

**SILVA, MARCOS E FONSECA, SELVA GUIMARÃES.  
ENSINAR HISTÓRIA NO SÉCULO XXI: EM BUSCA DO  
TEMPO ENTENDIDO. CAMPINAS, SP,  
PAPIRUS, 2007.**

Geni Rosa Duarte<sup>1</sup>

O livro em questão apresenta uma série de reflexões realizadas a partir do percurso nas lides e nas batalhas pelo ensino de História dos dois autores. Nesse sentido, ele pode ser lido enquanto um balanço, embora conciso, das questões levantadas em especial a partir dos anos 1980, tanto nas universidades como nas escolas e entre os professores de ensino fundamental e médio, nas esferas pedagógicas das secretarias de ensino e até mesmos no contexto sindical. Um balanço feito a partir de vivências e experiências compartilhadas, mas também de reflexões que apontam exatamente para os desafios de se pensar a História e seu ensino hoje. Um balanço que aponta perspectivas, que aponta caminhos para se pensar essa questão nas próximas décadas.

Nos anos 1980, no interior das discussões sobre o ensino de História patrocinadas, entre outras instituições, pela ANPUH e pela SBPC, Marcos Silva, já professor do curso de História da Universidade de São Paulo, organizou uma coletânea de textos escritos por professores universitários e professores do então ensino de 1º e 2º graus: *Repensando a História*. Esse livro quebrava a perspectiva de que a universidade produzia conhecimento, e os professores formados por ela *reproduziam-no*, no máximo encontrando novas formas para fazê-lo. O diálogo proposto por essa obra caminhava não na direção da instituição de um caminho único para se pensar a questão do ensino, mas valorizando a heterogeneidade de perspectivas teóricas e as várias possibilidades abertas para a sua prática.

Nessa década, os diversos sistemas de ensino (estaduais, municipais) propuseram e levaram a efeito reformas curriculares, em substituição à legislação ditatorial anterior. Marcos Silva, junto com Déa Fenelon, foi assessor da proposta apresentada pela CENP – Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógica, órgão da Secretaria de Ensino do Estado de São Paulo. Essa proposta, realizada por uma equipe composta de professores da rede de

\* Professora dos cursos de graduação e mestrado em História da Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Campus de Marechal Cândido Rondon.

ensino, não chegou a ser implementada. Por se contrapor a uma perspectiva tradicional dos conteúdos do ensino baseadas na cronologia e nas figuras dos heróis nacionais, foi violentamente combatida, inclusive pela imprensa mais conservadora.

Posteriormente, Marcos Silva assessorou a equipe de História da Proposta de Reformulação Curricular via Tema Gerador, realizado pela Prefeitura Municipal de São Paulo na gestão Paulo Freire da Secretaria de Educação.

Selva Guimarães Fonseca analisou as propostas estaduais de São Paulo e Minas Gerais dessa época em sua obra *Caminhos da História Ensinada*, partindo dos elementos colhidos na sua experiência cotidiana nas escolas públicas, cotejando-a com uma rica documentação produzida nos espaços institucionais. Desde então, e a partir da sua atuação como professora da Universidade Federal de Uberlândia, tem se preocupado não somente com questões didáticas e metodológicas do ensino de História, mas também com a formação e a atuação de professores nessa área.

Os posicionamentos de ambos os autores têm-se feito presentes também nas discussões travadas sobre ensino de História com e através da Associação Nacional de História – ANPUH nas últimas décadas, principalmente com relação à política educacional unificadora desenvolvida pelos últimos governos federais através da formulação dos Parâmetros Curriculares Nacionais e das inúmeras Diretrizes Curriculares Nacionais.

A discussão que os autores desenvolvem, nessa obra escrita a quatro mãos, passa por algumas questões muito importantes na prática do professor de História nas últimas décadas, tanto na formulação das suas lutas por salário, carreira e condições de trabalho, quanto no desempenho cotidiano em sala de aula. É interessante, portanto, mapear o caminho pelo qual essas questões são levantadas, e discutir em que medida elas se encaminham na direção das conclusões e perspectivas assinaladas no capítulo final.

De início, os autores priorizaram o papel da luta política na formação e na prática do professor de História. Mais especificamente, “as lutas do movimento docente e as relações entre formação, profissionalização e pesquisa como constitutivos da identidade do professor de história” (p. 14). Nesse sentido, apontam dois movimentos: primeiramente, uma luta, com realização de inúmeras greves, pelo reconhecimento da inserção do professor na categoria de *trabalhador do ensino*, com caráter nitidamente classista, pela definição clara dos seus direitos. Em decorrência, o artigo 216 da Constituição Federal de 1988 estabeleceu a garantia de plano de carreira para o magistério, com piso salarial profissional e ingresso por concurso de provas e títulos.

Vencida essa primeira etapa, segundo os autores, desenvolve-se uma luta também pela demarcação da diferença, ou seja, “para a defesa do profissionalismo, da autonomia docente, da dignificação da profissão da carreira docente”, na qual “a unidade e a diversidade passam a ser partes das

lutas como dimensão dos do mesmo processo” (p. 19). Condições específicas do trabalho docente ganham relevo, como a distinção qualitativa da educação oferecida pelo setor público em relação ao setor privado, que não pode ser simplesmente expressa em índices de produtividade ou quantificada por indicadores pré-definidos. Nesse sentido, os autores salientaram o papel da luta política na formação e na prática do professor, presente desde o momento da escolha da área no vestibular até a opção pelo ensino, enfatizando “o papel da formação dos profissionais na área de história, cujo objeto de trabalho docente é a formação da consciência histórica de crianças e jovens que, no Brasil, experienciam uma realidade marcada por múltiplas diferenças culturais e enormes desigualdades sociais e econômicas” (p. 22).

Daí o destaque dado ao processo de formação continuada do professor, além da formação inicial, a partir do que os autores criticam os posicionamentos que delimitam o espaço acadêmico como o espaço de produção de conhecimento, e o espaço do ensino fundamental e médio como da sua reprodução. As mudanças nos paradigmas e a construção de novas formas de formação docente requerem que se olhe o professor como “uma pessoa com saberes próprios, histórias, experiências e condições de vida e trabalho específicos”. (p. 28). Porque

A formação está intimamente imbricada ao conceito de profissionalização. Além de significar um direito e um dever, a formação inicial e continuada constituem um tempo e um espaço de aprendizagem, de produção de conhecimentos e identidades, de reflexão e ação, de trabalho coletivo de sujeitos históricos – professores e alunos dos diferentes níveis de ensino. (p. 28)

O que traz desafios inclusive para os cursos de licenciatura em História, com a necessidade de romper modelos que dissociam ensino e pesquisa, no interior dos quais o primeiro desses termos pode ser encarado como mera transmissão de procedimentos instrumentais. Discutindo os diferentes *modelos* de formação, os autores concluem que a pesquisa não pode se constituir um mero elemento para qualificar a formação e a prática docente, “mas uma postura política de produção de saberes, transgressão, emancipação e transformação social” (p. 37). O próprio professor, então, tem que ser pensado e se pensar enquanto um ser dotado de historicidade, “ser que produz, sente, vive de forma crítica, criativa, sensível, enfim, autor, produtor de saberes e de práticas educativas” (p. 39)

Os capítulos seguintes se voltam para questões mais específicas, mais próximas do cotidiano da sala de aula, mas sem perder de vista a historicidade dos conceitos trabalhados e a situação do professor, objeto muitas vezes de prescrições de programas, prescrições e normas.

O segundo capítulo do livro inicia com uma provocação, “Tudo é história”, seguida de uma pergunta: “O que ensinar no mundo multicultural?”

Partindo das afirmações de Jenkins acerca da impossibilidade de se recuperar a totalidade do passado, nem recuperar esse passado “tal qual era”, sendo a História sempre uma construção, uma narrativa condicionada pelo presente, os autores concluem que os currículos também expressam tensões, conflitos, acordos, consensos, aproximações e distanciamentos.

Decorre daí a crítica às perspectivas expressas nos próprios Parâmetros Curriculares Nacionais, voltados para uma percepção da cidadania como um espaço onde as diferenças devem ser homogeneizadas, e sua percepção deve ficar subordinada à percepção e valorização de semelhanças. Num universo marcado por desigualdades sociais, algumas delas vividas enquanto diferenças étnicas, culturais, de gênero, etc., a proposição de uma atitude benevolente mascara conflitos e, portanto, inviabiliza possibilidades de resistência. O professor vivencia essas questões não como um ser acima delas, mas como alguém que traz também saberes, valores, idéias e atitudes, que vivencia conflitos, relacionando-se com alunos que também trazem diferentes experiências, provindos de grupos culturais minoritários, muitas vezes.

Portanto, a formação profissional do professor deve voltar-se para discutir e refletir sobre o processo de construção e reconstrução do currículo vivido nas escolas, muito além do currículo prescrito por normas e procedimentos oficiais (ou tradicionais). Esse debate é formativo, e implica num desafio político, segundo os autores: “respeito às diversidades, às diferenças, em diálogo crítico e permanente pelo fim da desigualdade social e econômica em nosso país” (p. 64).

Além disso, fugindo de uma perspectiva livresca e reprodutível, nos quais conceitos prontos são transmitidos a alunos despidos de sua historicidade, convida-se o professor para refletir sobre aspectos do aprendizado que estão para além da sala de aula. São pensadas possibilidades de trabalho com cultura material, em especial com museus (capítulo 3); com o imaginário, pela literatura, pelo cinema, pela arte (capítulo 4); e finalmente, no diálogo com as novas tecnologias (capítulo 5).

No quinto capítulo do livro, de forma bastante instigante, os autores apontam os muitos benefícios da introdução e popularização das novas tecnologias, mas desmistificam seu papel como impulsionadoras de processos de renovação da própria prática didática. Os recursos da informática ou as informações obtidas nos computadores devem ser contrapostas ou dialogar com outros saberes, e nesse sentido desmistificam-se algumas formulações dos próprios Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, que vinculam essas possibilidades a uma verdadeira revolução tecnológica que incide principalmente nas relações de trabalho, o que levaria o ensino a quase ficar refém della. Apontam ainda os autores o espaço virtual como possibilitadores de novas fontes de pesquisa, algumas delas de duração extremamente curta. Ao mesmo tempo, consideram que o acesso a acervos

ou a possibilidade de acesso e reprodução de documentos abre perspectivas bastante significativas para o ensino de História.

Finalmente, nas conclusões finais reafirma-se o papel fundamental dos professores no processo de ensino. Contraindo-se a propostas que procuram desvincular esse profissional como sujeito do processo educativo, valorizando projetos de ensino à distância, por exemplo, os autores reafirmam a importância da presença dos professores no ensino: “É possível caracterizar essa presença como oportunidade de diálogo que se abre para os saberes, e uma visão desses saberes como fazeres humanos, não como um auto-engendramento das técnicas” (pp, 126-127).

Reafirma-se, também, o papel fundamental das escolas, mesmo que elas se situem aquém de suas potencialidades, e nesse sentido fica patente a questão da educação como direito, que deve ser reafirmado pela valorização desse espaço. Mesmo o livro didático, considerado vilão do ensino há poucas décadas, pode ser visto, segundo os autores, como espaço de produção de conhecimento, mesmo porque há bons e maus livros, como há bons e maus usos dos mesmos.

Poderíamos concluir que a proposta fundamental deste livro, direcionada para a reflexão do ensino de história para o século XXI, deste livro já se encontra anunciada na epígrafe do seu primeiro capítulo, quando se cita uma formulação de Guimarães Rosa em *Grande sertão: Veredas*: “Mestre não é quem ensina, mas quem de repente aprende. Por que é que todos não se reúnem, para sofrer e vencer juntos, de uma vez?”

Artigo recebido em 16/06/2008

Artigo aceito em 08/08/2008