

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

FORMAÇÃO DE PROFESSORES/AS DE HISTÓRIA E
MULTICULTURALISMO: EXPERIÊNCIAS, SABERES E PRÁTICAS
DE FORMADORES/AS

REGINA CELIA DO COUTO

UBERLÂNDIA/MG

2004

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA

Regina Célia do Couto

*Formação de Professores/as de História e
Multiculturalismo: Experiências, Saberes e Práticas
de Formadores/as*

SISBI/UFU



1000219121

UBERLÂNDIA
2004

Regina Célia do Couto

MON
371.13
C8714
T651m6m

*Formação de Professores/as de História e Multiculturalismo:
Experiências, Saberes e Práticas de Formadores/as*

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Universidade Federal de Uberlândia, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestra em Educação.

Área de Concentração: Saberes e Práticas Docentes

Orientadora: Professora Dr.^a Selva Guimarães Fonseca

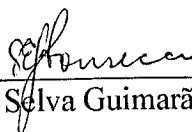
UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA

Regina Célia do Couto

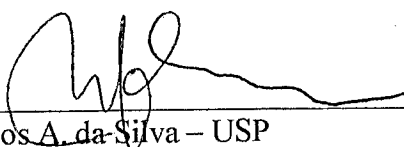
*Formação de Professores/as de História e Multiculturalismo:
Experiências, Saberes e Práticas de Formadores/as*

Dissertação aprovada em 18 de fevereiro de 2004
para obtenção do título de Mestre em Educação

Banca examinadora:



Prof. Dra. Selva Guimarães Fonseca – UFU



Prof. Dr. Marcos A. da Silva – USP



Prof. Dra. Mara Rúbia Alves Marques Verrissimo – UFU

À Matriarca, Margarida, flor do canteiro de nosso lar.
Encantadora, alegre, sempre viva, torna mais fecundo
nosso viver.

Ao meu irmão Homero. Com ele aprendi a buscar
conhecimentos e entender que a vida é muito mais do
que se pode imaginar.

AGRADECIMENTOS:

A Deus, transcendente, inexplicável...

À Selva,

Juntas, entrecruzamos multiculturalismo, formação, História. Tecemos e construímos experiências, saberes e práticas. Recriamos vivências! Obrigada, sempre!

Ao Paulo,

Pelo resgate de minha essência.

Às minhas irmãs e irmãos,

Professoras/es por vocação, sensíveis, companheiras/os, compreensivas/os, obrigada pela afetividade, pelo canto e pela musicalidade, expressão marcante da Família Couto.

Às sobrinhas Amanda, Alexandra, Lílian, Lívia, Tamara, Stella, Valéria. Se vocês não existissem teríamos que inventá-las, pois suas presenças tornam a vida mais cheia de luz e brilho!

Aos sobrinhos, talentosos, sensíveis. Estaremos unidos para sempre na vida e na arte.

Aos amigos e amigas do Mestrado,

Companheiros/as que me ajudaram a vivenciar e sentir esse momento da minha vida com mais intensidade e alegria, muito obrigada!

Ao meu amigo Alfredo,

Pelo carinho e disponibilidade, que sempre recebi de você.

Aos/as amigos/as de sempre, Carmen, Elizer, Gláucia, Ilka e Teresa,

Com vocês tudo ficou luminoso, mágico, apaixonante. Obrigada!

Ao casal, Ângela e Mauro e seus filhos,

Vocês foram os anjos que me acolheram e protegeram enquanto estive em Uberlândia. Vocês contribuíram na realização de um dos grandes sonhos da minha vida, cursar um mestrado em uma Universidade Federal. Obrigada!

Amélia, Cássia, Flávio, Eliezer, Gilberto, Ivan, Ilka, Irene, Ione, Jairo, Adalberto, Rose,

Companheiros/as de interlocução e momentos significativos de aprendizado na FASF. Obrigada!

À Célia Assunção e Tadeu Teixeira,

Com carinho, paciência, sensibilidade e paixão, leram e sugeriram com delicadeza os ajustes finais do trabalho.

Aos professores e professoras, que com especial carinho contribuíram na minha formação.

Ao Mestre, Ronan Talles de Oliveira,

Minha paixão pela História, começou quando fui sua aluna. A você, meu carinho, admiração, sempre!

Aos mestres e mestras do Mestrado em Educação da UFU de 2002,

Vocês me auxiliaram na busca do conhecimento, iluminando e desvendando essas trilhas, tão incertas e sinuosas! Obrigada!

Aos professores e professoras da Banca de qualificação, Mara Rúbia e Silma,

A contribuição de vocês foi muito importante para a concretização deste trabalho.

Ao Marcos Silva e Mara Rúbia Alves Marques Veríssimo (Banca examinadora),

Meus sinceros agradecimentos por aceitarem o convite.

Aos/as professores/as formadores/as, Alcides Freire Ramos, Eduardo França Paiva, João Pinto Furtado, Luis Carlos Villalta, Maria de Fátima Ramos Almeida e Newton Dângelo,

Pela contribuição expressiva que deram á essa dissertação cujas palavras se tornaram notas... compassos... harmonizando, fecundando o texto.

Ao James e Jesus,

Pessoas incríveis, sempre dispostas e me ajudar. Obrigada!

A meu Pai, Márcio, embora ausente, nesse plano, presente, nos expressivos ensinamentos de vida que nos deixou.

À Diretoria da FASF/Luz/MG,

Por acreditar no meu trabalho e me encorajar na busca de mais conhecimentos. Seu apoio foi fundamental.

À Universidade Federal de Uberlândia, Programa de pós- Graduação em Educação Brasileira pelo apoio incondicional e pela oportunidade de realizar este Mestrado.

À FAPEMIG, pela concessão de bolsa possibilitando a concretização desta pesquisa.

"A incerteza é uma das maiores conquistas da consciência, porque a aventura humana, desde seu começo, sempre foi desconhecida." Edgar Morin

RESUMO

Esta investigação visa compreender as relações entre ensino de História, formação docente e multiculturalismo. A questão central da pesquisa é a seguinte: Os/as professores/as formadores/as dos cursos de História formam “na” e “para” uma perspectiva multicultural? Com o objetivo de compreender as relações entre formação docente, ensino de História e multiculturalismo, realizaram-se análises dos documentos oficiais (Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de História, Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em Cursos de Nível Superior, Curso de Licenciatura, de Graduação Plena; PCNs de História para o Ensino Fundamental e Pluralidade cultural – temas transversais) e entrevistas orais com os/as professores/as formadores/as de História das seguintes instituições: Universidade Federal de Uberlândia (UFU/MG/Brasil) e Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG/MG/Brasil). No primeiro Capítulo analisaram-se as referências (multi) culturais explícitas e implícitas nos currículos e diretrizes oficiais para a formação docente e o ensino de História. No segundo Capítulo, registraram-se e discutiram-se as concepções dos/as professores/as formadores/as de História sobre a questão do multiculturalismo na formação e no ensino de História. No terceiro Capítulo, relacionaram-se saberes, práticas e identidades docentes (re)construídos nos cursos de Graduação em História. Estabeleceu-se, nesta investigação, um diálogo entre a documentação oficial e as vozes do/as professores/as formadores/as de História através de entrevistas orais temáticas. Produziu-se um desvelamento de como as questões multiculturais são percebidas e vivenciadas pelos sujeitos sociais da pesquisa, como são abordadas pelos documentos oficiais e as relações com o processo de formação de professores/as, os saberes e as práticas de ensino de História no contexto da educação escolar. Palavras - chave: formação docente, ensino de História e multiculturalismo.

ABSTRACT

This investigation aim to understand the relations among the teaching of History, formation of teaching staff, and multiculturalism. The main questions from this research is the following: Do the professors of the History Courses prepare “in the” and “to” one multiculturalism perspective? With an objective to understand the relations among formation of professors, the teaching of history, and multiculturalism we did many analysis in the official documents (National Curricular Guidelines of the Courses of History, National Guidelines Curricular for the formation of Teachers of the Basic Education, in Courses of Superior Level, Course of Degree, of Full Graduation; National Curricular Parameters of History for the Fundamental Teaching and Cultural Plurality – transversal themes) and oral interviews with some history professors who are preparing and forming new teachers in History in the following Federal teaching institutions as: Federal University of Uberlândia (UFU/MG/BRAZIL); Federal University of Minas Gerais State (UFMG/MG/BRAZIL). In the first chapter, we analysis the referencies multiculturalist explicit and implicit in all documents above mention. In the second chapter, we registred and discussed the conceptions of the interviewed professors about the multiculturalism questions in the formation and in the history teaching. In the third chapter, we match all knowledges, practices and identities of all teaching staff built and rebuilt through the graduation history course. We established in this investigation a dialogue between the official documentation and educators voices history through oral thematic interviews. We produced an unveil of how the multiculturalism questions were perceived and experienced by the social subjects from the research, how these questions were broaching by the official documents and the relations with the formation process of professors, the knowledges and the pratices of the History teaching in the context of the school education. Key-words: instruction education, history teaching and multiculturalism.

SUMÁRIO:

Introdução:

A memória, a história, o desassossego ou como tudo começou.....	11
1- “A toda hora rola uma história”	12
2- Reescrevendo o percurso do objeto: a (re) composição de um caminho.....	16
3- A opção pelo caminho metodológico.....	20

Capítulo I:

Diretrizes e Currículos Nacionais para a formação de professores/as e ensino de História: referências para uma educação (multi) cultural?.....	28
1- Trilhando caminhos e perspectivas teóricas curriculares.....	29
2- O ensino de História: desafios constantes e (in)constantes na História.....	37
3- Os PCNs de História e o Tema Transversal “Pluralidade Cultural”: focalizando o olhar.....	44
4- Diretrizes Nacionais: uma arquitetura da formação docente.....	52
4.1- Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores/as da educação básica.....	52
4.2- Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de História.....	61
4.3- Entrecruzando documentos oficiais e a questão multicultural.....	62

Capítulo II:

Perspectivas de sujeitos formadores/as de professores/as de História: o instante da palavra.....	67
1- Mobilizando esforços: o espaço da sala de aula como reconstrução de trilhas multiculturais.....	82
2- Buscando sentidos ou... a difícil arte de ler as palavras.....	95

Capítulo III:

Saberes e identidades docentes: (re)construindo a educação multicultural no ensino e formação de professores/as de História.....	101
1- Da relação com a cultura e o ensino de história: vivências e recriações.....	103
2- Experiências narradas: um novo caminho para o ensino e formação?	112
3- Da relação com a formação ao ensino de História: um outro caminho da história ensinada?	115
4- O ensino e a pesquisa em história podem contribuir para uma formação multiculturalmente orientada?.....	120
5- Da relação com o conhecimento e a formação: desafios, possibilidades da História e da Universidade.....	127

Considerações finais:

134

<i>Bibliografia:</i>	139
<i>Anexo A:</i>	
Roteiro de Entrevistas	152
<i>Anexo B:</i>	
Lista de abreviaturas e siglas	144

INTRODUÇÃO

A MEMÓRIA, A HISTÓRIA, O DESASSOSSEGO OU COMO TUDO COMEÇOU...

... a palavra é nova para mim, e como não conheço seu sentido e suas complicações, minha inquietude aumenta. P. Levi

Assim como tudo, na vida um dia, num determinado momento, principia, comecei a sentir que o instante da palavra estava à espreita, esperando uma oportunidade para reverberar um trajeto, um modo de pensar, uma construção de significados, almejando atingir e alcançar o momento inigualável – sem arrogância - da produção do conhecimento.

Foi na inquietude que tudo começou. O desassossego se fundiu às minhas questões, ao modo como aprendi a ver o mundo e a dar significado a esse mundo, ao modo de me relacionar com os outros, de lidar com o conhecimento, e, ao mesmo tempo, lidar com os saberes construídos.

Falarei um pouco sobre esse desassossego ou a inquietude que redimensionou minha crítica sobre meu trabalho e sobre as formas que encontrei para lidar com o conhecimento produzido/difundido por mim e pelos teóricos da área de História e Educação no decorrer de minha prática pedagógica.

Nos anos noventa, do século passado, quando lecionava História, no ensino fundamental, médio e superior, caminhava segura pelo caminho que julgava certo.

Acreditava nas 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, de mulher, de centralidade, unidade, coesão, encontrava-me num estado de segurança. Segurança que, em certo sentido, me desassossejava, daí senti a necessidade, naquele momento, de cruzar as fronteiras da segurança, do conhecido.

A trajetória ou o desassossego que me conduziram ao encontro do caminho, se é que seja possível falar de um caminho, foi percorrida com atropelos. Nesse sentido, talvez fosse melhor falar de percalços, ao invés de caminhos. Então, sobre a trajetória percorrida nos percalços da formação de professores/as de História, tenho muito o que dizer, só não sei se ficarei satisfeita com o que conseguirei dizer dessa experiência, pois, dependendo do tempo e das circunstâncias que estamos vivendo, as experiências podem soar de diferentes modos, como afirma Rolnik (1995, p. 242) “esboçando novas composições.”

A memória, ou o ato de lembrar, possibilitou-me reverberar novas composições, novos e velhos sentidos daquilo que olho, penso, falo, faço. Por outro lado, “a memória é fragmentada e tanto no plano individual como no coletivo tem o poder de nos livrar, mesmo que provisoriamente, da desintegração” (AZÚA, 2001, p. 32). Nesse sentido, recorro ao poeta para dizer que “recordar é viver”. E parafraseando Paulinho da Viola, a toda hora rola uma história e é preciso estar atento, pois esta História pode mudar o rumo dos ventos.

1- “A toda hora rola uma História” ...

Ministrava aulas de História do Brasil e EPB (Estudos dos Problemas Brasileiros) - em 1992 - em um curso noturno de formação de professores/as de História na Faculdade de Luz, Minas Gerais, localizada a duzentos quilômetros de Belo Horizonte/MG e a quarenta e cinco quilômetros da cidade onde resido, Bom Despacho/MG.

No decorrer do meu trabalho, no curso de formação de professores/as de História procurava dar ênfase às discussões sobre racismo, etnia, gênero. Sempre me interessei por temas polêmicos. Fui educada numa família onde a presença desses temas era amplamente discutida. Também, minha cidade natal – Bom Despacho/MG - é um local rico em diversidades culturais. Cresci nesta localidade, onde as manifestações da cultura popular possuem valores insignificantes para determinados grupos da população local, mas, mesmo assim, eu me interessava pelas manifestações populares de cunho regional e nacional.

Nesse percurso, fui agregando, à medida do possível, nas discussões de sala de aula, temáticas relacionadas à vida e cultura de grupos sociais. Utilizei vários recursos didáticos no afã de incluir as questões das diversidades culturais.

Mas alguma coisa me incomodava. Alguma coisa me acontecia, seja na sala de aula quando lidava com as questões de raça, gênero, etnia, seja nos espaços de relacionamentos com meus/minhas colegas de profissão, onde trocávamos e discutíamos idéias.

Pensava que a minha questão era muito simples, ou seja, para resolver o problema da inclusão das diversas culturas no ensino e na formação de professores/as de História, o segredo era discutir sobre essas questões. Assim, os/as alunos/as seriam “conscientizados” dos “reais” problemas que afetavam e afetam os grupos culturais existentes no Brasil e no

mundo. Bastava para isso acontecer eu levar para a sala de aula recursos didáticos apropriados para a temática e discuti-los em profundidade.

No decorrer do tempo percebi que isso era insuficiente. Quando me reencontrava com os egressos dos cursos, descobria, dentre outras coisas, que a metodologia adotada não fora suficiente para mudar a forma como os/as novos/as professores/as atuavam no ensino de História, quando se referiam às questões culturais. Acreditava ser uma simples questão de metodologias de ensino e de seleção dos saberes trabalhados nas salas de aula.

Caminhando um pouco mais, percebi que trabalhava em um local privilegiado, onde havia confluência de várias culturas, pois a Faculdade em que leciono recebe alunos/as de diversas cidades da Região do Alto São Francisco (Faculdade de Filosofia Ciências e Letras do Alto São Francisco - FASF/MG). A FASF foi fundada em 1975 com cursos de Licenciatura Curta para atender à carência de professores/as com titulação para atuar no ensino fundamental. A posição geográfica da cidade de Luz - às margens da BR 262 - e o valor da mensalidade (a Faculdade é uma Instituição Filantrópica), proporcionou o crescimento da Instituição e a vinda de alunos/as das cidades mais próximas de Luz, cerca de 30 cidades. Nesse espaço há uma sonância e dissonância de várias culturas.

Na tentativa de dar acesso às vozes ocultas das culturas silenciadas, pelos textos selecionados nas minhas aulas, propus trabalhos de registro das mesmas. Através de pesquisas direcionadas para as localidades de onde os/as alunos/as provinham, desenvolvi trabalhos com o objetivo de resgatar a memória cultural das cidades, às quais pertenciam. Almejava ensinar de uma maneira, em que grupos, culturalmente dispersos, e/ou ausentes dos programas curriculares da Faculdade em que lecionava, estivessem presentes - mesmo que de forma minguada - não que concorde com isso, mas, no momento, era essa possibilidade que se acenava no ensino de História. Quanto a isso, me perdi e me encontrei ao mesmo tempo, pois, na tentativa de mudar o ensino de História, focalizando a pluralidade cultural, redirecionei meu olhar sobre o campo educacional percebendo novas possibilidades.

Estas possibilidades ganharam nova dimensão e sentido na medida em que me reperguntei sobre as verdades estabelecidas sobre meus caminhos metodológicos, minha ação pedagógica e meu discurso de formadora de professores/as de História. Fazia-se necessário questionar meu trajeto de professora formadora. Era preciso aprofundar, teoricamente, as dúvidas e afirmações incontestes, a fim de elucidar aquilo que me desassossejava.

Primeiro era preciso mudar. Percorrer outros caminhos, quem sabe, trilhas? Pois essas são – pelo menos no meu imaginário – sinuosas e tortuosas, às vezes, enigmáticas, escuras, desafiantes. Quando me abro para o imprevisível, corro riscos. É o risco que me seduz.

Aliada ao desconforto, enquanto professora e formadora de professores/as, vislumbrava a possibilidade de incluir todos/as os/as excluídos/as do mundo, que ao meu ver eram os/as famintos/as, os/as velhos/as, os/as índios/as, os/as negros/as, os/as portadores/as de deficiência física.

Por meio de colegas com os quais relacionava, construí interlocuções e intercâmbios que redimensionaram meu percurso redirecionando o trajeto. E acreditem, esse momento, apesar de senti-lo como meu hoje, consigo percebê-lo como a confluência dos nós, ou seja, eu comigo, com o/a outro/a, com o mundo.

Neste trajeto, tive a oportunidade de participar de Encontros de Formação Continuada e compreendi: o problema vivido por mim, no contexto escolar, não era local, mas mundial. Era impossível pensar em culturas regionais sem pensar nos projetos nacionais de formação docente.

Nesse momento, a minha pequena questão de inclusão das culturas locais ganhou dimensão global. Segundo Santos (1997, p. 30) “no plano cultural, a globalização da cultura, viabilizada pelo desenvolvimento espantoso dos diferentes meios de comunicação, ao mesmo tempo em que cria grupos de identidades tão importantes para o consumo, ameaça a afirmação cultural de diferentes segmentos sociais.”

Assim, comecei a me perguntar sobre a pluralidade cultural em nível nacional relacionando-a ao ensino de História, nas séries fundamentais. Como o ensino de História pode contribuir para a incorporação das culturas negadas e silenciadas no currículo¹?

À minha primeira preocupação a qual se refere à incorporação das culturas negadas pelos currículos, agregaram-se outras, tais como: Quais vozes estão presentes nos currículos formais e em ação? O que estas vozes expressam? Quais grupos elas representam? Com quais interesses estas vozes foram construídas?

Ao meu ver, a escola é um local privilegiado, espaço de poder, histórias e saberes que fomentam determinadas posturas culturais. Assim sendo, é preciso estar atento às inclusões e exclusões das culturas, à voz daqueles e daquelas que não têm sua vez, e,

¹ Sobre culturas negadas e silenciadas sugiro a leitura de: SANTOMÉ, Jurjo Torres. As culturas negadas e silenciadas no currículo. In: SILVA, Tomás Tadeu da. *Alienígenas na sala de aula: Uma introdução aos estudos culturais em educação*. 2 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998, p.159-177.

portanto não dizem sua palavra, expressão de sua cultura. É necessário, neste sentido, “(...) considerar a cultura como construto central de nossos currículos em sala de aula, focalizando a aprendizagem em torno de questões relacionadas às diferenças culturais, ao poder e à história” (CANDAUI, 1999, p. 247).

Através desses problemas, me senti impulsionada a investigar os currículos oficiais para o curso de História, bem como o território, no qual, eles se concretizavam na perspectiva de compreender como se dá essa construção e até mesmo para apontar caminhos.

Nesse intercuro com diferentes saberes, reli os PCNs do ensino fundamental de História e o Tema da “Pluralidade Cultural” difundido por estes Parâmetros. Essas leituras possibilitaram-me outros questionamentos: 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?

À procura pelo desafio de reinventar e descortinar novas possibilidades de olhar e caminhar, inscrevi-me no Mestrado em Educação na Universidade Federal de Uberlândia (UFU/MG). E hoje, me pergunto: será que tudo começa com aquilo que nos incomoda, como algo latente e pulsante que nos inibe e ao mesmo tempo nos impulsiona?

Entendi que, para conhecer melhor a construção do ensino de História no que se refere à diversidade cultural, era necessário investigar a formação de professores/as de História no Brasil. Pensei na possibilidade de pesquisar grandes centros de formação de professores/as que são referenciais no Brasil. Com o tempo delimiti para Minas Gerais, para universidades públicas e de expressão regional, chegando aos nomes da Universidade Federal de Uberlândia e Universidade Federal de Minas Gerais.

O caminho, a direção estava traçada. Não havia mais retorno. O momento se consubstanciou quando delimiti o meu objeto de pesquisa: Formação docente, multiculturalismo e ensino de História.

Como ensina 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.” Assim, tenho questionado: os professores/as formadores/as dos cursos de História formam “na” e “para” uma perspectiva multicultural?

2- Reescrevendo o percurso do objeto: A (re)composição de um caminho

...as nossas escolhas teóricas circunscrevem, orientam, organizam as possibilidades metodológicas de nossa investigação. (Maria I. E. Bujes)

O objeto se constitui das inúmeras (des)construções que faço dele. Ele é algo sentido, vivido e percebido. É mutável, uma possibilidade e não a única possibilidade.

Assim, falar da construção do meu objeto é olhar o percurso da relação que construí com este objeto e como no decorrer desse trajeto ele adquiriu forma, cor, textura, expressão.

No desassossego, seguido de momentos de reclusões e recuos, tentei escutar a voz interna abrigada em mim e, às vezes, ela é mais carregada de incertezas do que de certezas.

Foram as incertezas, aliadas à necessidade de entender o ensino da diversidade cultural nos cursos de História, que me conduziram a repensar sobre a questão da formação de professores/as de História, focalizando a perspectiva multicultural. Penso como Larrosa e Skliar (2000, p. 8) quando dizem que "... a questão não é a nostalgia nem a esperança, mas a perplexidade. E é o presente o que nos é dado como o incompreensível e, ao mesmo tempo, como aquilo que nos dá o que pensar".

Assim, a perplexidade diante do modo, como lidava com as questões presentes, no dia a dia de sala de aula, sobre a (des)construção das culturas minoritárias no curso de formação de professores/as de História, aliadas ao desconcerto e à dissonância dessas construções na sociedade e nas propostas curriculares oficiais, suscitou-me novos olhares acerca do meu objeto de estudo no Mestrado.

Toda investigação que se preze tem uma razão de ser. Razão referente à construção das escolhas, dos caminhos e descaminhos, das direções, que, por vezes, sigo em frente, outras, recuo.

Devido às constantes e inconstantes transformações, pelas quais tenho vivido e sentido, fui, paulatinamente, moldando o que ensino, o que sou ou vice-versa. Mutações incongruentes em espaços, onde me sinto autora e atriz concomitantemente. Onde as marcas se produziram e se corporificaram em minhas atitudes, limitações, preferências. Num constante devir. Estas marcas são

... estados inéditos que se produzem em nosso corpo, a partir das composições que vamos vivendo. Cada um desses estados constitui uma diferença que instaura uma abertura para a criação de um novo corpo, o que significa que as marcas são sempre gênese de um devir. ... uma vez posta em circuito, uma marca continua viva, quer dizer, ela continua a existir como exigência de

criação que pode ser eventualmente reativada a qualquer momento. ... Cada marca tem a potencialidade de voltar a reverberar quando atraindo e é atraída por ambientes em que encontra ressonância (ROLNIK, 1995: p. 242).

Assim, foi preciso deixar-me “violentar pelas marcas”. Observando que, às vezes, sou tomada por momentos, nos quais personifico conhecimentos, e, ao mesmo tempo, os reinvento.

Na produção e reatualização das marcas

...o sujeito engendra-se no devir: não é ele quem conduz, mas sim as marcas. O que o sujeito pode, é deixar-se estranhar pelas marcas que se fazem em seu corpo, é tentar criar sentido que permita sua existencialização – e quanto mais consegue fazê-lo, provavelmente maior é o grau de potência com que a vida se afirma em sua existência (Ibid., p. 242).

Nesse sentido, foi preciso experimentar olhar diferente, deixar-se estranhar pelas marcas para perceber que o ensino das culturas híbridas no contexto escolar de formação de professores/as de História é um campo sinuoso e ao mesmo tempo repleto de possibilidades. Neste sentido, ao lidar com as questões educacionais, nunca estou em terreno firme, seguro, há sempre novas perspectivas, novos enfrentamentos e na relação pedagógica - sensação, talvez, indizível, indescritível, mas potencialmente sentida quando ensino - revela-se a singularidade do ato de ensinar.

Falar de minhas marcas é falar das minhas relações com os saberes, sejam afetivos, cognitivos, epistemológicos, do saber ser, da minha identidade, enquanto pessoa, mulher, professora num (in)determinado contexto histórico. O exercício da experimentação, do estudo, do ensino e da violência com que as marcas me atingiram, potencializou a reconstrução de mim mesma, dos meus saberes, do meu pensamento.

Foi o estranhamento, os (des)encontros, aliados à necessidade, não mais de dar respostas ou de procurar um caminho certo a seguir, mas de recriar um novo devir, uma nova relação com o ensino e formação de Professores/as de História, que proporcionaram-me pensar de outra forma as questões culturais nos cursos de formação de professores/as deste campo do saber.

Este estranhamento hoje o percebo com mais clareza. Ele provocou em mim, momentos de enfrentamento com relação às minhas posturas pedagógicas, ao meu contato com o conhecimento e com a produção científica. Atraindo-me para o encontro do que eu conhecia e, ao mesmo tempo, por aquilo que desconhecia. Estou falando da minha relação com as questões de formação de professores/as e com as questões culturais.

O meu desejo hoje é extrapolar e entender o caminho percorrido pela construção da formação de professores/as de História em Minas Gerais focalizando a perspectiva multicultural. Isto significa compreender as relações entre formação docente, ensino de História e multiculturalismo na perspectiva dos/as formadores/as de professores/as, nas diretrizes e currículos oficiais nos anos 90. É isso o que tem movido, impulsionado e transformado meu percurso.

A temática da pesquisa tornou-se parte integrante de mim mesma, do que sou, ou seja, um conjunto desconcertante e mutante. Mas é justamente por ser assim que a afinidade com o multiculturalismo tornou-se mais forte no decorrer dessa trajetória, pois percebo o mundo, como afirmam Larrosa e Skliar (2000, p. 8), “onde há deslocamentos maciços de populações, violência racial, enfrentamentos no interior das cidades, pluralidade, diversidades, inconstâncias, fragmentações.” A afinidade com o multiculturalismo vincula-se à perspectiva denominada por McLaren de multiculturalismo crítico. Esta perspectiva

compreende a representação de raça, classe, e gênero como o resultado de lutas sociais mais amplas sobre os signos e significações e, neste sentido, enfatiza não apenas o jogo textual e o deslocamento metafórico como forma de resistência, (...) mas enfatiza a tarefa central de transformar as relações sociais, culturais e institucionais nas quais os significados são gerados. (MCLAREN, 2000: p. 123)

Partindo dessa perspectiva, desenvolvo nesta pesquisa, um diálogo com o autor citado e com outros/as que também vêm nessa concepção uma forma possível de compreender as questões culturais que perpassam a sociedade bem como as instituições de ensino.

A pesquisa proposta tem como universo de investigação docentes formadores/as da Universidade Federal de Uberlândia (UFU) e da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). A primeira escolha se deve ao fato de ser o local, onde cursei o Mestrado em Educação, a segunda, pelo fato de ser o maior centro de formação de Minas Gerais. E ambas são instituições públicas.

Toda investigação nasce de inquietações, de insatisfações percebidas no decorrer do trajeto aliada a uma necessidade de obter respostas ao mesmo tempo em que se problematizam afirmações que eram suficientes em determinada época e agora são sentidas de forma diferenciada. Creio que, esta dissertação tem um pouco do que sou e, por isso, um pouco do que construí, enquanto ser que se relaciona consigo mesmo/a, com os/as outros/as e com o mundo.

Esta pesquisa deseja responder e compreender determinadas questões sobre ensino de História, formação docente e multiculturalismo.

Essas questões que me afligem, inquietam - e se encontram latentes na sociedade contemporânea - foram pensadas e problematizadas no decorrer do processo de construção da pesquisa: Qual a perspectiva (multi) cultural explícita e implícita nas Diretrizes Curriculares para os cursos de História, Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de professores da Educação Básica; nos Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino fundamental e nos Temas Transversais Pluralidade Cultural? Como os/as professores/as formadores/as concebem a perspectiva multicultural no ensino e formação de docentes em História? As instituições formadoras de professores/as trabalham a perspectiva multicultural nos seus currículos formais e ativos? Quais relações os/as professores/as formadores/as estabelecem com os saberes? De que modo essas relações contribuem para a construção da prática educativa multicultural nos cursos que formam professore/as de História?

Na tentativa de perceber e compreender as relações entre formação docente, ensino de História e multiculturalismo, essa investigação focaliza seu olhar nas análises dos documentos oficiais (Diretrizes Curriculares dos Cursos de História, a Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da Educação Básica, PCNs de História para o ensino fundamental e Pluralidade cultural – temas transversais) e entrevistas orais com os/as professores/as formadores/as de História sobre a temática formação docente, multiculturalismo e ensino de História.

Assim, essa investigação tem como objetivo geral analisar como as questões do multiculturalismo se cruzam e se interpenetram nos currículos oficiais, nos saberes e na ação pedagógica, daqueles/as que formam professore/as de História nas Universidades Públicas Federais de Minas Gerais – UFU e UFMG.

A investigação tem como objetivos específicos analisar as referências (multi) culturais explícitas e implícitas nos currículos e diretrizes oficiais para a formação docente e o ensino de História; registrar e discutir as concepções dos/as professores/as formadores/as de História sobre a questão do multiculturalismo na formação e no ensino de História; relacionar saberes, práticas e identidades (re)construídos no processo de formação nos cursos superiores de História

Os critérios de escolha dessas Universidades devem-se ao fato de primeiro a UFU ser o local onde realizo meu estudo e a UFMG ser o maior centro de formação de História,

com Mestrado e Doutorado na área. Segundo ambas constituem-se como centros de referência de formação de professores/as em Minas Gerais. A UFMG, localizada na capital mineira, de onde se disseminam as diretrizes para a educação em MG e a UFU por ser um pólo de difusão regional.

Neste sentido, pretendo estabelecer um diálogo com os currículos prescritos e as vozes daqueles/as que constroem no cotidiano das Universidades as ações pedagógicas: os/as professores/as formadores/as de professores/as.

3- A opção pelo caminho metodológico

Os/as formadores/as de História foram selecionados por pertencerem às Universidades escolhidas para a pesquisa, UFU e UFMG e adotei como critérios o fato de lecionarem no curso de formação de professores/as de História, por sua formação inicial em História e também o fato de suas linhas de estudo e investigação convergirem para as questões da educação e cultura. Na UFU, entrevistei uma professora de Prática de Ensino e Estágio Supervisionado e dois professores de História que realizam trabalhos na área da cultura brasileira. Na UFMG, entrevistei um professor de Prática de Ensino e Estágio Supervisionado e dois professores/as de História, pesquisadores/as e realizadores/as de trabalhos na área da cultura.

Selecionei como colaboradores/as, e entrevistei, os/as seguintes formadores/as de professores/as:

- ✓ Alcides Freire Ramos coordenador do Núcleo de Estudos em História Social da Arte e da Cultura (NEAHAC- UFU/MG), formado na Universidade de São Paulo em História e Doutor em História Social também pela USP/SP. Leciona no curso de História da UFU desde 1991. (A.F.R. – UFU)
- ✓ Maria de Fátima Ramos Almeida coordena o Centro de Documentação de História da UFU/MG, é professora de Prática de Ensino e Estágio Supervisionado, doutora em História Social, leciona desde 1972, é licenciada em História pela UFU/MG. (M.F.R.A. – UFU)
- ✓ Newton Dângelo é diretor do Instituto de História da Universidade Federal de Uberlândia – UFU/MG, doutor em História do Brasil, leciona História desde 1985. (N.D. – UFU)

- ✓ Eduardo França Paiva, professor Adjunto do Departamento de História da FAFICH/UFMG. Possui trabalhos e pesquisas na área da cultura. Leciona desde 1990. Fez Mestrado em História na UFMG e Doutorado em História Social na USP/SP. (E.F.P. – UFMG)
- ✓ Luis Carlos Villalta é professor Adjunto II de Prática de Ensino na UFMG. Possui Mestrado e Doutorado em História pela USP/SP. Leciona desde 1983. (L.C.V. – UFMG)
- ✓ João Pinto Furtado atualmente é diretor da FAFICH- UFMG, leciona no curso de graduação e pós-graduação em História na UFMG, é doutor em História pela USP/SP. (J.P.F. – UFMG)

Os/as professores/as entrevistados/as autorizaram o uso e a publicação de suas narrativas transcritas e textualizadas por mim. Neste sentido, na construção do texto dissertativo, não utilizei o critério de invisibilidade dos/as entrevistados/as.

Utilizei as letras iniciais de seus nomes e sobrenomes, ao final das citações e, ao longo do texto, utilizei o sobrenome de cada um/a, para identificar suas narrativas. O roteiro da entrevista encontra-se em anexo da Dissertação para conhecimento dos/as leitores/as.

Nas narrativas dos/as professores/as colaboradores/as sobre formação, ensino de História, multiculturalismo, é possível ler diferentes concepções, dados, idéias sobre a diversidade e a pluralidade de culturas presentes ou não na formação de professore/as de História da UFU e UFMG, pluralidade cada vez mais latente no mundo contemporâneo que convive e expressa desigualdades, por exemplo, no que se refere à aceitação do outro ou não. O outro, por exemplo, que etnicamente se difere, que tem uma cultura e prioriza um modo de vida “diferente” daquele que se convencionou ser o correto. Para Jovchelovitch,

a consciência do outro em sua alteridade, ou seja, a consciência da diferença, é um problema de proporções históricas e de contínua importância na vida de grupos e comunidades. Longe de ser um problema recente, as relações que o eu desenvolve com seu outro, (...) têm provocado medo, segregação e exclusão. (JOVCHELOVICH, 1998: p. 69)

Manifestações xenófobas, racismos, exclusões de culturas minoritárias, a presença/ausência de políticas que permitam ampliar o espaço de atuação de grupos étnicos considerados diferentes têm sido amplamente debatidos. Entretanto a desigualdade é

crescente entre grupos, povos e nações, seja na ausência de um mínimo necessário à condição humana, seja na valorização e incorporação das diversidades culturais.

O mundo vivencia crises de identidades. Vive-se “(...) em uma época em que as identidades já não se constroem de uma vez e para sempre, mas que se fragmentam, se multiplicam e se fazem móveis, e o fazem não apenas em relação a uma consciência de posição à identidade oficial” (DUSCHATZKY & SKLIAR, 2001: p. 130). Observando, apenas como espectadora, percebo que essas fragmentações, presentes nos conflitos que acontecem em diferentes partes do planeta, corroboram para intensificar a problemática em torno das questões dos regionalismos, localismos, tribalismos.

Em um mundo marcado por diferenças, desigualdades, diversidades sócio-culturais, exclusões de identidades culturais, embates étnicos, mais do que nunca é preciso repensar o papel da educação e conseqüentemente do/a professor/a nesse processo.

O Brasil é um país multicultural. Assim sendo, refletir sobre as propostas curriculares (currículos oficiais) que norteiam o trabalho dos/as docentes formadores/as de História e suas ações no âmbito universitário poderão revelar em que medida o multiculturalismo encontra ressonância nesse espaço.

Canen (2000, p. 9) revela, neste sentido, a necessidade de “maior número de estudos que revelem como professores e formadores de professores têm realizado, no cotidiano de suas práticas pedagógicas, experiências com pedagogias críticas e multiculturais”.

No contexto de uma sociedade multicultural, e, pensando o/a professor/a, enquanto sujeito que reflete sobre o que faz e faz escolhas sobre o que ensina ou deixa de ensinar e tem saberes múltiplos, inspirei-me nos estudos sobre Multiculturalismo Crítico de MCLAREN, 2000; perspectiva Intercultural Crítica CANEN, 2000, 2001, 2002; CANEN E MOREIRA, 2001; os fundamentos sócio-cognitivos de TARDIFF, 2002; sociologia do sujeito de CHARLOT, 2002; os estudos foucaultianos sobre verdade, poder, discurso, 1996, saber, 2002 e sujeito 2000, dialogando com estes estudiosos do tema e outros mais.

Canen e Moreira (2001, p. 30), ao se referirem às abordagens multiculturais em educação, dizem que, na perspectiva multicultural crítica, “busca-se trabalhar no sentido de abrir espaços para vozes culturais anteriormente silenciadas em currículos e práticas pedagógicas, desafiar preconceitos, identificar origens históricas e promover um horizonte emancipatório e transformador”.

Portanto, nessa investigação, estarei atenta ao que dizem os documentos, as vozes, as práticas e os saberes, tentando desvelar questões. A análise documental não será a única fonte de dados, pretendo dialogar com os/as professores/as formadores/as de História auscultando as vozes dos sujeitos que lecionam nos cursos que formam professores/as – UFU e UFMG.

Para o estudo da documentação, optei por trilhar a perspectiva de análise proposta por Le Goff (1994, p. 545) quando diz que “o documento não é qualquer coisa que fica por conta do passado, é um produto da sociedade que o fabricou segundo as relações de forças que aí detinham o poder”. O documento - currículo oficial - revela uma identidade balizada por recortes temporais e espaciais. O documento também diz e não diz coisas, ou seja, silencia. É preciso perceber esse silêncio.

Creio que a documentação proposta para a investigação é um discurso e para compreendê-lo em seus múltiplos significados “... é preciso tratá-lo no jogo de sua instância” (FOUCAULT, 2002: 28), ou seja, o que é declarado na documentação oficial resulta da produção discursiva, levando-se em conta o contexto no qual ocorreu.

É preciso lembrar ainda que a documentação expressa múltiplas verdades, ou algo que seria verdade. Para Foucault (1996, p. 07) “(...) o problema não é de se fazer a partilha entre o que num discurso revela da cientificidade e da verdade e o que revelaria de outra coisa; mas de ver, historicamente, como se produzem efeitos de verdade no interior de discursos que não são em si, verdadeiros nem falsos”. Nesse sentido, toda verdade expressa na documentação circunscreve-se em instâncias de poder que contribuíram para sua construção.

A partir da afirmativa acima é possível tentar encontrar “os efeitos de verdade no interior dos discursos”, quer se refiram à documentação oficial ou a produção discursiva dos/as entrevistados/as da investigação, os/as professores/as formadores/as dos cursos de História da UFU e UFMG. Acrescente-se a isso também o fato de que, como enuncia Foucault, “a verdade não existe fora do poder ou sem o poder” (Ibid., p. 12).

Assim sendo, nos limiares da contemporaneidade, os discursos curriculares – entendendo, nesta análise, por discursos curriculares os currículos oficiais, ou seja, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da educação básica, as Diretrizes curriculares Nacionais dos cursos de História, os Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino de História, e o Tema Transversal Pluralidade Cultural - têm dado

significado às instâncias de poder e verdade que historicamente se instituíram nos regimes políticos brasileiros. E como diz Le Goff (1994, p. 547-548),

O documento não é algo inócuo. É antes de mais nada o resultado de uma montagem, consciente ou inconsciente, da história, da época, da sociedade que o produziram, mas também das épocas sucessivas durante as quais continuou a viver, talvez esquecido, durante as quais continuou a ser manipulado, ainda que pelo silêncio. ... Resulta do esforço das sociedades históricas para impor ao futuro – voluntária ou involuntariamente – determinada imagem de si próprias. No limite, não existe um documento-verdade. Todo documento é mentira.

Meu intento, enquanto pesquisadora, é não limitar o encontro/confronto com as verdades ditas na documentação, pelo contrário, opto por transitar entre as palavras expressas nos documentos percebendo-as, no seu contexto de produção, crendo que o currículo é repleto de possibilidades e de paisagens discursivas. Segundo Foucault (2002, p. 31), na questão da análise discursiva é necessário

...compreender o enunciado na estreiteza e singularidade de sua situação; de determinar as condições de sua existência, de fixar seus limites da forma mais justa, de estabelecer suas correlações com os outros enunciados a que pode estar ligado, de mostrar que outras formas de enunciado exclui. Não se busca, sob o que está manifesto, a conversa semi-silenciosa de um outro discurso: deve-se mostrar por que não poderia ser outro, como exclui qualquer outro, como ocupa, no meio dos outros e relacionado a eles, um lugar que nenhum outro poderia ocupar.

Assim, a fim de analisar as entrevistas orais - palavra escrita – e a documentação oficial selecionada na pesquisa, estabeleço um diálogo com a teoria curricular crítica, com os estudos foucaultianos, com a teoria intercultural crítica e os estudos culturais. Face à carência de documentação aonde é possível ter acesso às vozes de professores/as realizei entrevistas orais temáticas semi-estruturadas.

A entrevista qualitativa segundo Alves-mazzoti e Gewandsznajder (2001, p. 168), “por sua natureza interativa, (...) permite tratar de temas complexos que dificilmente poderiam ser investigados adequadamente através de questionários, explorando-os em profundidade”.

Na investigação das ciências humanas e sociais a entrevista é uma técnica muito utilizada possibilitando ao/a pesquisador/a produzir sua própria fonte de dados. É uma estratégia de coletas de dados que requer do/a pesquisador/a análise minuciosa, apurada e cuidadosa.

A história oral é o instrumento fundamental dessa pesquisa, pois, como ensina Larrosa (2000, p. 35), “(...) é contando histórias, nossas próprias histórias, o que nos acontece e o sentido que damos ao que acontece, que nos damos a nós próprios uma

identidade no tempo”. No entanto, como investigo questões bem definidas – multiculturalismo, formação e ensino de História - a história oral temática (BOM MEIHY, 2000) constitui-se um dos caminhos da metodologia da pesquisa.

No percurso investigativo, foram produzidos documentos através da entrevista oral temática. Esta metodologia proporciona, dentre outras coisas, a aproximação do passado e do presente recente significando leituras variadas da prática docente. Além disso, 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”.

Nesse sentido, o trabalho com fontes orais ganha importância, pois aprofunda o respeito às experiências e à individualidade de cada um dos/as entrevistados/as. “Há uma revolução promovida pela palavra oral que deixa de ser ‘letra morta’ e passa a ter sentido no questionamento da documentação capaz de explicar aspectos da sociedade presente” (Ibid., p. 24). Assim, optei por trilhar a história oral temática, não apenas como técnica como alguns/as a utilizam, mas como metodologia.

Desvelar como as questões multiculturais são percebidas e vivenciadas pelos sujeitos sociais da pesquisa, e, como são abordadas pelos documentos oficiais é a proposta desta pesquisa. Para tanto, espero com esta investigação 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, reforcem o respeito à democracia e aos direitos humanos.

Os/as professores/as formadores/as professores/as são promotores/as no cotidiano escolar - na relação com os alunos/as e seus pares - de novas relações com os saberes. O espaço escolar é diversificado e repleto de combinações, também diversificadas.

Nesse e em outros espaços o/a professor/a reconstrói e redimensiona seu universo simbólico, movido/a por intensidades diferentes, marcado/a por um existir dentro e fora, fora e dentro, (re)construindo sua prática e seus saberes.

Fora e dentro participam, pois, da mesma substância, o dentro constituindo-se como uma envergadura do fora; o fora como uma multiplicidade de perfis projetados de dentro. Ao fora aprendemos a chamar de mundo; ao dentro, de subjetividade. Essa mútua constituição é o que atesta, de uma vez por todas, a minha existência como devir mundano, a existência do mundo como devir subjetivo: eu-n’outro/outr’em mim, sacos da mesma farinha, pães do mesmo trigo (NAFFAH NETO, 1998: p. 70).

O/A professor/a está em relação com o mundo, com os/as alunos/as e primeiramente consigo mesmo/a e essas dimensões são inseparáveis na prática educativa de cada um/a.

A interioridade/essencialidade é o que cada um tem de verdadeiramente seu, no entanto é possível construí-la também sob as referências dos/as outros/as e nos relacionamentos vivenciados nos diversos sistemas sociais, inclusive nos cursos de formação de professores/as.

Assim, a relação do/a professor/a com “os outros”, consigo mesmo/a e com o mundo, redimensiona seus saberes cognitivos, afetivos, epistêmicos. O que o/a professor/a representa para os/as alunos/as, como ele/a constrói essa relação e em que dimensão social é construída, são pontos essenciais para perceber sua relação com as questões multiculturais.

No decorrer da pesquisa (re)signifiquei o olhar sobre a formação docente nos cursos de História, bem como encontrei-me com as narrativas dos/as professores/as auscultando suas vozes, captando os sentidos.

A dissertação, resultado do percurso investigado, está organizada em três capítulos.

No primeiro capítulo, “Diretrizes e currículos nacionais para a formação de professores/as e ensino de História: referências para uma educação multicultural?” analisei a documentação oficial: Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da educação básica, em nível superior, curso de Licenciatura, de graduação plena, Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de História, Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino de História (5^a a 8^a séries) e Pluralidade Cultural – tema transversal. Estabeleci um diálogo crítico entre a documentação e a literatura da área com o objetivo de captar a perspectiva cultural implícita e explícita nos currículos e diretrizes oficiais – portadores de saberes, idéias e valores, enquanto produtos de uma política cultural e educacional.

No segundo capítulo, “Perspectivas de sujeitos formadores/as de professores/as de História: o instante da palavra,” auscultei as concepções e idéias dos/as docentes formadores/as de professores/as de História sobre o multiculturalismo. Rebusquei, em suas narrativas, os sentidos que cada um/a atribui ao multiculturalismo. Para tanto, dialoguei com suas práticas, teorias, saberes e experiências consubstanciados em suas narrativas.

No terceiro e último capítulo “Saberes e identidades docentes: (re)construindo a educação multicultural no ensino e formação de professores/as de História” busquei

saberes e práticas mobilizados pelos/as professores/as formadores/as re-construídos na ação docente no Curso de graduação em História,

Espero, nesse sentido, contribuir com a pesquisa no campo dos estudos culturais em educação; repensar a formação de professores/as de História no Brasil e para repensar o ensino de História numa perspectiva crítica e inclusiva.

CAPÍTULO I

DIRETRIZES E CURRÍCULOS NACIONAIS PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES/AS E ENSINO DE HISTÓRIA: REFERÊNCIAS PARA UMA EDUCAÇÃO (MULTI) CULTURAL?

A idéia de investigar a perspectiva multicultural na formação de professores/as de História começou, ainda, quando lecionava História na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras do Alto São Francisco – Luz/MG, conforme descrito na Introdução. Foi exatamente nessa faculdade que arrisquei formar professores/as numa perspectiva que supunha multicultural. Nesse local vivi, presenciei, constatei e experimentei pensar e formar professores/as percebendo a diversidade de culturas que os/as alunos/as traziam consigo mesmos/as.

A peculiaridade das experiências multiculturais vivenciadas, cotidianamente, por mim e os/as alunos/as da Licenciatura em História suscitaram meus questionamentos. A primeira questão era bem técnica: Por que o currículo de História, da Instituição de Ensino negligencia, em certos momentos, práticas que sejam multiculturais?

Naquele tempo, 1996, minha preocupação era com a questão prática de implementação dos currículos. Importava, naquela época, resolver a questão formal do currículo. Acreditava-se, mudando o currículo prescrito, que poderia assim promover um ensino de História voltado para a diversidade cultural da Região do Alto São Francisco. Assim, a questão inquietante estaria resolvida, ou pelo menos parte dela.

Posteriormente, em encontros de formação de professores/as, através de leituras pertinentes ao assunto e diálogos com os pares compreendi que a questão curricular não era uma mera formalidade, ou seja, não é apenas o que está escrito que revela as faces do ensino de História nos cursos de Licenciatura. Era preciso investigar, também, o/a professor/a de História.

No entanto, a idéia que me conduziu ao Mestrado da Universidade Federal de Uberlândia permaneceu quase a mesma, considerando-se as novas leituras, novos olhares e possibilidades que as disciplinas e as orientações me proporcionaram.

À primeira preocupação agregaram-se outras mais, definindo o que realmente me inquietava: Qual a perspectiva (multi) cultural explícita e implícita nas Diretrizes Curriculares Nacionais para formação de professores da educação básica, Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de História, nos Parâmetros Curriculares Nacionais de

História para o ensino fundamental e no Tema Transversal Pluralidade Cultural? As referências à perspectiva multicultural nos currículos oficiais contribuem para uma formação e um ensino de História multicultural?

No mundo contemporâneo, as questões multiculturais estão visivelmente presentes. Nesse contexto histórico multicultural, de incertezas e instabilidades busca-se dar respostas plurais para uma sociedade também plural, desafiando a construção das culturas dos grupos hegemonicamente dominantes. Creio que a educação escolar e, especificamente, as políticas de formação de professores/as têm contribuições e atribuições importantes para a construção de uma sociedade onde as diferenças sejam respeitadas e as desigualdades minimizadas.

Assim sendo, meu objeto de pesquisa focaliza a perspectiva multicultural na formação de professores/as formadores/as de História. A questão central que me acompanha é: Os/as professores/as formadores/as dos cursos de História formam “na” e “para” uma perspectiva multicultural?

Neste capítulo, tenho como objetivo refletir sobre o conteúdo cultural implícito e explícito nos documentos que “direcionam” o processo de formação de professores/as, com o intuito de perceber como se manifestam em relação à perspectiva multicultural. Para aperfeiçoar a leitura sobre os documentos, faz-se necessário percebê-los e tratá-los com espírito aguçado procurando as nuances das palavras ditas. O que a documentação oficial diz sobre o multiculturalismo?

Inicialmente, analisarei algumas perspectivas teóricas no campo da questão multicultural. Posteriormente, pretendo analisar e dialogar com as Diretrizes Curriculares Nacionais para formação de professores da educação básica, com as Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de História, os Parâmetros Curriculares Nacionais de História para o ensino fundamental e o Tema Transversal Pluralidade Cultural.

1- Trilhando caminhos e perspectivas teóricas curriculares

Desde o princípio da colonização européia, no mundo americano, a cultura dos afro-descendentes e ameríndios foi subjugada. “O outro” foi tratado como diferente e com desprezo por possuir características sociais, culturais e/ou étnicas não enquadradas no modelo branco, europeu, heterossexual. Para Candau (2000, p. 126), “... a nossa formação

histórica está marcada pela eliminação do 'outro' (...) por sua escravização, que também é uma forma violenta de negação da alteridade.”

O modelo, no qual se ergueu a sociedade brasileira, estava sustentado pelas concepções da Modernidade. Entre estas concepções circulavam:

a suposição de uma ordem universal; um modelo de racionalidade (o ocidental); uma idéia de sujeito (o sujeito poderoso); a supremacia do Homem (como espécie, como gênero, como medida de todas as coisas); uma cultura (a ocidental) como o lugar privilegiado a partir do qual se inventam e nomeiam as 'outras' (COSTA, 2002: p. 150).

Os embates étnicos, sexistas, racistas, religiosos corporificados nas sociedades contemporâneas e emergidos mais fortemente nas últimas décadas do século XIX, e ao longo do século XX, não são recentes na história. Vivemos um tempo aonde “são colocadas sob suspeita boa parte das certezas edificadas ao longo dos cinco últimos séculos, ao longo da Modernidade. Os sistemas explicativos, as verdades estabelecidas, as metanarrativas colocam-se sob completa suspeição” (Ibid., p. 149).

O modelo racional, instrumental, iluminista, no qual se ergueram os ideais de formação de uma identidade nacional comum, uma cultura comum², igualitária, inclusiva, mas que no fundo representava uma cultura dominante há muito tempo está em ruínas. Segundo McLaren (2000),

embora nenhuma cultura seja dominante em todas as relações o tempo todo, hierarquias dependentes meta-estáveis podem ainda assim ser identificadas. Os significados culturais são organizados, orientados, enquadrados e pontuados de maneira que beneficiem a cultura branca. ... Conflitos entre a cultura branca e outras culturas não devem ser grosseiramente compreendidos como relações oposicionais, mas como relações vivas entre níveis de hierarquia de poder diferencialmente constituídos (p. 44-45).

Homens e mulheres foram educados/as e formados/as no paradigma epistemológico monocultural, onde a ausência das vozes de grupos constituídos pelas minorias sociais, na maioria das vezes, era visto como normal.

No âmbito educacional essas questões foram diluídas e/ou camufladas em currículos e práticas pedagógicas que, propositalmente ou não, exerceram um silenciamento de tais vozes.

A teorização crítica assinalou, “a presença de vozes ligadas a camadas dominantes da sociedade e para o silenciar daquelas economicamente marginalizadas. Buscou

² Cultura comum aqui é entendida como a regulação e normalização da diferença. MCLAREN, Peter. Multiculturalismo crítico. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2000. p. 125

pesquisar formas pelas quais a escola reproduzia a desigualdade social, mas também espaços de resistência e de busca de transformação” (CANEN, 2002: p. 177).

As questões das diferenças de gênero, de raça, etnia, religião estavam ausentes nos currículos nacionais, mas latentes na sociedade. No caso do Brasil, especificamente, essas questões estão permeadas de contradições, pois aqui se difundiu a idéia da convivência democrática entre todas as raças. “Com a abertura democrática durante a década de 1980 e o fortalecimento de movimentos sociais e ONGs, sensibilidades com relação a outros fatores além de classes sociais passam a exercer influência no pensamento curricular” (Ibid., p. 179).

Não se pode ignorar é a ausência dessas questões nos currículos, pois elas demonstram o caráter excludente, pelo qual a sociedade brasileira fundou seus alicerces. Desigualdade perceptível, tanto no nível social, como cultural, atingindo proporções significativas tanto no âmbito local, quanto nacional.

Segundo Canen e Moreira (2001, p. 15-16)

a complexidade das relações, das tensões e dos conflitos advindos de choques e entrechoques das identidades plurais e de suas lutas por afirmação e representação em políticas e práticas sociais extrapola o âmbito da mera reflexão acadêmica. Esse panorama invade nosso cotidiano, evidenciando-se nos noticiários repletos de preconceitos, xenofobia e guerras, nos espaços virtuais, em que cada vez mais se difundem mensagens racistas e discriminatórias, bem como, em qualquer local em que se expresse a face desumana do ódio, da exclusão ou do desprezo ao ‘outro, percebido e tratado como diferente.

Nos últimos anos, a questão multicultural vem sendo mais discutida no âmbito internacional. No caso da América Latina e, particularmente, no Brasil, esta questão tem conotação própria, haja vista a nossa história marcadamente excludente e notoriamente massacrante, como o que ocorreu aos índios e afro-descendentes com a chegada dos portugueses na “terra brasilis”.

Neste contexto, emergem manifestações de grupos organizados na sociedade globalmente excludente. É o caso dos movimentos indígenas, de negros, feministas. Estes movimentos trazem à tona “as desigualdades educacionais que atingem identidades de gênero, étnicas, raciais e culturais” (CANEN, 2002: p. 179). É a emergência histórica das camadas economicamente marginalizadas, resultado das inúmeras exclusões sofridas ao longo da história.

É notório que os grupos organizados na sociedade contemporânea têm reivindicado mais insistentemente sua participação, seja lutando por cotas para negros nas universidades, seja formando associações, onde a cultura do grupo é veementemente

ensinada, negando a possibilidade do diálogo com outras culturas, num esforço de resistência e distanciamento de outras culturas. Para Canen (2002, p. 185), “a guetização curricular implica uma perspectiva em que grupos ou identidades étnico-culturais optam (ou são levadas a optar) por propostas curriculares que se voltam exclusivamente ao estudo de seus padrões culturais específicos”.

Por outro lado, percebe-se um recrudescimento de algumas forças direitistas, principalmente, nos países europeus, onde a tônica dos discursos é a xenofobia, o ultranacionalismo. Também convém citar a questão dos recentes conflitos entre Iraque e Estados Unidos, trazendo à tona, com mais veemência, discursos anti-islâmicos acompanhados de manifestações contra os norte-americanos. Exemplos no mundo não faltam para provocar uma reflexão e discussão sobre o papel da educação e, conseqüentemente, dos currículos na formação das novas gerações.

Percebe-se ainda, que “um centro imperial (...) não existe mais. As supostas supremacias políticas e culturais estão todas corroídas, embora a tessitura de sua racionalidade ainda persista, produzindo efeitos de discutível significado para a solidariedade mundial” (COSTA, 2002: p. 149-150). Neste sentido, pode-se notar que “há um esfacelamento dos universalismos, das totalidades. (...) Estaríamos entrando em cheio na era da fragmentação” (Ibid., p. 150). Assisti-se e, ao mesmo tempo, vivencia-se o desmoronamento de uma sociedade erigida sobre os padrões de uma falsa igualdade, um falso ideário de inclusão.

A sociedade contemporânea está em crise, fragmentada e com ela o sujeito também. Sujeito que foi descartado pelos modelos econômicos e políticos excludentes. A escória da sociedade, àqueles/as que por sua diferença incomodam. São pobres, famintos/as, desempregados/as, portadores/as de deficiência física, negros/as, índios/as, homossexuais. Para Santos (2001, p. 10), “as pessoas têm o direito a ser iguais quando a diferença os inferioriza, e o direito a ser diferentes quando a igualdade os descaracteriza.”

Segundo McLaren (2000, p. 45), “o sujeito heróico e autocentrado, fruto da modernidade, tem sido substituído por um sujeito móvel e deslocado, formado por mutáveis combinações de discursos e por uma bricolagem de significantes – que surgem dos palimpsestos incandescentes e das correntes competitivas de discursos.”

Como conviver com todas as diferenças? Que tipo de currículo poderá atender às vozes dos sujeitos que se sentem excluídos? Se estes sujeitos não tiveram suas vozes representadas nos currículos, como recuperá-las? O que estes sujeitos reivindicam?

Referindo-se aos currículos oficiais, Corazza (2002, p. 104-105) constata que “tais currículos fundamentam-se no princípio de uma totalizadora identidade-diferença nacional. (...) Princípio estratégico, que, embora reconheça os diferentes e fale de suas diferenças, utiliza a tal identidade nacional para tratá-los como desvios ou ameaças”.

A história sobrevive em tempos e espaços marcados por descontinuidades e fragmentações. Momento de “(...) recomposição e reinvenção de nossas identidades.” (COSTA, 2002: p. 150) Neste sentido, é perceptível a necessidade de se educar “para” e “na” perspectiva multicultural, o que muitos/as estudiosos/as do tema concordam.³ “Vive-se um tempo em que verdades se desvanecem, certezas se enfraquecem, dúvidas se acumulam, ambigüidades se exacerbam, caminhos se multiplicam” (MOREIRA, 2001: p. 29).

Neste contexto de incertezas, variações, oscilações, perplexidades, conflitos, desafios, instabilidades, de críticas a uma única verdade, o que se busca são respostas plurais, para incorporar a diversidade cultural e o desafio a preconceitos, nos diversos campos da vida social, incluindo a educação, procurando, neste sentido, “pensar caminhos que possam construir uma ciência mais aberta a vozes de grupos culturais e étnicos plurais” (CANEN, 2002: p.178).

O multiculturalismo é um fenômeno social. Ele “não nasceu nas universidades e no âmbito acadêmico em geral. São as lutas dos grupos sociais discriminados e excluídos de uma cidadania plena, os movimentos sociais, especialmente os referidos às questões identitárias, que constituem o lócus de produção do multiculturalismo” (CANDAU, 2002: p. 130).

O multiculturalismo “pode ser considerado como um revelador da profunda crise – de legitimidade, de eficácia, de perspectiva – que sacode o paradigma político nas sociedades ocidentais” (SEMPRINI, 1999: p. 159).

Os debates sobre multiculturalismo têm sido constantes no mundo contemporâneo, e o termo, em si, é carregado de ambigüidades. Às vezes, é visto como instrumento de luta política representando ameaça para os grupos pertencentes a denominada cultura dominante. Outras vezes, é visto como generoso, pois concede oportunidade aos grupos, antes excluídos, de agora serem incluídos nos currículos escolares. Também há críticas que

³ Para conhecer um pouco mais sobre o que pensam os pesquisadores sobre multiculturalismo, sugerimos o texto de MOREIRA, Antônio F. B. Currículo, diferença cultural e diálogo. *Revista Educação e Sociedade*, ano XXIII, nº 79, p.15-38. Agosto/2002.

“destacam a possibilidade de o multiculturalismo reforçar as diferenças e os preconceitos, em vez de discuti-los” (CANEN e MOREIRA, 2000: p. 37).

As versões mais conservadoras, seguindo McLaren, (2000, p. 113) “disfarçam falseadamente a igualdade cognitiva de todas as raças e acusam as minorias malsucedidas de terem ‘bagagens’ culturais inferiores”. Essa perspectiva – conservadora ou empresarial – está presente nas “visões coloniais em que as pessoas afro-americanas são representadas como escravos e escravas, como serviçais e como aqueles que divertem os outros” (Ibid., p. 111). Para McLaren, isso é resultado das políticas colonialistas da supremacia branca ainda fortemente arraigada na sociedade estadunidense.

A América Latina e, especificamente, o Brasil não diferem em grandes pontos dessa versão que termino de citar. O modelo colonialista imposto foi, hegemonicamente, o do branco europeu e as culturas dos ameríndios e afro-descendentes foram, visivelmente, negadas. Aqui, imperou “o princípio fictício, fabricado pelo etnocentrismo dos grupos privilegiados e posto em funcionamento pelo aparato disciplinar do Estado” (CORAZZA, 2002: p. 104).

Tomaz Tadeu da Silva, (2001, p. 89) ao comentar sobre as versões mais conservadoras do multiculturalismo, detecta um certo medo manifestado pela civilização ocidental, onde a questão multicultural “representa um ataque aos valores da nacionalidade, da família, da herança cultural comum”.

O multiculturalismo anunciado pela perspectiva humanista liberal argumenta “(...) que existe uma igualdade natural entre as pessoas brancas, afro-americanas, latinas, asiáticas e outras populações raciais” (MCLAREN, 2000: p. 119). De acordo com essa concepção existe “igualdade intelectual entre as raças, na sua equivalência cognitiva ou na racionalidade iminente em todas as raças que lhes permitem competir igualmente em uma sociedade capitalista” (Ibid., loc. cit.). Mas, o que se nota é uma falsa igualdade, principalmente com relação aos direitos sociais, econômicos e educacionais. A distribuição de oportunidades, o acesso de grupos negros/as e latinos/as, por exemplo, são extremamente desproporcionais.

Analisando a concepção humanista liberal do multiculturalismo, Silva, T. (2001, p. 86) acrescenta que esta corrente de pensamento “... apela para o respeito, a tolerância e a convivência pacífica entre as diferentes culturas. Deve se respeitar e tolerar a diferença porque sob a aparente diferença há uma mesma humanidade.” A idéia de tolerância, de generosidade, respeito, embute sérias noções do que seja realmente tolerância, respeito,

generosidade, conceitos estes, traduzidos por formas sutis de desigualdade. Para Morin (2000, p. 101-102), “a verdadeira tolerância não é indiferente às idéias ou ao ceticismo generalizados. Supõe convicção, fé, escolha, ética e ao mesmo tempo aceitação da expressão das idéias, convicções, escolhas contrárias às nossas.”

Procurando perceber as idéias de McLaren (2000, p.120) sobre a polissemia do termo Multiculturalismo, deparei-me com o que ele denominou multiculturalismo liberal de esquerda. Essa visão dá ênfase à diferença cultural e sugere que a ênfase na igualdade das raças pode abafar diferenças culturais importantes entre elas, as quais são responsáveis por comportamentos, valores, atitudes, estilos cognitivos e práticas sociais diferentes.

Essa concepção mencionada alerta que as principais correntes multiculturais abafam características e diferenças relativas à raça, classe, gênero e sexualidade. McLaren (Ibid.), considera que esta tendência acaba por essencializar as diferenças culturais não revelando que estas são construções históricas e culturais, permeadas por relações de poder.

Na vertente liberal de esquerda, há um fator complicador, quando se percebe que há uma supervalorização da cultura dos grupos excluídos, impossibilitando um diálogo com a cultura dominante.

Neste sentido, McLaren propõe uma versão contestadora das tendências propostas nas perspectivas anteriormente mencionadas – conservadora, humanista liberal e liberal de esquerda. Para ele, a idéia de multiculturalismo deve vir associada a um projeto de metamorfose social, um multiculturalismo que seja crítico e de resistência.

A perspectiva que McLaren (2000, p. 123) denomina de multiculturalismo crítico e de resistência, “compreende a representação de raça, classe e gênero como resultado de lutas sociais mais amplas sobre signos e significações.”

O multiculturalismo, na versão crítica, vê a cultura através de suas contradições e tensões. A questão da diferença, segundo essa concepção, “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” (Ibid., p. 124). A diferença, portanto, é uma construção histórica.

No entanto, para a vertente conservadora e humanista/liberal do multiculturalismo, é possível a coexistência pacífica das diferenças. Discordando desta posição Chandra Mohanty, diz que:

a diferença é a compreensão de que os conhecimentos são forjados em histórias e são estratificados a partir de relações de poder diferencialmente constituídas; isto

quer dizer que conhecimentos, subjetividades e práticas sociais são forjados dentro de esferas culturais incomensuráveis e assimétricas. (1989/90 apud McLaren, 2000: p. 125)

Pensando na formação de professores/as Canen (2000, p. 181), aponta para “os sentidos diversos que o multiculturalismo pode assumir nas práticas curriculares que se dizem multiculturais, alerta para o risco de tais práticas contribuírem para a reforçar as diferenças e os preconceitos que desejam combater.”

Como é perceptível, o multiculturalismo é complexo e revela ser um campo com muitas possibilidades e questionamentos, uma região de incertezas e fronteiras visíveis e, às vezes, invisíveis.

As diferentes concepções do multiculturalismo, a apropriação desse conceito e a forma como é traduzido e (re)significado no contexto escolar pode contribuir para determinar o tipo de educação realizada nas salas de aula. O mesmo conceito pode ser apropriado de diferentes formas, priorizando determinados pontos em detrimento de outros.

Concordo com Leite (2002, p. 61) quando diz que:

em sociedades onde a diversidade e o multicultural são cada vez mais aspectos que as caracterizam não faz sentido a continuidade do privilégio dos currículos nacionalistas e etnocêntricos, nos quais apenas alguns se sentem incluídos e legitimados. Se queremos uma ‘escola para todos’ temos de partir da consideração do multiculturalismo, substituindo os silêncios, as marginalizações e o desconhecimento pelos diversos contributos dos distintos grupos.

Neste sentido questiono: - Qual perspectiva (multi) cultural explícita e implícita nas Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de História; nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica; nos Parâmetros Curriculares Nacionais de História para o ensino fundamental e no Tema Transversal Pluralidade Cultural? - Quais caminhos as Diretrizes e os Parâmetros assinalam para a perspectiva multicultural?

A aplicabilidade das Diretrizes, dos Parâmetros e Temas Transversais se constitui em possíveis direcionamentos para os cursos de licenciatura formadores de professores/as, posteriormente, esta reflexão incidirá na ação daqueles/as que formam professores/as de História nas Instituições públicas UFU E UFMG.

2- O ensino de História: desafios constantes e (in)constantas na História

Quando cursei o primeiro e segundo graus, hoje, ensino fundamental e médio, jamais imaginei que havia propósitos implícitos nas Reformas Educacionais empreendidas pelo governo do meu país, aliás, desconhecia essa possibilidade. A reforma educacional viabilizada através da Lei 5692/71 durante o governo militar, nos anos 70, definiu dentre outras coisas, a organização do ensino. O ensino básico passou a ser denominado de 1º grau, com oito anos de duração, e 2º grau, com três ou quatro anos de duração.

Como lembra Barreto (1999, p. 02),

as reformas educacionais têm sido secundadas por mudanças nas prescrições legais sobre o currículo, que alteram o perfil dos cursos oferecidos e o peso relativo das disciplinas no seu interior. A tais reformas segue-se, via de regra, um esforço de renovação dos conteúdos curriculares, realizado pelos órgãos gestores dos sistemas de ensino, que nem sempre corresponde a uma renovação efetiva do seu tratamento nas escolas.

Questões como, por exemplo, o fato de o ensino de História destacar alguns personagens como construtores da nação (especialmente políticos e religiosos) tinha uma razão de ser. Razão esta relacionada a uma escola de pensamento positivista, na qual os/as professores/as haviam se formado, e também, aos Programas Educacionais implementados pelos governos naquele período, em que cursava o primeiro e segundo graus, especificamente, final da década de setenta e meados dos anos oitenta.

Como professora de História e pesquisadora das questões que atualmente desafiam o campo educacional, pretendo conhecer o contexto, no qual as políticas públicas propuseram e gestaram reformas no ensino de História. Assim, intento abordar a questão do ensino de História nas propostas educacionais empreendidas pela Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional (LDBEN 9.394/96). Com este propósito, primeiramente farei um breve histórico da disciplina.

A história do ensino de História se confunde com a própria trajetória de inovação e incorporação da disciplina na educação escolar brasileira. Somente a partir do século XIX, a disciplina História do Brasil é incorporada no currículo ensinado nas escolas daquela época.

No entanto, a História, como disciplina, foi implantada no início do século XIX e possuía, como uma de suas metas, a formação do Estado-nação e a construção da identidade nacional.

A História ensinada na escola fundamental brasileira desde o século XIX esteve atrelada aos valores culturais e sociais da sociedade européia. No século XIX, bem como no início do século XX, o ensino da História Universal acompanhava o esquema quadripartite, ou seja, História Antiga, História da Idade Média, História Moderna e Contemporânea. O ensino de História do Brasil era agregado à História Universal e ocupava espaço menor no currículo.

Nos anos 30 do século XX, a tese da “democracia racial” era, explicitamente, expressa e difundida em programas e livros didáticos de ensino de História. A preocupação do Governo Federal era viabilizar uma educação culturalmente nacionalista e homogeneizadora. Nessa perspectiva de ensino, o povo brasileiro aparecia como descendentes de europeus, índios e negros gerando o mestiço.

Segundo Martins (2002, p. 97-98),

a prática de reformas educacionais preocupadas a um só tempo com a forma do ensino escolar no país e com os conteúdos desse ensino manteve-se ao longo do tempo, e teve como um dos momentos mais emblemáticos as reformas produzidas pelos militares durante a ditadura, nos anos de 1968 (com a Reforma Universitária) e 1971 (com a Reforma do ensino de 1º e 2º graus). Ambas estão relacionadas entre si, promovendo uma reestruturação em todo o processo de escolarização fundamental e o aperfeiçoamento do sistema de formação superior e especialização profissional.

Com o Golpe militar de 1964, através da Lei 5692/71, o sistema educacional do país foi reorganizado, definindo os currículos e os conteúdos essenciais a serem ensinados no Brasil. A partir dessa Lei, o ensino e a formação de professores/as de História foram inevitavelmente afetados.

Ao analisar, como se configurou a História a ser ensinada nos Guias Curriculares de São Paulo e Minas Gerais, elaborados a partir da Reforma Educacional –Lei 5692/71, Fonseca (2000, p. 63) afirma que “os programas curriculares são instrumentos- meios através dos quais se realiza o projeto educacional do Estado militar, autoritário, dominante, no Brasil nos anos 60 e 70.”

Para a autora,

a ‘história oficial’ consegue excluir, silenciar, ocultar os outros projetos e ações, mas não consegue eliminá-los da memória coletiva. As instituições e o próprio ensino de História não apenas ratificam, confirmam e impõem a memória e os valores dominantes. É preciso considerar os limites deste discurso historiográfico homogeneizador, do controle social exercido pelo Estado e dos seus instrumentos, no caso, os programas de ensino (Ibid., p. 70).

Os currículos priorizavam o ensino numa perspectiva tecnicista, preparando o/a cidadão/ã para o trabalho. Nos programas de História, a história ensinada era aquela que

privilegiava a memória das classes dominantes. Priorizava como objetivos, tanto no nível fundamental quanto médio, a formação dos/as alunos/as para identificar e memorizar fatos e personagens marcantes da história, bem como, a construção do patriotismo e do civismo. Como diz Machado (1999, p. 65), “a história deveria contribuir para a formação de homens que se conformassem à ordem vigente e que trilhassem o caminho traçado pelos ‘grandes homens’, caminho que conduziria, inevitavelmente, ao progresso e à civilização”.

Para Fonseca (2003, p. 90), “a principal consequência dessa História é a exclusão: sujeitos, ações e lutas sociais são excluídos. A exclusão e a simplificação do conhecimento histórico escolar introjetam nos alunos a seguinte idéia: vocês não fazem história, nós não fazemos história.”

Também, neste período, foram criados e disseminados os cursos de Licenciatura Curta em todo o país. No lugar da formação em História e Geografia, a Reforma instituiu os cursos de Estudos Sociais, modificando a formação e comprometendo a formação e o ensino de História nos níveis fundamental e médio. Segundo Fonseca (Ibid., p.19)

a implantação das licenciaturas curtas expressa a dimensão econômica da educação, encarada como investimento, geradora de mercadoria (conhecimentos) e mão-de-obra para o mercado. O papel dos custos de licenciatura curta atendia à lógica do mercado: habilitar um grande número de professores da forma mais viável economicamente – cursos rápidos e baratos, cuja manutenção exigisse poucos investimentos.

Nos anos setenta e mais especificamente nos anos oitenta, novos temas, fontes e problemas de estudo foram incorporados às pesquisas historiográficas, contribuindo para a diversificação das abordagens no campo da história social e cultural.

Contudo,

os cursos de licenciatura de Estudos Sociais, que proliferaram no regime militar para atender à demanda da formação de professores para as escolas públicas, não acompanharam ou sequer incorporaram os avanços das pesquisas historiográficas, criando clivagens entre pesquisa e ensino e tornado um número significativo de professores dependentes de livros didáticos... (BITTENCOURT, 1999: p. 134).

Nos anos 80, período de redemocratização do país, a política do Governo Federal priorizava “uma educação para todos”. Algumas expressões significativas como: educação como prioridade, uma nova política educacional, preparando para o futuro, educação para todos, transformar o país pela educação, etc, demonstram como o governo institucionalizado após as manifestações das diretas-já, traçou o futuro da Educação Brasileira e das grandes transformações prometidas e não acontecidas. Um discurso

democrático no qual todos/as estariam incluídos/as. Para Maciel (1987, p. 17), uma sociedade democrática “é aquela que dá a todos os seus integrantes o instrumento essencial e eficiente para superar as diferenças: a educação”.

Mas, como revela as pesquisas

após um período de melhora – 1960 a 1980, as taxas de exclusão social no Brasil voltaram a crescer entre 1980 e 2000. E aliada à ‘velha’ exclusão, decorrente basicamente da falta de escolaridade e analfabetismo, que não foi sanada, pioraram os indicadores que levam à ‘nova’ exclusão, em especial o desemprego e a violência.⁴ (ESTADÃO, maio/2003)

Sabendo-se que a educação é um bem, objeto de disputa de interesses, nem sempre coerentes, e, por outro lado, as diretrizes oficiais se constituem um campo de conhecimento que em hipótese alguma é neutro, pois articula objetivos políticos e teóricos que orientam caminhos a serem trilhados pelas Instituições de Ensino, convém lembrar que os projetos gestados pelo governo dos anos 80 foram incapazes de assegurar, através da educação, a minimização das diferenças sócio-culturais do país.

Neste contexto, intensifica-se a luta dos/as profissionais da educação, organizados em setores educacionais da sociedade, reivindicando melhorias substanciais neste setor. Pode-se afirmar que, em alguns momentos, conseguiram resultados significativos, proporcionando impactos nas propostas curriculares e nas condições de oferta de ensino.

No início dos anos 80, é perceptível a fragilidade do regime autoritário, revelada, por exemplo, na Anistia e Campanha das Diretas Já. Em 1982, com as eleições diretas para os Governos Estaduais, tornou-se possível reformular os currículos e os objetivos educacionais da disciplina história em grande parte dos Estados brasileiros. Convém lembrar que, mesmo antes da derrota da ditadura, setores organizados da sociedade, como já foi dito, lutavam por melhorias no ensino e formação de professores/as.

Para o ensino de História, a proposta curricular de Minas Gerais publicada em 1987, por exemplo, representou clara oposição à direita autoritária dos anos 70 e foi elaborada basicamente, a partir das concepções marxistas de História. Ainda assim, enfrentou resistências, debates o que expressa bem o clima democrático do período. De acordo com Fonseca

⁴ De acordo com o Atlas da Exclusão Social no Brasil, v. 2, realizado por uma equipe de pesquisadores da USP, Unicamp, PUC-SP, que compara os dados dos últimos 40 anos, a porcentagem de excluídos no Brasil na década de 1960 era de 49,3%, para uma população de 69,7 milhões de habitantes. Vinte anos depois, com 120 milhões de habitantes, o índice de excluídos caiu para 42,6%, para depois voltar a subir, no ano de 2000, para 47,3%, com 170 milhões de habitantes. Disponível: <http://www.estadao.com.br/agestado/noticias/2003/mai/20157>.

uma das formas de organização curricular bastante difundida nos anos 80 era a ordenação da história de acordo com a 'evolução' dos modos de produção. ... Essa forma de sistematização da história fundamenta-se no marxismo ortodoxo, enfatizando o determinismo econômico e a ordenação de conceitos e categorias que explicam o desenvolvimento das forças produtivas de forma linear. A lógica do progresso prevalece. É também uma história reconhecidamente europocêntrica. (2003, p.92)

Os objetivos expressos nos novos programas oficiais de História, a partir de então, “revelam uma preocupação com a necessidade de que o acesso ao saber produzido se dê através de uma postura crítica, na qual alunos e professores passem a exercer o papel de sujeitos ativos na construção do seu conhecimento e não meros receptores de informações” (MACHADO, 2002: p. 266).

Por outro lado, em alguns livros didáticos que passaram a ser adotados pelo Sistema Estadual de Educação de Minas Gerais nos anos 80 do século XX, por exemplo, personagens como negros/as e índios/as figuravam na tentativa de dar vozes àqueles que contribuíram na construção da nação brasileira, mas que em programas anteriores não eram representados como sujeitos da História.

Na literatura da época, historiadores/as tentavam recuperar as vozes dos vencidos através de pesquisas direcionadas para estes sujeitos tentando compreender, dentre outras coisas, as propostas daqueles/as que foram considerados/as durante décadas como vencidos, portanto, sem voz e sem vez.

Os debates e conflitos em torno do ensino de História não cessaram na segunda metade dos anos 80. Inspirados pelos estudos da Nova História Francesa e da Nova Historiografia Social Inglesa, em São Paulo, os/as professores/as redimensionaram os currículos para o ensino de História através da construção de uma proposta curricular por eixos temáticos, o que representou avanços no ensino e aprendizagem de História. Importava, para aqueles/as que conceberam a proposta, articular ensino e pesquisa, proporcionando a construção do conhecimento histórico, não só por aqueles/as que exercem o ofício de historiadores/as, mas também por professores/as e alunos/as do ensino fundamental. Nessa perspectiva de ensino “a história não tem um início, um meio e um fim determinados, mas se apresenta como um campo de possibilidades. O ponto de partida não é nem o político-institucional, nem o econômico, e sim os problemas da realidade social vivida” (FONSECA, 2003: p. 93).

De acordo com a autora (Ibid., p. 92), “a característica comum a todas as propostas curriculares para o ensino de história emergentes dos anos 80 aos ‘Parâmetros Curriculares

Nacionais' é a mudança do objetivo da disciplina, que passa a ser categoricamente 'a preparação dos cidadãos para uma sociedade democrática'." Ainda, segundo ela, "é possível verificar isso em todos os currículos e materiais produzidos após a ditadura militar".

"O 'novo' ensino de história que se esboça assume a responsabilidade de formar o 'novo' cidadão, capaz de intervir e transformar a realidade brasileira. A categoria 'novo' indica a necessidade de superação do 'velho', identificado com a Ditadura" (FONSECA, 2003: p. 92).

Os anos 80 e 90 foram importantes para o setor educacional. Profundos e marcantes avanços e recuos nas políticas educacionais se fizeram presentes, paulatinamente, no cenário nacional; desde as lutas pela redemocratização do ensino, às reformas no campo curricular, chegando à discussão e implementação da nova Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional (LDBEN 9.394/96).

A partir de 1996 uma nova lei passa a regulamentar a educação brasileira. Após anos de debates das diversas organizações populares e diversos setores educacionais, o projeto do Governo foi vencedor. Esta LDBEN não foi a discutida e reivindicada pelos setores populares. Isto representou um recuo no processo de democratização.

Da LDBEN emergiram propostas com o intuito de assegurar a viabilização da lei em diferentes níveis da educação. Assim, foram implantadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação infantil, ensino fundamental e médio; Parâmetros e Referências Curriculares para a educação básica; e Diretrizes Curriculares para cursos de nível superior. Nestes documentos estão expressas as diretrizes para a Educação Nacional.

Se, por um lado, articularam-se novas propostas para o campo educacional, por outro, desenvolveu-se, no âmbito das universidades, uma diversidade de pesquisas na área de História e Educação, nas últimas décadas, contribuindo, significativamente, para repensar o ensino e a formação docente. Pesquisadores/as, ao longo dessas últimas décadas, ampliaram o quadro de reflexões sobre currículo e seus desdobramentos no contexto escolar.

No Brasil, existe, atualmente, uma diversidade de formas de ensinar e aprender História. Formas que estão em percurso, pois se vinculam aos desdobramentos da LDBEN 9.394/96, aos demais instrumentos da Política Educacional dos anos 90 e às experiências construídas ao longo da história.

Em 1997, elaboraram-se os Parâmetros Curriculares Nacionais para as várias áreas⁵ do conhecimento do ensino fundamental e os Temas Transversais. Em 2001, a Câmara de Educação Superior aprovou, por unanimidade, as Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de História⁶. Em 08/05/2001 foram aprovadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de Licenciatura, de Graduação Plena.

Por que optei por analisar a documentação proposta? Primeiro porque a documentação oficial expressa a Política Educacional pensada e gestada nos anos noventa, o que significa dizer que os documentos expressam, de certo modo, o que o poder político preconiza para a educação brasileira. Como diz Fonseca (2003, p. 33), “as diretrizes e os textos curriculares, como elementos de políticas educacionais, são – como bem sabemos – veiculadores de ideologias, de propostas culturais e pedagógicas com grande poder de penetração na realidade escolar.” Em segundo lugar, o currículo oficial representa a confluência de determinadas posturas, crenças e valores, espaço de construção de significados, saberes, poder e identidades (SILVA, T., 2001) que representam uma época. Terceiro, entendo os documentos oficiais, como documentos –monumentos, ou seja, que duram, ficam, são testemunhos de uma época, portanto, necessitam ser vistos nos seus meandros, na sua aparente verdade. Em quarto lugar, o currículo não é apenas conhecimento, ele encontra-se “(...) inextricavelmente (...) envolvido naquilo que somos, naquilo que nos tornamos” (Ibid., p. 15) e quinto, não menos importante, os currículos oficiais representam um direcionamento para a formação dos/as futuros/as professores/as, no nosso caso de História.

Assim, creio que os documentos oficiais são representações de uma época, ou seja, imagens, opiniões, informações, crenças que envolvem questões de poder, identidades e saberes. Para proceder à análise documental buscarei percorrer trilhas e caminhos me inspirando em Le Goff (1994) e Foucault (1996).

Como diz Le Goff (1994, p. 547-548),

⁵ Os Parâmetros Curriculares Nacionais de História para o ensino fundamental (1ª a 8ª séries) foram organizados em áreas de conhecimento e temáticas transversais. As áreas são: Arte, Ciências Naturais, Educação Física, Geografia, História, Língua Portuguesa e Matemática. Os temas são: Ética, Saúde, Meio Ambiente, Orientação Sexual e Pluralidade Cultural.

⁶ O conselho Nacional de Educação e a Câmara Superior de Educação aprovaram no mesmo documento, além das Diretrizes para o curso de História, Diretrizes para Filosofia, Geografia, Serviço Social, Comunicação Social, Ciências Sociais, Letras, Biblioteconomia, Arquivologia e Museologia. Parecer publicado no Diário Oficial da União em 09/7/2001, seção 1, p. 50.

O documento é uma coisa que fica, que dura, e o testemunho o ensinamento (para evocar a etimologia) que ele traz ser em primeiro lugar analisados desmistificando-lhe o significado aparente. O documento é monumento. (...) Qualquer documento é, ao mesmo tempo, verdadeiro - incluindo, e talvez, sobretudo, os falsos - e falso, porque um monumento é em primeiro lugar uma roupagem, uma aparência enganadora, uma montagem. É preciso começar por desmontar, demolir esta montagem, desestruturar esta construção e analisar as condições de produção dos documentos - monumentos.

Começarei, pois, a desmontar o que o autor citado sugere. Que o silêncio não determine o ouvir e seja possível ver, além das aparências, imagens, sutilmente encobertas. Que não haja limite para o pensar, o questionar e que a palavra tenha eco e sonoridade, pensando no currículo como lugar,

...lugar de representação simbólica, transgressão, jogo de poder multicultural, lugar de escolhas, inclusões, exclusões, produto de uma lógica explícita muitas vezes, e, outras, resultado de uma 'lógica clandestina', que nem sempre é a expressão da vontade de um sujeito, mas imposição do próprio ato do discurso (BERTICELLI, 2001: p. 160).

3- Os PCNs de História e o Tema Transversal "Pluralidade Cultural": focalizando o olhar

Os Parâmetros Curriculares Nacionais - 5ª a 8ª séries (BRASIL/MEC/SEF, 1997), é parte do projeto educacional gestado nos anos noventa e traz, como proposta para o ensino de História, o tema da diversidade cultural, não se esquivando por isso da perspectiva de construção de uma unidade nacional comum.

Dos dez objetivos gerais delineados nos PCNs para o ensino fundamental, quatro se referem, explicitamente, à formação para uma sociedade multicultural. Por esse caminho, o documento afirma que é preciso que os/as alunos/as:

1) compreendam a cidadania como participação social e política e adotem no dia a dia atitudes de solidariedade, cooperação e repúdio às injustiças, respeitando o outro e exigindo para si o mesmo respeito; 2) se posicionem de maneira crítica, responsável e construtiva nas diferentes situações sociais, utilizando o diálogo como forma de mediar conflitos e de tomar decisões coletivas; 3) conheçam as características fundamentais do Brasil nas dimensões sociais, materiais e culturais como meio para construir progressivamente a noção de identidade nacional e pessoal e o sentimento de pertinência ao país; 4) conhecer e valorizar a pluralidade do patrimônio sócio-cultural brasileiro, bem como, aspectos sócio-culturais de outros povos e nações, posicionado-se contra qualquer discriminação baseada em diferenças culturais, de classe, de crenças, de sexo, de etnia ou outras características individuais e sociais (BRASIL/MEC/SEF, 1998: p. 4).

Embora longa, esta lista demonstra que as questões de raça, etnia, classes, crenças são componentes importantes para a estruturação dos novos currículos escolares. Estes

objetivos citados abrem caminhos para se pensar na incorporação da questão multicultural como componente curricular para o ensino de História, nas séries fundamentais.

No momento em que os PCNs posicionam-se e fundamentam sua proposta numa perspectiva multicultural, abrem possibilidades para se repensar a construção histórica de noções de semelhança e de diferença, que cotidianamente são criadas e reforçadas na sociedade e no contexto escolar. Valoriza-se o convívio pacífico, o direito à diferença, repudiam-se atitudes discriminatórias, contudo as questões da construção das desigualdades são apenas citadas, não há indicações de como isso poderá ser superado na sociedade brasileira.

Os PCNs diferenciam-se em relação aos currículos anteriores das décadas de 70 e 80, quando constroem uma proposta de ensino de História, apresentando a possibilidade de se discutir a diversidade sejam étnicas, culturais, religiosas, sexistas, de classes e grupos, de Estado ou Nação. Para tanto, argumentam ser necessário perceber que aliada à percepção do “outro” e do “nós” está a noção de diferença (o outro) e semelhança (o nós).

Hoje em dia, como assinala a proposta

a percepção do ‘outro’ e do ‘nós’ está relacionado à possibilidade de identificação das diferenças e, simultaneamente, das semelhanças. A sociedade atual solicita que se enfrente a heterogeneidade e que se distinga as particularidades dos grupos e das culturas, seus valores, interesses e identidades. Ao mesmo tempo, ela demanda que o reconhecimento das diferenças não fundamente relações de dominação, submissão, preconceito ou desigualdade” (BRASIL/MEC/SEF, 1998: p. 35).

Os PCNs para o ensino de História apresentam amplos temas para que o/a professor/a possa fazer suas escolhas. Essas opções devem focar questões contemporâneas referentes à realidade social, econômica, política e cultural de sua região, país e mundo.

Como assinala o documento, o/a professor/a de História pode fazer escolhas pedagógicas capazes de possibilitar ao/a aluno/a refletir sobre seus valores, práticas cotidianas e relacioná-los com problemáticas históricas, inerentes ao seu grupo de convívio, à sua localidade, à sua região e à sociedade nacional e mundial (Ibidem., p. 34).

Uma das escolhas pedagógicas possíveis para se pensar as dimensões entre o local e global, seguindo os Parâmetros, é o trabalho favorecendo a construção, pelo/a aluno/a, de noções de diferença, semelhança, transformação e permanência. (Ibidem., 34) Essas noções, segundo o documento,

auxiliam na identificação e na distinção do ‘eu’, do ‘outro’ e do ‘nós’ no tempo; das práticas e valores particulares de indivíduos ou grupos e dos valores que são coletivos em uma época; dos consensos e/ou conflitos entre indivíduos e entre grupos em sua cultura e em outras culturas; dos elementos próprios deste tempo

e dos específicos de outros tempos históricos; das continuidades e discontinuidades das práticas e das relações humanas no tempo; e da diversidade ou aproximação entre essas práticas e relações em um mesmo espaço ou nos espaços (BRASIL/MEC/SEF, 1998: p. 34-35).

Nos PCNs há uma construção de objetivos almejados, tencionando que sejam acolhidos, vivenciados e produzidos no ensino fundamental de História. Há também uma seleção de conteúdos e eixos temáticos que servem de orientação para o/a professor/a. Esses conteúdos e eixos temáticos, segundo os PCNs, são amplos e cabe ao/a docente fazer as escolhas de acordo com a realidade vivenciada problematizando-os no contexto da sala de aula.

Para o terceiro ciclo,⁷ a proposta de eixos temáticos – História das relações sociais, da cultura e do trabalho - permite estudos de processos e relações de semelhanças, diferenças, permanências e transformações entre diferentes épocas (Ibidem, 1998: p. 56).

Para o quarto ciclo o eixo temático proposto é História das representações e das relações de poder e “está organizado de modo a permitir o conhecimento de momentos históricos, nas suas singularidades, favorecer estudos de relações de semelhanças e diferenças, permanências e transformações entre diferentes épocas, e, estudos de processos contínuos e descontínuos” (BRASIL/MEC/SEF, 1998, p. 67).

A proposta de ensino de História - 3º e 4º ciclos, objetiva contribuir para reflexão da construção do conhecimento histórico em várias épocas e tempos diferentes, percebendo relações entre diferentes nações, povos, lutas, guerras e revoluções em diferentes espaços e tempos que se configuram na História.

Portanto, no currículo oficial – PCNs, construído para direcionar o ensino e as avaliações nacionais estão os pressupostos básicos para se ensinar e aprender História numa perspectiva temática e multicultural.

Deste modo, os PCNs suscitam a discussão de temas que afligem o mundo contemporâneo para a área do ensino de História, como o reconhecimento da heterogeneidade e das singularidades culturais da História. No entanto, o tema da diversidade cultural como contribuição para a construção da cidadania numa sociedade pluriétnica e pluricultural, apresentado no documento, representa um desejo a ser

⁷ Em alguns Estados da Federação brasileira optou-se por dividir o ensino fundamental em ciclos em substituição às séries, como foi o caso de Minas Gerais, por exemplo. O primeiro ciclo, corresponde à 1ª e 2ª séries; o segundo ciclo, à 3ª e 4ª séries; o terceiro ciclo, à 5ª e 6ª séries; e o quarto ciclo, à 7ª e 8ª séries. No entanto, existem outras formas de divisões para o ensino fundamental, como por exemplo: o primeiro ciclo, ou básico, corresponde à 1ª, 2ª e 3ª séries; o ciclo intermediário, 4ª, 5ª e 6ª séries; e o ciclo avançado, 7ª e 8ª séries. No caso do documento analisado – BRASIL/MEC/SEF, 1998: p. 11- a opção é pela primeira divisão, ou seja, 3º e 4º ciclos, que correspondem de 5ª à 8ª séries.

alcançado o que leva a pensar na ação pedagógica daquele/a que forma professore/as de História.

Neste sentido, os PCNs prescrevem aos/as professores/as o redimensionar, a reescrita do ensino de História numa perspectiva temática e multicultural. Entretanto isto exige que as práticas pedagógicas sejam permanentemente reescritas, reinterpretadas, revistas. Contudo a prática que cada um/a for capaz de produzir a partir dele – o documento - é que configurará as mudanças almejadas no ensino de História. Questiono: as políticas públicas investiram na reinvenção das práticas?

Compreendo que os PCNs propõem um ensino de História em sintonia com a pluralidade do Brasil contemporâneo. Como o próprio documento afirma, “...o papel da história (tem sido o de) difundir e consolidar identidades no tempo, sejam étnicas, culturais, religiosas, de classes e grupos, de Estado ou nação.” (BRASIL/MEC/SEF, 1998: p. 29)

Assim, desenvolver capacidades como valorizar as várias culturas presentes no Brasil; reconhecer suas qualidades, buscar valorizar a convivência crítica, pacífica e de respeito e reconhecimento do outro é mais que um propósito, é a tentativa de formar um novo tipo de homem/mulher para viver na contemporaneidade.

Quais identidades, posturas de relacionamentos, valores, subjetividades os PCNs pretendem desenvolver no/a educando/a? Arrisco dizer que é um indivíduo em consonância com a pluralidade cultural, ou seja, capaz de conviver consigo mesmo/a e com “os outros” que existem ao seu redor. Capaz de ler o mundo, a partir de óticas diversificadas, mas compreendendo e respeitando as diferenças e semelhanças. Mas cabe refletir se esse/a novo/a homem/mulher idealizados/as tem o papel de transformar a realidade histórica na qual está inserido. O ensino de História está incumbido de colaborar na construção desse/a “novo/a homem/nova mulher” para qual sociedade?

Os PCNs apontam a possibilidade de se ensinar História por eixos temáticos articulados aos temas transversais, ou seja, priorizando um ensino que contemple diferentes espaços e tempos, revendo noções, historicamente construídas, de permanência, descontinuidade, semelhança, diferença. O ensino de História deve possibilitar ao/a aluno/a a revisão e construção dessas noções e, a partir do conhecimento e compreensão de que se habitam espaços e tempos, marcados por descontinuidades e por construções culturais diversificadas é que serei capaz de compreender a mim mesmo/a e aos “outros”. Não apenas compreender, mas, segundo os PCNs transformar os modos de convivência.

O documento traz, como sugestão, a utilização de diferentes linguagens como a musical, a matemática, a corporal, que poderão auxiliar na reconstrução do ensino de História numa perspectiva plural. Estabelecer diálogos com as demais ciências humanas, com os novos procedimentos metodológicos novas linguagens e fontes (re)significarão as mudanças que se pretendem para o ensino de História nas séries fundamentais.

O tema transversal Pluralidade Cultural⁸ (PCNs: pluralidade cultural, orientação sexual, 1997) é um dos pontos de sustentação da proposta para o ensino de História - do 1º ciclo ao 4º ciclo - e demais áreas do conhecimento. É o tema que deve perpassar as práticas educativas nas escolas.

Segundo o documento "PCNs, temas transversais"⁹, o Brasil é um país fértil em diversidade étnica, cultural e identitária. Várias raças, credos, povos convivem e se expressam no território nacional: é índio, afro-descendente, imigrante, urbano, sertanejo, caiçara, caipira... Cada qual e cada grupo com suas características hereditárias, sua cultura, seus valores e crenças. Contudo, como diz o documento, "ao longo de nossa história, têm existido preconceitos, relações de discriminação e exclusão social que impedem muitos brasileiros de ter uma vivência plena de sua cidadania" (PCNs, temas transversais, 1997: p. 15).

A proposta é tratar essas questões, salientando as múltiplas heranças culturais que convivem na sociedade brasileira "oferecendo informações que contribuam para a formação de novas mentalidades, voltadas para a superação de todas as formas de discriminação e exclusão" (Ibidem., 1997: 15).

O tema Pluralidade Cultural refere-se

ao conhecimento e à valorização das características étnicas e culturais dos diferentes grupos sociais que convivem no território nacional, às desigualdades socioeconômicas e à crítica às relações sociais discriminatórias e excludentes que permeiam a sociedade brasileira, oferecendo ao aluno a possibilidade de conhecer o Brasil como um país multifacetado e algumas vezes paradoxal (Ibidem., p. 19).

O documento considera que para se construir uma nação é preciso considerar a diversidade e a dimensão universal do ser humano. Pluralidade, segundo o Texto, quer

⁸ Seguindo a orientação da proposta curricular para o ensino fundamental, as diversas áreas de conhecimento deverão trabalhar os seguintes temas transversais: ética, saúde, meio ambiente, orientação sexual e pluralidade cultural.

⁹ Os Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino fundamental (3º e 4º ciclos) são compostos por um volume introdutório à proposta, volumes específicos à cada disciplina e um outro contendo os temas transversais. Até aqui, analisei os Parâmetros para o 3º e 4º ciclos, daqui em diante optei por usar uma abreviatura para o tema transversal pluralidade cultural, com o intuito de ficar mais claro para o/a leitor/a: PCNs, temas transversais.

dizer: “a afirmação da diversidade como traço fundamental na construção de uma identidade nacional que se põe e repõe permanentemente, e o fato de que a humanidade de todos se manifesta em formas concretas e diversas de ser humano” (PCNs, temas transversais, 1997: p. 19).

Os PCNs, temas transversais, manifestam a preocupação com a formação do ser humano como sujeito da história, produtor de culturas, linguagens, valores, costumes, conhecimento. Consideram que a diferença entre culturas é fruto da singularidade dos processos, pelos quais os grupos sociais viveram ao longo da História.

Propõem, dentre outras coisas, que a escola, através da ação de professores/as e alunas/as, possam tratar a diversidade cultural reconhecendo-a e valorizando-a, atuando assim sobre os mecanismos que colaboram para disseminar preconceitos, estereótipos, discriminações. “Mudar mentalidades, superar o preconceito e combater atitudes discriminatórias são finalidades que envolvem lidar com valores de reconhecimento e respeito mútuo, o que é tarefa para a sociedade como um todo” (Ibidem., p. 20). Mas a escola tem um papel fundamental a desempenhar nesse processo, segundo o documento, porque ela é espaço onde regras de convívio são discutidas, porque existem nela uma diversidade de culturas, diferentes níveis socioeconômicos. Entretanto é preciso considerar que a escola também contribui para a disseminação e até mesmo, o reforço das contradições que nela habitam.

Segundo o documento a tarefa da escola e do/a professor/a é primordial no sentido de reverter quadros de discriminações. O processo de construção de uma nação livre, justa, fraterna, democrática passa pelo ensino e aprendizagem. Neste sentido, os PCNs, tema transversal, bem como os outros temas transversais, fornecem elementos para o processo de formação inicial e continuada e reflexão dos/as professores/as.

É possível ler um desejo expresso, veementemente, no documento: a construção de uma nação que conviva democraticamente com as diferenças. No entanto, o documento afirma que, em certo sentido, isso já é feito, uma vez que o “Brasil tem produzido também experiências de convívio e da interetnicidade” (Ibidem., 1997: p. 21).

A tônica, a favor da compreensão e reelaboração das origens culturais brasileiras, como algo que contribuirá para que cada brasileiro se reconheça enquanto brasileiro, é recorrente nos textos oficiais.

Mclaren (2000, p. 40) observa, inspirando-se em Foucault que “todo sistema educacional é um meio político de manter ou de modificar a apropriação de discurso, com o conhecimento e o poder que ele carrega consigo”.

Pode-se pensar, ainda, como diz Foucault “nos efeitos de verdade” que todo discurso produz. O documento é o que é? Ou é o que faço dele? Ou seja, as múltiplas interpretações e ações que realizo a partir do que ele significa para mim? Neste sentido, gostaria de pensar nos limites das propostas curriculares elaboradas nos anos 90.

Seguindo a proposta de repensar as perspectivas curriculares (multi) culturais presentes de forma implícita e/ou explícita nos currículos oficiais, formulei observações e conjecturas a partir das leituras que fui capaz de fazer. Neste sentido, o que presume o multiculturalismo? Segundo Skliar e Duschatzky, (2001, p. 120) “o multiculturalismo supõe um diálogo entre as diferenças, uma democratização das relações de poder e, finalmente, uma forma de suturar algumas das infinitas faces da expulsão social”. A teorização curricular multicultural é apresentada de forma diversa e, muitas vezes, discrepante nos currículos oficiais, aqui analisados. Depara-se, em vários trechos da documentação, com expressões que exprimem o desejo do convívio com as diferenças, reconhecimento das diversidades locais, regionais, mundiais, diálogo com as diferenças. As propostas (PCNs de História e Tema Transversal – Pluralidade Cultural) mencionam questões caras ao multiculturalismo crítico, como a diferença. No bojo das propostas, é perceptível a preocupação em se formar para a cidadania, o respeito, numa política de convivência e tolerância para com as diferenças.

No entanto essa apropriação é passível de questionamentos, uma vez que “um currículo inspirado nessa concepção crítica não se limitaria, pois, a ensinar a tolerância e o respeito, mais insistiria, em vez de disso, numa análise dos processos, pelos quais as diferenças são produzidas, através de relações de assimetria e desigualdade” (SILVA, T. 2001: p. 89). Em um currículo nessa perspectiva, a diferença é constantemente questionada.

Nesse sentido, creio que a proposta tem uma característica fundamental que é ser cambiante. Por que cambiante? O que é mais instigante e intrigante nos PCNs, particularmente, é a tendência cambiante da proposta, que oscila entre ser de resistência, quando traz à tona o debate da construção histórica das diferenças, e em ser liberal, conservadora, quando afirma que é preciso respeitar, conviver com as diferenças e os/as diferentes, respeitar as diversidades numa política, estrategicamente, consensual.

Para McLaren (2000: p.123) “o multiculturalismo de resistência não compreende a diversidade como uma meta, mas argumenta que a diversidade deve ser afirmada dentro de uma política de crítica e compromisso com a justiça social.” Nos PCNs para o ensino de História, a diversidade é uma meta, mas uma meta a ser alcançada através do estudo das várias culturas presentes no cenário nacional, e não, um compromisso com a justiça social, com a transformação social, como pressupõe a concepção multicultural à qual defendo e na qual acredito.

No tema transversal “Pluralidade Cultural,” a diferença aparece como harmoniosa e suave – concepção conservadora e liberal – apesar de admitir que ela é produto da história. Assim, diz o documento: “as culturas são produzidas pelos grupos sociais ao longo das suas histórias. (...) A diferença entre culturas é fruto da singularidade desses processos em cada grupo social” (PCNs, temas transversais, 1997: p. 20); “(...) O Brasil tem produzido também experiências de convívio e da interetnicidade, a reelaboração das culturas de origem, constituindo algo intangível que se tem chamado de brasilidade” (Ibidem., p. 20-21); “tratar da diversidade cultural, reconhecendo-a e valorizando-a., e da superação das discriminações é atuar sobre um dos mecanismos de exclusão” (Ibidem., p. 21).

A concepção liberal é nítida no documento, como acabo de citar, pois ela “pressupõe harmonia e concórdia – um espaço sem distúrbios onde a diferença possa coexistir. (...) Neste sentido, os cidadãos são capazes de ocupar um lugar de pura intercambialidade” (MCLAREN, 2000: p. 124-125).

No tema transversal “Pluralidade Cultural,” os conflitos, discriminações e sujeições pelos quais passaram os chamados diferentes são gentilmente solucionados através de uma política de reelaboração das culturas de origem. Um bálsamo calmante como diz McLaren, (Ibid., p. 123) capaz de por fim às discórdias, historicamente, construídas.

Compartilho com McLaren (2000, loc. cit.) ao afirmar 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.

A proposta, PCNs para o ensino de História 5ª a 8ª séries, revela um projeto de transformação do ensino de História incorporando novos métodos, novas possibilidades de olhares sobre os conteúdos e eixos temáticos contemplando a pluralidade cultural. Apresenta objetivos que manifestam preocupação com a formação para a cidadania,

respeito mútuo, etc. Também é uma proposta que sugere mais autonomia para os/as professores/as e onde a escola tem um papel primordial. O documento apresenta possibilidades de promover mudanças no ensino de História e não a mudança em si, pois creio que essa ocorre num processo de revisão constante dos saberes e práticas docentes.

Neste sentido, faz-se necessário repensar a construção e apropriação desse discurso no ensino de História, ou seja, naquele/a que ensina e que, portanto, ora mantém ora incorpora e redimensiona os saberes, seja através dos conteúdos que seleciona, das abordagens historiográficas à qual vincula-se, da formação que obteve e das múltiplas relações que mantêm com os saberes culturalmente e socialmente construídos.

4- Diretrizes Nacionais: uma arquitetura da formação docente

4.1- Diretrizes Curriculares para a formação de professores/as da educação básica

Para aqueles/as defensores/as de um multiculturalismo crítico é impossível não pensar nas relações que permanentemente são construídas sobre as diferenças e identidades na contemporaneidade. Constitui-se “tarefa central daqueles/as que defendem uma concepção multicultural crítica questionar a construção dessas diferenças e identidades historicamente construídas” (MCLAREN, 2000: p. 123-124).

Penso que a formação de professores/as precisa ser questionada para que se possa compreender um pouco mais sobre a plasticidade das propostas curriculares para o ensino fundamental. Assim, proponho, primeiramente, compreender o que os documentos oficiais, que “direcionam” o processo de formação, têm a dizer, posteriormente darei acesso às vozes dos/as professores/as formadores/as de História das Instituições de Ensino Superior (IES).

Como já afirmei neste texto, a implantação de reformas educacionais no Brasil tem sido uma constante na história. Falar de uma reforma educacional constitui-se um desafio, pois certamente se depara com meandros e labirintos, nem sempre possíveis de serem mapeados, identificados e transpostos.

Considerando que habito um mundo, aonde a globalização da economia atinge os mais variados povos, aonde o/a cidadão/ã é convocado/a a ser cidadão/ã planetário e a pluralidade cultural é interpretada e vivenciada de forma diversa em espaço-tempo, também diverso, pergunto: - qual o projeto cultural de educação básica, o governo

brasileiro institucionalizou a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais para formação de professores da escola básica? Ou melhor, as Diretrizes apontam para uma formação, em consonância com um mundo cada vez mais plural, global, multicultural?

Boaventura Sousa Santos (2001, p. 308) afirma que a

globalização da economia representou maior prosperidade para alguns países, mas não só manteve intactas, se não mesmo agravou, as assimetrias globais no sistema mundial, como agravou claramente as desigualdades sociais, tanto nos países do centro, como nos países do sul. O que este processo suscita do ponto de vista analítico é a necessidade de pensarmos globalmente as transformações sociais sem, contudo perdermos de vista as especificidades locais e nacionais com que se articulam.

No final dos anos 80, mais precisamente a partir dos 90, o governo brasileiro inicia um processo de reformas, no campo político e econômico. Dentre as reformas políticas empreendidas no período, encontra-se a reforma nos sistemas educativos, que vão desde a promulgação da LDBEN/96 até as Diretrizes para os cursos de graduação e formação docente.

No mesmo período, outros países da América Latina, dentre eles a Argentina, passaram por processo semelhante. Nesse país, “a reforma educativa teve uma política de descentralização, porém acompanhada pela imposição de uma matriz cultural básica para garantir a integração do sistema educativo nacional” (MARTINEZ, 2002: p. 120). No caso brasileiro, “estados e municípios tiveram liberdade para elaborar seus próprios currículos, levando em consideração os PCNs, ou gerando suas propostas” (Ibid., p. 120).

Em maio de 2000, o Ministério da Educação encaminhou ao Conselho Nacional de Educação, para apreciação, uma proposta de Diretrizes para a Formação de Professores da Educação Básica, em curso de nível superior. O grupo designado para este fim foi composto por representantes das Secretarias de Educação Fundamental, Educação Média e Tecnologia e Educação Superior, e teve como coordenador geral Dr. Ruy Leite Berger Filho – Secretário de Educação Média e Tecnologia (CNE, 2002: p. 1).

O Conselho Nacional de Educação designou para análise da proposta uma Comissão Bicameral composta por Conselheiros¹⁰ que juntamente com representantes do Ministério da Educação, integrantes do Grupo de trabalho que redigiu a Proposta submetida à apreciação do Conselho Nacional de Educação analisaram a proposta.

¹⁰ Edla Soares, Guiomar Namó de Mello, Nélio Bizzo e Raquel Figueiredo Alessandrini Teixeira, da Câmara de Educação Básica, e Éfrem Maranhão, Eunice Durham, José Carlos de Almeida e Silke Weber, da Câmara de Educação Superior. Tendo como Presidente a Conselheira Silke Weber e como relatora a Conselheira Raquel Figueiredo Alessandrini Teixeira (CNE, 2001: p. 1).

A Proposta de Diretrizes também foi submetida à apreciação da comunidade educacional em cinco audiências públicas regionais, uma reunião institucional, uma reunião técnica e uma audiência pública nacional.¹¹

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena, é composta por um conjunto de princípios, fundamentos e procedimentos que deverão ser observados na organização institucional e curricular de cada estabelecimento de ensino e empregam-se a todas as etapas e modalidades da educação básica. (CNE, 2002: p. 41).

O documento apresenta-se, primeiramente, referenciando-se ao contexto educacional dos anos 80 e 90, justificando e destacando a necessidade e o sentido da proposta de reforma para a atual conjuntura brasileira. Assim, como diz o documento, esta proposta de educação “busca descrever o contexto global e o nacional da reforma educacional no Brasil, o quadro legal que lhe dá suporte, e as linhas orientadoras das mudanças dos cursos de formação de professores” (Ibidem., p. 4).

Num segundo momento, expõe princípios da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional sinalizando o futuro e traçando as diretrizes inovadoras para transformar em realidade as propostas para educação básica (Ibidem., p. 5-8). Para tanto, apresenta o suporte legal para formar professores/as e questões a serem enfrentadas na formação de professores/as no campo institucional e no campo curricular.

De acordo com o documento,

faz-se necessária uma revisão profunda de aspectos essenciais da formação de professores, tais como: a organização institucional, a definição e estruturação dos conteúdos para que respondam às necessidades da atuação do professor, os processos formativos que envolvem aprendizagem e desenvolvimento das competências do professor, a vinculação entre as escolas de formação e os sistemas de ensino, de modo a assegurar-lhes a indispensável preparação profissional (Ibidem., p. 9).

Neste sentido, o documento expõe os princípios orientadores para uma reforma da formação de professores/as, as Diretrizes para a Formação de Professores - onde é apresentado concepções, desenvolvimento e abrangência da formação como as competências, habilidades e conhecimentos e os eixos articuladores - a organização

¹¹ A reunião técnica contou com a participação da Associação Nacional de História, dentre outros. Na audiência nacional participaram a Associação de Geógrafos Brasileiros, Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, Associação Nacional de Formação dos Profissionais da Educação, dentre outros (CNE, 2001: p. 2).

institucional da formação de professores/as, avaliação da formação de professores/as para a educação básica e as Diretrizes para a organização da matriz curricular.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores constituem-se um dos referenciais para a formação de professores/as dos cursos de nível superior e apresentam a base comum para a formação dos/as futuros/as professores/as da Educação Básica.

A proposta de Reforma da Educação Básica, expressa em Diretrizes, surge num contexto de “flexibilização da gestão pedagógica e reafirmação da autonomia escolar e da diversidade curricular” (CNE, 2002: p. 06). O documento, articulado ao contexto global e nacional, propõe, dentre outras coisas, uma reforma educacional sintonizada às preocupações e problemas, pelos quais a educação brasileira tem passado nos últimos anos. A reforma busca, neste contexto, o suporte para orientar as mudanças necessárias nos cursos de formação de professores/as.

Essa reforma objetiva regular e orientar a formação de professores/as da educação básica, a nível nacional. Neste sentido, inclui as competências, conhecimentos e eixos norteadores do trabalho e da formação pedagógica dos/as professores/as.

A preocupação com a formação que o/a aluno/a, futuro/a professor/a recebe, atualmente, é preocupante, segundo a proposta. Assim, argumenta que na atualidade, onde se assiste e vivencia-se a internacionalização da economia, a educação ganha importância capital no cenário mundial, fazendo-se necessário trabalhadores/as (professores/as) qualificados/as para promover uma educação que viabilize o desenvolvimento sustentável e supere as desigualdades sociais brasileiras.

Para orientar a atividade docente, a proposta destaca como pontos essenciais:

orientar e mediar o ensino para a aprendizagem dos alunos; comprometer-se com o sucesso da aprendizagem dos alunos, assumir e saber lidar com a diversidade existente entre os alunos; incentivar atividades de enriquecimento cultural; desenvolver práticas investigativas; elaborar e executar projetos para desenvolver conteúdos curriculares; utilizar novas metodologias, estratégias e materiais de apoio; desenvolver hábitos de colaboração e trabalho em equipe (Ibidem., p. 3).

Manifesta preocupações com o futuro da educação brasileira e diz que “essa reforma curricular concebe a educação escolar, como tendo um papel fundamental, no desenvolvimento das pessoas e da sociedade, sendo um dos elementos essenciais para favorecer as transformações sociais necessárias” (Ibidem., p. 6).

Por este caminho, o documento apresenta o que é preciso para atingir as transformações necessárias na educação nacional, ou seja, a formação docente deverá voltar-se para questões tecnológicas, científicas, para o desenvolvimento da aprendizagem, a preparação para o mundo do trabalho. Neste contexto de mudanças, como afirma o documento,

reforça-se a concepção de escola voltada para a construção de uma cidadania consciente e ativa, que ofereça aos alunos as bases culturais que lhes permitam identificar e posicionar-se frente às transformações em curso e incorpora-se na vida produtiva e sócio-política. Reforça-se, também a concepção de professor como profissional do ensino que tem como principal tarefa cuidar da aprendizagem dos alunos, respeitada a sua diversidade pessoal, social e cultural (CNE, 2002: p. 6).

Referindo-se aos/às alunos/as e à importância de sua aprendizagem no meio escolar, a reforma pretende “(...) que aprendam a diferenciar o espaço público, do espaço privado, ser solidários, cooperativos, conviver com a diversidade, repudiar qualquer tipo de discriminação” (Ibidem., p. 7).

As Diretrizes para a formação de professores/as determinam uma formatação dos cursos de formação de professores/as. Segundo o documento, ela deve garantir os conhecimentos da escolaridade básica, para isso é

imprescindível que o professor em preparação para trabalhar na educação básica demonstre que desenvolveu ou tenha oportunidade de desenvolver, de modo sólido e pleno, as competências previstas para os egressos da educação básica, tais como estabelecidas na LDBEN e nas diretrizes/parâmetros/referências curriculares nacionais da educação básica. Isto é condição mínima indispensável para qualifica-lo como capaz de lecionar na educação infantil, no ensino fundamental ou no ensino médio. Sendo assim, a formação de professores terá que garantir que os aspirantes à docência dominem efetivamente esses conhecimentos (Ibidem., p. 24).

Dessa forma, as Diretrizes reafirmam as competências profissionais que os/as futuros/as professores/as necessitam para atuar na educação básica: competências e conhecimentos indispensáveis para uma educação de qualidade – segundo o Documento.

As Diretrizes pretendem que os/as professores/as formados/as sejam capazes de dominar conteúdos básicos relacionados à área de conhecimento na qual irão atuar e metodologias necessárias ao ensino. Para atuar, como profissional da educação o documento (Ibidem., p. 27-29), apresenta uma lista de competências das quais destaco:

1) competências referentes ao comprometimento com os valores inspiradores da sociedade democrática:

pautar-se por princípios da ética democrática: dignidade humana, justiça, respeito mútuo, participação, responsabilidade, diálogo e solidariedade, para

atuação como profissional e como cidadãos; reconhecer e respeitar a diversidade manifestada por seus alunos, em seus aspectos sociais, culturais e físicos, detectando e combatendo todas as formas de discriminação.

2) Competências referentes à compreensão do papel social da escola:

compreender o processo de sociabilidade e de ensino e aprendizagem na escola e nas suas relações com o contexto no qual se inserem as instituições de ensino e atuar sobre ele; Utilizar conhecimentos sobre a realidade econômica, cultural, política e social, para compreender o contexto e as relações em que está inserida a prática educativa; ... Promover uma prática educativa que leve em conta as características dos alunos e de seu meio social, seus temas e necessidades do mundo contemporâneo e os princípios, prioridades e objetivos do projeto educativo e curricular.

3) competências referentes ao domínio dos conteúdos a serem socializados, de seus significados em diferentes contextos e de sua articulação interdisciplinar:

Conhecer e dominar os conteúdos básicos relacionados às áreas/disciplinas de conhecimento que serão objeto da atividade docente, adequando-os às atividades escolares próprias das diferentes etapas e modalidades da educação básica. Ser capaz de relacionar os conteúdos básicos referentes às áreas/disciplinas de conhecimento com: (a) os fatos, tendências, fenômenos ou movimentos da atualidade; (b) os fatos significativos da vida pessoal, social e profissional dos alunos;

4) Competências referentes ao domínio do conhecimento pedagógico:

Criar, planejar, realizar, gerir e avaliar situações didáticas eficazes para a aprendizagem e para o desenvolvimento dos alunos, utilizando o conhecimento das áreas ou disciplinas a serem ensinadas, das temáticas sociais transversais ao currículo escolar, dos contextos sociais considerando relevantes para a aprendizagem escolar, bem como as especificidades didáticas envolvidas.

A ênfase é na formação de um/a professor/a qualificado/a, competente, que domine conteúdos, metodologias e que saiba fazer. A noção de competência está em consonância com o modelo de trabalhador/a que se pretende para o mundo contemporâneo, ou seja, um/a trabalhador/a capacitado/a para “gerenciar e mobilizar conhecimentos para seu próprio desenvolvimento profissional” (CNE, 2001: p. 29).

No documento há incidência de verbos denotativos dessa perspectiva para a atuação docente, como por exemplo: criar, planejar, realizar, gerir, avaliar, dominar, compreender, planejar, ser capaz, etc. Sendo que a expressão “ser capaz” revela intenção e as demais dizem respeito às operacionalizações mentais podendo viabilizar essa intencionalidade. Nessa perspectiva de formação, o/a profissional precisa mobilizar, articular e aplicar saberes por meio de planos mentais, isso, segundo o documento, é a finalidade da prática

pedagógica. Assim, é possível identificar, no texto-documento, uma dimensão aplicacionista inspirada no modelo da racionalidade técnica e científica.

No entanto, como ensina Tardif, (2000), o/a professor/a não é apenas um sujeito que precisa aprender para saber fazer ele/a é 'um sujeito existencial' ou seja, um ser-no-mundo. Uma pessoa comprometida em e por sua própria história.

Os educadores e as educadoras necessitam, sim, pensar nos aspectos da competência e da operacionalização dessas competências. Porém, o/a professor/a que atuará na formação docente, cuja realidade é tão contraditória, e onde permanentemente as desigualdades sociais têm visibilidade, precisa mais que saber-fazer.

Para o autor, os saberes que servem de base para o ensino, ou seja, os fundamentos do saber-ensinar não se reduzem a um sistema 'cognitivo', que, como um computador, processa e organiza as informações, a partir de um programa anteriormente definido e independente tanto no contexto da ação, no qual ele se insere, quanto da história anterior que o antecede. Nessa perspectiva de análise, segundo o mesmo autor, os fundamentos do ensino são, a um só tempo, existenciais, sociais e pragmáticos.

O/A professor/a possui saberes que estão diretamente e intimamente ligados à sua existência, isto é, são saberes existenciais (TARDIF, 2000). São saberes relacionados à sua história de vida, àquilo acumulado em termos de experiência.

Pensando ainda nos fundamentos do ensino, o autor fala da característica social dos saberes, uma vez que os saberes profissionais são plurais, ou seja, oriundos de fontes sociais diversas, como a família, a escola, universidade, etc. Assim,

a relação do professor com seus próprios saberes é acompanhada de uma relação social: a consciência profissional do professor não é um reservatório de conhecimentos no qual ele se abastece conforme as circunstâncias; ela não parece ser amplamente marcada por processos de socialização anterior e da prática da profissão. ...O uso desses saberes pelo professor implica, então, uma relação social com esses mesmos saberes, bem como, com os grupos, instâncias e indivíduos que os produzem (TARDIF, 2000: p. 236).

De acordo com o autor, os fundamentos do ensino são, ainda, pragmáticos, pois "os saberes que servem de base ao ensino estão intimamente ligados tanto ao trabalho quanto à pessoa do trabalhador. E é através do cumprimento dessas funções que eles são mobilizados, modelados, adquiridos" (Ibid., p. 236).

Ingressar na carreira do magistério, exercer a profissão professor/a requer muito mais do que assumir competências, que são inerentes à prática docente. O fazer-se professor/a é, permanentemente construído, é fruto de uma trajetória social e profissional

circunscrita na história de cada um/a. No entanto as Diretrizes para a formação de professores/as da educação básica, no seu conteúdo explícito, sinaliza para uma formação que prioriza uma instrumentalização e o domínio cognitivo da função docente.

Nas Diretrizes para Formação de Professores da Educação Básica, o ponto central é o desenvolvimento de competências para o exercício da profissão professor/a. Esta concepção de formação fundamenta-se no saber fazer, ou seja, é preciso dominar conteúdos, técnicas para ensinar. Entretanto, na sua atividade prática,

o professor pode aproveitar idéias e teorias científicas, mas trata-se sempre de uma elaboração pessoal diante de situações complexas, nas quais deveria contar o tato, a experiência e o saber fazer depurado por uma crítica realizada desde os valores que guiam a ação e desde o melhor conhecimento possível da realidade e de como esta poderia ser. O conhecimento científico e as teorias pedagógicas são importantes para conhecer melhor, ser conscientes das conseqüências e entrever com mais clareza caminhos alternativos, mas por si só não orientam diretamente a prática docente (SACRISTÁN, 2000: p. 274).

O texto explicita que “os conhecimentos são mobilizados a partir do que fazer. Essa perspectiva de formação centrada nas competências é restrita e prepara, na realidade, o prático, o tecnólogo, isto é, aquele que faz, mas não conhece os fundamentos do fazer” (VEIGA, 2003: p. 2).

Como afirma o documento, os/as professores/as em formação precisam conhecer os conteúdos definidos nos currículos da educação básica, pelo desenvolvimento dos quais serão responsáveis, as didáticas próprias de cada conteúdo e as pesquisas que as embasam (CNE, 2001: p. 26).

Portanto, no discurso da reforma, expresso em Diretrizes, contempla-se uma formação docente que domine competências e conhecimentos para o desenvolvimento geral do/a profissional da educação básica. O termo profissionalização aparece como sinônimo de qualificação, conhecimento, capacidade, formação¹². Mas, segundo Perrenoud (2000, p. 178),

a profissionalização é uma transformação estrutural que ninguém pode dominar sozinho. Por isso, ela não se decreta, mesmo que as leis, os estatutos, as políticas da educação possam facilitar ou frear o processo. O que significa que a profissionalização de um ofício é uma aventura coletiva, mas que se desenrola também, largamente, através das opções pessoais dos próprios professores, de seus projetos, de suas estratégias de formação.

¹² No texto “A ambigüidade da docência: entre o profissionalismo e a proletarização”, Enguita defende posição inversa á manifestada no documento das Diretrizes quando argumenta sobre o termo profissionalização. O termo é visto pelo autor como expressão de uma posição social e ocupacional, da inserção em um tipo determinado de relações sociais de produção e de processo de trabalho. *Teoria e Educação*, Porto Alegre, n. 4, p.41, 1991.

Para Gauthier (1998), é necessário que o/a professor/a possua um repertório de conhecimentos que são inerentes à profissão e que constantemente são utilizados por eles/as. Esse repertório se constitui de conhecimentos e habilidades que devem ser considerados no seu conjunto. O que inclui conhecimento do conteúdo, saber planejar, avaliar, organizar. Também é necessário, para ensinar, talento, intuição, bom senso, experiência e cultura. No entanto, como diz o próprio autor, nenhuma dessas habilidades é suficiente por si mesma. Priorizando uma, em detrimento das outras, acarretará prejuízos no processo de profissionalização do ensino, impedindo o despertar de um saber desse ofício sobre si mesmo, correndo o risco de possuir um ofício sem saberes e saberes sem ofício.

“O ‘inventário’ ou ‘reservatório’ de saberes docentes investigados na atualidade deixa cada vez mais explícito que saber alguma coisa já não é mais suficiente para o ensino, é preciso saber ensinar e construir condições concretas para seu ensino” (FONSECA, 2003: p. 64).

Ao priorizar o domínio de competências e habilidades, a proposta de Diretrizes silencia sobre aspectos inerentes ao ofício da profissão. O tipo de formação explícita no documento negligencia a formação na medida em que procura focalizar aspectos essencialmente práticos do ofício, em detrimento dos outros, também importantes para a formação. O/a profissional da educação pode tornar-se um/a profissional sem ofício e sem saberes ou vice-versa (GAUTHIER, 1998). É necessário priorizar as duas categorias na formação docente. Possibilitar às Universidades de formação, meios para que o/a professor/a seja capaz de construir seu ofício através de saberes adquiridos para e na prática.

Nesse contexto, onde permanentemente os/as professores/as agem, há interação e trocas de experiências. O/a trabalhador/a da educação “é um ser no mundo”, e sua pessoa é fundamental na realização do processo de trabalho em interação com outras pessoas, isto é, com os/as alunos/as. Os/as docentes lidam no cotidiano de suas relações com seres humanos, com sua diversidade, multiplicidade, heterogeneidade, diferença; por conseguinte, para isso também, precisam ser formados/as, portanto, faz-se necessário, uma formação que contemple uma perspectiva que focalize a pluralidade de culturas, a diversidade, característica marcante da sociedade brasileira.

Porém, na perspectiva de formação centrada na pedagogia de competências, a dimensão multi (cultural) é pouco considerada, ou melhor, não é considerada nas Diretrizes Curriculares evidenciando um claro determinismo tecnológico.

4.2- Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de História

A reforma educacional empreendida no Brasil durante o primeiro mandato do Governo Fernando Henrique Cardoso (1995- 1998) - se consubstanciou em diferentes políticas e ações. Neste contexto, os Cursos Superiores de graduação também foram alvo de mudanças. A reforma curricular dos Cursos de Graduação teve início através da SESu/MEC, pelo Edital nº 4, de 04 de dezembro de 1997, que convocava as IES a apresentarem propostas para a elaboração das Diretrizes Curriculares de Graduação.

De junho a novembro de 1998, a Comissão de Especialistas de História designada pelo MEC, juntamente com a direção da Associação Nacional de História (Anpuh), elaboraram o documento das Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de História, aprovado em 03/04/2001.

Além de expressar como foi elaborado o documento, os/as autores/as das Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de História expõem, no texto oficial, a proposta e situam historicamente a questão dos cursos de graduação em História. Na seqüência, explicitam as diretrizes consubstanciadas em oito itens: o perfil dos/as formandos/as, competências e habilidades, a estruturação dos cursos, os conteúdos curriculares, a duração mínima dos cursos, os estágios e atividades complementares, a formação continuada e conexão com a avaliação institucional.

A ênfase do Documento é na necessidade de formação de um/a profissional qualificado/a para o exercício da pesquisa, em consonância com as novas tecnologias, que domine competências e habilidades para o exercício da profissão de historiador/a, que seja capaz de atuar no mundo globalizado.

Segundo Fonseca (2003, p. 65), no “texto das Diretrizes - produção de historiadores e aprovado pelo MEC - a ênfase é na formação do historiador, apto para o exercício da pesquisa. Forma-se o historiador. Sobre a formação do professor, o texto silencia”. De acordo com o Documento:

o graduado deverá estar capacitado ao exercício do trabalho do historiador em todas as suas dimensões, o que supõe pleno domínio da natureza do conhecimento histórico e das práticas essenciais de sua produção e difusão.

Atendidas estas exigências básicas e conforme as possibilidades, necessidades e interesses das IES, com formação complementar e interdisciplinar, o profissional estará em condições de suprir demandas sociais relativas ao seu campo de conhecimento (magistério em todos os graus, preservação do patrimônio, acessórias a entidades públicas e privadas nos setores culturais, artísticos, turísticos etc.), uma vez que a formação do profissional de História se fundamenta no exercício da pesquisa (MEC/Sesu, p. 4).

Com relação a uma formação (multi) cultural do/a historiador/a e do/a professor/a o documento também silencia. Para o/a professor/a, essa inexistência é bem evidente, pois como diz Fonseca (2003) a palavra professor, neste documento, sequer é mencionada.

4.3- Entrecruzando documentos oficiais e a questão multicultural

A documentação em questão, acima mencionada, constitui um discurso, e, para compreendê-lo em seus múltiplos significados, faz-se necessário percebê-lo na sua dinâmica ou seja, o que é declarado na documentação oficial resulta da produção discursiva, portanto, é resultado, um discurso produzido, por isso é necessário levar-se em conta o contexto histórico de sua produção.

Além de expressar determinadas verdades, ou algo que seria verdade, a forma discursiva abordada nos referidos documentos produzem “efeitos de verdades no seu interior” (FOUCAULT, 1996: p. 07). Neste sentido, acredito que tais verdades se movimentam nas dinâmicas de poder, e circunscrevem-se, historicamente, nos discursos pensados e concretizados nas políticas educacionais.

A partir da assertiva acima é possível tentar encontrar “os efeitos de verdade no interior dos discursos”, no que se refere à documentação oficial. Acrescente-se a isso também o fato de que como afirma Foucault (1996: p.12), “a verdade não existe fora do poder ou sem o poder.”

Tanto no texto das Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da Educação Básica, quanto nas Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de História, a perspectiva para uma formação (multi) cultural não encontra ressonância, a não ser em pequenas passagens quando diz que “não é possível deixar de considerar a enorme diversidade, sob vários pontos de vista, das regiões do Brasil e, mais especificamente, nelas (ou mesmo no interior de cada região), dos programas de História existentes” (MEC/SESu, p. 6). “Reconhecer e respeitar a diversidade manifestada por seus

alunos, em seus aspectos sociais, culturais e físicos, detectando e combatendo todas as formas de discriminação” (CNE: p. 27).

O currículo é “uma opção cultural,” um projeto seletivo de cultura. Ou seja, o currículo é uma seleção cultural que determinado grupo escolhe, decidindo o que da cultura deve ou não ser incluído (SACRISTÁN, 1998: p. 35).

Neste sentido, o que se percebe nas Diretrizes, com relação a esse projeto cultural, que também é um projeto político e pedagógico, é o silenciamento, a ausência da diversidade cultural brasileira – perspectiva abordada pelo “Tema Transversal Pluralidade Cultural” e pelos “Parâmetros Curriculares de História”.

O silêncio não é vazio, ele está cheio de ausências, possibilidades, portanto é necessário senti-lo, penetrá-lo no fundo, percebendo o que ele tentou calar. Assim, as questões multi (culturais) subjazem esse projeto político/cultural/pedagógico, ou seja, não se manifestam, estão ocultas ou subentendidas. O que leva a crer, desta forma, que as Diretrizes para a Formação de Professores da Educação Básica e as Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de História deixam intocados o modelo de sociedade, onde a construção da identidade é pautada na superioridade de credo, raça, etnia, sexo, reforçando ou reafirmando discriminações e exclusões - explícitas e veladas - neste contexto.

Os dois textos oficiais apresentam determinados conceitos que, notoriamente, estão latentes no debate intelectual da sociedade contemporânea, tais como, “diversidade, discriminação, tolerância”; conceitos que balizam olhares. Mas, por outro lado, instigam a ver mais de perto o que esse discurso tem de verdade, o dito e não dito.

O que vem à tona é o debate revelador de uma das propriedades discursivas da contemporaneidade, que se apropria de conceitos, atribuindo-lhes novos significados, na tentativa de afirmar e reafirmar antigos valores, posturas e verdades construídas estrategicamente na dinâmica da história.

Assim sendo, nos limiares do contemporâneo, os discursos curriculares oficiais têm dado significado às instâncias de poder e verdades que, historicamente, se estabelecem nos regimes políticos brasileiros. O que de certa forma, incita a refletir sobre as posturas dos/as formadores/as de professores/as de História.

Assim na prática pedagógica, aparece como principal desafio a necessidade de elaborar a multiplicidade e a contrariedade de modelos culturais que balizam na formação de visão de mundo dos educandos. Trata-se também de compreender as relações que tal visão estabelece com os modelos (de conhecimento, de avaliação, de comportamento) transmitidos através de situações educativas, particularmente na escola. O foco central da prática deixa de ser a transmissão de uma cultura homogênea e coesa (FLEURI, 2002: p. 3-4).

Creio, neste sentido, que a proposta de uma educação (multi) cultural apresentada nos PCNs de História e no Tema Transversal “Pluralidade Cultural” encontra-se muito mais próxima daqueles/as que freqüentam a escola básica do que daqueles/as que, supostamente, serão formados/as para trabalhar nestas escolas. Ou seja, os textos das Diretrizes não apresentam uma proposta (multi) cultural de formação de professores/as. Entretanto ambas apontam a necessidade de uma formação, em consonância, com os PCNs e Temas Transversais, que, mesmo com algumas restrições, como já assinalei, preconizam um ensino de História voltado para as questões culturais. Como realizar esse tipo de trabalho pedagógico no interior das escolas se a formação dos/as professores/as têm como ênfase a instrumentalização de competências?

O multiculturalismo, que para alguns teóricos representa equilíbrio e equanimidade da diferença e, para outros/as, a democratização dessa diferença, para mim deve significar resistências. O multiculturalismo crítico que pretende exercer uma política de resistência, pautada na transformação social que preze a justiça social, aliada às políticas democráticas de inclusão, de fato, não é a ênfase da documentação oficial – Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de História, Diretrizes para a formação de professores/as da educação básica.

Para os PCNs, pode-se dizer que houve algumas mudanças em relação às propostas anteriores para o ensino de História. O texto manifesta preocupação com uma sociedade construída sob o signo da diferença. O que também pode ser apreendido em algumas propostas curriculares dos anos 80 do século passado, como por exemplo, a elaborada pela CENP/São Paulo, em 1986. No Tema Transversal, a proposta é adaptada ao multiculturalismo humanista/ liberal, que apregoa convivência pacífica entre os diferentes, mérito dos/as brasileiros/as que convivem numa política de interação e interetnicidade, como está dito no Documento. Também se aproxima daquilo que Canen (2002, p.181) nomeou de multiculturalismo reparador, ou seja, “esta é uma perspectiva de multiculturalismo que o reduz a ações afirmativas, de garantia de acesso das identidades plurais, marginalizadas, a espaços educacionais e sociais, de forma a garantir supostas correções e reparações a injustiças passadas.”

Assim, os documentos elaborados por equipes do Ministério da Educação, ao se referirem às questões multiculturais, não desafiam a construção das diferenças, apenas admitem sua existência, convocando os/as educadores/as para uma política de tolerância para com os/as diferentes e as diferenças.

Ao camuflar a tolerância, pode-se cair numa segregação mais problemática do que a que se vive, pois, ao assumir a necessidade de se educar para a diversidade, não significa que os problemas das “minorias” guetizadas pelos currículos foram resolvidos, ainda menos, que se formará para a diversidade. Ou, como diz Skliar e Duschatzky (2001, p. 136):

O discurso da tolerância corre o risco de se transformar num pensamento da desmemória, da conciliação com o passado, num pensamento frágil, *light*, leviano, que não convoca à integração e que pretende livrar-se de todo o mal estar. Um pensamento que não deixa marcas, desapaixonado, descomprometido. (...) A tolerância, sem mais, despoja os sujeitos da responsabilidade ética frente ao social e libera o Estado da responsabilidade institucional de encarregar-se da realização dos direitos sociais.

Garantir acesso e permanência às culturas híbridas é uma das muitas formas de ouvi-las, e, ao mesmo tempo, de provocar uma formação mais multicultural, ou seja, que leve em consideração padrões culturais de diferentes grupos.

A tônica dos documentos é, sem dúvida alguma, a divulgação de uma Reforma Nacional de Educação aonde triunfam os métodos, a tecnicidade, o saber-fazer, acreditando ser isso suficiente para promover e construir “o ser professor” na atualidade.

Para Freire (2002: 23-26), o saber ser e o saber-fazer devem estar conjugados ao saber. Nesse movimento, o educador (a) é sujeito do seu próprio saber. No saber fazer o/a professor/a precisa buscar sua formação contínua, rigorosidade técnica, metódica e científica. É preciso que ele (a) tenha capacidade de conviver com o diferente, agir com coerência, refletir sobre seus saberes, ser ético, contribuir para a humanização e não o seu contrário. Na relação consigo mesmo/a, e com os/as educandos/as, a ação reflexiva do saber fazer e o exercício do saber ser necessitam de revisões permanentes. Se saberem inacabados, é um dos saberes necessários à prática educativo crítica.

Com relação à documentação oficial investigada, creio ser possível que os/as professores/as formadores/as forjem possibilidades acenadas, através de uma educação promotora de uma outra formação e uma outra História desafiadora das construções que insistem em permanecer. Necessita-se de um projeto de transformação social em favor dos grupos excluídos, e isso é tarefa de todos/as aqueles/as desejosos/as de uma sociedade mais solidária.

Assim, repensar a formação dos/as professore/as de História de modo que ela responda à perspectiva multicultural é o grande desafio para educadores/as e para as Instituições formadoras.

Ao acreditar na educação inclusiva, multicultural, é necessário pensar sobre as ações pedagógicas e os saberes daqueles/as que formam. Ou seja, o que ele/a pensa sobre o que deve ser um ensino de História multicultural.

Neste sentido, acredito que os/as professores/as necessitam de uma formação multicultural, para promover também um ensino multicultural. Faz-se necessário um/a profissional comprometido/a com a democracia e justiça social, engajado/a num processo contínuo de transformação, aliado/a à sensibilidade a fim de atuar na (des)construção das injustiças sociais, das diferenças, historicamente construídas e das políticas de exclusão que afetam, cotidianamente, os grupos marginalizados.

Se as Instituições de Ensino não formam “para”, e “nessa” perspectiva, como o/a professor/a poderá, cotidianamente, refletir e reconstruir um ensino multiculturalmente referenciado? Para que o/a professor/a possa compreender e intervir de forma a considerar a diversidade cultural de alunos e alunas, ele/a precisa ser multiculturalmente formado/a para isso, ou como diz Canen (1997), multiculturalmente competente. Conviver com a diversidade, como está expresso no documento, pode simplesmente normatizar a aceitação do/a diferente, sem, no entanto garantir ou mesmo possibilitar que sua voz tenha ressonância no campo educacional.

CAPÍTULO II

PERSPECTIVAS DE SUJEITOS FORMADORES/AS DE PROFESSORES/AS DE HISTÓRIA: O INSTANTE DA PALAVRA

O que dizem as palavras não dura.
Duram as palavras. Porque as palavras
são sempre as mesmas e o que dizem
não é nunca o mesmo. Porchia (1989)

A fim de iniciar o que comumente se espera de alguém que está produzindo um texto científico, ou seja, interpretar, escrever, pensar, cruzar as fronteiras do conhecido, tentarei transpor tais fronteiras reinterpretando, auscultando as narrativas daqueles/as que se dispuseram a colaborar comigo nesta pesquisa em Educação. Através das narrativas, com as quais dialogarei, neste capítulo, desejo abrir-me para o que dizem as palavras dos/as formadores/as, acreditando que essas mesmas palavras podem significar algo diferente para as outras pessoas, que tomarem conhecimento desta dissertação, ou apenas, deste Capítulo. Não estou justificando as minhas interpretações e observações, mas, sim, dizendo dos riscos que corro, ao trabalhar, com aquilo que as pessoas dizem de si mesmas, do seu trabalho, da sua vida.

Neste capítulo, pretendo registrar e discutir concepções dos/as professores/as formadores/as de História acerca do multiculturalismo na formação e no ensino de História. Questiono: como os/as formadores/as percebem a perspectiva multicultural no ensino e formação de docentes em História? As Instituições formadoras de professores/as focalizam/trabalham a perspectiva multicultural nos seus currículos formais e ativos?

Reconstruí suas perspectivas, através das narrativas, pensando como ensina 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.”

Neste sentido, tentei mergulhar nas narrativas dos/as docentes, artesanalmente, cuidadosamente, procurando possíveis significados das experiências narradas.

Manter-se próximo e distante das narrativas é característica fundamental para um bom narrador, segundo Benjamin (Ibid.). Manter um ângulo de observação ou vários ângulos, retomando e interpenetrando no instante da palavra que me proporcionaram os/as professores/as, é a trajetória que perseguirei no decorrer deste capítulo.

Perceber as experiências dos/as docentes, através de suas narrativas, é também conhecer certas posturas pedagógicas que conduzem o processo de formação de professores/as de História e de ensino de História. Para Larrosa (1995, p. 12), “la narrativa es una forma de caracterizar los fenómenos de la experiencia humana y, por tanto, su estudio es apropiado em muchos campos de las ciencias sociales.”

A experiência de se fazer pesquisa na área educacional é um grande desafio. Problematizar temas relativos ao ensino e formação de professores/as de História tem sido para mim um desafio e, ao mesmo tempo, um trabalho, no qual, me sinto como uma contorcionista, ou seja, como alguém que precisa tomar determinadas posições. O que significa mover-se de diferentes maneiras, por diferentes gestos, posturas, permitindo assim, também, olhar por diferentes ângulos.

Neste sentido, mover-se, contorcer-se é interpenetrar-se, intercomunicar-se com as narrativas dos/as docentes formadores/as de professores/as. Experimentando a dialogicidade, investigando, conversando com as narrativas dos/as entrevistados/as, pretendo analisar perspectivas dos sujeitos entrevistados/as sobre multiculturalismo, ensino de História e formação de professores/as de História.

Neste intercurso com as narrativas, “ao invés de tomar a palavra, gostaria de ser envolvido por ela e levado bem além de todo começo possível.” (FOUCAULT, 1996: p. 5). Gostaria também, de “dar a palavra” que significa

... fazer com que as palavras durem dizendo cada vez coisas diferentes, fazer com que uma eternidade sem consolo abra um intervalo entre cada um de seus passos, fazer com que o devenir do que é o mesmo seja, em sua repetição, de uma riqueza infinita. Dar a palavra é dar o porvir da palavra, isto é, dar o que não se tem. ... Dar a palavra, então, é essa paradoxal forma de transmissão na qual se dão simultaneamente a continuidade e o começo, a repetição e a diferença, a conservação e a renovação. (LARROSA, 2002: p. 291)

Nas entrevistas orais com os/as formadores/as de professores/as inspirei-me em leituras das áreas de conhecimento pertinentes ao assunto, aqui analisado. As perguntas que fiz se estruturam em torno das seguintes questões: formação e experiência profissional; currículo; multiculturalismo; PCNs e Diretrizes; práticas e saberes construídos na formação de professores/as de História. O roteiro das entrevistas foi elaborado contemplando questões que colaborassem na reflexão de aspectos referentes à formação, ensino de História e multiculturalismo.

A História oral temática contribuiu para pensar nas palavras ditas pelos/as entrevistados/as. É importante salientar que nesta 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).

Neste sentido, pretendo auscultar os/as formadores/as resgatando a minúcia, aquilo que escapa, foge. O múltiplo e o singular, num movimento contínuo e descontínuo. É preciso, no entanto, neste exercício de escuta, não escrever sobre o que os/as entrevistados/as me disseram, mas escrever junto com eles/as.

De acordo com Veiga Neto em seu livro “Foucault e a Educação” (2003, p. 115), “... o estudo de uma prática discursiva deve ser um exercício de descoberta, e não, de dedução”. Neste sentido, a investigação passa por processos, não de invenção, mas de busca de significados (*dictum*¹³). O sentido que é dado às palavras se fundam discursivamente, assim, “mais do que subjetivo, o discurso subjetiva.” (VEIGA NETO, 2003: p. 120)

Foucault ensina, como mencionei anteriormente, que “o discurso subjetiva”. Pois bem, iniciei um processo de subjetivação e compreensão daquilo que os/as formadores/as narraram-me, e, deparei com a seguinte questão: o discurso só tem significado no campo de sua produção.

Resolvi, então, trilhar o campo das narrativas discursivas, isto é, o campo do “saber” e do “fazer” pedagógico dos/as docentes. Assim, pretendo no instante da palavra, correr o risco de procurar, descobrir os significados das narrativas. Percebi que ver é diferente de olhar, escutar é diferente de auscultar. Experimentei fechar os olhos, e, apenas, num exercício paciente, ouvir novamente as entrevistas, mesmo depois de tê-las transcrito. A intenção era perceber como a fala pode repercutir de formas variadas. As sonoridades, as entonações ficaram em minha memória. Posteriormente, voltei-me para as transcrições, as narrativas e comecei a escrever junto com os/as formadores/as.

O movimento foi o de auscultar a voz dos/as colaboradores/as, exercício difícil mas, se no desenrolar deste trabalho, eu conseguir me aproximar disso, talvez eu consiga de fato ouvir e dar a palavra, que para Larrosa (2001) é dar o porvir da palavra, ou seja, a palavra por vir, tornando a palavra fecunda. Neste sentido, não procurei um conceito pronto e acabado, procurei, sim, um sentido, ou vários sentidos daquilo de que cada um/a

¹³ Segundo Veiga Neto, a análise do discurso é concebida, em termos foucaultianos, como a análise das relações entre aqueles “outros fenômenos”, a erupção do discurso e o *dictum*. VEIGA NETO, Alfredo. *Foucault e a educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. p.121

tem se apropriado, mesmo que, esporadicamente, sobre multiculturalismo na formação de professores/as de História.

O que procuro neste capítulo não é verificar a intensidade da apropriação do termo, mas o sentido captado pelos/as colaboradores/as e a (re)significação no cotidiano de suas práticas. Em diálogo com Gilles Deleuze, Foucault (1996, p. 71) afirma: “(...) a teoria não expressará, não traduzirá, não aplicará uma prática; ela é uma prática. Mas local e regional, como você diz: não totalizadora.”

Os sujeitos com os quais dialoguei assumem posições diferenciadas, mesmo respondendo a questionamentos idênticos. Por exemplo, quando questionados/as sobre a importância de se formar os/as futuros/as professores/as de História em uma perspectiva multicultural, as posições de sujeito são permeadas de saberes e ações educativas, experiências individuais, presentes no seu campo de atuação.

Eu tenho sensibilidade para essa temática, mas não tenho investimento estrutural nisso. A montagem do meu programa de curso não obedece a essa perspectiva. Sempre tento levantar as questões a partir, do meu trabalho. Questões sobre etnias, grupos, etc. (J.P.F. - UFMG)

Diversidade cultural não significa apenas me resignar a reconhecer a cultura que os meus alunos trazem quando chegam à escola. Mas também alargar os horizontes culturais. Do contrário agiremos somente no sentido de sermos meros reprodutores da realidade que chega à escola. A escola tem que fazer muito mais. (L.C.V. - UFMG)

Eu já sublinhei que essa é a perspectiva (multicultural) dos meus cursos porque é a do meu entendimento de História, das minhas reflexões, do meu trabalho, dos meus livros de História. Cada vez mais claramente, para mim, isso deveria ser, eu não diria o único caminho, mas o caminho que tenho escolhido e apresentado aos meus alunos. (E.F.P. - UFMG)

...O tema multiculturalismo é inerente à própria área de História, por uma razão muito simples: é impossível ministrar desde disciplinas, como História Antiga até História Medieval, sem em algum momento entrar em contato com a multiplicidade de abordagens culturais. (...) Como meu tema é História Cultural, então, obviamente, isso vem para o centro. É impossível separar a abordagem dos conteúdos de História nas várias disciplinas das questões de ordem cultural. (A.F.R. - UFU)

... Fazemos esforços para que haja uma integração maior entre o currículo de História e a produção do Museu do

Índio que tem um acervo considerável na área indígena. (...) As questões ligadas ao multiculturalismo existem e são trabalhadas no curso, embora reconheçamos que há muito a ser feito. (...) Sabemos que há ainda uma necessidade cada vez maior de investimento nessa área, porque recebemos alunos multiculturais. (N.D. - UFU).

Alguns aspectos são relevantes. Dentre eles destaco: Primeiro, a idéia de que o multiculturalismo é inerente à área de História; segundo, essa é uma perspectiva existente nos cursos de História; terceiro, a escola tem que fazer muito mais em termos de diversidade cultural; e a idéia de que há pouco investimento estrutural nessa área.

Os/as formadores/as revelam suas estreitas ligações a uma área recente no campo da História - a História Cultural - ou como alguns/mas a nomeiam Nova História Cultural. Essa perspectiva que advém da Escola dos Annales, nas primeiras décadas do século XX, veio rever concepções de História que privilegiavam, dentre outras coisas, o etnocentrismo e a cultura erudita, clássica, não que essas histórias sejam dispensáveis, contudo a historiografia nessa vertente, demonstrava superioridade de culturas sobre as outras. Segundo Rachel Soihet (2003, p. 12),

a primeira geração dos *Annales* com suas novas abordagens teórico-metodológicas e novas temáticas desenvolvidas na década de 1920 já prefiguravam uma mudança nessa situação, aproximando-se da antropologia, da psicologia e das demais ciências sociais.

A expressão História Nova ou Nova História¹⁴ é uma reação ao paradigma tradicional¹⁵. Esse campo de abordagem historiográfica privilegiava características da chamada cultura de elite ou alta cultura. Desconsiderava temas, problemas, com os quais a Nova História passa a se preocupar, tais como o cotidiano, as festas, os motins, etc.

Para Peter Burke,

os novos historiadores – de Edward Thompson a Roger Chartier – foram muito bem sucedidos ao revelar as inadequações das explicações materialistas e deterministas tradicionais do comportamento individual e coletivo de curto prazo, e na demonstração de que tanto na vida cotidiana, quanto nos momentos de crise, o que conta é a cultura. (1992a: p. 35)

¹⁴ A expressão “a nova história” é bastante conhecida e difundida na França. *La nouvelle histoire* é o título de uma coleção de ensaios, editada pelo renomado medievalista francês Jacques Le Goff. (...) Mais exatamente, é a história associada à chamada École des Annales, agrupada em torno da revista *Annales: économiques, sociétés, civilisations*. BURKE, Peter. A escrita da história: novas perspectivas. São Paulo: UNESP, 1992a. p. 9.

¹⁵ Para Peter Burke o termo paradigma tradicional é um termo inútil e impreciso, posto em circulação pelo historiador de ciência americano Thomas Kuhn. (Ibid., p. 10)

Os/as formadores/as entrevistados/as se formaram nos anos 80, época de grande influência da História Nova, na historiografia brasileira. Como salienta Ramos: “tive contato com um curso que, historicamente, estava perdendo um pouco daquele ranço dos anos 70, cuja preocupação concentrava-se no marxismo e discussões (sobre) a questão do Estado, já estava se abrindo um pouco para novos temas.” Percebe-se, pela narrativa do formador, que na época de sua graduação, a Nova História iniciava seu percurso na Universidade de São Paulo (USP). Sobre isto, afirma Vainfas (1997, p. 158):

... O contraste entre a década de 1970, quando praticamente nada sobre as mentalidades era traduzido no país, e as décadas seguintes, sobretudo a partir de meados dos anos 80, período em que se deu um verdadeiro boom editorial na área de história, incluindo a tradução de copiosa bibliografia estrangeira e a publicação de teses universitárias nacionais já ancoradas nas problemáticas na Nova História.

Os/as formadores/as com os/as quais tenho dialogado se graduaram e fizeram Mestrado e Doutorado entre as décadas de 80 e 90 do século XX. Suas identidades¹⁶ de professores/as formaram-se no contexto histórico de amplo debate da “História Nova” no Brasil. Cada vez mais, as perspectivas da História Nova, principalmente a cultural, tornou-se o campo da historiografia preferencial dos/as formadores/as¹⁷.

Segundo Vainfas (Ibid., p. 148-149) uma das características da história cultural é apresentar-se como

uma “Nova História cultural”, distinta da antiga “história da cultura”, disciplina acadêmica ou gênero historiográfico dedicado a estudar as manifestações “oficiais” ou “formais” da cultura de determinada sociedade: as artes, a literatura, a filosofia etc. A chamada Nova História não recusa de modo algum as expressões culturais das elites ou classes “letradas”, mas revela especial apreço, tal como a história das mentalidades, pelas manifestações das massas anônimas.

Esse especial apreço pelas histórias dos/as anônimos/as é visível nas narrativas dos/as formadores/as, como salientei acima. Ao posicionarem-se, em relação à perspectiva multicultural vem à tona, convicções e defesas de temas caros à História Cultural; principalmente, ao se referirem ao multiculturalismo, como campo inerente à História e ao fato de ser impossível dissociá-lo das disciplinas ensinadas nos cursos de História. Afinal, “o estudo da história favorece a construção de uma ‘cultura de participação’ em comunidades imaginadas”, sejam elas relativas a grupos ou à comunidade nacional mais

¹⁶ A respeito da formação de uma identidade docente discutirei com maior profundidade no Capítulo III dessa Dissertação.

¹⁷ A professora Maria de Fátima Ramos Almeida tem uma maior afinidade com a Prática de Ensino, contudo a questão da cultura, para ela, também é indissociável da História.

ampla e englobante” (GONTIJO, 2003: p. 70). A história, enquanto campo de conhecimento, possibilita discussões acerca de grupos dos mais variados, uma vez que sua principal matéria prima é o homem e a mulher, construtores/as de culturas.

Neste sentido “o professor de história, cuja atividade contribui para a construção de pertencimento e para a afirmação de identidades sociais” (Ibid., p. 70) tem muito a construir no ensino e formação de docentes em História. Também, Hobsbawn (1998, p. 292) chama a atenção sobre o caráter formativo da história:

Uma história que seja destinada apenas para judeus (ou afro-americanos, ou gregos, ou mulheres, ou proletários, ou homossexuais) não pode ser boa história, embora possa ser história confortadora para aqueles que a praticam. Pois todas as coletividades humanas são e foram necessariamente, parte de um mundo mais amplo e complexo.

Essa visão de uma história marcada pela complexidade conectada ao mundo, marcada por aspectos de ordens culturais, dos mais diversos, perpassa as narrativas dos/as entrevistados/as.

O formador Villalta afirma: “Diversidade cultural não significa apenas resignar-me a reconhecer a cultura que meus alunos trazem quando chegam à escola, mas também, alargar esses horizontes culturais.” Depreende-se que na percepção do entrevistado, o/a professor/a catalisa e impulsiona a construção das culturas ensinadas e aprendidas nas escolas, ao mesmo tempo, em que revê sua própria postura enquanto educador.

Os/as professores/as entrevistados/as detectaram problemas e vantagens de um currículo multicultural. Segundo eles/as, a presença de um currículo multicultural nas escolas desencadearia um processo de reversão de questões contundentes na sociedade contemporânea, tais como, o preconceito racial. Segundo Furtado, “um currículo multicultural certamente traria muitas vantagens para nós, inclusive para a eliminação do preconceito racial que ainda existe, e ganha as mais diversas formas.”

Pensar na questão do multiculturalismo como construto dos currículos, significa, como aponta o formador, contribuir para a eliminação do preconceito racial. A idéia de que o Brasil vive uma democracia racial – mito da democracia racial – foi construída ao longo de sua história. De Nina Rodrigues,¹⁸ que degenerava a mestiçagem – visão negativa da

¹⁸ Ver SCHWARCZ, Lilia M. *O espetáculo das raças: cientistas, instituições e questão racial no Brasil, 1870-1930*. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

mistura- a Gilberto Freyre¹⁹ - que se opunha às idéias de Nina – apresentando uma perspectiva cultural e social da questão racial no Brasil em “Casa-grande e Senzala”; a formação da sociedade brasileira vem se atropelando entre antagonismos e generalizações em relação às questões de raça. O próprio texto dos Temas Transversais –Pluralidade Cultural, aqui discutido, aponta o mito da democracia, como propulsor de um processo encobrendo nas escolas a discriminação racial, desprestigiando alunos/as negros/as, oriundos de classes econômicas desfavorecidas.

Essa desigualdade, favorecida pelo “Mito” é perceptível em outras dimensões do viver na sociedade brasileira - trabalho, lazer, educação. Estudos e trabalhos elaborados ao longo da década de 90 pela USP, revelou “novos dados relacionando as desigualdades raciais brasileiras às diferenças de oportunidade e de tratamento no presente, superando a idéia de que o preconceito entre nós, se devia apenas, a uma herança do passado escravista, que diminuía com o decorrer das gerações desigualdades.” (VIANA, 2003: p. 106)

Isto me induz afirmar que as questões raciais e étnicas carecem de revisão no âmbito dos currículos, sem mencionar o fato de a discriminação racial ser permeada “por outros eixos de desigualdades, entre os quais, se contam as questões de gênero e de classe” (Ibid., p. 107-108). Deste fato decorre o que venho defendendo, nesta análise: o tratamento curricular numa dimensão multicultural.

Mas, como o próprio formador afirma, para trabalhar nesta perspectiva faz-se necessário esforço no sentido de adquirir materiais interessantes para a difusão de culturas de massa – segundo ele, característica marcante do seu curso.

O sentido de uma proposta multicultural, não parece ser o problema; Furtado teme é pela ausência de materiais que contribuam na abordagem da temática multicultural e, desta forma, que o acesso dos/as alunos/as nas discussões em sala de aula, seja comprometido.

Para ele,

(...) A perspectiva multicultural (...) fica um pouco comprometida, porque grupos populares, com frequência não têm o mesmo acesso aos mecanismos de difusão da cultura de massa. Então, como o meu curso tem uma preocupação com essa cultura, nem sempre consigo acesso a isso. Mas estou sempre tentando garimpar, comprar, assistir, arquivar, fichar, documentar o que for possível em relação a essas manifestações. (J.P. F. – UFMG)

¹⁹ Ver GOMES, Nilma L. Gilberto Freyre e a nova história: uma aproximação possível. In.: SCHWARCZ, Lilia M. & GOMES, Nilma L. (Orgs.) *Antropologia e história: debate em região de fronteira*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p.149-171.

Villalta questiona a perspectiva multicultural nos currículos ativos das Universidades, em especial da UFMG. Diz que se estabelece uma relação entre o/a profissional da educação, o/a aluno/a e o campo de atuação desse aluno/a, quando se trata dessa abordagem no ensino e formação de professores/as de História. Esta relação é pautada por escolhas do que ensinar. Ensinar “na” e “para” a diversidade cultural, mas qual diversidade? Este é o questionamento incitado pelo formador, quando comenta sobre o que é ensinado nas Instituições de Ensino Superior, ou seja, a diversidade presente nas “manifestações históricas.” A diversidade inserida na realidade que circunda o/a docente, na relação com seus e suas alunos/as e aquela que, possivelmente, o/a graduado/a encontrará quando for atuar nas escolas de ensino fundamental e médio, também é desconsiderada na formação e no ensino de História das Universidades.

Quando você pensa na questão da diversidade cultural na sala de aula, introduzem-se outros problemas. Uma coisa é mostrá-la nas suas manifestações históricas, outra, eu, (...) como profissional, inserido num tempo, numa realidade, que é marcada pela mesma, (...) ensinar história respeitando essa diversidade cultural que é aquela que me cerca como profissional. Afirmo: É muito diferente ! (L.C.V. – UFMG)

Para ele, a universidade trabalha a diversidade do ponto de vista dos conteúdos e abordagens historiográficas. Mas a situação da realidade das escolas, na qual os/as futuros/as professores/as atuarão, é um enfrentamento que as Universidades também não assumem.

A leitura feita a respeito da diversidade cultural brasileira é acompanhada de visões pessimistas e otimistas. De Varnhagen (anos 1850) a Fernando Henrique Cardoso (anos 1960-70)²⁰, há preocupações no sentido de se definir quem é o povo brasileiro.

Reis (2000, p. 31), afirma que, já no século XIX, a diversidade era vista como problema a ser enfrentado “era preciso criar uma idéia de homem brasileiro, de povo brasileiro, no interior de um projeto de nação brasileira.” Essa afirmação associa-se a um projeto da elite do país - que se queria uno.

Nas últimas décadas do século XIX, a esta preocupação se agregaram outras mais, sobretudo, a partir dos anos de 1870. Como revela Gontijo (2003, p. 57): “Discursos fatalistas e pessimistas surgiram em meio ao que foi interpretado por diversos autores,

²⁰ Sobre a construção das Identidades ver REIS, João J. *As identidades do Brasil de Varnhagen a FHC*. 3 ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2000. 280p.

como: medo da miscigenação, que muitos acreditavam ser responsável pela degeneração da população, o que, conseqüentemente, comprometia a própria existência da nacionalidade.” Contudo, a idéia que prevaleceu no país foi a de uma convivência harmoniosa, sobretudo a partir do início do século XX. “Ganhou espaço uma leitura da diversidade, como singularidade brasileira, algo que passou a ser visto como estratégico na construção da identidade nacional” (GONTIJO, 2003: p. 59).

A diversidade brasileira passou por construções discursivas positivas e negativas, com relação a essa peculiaridade. Na concepção de nação empreendida pelo estado-novista, o problema da nacionalidade ganha maquiagem de democracia racial brasileira. Segundo Gontijo (Ibid., p. 61)

a sociedade brasileira era interpretada como fruto do caldeamento de três ‘raças’ e cultura’, cujo resultado seria o mestiço. Considerava-se que a mestiçagem contribuía para a integração, para a diluição das diferenças, sendo que a diversidade, além de ser comprometida através da noção de mestiçagem, também o era por meio da noção de regiões ‘geoculturais’. Ambas as noções ajudavam a esclarecer o que se buscava ‘encontrar’, ‘resgatar’ e ‘valorizar’ como povo brasileiro.

Neste sentido, como foi visto, brevemente, a questão da diversidade brasileira tem assumido significados diferentes em momentos diferentes da História. As leituras da diversidade brasileira expressam a problemática da construção das identidades nacionais. Atualmente, essa questão tem sido tematizada e incorporada nos documentos oficiais – PCNs de História para as séries fundamentais e o Tema Transversal Pluralidade Cultural – contudo, ainda constitui-se problema que as Instituições de Ensino não assumem, como foi dito pelo formador Villalta:

... Essa situação coloca problemas que a UFMG e nem outra Universidade (...) enfrenta. Na realidade nos distanciamos muito das escolas de ensino fundamental e médio. Veja bem, essa diversidade cultural suscita interrogações básicas: qual o conteúdo trabalhar primeiro, levando em conta a diversidade cultural dos nossos alunos? (...) Do ponto de vista do conhecimento histórico, as Universidades, a UFMG trabalham muito bem essa questão da diversidade. (No entanto), essa diversidade, como algo a ser levado em consideração na atuação do futuro professor, isso não é levado em consideração nem aqui, nem em outra instituição. (L.C.V. – UFMG)

Conforme Ramos, a questão do enfrentamento da diversidade cultural passa por outro viés. Para ele, não há recusa, por parte dos/as professores/as de uma proposta multicultural. No seu entendimento faz-se necessário um diálogo com os/as docentes, para

que se defina, inclusive, qual o perfil do/da profissional que trabalhará, por exemplo, com a questão indígena. Ele acredita que é preciso dar mais ênfase a esta questão em algumas disciplinas do curso de História. Assim diz o formador:

... Se há alguma coisa que poderia ser enfatizado é, por exemplo, na nossa disciplina Brasil I, que é relativa ao período colonial, a questão indígena aparecer um pouco mais e é uma reivindicação bastante forte aqui (...) sobretudo das pessoas ligadas ao Museu do Índio. Há problemas desse tipo atravessando várias disciplinas, mas são mais o resultado da não explicitação, de não sentarmos para conversar a respeito até do perfil do professor que ficará responsável por essas disciplinas, do que uma dificuldade, uma recusa da proposta multicultural. (A.F.R. - UFU)

Por outro lado, o formador aponta a complexidade da temática multicultural. Afirma que, este é um tema que não pode ficar apenas nas mãos dos/as professores/as. Ainda ressalta outro problema a ser enfrentado pelo curso: o fato de que há demandas concretas de vários grupos organizados e questiona: Como atender a essas demandas? Ainda que o curso de História enfrente alguns destes problemas, para ele, essas ações são insuficientes.

Não imagino a dinâmica do currículo e de um tema tão complexo como esse, apenas na mão do professor. A prática demonstra que o currículo também se modifica e responde a demandas concretas; o movimento feminista é uma delas, as comunidades indígenas, os grupos negros organizados, entre outros. Vejo a perspectiva multicultural no currículo do curso de História, como algo presente, mas não da maneira como deveria, sobretudo nas disciplinas que mencionei. (A.F.R. - UFU)

Essa problemática apontada pelo formador está, inextricavelmente, vinculada a uma questão mais ampla que é a sociedade brasileira em relação à universidade, dado que o social, o político, o cultural e o científico são fios que se entrelaçam e se conectam de formas diversificadas. De acordo com Santos (2001: p. 23),

a possibilidade de criar inteligibilidade entre os grupos, entre o movimento do sem-terra e o movimento das mulheres, entre o movimento dos negros e do meio ambiente, entre o movimento do meio ambiente e o movimento dos indígenas, permite que criemos redes de inteligibilidade. O meu projeto é, ao mesmo tempo, uma maneira de reunir áreas distintas e dar vozes a diferentes grupos (esta parte do projeto é chamada *As Vozes do Mundo*²¹). Eu acho que essa é a idéia de tradução e de articulação intelectual e política.

²¹ Grifo do autor.

Segundo o autor, é necessário um projeto que tenha significado para os diferentes grupos que compõem a sociedade. Neste sentido, entra a Universidade, como propulsora desse processo de diálogo, entre os particularismos inerentes a cada movimento. Não, para que os movimentos se tornem fechados em si mesmos, mas, para que o contrário, aconteça, pois “o que deve ser garantido é a consideração das diversidades e o debate entre elas como vias de autocrítica e autodiscernimento pedagógico, político e epistemológico.” (VERÍSSIMO, 1997: p. 43)

A idéia de que a universidade pode congrega as diferenças culturais sobre diferentes focos num diálogo aberto e permanente, é permeada por relações de poder. Assim, afirma Santos (2001, p. 26):

Eu penso que o multiculturalismo não seria possível sem as lutas políticas que estão por detrás dele, sem também a falta da confiança epistemológica na ciência que existe hoje, a ponto de grandes epistemólogos da ciência contemporânea, virem hoje a perguntar e a responder afirmativamente que a ciência é hoje multicultural. Ora, se a própria ciência é hoje multicultural, as formas de conhecimento que estão aí também o são; o que é que preciso é determinar efetivamente qual é esse padrão de multiculturalismo, se ele é conservador, se é emancipatório, como ele pode ser utilizado ou não. Obviamente, a ciência pode ser multicultural ao mesmo tempo em que assimila ou canaliza todas as diferenças. Eu penso que essa falta de confiança epistemológica está, de alguma maneira, a abrir o espaço para outros conhecimentos.

Essa abertura de espaço é perceptível nas narrativas dos/as formadores/as que abrem e incorporam outros conhecimentos nas suas relações com as questões culturais, por exemplo.

Caminhando em sentido similar, Paiva afirma que, no processo de formação de docentes em História, é possível englobar questões multiculturais, pois “isso está impregnado nos cursos” e acrescenta:

Como sou especialista em escravidão, tenho trabalhado muito, não apenas na perspectiva da História da escravidão, mas também em todas as variações e associações possíveis a esse tema, inclusive a questão da mestiçagem. Isso me faz, por exemplo, vir do século dezoito até o século vinte e até muito recentemente, fazendo discussões em grandes períodos de tempo, com muitas permanências. Enfim, possibilitando-me pensar muito sobre toda essa questão multicultural e formação do universo cultural. Tudo isso está impregnado nos meus cursos. (E.F.P. – UFMG)

Trabalhar diferentes temporalidades permite vários olhares sobre a escravidão²² proporcionando aos/às alunos/as perceberem distintos processos. Isso me leva a afirmar, concordando com Rago, que “não há uma única maneira de se escrever a História, mesmo que alguns acreditem nisso. O pós-modernismo deixou bem claro que nossa desejada universalidade se limita ao Ocidente dos grupos mais privilegiados e que vivenciamos temporalidades diferenciadas.” (RAGO, 2003: p. 26)

A análise histórica possibilita a professores/as/historiadores/as problematizarem a produção de conhecimentos em espaços e tempos diversificados, construções culturais e históricas a respeito de gêneros, raças, etnias, credos. Assim,

ao se problematizar a produção do conhecimento histórico, as representações do tempo, do passado e da ciência com que operamos, um novo conceito de temporalidade se tornou possível: não mais o de um tempo definido aprioristicamente, em que o historiador inscreveria os acontecimentos, como num filme linear; mas o tempo da *experiência*²³, do acontecimento em sua singularidade. (Ibid., p. 29)

Parece-me que esta relação predomina no trabalho do formador, porque este mantém com o ensino e formação de história um diálogo captando a singularidade e diferenças que são próprias de cada grupo, tempo, espaço. Também, através desse diálogo, é possível ver de diferentes formas as diferentes histórias e por que não as questões inerentes ao multiculturalismo?

Paiva manifesta que trabalhar na perspectiva multicultural pode contribuir no alargamento da compreensão de mundo, pois através dos conteúdos ensinados por ele, é dada ao aluno/a a oportunidade de fazer diversas leituras do mundo por diferentes filtros. “Quando trabalho nessa perspectiva apresento aos meus alunos a possibilidade de ler o mundo, a partir de novos filtros; entender que o mundo é sempre lido a partir de uma variedade grande de filtros, sejam eles de que natureza forem.”

Algumas outras perspectivas podem ser apreendidas nos relatos dos/as docentes. Tais como o fato de que, primeiro, a disciplina História representa um campo de possibilidades para se tratar do tema. Segundo, existem esforços para se tratar da temática em questão. Esforço, por vezes, individualizado, no entanto há o reconhecimento da

²² De acordo com Vainfas, João José Reis é um dos raros historiadores a escrever sobre o tema escravidão com base em conhecimentos sérios sobre as culturas africanas, se referindo ao clássico *Rebelião escrava no Brasil* (1986), estudo sobre a revolta dos malês ocorrida na Bahia, em 1835. Trata-se de objeto nitidamente macro-histórico, um dos grandes *tournants* da história das lutas escravas no Brasil. VAINFAS, Ronaldo. Caminhos e descaminhos da história. In.: CARDOSO, Ciro Flamarion & VAINFAS, Ronaldo (Orgs.) *Domínios da história: ensaios de teoria e metodologia*. Rio de Janeiro: Campus, 1997. p. 446

²³ Grifo do autor.

necessidade de investimento maior nessa área. Terceiro, que os esforços para incorporar o multiculturalismo têm sido pautados por ações individuais, no campo restrito das disciplinas, dos conteúdos ministrados pelos docentes, procurando de certa forma, como disse Dângelo, uma maior aproximação entre locais de memória e Universidade, exemplo citado, Museu do Índio da UFU. Quarto, as Universidades têm dificuldades de enfrentar esse problema, seja em relação a quem ensinará, o que ensinará, e aos resultados desse ensino no processo formativo dos/as docentes.

Quando se trata de conteúdos históricos, há um consenso entre eles/as de que os Cursos Superiores de História trabalham “na” e “para” perspectiva multicultural, mesmo com algumas dificuldades, nas formas como se ministra esses conteúdos em sala de aula, incluindo, por exemplo, questões de raça, étnicas, religiosas, de gênero, etc.

Isso revela o esforço de ampliação de temas e problemas no Ensino Superior de História. Como afirma Pesavento (2003, p. 15), “o olhar de Clio (Musa da História) mudou e voltou-se para outras questões e problemas, para outros campos e temas”.

Neste sentido, destaco alguns trabalhos em relação aos temas e problemas citados acima, representando contribuições expressivas no campo da pesquisa histórica produzida no país nas últimas décadas²⁴. De acordo com Vainfas (1997, p. 160), o livro *O diabo e a Terra de Santa Cruz*²⁵(1986), de Laura de Mello e Souza talvez tenha sinalizado a penetração da Nova História no Brasil. A obra versa sobre práticas mágicas e feitiçaria no Brasil Colônia, apoiada em fontes inquisitoriais, assumidamente inscrita no campo das mentalidades. No entanto, como afirma o autor, “é forçoso reconhecer já neste livro, (...) a utilização de textos de Carlo Ginsburg e de seu modelo de história cultural.”

Também, convém citar outros trabalhos de expressão no campo das mentalidades, com tendências para a história da sexualidade, moralidade, e da condição feminina. De Ronaldo Vainfas, *Trópico dos Pecados* (1986), *Ao sul do corpo de Mary Del Priore* (1993), entre outros.

Segundo Vainfas (1997, p. 167), outro tema muitíssimo revisitado

sob inspiração da história das mentalidades ou cultural é a escravidão. O livro ‘precursor’ talvez tenha sido *Ser escravo no Brasil*²⁶, de Kátia Mattoso (1982), texto que levantou a possibilidade de acordos entre senhores e escravos no cotidiano da escravidão. (...) Vale lembrar, entre inúmeros títulos, Campos da

²⁴ Apresento apenas algumas obras, que considere de expressão, não fiz para isso um levantamento sistemático, pois não é finalidade deste trabalho.

²⁵ Grifo do autor.

²⁶ Grifo do autor.

violência, de Sílvia Lara (1988), e Visões da liberdade (1990), de Sidney Chalhoub.

Nesse esforço de ampliação, cito ainda renovações valiosas no campo da historiografia, como a coleção História da Vida Privada (1997) volumes um, dois e três, organizada por Fernando A. Novais e Luiz Felipe de Alencastro; Das cores do silêncio: os significados da liberdade no sudeste escravista – Brasil, séc. XIX (1993) de Hebe Maria Mattos; Revisão do Paraíso (2000) organizado por Mary Del Priore, entre tantos outros.

A ampliação e a renovação do campo historiográfico no Brasil é também evidente no trabalho com diferentes fontes e linguagens. Exemplo disto são as produções de Marcos Antônio Silva da USP: Prazer e Poder do Amigo da Onça (1989) e Caricata República – Zé Povo e o Brasil (1990).

Percebe-se na ação dos/as docentes entrevistado/as, nas suas escolhas do que ensinar e do como ensinar, uma preocupação central com os temas e as questões multiculturais. Selecionam conteúdos; abordam-nos de forma a contemplar a temática, revelando formas distintas de incorporação do tema. No entanto revelam que a cultura dos/as alunos/as, diversa, múltipla e até desigual é um problema que as Universidades não enfrentam, salvo em algumas situações esporádicas, onde a cultura popular é contemplada em seminários, cursos, etc..²⁷ Há também um distanciamento da Universidade para com as escolas de ensino fundamental e médio.

Mais uma vez, convém, lembrar Santos (2001, p. 225) sobre as relações entre Universidade e sociedade, segundo ele,

a 'abertura ao outro' é o sentido profundo da democratização da universidade, uma democratização que vai muito para além da democratização do acesso à universidade e da permanência nesta. Numa sociedade cuja quantidade e qualidade de vida assenta em configurações cada vez mais complexas de saberes, a legitimidade da universidade só será cumprida quando as actividades, hoje ditas de extensão, se aprofundarem tanto que desapareçam enquanto tais e passem a ser parte integrante das actividades de investigação e de ensino.

No entanto, apesar dos problemas apontados pelos/as formadores/as, é possível formar na perspectiva multicultural. Mesmo não ocorrendo um investimento das Instituições onde trabalham, eles/as revelam inúmeras ações educativas concretas realizadas na sala de aula. Como afirma Touraine (1999, p. 339), “não se pode introduzir transformações culturais tão profundas de uma só vez, mediante uma reforma ou texto de

²⁷ O trabalho com inclusão de minorias é citado por Furtado, quando trabalha com música popular. Também Alcides quando trabalha com o hip hop. Newton Dângelo fala de uma articulação maior entre o museu do índio e a Universidade de Uberlândia.

lei; elas devem ser lançadas por iniciativas e inovações a princípio limitadas.” Talvez, este seja o caso dos/as formadores/as de professores/as. No seu âmbito de atuação, exercendo ações limitadas, eles/as têm mobilizado forças neste sentido...

1 - Mobilizando esforços: o espaço da sala de aula como reconstrução de trilhas multiculturais

Iniciarei a discussão do espaço da sala de aula como construção de um caminho multicultural, com uma frase de um dos professores formadores, que ao mesmo tempo é uma reflexão e um questionamento para se pensar o significado que o campo de atuação docente tem na formação e no ensino de História. “O espaço da sala de aula não é o da resolução do problema, ele é um espaço importante de discussão.” (A.F.R. – UFU)

Tomarei, como elemento de discussão temática, o espaço escolar, pois ao entrevistar os/as professores/ isso foi ressaltado de forma evidente. É preciso, porém, ter cuidado ao tratar do significado dado pelos/as docentes às suas ações, percebendo como diz Foucault (1991, p. 58): “os sujeitos que discursam fazem parte de um campo discursivo (...) o discurso não é um lugar no qual a subjetividade irrompe; é um espaço de posições-de-sujeitos e de funções-de-sujeito diferenciadas.”

Tentarei perceber essa diferenciação para a qual Foucault chama a atenção e, ao mesmo tempo, ciente de que “ninguém é transparente para si próprio e que ‘dizer sua prática’ é sempre pô-la em palavras e, pois, interpretá-la, teorizá-la.” (CHARLOT, 2000: p. 15).

A escola, ou o espaço escolar é um local onde se transmitem informações, conhecimentos, (re)significam-se saberes, constroem-se sentidos. Ela “não opera no vazio; a cultura que ali se transmite não cai em mentes sem outros significados prévios”. (SACRISTÁN, 1995: p. 89). Os/as professores/as, neste espaço, reconstroem e problematizam saberes históricos em cada situação de ensino e aprendizagem.

A função da escola “não é somente uma função de instrução; tem também uma função de educação, que consiste em ao mesmo tempo encorajar a diversidade cultural entre os alunos e favorecer as atividades através das quais se forma e se afirma a sua personalidade.” (TOURAINÉ, 1999: p. 326). É um “lugar privilegiado de comunicações interculturais” (Ibid., p. 332).

Neste sentido, os/as formadores/as incorporam a diversidade cultural em suas práticas? Quais conhecimentos, os/as professores/as formadores/as consideram importantes, válidos, essenciais para merecerem ser parte do que ensinam, ou parte do currículo que ensinam?

Segundo Silva, T. (2001, p. 16) “selecionar é uma operação de poder”. Portanto, o que os/as professores/as formadores/as ensinam, selecionam, contemplam na sua ação formativa, circunscreve-se ou exerce-se, nesta operação, ou seja, na dinâmica do poder.

Os Estudos Culturais²⁸ assinalam a necessidade de “transformar a cultura num constructo central das salas de aula e dos currículos, focalizando os termos da aprendizagem em torno de questões relacionadas às diferenças culturais” (GIROUX, 1995: p. 94). Desta forma, as concepções, as escolhas, a forma de abordar o multiculturalismo, ou a diversidade cultural, como alguns manifestam entendimento do termo, também são diferentes.

Para Dângelo, ao longo do tempo, o Curso de História da UFU, vem adquirindo e construindo novos significados para o ensino e aprendizagem das questões culturais. Segundo ele, o curso tem adotado as novas correntes historiográficas, com destaque para aquelas que têm pesquisa na área cultural. Ele destaca o Núcleo de Estudo em Gênero e Mulher, na UFU. Soihet (1997, p. 295), aponta que a “escassez de vestígios acerca do passado das mulheres, produzidos por elas próprias, constitui-se num dos grandes problemas enfrentados pelos historiadores”. De acordo com a autora, o universo feminino tem sido, muitas vezes, retratado á luz da visão masculina, e os arquivos privados têm mais a oferecer, em termos de documentação do que os arquivos públicos. No decorrer da entrevista, Dângelo também cita outros núcleos e produções científicas dedicados aos Estudos Culturais, como o Núcleo de Estudos em Arte e Cultura e a Revista História e Perspectiva que publica temáticas que abordam a exclusão social, cultural; a questão dos/as negros/as, das mulheres, dos/as índios/as.

Para chegar à questão do multiculturalismo precisaríamos verificar, inclusive, como isso se dá dentro do curso de História. A questão de gênero hoje, por exemplo, não só é assumida em várias disciplinas dadas no curso, em temáticas que são incluídas nos programas diversos, mas também em nível da produção acadêmica - a produção de pesquisa. Nós temos um núcleo de pesquisa/estudo em

²⁸ Campo de teorização e investigação que tem origem na fundação do Centre for Contemporary Cultural Studies (CCCS), na Universidade de Birmingham, Inglaterra, em 1964. SILVA, Tomaz Tadeu da. *Teoria Cultural e educação: um vocabulário crítico*. Autêntica, B.H. 2000. p.55-56.

gênero e mulher que é o "NEGUEM" formado por professores do Instituto e pessoas da comunidade externa e alunos. Nós trabalhamos com novos historiadores, novas pesquisas que tenham voltado seus olhos para a questão cultural, a questão da exclusão social. Nós não trabalhamos com a noção de História universal, com a História factual e comemorativa. Não trabalhamos com essa vertente historiográfica, rompemos muito com isso. (N.D. - UFU)

O formador demonstra que o multiculturalismo se manifesta por diversos canais no espaço universitário, mas é sobretudo nas ações que ele é mais presente. Para ele, o Curso de História rompeu com o tradicional, ou seja, o ensino factual, comemorativo, pois este significava empecilho para ações mais inovadoras no ensino de História. Neste sentido, o Curso tem rompido com abordagens consideradas como ultrapassadas, transformando o sentido dos conteúdos a serem ensinados na formação.

O sentido da formação apontado por ele passa pela inovação e reestruturação do Curso, que não é nada parecido com aquele, ao qual ele teve acesso quando estudava na UFU - anos 80. Com esse sentido de inovação, ele demonstra que os caminhos escolhidos pelo Curso Superior de História da UFU, atualmente, têm proporcionado ampliação das abordagens de temáticas, antes relegadas à formação de docentes em História. Como ele mesmo já apontou: questões de gênero, sexista, religiosa, etc. Todas as questões suscitadas pelo formador revelam o interesse cada vez mais crescente pelas novas concepções de história, e, conseqüentemente, por um novo viés cultural. Neste sentido,

pode-se mesmo afirmar que, apesar dos percalços, as pesquisas sobre cultura e mentalidades, hoje bem espalhadas nos diversos cursos de pós-graduação (e graduação) do país, têm contribuído decisivamente para o apuro da reflexão interdisciplinar numa escala superior, talvez, a de outros campos de pesquisa histórica. (VAINFAS, 1997: p. 162)

Para Villalta, o trabalho com a diversidade cultural tem sido desenvolvido, sempre que possível, nas disciplinas que leciona no curso de História. Ele consegue, numa disciplina, como a de História do Brasil Colônia, enfocar vários aspectos da diversidade colonial:

Ao examinar, discutir a vivência, experiência dos mais variados grupos sociais e raciais - entre aspas - procuramos dar espaço para mostrar a diversidade cultural. Ao tratar das sociedades indígenas, por exemplo, ainda que eu focalize mais os Tupi, é uma disciplina de 60 horas, não dá para você aprofundar... Procuo chamar a atenção dos alunos para a diversidade cultural existente entre os indígenas, na época da chegada de Cabral, e mesmo depois

que os portugueses chegaram. (...) Chego até o campo das identidades sexuais, a trabalhar com os gays no período colonial, os sodomitas; (...) contrapondo as identidades que hoje entendemos por homossexual com aquilo que eram os sodomitas, que são coisas para alguns muito próximas e para outros, muito distintas. Então, a cultura está presente. (L.C.V. – UFMG)

Percebo que o professor formador articula, no cotidiano de suas práticas, estratégias, permitindo discutir elementos de grupos de diferentes culturas. Neste processo incorpora-se a História cultural dos diferentes grupos, processo esse, pautado por suas escolhas, enquanto pesquisador e estudioso do tema. Ele demonstra que sua prática cotidiana conduz a uma compreensão multicultural. Neste sentido, como afirma Sacristán (1999b, p. 74),

os sujeitos manifestam-se e expressam-se na ação e o fazem a partir do marco da cultura da prática acumulada que os orienta e que eles utilizam como capital. A prática é fonte da ação, e os caminhos gerados por esta, dentro daquela, podem enriquecê-la e redirecioná-la, condicionando o seu desenvolvimento histórico.

Com relação à formação, ensino e currículo multicultural nas suas práticas, pode-se apreender alguns posicionamentos dos/as formadores/as:

Furtado afirma que “não há investimento estrutural” para as temáticas multiculturais, ou seja, a estrutura básica do currículo de História da UFMG não contempla esta abordagem; o enfoque é dado pelos/as professores/as da disciplina. O trabalho desenvolvido por ele com “música” tem possibilitado pensar a cultura por diversos focos. Paiva afirma que a perspectiva dos seus cursos é a multicultural. Villalta considera nos conteúdos trabalhados as concepções historiográficas que resgatam as questões da diversidade cultural e cita autores como Paulo Prado²⁹, Sérgio Buarque de Holanda³⁰ e Gilberto Freire³¹.

Os currículos formais de História da UFU, para Almeida, não são multiculturais. Segundo a formadora, é um currículo “antiquado”, isto é, estruturalmente o formato do currículo da UFU obedece ao que se convencionou chamar “quadripartite francês”. “O

²⁹ No livro *Retrato do Brasil: ensaio sobre a tristeza brasileira* (1928), Paulo Prado discute o caráter da nacionalidade brasileira. Ver: PRADO, Paulo. *Retrato do Brasil: ensaio sobre a tristeza brasileira*. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

³⁰ Sérgio Buarque de Holanda em *Raízes do Brasil* (1936) discute a implantação da cultura européia no Brasil. Ver: HOLANDA, Sergio Buarque. *Raízes do Brasil*. 17 ed. Rio de Janeiro, J. Olympio, 1984.

³¹ Em sua obra clássica “*Casa Grande e Senzala*,” Gilberto Freyre interpreta o Brasil por suas culturas. Ver: FREYRE, Gilberto. *Casa Grande e Senzala*. (1933), 25 ed. Rio de Janeiro, J. Olympio, 1987.

quadripartismo tem como resultado privilegiar o papel do Ocidente na História do mundo e reduzir quantitativa e qualitativamente o lugar dos povos não-europeus na evolução universal” (CHESNEAUX, 1995: p. 95).

Dângelo aponta ações educativas que perpassam o curso em si, demonstrando que os núcleos de pesquisa têm papel relevante na difusão e discussão da diversidade cultural. Ramos acredita que o curso de História em si já é multicultural e acrescenta que, em suas ações, desenvolve temáticas multiculturais, principalmente quando trabalha com seminários.

Villalta afirma que em “uma disciplina de 60 horas não dá para aprofundar”, ou como diz Almeida “além das escolas manterem uma organização arcaica, fragmentada, com uma série de limitações, nós não temos o preparo dos profissionais no sentido de transmitirem aos jovens essa formação multicultural.”

Assim, uma das principais questões não reside no fato de haver uma suposta negação da perspectiva multicultural nos cursos de História, mas na ação formativa, no cotidiano das práticas é que reside a dificuldade. Esta é apontada pelos/as próprios entrevistados/as. “O currículo é cruzamento de práticas diferentes e se converte em configurador, por sua vez, de tudo o que podemos denominar como prática pedagógica nas aulas e nas escolas.” (SACRISTÁN, 1998: p. 26)

Neste percurso, os/as formadores/as dão sentido á suas propostas curriculares, contudo, não têm “ilusões” quanto à questão do tratamento do multiculturalismo nas salas de aula, nos seus currículos, pois vêem problemas, além de possibilidades de uma formação para uma sociedade multicultural. Não se esquivam também da responsabilidade de formar os/as futuros/as professores/as para a sociedade multicultural, reconhecendo que há muito que ser feito em termos de mudanças educacionais, para uma abordagem multicultural.

Para tanto, os/as formadores/as têm conjugado esforços no cotidiano de suas ações educativas, como estudos sobre negros/as, índios/as, gênero, credos, etc. A história cultural, ao que tudo indica, tem sido de grande importância, sinalizando mudanças e possibilidades no tratamento dessas questões.

No Brasil, a diversidade se faz e se refaz, em suas multiplicidades. Historicamente, pode-se dizer que essa multiplicidade cultural foi, por vezes, como já foi dito nesta pesquisa, relegada nas propostas curriculares de História com viés epistemológico positivista. Na década de 80 do século XX, as propostas curriculares de Minas e São Paulo,

para o ensino fundamental, já “afirmavam outros horizontes de conhecimento histórico em termos políticos e teóricos”, como constatou Fonseca (2000, p. 153) ao analisar os guias curriculares de Minas Gerais e São Paulo. Segundo a autora (Ibid., p. 153), “embora por caminhos diferentes, as duas propostas (São Paulo, proposta por eixos temáticos e Minas Gerais, evolução dos modos de produção) buscam ampliar a História ensinada, possibilitando a existência, neste espaço, de leituras diversas e do resgate das ações dos excluídos do saber histórico mais habitualmente ensinado.”

Contudo, como afirmam os/as formadores/as, os currículos atuais de História do Ensino Superior ainda atendem à perspectiva etnocêntrica de educação histórica.

Os currículos ainda têm determinados aspectos que me incomodam profundamente. Um deles, o mais aparente, talvez, é que são currículos ainda muito vinculados estruturalmente a uma perspectiva etnocêntrica de História. São currículos que continuam mantendo e fomentando, nessa medida, divisões da História Universal muito antigas, muito conservadoras, todas elas, com marcos europeus; e embutido nisso, vem toda uma concepção de História, cujos marcos principais sempre são europeus. Portanto é uma História muito etnocêntrica, muito centrada na Europa. Os currículos, de uma forma geral, pecam por não romperem com isso, que a meu ver, já deveria ter sido rompido há muitas e muitas décadas no ensino de História, na perspectiva deste ensino e no entendimento de História. (E.F.P. - UFMG)

Por mais que se critique e questione o uso do termo descobrimento, invenção, acabamos reproduzindo uma lógica que é etnocêntrica. É como se a história passasse a ser passível de ser estudada a partir da presença do homem branco na América. Acredito ser isso um erro. Há uma versão perversa disso. Se não é a partir, é em relação a isso, ou seja, a história do mundo Asteca, do mundo Inca só vale na medida em que se estuda a destruição dessas culturas. (J.P.F. - UFMG)

É muito pouco provável que hoje se consiga estruturar um curso universitário de História, mesmo que de forma não explicitada, em torno de um único referencial cultural, com um curso que seja etnocêntrico, por exemplo, o tempo todo. Isso já está bastante discutido. Acho que não é o caminho. O que ocorre é que há talvez dificuldades de reflexão em torno do tema e de (sua) explicitação. (A.F.R. -UFU)

O enfoque etnocêntrico nos cursos de História ainda é um problema que, segundo os entrevistados, não foi resolvido. Ramos afirma a improbabilidade de se ter um curso de

História, sob um único referencial cultural. Ele vê dificuldade na reflexão e explicitação do tema. O que não deixa de ser um problema. Como diz Furtado: “se não é do ponto de vista etnocêntrico é a partir dele.” Logicamente, acaba-se, por focar, ainda, em alguns aspectos, uma História etnocêntrica.

Neste sentido, declaram o seguinte: os cursos se esforçam para romper com etnocentrismo, rompem em alguns momentos, em algumas disciplinas, em alguns campos do conhecimento historiográfico. Mas a forma estrutural dos currículos e as ênfases preservam ainda algumas discussões da visão etnocêntrica de ensino e formação docente.

Contudo as formas de rompimento com a concepção de história etnocêntrica têm apresentado mudanças, não apenas na abordagem em sala de aula, mas também nas pesquisas. Ferreira Neto (1997, p. 325) afirma que “os estudos etno-históricos valorizam a história das minorias, por exemplo, de desviantes, marginais os mais diversos, ou a história dos processos de uniformização cultural e da imposição de valores dominantes sobre grupos internos resistentes e zelosos de sua autonomia cultural”. Daí a necessidade, cada vez mais veemente, de estudos dedicados às relações entre os grupos étnicos. O autor também relata que a etno-história tem muitas contribuições a oferecer no entendimento das relações entre os/as homens/mulheres e acrescenta:

Ela é fruto do desenvolvimento das experiências de contatos culturais aceleradas a partir do século XVI e de necessidades de compreender o fenômeno humano em suas diversas manifestações. A etno-história tornou-se iconoclasta com relação aos valores socialmente aceitáveis pelos diversos grupos étnicos, pois entendeu a sua historicidade e desmistificou a sua singularidade qualitativa. Colocando as etnias em evidência, aprofundando o significado da liberdade de ser, ao mesmo tempo que contribuiu decisivamente para a gênese de novas formas de relação com a alteridade com a singularidade, acima de tudo dialéticas. (FERREIRA NETO, 1997: p. 328)

Ainda há outros enfrentamentos possíveis de serem discutidos e percebidos nos cursos de formação de professores/as de História, aqui contemplados. Como por exemplo, a discussão sobre as recentes inovações propostas pelos Parâmetros para o ensino de História. Estes novos direcionamentos se constituem em possíveis mudanças nos cursos que formam professores/as de História, como aponta Rebeca Gontijo no ensaio “Identidade Nacional e Ensino de História: a diversidade como ‘patrimônio sociocultural’”.

O estudo da história favorece a construção de uma ‘cultura de participação’ em ‘comunidades imaginadas’, sejam elas relativas a grupos ou à comunidade nacional mais ampla. (...) O sentimento de pertencer a grupos ou coletividades se alimenta da matéria prima fornecida pela história. Portanto, o problema para os historiadores profissionais é que seu objeto e aquilo que sobre ele é dito possuem importantes funções sociais e políticas. O mesmo acontece com o professor de história, cuja atividade contribui para a construção de relações de

Ao serem questionados sobre o fato de os PCNs apresentarem a perspectiva multicultural, os/as entrevistados/as apresentaram os seguintes posicionamentos.

Paiva estudou o documento e tem uma visão otimista em relação aos PCNs. Segundo ele, há um tratamento de questões importantes para o ensino de História, como a idéia de alteridade e coexistência, por exemplo. Furtado acredita que a idéia dos temas transversais é “genial.” Almeida afirma que “é bastante interessante o fato dos PCNs apresentarem uma perspectiva educacional aberta (...) Mas na verdade, isso é alguma coisa que está colocada apenas no papel. Os PCNs parecem um engodo, é um grande engodo.” Dângelo argumenta que sem um “preparo, uma adequação da formação do professor, um investimento na educação” esses Parâmetros podem se tornar “letra morta.” Villalta narra que “não tem restrições em relação ao documento.”

Ramos se posiciona em relação aos PCNs e Diretrizes Nacionais e perspectiva multicultural e afirma: “eu vou declarar o meu desconhecimento e a minha ignorância a respeito de como é que isso (multiculturalismo) está sendo proposto nos documentos.” No entanto, mesmo desconhecendo a proposta dos PCNs, ele vê a importância de uma formação multicultural; “quanto a formar professores para uma perspectiva multicultural, eu acho que é impossível imaginar um professor formado numa perspectiva etnocêntrica.” Mas será que está é a realidade dos cursos de história do país?

A respeito dos PCNs de História, apreendi discursos, posições e opiniões que vão desde um aplauso à iniciativa, ao tratar do tema diversidade cultural, à completa negação do documento, enquanto móbil de ações, no âmbito do ensino fundamental e médio.

Sobre uma educação multicultural, há consenso entre a maioria dos/as entrevistados/as sobre a importância e necessidade. Mas sobre qual multiculturalismo eu formulei meus questionamentos, e com quais olhares os/as entrevistados/as significaram suas respostas é outro caminho a ser percorrido.

Almeida diz que:

São alterações muito grandes que estão acontecendo e que dificultam saber se essa leitura deve ser multicultural. Por que multicultural? Na verdade o sistema de comunicação é muito amplo, as formas de comunicação são múltiplas, ficamos sabendo de muitas coisas, mas também, o excesso de informação não é muito bom (e) traz problemas para a vida social. Então, é difícil definir se o que é ideal, atualmente, é um currículo multicultural. (M.F.R.A. – UFU)

No transcorrer da entrevista, a formadora revela afinidades com a perspectiva multicultural e diz que o currículo formal não é multicultural, é antiquado. Ela associa o multicultural ao inovador. Assumindo uma identidade diferente daquela assumida ante a perplexidade do porquê do multicultural.

Interessante observar essa afirmação à luz do que ensina Sacristán (1995, p. 112), para quem “o debate curricular na sociedade democrática tem que ser um grande debate sobre opções culturais.” É nesse sentido que o/a profissional da educação, na sua ação formativa, se posiciona quanto aos conteúdos que participarão do que ensinam, trazendo à tona culturas antes ocultadas por políticas culturais excludentes. O multiculturalismo é uma proposta de democratização que respeita e inclui pluralismos, fundamentalmente, éticos uma vez que a cultura é variada e multiforme.

Também a posição da entrevistada provoca outras reflexões sobre se o currículo de História deve ser ou não multicultural. Dificuldade que sintetiza bem o momento conturbado no qual se vive atualmente. As idéias estão borbulhando e se espalhando com velocidades incontroláveis, o sujeito humano “encontra-se descentrado” (HALL, 2003: p. 23). Há uma multiplicidade de identidades, constantemente, atropeladas e (re)significadas de forma diversificada, em constante mutação.

Há um sentido de instabilidade na posição da formadora; é a própria inconstância do indivíduo frente ao excesso de informação, como ela mesma afirma: “Mas também o excesso de informação não é muito bom (e) traz problemas para a vida social.” Esta afirmativa só vem confirmar que o ser humano está desestabilizado. Ela se questiona, não sabe o rumo a tomar. Para Hall (Ibid., p. 12), “o sujeito previamente vivido como tendo uma identidade unificada e estável, está se tornando fragmentado; composto não de uma única, mas de várias identidades, algumas vezes, contraditórias ou não-resolvidas.”

Talvez, caberia aqui uma reflexão sobre o tipo de escola ou o tipo de ensino que se deseja para uma sociedade com tantas indefinições e instabilidades. Alain Touraine afirma que hoje está posta a necessidade, cada vez mais premente, de se criar uma “escola do sujeito.” Segundo o autor (1999, p. 327), “a escola não deve ser feita para a sociedade; ela não deve se atribuir como missão principal, formar cidadãos ou trabalhadores, mas, acima de tudo, aumentar a capacidade dos indivíduos para serem sujeitos.”

Mas qual é o sentido da escola do sujeito? Para ele significa

compreender o outro na sua cultura. Isto é, no seu esforço para ligar identidade e instrumentalidade numa concepção do sujeito. Não se trata de ficar espantado perante as diferenças entre indivíduos de pertenças culturais diversas (como é

possível ser persa?), mas de discernir as convergências e divergências entre as interpretações que pessoas de culturas diferentes dão aos mesmos documentos ou aos mesmos acontecimentos. (Ibid., p. 335)

O currículo multicultural suscita dúvidas também no entrevistado Villata: “Não sei o que se está entendendo por currículo multicultural. A própria pergunta me suscita uma dúvida, uma interrogação. Um currículo multicultural....”

Apesar das dúvidas, o professor se posiciona sobre o que entende por um currículo multicultural:

Eu fico pensando que todo currículo de História é necessariamente multicultural, porque a História está dentro da diversidade e da multiplicidade, e se concretizam, se manifestam, também, no campo da cultura. E mesmo no interior de uma determinada sociedade, de uma determinada cultura você tem nichos culturais dos mais distintos. Estou pensando bastante, por exemplo, sobre a sociedade colonial, na qual temos uma diversidade cultural muito grande. Necessariamente, o currículo de História deverá levar em consideração essa diversidade de culturas.
(L.C.V.- UFMG)

Para Villalta a História é múltipla e o multiculturalismo é característica marcante da disciplina. Para ele, a diversidade estrutura e permeia a História. É impossível não lidar com as questões da diversidade nos conteúdos ministrados.

Com a questão da diversidade, vêm à tona as identidades, que é outro campo de estudo e pesquisa da História Cultural – corrente historiográfica com a qual o formador se identifica. Segundo Pesavento (2003, p. 91), “as identidades podem dar conta dos múltiplos recortes do social, sendo étnicas, raciais, religiosas, etárias, de gênero, de posição social, de classe ou de renda, ou ainda então profissionais.”

Assim, a História, enquanto campo de conhecimento, e recentemente através da Nova História Cultural, tem possibilitado pensar as diversidades e identidades - locais, regionais, nacionais - que são múltiplas e multiformes. Mesmo que “em um mundo globalizado, tais recortes de pertencimento, nacionais ou locais, possam deixar de ter sentido, em detrimento de outras realidades macro-agregadoras, a história recente tem mostrado um recrudescimento de localismos e aspirações de reconhecimento de grupos e minorias.” (PESAVENTO, 2003: p. 92-93) É, no entanto, através dessas questões, que os currículos necessitam, cada vez mais, incorporar a perspectiva multicultural.

Para Furtado “essa perspectiva multicultural ela é imanente aos cursos de História” e também para Ramos, “é impossível separar a abordagem cultural dos conteúdos de História.” Segundo estes formadores, a abordagem multicultural é incorporada aos conteúdos que lecionam. Então, a multiculturalidade passa pela compreensão e ensino da diversidade cultural nas suas diferentes concepções, seja de etnia, sexo, religião.

Nesse processo de incorporação da diversidade, a questão centra-se nos conteúdos, nos saberes, nas abordagens dos objetos a serem ensinados e não nas diversidades culturais dos/as graduandos/as. Salvo, em algumas ações pontuais quando lidam com a cultura de massa. Vejamos o que relatam os formadores:

Depois de uma longa discussão com a turma, a respeito dos temas dos seminários, surgiram alguns trabalhos em torno do movimento operário e movimento dos sem-terra, assim como seminários voltados para questão cultural, em torno de temas clássicos, como: Tropicalismo. O que levou à discussão da indústria cultural, apropriação cultural, circularidade, cultura erudita, popular. Foi um seminário muito interessante que deu oportunidade ao grupo de entrar em contato com a produção cultural, presente, inclusive, na cidade de Uberlândia (A.F.R. -UFU)

Eu trabalho com História e Música. (...) Não consigo pensar a música sem pensar as diferentes formas de informação cultural que ela traz. Ela é muito mais do que um amontoado de acordes, é na verdade, a expressão de um estilo de vida, uma identidade, uma posição no mundo. Então, no curso de música, sempre faço um exercício de comparação, quando pego um disco do “Sepultura” que se chama Raízes, é um disco no qual eles gravaram uma série de sons de uma festa Xavante no Alto Xingu e mesclaram com sua própria produção musical. O resultado é esteticamente muito interessante. É bonito de se ouvir, e quem ouve fica bastante impressionado. (J.P.F.- UFMG)

No caso específico do ensino da diversidade cultural, experimentado por Ramos e seus/as alunos/as e Furtado, nos seus cursos, residem marcas do enfrentamento das questões multiculturais, revelando a possibilidade de se incorporar diferentes grupos no contexto de produção de conhecimentos da sala de aula.

A produção cada vez mais intensa na área da cultura tem revelado o alargamento das discussões sobre diferentes etnias, raças, credos, religião, etc.. De acordo com Pesavento (2003, p. 7), “a História Cultural corresponde, hoje, a cerca de 80% da produção historiográfica nacional,” como já foi dito nessa análise, a temática cara a essa concepção

de História é a cultura dita popular. Revelando que esse campo tem possibilitado a incorporação das diversidades culturais existentes no Brasil.

Cito como exemplos a coleção de livros da Editora Autêntica, cujo trabalho tem sido profícuo, nesta área de discussão. O livro *História e Música: história cultural da música popular* (2002) de Marcos Napolitano; *História e fotografia* (2003) de Maria Eliza Linhares Borges; *História e ensino de história* (2003) de Thaís Nívea de Lima Fonseca; *História e Imagens* (2002) de Eduardo França Paiva; *História e História Cultural* (2003) de Sandra Jatahy Pesavento, dentre outros. Poderia citar várias pesquisas, dentre elas, por exemplo, a dissertação de Mestrado de Aléxia Pádua Franco defendida na UFU em 1998, *Ensino de História, Televisão e pluralidade cultural: (re) pensando relações*. Neste trabalho a autora analisa as representações de pluralidade cultural circulantes entre os produtos culturais da televisão e o ensino de história.

Furtado direciona seu trabalho, difundindo a cultura de massa, que de acordo com ele, é característica marcante dos cursos que ministra. Seu envolvimento nessas questões, sua sensibilidade, como ele mesmo já ressaltou, para com a diversidade cultural, permitem um ensino multiculturalmente comprometido.

Os/as formadores/as incentivam, se preocupam com uma formação, em que os aspectos culturais da História sejam percebidos e presentes nas práticas pedagógicas.

Ainda que haja indefinições sobre o uso do termo diversidade cultural e seus vários significados, no contexto escolar, não se pode esquivar do fato de que os/as professores/as formadores/as têm articulado a diversidade cultural dentro de padrões possíveis, uma vez que para um currículo, multiculturalmente, orientado, faz-se necessário, além de uma revisão na sua estrutura, uma reorientação multicultural no ensino e formação de docentes e discentes, bem como um investimento substancial em torno dos saberes necessários que contribuirão na formação e educação do futuro.³² No próximo Capítulo discutirei um pouco mais sobre as relações com os saberes e sua importância na prática pedagógica dos/as formadores/as.

Para o formador Paiva, um currículo multicultural é orientado no sentido de promover o conhecimento, o domínio de conteúdos, métodos e diálogo entre as várias concepções historiográficas, bem como aberto, flexível, expressando a flexibilidade, a mobilidade que é da própria história. Assim ele afirma:

³² Sobre isto ver: MORIN, Edgar. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. Tradução. Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya. São Paulo: Cortez, 2000. 117 p.

Cada vez mais essa flexibilidade, essa mobilidade, que estou chamando a atenção, deve expressar exatamente essa dimensão ampla que caracteriza o próprio campo da história, o campo historiográfico. Se isso é multicultural eu concordo com ele (currículo). Eu acho que ele tem que dialogar, é um curso que deve permitir e fomentar entre os alunos, o domínio de conceitos, de método, das práticas historiográficas, conhecimento e domínio sobre tudo isso. Isso deve fomentar o diálogo, dentro da História, com as várias tendências dentro da historiografia e fora dela. Creio que seja isso o que eu chamaria de multicultural para um currículo de formação em História. (E.F.P. – UFMG)

Uma formação flexível, como aponta o formador, passa também - acredito eu - pelas discussões na graduação, de como os currículos são (re) produzidos no ensino e aprendizagem de História, a nível fundamental e médio.

Mas é o próprio Paiva quem diz: "O que se chama de multicultural não há consenso algum. O que alguns entendem como multicultural, outros entendem de forma completamente distinta. O currículo deve ser interdisciplinar ou transdisciplinar."

Apesar de toda a confusão conceitual existente em relação ao termo interdisciplinariedade/transdisciplinariedade, Gallo (2000, p. 28) afirma:

as propostas interdisciplinares- com todas as suas adjetivações e mesmo os outros conceitos próximos a ela, de multidisciplinariedade e transdisciplinariedade – surgiram exatamente para possibilitar esse livre trânsito pelos saberes, rompendo com suas fronteiras e buscando respostas para assuntos complexos como os ecológicos e os educacionais, por exemplo.

Gallo (Ibid., p. 32-33) propõe romper com as hierarquias estanques dos conhecimentos através daquilo que ele denomina de perspectiva rizomática. Esse paradigma rizomático do saber "seria a matriz da mobilidade por entre os liames do rizoma, abandonando os verticalismos e horizontalismos que vemos no paradigma da árvore, substituindo-os por um fluxo que pode tomar qualquer direção, sem nenhuma hierarquia definida de antemão."

Tal perspectiva, se aplicada aos cursos de História, ou às escolas, de modo geral, significaria uma verdadeira revolução nos currículos. É neste sentido que Paiva chama a atenção para o trânsito livre entre os saberes, a mobilidade, a flexibilidade nas questões curriculares que perpassam o ensino e aprendizagem de conteúdos de História, assim como, as inúmeras possibilidades que a historiografia atual, principalmente, a da história cultural, apontam como promissoras.

A dúvida continua em Dângelo: “Precisaríamos entender um pouco o que é esse conceito de multicultural. Seria uma participação maior de disciplinas alternativas em termos de temáticas ou seria a entrada, o ingresso de alunos provenientes de diferentes culturas? Então é uma coisa a se definir ainda.”

O problema da incorporação da temática multicultural nos cursos superiores de História sob a ótica dos/as formadores/as é permeada por indagações, questionamentos, o que é revelador do próprio momento, no qual se vive. De um lado, o descentramento, em meio à profusão de conhecimentos e conceitos emergidos desse contexto e de outro, as ações pedagógicas mais coerentes, e significativas para dar as respostas a estas questões que são, sem dúvida, do tempo presente.

2- Buscando sentidos ou ... a difícil arte de ler as palavras

A questão, com a qual iniciei este capítulo e os enunciados apresentados e escolhidos por mim, querem traduzir³³ como os/as formadores de professores/as de História concebem a perspectiva multicultural no ensino e na formação de docentes em História; também perceber como as Instituições formadoras de professores/as focalizam a perspectiva multicultural nos seus currículos formais e ativos.

Mas e as respostas? Não é tudo o que se quer? Pergunta-se por que há o desejo de saber e se há o desejo de saber é porque se pergunta. Ou de outra forma, pergunta-se por que há o desejo de respostas. E as respostas, nem sempre, configuram aquilo que cada um/a deseja saber. Quem pergunta quer ouvir determinadas respostas que são, ou que deveriam ser, pelo menos em tese, aquilo que cada um/a concebe como “verdade”. No entanto prefiro ficar com o que Larrosa diz sobre verdade, pois para ele há “verdades demais e escassos sentidos.”³⁴

Neste sentido, não tenho devaneios de que controlo as palavras dos/as colaboradores/as, tenho a impressão, neste momento, que eu não dei a palavra, ela foi dada a mim, a transmissão tornou-se doação; o que Larrosa (2001, p. 282) chama de *dialogica da transmissão*, “da transmissão no sentido de dar e receber, de dar e de tomar, de dar a

³³ Para Jorge Larrosa, toda interpretação é uma tradução e traduzir é mover-se no interior da língua. Trecho do curso, do mesmo autor, “Educación, Lenguaje e diferencia”, Uberlândia, MG, junho, 2002.

³⁴ Trecho do curso de Jorge Larrosa “Educación, Lenguaje e diferencia”, Uberlândia, MG, junho, 2002.

palavra e de receber a palavra e de tomar a palavra, do que acontece na transmissão do dom da língua,” para assim, construir, a minha própria palavra.

Percorrendo estas trilhas, primeiramente, tentei me despir do conceito que tenho de multiculturalismo para que viesse à tona a palavra dos/as colaboradores/as. Para em seguida, “dar uma palavra que não fosse a nossa, nem a continuação da nossa palavra, porque será uma outra palavra, a palavra do outro, e porque será o porvir da palavra por vir.” (LARROSA, 2001: p. 289).

Mas o que é a palavra, senão o modo de ver, ou como diz Aurélio Buarque de Holanda, “alta expressão do pensamento” ou “unidade mínima com som e significado que pode, sozinha, construir enunciado”?

E os/as entrevistados/as? Será que poderemos juntos compor uma nova palavra?

Consciente de que as mesmas palavras podem dizer coisas diferentes, prefiro abandonar a polêmica terminológica em torno das concepções de multiculturalismo - que lhe são peculiares, e que já foram discutidas no Capítulo anterior - para esclarecer que, sob tais concepções, opto por perceber o processo no qual elas são construídas.

Neste momento, decidi por não discutir, ou por não querer ver um multiculturalismo que seja de acordo com determinadas posições - liberal, conservadora, crítica, de resistência; porque não quero deter-me a simplificações das falas dos/as colaboradores/a deixando evasivas.

No entanto, admito que a perspectiva multicultural de McLaren (2000, p. 123) para quem “o multiculturalismo de resistência não compreende a diversidade como uma meta, mas argumenta que a diversidade deve ser afirmada dentro de uma política de crítica e compromisso com a justiça social;” e de Canen (2002, p.187), que “busca desafiar a construção das diferenças e dos preconceitos, por intermédio de currículos que promovam a sensibilidade à pluralidade cultural e a desconstrução de discursos que silenciam ou estereotipam o outro” são as minhas defesas.

No exercício dessa percepção de construção de significados há dificuldades na designação do termo, uma questão talvez conceitual. Somente após várias leituras, percebi que, o multiculturalismo só tem sentido, só é significado, construído, interpretado, quando os/as entrevistados/as falam de sua prática, não o definem, porém ele é vivido nas suas ações enquanto formadores/as de professores/as.

Assim, fundamentados/as, respaldados/as no trabalho que desenvolvem dão atenção às diversidades culturais e conseqüentemente à formação multicultural. Eles/as percebem

que é uma formação com problemas, deficitária, mas, apesar disso, querem incorporar e incorporam, dentro dos conteúdos ministrados, as questões, os problemas, as realidades de grupos sociais organizados, as culturas negadas. Só para lembrar o que foi narrado por eles/as: há núcleos de arte e cultura, trabalhos com cultura de massa, estudos sobre raça, gênero, sodomitas, etc.

Os/as formadores/as reconhecem a possibilidade que os cursos de História têm nas mãos para promoverem uma formação e um ensino multicultural. Trabalham com o entendimento de que, em um mesmo território convivem, vivem e se expressam diferentes culturas. Assim, procuram desvelar as culturas consideradas como dominadas, quando denunciam a questão do etnocentrismo nos cursos de História. Ou quando admitem que é preciso ocorrer uma integração maior entre ensino fundamental, médio e Universidade; ou quando dizem que uma coisa é ensinar para a diversidade, e outra, ensinar levando-se em conta a diversidade de cada aluno/a.

Nesse processo de significação da diversidade na formação de professores/as de História, identifiquei algumas ações que sinalizam as iniciativas dos/as educadores/as. Dentre elas, já citei a incorporação da cultura de massa, seja pelo uso da música, do cinema, dos locais de memória; também há conceitos que são explorados na formação, como coexistência, alteridade, diferenças, identidades.

Todas as questões anteriormente enunciadas se constituem em direcionamentos apontados pelos/as formadores/as. Há consciência individual da necessidade de se formar “para” o multiculturalismo, há direcionamentos. Os/As formadores/as sabem como fazer e questionam o uso que se faz de determinados conteúdos no ensino e formação de professores/as de História. Furtado comenta que não há um investimento do tipo “história negra da inconfidência” e fala da “dificuldade de relacionar Zumbi dos Palmares, como um grande herói nacional e, ao mesmo tempo, a facilidade com que Tiradentes é o referente”.

Assim, li o que me disseram os/as formadores/as: construindo e reconstruindo significados para educar numa perspectiva que não seja mais linear, factual, etnocêntrica; ensinam, aprendem e refletem sobre o que ensinam e sobre o que aprendem e têm contribuições significativas na re/construção de uma nova sociedade.

Ele/as percebem e promovem o movimento da mudança. Num constante ato de (re)significação de suas ações. Como na História do presente, eles/as vivem e são

promotores/as da mudança. Eles/as têm consciência da mudança e da necessidade de incorporá-la, cada vez mais, como narra o formador:

Venho trabalhando muito com História Cultural na perspectiva, enfim, cultural da historiografia, o princípio básico é que se trata exatamente de objetos que são plurais. Eles não podem nunca ser singulares. E ao ser plural, o trabalho é com conceitos que vão, enfim, sublinhar o tempo inteiro essas perspectivas. É o conceito de coexistência, hibridação, impermeabilidade, tudo ao mesmo tempo. Então, quando se trata da História nessa perspectiva, trata-se exatamente de toda mobilidade, de toda flexibilidade, diversidade e pluralidade conformadora da História, ou seja, do processo Histórico e da própria leitura da História, isto é, a leitura historiográfica. (E.F.P. - UFMG)

No entanto, como eles/as já assinalaram, em trechos anteriormente citados, “há muito para se fazer ainda.” Se a História é um campo, onde a diversidade se manifesta com mais agudeza, se não é possível mais se pensar uma História etnocêntrica, se a historiografia hoje aborda de diferentes formas os conteúdos históricos, se hoje os saberes históricos são vistos na sua multiplicidade, se os currículos são mais flexíveis e a história também é muito mais flexível, se há uma consciência de que a História contribui na eliminação dos preconceitos, das diferenças, dos etnocentrismos, das exclusões, certamente estamos a caminho das mudanças, ou já é o sinal da mudança?

O tratamento dado aos currículos das Universidades em questão, é uma ação pedagógica, como já disse, quase que individual dos/as formadores/as que integram as diferentes manifestações culturais e, ao mesmo tempo, confronta-as. Esse direcionamento do currículo em ações pontuais e plurais (cultura de massa, diversidade cultural) não resolve o problema das culturas negadas e silenciadas dos currículos, nem tão pouco promove ou possibilita aos/as graduandos/as que sua cultura seja contemplada, sem falar na necessidade de recursos materiais e humanos capazes de promover essa formação apontada por todos(as) entrevistados/as.

Os/As aluno/as trazem consigo concepções prévias, valores, costumes, significados e comportamentos adquiridos fora da escola. Estes conhecimentos adquiridos na sociedade são, pouco ou quase nada, ensinados nas Universidades como assinalaram os/as formadores/as.

O multiculturalismo, como entendo, compartilhando com McLaren, (2000); Canen, (2002) só terá sentido se for traduzido, significado, vivenciado e experimentado pelos/as

professores/as e pelos/as alunos/as. É claro que o multiculturalismo não é panacéia. Prefiro pensar que, enquanto perspectiva curricular, ele tem muito a contribuir para formar uma sociedade, na qual a questão da diversidade é cada vez mais traduzida de forma unilateral, monocultural. Como diz McLaren,

as educadoras e trabalhadoras culturais precisam criar uma política de construção de alianças, de sonharem juntos, de solidariedade que avance para além de posturas condescendentes (como por exemplo, 'a semana das raças'), que na verdade servem para manter formas de racismo institucionalizado intactas. Precisamos lutar não por uma solidariedade centrada em torno dos imperativos de mercado, mas sim por uma solidariedade que se desenvolva a partir dos imperativos da libertação, democracia e cidadania crítica. (Ibid., p. 95)

Pensando sobre o que os/as colaboradores/as disseram a respeito de um currículo, de um ensino, de uma formação multicultural, percebo que, cada um/a se manifesta, se movimenta de maneira muito própria. É a sua relação com o meio, com os conhecimentos, é a sua formação, são as suas preferências teóricas que promovem o sentido que cada um/a constrói sobre o processo de formação de docentes de História, numa perspectiva multicultural.

Neste sentido, o que implica um currículo multicultural no ensino e formação de professores/as de História?

Arrisco dizer que o multiculturalismo delineado pelos/as formadores/as apresenta aceções diversas e, por vezes difusas, cujas fronteiras, não raras vezes, tornam-se confusas e nada evidentes.

Também, é prudente mencionar que um currículo não sobrevive de intenções do se quer para a formação, mas, efetivamente, do que se faz nos processos pedagógicos, onde é perceptível a (in)constância das ações. Talvez, ações sutis e profundas ao mesmo tempo. "O viés epistemológico que têm os conteúdos, enquanto modelos de entender o mundo é outro aspecto sutil do currículo dominante que afeta a possibilidade de percepções plurais do mundo e que tem relação com a multiculturalidade interna" (SACRISTÁN, 1995: p. 99). Daí a importância de se aprofundar, cada vez mais, sobre o papel das Instituições formadoras de professores/as e dos/as formadores/as de professores/as.

Quando questionados/as sobre currículo, formação e ensino multicultural, mais do que experiências, os/as docentes/as apresentam questões, no mínimo desafiadoras, para si mesmos/as e para as Instituições de formação docente. Questões que, segundo os/as entrevistados/as, têm que serem revistas para se formar para uma sociedade multicultural.

Sintetizei-as assim: Como formar para uma sociedade multicultural? Como lidar com a diversidade cultural no ensino e formação de professores/as de História? Como formar alunos/as para lidar com a diversidade cultural? É possível escapar de um modelo etnocêntrico de currículo?

Diante destes questionamentos, concebo um currículo multiculturalmente orientado como um currículo aberto ao diálogo, com as questões estereotipadas, relativas a grupos étnicos, de gênero, deficientes físicos, com as questões religiosas. Um diálogo, onde as diferenças apareçam, e sejam discutidas. Uma abertura envolvendo ensino fundamental, médio e Instituições formadoras, como os/as entrevistados/as apontaram.

Sobre isto afirma Silva T. (1990: p. 66):

Temos ainda que descobrir como romper o isolamento da esfera teórica e acadêmica, se quisermos que nossas teorias e elaborações sobre educação e currículo não se limitem a descrever círculos em torno de si mesmas, num movimento de auto-satisfação. Essa integração deveria envolver uma cooperação mais estreita entre pesquisadores e professores universitários, professores de primeiro e segundo graus, e organizações populares tais como sindicatos e associações de moradores.

A cada instante, a cada encontro com as narrativas dos/as formadores/as uma idéia não saía da minha mente, algo me incomodava permanentemente: a relação e os papéis formativos dos/as formadores/as e das Universidades com os saberes. Concordando com Morin (2002: p. 13), gostaria, neste instante, falar da missão da Universidade como ele a vê:

A universidade conserva, memoriza, integra e ritualiza uma herança cultural de saberes, idéias e valores, porque ela se incumbe de reexaminá-la, atualizá-la e transmiti-la, o que acaba por ter um efeito regenerador. A universidade gera saberes, idéias e valores que, posteriormente, farão parte dessa mesma herança. Por isso ela é simultaneamente conservadora, regeneradora e geradora.

Assim, com essa reflexão sobre o papel da Universidade e dos/as professores/as formadores/as na relação com os saberes pretendo prosseguir pensando sobre a prática docente caracterizada por essa conservação, regeneração e geração de novos valores, idéias, saberes e práticas.

CAPÍTULO III

SABERES E IDENTIDADES DOCENTES: (RE)CONSTRUINDO UMA EDUCAÇÃO MULTICULTURAL NO ENSINO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES/AS DE HISTÓRIA

Se alguém lê ou escuta ou olha com o coração aberto, aquilo que lê, escuta ou olha ressoa nele; ressoa no silêncio que é ele, e assim o silêncio penetrado pela forma se faz fecundo. E assim, alguém vai sendo levado à sua própria forma. Larrosa

Um começo não é basicamente um começo, mas sim, um recomeço, seguido por pausas profundas de meditação dos sentidos das narrativas. É um eterno recomeço daquilo que já significou um começo, todavia nem por isso deixa de ser um começo.

Tento ouvir a minha voz, tento escutar o sussurro do meu desejo. Tento buscar fatos que corporifiquem meus pensamentos, achar palavras expressivas para minhas idéias. Lembrando Lispector (1999, p. 24) “Os fatos são sonoros, mas entre os fatos há um sussurro. É o sussurro que me impressiona.”

Buscando inspiração em Lispector tentarei ouvir o sussurro, buscarei captar novos sentidos, arriscando pensar de outro modo. Penso no/a professor/a, aliás, tenho pensado muito em como e por que se é professor/a. Como no decorrer da prática, os/as professores/as reconstroem subjetividades/identidades, saberes; marcas de sua multiplicidade e individualidade.

Neste capítulo, pretendo analisar saberes reconstruídos na graduação em História e possíveis impactos dessa reconstrução no ensino fundamental e médio. As questões que me movem são as seguintes: Quais relações os/as professores/as formadores/as estabelecem com os saberes? De que modo essas relações contribuem para a construção da prática educativa multicultural nos cursos que formam professores/as de História?

O que discutirei, aqui, diz respeito aos saberes que os/as professores/as formadores/as de História constroem na sua ação e da relação com estes saberes. Sujeito (professor/a) enquanto ser *desejante*, pois toda relação com o saber passa também pelo desejo. Sujeito que está em relação com o mundo, com os/as alunos/as e consigo mesmo/a. Dimensões inseparáveis na prática educativa daquele/a que forma professores/as. Em

outras palavras, o/a professor/a, na dimensão de suas relações com os saberes e com a construção, de certa forma, de sua subjetividade.

Mas quem é esse sujeito? Segundo Hall (2003, p. 13) “é aquele que assume identidades diferentes em diferentes momentos, identidades que não são unificadas ao redor de um ‘eu’ coerente. Dentro de nós há identidades contraditórias, empurrando em diferentes direções”.

Devido às constantes e inconstantes transformações, pelas quais homens/mulheres passam, moldam seus ensinamentos e o que são, ou vice-versa. Mutações incongruentes de um espetáculo, do qual são autores/as e atores/as, concomitantemente. Figuras de jogo, um jogo social, onde se percebem os saberes nas atitudes, limitações e preferências de cada um. Num constante devir. Sujeitos em constante mutação.

Os/as professores/as formadores/as de professores/as estão em relação com o mundo com os/as alunos/as, seus pares, consigo mesmos/as; e neste sentido estabelecem e (re)significam suas relações com os saberes. Saberes subjetivos, afetivos, singulares, reveladores de seus desejos, angústias, escolhas; como um amálgama fundindo-se do outro, de si mesmo/a, de um conjunto de relações/saberes. Como afirma Pereira (2001) numa *ordem/desordem*, onde subitamente encarnam-se figuras diversificadas em situações também diversificadas. Neste sentido,

a (...) condição de sujeito é dada pela sucessiva ordem/desordem nas figuras que encarno. Ser tomado por uma desconfortável sensação de não estar sendo como gostaria e, na continuidade, ser assaltado por um impulso de providenciar algo novo é uma evidência dessa descontinuidade. A cada vez que sinto um abalo, percebo que o que eu vinha sendo era uma formação subjetiva que já não dava conta de realizar o movimento interno que eu vivia. A pressão pela diferenciação vem forte. Trata-se, nesses momentos, não de encarnar um novo personagem, mas, de um modo diverso, providenciar uma situação de risco radical (Ibid., p. 38).

Seguindo a proposta da investigação de auscultar os/as formadores/as de História, pretendo ir e vir nas falas, na tentativa de perceber os significados construídos na relação com os saberes. Lembrando que a dimensão social e identitária são inseparáveis nessa construção; e os sentidos que cada professor/a formador/a dá ao que ensina e aprende, são componentes que medeiam o “sistema relacional” (CHARLOT, 2000) no qual circunscreve-se o processo de construção dos saberes.

Para perceber os significados construídos na ação docente faz-se necessário considerar que:

toda relação com o saber, enquanto relação de um sujeito com seu mundo, é relação com o mundo e com uma forma de apropriação do mundo: toda relação

com o saber apresenta uma dimensão epistêmica. Mas qualquer relação com o saber comporta também uma dimensão de identidade: aprender faz sentido por referências à história do sujeito, às suas relações com os outros, à imagem que tem de si e à que quer dar de si aos outros. (Ibid., p. 72)

Portanto é preciso conhecer a relação do/a professor/a com os saberes construídos nessa relação e na dimensão social. Observando, como já foi dito anteriormente, que a dimensão social e identitária são inseparáveis neste processo. “A dimensão social não se acrescenta às dimensões epistêmicas e identitárias: ela contribui para dar-lhes uma forma particular. O sujeito não tem, por um lado, uma identidade, por outro, um ser social: esses aspectos são inseparáveis” (CHARLOT, 2000: p. 73).

Assim, na construção da prática pedagógica dos/as professores/as formadores/as nos cursos de História, parto do pressuposto de que alguns saberes são necessários para se formar professores/as “para” e “na” perspectiva multicultural.

1- Da relação com a cultura e o ensino de História: vivências e recriações

No processo de leituras das narrativas da prática encontrei-me com os sujeitos professores/as formadores/as de História; seus saberes, experiências, posicionamentos, devires; circunscritos numa relação social com o saber, demonstrando que “não há relação com o saber senão a de um sujeito. Não há sujeito senão em um mundo e em uma relação com o outro. Mas não há mundo e outro senão já presentes, sob formas que preexistem.” (Ibid., p. 73). Assim, continua o autor, “a relação com o saber não deixa de ser uma relação social, embora sendo de um sujeito”. (Ibid., p. 73)

Os/as colaboradores/as demonstram, como foi dito no Capítulo anterior, além de afinidade com a temática investigada (multiculturalismo), uma maneira muito peculiar de se posicionar sobre o tema. Realizam trabalhos, onde o tema é contemplado e evidenciam, dentre outras coisas, que o multiculturalismo é inerente ao currículo de formação de docentes em História. Contudo admitem que os currículos formais não observam essa perspectiva.

Entendo currículo, como o proposto por Sacristán (1998), um projeto cultural uma seleção cultural, e no campo pedagógico, ele também produz significados. Este projeto de *seleção cultural*³⁵ é (re)significado nas práticas dos/as formadores/as, produzindo sempre de muitas formas, posições, saberes e significados diferentes. Por quê? Porque

³⁵ Grifo meu.

constantemente eles/as são levados/as a escolher, interpretar, manifestar, pôr em prática o que da cultura deve ou não figurar no currículo, o que passa, como diz Silva, T. (2001) por relações de poder, saber e identidade.

Este projeto, culturalmente vinculado a uma realidade social mais ampla, pressupõe idéias e valores que apóiam e também, justificam a seleção cultural (SACRISTÁN, 1998). Isso tudo implica, não apenas, mas também uma construção pedagógica, uma ação formadora.

Neste sentido, os/as formadores/as, muitas das vezes, ou quase sempre, escolhem, selecionam o que dar ênfase no currículo ativo, ou não; o que da cultura deve ou não ser manifestado, pois “o currículo é sempre o resultado de uma seleção” (SILVA, T. 2001: p. 15), onde constantemente se opta por este ou aquele conhecimento, este ou aquele saber, entendido como importante para esta ou aquela disciplina.

Nessa realidade mais ampla, também, circunscrevem-se ações relacionadas às políticas públicas de direcionamento para a formação e conseqüentemente para os currículos, passando pelas Instituições de Ensino Superior até a Escola Básica. “Como toda construção social, o currículo não pode ser compreendido sem uma análise das relações de poder” (SACRISTÁN, 1998: p. 44). Pensar nessas relações é pensar nas instâncias de poder que escolhem o que deve figurar no currículo e na escolha daqueles/as que ensinam, os/as formadores/as de professores/as. Recorrendo às narrativas dos/as formadores/as, essa assertiva será mais esclarecedora.

No seu trabalho, como relata Furtado, há um resgate da “criação popular, em termos de arte e de cultura”; “nos meus cursos tenho preocupação com a cultura de massa;” “eu trabalho muito com imagem, fotografia e cinema como modo de entender a contemporaneidade.”

Paiva constrói sua perspectiva de ensino objetivando, como ele afirma, “esclarecer, explicitar e ajudar os alunos a entenderem toda a diversidade que compõe o mundo e que compõe, dessa forma, as leituras do mundo, do passado, do presente e até mesmo as projeções para o futuro.”

Ramos, ao comentar sobre como direcionou um seminário sobre a questão cultural, acentua: “acredito que caberia dentro disso enfatizar que houve um afunilamento, até por sugestão apresentada à turma, em torno do tema do rap e do hip hop.”

Nestas narrativas é evidente o fato de os formadores se apropriarem, escolherem determinados saberes que julgam, até por questões de experiência e sensibilidade, importantes na formação do/a professor/a de História.

Canen & Moreira (2001, p. 20) entendem que o currículo é “o cerne da relação educativa, corporificando os nexos entre saber, poder e identidade.” Assim, continuam os/as autores/as “será em grande parte por seu intermédio que as escolas *buscarão atribuir novos sentidos e produzir novas identidades culturais*³⁶, auxiliando a conformar novos modos de reação à realidade social contemporânea, inegavelmente multicultural.”

Portanto os/as formadores/as reconstróem significados nos cursos de graduação em História. Redefinindo saberes de acordo com aquilo em que acreditam, com sua opção epistêmica, identitária, social. Significados estes, socialmente negociados, recriados, interpretados, vivenciados, experimentados e decodificados nas relações entre e com os/as alunos/as e o mundo. Neste sentido, não é possível compreender o processo de ensino e aprendizagem de História, apenas observando a dimensão epistêmica dos saberes, pois esta se faz e refaz nas identidades assumidas, no círculo relacional da vida, do mundo, da cultura, da sociedade.

Os significados dados aos saberes, como lembra Charlot (2000, p. 47), se constroem num processo educativo, onde culturas são manifestadas, incorporadas e vivenciadas. O ambiente escolar desempenha papel significativo na aproximação, na apropriação e na qualidade do saber construído pelos/as formadores/as, pois constitui-se território propício ao reencontro com determinados saberes, numa reconstrução ativa. Assim “...a experiência escolar é, indissociavelmente, relação consigo, relação com os outros, (professores/as e alunos/as), relação com o saber”

Com esse sentido dado aos saberes construídos, por Charlot (2000), agrego ainda o que Tardif (2002) entende como saberes: Para ele, os saberes são existenciais e atuam no interior de cada um, num movimento contínuo. Saberes relacionados à vida de cada um/a e com o que se acumulou na experiência, pois “... cada uma de nossas experiências possui efetivamente conteúdo. Nós mesmos conferimos-lhe conteúdo, a partir do nosso próprio espírito” (BENJAMIN, 2002: p. 23).

Ao se referir à disciplina de sua preferência, Dângelo revela que na disciplina Estudos Alternativos em História Contemporânea, que é a de sua preferência, ele pode “desenvolver uma temática que já vem pesquisando, no caso, cultura popular e cultura de

³⁶ Grifo meu.

massa, os chamados meios de comunicação como a televisão, o rádio, cinema e indústria fonográfica.”

Neste sentido, os saberes dos/as formadores/as são construídos e utilizados em função de uma situação particular e nessa relação adquirem significados. Eles/as têm uma história de vida, são atores sociais, têm emoções, corpo, personalidade, culturas; e seus pensamentos e ações trazem consigo as marcas redimensionadas em contextos, onde criam e recriam interfaces com os saberes.

Quando narram suas experiências sobre suas práticas, formação, ensino de História e multiculturalismo, percebe-se o entrelaçamento de saberes culturalmente construídos, bem como a moldagem do currículo, pois é no contexto da prática que este se expressa, modela-se, forma-se e adquire sentido. “O currículo modela-se dentro de um sistema concreto, dirige-se a determinados professores e alunos, serve-se de determinados meios, cristaliza, enfim, num contexto, que é o que acaba por lhe dar o significado real” (SACRISTÁN, 1998: p. 21).

Neste contexto, onde se cristaliza o currículo, constroem-se saberes, quer sejam de natureza cognitiva, afetiva, epistêmica e acabam por revelar subjetividades, ou como queiram alguns, identidades, pois “o currículo está inextricavelmente, centralmente, vitalmente, envolvido naquilo que somos, naquilo que nos tornamos: na nossa identidade, na nossa subjetividade” (SILVA, T. 2001: p. 15).

Nesse movimento, os/as formadores/as de professores/as têm construído e redefinido os currículos, dando-lhes existência real. Na sua prática eles/as têm (re)significado, difundido saberes, para em outro momento, legitimar este ou aquele conhecimento. Para tanto, usam materiais apropriados, como foi mencionado no Capítulo anterior, e o recurso de si mesmos/as para essa difusão, em outras palavras, os/as formadores/as “dispõem de seus próprios saberes e de seus próprios pontos de vista” (TARDIF, 2002: p. 238) nesse processo.

Assim afirma Almeida: “procuro me informar, conhecer, criar situações que permitam ao outro crescer também;” “se por um lado o professor faz uma escolha em termos de postura profissional, por outro lado, ele tem que ousar criar, sempre, soluções novas para os problemas que surgem.”

Também Ramos, tem postura semelhante: “se eu tenho uma imagem a respeito de mim mesmo, é de alguém que tenta o tempo todo responder às demandas e às dificuldades, isso implica, obviamente, um esforço contínuo de aperfeiçoamento.”

O/a professor/a universitário/a ou pesquisador/a da educação “é um sujeito do conhecimento, ator que desenvolve e possui sempre teorias, conhecimentos e saberes de sua própria ação” (TARDIF, 2002: p. 235). Neste sentido, percebo que os saberes dos/as formadores/as encontram-se dentro de si mesmos/as e estão ligados á sua afetividade, mas também são objetivos, é uma *subjetividade em ação* (Ibid., 2002).

Quer seja na vida profissional, na vida cotidiana, nos encontros de formação continuada, planejando, ensinando, escolhendo, criando; os saberes que eles/as mobilizam estão impregnados de sua cultura, de si mesmos/as e dos outros, estão em constante *movimento*, pois se encontram na condição de inacabados, como numa orquestração, onde o maestro procura o melhor efeito sonoro, a melhor harmonia.

A este movimento Charlot (2000, p. 55), denomina *móbil*, entendido por ele como razão de agir. Para o autor “a mobilização implica mobilizar-se (‘de dentro’), enquanto que a motivação enfatiza o fato de que se é motivado por alguém ou por algo (‘de fora’).” Estes dois movimentos - de dentro para fora, de fora para dentro - são inseparáveis, seria como que tentar separar interiorização da exteriorização.

Portanto, segundo o mesmo autor (2000, p. 55):

mobilizar é pôr recursos em movimento. Mobilização é reunir suas forças, para fazer uso de si próprio como recurso. Neste sentido, a mobilização é ao mesmo tempo preliminar, relativamente à ação (a mobilização não é a guerra...) e seu primeiro momento (...mas indica a proximidade da entrada na guerra).

Quem dispõe desses recursos de si próprio, como foi visto anteriormente, é o sujeito da educação, os(as) formadores(as). Eles(as) estão em relação consigo mesmos/as, com o mundo e com os/as outros/as e é nesse movimento de interiorização e exteriorização que se constroem os sentidos³⁷ que cada um/a estabelece, no campo da prática educativa. Para Fonseca³⁸ (1997, p. 35), “o registro das vidas dos professores, de suas maneiras de ser e ensinar, situa-se num campo movediço em que se cruzam modos de ser do individuo e o mundo social, as instituições e os diferentes atores, grupos e conflitos sociais que fazem parte de suas trajetórias.”

Os saberes dos/as formadores/as estão intimamente ligados ao que eles/as são, portanto, completamente inseparáveis. Assim, sua história de vida e sua história

³⁷ O sentido é sempre o sentido de um enunciado, produzido pelas relações entre os signos que o constituem, signos esses que têm valor diferencial em um sistema. (CHARLOT, Bernard. *Da relação com o saber: elementos para uma teoria*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000. p. 56)

³⁸ Sobre história de vida de professores ver: FONSECA, Selva G. *Ser professor no Brasil: história oral de vida*. Campinas, SP: Papirus, 1997.

profissionais são componentes significativos dos seus saberes. Sendo assim, não há saber que não esteja inscrito em relações de saber. “O saber é construído em uma história coletiva que é a da mente humana e das atividades do homem e está submetido a processos coletivos de validação, capitalização e transmissão. Como tal, é o produto de relações epistemológicas entre os homens” (CHARLOT, 2000: p. 63).

Portanto no processo de formação, circunscrevem-se relações onde os/as formadores/as disponibilizam um conjunto de saberes para si e para os outros. Disponibiliza de si mesmo/a, na construção de outros saberes.

Nas ações dos/as formadores/as os saberes mobilizados são existências. Ou seja, “é um saber ligado às funções dos professores, e é através da realização dessas funções que ele é mobilizado, modelado, adquirido, tal como mostram as rotinas, em especial, e a importância que os professores atribuem à experiência” (TARDIF, 2002: p. 109). Também se vinculam a um modo de pensar e agir peculiar a cada um/a dos/as colaboradores/as reconstruídos na ação pedagógica, o que passa, como já foi discutido, por relações com os saberes, na reconstrução de outros saberes.

Os saberes mobilizados dependem, como afirma Tardiff, de situações particulares de uso dos mesmos; no processo educativo, comumente, os/as formadores/as modelam seus saberes em função deste ou daquele problema, deste ou daquele conteúdo, reinventam sua prática, ao mesmo tempo, refletem sobre ela.

A escolha do que os/as formadores/as ensinam passa por uma seleção inextricavelmente relacionada com aquilo que cada um/a entende e formula ser necessário “para” e “na” ação formativa. Em outras palavras, os/as formadores/as têm afinidades com este ou aquele saber. Esta afinidade é determinante das escolhas que eles/as fazem. Neste sentido, recompõem os saberes, recriando-os e ampliando seu universo de significação.

Villalta, quando questionado sobre sua preferência por determinada disciplina relata:

Sua pergunta me coloca numa situação que fico com certa dificuldade de respondê-la. Por quê? Porque sei que sou alguém que pesquisa. Se somasse os artigos que já escrevi, afirmo que tenho dado uma colaboração maior como pesquisador no campo de História do Brasil Colonial, mas tenho pesquisas também no campo do livro didático e dos Métodos de Ensino de História. Tenho uma trajetória anfíbia, lidando com essas duas coisas. No presente momento venho, por dois semestres, lecionando Brasil I e Prática de Ensino, e no outro semestre, também, Brasil I e Prática de Ensino. E confesso a você que hoje sinto maior

identidade com História do Brasil I, pelo fato de na disciplina, poder aplicar muito do que discuto na Prática de Ensino de História III. (...) Isso é um dado momentâneo de uma situação de desafio. Então, não posso dizer que gosto mais de uma ou de outra; gosto de ambas. Faço aquilo que, realmente, gosto. (L.C.V. - UFMG)

Dângelo afirma: “estou trabalhando com a história da cultura popular e da cultura de massa, mas, trabalhei com a Prática de Ensino, enfrentei essa realidade também bastante difícil.”

A experiência na área da cultura e ensino de História dos/as formadores/as constituem-se em fator importante para se pensar nos saberes associados à suas ações no ensino e formação de História.

Estes saberes, como acentuou Barth (1996), têm como característica o fato de serem pessoais e subjetivos. O primeiro encontro com um determinado saber surge em circunstâncias ao mesmo tempo afetivas, cognitivas e sociais. O contexto é importante na construção dos saberes e por essa razão é impossível dissociá-lo do saber que se ensina e se aprende; ele se encontra dentro de cada um/a, está ligado à afetividade e à maneira que cada um/a se encontra com os saberes. Às vezes, sem perceber, as pessoas são invadidas por saberes afetivos e deixam de vê-los, de maneira nítida, pois a dimensão afetiva domina-os, fundem-se a eles.

A emoção, a afetividade, as atitudes e os valores que cada um/a possui influencia na formação de seus/as saberes e também contribuem para direcionar o modo como se apreende a realidade, o modo de se perceber, perceber aos outros, o que e o como ensinam; uma construção ativa, permeada pela realidade de cada um/a.

Deste modo, afirma Furtado: “Eu tenho sensibilidade para essa temática” - a temática a qual ele se refere é o multiculturalismo - e como ilustração dessa sensibilidade ele direciona a temática abordada no seu curso: “a disciplina optativa, em geral, versa sobre temas da História cultural”.

Ramos narra que sua afinidade com a área da cultura e o ensino de História começou ainda na Graduação: “a partir desse momento eu delinee minha trajetória de pesquisa que é o encontro com a questão da cultura e obviamente com a disciplina História.” “Ao lado da iniciação científica há uma preocupação com o ensino e com a área da História Cultural.” No seu trabalho, essa escolha é perceptível na metodologia adotada

em sala de aula, onde o tema ganha corpo e significado. Selecciona, dá espaço, como ele mesmo diz, “para que a diferença cultural aconteça.”

Villalta preocupa-se em resgatar o que da cultura deve aparecer nas suas aulas de Brasil Colônia e comenta: “ao examinar, ao discutir a vivência e experiência dos mais variados grupos sociais e raciais, entre aspas, procuro dar espaço para mostrar essa diversidade cultural; ao tratar das sociedades indígenas, por exemplo.”

Dentre outras coisas ditas pelos/as formadores/as é patente a preocupação para com as questões culturais, nas suas diversas variações e tons, assim como às questões do ensino de História, seja a nível superior, médio, fundamental. Na afinidade com as questões culturais e com o ensino, os/as formadores/as redimensionam, de certo modo, a formação docente, o ensinar e aprender História. Através de suas posições percebe-se o interesse e o desenvolvimento da temática. Como eles/as já assinalaram, procuram “dar espaço”. Apontam que não é possível pensar no ensino de História sem salientar as questões latentes da contemporaneidade, como por exemplo, diferentes credos, etnias, gêneros - o que está evidente, também, nas falas selecionadas no Capítulo anterior - bem como na apropriação dessas temáticas, nas disciplinas que lecionam nas Universidades (UFU e UFMG).

Nas suas reflexões e experiências sobre ensino de história e cultura – entendida “como produto histórico, dinâmico e flexível” (AZEVEDO E ALMEIDA, 2003: p. 25) – os/as formadores/as expressam suas relações e interesses para com determinados conhecimentos, que não são estáticos, pelo contrário são mutáveis.

Este interesse pelo tema não é de forma alguma aleatório. Ele é relacional (CHARLOT, 2000), pois acontece na relação consigo mesmo/a, com o mundo, com as outras pessoas, com os saberes que estão neste mundo e que ora são vivenciados e experimentados de diferentes formas. Saberes interagidos de outros saberes. Construídos na experiência, reveladores de identidades/subjetividades, desejos, angústias, escolhas se alimentando de outros saberes, outras identidades.

Os/as formadores/as, como é perceptível, se decidiram pela História Cultural³⁹ ou como queiram alguns/as, Nova História Cultural. Sobre isto é importante considerar que:

A chamada *Nova História Cultural* não recusa de modo algum as expressões culturais das elites ou classes ‘letradas’, mas revela especial apreço, (...), pelas

³⁹ A História Cultural, embora recente como rótulo – algo em torno de vinte anos -, é herdeira de uma já longa trajetória, cujos primórdios podem ser situados na aparição da Escola dos Annales, nas primeiras décadas do século XX e, mais diretamente, na crise do paradigma economicista da década de 1960. AZEVEDO, Cecília. Identidades compartilhadas. In: ABREU, Martha & SOIHET, Rachel (Orgs.) *Ensino de história, conceitos, temáticas e metodologia*. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2003: p. 39.

manifestações das massas anônimas: as festas, as resistências, as crenças heterodoxas... em uma palavra, a nova História cultural revela uma especial afeição pelo informal e, sobretudo, pelo *popular* (VAINFAS, 1997: p. 148-149).

Neste sentido, as opções, ou afeição dos/as formadores/as foram construídas no decorrer de suas relações com saberes afetivos, cognitivos, epistêmicos, sociais, formando o que eles/as incorporam hoje na formação dos/as futuros/as professores/as de História.

Como Barth (1996) ensina: os saberes construídos e reconstruídos na ação docente são estruturados, se transformam, segundo as circunstâncias e olhares, como uma rede de interconexões, possibilitando a cada pessoa criar a sua própria rede, associando tudo o que sabe, ou sente, em relação a uma idéia. Também é evolutivo e encontra-se misturado à experiência pessoal, não é neutro, nem objetivo. É provisório e depende do número de encontros que se tem com um determinado saber, com a qualidade da ajuda adquirida para interpretá-lo e a qualidade das trocas estabelecidas no decorrer do ensino e da aprendizagem.

Assim, na constituição de suas relações com os saberes há direcionamento para uma formação em consonância com valores recriados a partir “da” e “na” prática docente; cada um/a percebe e direciona suas metodologias e objetos de ensino conforme os conhecimentos adquiridos e transformados no decorrer de sua experiência e encontros com os saberes; conforme a subjetividade e a afinidade, um devir em constante transformação. Como está evidenciado nas posições dos/as formadores/as:

Sou uma pessoa que aprendi muito com a prática e com as dificuldades que ela me impôs. (...) É muito forte para mim o fato de que aprendi muito em função do contato com meus acertos e meus erros (A.F.R.- UFU).

Ingressei na Universidade em 1981. Fiz licenciatura e bacharelado em História. Em 1987 comecei a fazer o Mestrado que defendi em 93. Em 94 comecei o Doutorado que defendi no dia 13 de agosto de 1999 numa sexta-feira. Então, minha formação é toda na área de História. E ainda, embora não seja a formação universitária, propriamente dita, tive uma experiência que me marcou profundamente que foi de trabalhar numa escola de ensino fundamental que era experimental e essa experiência explica, em boa parte, minha trajetória posterior, sobretudo, a que se refere ao ensino de História, (...) seja como professor de Prática de Ensino, de Didática da História, como pesquisador que escreve sobre Prática de Ensino e metodologias aplicáveis ao ensino de História. (L.C.V. -UFMG).

Mas como deve ser a minha prática? Na verdade ela tem sido conduzida pelas necessidades que se colocam em sala de aula e, principalmente, por uma formação, tanto acadêmica quanto política, de buscar e valorizar o sujeito (M.F.R.A. – UFU).

Os saberes científicos, curriculares, pedagógicos dos/as formadores/as encontram-se misturados às suas experiências pessoais e ao contexto, no qual estão imersos. A estes saberes Tardif (2002) nomeou de plurais. A prática e o discurso pedagógico são reflexos de experiências, socialmente e culturalmente, reconstruídas. Experiências que se renovam à medida que há reencontros com determinados saberes.

Estes saberes, como é perceptível, nas narrativas dos/as formadores/as, se reconstróem com o tempo, são heterogêneos, compostos, personalizados (Tardif, 2002). E o saber-fazer relaciona-se aos vários saberes adquiridos, seja através da sociedade, das Instituições de Ensino Superior, Médio, Fundamental, seja nos encontros de formação, nas pesquisas – pesquisando a própria prática ou a História - no ensino, etc.. Sonantes e dissonantes do processo de reconstrução de cada um/a, de sua identidade/subjetividade.

2- Experiências Narradas: um novo caminho para o ensino e a formação?

Será que os saberes mobilizados na prática educativa pelos/as colaboradores/as, no ensino e formação de História, significam uma educação irrestritamente inclusiva? Certamente, que não. Não tenho essa ilusão e percebo pela fala dos/as entrevistados/as, que eles/as também não têm. Há ações, em torno das questões suscitadas, pois, há pesquisas, intervenções criativas, engajamento dos/as formadores/as. Há também discursos reflexivos sobre a maneira como determinadas escolhas têm contribuído na formação e ensino para a inclusão das “culturas negadas”. No entanto, caberia compreender se estes discursos mascaram ou não as exclusões identitárias.

Como bem argumenta McLaren (1997), um dos principais problemas do ensino multicultural é fazer com que educadores/as desenvolvam currículos e pedagogias que estejam atentos às especificidades de raça, classe, geração e etnicidade.

Está evidente nas narrativas dos/as colaboradores/as a escolha do que ensinar em termos de multiculturalismo. Seus saberes vinculam-se, ao que tudo indica, às variações de concepções multiculturais com forte ligação à História Cultural. Possibilitando, mesmo

com variações em torno do cultural, incorporar diversos aspectos da Cultura, seja popular ou dita erudita.

A História Cultural⁴⁰, como já foi dito anteriormente, tem várias formas de expressão. Assim, os/as formadores/as, em suas ações cotidianas, pesquisam, ensinam, resgatam concepções da cultura popular, como por exemplo, resistência, identidade, cultura de massa (cinema, música, rádio, televisão).

As questões de etnia e gênero são relevantes nas narrativas. Principalmente, quando abordam as questões indígenas, escravidão e os estudos sobre mulheres, homossexuais. Reconhecem e refletem sobre padrões culturais diversos nos saberes mobilizados na prática, contribuindo na reflexão de estereótipos e exclusões no currículo em ação.

Por outro lado, há consciência da necessidade de se tratar do tema multiculturalismo com mais ênfase nas disciplinas, com mais peso no investimento das Universidades e na formação dos futuros professores/as.

Desta forma, importa frisar a formação de professores/as culturalmente orientados/as (CANEN e MOREIRA, 2001). "Um currículo multiculturalista crítico pode ajudar as educadoras a explorarem as maneiras pelas quais alunas e alunos são diferencialmente sujeitos às inscrições ideológicas e aos discursos de desejo multiplamente organizados, por meio de uma política de significação" (MCLAREN, 2000: p. 131). Denunciando e discutindo as relações de poder assimétricas que perpassam os currículos e problematizando visões hegemônicas que caminham em direção ao monocultural.

Para Canen e Moreira (2001, p. 36),

a concretização de currículos multiculturais na formação de docentes pode ser favorecida pelos seguintes procedimentos: associação de elementos cognitivos e afetivos na prática pedagógica; sensibilização para a diversidade cultural e sua influência na educação; conscientização cultural; desenvolvimento de uma prática reflexiva multiculturalmente comprometida; superação de preconceitos e estereótipos; problematização de conteúdos (específicos e pedagógicos); reconhecimento do caráter múltiplo e híbrido das identidades culturais.

Acredito que todos os procedimentos, acima apontados, passam por relações com os saberes epistêmicos, cognitivos, afetivos, sociais e culturais. Saberes que são

⁴⁰ A respeito da História Cultural e suas variadas expressões na literatura o leitor poderá consultar, dentre outras, as obras de: CHARTIER, ROGER. *A história cultural: entre práticas e representações*. Lisboa: Difel, 1990; BAKHTIN, Mikhail. *A cultura popular na Idade Média e no Renascimento*. São Paulo: Hucitec, 1987; GINSBURG, Carlo. *O queijo e os vermes*. São Paulo: Companhia das Letras, 1987.

construídos na relação do eu com o mundo e consigo mesmo/a. Dimensões inseparáveis na prática educativa dos/as formadores/as de professores/as.

Vejo também, que os procedimentos para um currículo, multiculturalmente orientado, anunciados por Canen e Moreira (2001) anteriormente, podem ser percebidos na prática dos/as formadores/as. Primeiro, porque eles/as têm sensibilidade e afinidade para com a diversidade cultural, estão afetivamente, cognitivamente, pedagogicamente envolvidos com as questões culturais, problematizam os conteúdos desconstruindo estereótipos e monoculturalismos. Mas como já dito no capítulo anterior, essas atitudes são ações pontuais não há investimento sistemático para que isso ocorra em todo o currículo dos cursos de História da UFU e UFMG.

Talvez, a resposta mais concreta para isso seja a revelação da “necessidade de se buscar o acordo em relação a um projeto coletivo de transformação do existente” (MOREIRA e MACEDO, 2001: p. 135).

A formação para as questões multiculturais e ensino são sentidas e significadas com intensidade cada vez maior pelos/as formadores/as. Consensualmente, os/as formadores/as acreditam ser importante mobilizar saberes possibilitando a construção de uma educação mais inclusiva, admitindo que há muito a ser feito. Estes saberes, sejam afetivos, provisórios (BARTH, 1996); epistêmicos, identitários, cognitivos, sociais (CHARLOT, 2000); compósitos, heterogêneos, temporais, personalizados, plurais (TARDIF, 2000, 2002), promovidos numa reflexão sobre a ação e sobre a reflexão-ação⁴¹ (PERÉZ GOMES, 1992: p. 104), têm permitido, e isso é evidente nas narrativas, desarticular outros saberes socialmente, historicamente, culturalmente, pedagogicamente construídos na sala de aula sobre o multiculturalismo e o ensino de História, rearticulando, neste sentido, outros/novos saberes.

⁴¹ Reflexão sobre a ação e sobre a reflexão-na-ação pode considerar-se como a análise que o indivíduo realiza a *posteriori* sobre as características e processos da sua própria ação. É a utilização do conhecimento para descrever, analisar e avaliar os vestígios deixados na memória por intervenções anteriores. PÉREZ GOMES, Angel o pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In.: NÓVOA Antônio. *Os professores e a sua formação*. Lisboa. Don Quixote, 1992. p. 105.

3- Da relação com a formação ao ensino de História: um outro caminho da História ensinada?

Nas experiências narradas, a seguir, os/as formadores/as demonstram que atualmente a idéia do próprio ensino de História está em mutação. Pela afirmação dos/as formadores/as, o ensino de História, hoje, congrega outros valores e posturas:

“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” (J.P.F. – UFMG). “Esse enfoque multicultural implica numa abertura de olhar para novas fontes e a incorporação de novos saberes também” (L.C.V. – UFMG). “Temos que aprender algo novo, preparar os professores para um novo aluno que está ingressando na escola, e romper com a visão de escola que sempre impregnou nossa prática nos últimos cem anos” (N.D. – UFU).

De acordo com Villalta, a formação passa pela relação com a diversidade cultural, não somente, mas também, por vezes, incorpora-se a cultura de massa. Para ele, a formação passa pela leitura que se faz da cultura de massa e sua incorporação no contexto escolar. E como ele mesmo afirma “esse enfoque multicultural implica uma abertura de olhar para novas fontes e a incorporação de novos saberes.”

Interessante observar a preocupação com o momento vivido. Os/as formadores/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!

Compartilhando desta visão, apresentando outro exemplo. Furtado afirma que através do ensino da arte (música) na História é possível perceber identidades culturais, apreender o mundo e acrescenta:

Resgato muito da criação popular. Em termos de arte e cultura. 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. Manifestações que em geral, num certo sentido, organizam um modo de ver o mundo. Não chega a ser um saber no sentido convencional, mas certamente é algo que sinaliza para uma percepção de mundo, para uma conceituação do que é estar no mundo e na história. E isso sempre está

aflorando nos meus cursos. Trabalho muito com imagem, fotografia e cinema como modo de entender a contemporaneidade. (J.P.F. - UFMG)

Almeida caminha nesse sentido e diz:

O curso de História da UFU dá ênfase à pesquisa, (...) procura estimular a produção científica que se inicia na graduação. Os temas são muito variados. Nós temos um acervo bastante amplo no Centro de Documentação e Pesquisa em História dessas pesquisas dos alunos, mas também temos dos trabalhos dos professores. E existem alguns professores que se dedicam especialmente a essa temática, dos grupos culturalmente híbridos. Nós temos trabalhos sobre minorias étnicas, sobre indígenas, inclusive temos o Museu do Índio que desenvolve um trabalho de pesquisa e de extensão intenso com a participação de alunos. Temos pesquisa sobre sexualidade, sobre os grupos de jovens, o comportamento dos jovens, as religiosidades... O conhecimento nesse sentido, está sendo buscado no curso de História. (M.F.R.A. - UFU)

Diversos aspectos da cultura popular e erudita podem ser visualizados nas narrativas dos/as formadores/as, assim como a existência de trabalhos incorporados à multiculturalidade. O enfoque aos 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."

É notório que os/as formadores/as percebem a complexidade do momento vivido e reconstroem suas práticas, convergindo para aspectos inerentes à História Cultural.

Paiva argumenta a respeito da rapidez do mundo contemporâneo e, conseqüentemente, dessa relação com os saberes socialmente, coletivamente construídos no mundo, na formação, ensino e História. Sua preocupação é com a complexidade, ritmo, ligeireza - 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, imagético, a velocidade das imagens, das informações é uma coisa impressionante. Ele demanda habilidades muito

específicas para que tudo seja processado cotidianamente, diariamente. As leituras, sejam dos livros, das imagens, da vida, dos processos, das pessoas é fundamental no ensino de história hoje, ao meu ver. Quer dizer, uma História que nega esse tipo de dinâmica da própria história, do próprio mundo está lidando com uma história muito antiga, estática. A ideia 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 que demanda deles habilidades muito específicas, novas, recentes para estar e agir coletivamente. (E.F.P. - UFMG)

O formador aponta os impasses hoje sentidos no campo do ensino de história e da própria História. Oferece uma reflexão interessante sobre o passado da história e de seu ensino, assim como o presente dos mesmos. Como se, no presente, residisse toda a ação transformadora dessas questões. Ele problematiza o vivido (suas histórias), as relações com o conhecimento histórico, o tempo, o passado, o presente e a própria História. “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” (RAGO, 2003: p. 41).

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 toda a complexidade do mundo contemporâneo, pensando na formação e no papel da disciplina 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.

Dângelo e Ramos, visualizam questões de cunho pedagógico que necessitam de uma revisão na articulação de outros saberes a serem construídos na formação do/a professor/a de História.

Sentimos hoje a necessidade de um trabalho ligado à história da cultura africana, à história da África, o que demandaria a criação de um curso paralelo ou de um curso alternativo e (isso é) uma coisa que nós temos que pensar a curto prazo, também. Sobre a História da mulher já existe uma disciplina oferecida no curso de Psicologia, História de Gênero e da Mulher, que também é freqüentada por alunos da História. Então, as questões ligadas ao multiculturalismo, elas existem e são trabalhadas no curso, embora reconhecamos que há muito que ser feito ainda. (N.D. - UFU)

Há um questionamento em torno do que é considerado clássico e o que é considerado formação básica, de acordo com uma determinada concepção de cultura. Isso aparece também na área de História e, sobretudo, quando as próprias turmas de estudantes trazem o problema, pensando, por exemplo, a questão do movimento negro. Obviamente, quando as salas de aula levantam o tema, as disciplinas são obrigadas a dar uma resposta. Então, os temas, os conteúdos de História do Brasil, obviamente, se ressentem de não terem disciplinas ligadas a História da África, que é um tema antigo debatido na ANPUH há muitos anos não só pelos especialistas do tema da escravidão. Isso é essencial, porque, muitas vezes, na disciplina História do Brasil I e II, aspectos da cultura negra não podem ser desenvolvidos com maior precisão, exatamente, porque não há uma referência anterior, vinda da própria história e cultura africanas - são discussões de ordem de conteúdo. (A.F.R. - UFU)

Os conteúdos selecionados para a formação do/a futuro/a professor/a de História se constituem na grande preocupação destes formadores, pois selecionam o que deve figurar ou não no currículo. Nas narrativas, citadas acima, há uma preocupação evidente no que se refere à introdução nas Universidades sobre a História da África.

Nos PCNs para o ensino de História há destaque para a História da África. Se a própria Universidade tem limites quanto à incorporação da disciplina, como será no ensino de História nas séries fundamentais?

No texto *Ensino de História e a luta contra a discriminação racial no Brasil*, Hebe Maria Mattos (2003, p.131) reflete sobre essa questão e afirma: "... Há conteúdos fundamentais propostos nos novos PCNs - especialmente a ênfase na História da África - que, infelizmente, ainda engatinham como área de discussão nas nossas universidades".

Pensar na perspectiva multicultural, como foi discutido no Primeiro Capítulo é bastante complexo. A incorporação ou não da temática nos documentos oficiais é ainda

mais intrigante. No entanto prefiro pensar como Mattos (Ibid., 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".

Também a proposta de História temática contemplada nos PCNs para o ensino fundamental não deixa dúvidas da necessidade de articular diferentes saberes para se ensinar nessa perspectiva. Ela propõe romper com os fantasmas que rondaram e rondam o ensino de História: a história factual, linear, questionários, livro didático como único referencial, etc. O enfoque é dado também à pluralidade cultural, tema essencial para a área de História.

Nos PCNs de História, está explícito que o ensino de História necessita estar em consonância com a pluralidade de culturas existentes no Brasil. Sugere aos/as professores/as organizarem seus planejamentos conforme a realidade local, não se esquivando, por isso, do nacional e mundial.

A opção por diferentes eixos temáticos, nos novos PCNs de História, propõe romper com a história linear, factual, com o que os/as formadores/as também concordam, abordando uma nova relação com a temporalidade. Ensinar através de eixos temáticos é lidar com a complexa dimensão diacrônica da história, para tanto, faz-se necessário uma formação neste sentido. Os temas propostos serão bem explorados se professores/as souberem lidar com os diferentes contextos históricos, as diferentes temporalidades, problematizando-os.

A tarefa não é simples. Para tal desígnio é necessário articular formação, ensino de história e professores/as que já atuam no ensino de História. É importante, diria essencial, uma aproximação da Universidade com as escolas de ensino fundamental e também, médio. Ensino e pesquisa precisam caminhar juntos e a discussão historiográfica carece ser, permanentemente, revigorada.

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 fundamentam a formação de professores/as de História. Aí, também reside mais um dos limites, ou melhor, desafios, para o ensino e formação de História numa perspectiva multicultural.

4- O ensino e a pesquisa podem contribuir para uma formação multiculturalmente orientada?

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

As Diretrizes implicam mudanças radicais na composição da grade curricular, na articulação entre 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. As novas Diretrizes dão novo peso às Práticas de Ensino e Estágio Curricular, porque eles terão que ter quatrocentas horas. Isso aumenta e muito a carga horária dos cursos de Licenciatura e muda a formação dos professores. (...) 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 (L.C.V. - UFMG).

Para Dângelo, o novo formato das Diretrizes é insustentável nas Universidades: “é inadmissível você exigir uma extensão, um esforço maior ainda de carga horária para o professor da Prática de Ensino e para o curso em geral de Licenciatura, se o governo não é capaz de oferecer melhorias dessas condições” (salas lotadas, recursos áudio visuais precários ou até inexistentes, etc.).

Para ele, o curso de História da UFU está passando por um momento de redefinição destas questões. As orientações das Diretrizes estão sendo estudadas com cuidado e alerta, como foi dito por ele, anteriormente, que para as Instituições de Ensino Superior esses novos direcionamentos teriam de vir acompanhados por investimentos na implementação da proposta.

Os/as entrevistados/as consideram o enfoque das Diretrizes como uma incógnita. As Diretrizes fazem parte de um projeto global mais amplo, definido pela LDBEN/1996. Como diz Sacristán (1998, p. 18), “empreendem-se as reformas curriculares, na maioria dos casos, para melhor ajustar o sistema escolar às necessidades sociais e, muito menor

medida, para mudá-lo, embora possam estimular contradições que provoquem movimentos para um novo equilíbrio.”

O objetivo da proposta não é mais que um ajuste à necessidade social mais ampla conforme aponta Sacristán e, conforme o que foi discutido no Primeiro Capítulo dessa dissertação. Deste modo, concordo 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 ser conhecido ou não.

Percebo que os/as formadores/as são importantes sujeitos do processo de formação e ensino de História, pois reflexivos que são, conformam novas abordagens e concepções de formação. Ainda que permeada por dúvidas, a ação dos/as formadores/as tem sido refletir sobre o caráter destas propostas, bem como seus encaminhamentos.

O que há de relevante dentro do discurso sobre as Diretrizes expresso pelos entrevistados? A formação do/a futuro/a professor/a, o destino ou o futuro das Licenciaturas e o distanciamento dos/as professores/as universitários sobre a discussão fundamental que é o que significa formar professores/as.

Apesar de nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, os princípios norteadores da prática pedagógica docente, serem nitidamente voltados para uma formação em consonância ao mercado de trabalho, determinando competências que no total de trinta, apenas duas ou três se referem a uma formação multiculturalmente orientada (CANEN e 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:

Trabalhamos com novos historiadores, novas pesquisas que tenham voltado seus olhos para a questão cultural, para a questão da exclusão social. Não trabalhamos com Brasil, no sentido de história política e administrativa, isso é uma coisa que não fazemos; e quando fazemos, é do ponto de vista crítico, rompendo com essa visão para que o aluno perceba a ação do sujeito na história, a atuação das classes trabalhadoras, dos excluídos sociais, das chamadas

minorias. Então, teoricamente, em termos temáticos, procuramos romper um pouco com essa visão. (N.D. – UFU)

O objetivo expresso pelo formador de buscar novos/as historiadores/as, novas pesquisas, novos saberes “é certamente a consciência de que as velhas formas são inadequadas aos propósitos” do curso de História (BURKE, 1992: p. 336).

Neste sentido, pode-se afirmar que o formador oferece aos graduandos/as em História, um ensino que rompe com o tradicional: grandes acontecimentos, grandes homens, grandes idéias, grandes livros, etc. Há um evidente deslocamento para a História Nova, leia-se História Cultural.

Outra questão considerável nas narrativas é a indissociabilidade entre ensino e pesquisa, aparecendo de diferentes modos, como por exemplo, licenciatura/bacharelado, professor/a/pesquisador/a, professor/a/historiador/a.

Tanto no documento Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de História, quanto nas narrativas dos/as docentes formadores/as, pode-se visualizar com mais exatidão essa relação da formação para a pesquisa (historiador/a) ou para a Licenciatura (professor/a).

Por um lado, as Diretrizes Nacionais Curriculares para a formação de professores 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 na formação de historiadores/as, a ausência, a omissão está na formação de professores/as. Como relata Fonseca (2003, p. 65):

O texto das Diretrizes – documento histórico, produção de historiadores brasileiros – 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 entrevistado/as dizem sobre esse problema?

O currículo de forma geral tem que se adaptar a essa necessidade de que o objetivo final é a formação de professor e esta não se dá meramente na disciplina Prática de Ensino. Ela precisa ocorrer desde o primeiro período. Isso vale tanto para a Licenciatura, quanto para o Bacharelado. A prática de pesquisar, também, não pode dissociar-se da Licenciatura e do Ensino. Portanto o pesquisador deve levar em conta que a pesquisa por si só não resolve determinado problema se não for levada em termos de experiência no ensino. Isso é importante. Não só a pesquisa dele, mas o ato de pesquisar em si. Ele tem que

desenvolver essa prática dentro do curso de História desde o primeiro período. As disciplinas têm que ter uma carga teórica, mas tem a necessidade de abertura de espaço, o que demanda envolvimento e discussão ampla com todos os professores que possam assumir essa postura de que estão formando professores e pesquisadores de forma indissociada. Portanto as medidas têm que serem feitas a partir do primeiro período, numa reformulação curricular levando em conta essa necessidade de formação do graduando. (N.D.- UFU).

Em geral há uma ênfase muito conteudista e se deixa para o final do curso a preocupação com o fato de que se está formando professor, ainda que, em tese, o curso se fundamente na indissociação da pesquisa e do ensino, ainda que, em tese, se diga o tempo todo que o aluno está fazendo a disciplina História Antiga que é bacharelado e licenciatura; História Medieval, do bacharelado e da licenciatura; História Moderna, o do bacharelado e da licenciatura; na prática, ela é muito mais uma disciplina do bacharelado do que propriamente de licenciatura. (A. F. R.- UFU)

Na realidade há um distanciamento muito grande dos professores universitários de História dessa discussão fundamental que é o que significa formar professor. Na licenciatura, é até possível que no campo da história você tenha um curso diferenciado desde o princípio para o licenciado. Mas confesso que, no campo da História, a formação como pesquisador/bacharel é até um pré-requisito para a formação de um bom profissional/professor. Então, não sei se necessariamente precisa dissociar o bacharelado da licenciatura, no campo da formação do professor de História. (L. C. V. - UFMG)

Por experiência própria, por convicção e pela prática que desenvolvo, não creio que faça sentido distinguir o professor do pesquisador no ato da sua formação. Ambos se fazem concomitantemente. Professor e pesquisador caminham *pari passu*. Naturalmente, a gente não pode descuidar nem de um, nem de outro e, nesse caso, o currículo tem que consagrar essa dupla entrada. (J. P. F. - UFMG)

Chego assim a outro campo complexo da formação de professores/as, problema antigo da área de História. Todos os entrevistados, acima citados, 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. Ou como afirma Déa Ribeiro Fenelón (1987, p. 31), "o verdadeiro ensino sempre pressupõe pesquisa e descoberta"

Usando de uma palavra que tem me acompanhado no trajeto dessa investigação, a palavra reconstrução e o fato de auscultar, retirar dos enunciados os sentidos que cada um/a tem dado à sua prática; direi que é preciso não apenas reconstruir, mas também (des)construir caminhos, para em seguida, reconstruir outros possíveis.

Neste sentido, os/as formadores/as revelam os caminhos percorridos. Estes caminhos não representam o desejado, pois admitem a necessidade de se associar ensino e pesquisa, professor/a e pesquisador/a. A formação do/a professor/a/historiador/a é o anseio dos/as formadores/as que buscam reencontrar novos sentidos para a formação, como ficou evidente nas narrativas. Todos refutam a idéia de se formar apenas para ser professor/a ou historiador/a. Como diz Paiva: "Um bom professor de História, necessariamente tem que ser um bom historiador, tem que dominar os instrumentos, as ferramentas, enfim, os conceitos, os métodos de ensinar história e de construir o conhecimento histórico. Isso para mim é indissociável."

Para formar na acepção professor/historiador devo dizer que há que se desconstruir práticas, refazer percursos, redesenhar movimentos, reescrever o currículo e o ensino, rever a epistemologia da prática como diz Tardif (2002), revelar outros saberes, integrando-os às metodologias de ensino e pesquisa em História.

Como afirma Fonseca (2003, p. 71):

é na instituição escolar que as relações entre os saberes docentes e os saberes dos alunos defrontam-se com as demandas da sociedade em relação à reprodução, à transmissão e à produção de saberes e valores históricos e culturais. Nesse sentido, as práticas escolares exigem dos professores de história muito mais que o conhecimento específico da disciplina, adquirido na formação universitária. Ora, o que o professor de história ensina e deixa de ensinar na sala de aula vai muito além de sua especificidade. Daí decorre o que é óbvio: a necessidade de articular diferentes saberes no processo de formação.

Diante destas questões, faz-se necessário elucidar alguns pontos. Com a finalidade de se formar o/a futuro/a professor/a, articulando saberes, que são dentre outros plurais, trabalhando numa perspectiva temática, é interessante que ele/a seja, multiculturalmente, formado 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 *inevitavelmente multicultural*; e através do conhecimento/reconhecimento das diversidades que são características da História, é necessário partir como diz Paiva de "objetos que também são plurais".

Neste ponto, reside o seguinte: se a história tem a pluralidade como marca inerente, faz-se necessário o estabelecimento de uma formação onde ensino e pesquisa se associem.

Através do conhecimento de como a história é produzida (concepções historiográficas), do domínio das diferentes possibilidades de leitura das linguagens associadas ao ensino de História, pode-se chegar à produção de novos saberes no campo da formação e do ensino.

Só se ensina pesquisa, pesquisando, só se aprende ensinar, ensinando, teoria tem que estar associada à prática. Como afirma Silva, M. (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 com habilidades específicas do curso. Por exemplo, saber dialogar com diferentes linguagens como rádio, TV, jornais, cinema, música, internet, documentos iconográficos, imagens, fotografias, documentos oficiais e não oficiais, enfim, com várias fontes de produção de conhecimento; diferentes temporalidades e espaços; diferentes culturas. “O professor de História pode ensinar o aluno a adquirir as ferramentas de trabalho necessárias; o saber-fazer, o saber-fazer-bem, lançar os germes do histórico. Ele é responsável por ensinar o aluno a captar e a valorizar a diversidade dos pontos de vista.” (SCHMIDT, 2002: p. 57)

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 por essa compreensão do saber-fazer, mas não pode ser reduzida apenas a isso.

Fonseca (2003, p. 68) chama a atenção para os riscos de se formar profissionais reduzidos apenas ao conhecimento de uma determinada disciplina. Para ela, nos cursos de Graduação “os saberes profissionais são reduzidos aos saberes monodisciplinares da história (...). Leia-se: para atuar no mercado de trabalho – magistério etc - basta dominar, problematizar, conhecer, transitar e desenvolver a pesquisa no campo da história e da historiografia”.

Cabe neste momento lembrar sobre os outros saberes, tão necessários quanto o saber-fazer, para a formação de futuros professores/as sobre os quais já fiz referência neste

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

A importância deve-se também à formação dele enquanto 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 formatação cultural, tem que levar em conta, essas desigualdades culturais, entendê-las e fazer com que seus alunos também as entendam para que se elimine 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, quanto mais for ligada a essa preocupação, levando-se em conta uma sociedade plural como a brasileira, poderá também estimular os alunos de ensino fundamental e médio a não quererem que o outro seja igual a ele, que respeite as diferenças, não só respeite, mas valorize-as. Que tenha também a capacidade de desenvolver propostas, reflexões acerca de um mundo, no qual as diferenças sociais serão cada vez menores e que respeite essas diferenças culturais, religiosas, partidárias. (N.D. -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 de forma a eliminar preconceitos, desigualdades culturais, sexistas, religiosas, políticas. Alguém que seja formado/a para formar pessoas, para lidar com as diferenças, capaz de encaminhar propostas revertendo os quadros de exclusão e marginalizações. Ele chama atenção para a não *formatação 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.”

Outros/as formadores/as, compartilham das idéias de Dângelo transcritas anteriormente, afirmam que uma formação, nessa perspectiva contribui, na eliminação dos preconceitos, eliminando práticas discriminatórias de naturezas diversas.

Cabe, neste instante, considerar 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 se

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.

Percebi ainda que os/as colaboradores/as têm preocupação em formar os/as alunos/as para enfrentarem os problemas da sociedade contemporânea e seus discursos são permeados por momentos em que refletem, agem, refletem novamente, propõem soluções, indicam possibilidades. Permanentemente, avaliam suas práticas e escolhas e a reconstruem sobre outros significados, num movimento marcado por um existir dentro e fora, fora e dentro, interiorização/exteriorização, restabelecendo e recriando novas formas de leitura com outros saberes e com saberes adquiridos na experimentação do ensinar e aprender.

5- Da relação com o conhecimento e a formação: desafios, possibilidades da História e da Universidade

Formar é um trabalho incessante, em pleno movimento, nesse processo os/as formadores/as moldam o que ensinam e definem o prioritário nessa formação; isso passa, sem dúvida alguma, por reformulações nos próprios objetivos das Universidades.

Os/as formadores/as apontam, nas suas afirmativas, que formar é um processo cujo maior desafio é formar professores/as para viver na contemporaneidade. Acrescento: formar professores/as, multiculturalmente orientados/as, é o maior deles. Porque formar um/a profissional capaz de atuar nas salas de aula, de maneira a desconstruir estereótipos de raça, etnia, sexo, religião é incomensuravelmente desafiante.

A necessidade de abordar essas temáticas, em sala de aula, é premente. Nunca o mundo assistiu a tantas catástrofes desde a Primeira Guerra Mundial. Nunca os embates étnicos estiveram tão 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 a que se identifique de corpo e alma com a população, com sua diversidade étnica, social e regional” (UNIVERSIDADE XXI, 2003: 03).

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 de seus próprios/as alunos/as e das escolas de ensino fundamental e médio.

Pensar num projeto de reformulação das Universidades, neste momento, é profícuo, pois o governo que assumiu a direção do Brasil, no ano de 2003, tem um novo projeto nacional, “no qual a inclusão social, o desenvolvimento sustentável e a igualdade de condições para o exercício da cidadania são prioridades” (UNIVERSIDADE XXI, 2003: 5).

Para Santos (2001), a Universidade vivencia atualmente uma crise de hegemonia, legitimidade e institucionalidade. Estas crises atravessam as Universidades, fundem-se uma à outra e se constituem em implicações para a Educação.

A partir dos anos 60, época do capitalismo liberal e da massificação do ensino, a Universidade, enquanto centro de produção de conhecimento da alta cultura, já não conseguia atender as exigências sociais. Essas crises representam as dicotomias entre alta cultura – cultura popular; educação – trabalho; teoria – prática (SANTOS, 2001: p.193).

O que a Universidade vivencia, hoje, é o aprofundamento dessas dicotomias, como revelado também pelos/as formadores/as. A Universidade quer incorporar a cultura popular e a alta cultura, desconectar educação e trabalho e, muitas vezes, não consegue, além de dicotomizar teoria e prática nas relações com os saberes.

A questão da teoria e prática é mencionada por todos/as os formadores/as, como um problema não enfrentado pelas Universidades, no caso específico, aqui estudado, curso de História. Também, o fato de as Universidades se distanciarem dos saberes produzidos por alunos/as e daqueles produzidos no âmbito das escolas de ensino fundamental e médio provoca um alargamento do fosso separando teoria e prática e todas suas implicações terminológicas.

A relação educação trabalho nas narrativas é a representação de que as Universidades têm ainda estreitas ligações com este mundo. Os/as formadores/as

manifestam preocupação em preparar os/as alunos/as para o real, que é o mundo no qual eles atuarão, o mercado de trabalho. Assim comenta Dângelo:

Não devemos nos subordinar ao mercado de forma submissa ou de forma despolitizada ou sem proposta. Na verdade, a Universidade tem que desenvolver uma proposta, até no sentido de reverter, subverter essa lógica do mercado que vem sendo imposta há várias décadas. Ela tem esse papel de produção de conhecimento e esta diz respeito também, ao ensino. O que é o professor? Qual é a necessidade da sociedade para que esse professor possa trabalhar? Então, se é um professor que deve ensinar a consciência crítica, o exercício da cidadania, ele tem que ter essa formação dentro da licenciatura, ele não pode imaginar que apenas tendo uma formação teórica mais ampla assumirá essa postura dentro da sala de aula. Na verdade, o ensino fundamental e médio tem que estar mais próximo dessa realidade, da Universidade. É necessário um projeto integrado, um convênio envolvendo a Prática de Ensino para que essas atividades sejam levadas em consideração. Temos que formar professores e pesquisadores, onde ambos tenham essa preocupação tanto do ensino quanto da pesquisa, até porque os bacharelados não têm esse mercado de trabalho tão amplo assim. Sabemos que o mercado de trabalho maior hoje é para professor, seja com que salário for - que é uma coisa também lastimável - mas esse é o mercado de trabalho que hoje está colocado para o historiador. (N.D. - UFU)

O quadro da Universidade, como apontado acima, é tênue e ao mesmo tempo contraditório. De um lado, a perspectiva de se formar para ter um emprego, do outro, subverter a lógica do mercado. Como subverter a lógica de provisão de mão-de-obra? Há possibilidades de um projeto tendo como prioridade uma educação, pedagogicamente, etnicamente, culturalmente, numa sociedade onde "a economia está acima da política, (...) a política monetária é fixada pelos bancos e não pelos governos, (...) o mercado está acima da democracia, (...) a competitividade é condição da criação da riqueza"? (SACRISTÁN, 1999: p. 239)

A complexa realidade vivenciada pelas Universidades pode ser entendida, ainda, através das afirmações de Villalta:

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 como algo a ser levado em consideração, na atuação do futuro professor, não é levada em consideração, nem aqui, nem em outra instituição. (L.C.V. - UFMG)

O formador, em sua narrativa, dispõe de elementos importantes para se pensar na ação formadora 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 da mesma em colaborar na preparação dos/as alunos/as para o mundo, para a diversidade cultural. No entanto, como ele afirma, estes são problemas que as Universidades não enfrentam. “Na fase de transição paradigmática, a universidade tem de ser também a alternativa à universidade. O grau de dissidência mede o grau de inovação” (SANTOS, 2001: p. 225).

Neste sentido, a Universidade deve reivindicar aquilo que adquiriu ao longo da sua existência: a autonomia. Reformulando os currículos, reconstruindo as identidades docentes, dos/as alunos/as e dos/as funcionários/as. 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).

Sabe-se que o modelo atual de Universidade tem executado esforços nesse sentido, procurando congregando estes saberes - como foi visto pelos/as formadores/as por diferentes ângulos. Mas, segundo Morin (2002, p. 16), o problema vai muito além de esforços, trata-se de abertura e não de isolamento, de substituir unidade por diversidade, singularidade, por multiplicidade de suturar saberes. Ou, com as próprias palavras do autor: "A tradição do pensamento que forma o ideário das escolas elementares ordena que se reduza o complexo ao simples, que se separe o que está ligado, que se unifique o que é múltiplo, que se elimine tudo aquilo que traz desordens ou contradições para nosso entendimento."

Isso me leva a crer na complexidade, na qual o mundo encontra-se imerso, pois experimenta as contradições, vive-se na multiplicidade. Trazer isso, para o campo de produção de saberes nas Universidades é, sem dúvida, promover um projeto de reforma não mais unidimensional, mas multidimensional.

Segundo Morin (Ibid., p. 35), "a reforma do ensino e do pensamento constituem-se um empreendimento histórico. (...) Trata-se de um trabalho que deve ser empreendido pelo universo docente, o que comporta evidentemente a formação de formadores e a auto-educação dos educadores".

Pensando neste aspecto, vejo que a ação formadora tem a contribuir, pois a inconclusão - devir - marca profunda das identidades docentes aqui contempladas, situam-se num processo de revisão dos saberes socialmente e culturalmente construídos nas salas de aula e na historiografia. Nesse movimento, os/as formadores/as praticam, vivenciam suas identidades construindo-se, usando de si mesmos/as, como fontes de saberes. Numa relação dialógica⁴² com o mundo, consigo e com os/as outros/as, refazendo-se, recompondo-se, reinventando, rearticulando novos saberes na construção de uma outra educação, de um outro modo de ver o mundo, a si mesmo/a e à produção de conhecimentos científicos.

Vive-se numa época de saberes compartimentados e isolados uns dos outros. É evidente a necessidade de "um conhecimento que religue as partes ao todo e, evidentemente, o todo às partes" (MORIN, 2002: p. 30).

Nesse campo, professores/as formadores/as podem atuar no sentido de transformar os conhecimentos, religando-os. Desse modo, faz-se necessário rever o

⁴² A dialógica significa que duas ou várias "lógicas" diferentes estão ligadas em uma unidade, de forma complexa (complementar, concorrente e antagônica) sem que a dualidade se perca na unidade. MORIN, E. Educação e complexidade: os sete saberes e outros ensaios. São Paulo: Cortez, 2002. p. 59).

papel das disciplinas, não se trata de abandoná-las, mas de “articulá-las, dar-lhes vitalidade e fecundidade” (MORIN, 2002: p. 33).

Depreende-se disso que reformar o ensino e o pensamento requer uma nova maneira de educar. Nesse sentido, compartilhando com Morin, o ser humano deve ser o cerne dessa reforma. Para tanto, as questões culturais e a ciência História têm muito a contribuir, uma vez que uma reforma no ensino é também, não somente, uma reforma curricular.

Assim, formadores e formadoras, comprometidos/comprometidas, com um ensino e 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.” (Ibid., p. 62)

Para uma reforma no currículo é bom pensar na multiplicidade de conhecimentos e na importância de focalizar o multi, ao invés do uno, os contrários, ao invés do linear, o complexo, ao invés, 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/as. 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)

O ensino de História e a formação do/a professor/a de História têm aspectos que são de extrema importância nesse quadro mais amplo que acabei de apresentar. A formação de professores/as de História numa perspectiva etnocêntrica não se sustenta mais. A era da complexidade, como afirma Morin (2002), é a era das incertezas, contradições, instabilidades mas, também é da busca, da reinvenção, da transformação. Transformar o ensino é reinventá-lo, é transgredir espaços antes destinados á culturas apenas de elite; é (re)significá-los noutros espaços escolares.

Promover a oportunidade para o ensino e formação multicultural é promover novos aspectos relacionais à cultura, com “os outros”, consigo mesmos/as. É encantar-se por aquilo que não é homogêneo, desestruturar códigos dominantes excludentes, mudar de postura, desenraizar-se sem perder valores humanos como solidariedade, igualdade. Nessa construção ativa o/a formador/a é conclamado a mobilizar-se, destinando aos saberes ensinados aos seus/as alunos/as outros olhares, novas composições.

Os/as formadores/as liberam, reagem conforme sua cognição; a prática construída é a sua ação. Essa “ação prolonga-se, pois, em outras ações e configura estilos de agir, podendo gerar padrões individuais no decorrer das biografias pessoais.” (SACRISTÁN, 1999: p. 71)

As experiências ou subjetividades multiplicam-se e são feitas de inúmeros saberes adquiridos e compartilhados no movimento da subjetivação de si mesmos/as. As marcas da ação também são subjetivas. E assim cada um/a vai sendo levado ao próprio formato, configurando-se ao longo da profissão, da vida, forjando sua identidade. Portanto “a ação deixa sinais, vestígios e marcas naqueles que a realizam e no contexto interpessoal e social no qual ocorre; gera efeitos, expectativas, reações, experiência e história” (Ibid., p. 70).

Assim, em tempos e espaços diversificados os/as formadores/as de professores/as organizam e recriam seus conhecimentos reincorporando novas ações e significados para si e para sua ação formativa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS:

Auscultando as narrativas de professores/as formadores/as, pude ouvir a mim mesma e as vozes que fui (re)compondo no decorrer desta investigação. Sinto que este encontro ampliou meu olhar sobre a formação de professores/as de História, ensino e multiculturalismo.

Do primeiro Capítulo, quando discuti os documentos oficiais, ao último, quando mergulhei nas relações recriadas com os saberes docentes, fui sendo tomada por versões inconfundíveis de paixão, reveladas pelos/as formadores/as e pelo que estava fazendo. Confesso que, neste momento, a emoção é forte e meu coração é quem fala mais alto, ou em outras palavras, a razão sucumbe à paixão. Paixão pelo que faço, por tudo aquilo que acredito ser o melhor no sentido de recriar uma sociedade mais inclusiva. A temática, aqui desenvolvida, é parte de mim mesma, das coisas em que acredito e as quais defendo. Não foi por mero acaso que me encontrei com o multiculturalismo e a formação de professores/as de História, tudo isso faz parte da minha composição, enquanto pessoa e formadora de professores/as.

Com certeza, muitas questões merecem ser pensadas sobre esta investigação, penso e continuo pensando nelas. Gostaria, neste instante, de pontuá-las, ou melhor, de significá-las nessas últimas palavras.

Primeiro, o fato de que a formação de professores/as carece de visitas contínuas de pesquisadores/as, no sentido de que este é um campo amplo, cuja ação dos/as formadores/as para uma sociedade mais justa é de importância vital.

Os documentos, aqui analisados, 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/as da educação básica, prevêm mais fortemente a instrumentalização da formação por competências.

Nas narrativas, com as quais dialoguei, diversas concepções de ensino e formação foram esboçadas. Os/as formadores/as têm sensibilidade para as questões multiculturais, refazem o que ensinam, permanentemente, e são promotores/as de mudanças.

No entanto é nesse ponto que reside a grande questão, desafiadora, por sinal. Primeiro, são as Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de História que

desconsideram a formação do professor/a; segundo, as Diretrizes Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, que pretendem formatar o modelo de profissional da educação a um conjunto de competências. Não há, por enquanto, clareza no que se refere a uma formação multicultural, nestes documentos. Em outras palavras, o projeto de formação de professores/as, de acordo com estes documentos, 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, enquanto instituição de produção de conhecimento? O que faz e diz para este mundo, a sociedade brasileira, 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/as, 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/as podem desconstruir discursos anti-democráticos, monoculturais, revertendo processos de desconhecimento das múltiplas culturas que compõem a sociedade, no caso específico a diversidade brasileira.

Pareceu-me 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 pedagógicas. Apesar de se ter consciência que há muito para se fazer ainda em termos de transformação das práticas pedagógicas.

Em relação às concepções multiculturais dos/as formadores/as emergiram a “diversidade e a pluralidade”, característica marcante da contemporaneidade, 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, acrescento 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 conteúdos 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.

Diante das narrativas, argumento sobre a necessidade de se questionar 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 está se falando? Como fugir das caricaturas do multicultural?

Faz-se necessário, pois, pensar o multicultural para além da diversidade cultural, pensar ainda que as diferenças têm que existir nas suas riquezas, pois não há grupos homogêneos, há diferenças dentro dos próprios grupos. E a questão das hierarquias? Não é suficiente dizer que há negros, índios, etc., é preciso entender como essas diferenças implicam em relações fortemente hierarquizadas. Também decorre disso que o multicultural se manifesta num mundo onde a hegemonia não desapareceu, neste sentido é premente a necessidade de desafiar a construção das culturas dominantes.

Quanto ao papel da Universidade, a pergunta que, insistentemente, tem me perseguido 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, está contribuindo para formar o respeito e a compreensão das diferenças entre as várias culturas que compõem a sociedade?

Ouso respondê-la no espaço restrito que investigo, ou seja, baseando-me nas narrativas dos/as formadores/as. Neste sentido creio que, não em tom profético, mas em tom de alguém que acredita num mundo melhor, de alguém que almeja 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. Mas, sobretudo, há que se reformar a formação e o ensino de história em consonância com estas questões.

Morin (2002, p. 84), a propósito dos “Sete Saberes Necessários à Educação do Futuro” (2000), ensina que a respeito dos conhecimentos, este é tradução e reconstrução; “não é fundado numa sofisticação, mas numa atitude que consiste em contextualizar o saber.”

A primeira idéia depreendida 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 estes espaços precisam ser respeitados, talvez, construindo escolas do sujeito ou da comunicação como propõe Touraine (1999). Pois o processo

formativo passa pelo conhecimento, pela informação constantemente veiculada nos meios de comunicação (mas media), livros, manuais escolares, Internet.

Outra necessidade colocada é com relação ao religar do todo as partes; “ensinar a pertinência, ou seja, um conhecimento simultaneamente analítico e sintético das partes religadas ao todo e do todo religado às partes” (MORIN, 2002: p. 85). Aqui, insere-se a idéia de que os problemas são cada vez mais marcados pela transversalidade, daí decorre o fato de haver um circuito que religue e interligue os diversos conhecimentos, rompendo com estruturas hierarquizantes dos saberes.

Outra questão importante diz respeito ao auto-conhecimento de si e do/a outro/a. Conhecer-se é uma necessidade interna. “O ensino da compreensão é crucial, se estivermos de acordo sobre as idéias de que o mundo encontra-se devastado pela incompreensão e que o progresso humano, por menor que seja, não pode ser imaginado sem o progresso da compreensão.” (Ibid., p. 93)

A questão das incertezas é outro ponto crucial para se compreender a educação, pois como diz Morin, “a incerteza é uma das maiores conquistas da consciência, porque a aventura humana, desde seu começo, sempre foi desconhecida.” (Ibid., p. 97)

Por fim, a idéia de que não se está verdadeiramente só, vive-se numa “comunidade de destinos sobre a terra,” (Ibid., p. 98) uns com os outros, complementando-se mutuamente.

Reafirmando o que ensina Morin, creio que a educação numa perspectiva multicultural passa por uma reforma do pensamento, para tanto, requer a religação desses pensamentos. Pensando que para reformar é preciso conhecer-se a si mesmo, reformar o espírito, como diz Morin. O que se deve reformar primeiro o pensamento ou o sistema de ensino? Creio que ambos são importantes, contudo reformar o/a formador/a, as ações e os espaços formativos, talvez esteja na ordem do dia, ou melhor, seja mais prudente, pois é menos complexo pensar em mudar a cultura dos/as formadores/as, seus saberes, práticas do que os sistemas de ensino.

Por enquanto fico com as incertezas, com o amanhã repleto de perplexidades, potencialidades e com o hoje, momento vivido (essencialmente presente), sentido, presente em mim, ou seja, fico com aquilo em que me transformei no decorrer desta investigação e com as possibilidades de contribuir para transformar o processo de formação de professores/as de História.

Esta investigação revelou-se indescritivelmente complexa, combinando com a instabilidade na qual o mundo se encontra, haja vista, a problemática das temáticas abordadas aqui. O interessante é observar que, ao terminar, tenho a nítida impressão, ou melhor, a certeza, de que estou apenas iniciando.

As dúvidas perduram. Será que respondi 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 meu universo epistêmico.

Compatibilizar todos os conhecimentos que apreendi ao escrever 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 serem mudados; renúncia aos velhos estigmas, às velhas certezas que me acostumei a incorporar e vivenciar. Conhecimentos, que não são desprezíveis por serem antigos, muito pelo contrário, são motivadores de novos, pois ao se agregar os 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.

Como sou uma pessoa dotada de extrema sensibilidade para com as questões multiculturais, quero finalizar este pequeno interregno entre o "eu" de antes da composição destes conhecimentos e o "eu" do após, para dizer que me tornei uma pessoa melhor e mais apaixonada pelo que fiz e faço. Feliz e incessantemente, recomeçando a descobrir-me e a descobrir o mundo e os/as outros/as.

Neste sentido lanço-me o desafio de percorrer outras trilhas decorrentes desta investigação. Um caminho a se prosseguir que se constitui em analisar a relação entre os saberes e práticas multiculturais construídos na formação de professores/as de história e possíveis impactos no ensino médio e fundamental.

Pensando que não encerrei, gostaria de usar a frase da canção de um poeta brasileiro, que traduz meu desejo, frase com a qual finalizo, mas que poderia bem sinalizar um começo: "Tomara que tudo que nos separa não frutifique, não valha. (...) Tomara uma nação solidária, sem preconceitos, tomara."⁴³

⁴³ VALENÇA, Alceu; VALENÇA FILHO, Rubem. In: Zé Ramalho, Fagner, Alceu Valença. Zona Franca de Manaus: Studio Z, 2000. 1 CD. Faixa 11 (3 min 15 s), vol.2.

BIBLIOGRAFIA:

- ABREU, Martha & SOIHET, Rachel (Orgs.) *Ensino de História: conceitos, temáticas e metodologia*. Rio de Janeiro: Casa da palavra, 2003.
- ANDRÉ, Marli. A pesquisa sobre formação de professores no Brasil – 1990-1998. In: CANDAU, Vera M. (org.). *Ensinar e aprender: sujeitos, saberes e pesquisa. Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (ENDIPE)*. 2 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001. p. 101-114.
- ALARCÃO, Isabel. Reflexão crítica sobre o pensamento de D. Shön e os programas de formação de professores. In.: ALARCÃO, Isabel. *Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão*. Porto: Porto Editora. 1996. p. 10-39.
- ALVES-MAZZOTTI, A. J. & GEWANDSZNAJDER F. O planejamento de pesquisas qualitativas. In: ALVES-MAZZOTTI, A. J. & GEWANDSZNAJDER F. *O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa*. 2 ed. São Paulo: Pioneira. 2001. p.147-178.
- ALMEIDA, Célia Maria de Castro. Entrelaçando culturas: formando professores e professoras para uma educação intercultural. *VI EPECO (Encontro de Pesquisa em Educação do Centro-Oeste)*. 2003, Campo Grande/MS. CD ROM.
- AZEVEDO Cecília & ALMEIDA Maria Regina Celestino de. Identidades plurais. In: ABREU, Martha & SOIHET, Rachel (Orgs.) *Ensino de História: conceitos, temáticas e metodologia*. Rio de Janeiro: Casa da palavra, 2003. p. 25-26.
- AZÚA, Félix de. Sempre em babel. In.: LARROSA, Jorge & SKLIAR, Carlos (Orgs.). *Habitantes de Babel: Políticas e Poéticas da Diferença*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. p.31- 44.
- BARRRETO, Elba Siqueira de S. Tendências Recentes do Currículo do Ensino Fundamental no Brasil. In: BARRRETO, Elba Siqueira de S. *Os currículos do ensino fundamental para as escolas brasileiras*. Campinas: Autores Associados, 1999. p. 05-40.
- BARTH, Britt-Mari. *O saber em construção: para uma pedagogia da compreensão*. Lisboa: Instituto Piaget, 1996.
- BENJAMIM, Walter. O narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. In: BENJAMIM, Walter *Magia e Técnica, Arte e política*. Obras Escolhidas. Trad. Sérgio Paulo Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 1985.
- _____. Experiência. In: BENJAMIM, Walter. *Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação*. São Paulo: Editora 34, 2002, p. 21-26.
- BERTICELLI, Ireno Antônio. Currículo: tendências e filosofia. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). *O currículo nos limiares do contemporâneo*. 3 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001. p.159-176.

BITTENCOURT, Circe Maria F. Propostas curriculares de História: Continuidades e transformações. In: BARRRETO, Elba Siqueira de S. *Os currículos do Ensino Fundamental para as escolas brasileiras*. Campinas: Autores Associados, 1999, p.127-161.

_____. *O saber histórico na sala de aula*. 7 ed. São Paulo: Contexto, 2002.

BOM MEIHY, J. C. *Manual de História oral*. 3 ed. São Paulo: Loyola, 2000. 111 p.

BRASIL. 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.)

_____. Ministério da Educação e Desporto. *Diretrizes curriculares nacionais dos cursos de História*. Brasília: MEC, 2001. (<http://www.mec.gov.br/sesu>).

_____. 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: terceiro e quarto ciclos: apresentação dos Temas Transversais*. Brasília: MEC/SEF, 1997.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. *Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais*. Brasília: MEC/SEF, 1997.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: História. 5ª a 8ª séries*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BUJES, Maria Isabel Edelweiss. Descaminhos. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). *Caminhos Investigativos II: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 11-33.

BURKE, Peter. Abertura: A nova história, seu passado e seu futuro. In: BURKE, Peter. *A escrita da história: novas perspectivas*. Trad. Magda Lopes. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1992a. p. 7-37.

_____. A história dos acontecimentos e o renascimento da narrativa. In: BURKE, Peter. *A escrita da história: novas perspectivas*. Trad. Magda Lopes. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1992b. p. 327-348.

CABRINI, Conceição. et al. *Ensino de História: Revisão Urgente*. ed. rev. ampl. São Paulo: Educ, 2000.

CALVINO, Ítalo. A palavra escrita e a não-escrita. In: FERREIRA, Marieta de M. & AMADO, Janaína. *Usos e Abusos da História Oral*. 2 ed. Rio de Janeiro: FGV, 1998. p. 139-147.

CANDAU, Vera Maria F. (Org.) Pluralismo cultural, cotidiano escolar e formação de professores. In: CANDAU, Vera Maria F. *Magistério: construção cotidiana*. 3 ed. Petrópolis -RJ: Vozes, 1999. p. 237-250.

_____. Multiculturalismo e educação: a construção de uma perspectiva. In: CANDAU, Vera Maria F. *Sociedade Educação e Culturas(s): questões e propostas*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002. p.52-80

_____. Sociedade, cotidiano escolar e cultura (s): Uma aproximação. *Educação e Sociedade: Dossiê Diferenças*. Revista quadrimestral de ciência da educação, agosto/2002, nº 79, ano XXIII, p.125-161.

CANEN, Ana. Sentidos e dilemas do multiculturalismo: desafios curriculares para o novo milênio. In: LOPES, Alice Casimiro & MACEDO, Elizabeth. (Orgs). *Currículo: debates contemporâneos*. São Paulo: Cortez, 2002. p.174-195.

_____. Formação de professores e diversidade cultural. In.: CANDAU, Vera Maria. (Org). *Magistério: construção cotidiana*. 3 ed. Petrópolis -RJ: Vozes, 1999. p. 205-233.

_____. Multiculturalismo e formação docente: experiências narradas. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v.22, n.2, jul/dez. p. 89-102, 1999.

CANEN, Ana et al. *Pesquisando Multiculturalismo e Educação: O que dizem as dissertações e teses*. Caxambu: 23.ª Reunião Anual da ANPEd, setembro. 2000. CD ROM.

CANEN, Ana & MOREIRA, Antônio Flávio B. (Orgs.) Reflexões sobre o multiculturalismo na escola e na formação docente. In.: CANEN, Ana & MOREIRA, A. F. B. *Ênfases e Omissões no Currículo*. Campinas, São Paulo: Papyrus, 2001. p.15-44.

CATANI, Denice Bárbara. Práticas de formação e ofício docente. In: BUENO, Belmira Oliveira et al. *A vida e o ofício dos professores*. São Paulo: Escrituras. 1998. p. 21-29.

CERRI, Luis F. (Org.) *O ensino de história e a ditadura militar*. Curitiba: Aos Quatro Ventos, 2003. 133 p.

CERTEAU, M. de. *A escrita da História*. 2 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2000.

CHARLOT, B. *Da relação com o saber: elementos para uma teoria*. Porto Alegre: Artmed, 2000. 93 p.

CHARTIER, R. *A história cultural: entre práticas e representações*. Lisboa: Difel, 1990.

CHESNEAUX, Jean. *Devemos fazer tabula rasa do passado? Sobre a história e os historiadores*. Trad. Marcos A. Silva. São Paulo: Ática. 1995.

CONTRERAS, José. *A autonomia de professores*. Trad. Sandra Trabucco Valenzuela. São Paulo: Cortez, 2002. 296 p.

CORAZZA, Sandra Mara. Diferença pura de um pós-curriculo. In.: LOPES Alice Casimiro & Elizabeth Macedo (Orgs). *Curriculo: debates contemporâneos*. São Paulo: Cortez, 2002, p.103-114.

COSTA, Marisa Vorraber. Uma agenda para jovens pesquisadores. In.: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). *Caminhos investigativos II: Outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 143-156.

DANTON, M. M. O currículo de Hollywood: quem é o “bom professor”, quem é a “boa professora”? *Educação e Realidade*, Porto Alegre, vol. 21. n. 1, jan/jun. 1996.

DOSSIÊ: os saberes dos docentes e sua formação. *Educação e sociedade*. Revista Quadrimestral de Ciência da Educação. Campinas: CEDES, n. 74, ano XXII, abril /2001.

DUARTE, Newton. Educação e moral na sociedade capitalista em crise. In: CANDAU, Vera Maria (Org.). *Ensinar e aprender: sujeitos, saberes e pesquisa. Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (ENDIPE)*. 2 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001. p. 175-189.

DUSCHATZKY, Sílvia & SKLIAR, Carlos. O nome dos outros. Narrando a alteridade na cultura e na educação. In: LARROSA, Jorge & SKLIAR, Carlos (Org). *Habitantes de Babel: Políticas e Poéticas da Diferença*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. p.119-138.

EDUCAÇÃO E SOCIEDADE. Revista de Ciência da Educação. Políticas Públicas para a Educação: Olhares diversos sobre o período de 1995 a 2002. Campinas: CEDES, v. 23, n. 80, 2002. 438 p. Número Especial.

ENGUITA, Mariano F. A ambigüidade da docência: entre o profissionalismo e a proletarianização. *Teoria e Educação*, Porto Alegre, n. 4, p. 41-61, 1991.

FENELÓN, Déa R. A formação do profissional de história e a realidade do ensino. *Cadernos Cedes – Licenciatura*, nº 8. São Paulo: Cortez, p. 24-31.

FERRE, Nuria Pérez de Lara. Identidade, diferença e diversidade: manter viva a pergunta. In: LARROSA, Jorge & SKLIAR, Carlos (Org). *Habitantes de Babel: Políticas e Poéticas da Diferença*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. p. 195-214.

FERREIRA NETO, Edgar. História e etnia. In: CARDOSO, Ciro Flamarion & VAINFAS, Ronaldo (Orgs.) *Domínios da história: ensaios de teoria e metodologia*. Rio de Janeiro: Campus, 1997. p. 297-312.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. A paixão de trabalhar com Foucault. In: COSTA, Marisa Vorraber (org.). *Caminhos Investigativos: Novos olhares na pesquisa em educação*. 2 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 39-60.

FLEURI, Reinaldo Matias. Multiculturalismo e interculturalismo nos processos educacionais. In: CANDAU, Vera Maria (Org.). *Ensinar e aprender: sujeitos, saberes e pesquisa. Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (ENDIPE)*. 2 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001. p. 67-81.

FONSECA, Thais N. L. *História e ensino de história*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

FONSECA, Selva Guimarães. *Ser Professor no Brasil: História Oral de Vida*. Campinas, SP: Papyrus, 1997. 230 p.

_____ *Caminhos da História Ensinada*. 4 ed. Campinas, SP: Papyrus, 2000.

_____ Quais Histórias Ensinar, Quais Histórias Aprender no Século XXI? In.: *Histórias*, ano 4 nº 6 Março/2001 Boletim do laboratório e arquivo de memória histórica- LAMH UNICENTRO NEWTON PAIVA. p. 2.

_____ Saberes da experiência, histórias de vida e formação docente. In: CICILLINI, Graça A. & NOGUEIRA, Sandra Vidal. *Educação Escolar: políticas, saberes e práticas pedagógicas*. Uberlândia: EDUFU, 2002. p.85-102.

_____ *Didática e Prática de Ensino de História*. Campinas, SP: Papyrus, 2003.

FOUCAULT, M. Politics and the study of discourse. In: URSCHELL, G. & GORDON, C. MILLER, P. (ed.) *The Foucault's effect: studies in governmentality*. London: Harvester, 1991, p. 51-72.

_____ *Microfísica do poder*. 16 ed. Rio de Janeiro: Graal, 1996.

_____ *A ordem do discurso*. 3 ed. São Paulo: Loyola, 1996.

_____ *Arqueologia do saber*. 6 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2002.

FRANCO, Alécia P. *Ensino de história, televisão e pluralidade cultural: (re) pensando relações*. 1998. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de Uberlândia. Uberlândia, 1998.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1997. 165 p.

GALLO, Sílvio. Transversalidade e educação: pensando uma educação não-disciplinar. In.: ALVES, Nilda & GARCIA, Regina Leite (Orgs.). *O sentido da escola*. 2 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000. p. 17-42.

GARCIA, Regina Leite. Currículo Emancipatório e multiculturalismo: reflexões de viagem. In.: SILVA, Tomaz T. da & MOREIRA, Antônio F. B. (Orgs.). *Territórios Contestados: O currículo e os novos mapas políticos e culturais*. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 114-143.

GAUTHIER, C. et al. *Por uma pedagogia da teoria: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente*. Ijuí: UNIJUÍ, 1998.

_____ Ensinar: ofício estável, identidade profissional vacilante. In: GAUTHIER, C. et al. *Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente*, Ijuí, RS: UNIJUÍ, 1998.

GIROUX, Henry A. *Os professores como Intelectuais: Rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

_____. *Praticando estudos culturais nas faculdades de educação*. In.: SILVA, Tomaz T. *Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação*. 2 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995. p. 85- 103.

GODOY, Norton. *Seja racista se for capaz*. *Revista Isto É*. São Paulo, n. 1592, nov./2000, p. 86-87.

GOMES, Nilma Lino. *Gilberto Freyre e a nova história: uma aproximação possível*. In: SCHWARCZ, Lilia M. & GOMES, Nilma L. (Orgs.) *Antropologia e história: debate em região de fronteira*. Belo Horizonte: autêntica, 2000. p. 149-171.

GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira & SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves E. *O jogo das diferenças: O multiculturalismo e seus contextos*. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2002. 118p.

GONTIJO, Rebeca. *Identidade nacional e ensino de história: a diversidade como "patrimônio sociocultural"*. In: ABREU, Martha & SOIHET, Rachel (Orgs.) *Ensino de História: conceitos, temáticas e metodologia*. Rio de Janeiro: Casa da palavra, 2003. p. 55-79.

GRIGNON, Claude. *Cultura dominante, cultura escolar e multiculturalismo popular*. In: SILVA, Tomaz T. da (Org.). *Alienígenas na Sala de Aula: uma introdução aos estudos culturais em educação*. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 178-189.

GUATTARI, Félix, ROLNIK, Suely. *Micropolítica. Cartografias do desejo*. Petrópolis: Vozes, 1986.

_____. *Caosmose. Um novo paradigma estético*. São Paulo: Editora 34, 2000.

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Trad. Tomaz Tadeu da Silva, Guacira Lopes Loro. 8 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

HELVÉCIA, Heloisa. *Diálogo entre as diferenças*. *Folha de São Paulo*, São Paul, 29 out. Suplemento Multiculturalismo, p. 20-23.

HERNÁNDEZ, Fernando. *Um mapa para iniciar um percurso*. In: HERNÁNDEZ, F. *Transgressão e mudança na educação: os projetos de trabalho*. Porto Alegre: Artmed, 1998. p. 15-39.

HOBBSAWN, Eric. *Sobre história*. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

HUBERMAN, Michael. *O ciclo de vida profissional dos professores*. In: NÓVOA, António (Org.). *Vidas de professores*. 2 ed. Porto: Porto Editora, 1995. p.31-61.

IMBERNÓN, F. (Org.). *Os desafios do futuro imediato*. Trad. Ernani Rosa. 2 ed. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

INGLIS, Cristiane. *Multiculturalismo: Nuevas respuestas políticas a la diversidad*. UNESCO: Programa Most. Colección Políticas Sociales. v. 4. p.09-83. 1997.

JOVCHELOVITCH, Sandra. Re(des)cobrimos o outro. In: ARRUDA, Ângela (Org.). *Representando a alteridade*. Petrópolis: Vozes, 1998, p. 69-82.

LARROSA, Jorge. Tecnologias do Eu e Educação. In: SILVA, Tomaz T. da. (Org.) *Sujeito da Educação: Estudos Foucaultianos*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000. p. 35-86.

_____. Como se chega a ser o que se é. In: LARROSA, Jorge. *Pedagogia Profana*. Trad. Alfredo Veiga Neto. 4 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. p. 21-94.

_____. *Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación*. RJ: Vozes, 1995.

_____. Dar a palavra. Notas para uma dialógica da transmissão. In: LARROSA, Jorge & SKLIAR, Carlos (Orgs.). *Habitantes de Babel: Políticas e Poéticas da Diferença*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. p. 281-295.

LARROSA, Jorge & SKLIAR, Carlos (Orgs.). Babilônios somos. A modo de apresentação. In: LARROSA, Jorge & SKLIAR, Carlos (Orgs.). *Habitantes de Babel: Políticas e Poéticas da Diferença*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. p. 7-30.

LE GOFF, Jacques. Documento/monumento. In: LE GOFF, Jacques. *História e Memória*. 3 ed. Campinas, São Paulo: Ed. Unicamp, 1994. p.535-549.

LEITE, Carlinda. O lugar da escola e do currículo na construção de uma educação intercultural. In: CANEN, Ana & MOREIRA, Antônio F. B. (Orgs.). *Ênfases e Omissões no Currículo*. Campinas, São Paulo: Papirus, 2001. p.45-64.

LISPECTOR, Clarice. *A hora da estrela*. Rio de Janeiro: Rocco, 1999.

LORO, Guacira Lopes. Segredos e mentiras do currículo. Sexualidade e gênero nas práticas escolares. In: LORO, Guacira Lopes *Currículo, Gênero e sexualidade*. Porto: Porto Editora, 2000. p. 37-57.

LUCARELLI, Elisa. Enseñar y aprender em la universidad: La articulación en el aula universitaria. In: CANDAU, Vera Maria (Org.). *Ensinar e aprender: sujeitos, saberes e pesquisa. Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (ENDIPE)*. 2 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001. p. 149-161.

LÜDKE, Menga. A pesquisa e o professor da escola básica: que pesquisa, que professor? In: CANDAU, Vera Maria (Org.). *Ensinar e aprender: sujeitos, saberes e pesquisa. Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (ENDIPE)*. 2 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001. p. 101-114.

MACHADO, Ironita P. Currículo de História e o ensino: limites e possibilidades. *IV Encontro nacional de pesquisadores do ensino de história*. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 2000. p. 572-584..

- MACIEL, Marco. *Educação e Liberalismo*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1987. p.3-68.
- 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. 127-151.
- MARÍN, Maria Ángeles. et al. Identidad en contextos multiculturales. In: CANDAU, Vera M.(Org.). *Sociedade Educação e Culturas(s): Questões e propostas*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002. p. 240-284.
- MARTÍNEZ, María Elena. Cultura (s) e identidades nas propostas curriculares nacionais do Brasil e da Argentina nos anos 90. In: CANDAU, Vera M. (Org.). *Sociedade Educação e Culturas(s): Questões e propostas*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002. p.120-155.
- MARTINS, Maria do Carmo. *A história prescrita e disciplinada nos currículos escolares: Quem legitima esses saberes?* Bragança Paulista: EDUSCF, 2002. 274 p.
- MATSUKUMA, Maria R. Rodrigues. O ensino de história e a construção da realidade. *IV Encontro nacional de pesquisadores do ensino de história*. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 2000. p. 683-690
- MCLAREN, Peter. *Multiculturalismo Crítico*. Cortez, 3 ed. São Paulo: Cortez, 2000.
- MOREIRA, Antônio Flávio B. O currículo como política e a formação docente. In: SILVA, Tomaz T. & MOREIRA, Antônio F. B. (Orgs.) *Territórios contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais*. 2 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995. p. 7-20.
- _____. A crise da teoria curricular crítica. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). *O currículo nos limiares do contemporâneo*. 3 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001. p. 11-36.
- _____. Currículo, diferença cultural e diálogo. *Revista educação e sociedade*, ano XXIII, nº 79, p.15-38. Agosto/2002.
- MOREIRA, Antônio Flávio B. & MACEDO Elizabeth Fernandes de. Em defesa de uma orientação cultural na formação de professores. In: CANEN, Ana & MOREIRA, Antônio F. B. (Orgs.). *Ênfases e Omissões no Currículo*. Campinas, São Paulo: Papirus, 2001. p. 117-146.
- MORENO, Elisabete Gonçalves. Profissão Professora: um contentamento descontente. In: BUENO, Belmira Oliveira. et al. *A vida e o ofício dos professores*. São Paulo: Escrituras. 1998. p.129-136.
- MORIN, Edgar. Articular os saberes. In: ALVES, Nilda. (Org.) *O sentido da Escola*. 2 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000. p.65-80.
- _____. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. Trad. Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya. São Paulo: Cortez, 2000. 117 p.

_____. *Educação e complexidade: os sete saberes e outros ensaios*. Trad. Edgar de Assis Carvalho. São Paulo: Cortez, 2002.

NAFFAH NETO, Alfredo. *Outr' em mim*. Ensaios, crônicas, entrevistas. São Paulo: Plexus, 1998.

NAPOLITANO, Marcos. *História e música*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

NÓVOA, Antônio. Formação de professores e profissão docente. In.: NÓVOA, Antônio (Org.). *Os professores e a sua formação*. 2 ed. Lisboa: Don Quixote, 1992. p. 13-33.

_____. *Profissão professor*. 2 ed. Porto: Porto Editora, 1995.

NUNES, Silma do Carmo. *Concepções de mundo no ensino da história*. Campinas, SP: Papirus, 1996.

PAIVA, Eduardo F. *História e imagem*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

PASQUATO, Jô. Pesquisa mostra aumento do índice de exclusão social no Brasil. *Estado*. São Paulo, 20 maio 2003. Economia. Disponível em: <http://www.estadao.com.br/agestado/noticias/2003/mai/20/157>.

PEREIRA, Marcos Villela. Nos supostos para pensar formação e autoformação: a professoralidade produzida no caminho da subjetivação. In: CANDAU, Vera M. (Org.) *Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (ENDIPE)*. 2 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001. p. 23-41.

PEREZ GOMES, Angel. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In.: NÓVOA, Antônio. *Os professores e a sua formação*. Lisboa. Don Quixote, 1992. p. 93-114.

PERRENOUD, Philippe. *Dez novas competências para ensinar*. Trad. Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. *História e história cultural*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

POPKEWITZ, Thomas S. Profissionalização e formação de professores: algumas notas sobre a sua história, ideologia e potencial. In: NÓVOA, Antônio (Org.). *Os professores e a sua formação*. 2 ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995. p. 35-50.

RAGO, Margareth. O historiador e o tempo. In.: DE ROSSI, Vera Lúcia S. & ZAMBONI, Ernesta. (Orgs.) *Quanto tempo o tempo tem! Educação, filosofia, psicologia, cinema, astronomia, psicanálise, história...* Campinas, S P: Alínea, 2003. p. 25-48.

REIS, João José. *As identidades do Brasil: de Varnhagen a FHC*. 3 ed. Rio de Janeiro: FGV, 2000. 280 p.

REVISTA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO. Cultura, culturas e educação. Rio de Janeiro: Autores Associados/Anped, n. 23, Maio/jun/jul/Ago. 2003. 182 p. Número especial.

REVISTA BRASILEIRA DA ASSOCIAÇÃO DE HISTÓRIA ORAL. São Paulo: v.5, n.5. junho/2002.

ROLNIK, Suely B. Pensamento, corpo e devir: uma perspectiva ético/estético/política no trabalho acadêmico. *Revista do Departamento de Ciências Humanas da Universidade de Santa Cruz do Sul*, v.1, 1995. p. 241-251.

ROUSSO, Henry. A memória não é mais o que era. In: FERREIRA, Marieta de M. & AMADO, Janaína. *Usos e abusos da história oral*. 2 ed. Rio de Janeiro: FGV, 1998. p. 93-101.

SACRISTÁN, J. G. O que move a ação educativa? A racionalidade possível na pós-modernidade e a relação teoria-prática. In: SACRISTÁN, J. G. *Poderes instáveis em educação*. Trad. Beatriz Affonso Neves. Porto alegre: Artes Médicas Sul, 1999a. p. 17-69.

_____ A prática é institucionalizada: o contexto da ação educativa. In: SACRISTÁN, J. G. *Poderes instáveis em educação*. Trad. Beatriz Affonso Neves. Porto alegre: Artes Médicas Sul, 1999b. p. 70- 98.

_____ A cultura, o currículo e a prática escolar. In: SACRISTÁN, J. G. *O Currículo: uma reflexão sobre a prática*. Trad. Ernani F. Rosa. 3 ed. Porto Alegre: ArtMed, 1998. p. 13-53.

_____ Currículo e Diversidade Cultural. In: SILVA, Tomaz T. da & MOREIRA, Antônio F. B. (Orgs). *Territórios Contestados: O currículo e os novos mapas políticos e culturais*. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 82-113.

_____ o significado e a função da educação na sociedade e na cultura globalizadas. In.: GARCIA, Regina Leite & MOREIRA, Antônio Flávio B. (Orgs.) *Currículo na contemporaneidade: incertezas e desafios*. São Paulo: Cortez, 2003.

SANTOMÉ, Jurjo T. As Culturas Negadas e Silenciadas no Currículo. In: SILVA, Tomaz T. da (org). *Alienígenas na Sala de Aula: uma introdução aos estudos culturais em educação*. Petrópolis: Vozes, 1995. p.158- 189.

SANTOS, Boaventura S. As tensões da modernidade. *Fórum social mundial*. Biblioteca das alternativas, 2001 ([http//www.forumsocialmundial.org.br](http://www.forumsocialmundial.org.br)).

_____ Para uma pedagogia do conflito. In: SILVA, Luiz H. da. et al (Org.). *Novos mapas culturais, novas perspectivas educacionais*. Porto Alegre: Sulina, 1996. p. 15-33.

_____ Dilemas do nosso tempo: Globalização, multiculturalismo e conhecimento. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v.26, n.1, jan/jul, p. 13-32, 2001.

_____ *Um discurso sobre as ciências*. Porto: Afrontamento, 1995.

- _____. *Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade*. 8 ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- SCHMIDT, Maria A. A formação do professor de história e o cotidiano da sala de aula. In.: BITTENCOURT, Circe (Org.). *O saber histórico na sala de aula*. 7 ed. São Paulo: Contexto, 2002.54-68.
- SCHWARCZ, Lilia M. *O espetáculo das raças: cientistas, instituições e questão racial no Brasil, 1870-1930*. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.
- SEMPRINI, Andréa. *Multiculturalismo*. Trad. Laureano Pelegrini. Bauru, São Paulo: Edusc, 1999. 177 p.
- SCHÖN, Donald A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (Org.). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Don Quixote. 1992. p. 77-91.
- SILVA, Luiz Heron da. *Escola cidadã: teoria e prática*. Petrópolis: Vozes, 1999.
- SILVA, Marcos A. (org.). *Repensando a História*. 2 ed. São Paulo: Anpuh/Marco Zero, 1988.
- _____. História em quadro negro. *Revista Brasileira de História*, vol. 9, nº 19. São Paulo: Anpuh/Marco Zero/CNPQ. 1990.
- _____. *História: o prazer em ensino e pesquisa*. São Paulo: Brasiliense, 1995.
- SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves. *A escola cidadã no contexto da globalização*. Rio de Janeiro: Vozes, 1998.
- SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.
- _____. *Teoria cultural e educação: um vocabulário crítico*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.
- _____. Currículo e identidade social: territórios contestados. In: SILVA, Tomaz T. da (Org.) *Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação*. 2 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995. p. 190-207.
- _____. Currículo, conhecimento e democracia: as lições e as dúvidas de duas décadas. *Cadernos de pesquisa*, n. 73, 1990. p- 59-66.
- SIMAN, L. M. De e FONSECA, T. N. (Orgs.). *Inaugurando a história e construindo a nação: discursos e imagens no ensino de história*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.
- SOIHET, Rachel. História das mulheres. In: CARDOSO, Ciro Flamarion & VAINFAS, Ronaldo (Orgs.) *Domínios da história: ensaios de teoria e metodologia*. Rio de Janeiro: Campus, 1997. p. 275-296.

_____. Introdução. In: ABREU, Martha & SOIHET, Rachel (Orgs.) *Ensino de História: conceitos, temáticas e metodologia*. Rio de Janeiro: Casa da palavra, 2003. p. 11-21.

SOUZA, Marcelo Gustavo A. de. Educar para a tolerância e o respeito à diferença: Uma reflexão a partir da proposta Escola Plural. In: CANDAU, Vera Maria F. *Sociedade Educação e Culturas(s): questões e propostas*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002. P.156-172.

SPINK, Mariy Jane Paris. (org). O estudo empírico das representações sociais. In: *O conhecimento no cotidiano: as representações sociais na perspectiva da psicologia social*. 2 ed. São Paulo: Brasiliense, 1995. p. 85-108.

TARDIF, Maurice. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: Elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. *Revista Brasileira de Educação*, n.13, jan/ fev/ mar/ abr. 2000. p.5-24.

_____. *Saberes Docentes e Formação Profissional*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002. 325 p.

TARDIF, Maurice & RAYMOND, Danielle. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. *Educação e Sociedade – Revista Quadrimestral de Ciência da Educação*, n.73, ano XXI, dez. 2000. p.209- 244.

THOMPSON, Edward P. Costumes em comum: estudos sobre a cultura popular tradicional. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

_____. Folclore, antropologia e história socila. In: A. L. Negro & S. Silva (Orgs.). *As peculiaridades dos ingleses e outros artigos*. Campinas: editora da Unicamp, 2001. p. 238

TORRAINE, Alain. A escola do sujeito. In: TORRAINE, Alain *Poderemos viver juntos? Iguais e diferentes*. Trad. Jaime A. Clasen e Epfrain F. Alves. Petrópolis: Vozes, 1999. p.317-343.

TRINDADE, Azoilda L. da. (Org.). *Multiculturalismo: mil e uma faces da escola*. Rio de Janeiro: DP&A, 1999. 157 p.

UNIVERSIDADE XXI. O futuro em debate. Brasília –DF: Informativo SESu/Capes. 2003.

VAINFAS, Ronaldo. História das mentalidades e história cultural. In.: CARDOSO, Ciro Flamarion & VAINFAS, Ronaldo (Orgs.) *Domínios da história: ensaios de teoria e metodologia*. Rio de Janeiro: Campus, 1997. p. 127- 162.

_____. Caminhos e descaminhos da história. In.: CARDOSO, Ciro Flamarion & VAINFAS, Ronaldo (Orgs.) *Domínios da história: ensaios de teoria e metodologia*. Rio de Janeiro: Campus, 1997. p.441-449.

VALENÇA, Alceu; VALENÇA FILHO, Rubem. In: Zé Ramalho, Fagner, Alceu Valença. Zona Franca de Manaus: Studio Z, 2000. 1 CD . Faixa 11 (3 min 15 s), vol.2.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Perspectiva de análise da formação de professores. *VI EPECO (Encontro de Pesquisa em Educação do Centro-Oeste)*. 2003, Campo Grande/MS. CD ROM.

VEIGA NETO, Alfredo. *Foucault e a educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

VERÍSSIMO, Mara Rúbia Alves M. *Educação e Cidadania na pós-modernidade*. 1996. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de Uberlândia. Uberlândia, 1996.

_____. Currículo, diferença cultural e diálogo. *Revista educação e sociedade*, ano XXIII, nº 79, p.15-38. Agosto/2002.

_____. Os desafios da pós-modernidade à pedagogia. *Ensino em Revista*. vol. 5, p.23-44. Jul.96, jun.97.

VIANA, Larissa. Democracia racial e cultura popular: debates em torno da pluralidade cultural. In.: ABREU, Martha & SOIHET, Rachel (Orgs.) *Ensino de História: conceitos, temáticas e metodologia*. Rio de Janeiro: Casa da palavra, 2003. p.103-115.

ZEICHNER, Kenneth M. *A formação reflexiva de professores: idéias e práticas*. Lisboa: Educa, 1993.

_____. O pensamento prático do professor – Novos caminhos para o *practicum*: uma perspectiva para os anos 90. In: NÓVOA, A. (Org.). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Don Quixote, 1992. p. 115-138.

ANEXO A:

Roteiro das entrevistas com professores/as formadores/as dos cursos de História

Local: Universidade Federal de Uberlândia e Universidade Federal de Minas Gerais

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Selva Guimarães Fonseca

Orientanda: Regina Célia do Couto

Questões:

- 1- Fale-nos um pouco sobre sua formação.
- 2- Conte-nos um pouco, professor, sobre a sua experiência profissional.
- 3- Professor/a, quais as disciplinas que você leciona? Existe alguma que é da sua preferência? Por quê?
- 4- O que você pensa sobre um currículo de graduação que forma professores/as?
- 5- Você, enquanto professor/a formador/a, o que pensa que deve ser um currículo ideal pra formar professores?
- 6- Atualmente vários autores defendem um currículo multicultural. O que você entende que deve ser um currículo multicultural para o curso de História?
- 7- Você vê a perspectiva multicultural no currículo de seu curso? Quais ênfases e omissões você poderia apontar?
- 8- O curso que você trabalha abre espaço para reflexões relacionadas à vida e cultura de etnias e grupos culturalmente híbridos? Sim, não, como?
- 9- É de seu conhecimento que os PCNs possuem a perspectiva multicultural? O que você, enquanto formador/a de professores/as, poderia nos dizer sobre essa questão.
- 10- Professor/a, você tem conhecimento sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena? O que você poderia nos dizer a respeito desse documento no que se refere à formação multicultural?
- 11- Qual a importância de se formar os/as futuros/as professores/as de História numa perspectiva multicultural?
- 12- Na sua prática pedagógica de formador/a, você mobiliza saberes que leva a formar numa perspectiva multicultural? O que você faz e como faz? Quais ênfases e omissões você poderia apontar.

- 13- Quais os saberes que você julga importante o/a professor/a formador/a possuir para formar os/as futuros/as professores/as de História?
- 14- Como você, que é um formador/a de professores/as, percebe o processo de formação? Quais pontos que você destacaria como positivos e deficitários?
- 15- Qual a imagem que você tem de você mesmo enquanto professor/a formador/a?
- 16- Qual a imagem que você tem dos/as formandos/as em História?
- 17- O que você diria (mensagem) para os/as formadores/as, sobre o perfil que deve ter o/a formado/a?