

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE HISTÓRIA NO BRASIL:
PERSPECTIVAS DESAFIADORAS DO NOSSO TEMPO

Selva Guimarães Fonseca
Regina Célia do Couto

*Tempo, tempo, tempo, tempo, compositor de destinos, tambor de todos
os ritmos; tempo, tempo, tempo, tempo, peço-te (...) o movimento
preciso; tempo, tempo, tempo, tempo, quando o tempo for propício...*

Caetano Veloso

Introdução

Inspirando-nos nas palavras do compositor, percebemos o tempo como algo precioso e desafiador. Através do tempo, sentimos “todos os ritmos”. Esses ritmos são sentidos de diversas formas, em diferentes lugares do mundo. O tempo, para nós, formadoras de professores, passa rápido e essa leveza é uma característica da nossa sociedade no século XXI. Por outro lado, o poeta define o tempo, “tambor de todos os ritmos”, como movimento preciso, propício, contraponto ao instável. Na aparente estabilidade, percebe-se a instabilidade.

Essas palavras nos remetem a um dos paradoxos do nosso tempo, vivido de forma marcante pela sociedade brasileira. Onde reside o paradoxo?

Ao mesmo tempo em que vivemos o aceleração dos fluxos, das inovações tecnológicas, o encurtamento das distâncias via informática, poderosos meios de comunicação e transporte, grandes evoluções na biotecnologia, observamos, cotidianamente, desigualdades variadas, pobreza, banalização da violência, exacerbação de mortes, fome, endemias, epidemias, desequilíbrios ambientais.

A ordem econômica mundial globalizada evidencia efeitos positivos e também negativos, pois é desigual, acentua marginalizações, dependências, *guetização* de culturas e também o retorno às etnias, às culturas locais, acentuando conflitos religiosos, territoriais, culturais. Nesse sentido, vale lembrar Sousa Santos (2001a, p. 308):

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.

Assim, vivemos um tempo marcado pela diversidade, pela complexidade sociocultural. Concordando com Hall, “cada vez mais, as crises nessas sociedades assumem um caráter multicultural ou etnizado” (Hall 2006, p. 54). Na sociedade do conhecimento, da informação, das mudanças aceleradas, das incertezas, as marcas da fragmentação, das diferenças de classe, gênero, sexualidade, etnia, raça, religião e nacionalidade são visíveis nos diferentes espaços de vivência.

Essas mudanças têm ecos variados nos diversos setores da sociedade, são sentidas também de forma diversificada, repercutem fortemente na educação escolar em geral e, de modo especial, na educação de professores que formam as novas gerações. Reafirmamos neste espaço textual que, para compreendermos e lutarmos por transformações na educação escolar, faz-se necessário observá-la com base no contexto político, econômico e cultural em que está situada.

Assim, em meio à profusão de mudanças relacionadas à formação de professores de história, destacamos, como intervalar de todas citadas anteriormente, o multiculturalismo. Em diferentes partes do planeta, conflitos étnicos, raciais e culturais se intensificam e nos levam a questionar a problemática em torno das questões multiculturais.¹ Esses embates não são recentes na história. “Desde a II Guerra Mundial (e bem antes da expansão européia a partir do século XV), o multiculturalismo não só tem se alterado, mas também se intensificado” (Hall 2006, p. 54). Presente de diversas formas em diferentes localidades, o multiculturalismo revela-se na luta dos povos indígenas, nos movimentos negros, feministas, nos conflitos entre povos que buscam o direito à língua, à cultura, à territorialidade, como os curdos (na Turquia), os bascos (na Espanha), os tâmeis (no Sri Lanka), revelando “as desigualdades (...) que atingem identidades de gênero, étnicas, raciais e culturais” (Canen 2002, p. 179). Assim, em meio a incertezas e conflitos, o que buscamos são respostas plurais, que desafiem preconceitos, exclusões identitárias nos diversos campos da vida social, incluindo a educação dos professores, pensando em “(...) caminhos que possam construir uma ciência mais aberta às vozes de grupos culturais e étnicos plurais” (*idem*, p. 178).

A América Latina e, especificamente, o Brasil não se distanciam dessa problemática. Ao contrário. O modelo colonialista aqui imposto foi, hegemonicamente, o do branco europeu e as culturas ameríndias e afrodescendentes foram, visivelmente, negligenciadas nesse processo de aculturação. Imperou “o princípio fictício, fabricado pelo etnocentrismo dos grupos privilegiados e posto em funcionamento pelo aparato disciplinar do Estado” (Corazza 2002, p. 104).

Se concebemos a formação docente como um movimento de saberes e práticas diversas e que esse movimento não é harmonioso, linear, preciso, que às vezes desafina, porque lida, dialoga, forma, (in)forma sujeitos,

1. As sociedades multiculturais não constituem algo novo. “Bem antes da expansão européia (a partir do século XV) – e com crescente intensidade desde então – a migração e os deslocamentos dos povos têm constituído mais a regra que a exceção, produzindo sociedades étnica ou culturalmente ‘mistas’.” (Hall 2006, pp. 52-53).

questionamos: é possível formar orientando-se por uma perspectiva multicultural, comprometida com ações políticas transformadoras? Quais os limites, as possibilidades da construção de currículos e metodologias, os projetos educativos de formação de professores para um mundo inevitavelmente multicultural? Quais são os desafios do ensino e da formação de professores de história no Brasil, no século XXI, inseridos em um mundo cada vez mais globalizado, multicultural e desigual?

O que propomos neste texto é refletir sobre a formação de professores de história no Brasil para o ensino fundamental e médio, nos cursos de licenciatura, no atual contexto em que esses problemas se apresentam de forma tão urgente e necessária na educação das novas gerações de professores de história. Realizaremos um diálogo com os documentos normatizadores da formação de professores, produzidos pelo Estado brasileiro neste início do século XXI: Diretrizes Nacionais para Formação de Professores para a Educação Básica (DCNs); Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação de Professores de História, do Ministério da Educação. Ambos são fruto das políticas educacionais advindas dos anos 1990, após a implantação da Lei de Diretrizes e Bases, lei 9.394/96. Refletiremos sobre as dimensões teórica, prática e política da formação e do trabalho docentes no Brasil de uma perspectiva desafiadora do nosso tempo, o multiculturalismo.

A documentação será analisada como diretriz curricular reveladora de políticas e práticas variadas, permeada de significados e traduções, produção de uma época, portanto, carregada de valores e posturas. Isso nos auxiliará na compreensão dos projetos político-culturais presentes-ausentes nos documentos oficiais. Concordando com Macedo, “a produção dos currículos formais e a vivência do currículo são processos cotidianos de produção cultural, que envolvem relações de poder tanto em nível macro quanto micro” (Macedo 2006, p. 288).

Por que analisar a documentação proposta? Primeiro, porque expressa a Política Nacional de Educação pensada e gestada nos anos 1990. Segundo, porque representa um direcionamento da formação dos futuros professores. Terceiro, porque expressa a confluência de determinadas posturas, crenças e valores, espaço de construção de significados, saberes, informações, poder e identidades (Silva 2001) que representam uma época. E, por fim,

entendemos os documentos oficiais como documentos-monumentos, ou seja, que permanecem, duram, são testemunhos de uma época, portanto, necessitam ser vistos e lidos. Isso é ofício do historiador, nossa intenção, nosso papel!

Políticas educacionais no Brasil: Reflexões sobre um percurso

No final dos anos 1970 e início dos anos 1980, era perceptível a fragilidade do regime autoritário, revelada, por exemplo, na Lei da Anistia, nos movimentos sociais organizados, na campanha pelas “Diretas Já”, nas lutas políticas e sindicais de vários segmentos de trabalhadores, sobretudo dos professores. A partir de 1982, com as eleições diretas para os governos estaduais, tornou-se realidade a reformulação dos currículos e dos objetivos educacionais do ensino de história em grande parte dos estados brasileiros. Convém lembrar que, mesmo antes do fim da ditadura, setores organizados da sociedade lutavam por melhorias no ensino e várias mudanças na formação de professores já estavam em curso.

Em 1990, em Jomtien, na Tailândia, realizou-se a Conferência Mundial de Educação para Todos, financiada pelo Banco Mundial, pelo Unicef (Fundo das Nações Unidas para a Infância), pelo Pnud (Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento) e pela Unesco (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura). Os países participantes se comprometeram a assegurar uma educação básica de qualidade a crianças, jovens e adultos. De acordo com Shiroma, Moraes e Evangelista (2004, p. 57), a conferência deparou com a seguinte estatística: “100 milhões de crianças fora da escola e mais de 900 milhões de adultos analfabetos no mundo”, revelando o fracasso da educação escolar.

Os anos 1990 foram importantes para a educação brasileira. Profundos e marcantes avanços e recuos nas políticas educacionais se fizeram presentes, paulatinamente, no cenário nacional, como o processo de discussão, a aprovação e a implementação da nova Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional (LDB 9.394/96). Um dos pontos de partida da elaboração dessa lei foi a Declaração Mundial de Educação para Todos, acordo definido pelos países que estiveram presentes na conferência de

Jomtien. Nesse sentido, o discurso governista se afinou com as determinações dos organismos multilaterais.

No caso específico da formação docente, patenteia-se a produção, por meio do professor, das novas “competências” exigidas pelo capitalismo (Shiroma, Moraes e Evangelista 2004), ou seja, para o professor, duas exigências se impõem: o saber-fazer e a profissionalização.

A partir de 1996, a nova LDB passa a regulamentar a educação brasileira. Após anos de debates das diversas organizações sociais e setores educacionais, o projeto do governo Fernando Henrique Cardoso foi vencedor. Assim, é importante lembrar que a LDB implantada não foi a discutida e reivindicada pelos movimentos sociais e pelo Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública. Concordando com Apple (2003, p. 1), os anos 1990 no Brasil podem também ser caracterizados como

uma época ao mesmo tempo boa e ruim no mundo da política educacional. Por um lado, raras vezes a educação ocupou um lugar tão central nos debates públicos a respeito do nosso presente e do nosso futuro. Por outro lado, um leque cada vez mais limitado de recursos discursivos e ideológicos domina as formas conceituais e políticas dadas a esses debates.

Da LDB, emergiram vários projetos com o intuito de assegurar a implementação da reforma educacional nos diferentes níveis da educação. Assim, foram implantadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação infantil, o ensino fundamental e médio; os Parâmetros e Referências Curriculares para a educação básica; e as Diretrizes Curriculares para cursos de nível superior. Nesses documentos, estão expressas as diretrizes para a educação nacional.

A partir daí, a diversidade de formas de ensinar e aprender, as características do sistema educacional brasileiro, as experiências construídas ao longo da história passam a se vincular às diretrizes da LDB 9.394/96 e aos demais instrumentos da política educacional.

No final dos anos 1990, também foram editados os “Temas Transversais Pluralidade Cultural, Ética, Meio Ambiente, Orientação Sexual”.

Em 2003, por pressão dos movimentos, foram publicadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (Brasil. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade 2003).

Portanto, a reforma política educacional advinda da LDB é abrangente, atingiu diversos setores, níveis e modalidades, envolveu vários profissionais, especialistas na elaboração de pareceres, parâmetros, referenciais, avaliações etc. Contudo, nos ateremos às mudanças que afetaram particularmente a formação de professores de história.

Diretrizes Nacionais: Arquiteturas da formação docente

Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de História

A reforma educacional empreendida no Brasil durante o primeiro governo Fernando Henrique Cardoso (1995-1998), como já afirmamos, consubstanciou-se em diferentes políticas e ações. Nesse contexto, os cursos superiores de graduação também foram alvo de mudanças. A reforma curricular dos cursos de graduação teve início por meio do edital n. 4, de 4 de dezembro de 1997, da Sesu/MEC, 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), elaborou o documento das diretrizes dos cursos de história. Em 3/4/2001, a Câmara de Educação Superior aprovou, por unanimidade, as Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de História.²

2. 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 9/7/2001, seção 1, p. 50.

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

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, assessorias 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)

O texto enfatiza a formação de um profissional qualificado para o exercício da pesquisa, em consonância com as novas tecnologias, que domina competências e habilidades para o exercício da profissão de historiador e seja capaz de atuar no mundo globalizado. Nas Diretrizes dos Cursos de História, a preocupação central incide na formação do historiador. A ausência, a omissão é a formação de professores de história.³ Com relação a uma formação do historiador-professor para um mundo multicultural, o documento também silencia.

3. Essa questão foi amplamente discutida e criticada em textos e fóruns de debates. Ver: Fonseca 2003, pp. 59-72.

Mas, se o documento não apresenta no seu conteúdo as questões inerentes ao multiculturalismo – as representações de raça, classe, gênero e etnia –, qual projeto de cultura expressa, defende, oficializa, universaliza?

Uma das pistas para a busca da resposta é o “pretenso universalismo” criticado por vários curriculistas. Nesse sentido, para Canen e Moreira (2001, p. 31), o que está posto 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.

Nesse sentido, pensar uma formação de professores de história em consonância com as questões multiculturais inerentes ao nosso tempo revela tensões e desafios. As questões das diferenças de gênero, raça, etnia e religião estão latentes na sociedade. Logo, o que se espera de uma política de formação docente de história é a busca de respostas plurais para uma sociedade também plural, desafiando a construção das culturas dos grupos hegemonicamente dominantes, não negligenciando “os outros”, as margens, os diferentes.

Creemos que o tempo, o espaço e o processo de formação de professores de história têm contribuições e atribuições importantes para a construção de uma sociedade em que as diferenças e as desigualdades sejam permanentemente questionadas. No entanto, não se pode ignorar a ausência dessas questões nos documentos, nos currículos, nos projetos formativos.

A leitura do documento, produzido na virada do século XX para o século XXI, na história recente, corrobora a afirmação de Candau (2008, p. 19): “As questões relativas ao multiculturalismo só recentemente têm sido incluídas nos cursos de formação de educadores/as e, assim mesmo, de modo esporádico e pouco sistemático, ao sabor das iniciativas pessoais de alguns professores/as”.

Isso nos mobiliza e nos une aos defensores de um multiculturalismo crítico, revolucionário, propositivo, pois consideramos impossível não pensar nas relações identitárias construídas na educação, nos currículos, nos processos formativos. Constitui-se “tarefa central daqueles que defendem uma concepção multicultural crítica questionar a construção dessas diferenças e identidades historicamente construídas” (Mclaren 2000a, pp. 123-124).

A concepção de formação da qual somos defensoras implica a permanente reconstrução dos saberes e das práticas docentes. Saberes múltiplos em sintonia com o vivido, o diverso. Compartilhamos as idéias de Thompson: a disciplina história é fundamentalmente formativa, pois “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” (Thompson 2001, p. 238).

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 sejam capazes de desconstruir projetos de dominação constituídos ao longo da história da disciplina. Nesse sentido, a nosso ver, as diretrizes merecem uma profunda revisão, para romper o silêncio, fazer falar o não-dito: a formação do professor de história em/para um mundo multicultural.

Certamente, a metáfora da ponte (Bhabha 1998, p. 6) pode nos ajudar a refletir sobre a formação dos professores de história, pois “sempre, e sempre de modo diferente, a ponte acompanha os caminhos morosos ou apressados dos homens para lá e para cá, de modo que eles possam alcançar outras margens... A ponte reúne enquanto passagem que atravessa”. Não acreditamos que as questões inerentes ao multiculturalismo sejam panacéia para os cursos superiores de história, mas algo inevitável à educação do professor, que pode ser intervalar nos cursos, lócus onde a questão multicultural, “sempre e sempre de modo diferente”, possa se reunir, atravessar, transformar, discutir e alcançar outras margens.

Diretrizes curriculares para a formação de professores da educação básica: O domínio das competências

Analisar as reformas educacionais no Brasil constitui-se um desafio, pois nos deparamos com meandros e labirintos, nem sempre possíveis de serem mapeados, identificados e transpostos.

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 cursos de nível superior. O grupo designado para esse fim foi composto por representantes das Secretarias de Educação Fundamental, Educação Média e Tecnologia e Educação Superior, e teve como coordenador geral o doutor Ruy Leite Berger Filho, secretário de Educação Média e Tecnologia (Brasil 2002, p. 1).

O Conselho Nacional de Educação designou para análise da proposta uma comissão bicameral composta por conselheiros,⁴ juntamente com representantes do Ministério da Educação, integrantes do grupo de trabalho que redigiu a proposta submetida à apreciação do Conselho Nacional de Educação.

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.⁵ Em 8/5/2001, a Câmara de Educação Superior aprovou as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.

4. Edla Soares, Guiomar Namó de Mello, Nélio Bizzo e Raquel Figueiredo Alessandrini Teixeira, da Câmara de Educação Básica, e Éfrem Maranhão, Eunice Durhamm, 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 (Brasil 2002, p. 1).

5. A reunião técnica contou com a participação da Associação Nacional de História, dentre outros. Da audiência nacional, participaram a Associação de Geógrafos Brasileiros, a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, a Associação Nacional de Formação dos Profissionais da Educação, dentre outros (Brasil 2002, p. 2).

Considerando que habitamos um mundo em que a globalização da economia atinge os mais variados povos, onde o cidadão é convocado a ser cidadão planetário e a pluralidade cultural é interpretada e vivenciada de forma diversa nos espaços-tempos, também diversos, questiona-se: qual projeto cultural de formação de professores o governo brasileiro institucionalizou com as Diretrizes Curriculares Nacionais para formação de professores da escola básica? As diretrizes apontam para uma formação em consonância com um mundo cada vez mais plural, global, multicultural?

Para dialogar com o documento, fizemos alguns recortes, levando em consideração os aspectos organizacionais, o trabalho com os alunos e os aspectos pedagógicos da profissão.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, cursos de licenciatura, de graduação plena, são compostas 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 em todas as etapas e modalidades da educação básica (Brasil 2002, p. 41).

Primeiramente, o documento faz referência ao contexto educacional dos anos 1980 e 1990, justificando e destacando a necessidade e o sentido da proposta de reforma para a atual conjuntura brasileira. Assim, como diz o documento, essa 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” (*ibid.*, 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 (*ibid.*, pp. 5-8). Para tanto, apresenta o suporte legal para formar professores e as questões a serem enfrentadas na formação nos campos institucional e 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. (Idem, p. 9, grifo nosso)

Nesse sentido, o documento expõe os princípios orientadores de uma reforma da formação de professores, as Diretrizes para a Formação de Professores – nas quais são apresentadas concepções, desenvolvimento e abrangência da formação, como competências, habilidades e conhecimentos – e os eixos articuladores – a organização institucional da formação de professores, a avaliação da formação de professores para a educação básica e as diretrizes para a organização da matriz curricular.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores constituem um dos referenciais para a formação de professores dos cursos de nível superior e apresentam a base comum para a formação dos futuros professores 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” (*ibid.*, p. 6). O documento, ancorado ao contexto global e nacional, propõe, dentre outras coisas, uma reforma educacional sintonizada com as preocupações e os problemas pelos quais a educação brasileira tem passado nos últimos anos. Busca, nesse contexto, o suporte para orientar as mudanças necessárias nos cursos de formação de professores. Essa reforma objetiva regular e orientar a formação de professores da educação básica em nível nacional. Para tal, inclui as competências, os conhecimentos e os eixos norteadores do trabalho e da formação pedagógica dos professores.

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. (*Ibid.*, p. 3)

Percebemos a preocupação com a aprendizagem dos alunos articulada à compreensão da realidade social mais ampla. E nesse sentido se faz necessário pensar a formação dos docentes. Para Sacristán (1998, p. 10), “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 o currículo, como sabemos, é construído na atividade acadêmica, na prática, nas escolhas, nas culturas, definindo o que é realmente válido, necessário ser conhecido.

As DCNs expressam preocupações com o futuro da educação brasileira: “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” (Brasil 2002, p. 6).

Por esse 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. Nesse 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 incorporar-se na vida produtiva e sociopolítica. 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. (*Ibid.*, p. 6)

Referindo-se aos alunos e à importância da 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” (*ibid.*, p. 7).

As diretrizes determinam uma formatação dos cursos de formação de professores. 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 *qualificá-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.* (*Ibid.*, p. 24, grifo nosso)

Dessa forma, as diretrizes reafirmam as competências profissionais que os futuros professores necessitam para atuar na educação básica: competências e conhecimentos indispensáveis para uma educação de qualidade, segundo o documento. Os professores formados devem ser 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, as DCNs (*ibid.*, pp. 27-29) apresentam uma lista de competências, dentre as quais destacamos:

- 1) competências referentes ao comprometimento com os valores inspiradores da sociedade democrática;
- 2) competências referentes à compreensão do papel social da escola;
- 3) competências referentes ao domínio dos conteúdos a serem socializados, de seus significados em diferentes contextos e de sua articulação interdisciplinar;
- 4) competências referentes ao domínio do conhecimento pedagógico.

A ênfase é na formação de um professor qualificado, competente, que domine conteúdos, metodologias e que saiba fazer. A noção de competência está em consonância com o modelo de trabalhador que se pretende para o mundo contemporâneo, ou seja, um trabalhador capacitado para “gerenciar e mobilizar conhecimentos para seu próprio desenvolvimento profissional” (*ibid.*, p. 29). “Portanto, a formação dos docentes não surge como um processo e controle interno estabelecido pelo próprio grupo, mas como um controle estabelecido pelo Estado” (Contreras 2002, p. 63).

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. A expressão “ser capaz” revela a intenção e as demais dizem respeito às operacionalizações para viabilizar essa intencionalidade. Dessa perspectiva de formação, o profissional precisa mobilizar, articular e aplicar saberes por meio de planos. Assim, é possível identificar no texto-documento uma dimensão aplicacionista inspirada no modelo da racionalidade técnica e científica.

Segundo Suárez (2002, p. 179, grifo do autor),

as proposições originadas pelo enfoque tecnicista manifestam um marcado *caráter ideológico e legitimador* da ordem social existente. Por isso – sublinham – não somente carecem de uma justificativa científica de seus supostos, como também se inscrevem em um discurso que inclui definições implícitas de cultura, conhecimento, currículo, sujeito (pedagógico) e aprendizagem que, mesmo quando articuladas a uma determinada visão e interesse de grupo, pretendem instituir-se como universalmente válidas.

Por outro viés, como defende Tardif (2000), o professor não é apenas um sujeito que precisa aprender para saber fazer, ele é “um sujeito existencial”, ou seja, um ser-no-mundo. Uma pessoa comprometida em e por sua própria história. 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 com base em um programa anteriormente definido e

independente tanto do contexto da ação, no qual ele se insere, quanto da história anterior, que o antecede. Dessa perspectiva de análise, segundo o mesmo autor, os fundamentos do ensino são, a um só tempo, existenciais, sociais e pragmáticos.

Ingressar na carreira do magistério, exercer a profissão de professor de história requer muito mais do que competências inerentes à prática docente. O fazer-se professor é permanentemente construído, é fruto de uma trajetória social e profissional circunscrita na história de cada um. No entanto, as diretrizes para a formação de professores da educação básica, no seu conteúdo explícito, sinalizam para uma formação que prioriza a instrumentalização e o domínio cognitivo da função docente. O ponto central do documento é o desenvolvimento de competências para o exercício da profissão professor. Essa concepção de formação fundamenta-se no saber fazer, ou seja, é preciso dominar conteúdos e técnicas para ensinar.

Para Veiga, o texto do documento 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).

Os saberes docentes construídos ao longo da formação docente têm sido objeto de inúmeras investigações. Para Gauthier (1998), é necessário que o professor tenha um repertório de conhecimentos inerentes à profissão e que constantemente o utilize. Esse repertório se constitui de conhecimentos e habilidades que devem ser considerados no seu conjunto. Isso inclui conhecimento do conteúdo, saber planejar, avaliar, organizar. Também são necessários talento, intuição, bom senso, experiência e cultura. Nenhuma dessas habilidades é suficiente por si mesma. Priorizar uma em detrimento das outras acarretará prejuízos no processo de profissionalização, impedindo o despertar de um saber desse ofício sobre si mesmo, correndo-se o risco de exercer um ofício sem saberes e possuir 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).

Nesse sentido, preocupa-nos o fato de que, no modelo de formação centrado na pedagogia de competências, a dimensão multicultural crítica compromissada com a transformação das relações sociais assimétricas seja pouco considerada, ou melhor, desconsiderada nessas diretrizes, que visivelmente privilegiam a dimensão técnica.

Além de expressar determinadas verdades, a forma discursiva dos referidos documentos produz “efeitos de verdades no seu interior” (Foucault 1996, p. 7). Assim, acreditamos que tais verdades se movimentem nas dinâmicas de poder e circunscrevam-se historicamente nos discursos pensados e concretizados nas políticas educacionais.

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 formação de professores de história de uma perspectiva multicultural crítica ou revolucionária não encontra ressonância. Em algumas pequenas passagens, como, por exemplo: “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) e “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), é possível identificar abordagens multiculturais assimilacionistas; diferencialistas ou o chamado monoculturalismo plural. Ou seja, o multiculturalismo é um dado, devemos reconhecer, respeitar, descrever as diferenças, combater os preconceitos e discriminações, mas sem colocar em questão o caráter monocultural e homogeneizador das relações sociais e culturais, do conhecimento, do currículo e das práticas educativas.

Ora, como bem sabemos, o currículo é “uma opção cultural”, um projeto seletivo de cultura, uma seleção cultural de determinados grupos. Nesse sentido, os textos das diretrizes revelam um projeto cultural que também é político e pedagógico, e a marca é o silenciamento, a ausência da diversidade cultural brasileira. O silêncio não é vazio, é pleno de ausências, possibilidades, portanto, é necessário senti-lo, compreendê-lo, captando o que ele tentou subtrair. Assim, as questões multiculturais subjazem esse projeto político/cultural/pedagógico, ou seja, estão ocultas ou subentendidas.

Isso nos impulsiona a afirmar que as Diretrizes para a Formação de Professores da Educação Básica e as Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de História deixam intocado um modelo de sociedade, de formação de profissionais e, assim, podem contribuir para a manutenção de posturas que levam a discriminações e exclusões – explícitas e veladas – nesse contexto, reafirmando os propósitos de manutenção do *status quo*.

Os dois textos oficiais, norteadores do processo de construção curricular de formação de professores de história, apresentam determinados conceitos que notoriamente são recorrentes no debate intelectual contemporâneo, tais como “diversidade, discriminação, tolerância”; conceitos que balizam olhares, mas nos instigam a ver mais de perto o dito e o não-dito. O que vem à tona é um 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.

Se os textos das diretrizes apresentam uma proposta de formação de professores que negligencia culturas diversas, como realizar esse tipo de trabalho pedagógico no interior das escolas se a formação dos professores tem como ênfase a instrumentalização, as competências?

O multiculturalismo que, para alguns, representa equilíbrio e equanimidade da diferença, e, para outros, a democratização dessa diferença, para nós, significa 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.

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 educadores para uma política de tolerância para com os diferentes e as diferenças.

Isso nos leva a pensar no camuflar ou no banalizar da questão da “tolerância”, o que pode significar uma segregação mais problemática do que a que se vive, pois, assumir a necessidade de educar para a diversidade não significa que os problemas das “minorias” *guetizadas* pelos currículos

foram resolvidos e, ainda menos, que se formará para a diversidade. Ou, como dizem Duschatzky e Skliar (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.

A tônica dos documentos é, sem dúvida alguma, a divulgação de uma política pública de educação na qual triunfam os métodos, a tecnicidade, o saber-fazer, acreditando ser isso suficiente, um, para promover e construir “o profissional de história”, o outro, “o ser professor” na atualidade.

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

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 com o mercado de trabalho, determinando competências em que, de um total de 30, apenas duas ou três se referem a uma formação multiculturalmente orientada (Canen e Moreira 2001), acreditamos que os formadores têm a possibilidade de avançar em sentido oposto, recriando saberes escolhidos para aprender e ensinar novos caminhos para os cursos de formação, restabelecendo às “culturas negadas e silenciadas” um lugar no currículo.

Defendemos a legitimidade de nós, professores formadores, forjarmos possibilidades de uma educação promotora de uma outra formação e uma outra história, desafiadoras das construções assimétricas de classe, gênero, etnia, sexualidade que insistem em permanecer. Isso é tarefa de todos aqueles desejosos de uma sociedade mais solidária. Assim, repensar a formação dos professores de modo que ela responda aos fenômenos sociais do nosso tempo é o grande desafio para educadores e instituições formadoras.

Nesse sentido, defendemos uma proposta capaz de romper com os desígnios permanentes do atual sistema econômico, social, cultural e educacional. Defendemos uma formação multicultural, para promover também um ensino multicultural. Mas qual formação multicultural? Faz-se necessário um profissional comprometido com a democracia e a justiça social, engajado num processo contínuo de transformação aliado 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.

Desse modo, “um currículo multicultural crítico pode ajudar as/os educadoras/es 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 2000a, 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, grifo nosso),

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.

Mas qual o sentido de uma prática reflexiva multiculturalmente comprometida na área de história? Quais os limites e as possibilidades na formação de professores de construção de currículos e metodologias de ensino de história que possam dar conta de uma formação para um mundo inevitavelmente multicultural?

Notas críticas sobre as relações teoria e prática nos cursos de formação de professores de história

Nesta primeira década do século XXI, é recorrente no Brasil, nos centros de formação de professores de história, um movimento de reconstrução e implantação de novos projetos de licenciatura, que buscam, por um lado, adequar-se às diretrizes do Conselho Nacional de Educação e também, por outro, incorporar dimensões críticas aos modelos tradicionais de formação, advindas da pesquisa acadêmica.⁶ Em algumas instituições, há continuidade da separação bacharelado/licenciatura e, em outras, como o caso do curso de História oferecido pela Universidade Federal de Uberlândia, a graduação, segundo informações oferecidas no sítio da universidade, foi criada em 1964, na antiga Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, passou por várias reformulações e adequou-se tanto às mudanças da legislação quanto a suas próprias demandas. A partir de 2006, foi implantado um novo currículo, cujo princípio orientador central da formação do profissional é a coesão entre as dimensões acadêmicas de ensino e pesquisa. O curso tem regime semestral, com duração de quatro anos e meio e currículo integrado para bacharelado e licenciatura. Após a integralização curricular, o aluno recebe o diploma de bacharel e licenciado em História (http://www.ufu.br/catalogo_graduacao, acesso em 3/2/2008).

É possível encontrar projetos de currículos de formação docente que ainda seguem explicitamente modelos e concepções de formação advindos do modelo da racionalidade técnica e científica. Por outro lado, vivenciamos processos de construção de novos projetos, inspirados em um novo paradigma da ciência, “o paradigma a emergir (...) não pode ser

6. Ver Fonseca e Silva (2007).

apenas um paradigma científico (o paradigma de um conhecimento prudente), tem de ser também um paradigma social (o paradigma de uma vida decente)” (Sousa Santos 1997, p. 37). Isso tem ocasionado desconforto epistemológico e, ao mesmo tempo, amplia o olhar para fenômenos como a educação, observando-se o contexto político, social, cultural e econômico. Questionam-se o lugar do conhecimento, as relações entre sujeitos individuais, coletivos, o papel da teoria e da prática.

Nesse movimento, podemos rever práticas tradicionais de ensinar e aprender que têm sustentado a formação de professores durante décadas. Como é o caso da estruturação das disciplinas nos cursos superiores, da compartimentação dos saberes. As reformas curriculares, muitas vezes, centram as mudanças na criação de um novo quadro de disciplinas, deixando campos intocados, como a vinculação entre teoria e prática. “Criam-se novas disciplinas para resolver os problemas produzidos pelas antigas e por essa via reproduz-se o mesmo modelo de cientificidade” (*ibid.*, p. 47). Reformar os currículos de formação pressupõe ênfases na organização do ensino articuladas à pesquisa e à extensão.

Esse processo conduz os nossos olhares atentos também para o papel dos formadores de professores que atuam no ensino superior. Relembrando Morin (2002, p. 13), 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.

Conservação, regeneração e geração são dimensões constitutivas das práticas pedagógicas, dos currículos de formação, pois “o currículo, enquanto expressão de sua prática e das qualidades pretendidas, é o elemento que se reconstrói na indagação, da mesma maneira que também se reconstrói a própria ação” (Contreras 2002, p. 119). Nesse sentido, conforme já afirmamos, o currículo gravita e se configura nas relações entre os sujeitos, os saberes e as práticas diversas. Ensinamos pesquisa, pesquisando,

aprendemos a ensinar, ensinando. Teoria e prática, pesquisa e ensino estão associados, ou devem estar associados, em todo processo formativo. Como afirma Silva (1995, p. 19):

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

Para formar nas “novas circunstâncias multiculturais da diferença” (Hall 2006), acreditamos que se faz necessário 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.

Os fundamentos das relações teoria e prática atravessam nossas formas de ensinar e aprender. Logo, não estamos falando de rearranjo curricular, de acrescentar, incluir, conteúdos, o que está em jogo é uma tomada de posição política e teórica. Currículo é espaço de disputas, de poder, de territórios contestados (Moreira e Silva 1995). Pensar em conteúdos multidisciplinares e interdisciplinares ou assumir o desafio de quebrar a lógica disciplinar, pensar em espaços interculturais que possam ressignificar as dimensões da teoria e da prática – bem como o ensino alicerçado à pesquisa – e pensar em transgressões metodológicas são passos significativos e desconcertantes, que “devemos” considerar. Isso requer, lembrando Charlot, pensar as relações com o mundo.

Nesse sentido, é necessário que professores, formadores de professores, pesquisadores, editores, produtores de materiais didáticos, formuladores e gestores de cursos superiores de história mire seus olhares para as recentes mudanças na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a lei 9.394/96, resultantes das lutas políticas de movimentos sociais organizados, dos debates políticos e acadêmicos e das políticas

públicas implantadas pelo governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva a partir de 2003.

Em relação ao ensino de história no território brasileiro, o texto da LDB aprovada em 1996 previa, no artigo 26:

Art. 26. Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela.

§ 4º O ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e européia.

Esse texto foi modificado pela lei 10.639, de 9 de janeiro de 2003, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”.

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena. (Redação dada pela lei n. 11.645, de 2008)

§ 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil. (Redação dada pela lei n. 11.645, de 2008)

§ 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras. (Redação dada pela lei n. 11.645, de 2008)

As mudanças legais, anteriormente descritas, requerem, além do desenvolvimento da pesquisa e das mudanças curriculares, uma revisão de valores e posturas que têm contribuído não para contestar as questões culturais e políticas, mas para nos impedir de contribuir para a construção de uma ciência mais aberta às questões socioculturais. Eis um dos grandes desafios desse tempo. Alargaremos o fosso social se não operarmos nas conquistas de espaços de formação, onde as especificidades de raça, classe, gênero, geração e etnicidade, que nos rondam, circundam e incomodam, sejam, de fato, centrais na formação dos educadores da área de história.

Considerações finais

Diante desses desafios, faz-se necessário elucidar alguns pontos. Como formadoras de futuros professores de história, acreditamos em projetos formativos que priorizam a articulação de saberes plurais, de teorias e práticas numa perspectiva interdisciplinar, alicerçada em uma “prática reflexiva multiculturalmente comprometida”. Como argumenta McLaren (2000a), um dos principais problemas do ensino multicultural é fazer com que educadores desenvolvam currículos e pedagogias que estejam atentos a um projeto coletivo de transformação do existente. A formação de professores no Brasil exige de nós, formadores, um compromisso permanente com a transformação qualitativa da educação escolar.

Também, é prudente mencionar que defendemos um currículo de formação docente como móbil de práticas diversas, que não sobrevive de intenções, mas, efetivamente, do que se faz nos processos pedagógicos, no ensino e na pesquisa. Ações sutis e profundas ao mesmo tempo, pois “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 aprofundar-se, cada vez mais, na reflexão sobre o papel das instituições formadoras de professores e dos formadores de professores. Como ensinou Déa Fenelón (1987, p. 31): “O verdadeiro ensino sempre pressupõe pesquisa e descoberta”.

Referências bibliográficas

- APPLE, M.W. (2003). “Aliança estratégica ou estratégia hegemônica? Conservadorismo entre os desfavorecidos”. *Educação e Sociedade*, v. 24, n. 84. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php>.
- BHABHA, H.K. (1998). *O local da cultura*. Belo Horizonte: UFMG.
- BRASIL. Ministério da Educação e Desporto (2001). *Diretrizes curriculares nacionais dos cursos de história*. Brasília: MEC. Disponível em: <http://www.mec.gov.br/sesu>.
- _____. (2002). *Diretrizes para a formação de professores da educação básica, em cursos de nível superior*. Brasília: MEC. Disponível em: http://www.mec.gov.br/sesu/ftp/curdiretriz/ed_basicaed_basdire.doc.
- BRASIL. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (2003). *Diretrizes nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana*. Brasília: MEC/Secad.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental (1997). *Parâmetros curriculares nacionais: Pluralidade cultural, orientação sexual. Temas transversais. 1ª a 4ª séries*. Brasília: MEC/SEF.
- CANDAU, V.M. (2008). “Multiculturalismo e educação: Desafios para a prática pedagógica”. In: MOREIRA, A.F. e CANDAU, V.M. (orgs.). *Multiculturalismo: Diferenças culturais e práticas pedagógicas*. Petrópolis: Vozes.
- CANEN, Ana (2002). “Sentidos e dilemas do multiculturalismo: Desafios curriculares para o novo milênio”. In: LOPES, A.C. e MACEDO, E. (orgs.). *Currículo: Debates contemporâneos*. São Paulo: Cortez, pp. 174-195.
- CANEN, A. e MOREIRA, A.F.B. (2001). “Reflexões sobre o multiculturalismo na escola e na formação docente”. In: CANEN, A. e MOREIRA, A.F.B. (orgs.). *Ênfases e omissões no currículo*. Campinas: Papirus, pp. 15-44.
- CONTRERAS, J. (2002). *A autonomia de professores*. Trad. Sandra Trabucco Valenzuela. São Paulo: Cortez.
- CORAZZA, S.M. (2002). “Diferença pura de um pós-curriculo”. In: LOPES, A.C. e MACEDO, E. (orgs.) (2002). *Currículo: Debates contemporâneos*. São Paulo: Cortez, pp. 103-114.

- CUNHA, M.I. da (2007). "Aportes teóricos e reflexões da prática: A emergente reconfiguração dos currículos universitários". Porto Alegre. (Mimeo.)
- DUSCHATZKY, S. e SKLIAR, C. (2001). "O nome dos outros: Narrando a alteridade na cultura e na educação". In: LARROSA, J. e SKLIAR, C. (orgs.). *Habitantes de Babel: Políticas e poéticas da diferença*. Belo Horizonte: Autêntica, pp. 119-138.
- ENGUITA, M.F. (1991). "A ambigüidade da docência: Entre o profissionalismo e a proletarização". *Teoria e Educação*, n. 4, pp. 41-61.
- FENELÓN, D.R. (1987). "A formação do profissional de história e a realidade do ensino". *Cadernos Cedes – Licenciatura*, n. 8, pp. 24-31.
- FLEURI, R.M. (2001). "Multiculturalismo e interculturalismo nos processos educacionais". In: CANDAU, V.M. (org.). *Ensinar e aprender: Sujeitos, saberes e pesquisa. Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (Endipe)*. 2ª ed. Rio de Janeiro: DP&A, pp. 67-81.
- FONSECA, S.G. (2003). *Didática e prática de ensino de história*. Campinas: Papirus.
- FONSECA, S.G. e SILVA, M. (2007). *Ensinar história no século XXI: Em busca do tempo entendido*. Campinas: Papirus.
- FOUCAULT, M. (1996). *A ordem do discurso*. 3ª ed. São Paulo: Loyola.
- FREIRE, P. (1997). *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.
- _____. (2002). *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.
- GAUTHIER, C. (1998). "Ensinar: Ofício estável, identidade profissional vacilante". In: GAUTHIER, C. et al. *Por uma teoria da pedagogia: Pesquisas contemporâneas sobre o saber docente*. Ijuí: Unijuí.
- HALL, S. (2003). *A identidade cultural na pós-modernidade*. Trad. Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Loro. 8ª ed. Rio de Janeiro: DP&A.
- _____. (2006). *Da diáspora: Identidades e mediações culturais*. Trad. Adelaine La Guarda Resende et al. Belo Horizonte: UFMG.
- JIMENEZ, S.V. e MENDES SEGUNDO, M.D. (2007). "Erradicar a pobreza e reproduzir o capital: Notas críticas sobre as diretrizes para a educação do novo milênio". *Cadernos de Educação*, ano 16, n. 28 (jan.-jun.), pp. 119-137.
- LE GOFF, J. (1994). "Documento/monumento". In: LE GOFF, J. *História e memória*. 3ª ed. Campinas: Unicamp, pp. 535-549.
- MACEDO, E. (2006). "Currículo como espaço-tempo de fronteira". *Revista Brasileira de Educação*, v. 11, n. 32 (maio-ago.).
- MARTÍNEZ, M.E. (2002). "Cultura(s) e identidades nas propostas curriculares nacionais do Brasil e da Argentina nos anos 90". In: CANDAU, V.M. (org.). *Sociedade, educação e cultura(s): Questões e propostas*. Petrópolis: Vozes, pp. 120-155.
- MCLAREN, P. (2000a). *Multiculturalismo crítico*. 3ª ed. São Paulo: Cortez.
- _____. (2000b). *Multiculturalismo revolucionário: Pedagogia do dissenso para o novo milênio*. Porto Alegre: Artmed.
- MOREIRA, A.F.B. e SILVA, T.T. (orgs.) (1995). *Currículo, cultura e sociedade*. São Paulo: Cortez.
- MORIN, E. (2002). *Educação e complexidade: Os sete saberes e outros ensaios*. São Paulo: Cortez.
- PERRENOUD, P. (2000). *Dez novas competências para ensinar*. Porto Alegre: Artmed.
- SACRISTÁN, J.G. (1995). "Currículo e diversidade cultural". In: SILVA, T.T. da e MOREIRA, A.F.B. (orgs.). *Territórios contestados: O currículo e os novos mapas políticos e culturais*. Petrópolis: Vozes, pp. 82-113.
- _____. (1998). "A cultura, o currículo e a prática escolar". In: SACRISTÁN, J.G. *O currículo: Uma reflexão sobre a prática*. Trad. Ernani F. Rosa. 3ª ed. Porto Alegre: Artmed.
- SANTOS, L.L. de C.P. (2002). "Formação de professores e saberes docentes". In: SHIGUNOV NETO, A. e MACIEL, L.S.B. (orgs.). *Reflexões sobre a formação de professores*. Campinas: Papirus, pp. 89-102.
- SHIROMA, E.O.; MORAES, M.C.M. e EVANGELISTA, O. (2004). *Política educacional*. 3ª ed. Rio de Janeiro: DP&A.
- SILVA, M.A. (1995). *História: O prazer em ensino e pesquisa*. São Paulo: Brasiliense.
- SILVA, T.T. da (2001). *Documentos de identidade: Uma introdução às teorias do currículo*. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica.

- SOUSA SANTOS, B. (1996). "Para uma pedagogia do conflito". In: SILVA, L.H. da et al. (orgs.). *Novos mapas culturais, novas perspectivas educacionais*. Porto Alegre: Sulina, pp. 15-33.
- _____ (1997). *Um discurso sobre as ciências*. Porto: Afrontamento.
- _____ (2001a). "As tensões da modernidade". *Fórum social mundial*. Biblioteca das alternativas. Disponível em: <http://www.forumsocialmundial.org.br>.
- _____ (2001b). *Pela mão de Alice: O social e o político na pós-modernidade*. 8ª ed. São Paulo: Cortez.
- _____ (2005). *Produzir para viver: Os caminhos da produção não capitalista*. 2ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- SUÁREZ, D. (2002). "Formação docente, currículo e poder". In: HIPÓLITO, A.; VIEIRA, J. do S. e GARCIA, M.M.A. (orgs.). *Trabalho docente: Formação e identidades*. Pelotas: Seiva, pp. 171-213.
- TARDIF, M. (2000). "Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: Elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas conseqüências em relação à formação para o magistério". *Revista Brasileira de Educação*, n.13 (jan.-abr.), pp. 5-24.
- _____ (2002). *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes.
- TARDIF, M. e RAYMOND, D. (2000). "Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério". *Educação e Sociedade – Revista Quadrimestral de Ciência da Educação*, n. 73, ano XXI (dez.), pp. 209- 244.
- THOMPSON, E.P. (2001). "Folclore, antropologia e história social". In: NEGRO, A.L. e SILVA, S. (orgs.). *As peculiaridades dos ingleses e outros artigos*. Campinas: Unicamp, p. 238.
- VEIGA, I.P.A. (2003). "Perspectiva de análise da formação de professores". *VI Encontro de Pesquisa em Educação do Centro-Oeste (Epeco)*. Campo Grande. CD-ROM.

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA TRAJETÓRIA HISTÓRICA DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE HISTÓRIA (ANPUH)

*Ilka Miglio de Mesquita
Ernesta Zamboni*

Introdução

Empenhamo-nos no movimento da arte tecelã de enredar os fios da urdidura e da trama, em que o ritmo do trabalho narrativo se apoderou de nós e fez com que produzíssemos um tecido composto de análise sobre formação de professores de história, no que diz respeito às concepções, políticas e olhares empreendidos na trajetória histórica da Anpuh que, embora parciais, pudessem evidenciar uma determinada totalidade.

Situamos, portanto, essa tessitura como parte da pesquisa já realizada e finalizada.¹ O objeto da investigação foi o estudo sobre o papel da Associação Nacional de História (Anpuh) e dos fóruns acadêmicos –

1. Tese de doutorado "Memórias/identidades em relação ao ensino e à formação de professores de história: Diálogos com fóruns acadêmicos nacionais", defendida em fevereiro de 2008, no grupo Memória da Faculdade de Educação – Unicamp.