

A FORMAÇÃO DE FORMADORES E A QUESTÃO DO MULTICULTURALISMO NO ENSINO DE HISTÓRIA

Regina Célia do Couto (FACEB/IBPAC), FASF/LUZ
Selva Guimarães Fonseca (UFU/MG)

Neste texto apresentaremos parte da pesquisa realizada no Programa de Mestrado em Educação da Universidade Federal de Uberlândia (UFU), intitulada: “Formação de Professores de História e Multiculturalismo: experiências, saberes e práticas de formadores.” Na investigação entrevistamos professores formadores dos cursos de História da UFMG e UFU e utilizamos como metodologia a entrevista oral temática. A questão central que nos acompanhou é a seguinte: Os professores formadores dos cursos de História formam “na” e “para” uma perspectiva multicultural?

Através das narrativas, com as quais dialogamos, auscultamos as palavras ditas pelos formadores, reconstruímos suas perspectivas pensando como ensina Benjamin¹ “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.”

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

Furtado afirma que através do ensino da música na História é possível perceber identidades culturais, apreender o mundo e acrescenta: “Resgato muito da criação popular. Uma coisa que está sempre presente nos meus cursos é o cancioneiro popular, a música, ainda que seja urbana; também a popular, músicas como o rap, o rock.” Almeida caminha

¹ BENJAMIM, Walter. *Magia e Técnica, Arte e política*. Obras Escolhidas. Trad. Sérgio Paulo Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 1985. p. 205.

nesse sentido e afirma: “O curso de História da UFU dá ênfase à pesquisa, procura estimular a produção científica que se inicia na graduação. Nós temos trabalhos sobre minorias étnicas, indígenas, etc.”

Alguns aspectos da cultura popular e erudita podem ser visualizados nas narrativas, assim como a existência de trabalhos e conteúdos incorporados a 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. Thompson² argumenta nesse sentido, “que a cultura popular, para se tornar um conceito mais concreto e utilizável, deve ser pensada como parte de um equilíbrio particular de relações sociais, não sendo possível olhar para os ‘populares’ isoladamente.”

Paiva 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. As leituras, sejam dos livros, das imagens, da vida, dos processos, das pessoas é fundamental no ensino de história hoje, ao meu ver. A idéia de uma história estática, factual, que parou no tempo e deve ser decorada, é muito contrária à dinâmica do mundo hoje. Formar professores de História na perspectiva multicultural, da forma como eu entendo é exatamente formar profissionais gabaritados, competentes para fazer com que outras tantas milhares de pessoas, de alunos possam realmente compartilhar do mundo, no qual ele se insere, no mundo que eles constroem. (E.F.P. – UFMG)

O formador aponta os impasses hoje sentidos e vivenciados no campo do ensino de história e da própria História. Oferece reflexões sobre o passado da história e de seu ensino, assim como o presente dos mesmos. Ele problematiza o vivido (suas histórias), as relações

² THOMPSON, Edward P. *Costumes em comum: estudos sobre a cultura popular tradicional*. São Paulo: Companhia das Letras, 1998. p. 17.

com o conhecimento histórico, o tempo, a própria História. Como nos ensina Rago³ “essa ‘história do presente’ é capaz de distinguir as tênues linhas que separam o passado do presente e o presente da atualidade. Portanto ela deve abrir o pensamento, ao mostrar como aquilo que é, poderia ser diferente.”

É essa abertura de pensamento que o formador argumenta como fator importante para uma formação multicultural, em sintonia com a atualidade. Ele preocupa-se com a complexidade da contemporaneidade, pensando na formação e no papel da disciplina História enquanto móbil desse vivido. Para Thompson⁴ “a história é a disciplina do contexto e do progresso, logo todo significado é um significado-no-contexto, e, quando as estruturas mudam, as formas antigas podem expressar funções novas e as funções antigas podem encontrar sua expressão em formas novas.”

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

É notório que os formadores percebem a complexidade do momento vivido e reconstróem suas práticas, convergindo para aspectos inerentes à História Cultural. Os formadores 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!

³ 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.

⁴ THOMPSON, Edward P. Folclore, antropologia e história social. In: A. L. Negro & S. Silva (Orgs.). *As peculiaridades dos ingleses e outros artigos*. Campinas: editora da Unicamp, 2001. p. 238

Cabe neste momento salientarmos que a proposta de História temática contemplada nos PCNs (1998) 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.

Neste sentido, pensar na perspectiva multicultural e na incorporação ou não da temática nos documentos oficiais é ainda mais intrigante. No entanto preferimos pensar como Mattos⁵, 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”.

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

As Diretrizes fazem parte de um projeto global mais amplo, definido pela LDBEN/1996. Como argumenta Sacristán⁶, “empreendem-se as reformas curriculares, na maioria dos casos, para melhor ajustar o sistema escolar às necessidades sociais e, muito

⁵ 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. 27.

⁶ SACRISTÁN, J. G. A cultura, o currículo e a prática escolar. In: SACRISTÁN, J. G. *O Currículo: uma reflexão sobre a prática*. Trad. Emani F. Rosa. 3 ed. Porto Alegre: ArtMed, 1998. p. 18.

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 Sacristán⁷. Deste modo, concordamos com o autor, para quem “pouco adiantará fazer reformas curriculares se estas não forem ligadas à formação dos professores. Não existe política mais eficaz de aperfeiçoamento do professorado que aquela que conecta a nova formação àquele que motiva sua atividade diária: o currículo.” E esse currículo é feito na atividade acadêmica, na prática, nas escolhas, definindo o que é realmente válido ser conhecido ou não.

Percebemos que os formadores 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 formadores tem sido refletir sobre o caráter destas propostas, bem como seus encaminhamentos.

Apesar de nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica (2002), 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 MOREIRA⁸, 2001), os formadores 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.” O objetivo expresso pelo formador de buscar novos historiadores, novas pesquisas, novos

⁷ Ibid. p. 10.

⁸ 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: Papirus, 2001. p.15-44.

saberes “é certamente a consciência de que as velhas formas são inadequadas aos propósitos” do curso de História. (BURKE⁹, 1992)

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, por outro, nas Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de História, a preocupação incide na formação de historiadores, a ausência, a omissão está na formação de professores. Fonseca¹⁰ relata que no 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 entrevistados dizem sobre esse problema? “O currículo de forma geral tem que se adaptar à necessidade de que o objetivo final é a formação de professor. A pesquisa por si só não resolve determinado problema se não for levada em termos de experiência no ensino.” (Dângelo: UFU). “Na realidade há um distanciamento muito grande dos professores universitários de História dessa discussão fundamental que é o que significa formar professor.” (Villalta: UFMG). Todos os entrevistados reconhecem a gravidade que é formar apenas professor, desconsiderando o historiador ou vice-versa e que há um distanciamento da discussão nas Universidades do que seja formar professores.

Com a finalidade de se formar o futuro professor, articulando saberes, que são dentre outros plurais, trabalhando numa perspectiva temática, é interessante que ele 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

⁹ BURKE, Peter. Abertura: 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, 1992. p. 336.

¹⁰ FONSECA, Selva Guimarães *Didática e Prática de Ensino de História*. Campinas, SP: Papirus, 2003. P.65.

características da História, é necessário partir como diz Paiva de “objetos que também são plurais”.

Se a história tem a pluralidade como marca inerente, faz-se necessário o estabelecimento de uma formação onde ensino e pesquisa se associem. Como afirma Silva¹¹, M.:

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 redefinem saberes ao produzir, outros saberes. Também, (re)significam qual ensino, qual formação de História, quais caminhos para formar o futuro professor/historiador com habilidades específicas do curso. 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 professor passa por pela compreensão do saber-fazer, mas não pode ser reduzida apenas a isso.

Cabe, neste instante, considerarmos que os formadores admitem a necessidade de rever o processo de incorporação dos conhecimentos curriculares atrelados à dimensão formativa dos futuros professores, uma vez que manifestam preocupações com a questão das diferenças. Formar é um trabalho incessante, em pleno movimento, nesse processo os formadores moldam o que ensinam e definem o prioritário nessa formação; isso passa, sem dúvida alguma, por reformulações nos próprios objetivos das Universidades.

Os formadores apontam, nas suas afirmativas, que formar é um processo cujo maior desafio é formar professores para viver na contemporaneidade. Acrescentamos: formar professores, multiculturalmente orientados, é o maior deles. Porque formar um profissional capaz de atuar nas salas de aula, de maneira a desconstruir estereótipos de raça, etnia,

¹¹ SILVA, Marcos A. *História: o prazer em ensino e pesquisa*. São Paulo: Brasiliense, 1995. p.19.

sexo, religião é incomensuravelmente desafiante. Neste sentido a formação de professores de História numa perspectiva etnocêntrica não se sustenta mais.

Nas narrativas, os entrevistados afirmam que a “história é multicultural”, no sentido de temas e conteúdos, acrescentamos que é multicultural no sentido de temas, de conteúdos, não necessariamente no sentido de métodos. O multiculturalismo é conteúdo, sim, mas é também uma postura em relação ao mundo. Neste sentido, 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. É necessário, pois, vivenciá-lo, ensiná-lo, aprendê-lo, exercê-lo.

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. 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.

A era da complexidade, como aponta Morin¹², 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 apenas à cultura da elite; é (re)significá-lo noutros espaços escolares. É encantar-se por aquilo que não é homogêneo, desestruturar códigos dominantes excludentes, mudar de postura. Nessa construção ativa o formador é conclamado a mobilizar-se, destinando aos saberes ensinados aos seus alunos outros olhares, novas composições.

¹² MORIN, Edgar. Articular os saberes. *Educação e complexidade: os sete saberes e outros ensaios*. Trad. Edgar de Assis Carvalho. São Paulo: Cortez, 2002.