

FORMAÇÃO DE PROFESSORES/AS E ENSINO DE HISTÓRIA: A PERSPECTIVA MULTICULTURAL EM DEBATE

TEACHERS' CONTINUING EDUCATION AND TEACHING
OF HISTORY: A MULTICULTURAL PERSPECTIVE IN DEBATE

LA FORMATION CONTINUÉE DES MAÎTRES ET L'ENSEIGNEMENT
DE L'HISTOIRE: UNE PERSPECTIVE MULTICULTURELLE EN DÉBAT

FORMACIÓN DE PROFESORES Y ENSEÑANZA DE HISTORIA:
LA PERSPECTIVA MULTICULTURAL EN DEBATE

Selva Guimarães Fonseca *
Regina Célia do Couto **

RESUMO

Neste artigo apresentamos resultados de uma pesquisa acerca da temática “Formação de Professores/as de História e Multiculturalismo”. O objetivo da pesquisa foi analisar as seguintes questões: Os/as professores/as formadores/as dos cursos de História formam “na” e “para” uma perspectiva multicultural? Qual perspectiva cultural está explícita e implícita nos PCNs do ensino de História? As instituições formadoras de professores/as trabalham a perspectiva da pluralidade cultural nos seus currículos formais e ativos? Para responder a essas perguntas foram analisados documentos escritos e entrevistas orais com um universo de professores/as formadores/as dos cursos de História da Universidade Federal de Minas Gerais e Universidade Federal de Uberlândia, tendo como suporte metodológico a história oral temática. Este artigo visa a socializar análises produzidas a partir da investigação.

Palavras-chave: *Formação docente. Ensino de História. Multiculturalismo.*

* Doutora em História Social pela Universidade de São Paulo (USP, 1996). Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia. Pesquisadora do CNPq (selva@ufu.br).

** Mestre em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU/MG, 2004). Professora do curso de Pedagogia na Universidade Federal do Pampa – UFPEL/RS (couto-regina@bol.com.br).

Nos anos oitenta e noventa, do século passado, quando lecionávamos História na educação básica, começamos a questionar as verdades estabelecidas e homogeneizadoras, amplamente divulgadas pelas metanarrativas, que se incumbem de propagar modelos de sociedade, definir modos de vida, de relações com o conhecimento, de homem, mulher, centralidade, identidade.

O desassossego fundiu-se às nossas questões, ao modo como aprendemos a ver o mundo e significá-lo, ao modo de nos relacionarmos com os outros, lidarmos com o conhecimento, e, ao mesmo tempo, com os saberes construídos.

Nesse intercurso com os questionamentos, relemos os PCNs (BRASIL, 1996/1997) do ensino fundamental de História e o tema da “Pluralidade Cultural” difundido por esses parâmetros. Essas leituras possibilitaram outras indagações: Qual perspectiva cultural está explícita e implícita nos Parâmetros Curriculares para o Ensino de História? As instituições formadoras de professores/as trabalham a perspectiva da pluralidade cultural nos seus currículos formais e ativos? Os/as professores/as formadores/as dos cursos de História formam “na” e “para” uma perspectiva multicultural?

Entendemos que, para compreendermos melhor a construção do ensino de História no que se refere à diversidade cultural, era necessário investigarmos processos de formação de professores/as de História no Brasil. Elegemos, então, como universo da pesquisa dois grandes centros de formação de professores/as que são referenciais no Brasil. Delimitamos esta investigação no Estado de Minas Gerais, nas universidades públicas, de expressão nacional e regional: Universidade Federal de Uberlândia e Universidade Federal de Minas Gerais.

Neste texto apresentaremos alguns dos resultados da pesquisa realizada no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia (UFU), intitulada: “Formação de Professores/as de História e Multiculturalismo: experiências, saberes e práticas de formadores/as”, articulado ao projeto de pesquisa: “Formação, saberes e práticas de ensino de História”. Além de documentos oficiais – tais como: diretrizes, currículos, leis –, entrevistamos um universo de professores/as formadores/as dos cursos de História da UFMG e UFU, na perspectiva da metodologia da história oral temática. A questão central que nos acompanhou e definiu o nosso objetivo foi a seguinte: os/as professores/as formadores/as dos cursos de História formam “na” e “para” uma perspectiva multicultural?

Para Fonseca (2001, p. 2), a “perspectiva de ensino temática e multicultural deve vir acompanhada de uma mudança pedagógica na formação inicial e continuada do docente. [...] É na ação que os saberes do professor são mobilizados, reconstruídos e assumem seus significados”.

Acreditamos que a idéia de multiculturalismo deve vir associada a um projeto de metamorfose social, um multiculturalismo que seja crítico e de resistência. O que significa pensar que tal perspectiva “compreende a representação de raça, classe e gênero como resultado de lutas sociais mais amplas sobre signos e significações” (MCLAREN, 2000, p. 123).

O multiculturalismo, nesta concepção, vê a cultura através de suas contradições e tensões. A questão da diferença “é sempre o produto da história, cultura, poder e

ideologia. A diferença ocorre entre dois grupos e deve ser compreendida em termos das especificidades de sua produção” (MCLAREN, 2000, p. 124). A diferença, portanto, é uma construção histórica.¹

Compartilhamos com o autor o entendimento de que um multiculturalismo crítico pressupõe um projeto de transformação social, ou seja, para dismantelar o projeto social hegemônico vigente – que concebe a diversidade apenas como uma mistura de culturas com significados particulares – é necessário transformar as relações sociais, culturais e institucionais nas quais os significados são gerados.

Por meio das narrativas dos docentes e, com as quais dialogamos, auscultamos as palavras ditas pelos/as formadores/as e reconstruímos suas/nossas perspectivas sobre a questão multicultural no ensino e na formação de professores/as de História, pensando como nos ensinou Benjamin (1985, p. 205): “a narrativa [...] é ela própria, num certo sentido, uma forma artesanal de comunicação. Ela mergulha a coisa na vida do narrador para em seguida retirá-la dele”.

A história oral temática contribuiu para termos acesso e registrar as palavras dos/as entrevistados/as. É importante salientar que nessa metodologia de pesquisa “a observância do único é básica para se formular o respeito à experiência individual que justifica o trabalho com o depoimento”. A palavra dita deixa de ser “letra morta” quando (re)significada no contexto presente; assim, “ela é sempre uma história do tempo presente e também reconhecida como história viva” (BOM MEIHY, 2000, p. 20-24). Nesse sentido, o trabalho com as fontes orais ganha importância, pois aprofunda o respeito às experiências e à individualidade de cada um dos/as entrevistados/as.

No percurso investigativo, foram produzidos documentos por meio das entrevistas orais temáticas. Esse procedimento proporcionou, dentre outras coisas, a aproximação do passado e do presente recente, significando leituras variadas da prática docente. A identidade dos formadores foi declarada e registrada no texto com a permissão de todos eles/elas. Como argumenta Bom Meihy (2000, p. 23), a “...história oral é uma alternativa à história oficial, consagrada por expressar interpretações feitas, quase sempre, com o auxílio exclusivo da documentação escrita e cartorial”.

A proposta era desvelar como as questões multiculturais são percebidas e vivenciadas pelos sujeitos sociais da pesquisa e como são abordadas pelos documentos oficiais. Nesse sentido, esperamos contribuir para as análises das práticas educativas recorrentes no sistema educacional brasileiro, em suas múltiplas relações com a cultura e a sociedade, pois a escola e os/as formadores/as desempenham papéis significativos na reconstrução de práticas políticas cidadãs que, cotidianamente, reforçam o respeito à democracia e aos direitos humanos.

Nas experiências narradas e transcritas a seguir, os/as formadores/as demonstram que a idéia do próprio ensino de História está em mutação. “Essa perspectiva multicultural é imanente aos cursos de História; quer dizer, hoje quem não se abrir para isso, quem se fechar, estará na verdade perdendo o curso da História” (Furtado: UFMG).² “Esse enfoque multicultural implica uma abertura de olhar para novas fontes e a incorporação de novos saberes” (Vilalta: UFMG). “Temos que aprender algo novo, preparar os professores para um novo aluno que está ingressando na escola” (Dângelo: UFU).

Furtado afirma que, por meio do ensino da música na História, por exemplo, é possível perceber identidades culturais, apreender o mundo, e acrescenta: “resgato muito da criação popular. Uma coisa que está sempre presente nos meus cursos é o cancionário popular, a música, ainda que seja urbana; também a popular, músicas como o rap, o rock”. Almeida também caminha nesse sentido e afirma: “O curso de História da UFU dá ênfase à pesquisa, procura estimular a produção científica que se inicia na graduação. Nós temos trabalhos sobre minorias étnicas, indígenas etc.”.

Alguns aspectos da cultura popular e erudita podem ser visualizados nas narrativas, assim como a existência de trabalhos e conteúdos incorporados à multiculturalidade. O enfoque sobre diferentes grupos étnicos e culturais e aspectos referentes à cultura de massa, como apontam, podem contribuir para ampliar o pensamento sobre situações de discriminação, desigualdade, diferenças culturais e étnicas. Thompson (1998, p. 17) argumenta, nesse sentido, “que a cultura popular, para se tornar um conceito mais concreto e utilizável, deve ser pensada como parte de um equilíbrio particular de relações sociais, não sendo possível olhar para os ‘populares’ isoladamente”.

Paiva comenta a respeito da rapidez do mundo contemporâneo e, conseqüentemente, dessa relação com os saberes socialmente, coletivamente construídos no mundo, na formação, no ensino e na História. Sua preocupação é com a complexidade, ritmo, leveza – características do mundo contemporâneo – e de como isso tem reflexos nas escolhas do que e do como ensinar, visualizando a dinâmica da própria História. Neste sentido, ele afirma:

Um mundo que está muito distante da singularidade de um mundo fechado. É como nunca se viu na vida, imágético, a velocidade das imagens, das informações é uma coisa impressionante. As leituras sejam dos livros, das imagens, da vida, dos processos, das pessoas é fundamental no ensino de História hoje, ao meu ver. A idéia de uma história estática, factual, que parou no tempo e deve ser decorada, é muito contrária à dinâmica do mundo hoje. Formar professores de História na perspectiva multicultural, da forma como eu entendo, é, exatamente, formar profissionais gabaritados, competentes para fazer com que outras tantas milhares de pessoas, de alunos, possam realmente compartilhar do mundo, no qual ele se insere, no mundo que eles constroem (Paiva: UFMG).

O formador aponta os impasses hoje sentidos e vivenciados no campo do ensino de História e da própria historiografia. Oferece reflexões sobre o passado da História e de seu ensino, assim como o presente dos mesmos. Ele problematiza o vivido (suas histórias), as relações com o conhecimento histórico, o tempo, a própria História. Como afirma Rago (2003, p. 25), “essa ‘história do presente’ é capaz de distinguir as tênues linhas que separam o passado do presente e o presente da atualidade. Portanto, ela deve abrir o pensamento, ao mostrar como aquilo que é poderia ser diferente”.

É essa abertura de pensamento que o formador argumenta como fator importante para uma formação multicultural, em sintonia com a atualidade. Ele preocupa-se com a complexidade da contemporaneidade, pensando na formação e no papel da disciplina História enquanto móbil desse vivido. Para Thompson (2001, p. 238), “a história é a

disciplina do contexto e do progresso, logo todo significado é um significado-no-contexto, e, quando as estruturas mudam, as formas antigas podem expressar funções novas e as funções antigas podem encontrar sua expressão em formas novas”.

Essa característica peculiar ao campo da História, que é o dinamismo, o movimento, o significado no contexto, reforça a necessidade de reestruturação de um ensino e uma formação que desmonte projetos de dominação constituídos ao longo da história da disciplina.

É notório que os/as formadores/as percebem a complexidade do momento vivido e reconstróem suas práticas, convergindo para aspectos inerentes à História Cultural. Eles/as preocupam-se com as mudanças, os rumos da História e se questionam sobre o próprio trabalho, revêem o como ensinam e o que ensinam. Articulam saberes, reescrevem o ensino, o que lhe é próprio, em busca de um outro ensino de História, revelador de outros tempos, de diferentes conhecimentos; de outras experiências subjetivas e – por que não? – de uma inovadora formação em História!

Neste sentido, pensar na perspectiva multicultural e na incorporação ou não da problemática nos documentos oficiais é ainda mais intrigante. Contudo, preferimos pensar como Mattos (2003, p. 27), quando comenta sobre o tema transversal ‘pluralidade cultural’: “trata-se menos de discutir as insuficiências de um texto, já aprovado, e mais de tentar intervir nas maneiras de sua implementação para que elas possam concretizar suas possibilidades positivas de intervenção neste aspecto da realidade escolar”.

Neste momento, gostaríamos de salientar que a proposta de história temática contemplada nos PCNs (BRASIL, 1997) para o ensino fundamental não deixa dúvidas do quão é necessário articular diferentes saberes para se ensinar nessa perspectiva. Os PCNs de História propõem romper com os “fantasmas” que rondaram e rondam o ensino de História: a história factual, linear, questionários, livro didático como único referencial etc. Enfoque similar é dado também à pluralidade cultural, tema essencial para a área de História. Isso vem reforçar a necessidade de se reestruturar os conteúdos e as abordagens historiográficas, o ensino e a pesquisa – como afirmam os/as formadores/as – que potencializam, em seus cursos, a formação de professores/as de História. Aí também reside mais um dos limites, ou melhor, desafios, para o ensino e a formação do professor de História numa perspectiva multicultural.

Questionados sobre a formação de docentes na perspectiva das Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores/as da Educação Básica, os/as formadores/as dizem até onde conhecem o documento e o que pensam sobre as implicações e usos dessas Diretrizes na formação de professores/as de História.

Assim comenta Vilalta (UFMG):

As Diretrizes implicam mudanças radicais na composição da grade curricular, na articulação entre a Faculdade de Educação e Instituto de formação específica, no caso nosso, de História. Também, a articulação entre teoria e prática; no campo não só da pesquisa histórica, como também no campo do ensino. [...] Por um lado, as novas Diretrizes apontam para uma direção correta. [...] Por outro, tenho dúvidas se a maneira como elas foram aprovadas é o modo mais correto e se envolveu o grosso dos profissionais que participam da formação de professores. Na

realidade, há um distanciamento muito grande dos professores universitários de História dessa discussão fundamental, que é o que significa formar professor.

As Diretrizes Curriculares Nacionais fazem parte de um projeto educativo global mais amplo, definido pela LDBEN/1996. Como argumenta Sacristán (1998, p. 18), “empreendem-se as reformas curriculares, na maioria dos casos, para melhor ajustar o sistema escolar às necessidades sociais e, em muito menor medida, para mudá-lo, embora possam estimular contradições que provoquem movimentos para um novo equilíbrio”.

O objetivo da proposta não seria nada mais que um ajuste à necessidade social mais ampla? Se assim for, concordamos com o autor, para quem “pouco adiantará fazer reformas curriculares se estas não forem ligadas à formação dos professores. Não existe política mais eficaz de aperfeiçoamento do professorado que aquela que conecta a nova formação àquele que motiva sua atividade diária: o currículo” (SACRISTÁN, 1998, p. 10). E esse currículo é feito na atividade acadêmica, na prática, nas escolhas, definindo o que é realmente válido, significativo, para ser conhecido, ensinado, aprendido ou não.

Os formadores/as de professores são importantes sujeitos do processo de formação e ensino de História, pois, reflexivos que são, conformam novas abordagens e concepções de formação. Ainda que permeadas por dúvidas, as ações dos/as formadores/as expressam questionamentos sobre o caráter dessas propostas, bem como seus encaminhamentos.

Apesar de nas DCNs para a Formação de Professores da Educação Básica (2002) os princípios norteadores da prática docente serem nitidamente voltados para uma formação em consonância com o mercado de trabalho, determinando competências que, em um total de 30, apenas duas ou três se referem a uma formação multiculturalmente orientada (CANEN; MOREIRA, 2001), os/as formadores/as têm a possibilidade de avançar em sentido oposto, recriando através dos saberes escolhidos para ensinar um novo caminho para o curso de História, restabelecendo às “culturas negadas e silenciadas” um lugar no currículo.

Assim comenta Dângelo (UFU): “Trabalhamos com novos historiadores, novas pesquisas que tenham voltado seus olhos para a questão cultural, para a questão da exclusão social”. O objetivo expresso pelo formador, de buscar novos historiadores, novas pesquisas, novos saberes, como nos ensina Burke (1992, p. 336), “é certamente a consciência de que as velhas formas são inadequadas aos propósitos” do curso de História.

Por um lado, as Diretrizes Nacionais Curriculares para a formação de professores/as da Educação Básica manifestam uma preocupação fundamental em orientar a formação de professores/as; por outro, nas Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de História, a preocupação incide sobre a formação de historiadores/as. A ausência, ou lacuna, ou omissão é, particularmente, a formação de professores/as. Fonseca (2003, p. 65) relata que, no texto das Diretrizes – documento histórico, produção de historiadores/as brasileiros/as – aprovado pelo MEC, é explícito: “os cursos de história devem formar o historiador, qualificado para o exercício da pesquisa. Atendida essa premissa, o profissional estará apto para atuar nos diferentes campos, inclusive no magistério”.

O que os/as entrevistados/as dizem sobre esse problema? “O currículo, de forma geral, tem que se adaptar à necessidade de que o objetivo final é a formação do professor.

A pesquisa por si só não resolve determinado problema se não for levada em termos de experiência no ensino” (Dângelo: UFU). “Na realidade, há um distanciamento muito grande dos professores universitários de História dessa discussão fundamental, que é o que significa formar professor” (Vilalta: UFMG). Todos/as os/as entrevistados/as reconhecem a gravidade que é formar apenas professor/a, desconsiderando o/a historiador/a, ou vice-versa, e que há um distanciamento da discussão nas universidades do que seja formar professores/as.

Com a finalidade de formar o/a futuro/a professor/a, articulando os saberes docentes, que são plurais, trabalhando numa perspectiva temática, é interessante que ele seja multiculturalmente formado/a para lidar com os saberes já construídos, e com aqueles que serão construídos e (re)significados no decorrer de sua experiência profissional; além de saber ler o mundo por diferentes ângulos, como ensinam Canen e Moreira (2001), necessita, inevitavelmente, de uma formação multicultural. E, através do conhecimento/reconhecimento das diversidades que são características da História, é possível partir, como diz Paiva, de “objetos que também são plurais”.

Se a história tem a pluralidade como marca inerente, faz-se necessário o estabelecimento de uma formação onde ensino e pesquisa se associem. Como afirma Silva (1995, p. 19):

Identificar pesquisa e ensino significa preservar o rigor da produção de saber, próprio à primeira, e o compromisso de sua presença na cena social ampliada e sob controle de seus agentes, inerente ao segundo, pensando numa síntese desses atributos. Nesse sentido, há reciprocidade na aliança (ensino e pesquisa se iluminam, ampliam e se superam simultaneamente) e garantia de que os atos de pesquisar e ensinar continuam a se questionar permanentemente em busca de novos horizontes na produção de saberes.

No ensino e na pesquisa – pesquisando inclusive a própria prática – formadores/as redefinem saberes ao produzir outros saberes. Também, (re)significam qual ensino, qual formação de História, quais caminhos para formar o/a futuro/a professor/a historiador/a, quais habilidades específicas formar nos cursos de formação inicial. Não se trata aqui de definir um modelo de formação docente apenas em critérios práticos, em habilidades a serem adquiridas; ou seja, a formação do/a professor/a passa pela compreensão do saber-fazer, mas não pode ser reduzida apenas a isso.

Cabe, neste instante, considerarmos que os/as formadores/as admitem a necessidade de rever o processo de incorporação dos conhecimentos curriculares atrelados à dimensão formativa dos/as futuros/as professores/as, uma vez que manifestam preocupações com a questão das diferenças.

Para Canen e Moreira (2001, p. 31), “o que está em questão é a necessidade de vislumbrar possibilidades de combater o pretenso ‘universalismo’ dos discursos curriculares, colocando em questão os valores que os informam, os contextos em que são produzidos, os signos e os significados presentes em sua construção, bem como os estereótipos e os silêncios que os perpassam. Por outro lado, trata-se de buscar formas alternativas de discursos curriculares, de modo a promover tanto a representação de vozes culturais plurais, como o diálogo das diferenças”.

Formar é um trabalho incessante, dinâmico, em pleno movimento. Nesse processo os/as formadores/as selecionam, moldam o que ensinam e definem o prioritário nessa formação; isso passa, sem dúvida alguma, por reformulações nos próprios objetivos das universidades, como centros de formação de professores.

Os/as formadores/as apontam, nas suas narrativas, que formar é um processo cujo maior desafio é formar professores/as para viver na contemporaneidade. Acrescentamos: formar professores/as multiculturalmente orientados/as é o maior deles. Porque formar um profissional capaz de atuar nas salas de aula, de maneira a desconstruir estereótipos de raça, etnia, sexo, religião é incomensuravelmente desafiante. Neste sentido, a formação de professores/as de História numa perspectiva etnocêntrica não se sustenta mais.

Nas narrativas com as quais dialogamos, há uma incisiva preocupação dos/as formadores/as com o tipo de formação que o/a futuro/a professor/a precisa ter, partindo desde os métodos mais adequados às discussões mais amplas sobre, por exemplo, que tipo de profissional está se formando. Como relata Dângelo (UFU), a seguir, sobre a importância de se formar para a perspectiva multicultural:

A importância deve-se também à formação dele, como professor que trabalhará com o aluno de ensino fundamental e médio de uma origem bastante diversificada. Para que ele não trabalhe o ensino como uma espécie de formação cultural, tem que levar em conta essas desigualdades culturais, entendê-las e fazer com que seus alunos também as entendam, para que se eliminem preconceitos e práticas de marginalização e de exclusão social. Ele tem que considerar isso na sala de aula, no ensino fundamental e médio. A formação dele, se for ligada a essa preocupação, levando em conta uma sociedade plural como a brasileira, poderá também estimular os alunos de ensino fundamental e médio a não querer que o outro seja igual a ele, e a respeitar as diferenças. Não só respeitá-las, mas valorizá-las. Que tenha também a capacidade de desenvolver propostas, reflexões acerca de um mundo no qual as diferenças sociais serão cada vez menores, e que sejam respeitadas essas diferenças culturais, religiosas, partidárias (Dângelo: UFU).

Para que formar o/a professor/a na perspectiva multicultural? É necessário formar alunos/as multiculturais, usando sua expressão, para uma sociedade também multicultural, para assim atuar na sociedade livre de preconceitos, capaz de lutar contra as desigualdades culturais, sexistas, religiosas, políticas. Alguém que seja formado para formar pessoas, para lidar com as diferenças, capaz de encaminhar propostas revertendo os quadros de exclusão e marginalizações. O formador chama a atenção para a não-formação cultural do indivíduo. Para que isto não aconteça, o/a futuro/a professor/a do ensino fundamental e médio “tem que levar em conta essas desigualdades culturais, entendê-las e fazer com que seus alunos também as entendam, eliminando preconceitos e práticas de marginalização e de exclusão social”, como afirma Dângelo (UFU).

Outros/as formadores/as compartilham das idéias do formador, transcritas anteriormente, e afirmam que uma formação nessa perspectiva contribui para a eliminação dos preconceitos, eliminando práticas discriminatórias de naturezas diversas.

A necessidade de abordar essas temáticas em sala de aula é premente. O mundo vive inúmeras catástrofes. Os embates étnicos e religiosos estão cada vez mais presentes.

Fazem-se necessárias novas ações na busca de perspectivas mais positivas para as questões políticas, econômicas, sociais e culturais. “É nesse contexto que se coloca o grande desafio para a Universidade neste início de século: encontrar-se com a sociedade brasileira. Reconstituir-se de forma que se identifique de corpo e alma com a população, com sua diversidade étnica, social e regional” (UNIVERSIDADE XXI, 2003, p. 3).

A Universidade, como afirmam os/as formadores/as, tem que vencer o desafio de se aproximar mais da sociedade, rompendo o isolamento, para início de conversa, que a separa da diversidade cultural dos/as próprios/as alunos/as e das escolas de ensino fundamental e médio.

A complexa realidade vivenciada pelas universidades precisa ser entendida, ainda, segundo as afirmações de Vilalta (UFMG):

Na realidade, nos distanciamos muito das escolas de ensino fundamental e médio. A Universidade tem que aumentar a capacidade do homem em termos de conhecimento e de relação com o mundo que o cerca. Isso ela não enfrenta. Métodos. Quais são os métodos aplicáveis? Você pode estar lidando com alunos que vêm de uma situação em que a comunicação oral é aquela que é mais freqüente, mais fácil, e nós, da História, temos obsessão por texto escrito e comunicação escrita. Quando você fala em diversidade cultural, tem que pensar na cultura de massa, que massifica, mas que é um dado da realidade, algo que uniformiza a sociedade como um todo; e nós não trabalhamos com o testemunho da História na sala de aula. Isso merece uma reflexão por parte da Universidade. Do ponto de vista do conhecimento histórico, as Universidades trabalham muito bem essa questão da diversidade cultural. A diversidade não é levada em consideração na atuação do futuro professor, nem aqui, nem em outra instituição (Vilalta: UFMG).

O formador, em sua narrativa, registra elementos importantes para se pensar nas ações formativas das universidades. Apresenta sua própria interpretação do vivido. Resgata a relação Universidade e dimensão epistêmica, questiona o próprio saber científico, a configuração dos saberes difundidos pela instituição formadora, bem como o compromisso em colaborar na preparação dos/as alunos/as para o mundo, para a diversidade cultural. Contudo, como ele afirma, esses são problemas que as universidades não enfrentam. Neste sentido, relembramos Santos (2001, p. 225), ao afirmar que: “Na fase de transição paradigmática, a Universidade tem de ser também a alternativa à Universidade. O grau de dissidência mede o grau de inovação”.

Neste sentido, ela deve reivindicar aquilo que adquiriu ao longo da sua existência: a autonomia, reformulando os currículos, reconstruindo identidades. Ela tem que ser o seu próprio recurso, em outras palavras, fazer de si o próprio recurso, reinventar-se a si mesma. Abrindo-se, ampliando seu universo de significação, além de si mesma, associando-se às escolas de ensino fundamental e médio, às outras comunidades científicas e culturais, expandindo seus saberes, contribuindo, desta forma, na resolução dos problemas que afligem a sociedade contemporânea.

As Ciências Sociais, especialmente a História, têm muito a oferecer na construção de um novo projeto de Universidade. Um projeto intersocial, multiculturalmente orientado,

redefinindo posições e saberes que lhe são peculiares. “A universidade será democrática se souber usar o seu saber hegemônico para recuperar e possibilitar o desenvolvimento autônomo de saberes não-hegemônicos, gerados nas práticas das classes sociais oprimidas e dos grupos ou extratos socialmente discriminados” (SANTOS, 2001, p. 228).

Assim, formadores e formadoras, comprometidos/comprometidas com um ensino e uma formação de professores/as numa perspectiva multicultural, podem religar saberes culturais de diferentes tempos e espaços, redimensionando questões locais e globais, pois “os problemas mundiais agem sobre os processos locais, que retroagem por sua vez sobre os processos mundiais. Responder a este desafio, contextualizando-o em escala mundial, quer dizer, globalizando-o, tornou-se algo absolutamente essencial, apesar de sua extrema dificuldade” (SANTOS, 2001, p. 62).

Para uma reforma no currículo, é importante pensar na multiplicidade de conhecimentos e na importância de focalizar o multi, em vez do uno; os contrários, em vez do linear; o complexo, em vez do simples. Também, uma reforma exige que educadores/as se interroguem sobre suas práticas curriculares a respeito de raça, classe, gênero e orientação sexual. Desafiando os etnocentrismos e questionando sobre como diferentes grupos são representados nos currículos oficiais e no seu próprio currículo. Reformar significa, ainda, dar vozes às pessoas marginalizadas, aos pobres e oprimidos. Neste sentido, ainda é preciso recriar, “espaços de encorajamento para a multiplicidade de vozes em nossas salas de aula e de se criar uma pedagogia dialógica na qual as pessoas vejam a si e aos outros como sujeitos, e não como objetos. Quando isso ocorre, os estudantes tendem a participar da história, em vez de tornarem-se suas vítimas” (MCLAREN, 2000, p. 146).

Auscultando as narrativas de professores/as formadores/as, ouvimos vozes que fomos (re)compondo no decorrer desta investigação. Esta escuta ampliou nosso olhar sobre a formação de professores/as de História, ensino e multiculturalismo. Com certeza, pensamos e continuamos pensando sobre elas. Gostaríamos de pontuá-las, ou melhor, de significá-las nessas reflexões finais.

Iniciaremos por algo dito e escrito em vários relatos de pesquisa: o fato de que a formação de professores/as carece de revisitações contínuas de pesquisadores/as, no sentido de que este é um campo amplo, cuja ação/reflexão dos/as formadores/as para uma sociedade mais justa é de importância vital. Os documentos escritos, prescritos, oficiais, com os quais dialogamos, revelaram-se insuficientes enquanto constitutivos de uma nova proposta que dilua os problemas das diferenças. Os Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino fundamental e os temas transversais “Pluralidade Cultural” apontam possibilidades para a construção de uma educação multicultural. Por outro lado, as Diretrizes para Formação de Professores da Educação Básica prevêem, mais fortemente, a instrumentalização, a formação por competências.

Nas narrativas dos/as formadores/as, diversas concepções de ensino e formação foram esboçadas. Os/as formadores/as têm sensibilidade para com as questões multiculturais, refazem o que ensinam, permanentemente, e são promotores de mudanças. No entanto, é nesse ponto que reside uma questão desafiadora. Primeiro, as Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de História desconsideram a formação do/a professor/a; segundo,

as Diretrizes Nacionais para a Formação de Professores/as da Educação Básica formatam e reduzem um modelo de profissional da educação a um conjunto de competências. Não há clareza conceitual, no que se refere a uma formação multicultural, nesses documentos. Em outras palavras, o projeto de formação de professores/as de História, de acordo com essas Diretrizes, que norteiam os projetos pedagógicos dos cursos de formação inicial, não se pautam na discussão dessas questões. Omite-se, sucumbe-se, silencia-se, menospreza-se a formação para um mundo, inevitavelmente, multicultural.

E a Universidade, como instituição de produção de conhecimento e formadora de professores, o que faz e diz para este mundo, para a sociedade brasileira e o ensino de História nas séries fundamentais e médias, sobre os grupos culturalmente diversos que habitam o mundo? A resposta é clara para alguns e confusa para outros, dependendo de quem a olha e de como a olha. Isso demonstra a necessidade premente de revisão dos saberes incorporados e vivenciados nos currículos universitários, não só de História, mas de todos os currículos que formam professores/as, engenheiros/as, médicos/as, advogados/as etc.

Como demonstra McLaren (2000), os/as educadores/as desempenham papéis importantes nos espaços escolares, é neste lócus que eles podem desconstruir discursos antidemocráticos, monoculturais, revertendo processos de desconhecimento das múltiplas culturas que compõem a sociedade, no caso específico a diversidade brasileira.

As narrativas revelam que o intuito dos/as formadores/as é reverter a lógica perversa que tem desqualificado e ocultado problemas tão sérios quanto o da construção das identidades culturais. As relações estabelecidas pelos/as professores/as formadores/as com os saberes representam bem essa dimensão identitária, subjetivada em suas estratégias educativas, apesar de terem consciência de que há muito para se fazer ainda em termos de transformação das práticas docentes.

Em relação às concepções multiculturais dos/as formadores/as, emergiram nas narrativas as categorias “diversidade e a pluralidade”, características marcantes da contemporaneidade, e isso é perceptível quando se posicionam sobre a historiografia, as temporalidades, os espaços, as linguagens, as culturas, bem como as manifestações culturais.

Nas narrativas, os/as entrevistados/as afirmam que a “história é multicultural”, no sentido de temas e conteúdos. Acrescentamos que é multicultural no sentido de temas, de conteúdos, não necessariamente no sentido de métodos. A questão do multiculturalismo na formação e no ensino de História necessita ultrapassar as fronteiras que apenas o qualificam como tema ou conteúdo, para que se transforme em prática teórica, vivência política e autoconsciência. Faz-se necessário vivenciá-lo, ensiná-lo, aprendê-lo, exercê-lo. O multiculturalismo é conteúdo, sim, mas é também uma postura em relação ao mundo.

Argumentamos sobre a necessidade de questionarmos o multiculturalismo como um “dado”. A questão multicultural carece de ser problematizada e discutida com mais veemência nos espaços de formação de professores/as. Afinal, de que multiculturalismo se está falando? Como fugir das caricaturas do multicultural? Não seria mais adequado falar em “intercultural” ou em “multicultura”?

Concebemos o multicultural para além da diversidade cultural, as diferenças devem existir nas suas riquezas; não há grupos homogêneos, há diferenças dentro dos próprios

grupos. E a questão das hierarquias? E as desigualdades? Não é suficiente dizer que há negros/as, índios/as etc. É preciso entender como essas diferenças implicam relações fortemente hierarquizadas. Também decorre disso que o multicultural se manifesta num mundo onde a hegemonia de uns não desapareceu. Neste sentido, é premente a necessidade de desafirmos a construção dos outros, das margens, das franjas e das culturas dominantes.

Quanto ao papel da Universidade, uma pergunta, insistentemente, nos persegue e diz respeito a uma transformação que passa pela ação formativa e, conseqüentemente, pelas Instituições de Ensino Superior: A Universidade, enquanto instituição formadora de professores/as, contribui para formar o respeito e a compreensão das diferenças entre as várias culturas que compõem a sociedade?

Ousamos respondê-la, no espaço restrito investigado, ou seja, baseando-nos no diálogo crítico entre pesquisadores, os autores de referência, os documentos escritos e as narrativas dos/as formadores/as. Nesse sentido, cremos, não em tom profético, mas no tom daqueles que acreditam num mundo melhor, que almejam justiça social e curricular para as chamadas identidades culturais negadas: há que se caminhar, se rever, reestruturar, reinventar mais e mais os currículos que relegam essas identidades no interior das universidades. Sobretudo, há que se revolucionar a formação e o ensino de História.

Morin (2002, p. 84), a propósito dos “Sete Saberes Necessários à Educação do Futuro”, nos ensina, a respeito do conhecimento, que este é tradução e reconstrução; “não é fundado numa sofisticação, mas numa atitude que consiste em contextualizar o saber”.

A primeira idéia apreendida dos ensinamentos de Morin reside na urgência de se pensar em comunidades globais e locais; não há como se desconectar, nessa era planetária, da comunicação. No entanto, esses espaços precisam ser respeitados, construindo escolas do sujeito ou da comunicação, como propõe Torraine (1999), pois o processo formativo passa pelo conhecimento, pela informação, constantemente veiculada nos meios de comunicação, pelos saberes veiculados em livros, manuais escolares, Internet e as diversas fontes.

Por fim, algo fundamental para uma educação multicultural: a idéia de que não se está, verdadeiramente, só; vive-se numa “comunidade de destinos sobre a terra” (MORIN, 2002, p. 98) uns com os outros, complementando-se mutuamente. Cremos que a educação numa perspectiva multicultural passa por uma reforma do pensamento. Para tanto, requer a religação desses pensamentos. Pensando que para revolucionar é preciso conhecer-se a si mesmo, mudar o espírito, como diz Morin. O que se deve transformar: o pensamento ou o sistema de ensino? Pensamos que ambos são importantes. Contudo, transformar a formação do/a o/a formador/a, as ações e os espaços formativos é mais prudente e urgente, pois, ao mudar a cultura dos/as formadores/as, seus saberes e práticas, estaremos provocando, lutando para mudar os sistemas de ensino. As narrativas dos formadores são potencializadoras de mudanças.

Por enquanto, ficamos com as incertezas, com o amanhã repleto de perplexidades, potencialidades, e com o hoje, momento vivido (essencialmente presente), sentido, presente em nós, ou seja, ficamos com aquilo em que nos transformamos no decorrer desta investigação e com as possibilidades de contribuirmos para transformar o processo de formação de professores/as de História.

As dúvidas perduram. Será que respondemos às questões propostas? Um trabalho incessante, desconfortavelmente maravilhoso, e, ao mesmo tempo, imprevisível – como a vida e a história – passa agora a fazer parte do nosso universo epistêmico.

Compatibilizar todos os conhecimentos apreendidos ao escrevermos foi, sem dúvida alguma, uma tarefa dotada de espírito de renovação e, ao mesmo tempo, de renúncia. Renúncia aos velhos conceitos, tão arraigados, difíceis de ser mudados; renúncia aos velhos estigmas, às velhas certezas que nos acostumamos a incorporar e vivenciar. Conhecimentos que não são desprezíveis por serem antigos, muito pelo contrário, são motivadores de novos, pois, ao se agregarem aos novos, não é necessário se desfazer dos velhos, apenas mudar a maneira de olhá-los, uma vez que estes são constitutivos da experiência de cada um/a.

Notas

1. Além da obra citada no texto, o conceito de multiculturalismo do autor pode ser apreendido em MCLAREN, Peter. *Multiculturalismo revolucionário*. Porto Alegre: Artmed, 2000. Outras importantes referências para o debate são as seguintes obras: BAUMAN, Zigmunt. *Identidade*. Rio de Janeiro: J. Zahar, 2005 e HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP & A, 2004.
2. Neste texto foram utilizadas narrativas dos Professores Formadores: Drs. Dângelo, Furtado, Paiva e Vilalta. Suas identidades foram explicitadas com autorização prévia durante a pesquisa de Mestrado.

Referências

- BENJAMIM, Walter. *Magia e técnica, arte e política*. Obras Escolhidas. Trad.: Sérgio Paulo Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 1985.
- BOM MEIHY, J. C. *Manual de história oral*. 3. ed. São Paulo: Loyola, 2000.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Universidade XXI*. O futuro em debate. Brasília: Informativo Sesu/Capes. 2003.
- _____. Ministério da Educação e Desporto. *Diretrizes para a formação de professores da educação básica, em cursos de nível superior*. Brasília: MEC, 2002. (http://www.mec.gov.br/sesu/ftp/curdiretriz/ed_basicaed_basdire.doc)
- _____. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: pluralidade cultural, orientação sexual*. Temas Transversais. 1ª a 4ª séries. Brasília: MEC/SEF, 1997.
- _____. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: História*. 5ª a 8ª séries. Brasília: MEC/SEF, 1996.
- BURKE, Peter. *A escrita da história: novas perspectivas*. Trad.: Magda Lopes. São Paulo: Edunesp, 1992.

- CANEN, Ana; MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. Reflexões sobre o multiculturalismo na escola e na formação docente. In: _____. (Orgs.). *Ênfases e omissões no currículo*. Campinas: Papirus, 2001. p. 15-44.
- FONSECA, Selva Guimarães. *Didática e prática de ensino de história*. Campinas: Papirus, 2003.
- _____. Quais histórias ensinar, quais histórias aprender no século XXI? In: *Histórias*, Boletim do Laboratório e Arquivo de Memória Histórica – LAMH, Unicentro Newton Paiva, Belo Horizonte, v. 4, n. 6, p. 2, mar. 2001.
- MATTOS, Hebe Maria. O ensino de história e a luta contra a discriminação racial no Brasil. In: ABREU, Martha; SOIHET, Rachel (Orgs.). *Ensino de história: conceitos, temáticas e metodologia*. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2003. p. 127-136.
- MCLAREN, Peter. *Multiculturalismo crítico*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2000.
- MORIN, Edgar. Articular os saberes. *Educação e complexidade: os sete saberes e outros ensaios*. Trad.: Edgar de Assis Carvalho. São Paulo: Cortez, 2002.
- RAGO, Margareth. O historiador e o tempo. In: DE ROSSI, Vera Lúcia Sabongi; ZAMBONI, Ernesta (Orgs.). *Quanto tempo o tempo tem!* Educação, filosofia, psicologia, cinema, astronomia, psicanálise, história... Campinas: Alínea, 2003. p. 25-48.
- SACRISTÁN, J. G. A cultura, o currículo e a prática escolar. In: _____. *O Currículo: uma reflexão sobre a prática*. Trad.: Ernani F. Rosa. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998. p. 13-53.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. *Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade*. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- SILVA, Marcos A. *História: o prazer em ensino e pesquisa*. São Paulo: Brasiliense, 1995.
- THOMPSON, Edward Palmer. *Costumes em comum: estudos sobre a cultura popular tradicional*. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.
- _____. Folclore, antropologia e história social. In: NEGRO, Antonio Luigi; SILVA, Sérgio (Orgs.). *As peculiaridades dos ingleses e outros artigos*. Campinas: Edunicamp, 2001. p. 238.
- TORRAINE, Alain. A escola do sujeito. In: _____. *Poderemos viver juntos? Iguais e diferentes*. Trad.: Jaime A. Clasen e Epfrain F. Alves. Petrópolis: Vozes, 1999. p. 317-343.

Teachers' continuing education and teaching of History: a multicultural perspective in debate

Abstract

In this article we present results of a research concerning the theme "History teachers' continuing education and multiculturalism". The objective of the research was to analyze the following issues: Do teachers of History major "in" and "for" a multicultural perspective? Which cultural perspective is explicit and implicit in the National Curriculum Parameters of the teaching of History? Do the training institutions work in the perspective of cultural plurality in their formal and active curricula? To answer these questions, written documents and oral interviews were analyzed. The study was carried out with teachers of the courses of History of Universidade Federal de Minas Gerais and Universidade Federal de Uberlândia, and was based on the methodology of the thematic oral history. This article aims at socializing analyses produced on the basis of this investigation.

Keywords: *Teacher education. Teaching of History. Multiculturalism.*

La formation continuée des maîtres et l'enseignement de l'Histoire: une perspective multiculturelle en débat

Résumé

Dans cet article l'on présente les résultats de la recherche sur le thème "La formation continuée des maîtres et le multiculturalisme". L'objectif de la recherche a été d'analyser les questions suivantes: Est-ce que les maîtres d'Histoire se forment "dans" et "pour" une perspective multiculturelle? Quelle est la perspective multiculturelle explicite ou implicite dans les Paramètres Curriculaires Nationaux de l'enseignement de l'Histoire? Est-ce que les institutions de formation travaillent dans la perspective de la pluralité culturelle dans leurs curricula formels et actifs? Pour répondre à ces questions, des documents écrits et des entrevues orales ont été analysés. L'étude a été réalisée avec des maîtres des cours d'Histoire de la Universidade Federal de Minas Gerais et de la Universidade Federal de Uberlândia et a reposé sur la méthodologie de l'histoire orale thématique. Cet article vise à socialiser les analyses produites à partir de la recherche.

Mots clefs : *Formation de maîtres. Enseignement de l'Histoire. Multiculturalisme.*

Formación de profesores y enseñanza de historia: la perspectiva multicultural en debate

Resumen

En este artículo presentamos resultados de una investigación acerca de la temática "Formación de profesores de historia e multiculturalismo". El objetivo del estudio fue analizar las siguientes cuestiones: ¿Los profesores formadores de las carreras de historia forman "en la" y "para" una perspectiva multicultural? ¿Cuál perspectiva cultural está explícita e implícita en los "Parámetros Curriculares Nacionales" de la enseñanza de historia? ¿Las instituciones formadoras de profesores trabajan la perspectiva de la pluralidad cultural en sus currículos formales y activos? Para contestar a esas preguntas fueron analizados documentos y entrevistas en un universo de profesores formadores de las carreras de historia en la Universidade Federal de Minas Gerais y Universidade Federal de Uberlândia, teniendo como soporte metodológico la historia oral temática. Este artículo intenta socializar análisis producidos a partir de la investigación.

Palabras-clave: *Formación docente. Enseñanza de historia. Multiculturalismo.*

Recebida 1ª versão em: 18.04.2006

Aceita 2ª versão em: 28.06.2006

