os cuidados que se deve ter ao usar tal ferramenta como instrumento de trabalho tanto nas pesquisas como em sala de aula.

O uso da internet nas pesquisas, que facilita o acesso aos bancos de dados de diversas instituições, não deve eximir e nem diminuir a importância do pesquisador investigar vestígios de materiais preparatórios, matérias descartados ou considerados insuficientes, etapas essas que a agilidade do uso do computador impossibilita de passar.

Outra vantagem da internet é o contato que pesquisadores, alunos, grupos e centros de estudos, instituições do mundo inteiro podem ter. Isso facilita a discussão e resolução de muitos problemas, além do custo econômico ser menor. Mas a pesquisa, os encontros em sala de aula não podem ficar restritos a apenas este tipo de contato: “Sem professores, prédios escolares, convívio entre colegas de estudo, laboratórios e bibliotecas materiais, o processo de estudo pode se tornar muito mais frágil do que tem sido até agora” (p.116).

Os autores também chamam a atenção sobre como os sistemas de bancos de dados podem ser bloqueados para não serem utilizados, dificultando o acesso a dados importantes, e que muitos dos suportes dos computadores são frágeis podendo perder dados que jamais poderão ser recuperados.

Muito se tem criticado quanto ao uso somente de livros didáticos, manual ou enciclopédia em sala de aula, como uso mecânico que não estabelece nenhuma reflexão. O uso da internet por si só não resolverá esse problema. O uso da informática deve ter orientação ponderada do docente e o diálogo com outros universos de informação e interpretação que evitarão usos factuais estéreis e questões não reflexivas. Para exemplificar, SILVA e FONSECA uti-

lizam de exemplos específicos da história, discutindo a presença do computador em sala de aula, o convívio entre alunos e professores, indicando caminhos possíveis para utilização da informática, articulando a outros materiais e dessa forma desenvolver o raciocínio histórico do aluno. Esses diálogos em nenhum momento “podem prescindir da presença do professor como proponente de temas e questões nem do diálogo com instrumentos clássicos de estudo – o livro, o caderno para anotações etc” (p.115). Não podemos correr o risco de achar que esses instrumentos de aprendizagem caíram em desuso.

O livro é uma importante contribuição para pensarmos sobre a prática do professor pesquisador enquanto profissional crítico, engajado nas questões sociais e educacionais. Contribui também para reflexão sobre o processo de formação do professor de história, as relações entre a formação inicial e a prática pedagógica no ensino fundamental e médio, bem como o papel da universidade nessa formação, pensando o ensino e a aprendizagem de história no processo de construção de uma sociedade mais igualitária e justa.

Recebido em abril de 2008
Aprovado em julho de 2008