

SILVA, M.; FONSECA, S. G. *Ensinar História no século XXI: em busca do tempo entendido*. Campinas, SP: Papirus, 2007. 144 p. (Coleção Magistério Formação e Trabalho Pedagógico)

GIOVANNA APARECIDA SCHITTINI DOS SANTOS\*

Nas duas últimas décadas, a produção acadêmica sobre o ensino de História se desenvolveu, constituindo-se como campo de pesquisa e aumentando as reflexões em torno da didática da história: seus métodos, objetivos, metodologias e formas de avaliação. Tais reflexões levaram os professores de História a repensarem suas práticas e abordagens, o que implicou, por um lado, na presença cada vez maior de professores em cursos de pós-graduação e, por outro, no empenho de pesquisadores a investigar o ensino de História.

Neste contexto, o livro de Selva Fonseca e Marcos Silva, *Ensinar História no Século XXI: em busca do tempo entendido*, se apresenta como um convite à reflexão sobre o ensino de História, suas perspectivas e possibilidades na atualidade. O livro aborda temáticas diversas, como a formação do professor e o papel da pesquisa nessa formação, as relações profícuas que podem ser estabelecidas entre o ensino de História e o multiculturalismo, a adoção de categorias da Nova História no ensino, o uso de fontes materiais e as possibilidades de uso do computador como ferramenta de trabalho e pesquisa, estimulando professores e pesquisadores do ensino de História a pensarem sobre as mudanças e as permanências da prática docente nas últimas décadas.

O primeiro capítulo do livro, intitulado *Entre a formação básica e a pesquisa acadêmica*, incita à reflexão sobre a formação do profissional de

---

\* Professora de História do Cepae/UFG. E-mail: giovanna.schittini@gmail.com

História e seu trabalho na educação básica, relacionando-o às atividades acadêmicas, defendendo assim a legitimidade da pesquisa em diversos níveis de ensino e aprendizagem.

De acordo com os autores, a pesquisa no ensino de História, considerado como um local de fronteira, deve ultrapassar o campo da reflexão sobre a formação docente e constituir parte do trabalho do profissional em formação. A preocupação dos autores com o profissional de História é recorrente, abrangendo diferentes campos, e não apenas o da sua formação acadêmica. Nesse sentido, abordam também questões relacionadas à sua profissionalização, tais como condições de trabalho, carreira regulamentada, as lutas do movimento docente e, retomando a questão central, a forma como as relações entre formação, profissionalização e pesquisa são constitutivas da identidade do professor de História.

Ao abordarem as condições de trabalho dos professores, os autores discutem as lutas desses profissionais durante o período militar, quando a busca por sindicalização era pensada como questão política e profissional, destacando as lutas e conquistas ocorridas na década de 1980, como a gratuidade do ensino público. Tratam também das mudanças na formação e no trabalho docente ocorridas com as reformas educacionais vinculadas ao ideário neoliberal, como a implantação dos currículos e das avaliações nacionais, que teriam levado, segundo os autores, ao aprofundamento das ambiguidades do trabalho docente e das contradições no desenvolvimento profissional dos professores.

Após essa reflexão sobre a formação dos professores, é realizada uma análise da situação do professor em face das mudanças culturais e sociais contemporâneas. Neste sentido, os autores, apoiados em Gil Villa (1998), identificam três tendências que abalam as funções nas quais a figura do professor se apoiava, levando a uma mudança dos papéis sociais tradicionais: a dessacralização da ciência e da cultura, a introdução das novas tecnologias e o enfraquecimento dos papéis sociais tradicionais. Essas tendências são, para Fonseca e Silva, criadoras de circunstâncias heterogêneas na educação, que devem ser consideradas na reflexão e nos processos de formação docente, bem como nos papéis exercidos pelos professores de História em suas condições de trabalho específicas, buscando a formação da consciência histórica.

A formulação dessas questões leva os autores a reiterar a defesa da articulação entre teoria e prática nos cursos superiores de graduação e pós-

graduação, bem como a formação docente como espaço e objeto de investigação e pesquisa. Tais relações somente serão estabelecidas com o abandono da racionalidade técnica, da cristalização da divisão do conhecimento em campos especializados e da hierarquização entre os que pensam e os que executam, ou seja, entre pesquisadores e professores, entre teoria e prática.

No segundo capítulo, *Tudo é história: O que ensinar no mundo multicultural?*, os autores relacionam o conhecimento histórico ao currículo de História, levando em consideração o fato de possuírem em comum a impossibilidade de abarcar toda a história, seja na pesquisa, seja na sala de aula, e de o conhecimento histórico e o currículo serem historicamente dados, configurando-se como uma construção. A partir dessa perspectiva, os autores irão refletir sobre a questão dos currículos na educação básica, defendendo a necessidade de se priorizar alguns temas que devem ser condizentes com o projeto de ensino estabelecido pelo professor.

Os autores afirmam evitar os modismos e as armadilhas relacionadas ao uso do termo multiculturalismo, apropriando-se do conceito empregado por Peter McLaren, que estabelece compromisso político com os grupos marginalizados, o que pode ser assumido pelos professores.

Ao abordar o currículo como um campo de “relações e intenções sociais, políticas, econômicas e culturais, [...] parte constitutiva do contexto produzido e produtor de relações, de saberes e práticas escolares” (p. 49), os autores ressaltam seu caráter histórico, dada a sua interferência na história do seu tempo e o caráter legitimador de discursos, grupos sociais, conteúdos, valores e culturas. Assim, a análise do currículo exige o reconhecimento das intencionalidades do que ensinar e de como ensinar história, o que leva à diferenciação entre o currículo prescrito e o currículo vivido. Para os autores, se o primeiro pode ser imposto e limitador, o currículo vivido pode se caracterizar como um campo de resistência e luta, pois se vincula às ações e vivências construídas no cotidiano escolar.

*Materialidades da experiência e materiais de ensino e aprendizagem* é o título do terceiro capítulo. Nele, os autores discorrem sobre as possibilidades do uso de fontes materiais no ensino de História. Para os autores, é possível encontrar dificuldades para a compreensão do conceito de cultura material no próprio texto dos Parâmetros Curriculares Nacionais, o que reduz esse trabalho ao arrolamento, muitas vezes ilustrativo, de diferentes artefatos, sem uma reflexão sobre o período histórico no qual foram produzidos. De antemão, evidenciam que o objetivo é levar os professores a

refletirem sobre sua prática docente no que se refere ao uso de tais fontes no ensino de História, tomando por base as experiências dos autores com a formação de professores e também suas práticas pessoais.

O locus privilegiado pelos autores para essa discussão é o museu, escolhido por causa de seu papel de preservação e da possibilidade de pesquisa em seus acervos e documentos. Como outras instituições, o museu é marcado pela desigualdade social, tendo, portanto, um olhar mais atento para grupos privilegiados, que são bem representados em seus acervos, ao contrário de outros grupos, que são sub-representados ou simplesmente ausentes. Assim, afirmam que as visitas ao museu adquirem caráter mais abrangente quando se relacionam com a existência, o tipo de vida e os costumes dos grupos representados, em relação a outros grupos sociais.

Intitulado *Imaginários e representações no ensino de História*, o quarto capítulo promove uma discussão sobre os conceitos de imaginário e representação e suas potencialidades para o ensino de História. Para tanto, os autores realizam um breve balanço dessa problemática, a partir da *Escola dos Annales*, tendo como referência as reflexões de Evelyne Patlagean (1990) e Bronislaw Baczko (1985). No entanto, os autores abordam de forma incipiente a discussão sobre imaginário, não o relacionando com o conceito de representação, nem tratando da forma de apropriação desses conceitos pela historiografia.

Apesar das discussões sobre imaginário e representação, a oposição entre realidade e ficção ainda permanece na sociedade e no meio acadêmico, justificando o fato de vários professores de História privilegiarem os documentários como material confiável para o ensino, julgando a ficção como não discutível e subjetiva. Para desconstruir essa visão, Fonseca e Silva irão se valer das contribuições de Jean-Claude Bernardet e Alcides Freire Ramos (1988), que ampliam o debate ao caracterizarem o cinema em geral como construção. Intensificam essa discussão afirmando que “os filmes documentários também constroem sensibilidades e suscitam imaginários, dialogando com os papéis mais habitualmente atribuídos à poesia e à ficção” (Bernardet; Ramos, 1998, p. 92), sendo considerados como válidos para o ensino de História, principalmente por seu caráter de construção, possibilitando aos alunos a compreensão de que os documentos e a própria pesquisa histórica também se configuram como construções humanas, como é o caso do documentário *Cabra marcado para morrer*, de Eduardo Coutinho (s.d.), filme comentado pelos autores e que trata dos conflitos

agrários na década de 1960. A escolha desse filme para abordar o caráter de construção de audiovisuais e documentos em geral em sala de aula é extremamente válida, pois permite aos alunos a reflexão sobre a forma como ficção e documentário são frutos de escolhas, ao perceberem as intenções e questões levantadas pelo diretor e o modo como os entrevistados são retratados. No entanto, como o filme é minuciosamente descrito, a discussão sobre como ele possibilita o trabalho com os conceitos de imaginário e representação fica secundarizada.

Por fim, como forma de enriquecer a discussão incitada pelo filme, os autores utilizam o poema *Morte e vida severina*, de João Cabral de Melo Neto. Apesar de a análise do poema ser feita com propriedade, buscando um diálogo com a temática de *Cabra marcado para morrer*, a inclusão do poema nessa análise fica deslocada, visto que não são fornecidos elementos para se discutir história e literatura na sala de aula, relegando novamente a um plano secundário as questões teóricas relativas ao imaginário e à representação.

O quinto capítulo, *A sala de aula e o espaço virtual*, debate como a presença dos computadores e o acesso à internet trouxeram modificações para o processo de ensino e aprendizagem, ressaltando as possibilidades que o computador pode proporcionar ao ensino de História. Destacam também as suas contribuições para a pesquisa histórica, como as grandes séries documentais desenvolvidas por historiadores das áreas de economia e demografia, a chamada história serial ou quantitativa, e ainda os benefícios trazidos para a área de processamento de textos, que imprimiram um ritmo muito mais acelerado à escrita.

No entanto, algumas observações são simplistas, quando afirmam que “mesmo no plano da edição de textos, é preciso salientar que quem escreve é o historiador, e não o computador. Escolha de temas, indagações sobre alguns de seus aspectos e formulação de problemáticas interpretativas ainda permanecem como tarefas do pesquisador” (p. 112). Além disso, os autores se limitam a citar e descrever alguns sites que tratam do ensino de História, como os da UOL, *Educação - Lição de Casa – História do Brasil e História Geral*, demonstrando a escassez de suportes virtuais que abordem o conhecimento histórico de forma crítica. A exceção diz respeito ao alerta que fazem para a necessidade de se combinar a informática com materiais já clássicos na sala de aula, dialogando com livros e aulas expositivas, desconstruindo a ideia de que o uso do computador resolveria todos os problemas existentes no ensino de História e na sala de aula.

No último capítulo do livro, *Conclusões e perspectivas*, os autores apresentam uma visão panorâmica das discussões tratadas no livro, afirmando a centralidade e a pertinência do papel do professor de História na atualidade. Estabelecem também uma posição política de defesa do espaço escolar, tanto por sua função social quanto pelo conhecimento ali produzido. Para os autores, “chegou a hora de os professores, como produtores de cultura escolar, serem tratados também como seres capazes de oferecer seus produtos para essas outras instâncias, consolidando uma efetiva relação de troca entre parceiros com experiências diferentes” (p. 129).

A obra possui linguagem simples e agradável, constituindo-se numa reflexão sobre as possibilidades do ensino de História e suas complexidades, trazendo importantes contribuições para se pensar o ensino de História no contexto do século XXI. Apesar do caráter fragmentário de algumas discussões, o livro constitui leitura imprescindível para aqueles que se interessam pelo tema, evidenciando aos leitores que refletir sobre a práxis e as transformações ocorridas nos últimos anos no ensino de História é de fundamental importância para se pensar as relações entre passado e presente.

Recebido em: 19 jan. 2010

Aceito em: 26 jan. 2010