

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
ALDIERIS BRAZ AMORIM CAPRINI

**A FORMAÇÃO DOCENTE EM HISTÓRIA NA VERTENTE DO
MULTICULTURALISMO CRÍTICO EM INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR
NO ESPÍRITO SANTO: DESAFIOS E PERSPECTIVAS**

SÃO PAULO - SP

2014

ALDIERIS BRAZ AMORIM CAPRINI

A FORMAÇÃO DOCENTE EM HISTÓRIA NA VERTENTE DO MULTICULTURALISMO
CRÍTICO EM INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR NO ESPÍRITO SANTO:
DESAFIOS E PERSPECTIVAS

Tese apresentada à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para obtenção do título de Doutor em Educação: Currículo, sob a orientação da Professora doutora Mere Abramowicz.

SÃO PAULO - SP

2014

ALDIERIS BRAZ AMORIM CAPRINI

A FORMAÇÃO DOCENTE EM HISTÓRIA NA VERTENTE DO MULTICULTURALISMO CRÍTICO EM INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR NO ESPÍRITO SANTO: DESAFIOS E PERSPECTIVAS

Tese apresentada à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para obtenção do título de Doutor em Educação: Currículo.

Aprovada em ____ / ____ / ____ .

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Mere Abramowicz – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
Orientadora

Membro

Membro

Membro

Membro

AGRADECIMENTOS

Cursar um doutorado fora do estado de origem e, especialmente, escrever uma tese sem afastar-se do contexto do trabalho, é uma tarefa que requer o apoio, compreensão e força de várias pessoas que, a seu modo, contribuíram para a conclusão do curso e merecem o agradecimento.

Agradeço a Deus pela força que me deu em continuar lutando diante os desafios impostos.

Agradeço a minha família, em especial aos meus pais, Deco e Lourdes, pelo apoio e incentivo. Eles foram responsáveis pela minha formação e me possibilitaram chegar ao doutorado. São um exemplo de quem, com pouco estudo, formaram filho doutor. Ao meu irmão, André, pelo apoio e amizade constantes.

Agradeço ao destino que me apresentou, na caminhada do doutorado, Ana Lourdes, minha esposa e companheira, a quem agradeço por ter me dado forças a continuar a caminhada do doutorado e que me acompanha na celebração da vida.

Agradeço a muitos amigos pela torcida e paciência nesse período, durante o qual tomei “chá de sumiço” para me dedicar ao doutorado. A Adriane Fin pelo apoio logístico em São Paulo e a Solange Faria Prado pelas reflexões acerca da história e da educação.

À professora Maria Socorro Lucena pelos diálogos e reflexões sobre educação que me possibilitaram avançar na escrita.

À banca de qualificação, professoras Regina Giffoni e Lurdinha Paschoaletto, pelas contribuições na tessitura da tese.

A todos os professores que gentilmente responderam aos questionários e participaram da entrevista, possibilitando a realização desse trabalho.

E nesse processo, agradeço especialmente a professora Mere. Para mim, chegar em São Paulo para estudar na PUC, cidade e instituição que pareciam inatingíveis. Na condição de mestra e orientadora, seu carinho, apoio e dedicação tornaram possível a concretização de um sonho.

Aos finais de semana e feriados que me possibilitaram estudar, refletir e escrever a tese, tornando possível conciliar a tarefa de fazer o doutorado com a docência e a gestão educacional.

Pensar a História como possibilidade é reconhecer a educação também como possibilidade. É reconhecer que se ela, a educação, não pode tudo, pode alguma coisa. Sua força, como costume dizer, reside na sua fraqueza. Uma de nossas tarefas, como educadores e educadoras, é descobrir o que historicamente pode ser feito no sentido de contribuir para a transformação do mundo, de que resulte um mundo mais “redondo”, menos arestoso, mais humano, e em que se prepare a materialização da grande Utopia:

Unidade na Diversidade.

(Paulo Freire)

RESUMO

O cenário mundial marcado pelo processo de globalização tem colocado a população mundial diante vários desafios, entre eles, dar respostas aos problemas sociais e culturais que resultam da discriminação e da dominação hegemônica de poderes sobre grupos, no que se refere à diversidade de gênero, de classe e de cultura. A educação torna-se assim, um dos meios para buscar respostas e caminhos para a emancipação dos sujeitos quanto à situação de dominação e exclusão social e cultural. Essa perspectiva justificou o desenvolvimento desta pesquisa de doutorado, que aborda o currículo da formação dos professores de história na perspectiva multicultural crítica, de forma que estes sujeitos possam atuar nessa sociedade, questionando os modelos hegemônicos. O ponto de partida foi o questionamento acerca do currículo da Licenciatura em História, no sentido de compreender se o mesmo proporciona uma formação de docentes voltada à prática pedagógica na vertente do multiculturalismo crítico. Além desta compreensão, buscou-se ainda identificar qual o olhar dos professores formadores, numa perspectiva do multiculturalismo crítico, sobre a formação docente em História. A investigação pautou-se teoricamente em McLaren (1997), Hall (2009), Gonçalves e Silva (2006), Canen (2010), Candau (2002), Moreira (2011), Santomé (1995), Sacristán (2003), Giroux (2003), Pimenta e Lima (2011), Nóvoa (1995) e Imbernon (2006), além de outros. O desenvolvimento da pesquisa assentou-se na abordagem qualitativa, à luz dos estudos de Bogdan e Biklen (1982), André (2012) e Chizzotti (2003), utilizando como procedimentos de aproximação com a realidade a análise documental das Diretrizes Curriculares Nacionais da Graduação de História e as Diretrizes Curriculares Nacionais de Formação de Professores, entrevistas semi-estruturadas com professores/coordenadores e questionários com professores de Licenciatura de História do Estado do Espírito Santo. Dessa forma, o trabalho se inicia com uma discussão teórica sobre o multiculturalismo, definindo a opção pela vertente teórica do multiculturalismo crítico, apresentando a trajetória formativa do professor de história no Brasil e a presença do multiculturalismo nesse processo, além de discutir teoricamente a formação de professores na perspectiva do multiculturalismo crítico. Esse delinear teórico subsidia as análises e as discussões dos dados levantados na pesquisa, à luz da problemática, e subsidia a proposta de problematizar os fundamentos epistemológicos e socioculturais necessários para uma formação multicultural crítica, assim como indicar pontos para subsidiar caminhos curriculares da formação em História na referida perspectiva. A contribuição da tese está situada no debate sobre os desafios e as perspectivas da formação do docente e de ações efetivas de implantação de currículo de licenciatura em História voltado para a multiculturalidade.

Palavras – chave: Multiculturalismo Crítico; Currículo; Formação de Professores; História.

ABSTRACT

The global scenario marked by the globalization process has posed several challenges to the world population, among them, that of responding to social and cultural problems that result from discrimination and hegemonic domination of power over groups regarding gender, class, and culture. Education then becomes one of the means to seek answers and paths to emancipate subjects from domination and social and cultural exclusion. This perspective justified the development of this doctoral study that approaches the history teacher education curriculum from the critical multicultural perspective, so that these individuals can act in our society, questioning the hegemonic models. The starting point was to question the history licensure curriculum so as to understand if it allows teachers to be trained to pedagogical practice based on critical multiculturalism. Besides attempting to understand the aspect above, the study also aimed at seeing through professors' eyes from the critical multiculturalism perspective towards history teacher's education. The investigation was theoretically based on McLaren (1997), Hall (2009), Gonçalves and Silva (2006), Canen (2010), Candau (2002), Moreira (2011), Santomé (1995), Sacristán (2003), Giroux (2003), Pimenta and Lima (2011), Nóvoa (1995), and Imbérnon (2006), among others. The study adopted qualitative approach in light of works by Bogdan and Biklen (1982), André (2012), and Chizzotti (2003), using procedures to approach reality, such as documental analysis of Brazilian Curricular Guidelines for History Undergraduate Program, Brazilian Curricular Guidelines for Teacher Training, semi-structured interviews with teachers/school coordinators and questionnaires for Licensure Professors in State of Espírito Santo, Brazil. Thus, this study starts with a theoretical discussion about multiculturalism by defining the option for critical multiculturalism; presenting the path of history teacher education in Brazil and the presence multiculturalism in this process; and theoretically discussing teacher training from the critical multiculturalism perspective. This theoretical lining supports analyses and discussions of data gathered in this study, and supports the proposition of questioning the epistemological and socio-cultural fundamentals towards critical multicultural education, as well as indicating points to support curricular paths of history teacher education from the perspective in question. The contribution of this thesis is located in the debates about challenges and perspectives of teacher education and implant of history licensure curriculum aiming at multiculturalism.

Keywords: Critical Multiculturalism; Curriculum; Teacher education; History.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

| | |
|-------|---|
| AGB | Associação de Geógrafos do Brasil |
| ANPUH | Associação Nacional de Professores Universitários de História |
| APUH | Associação de Professores Universitários de História |
| CNE | Conselho Nacional de Educação |
| DCN | Diretrizes Curriculares Nacionais |
| IES | Instituição de Ensino Superior |
| LDB | Leis de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira |
| MEC | Ministério da Educação |
| SESU | Secretaria de Ensino Superior |
| UDF | Universidade do Distrito Federal |
| USP | Universidade de São Paulo |

QUADROS

Quadro 1 - Currículo Mínimo do Curso de História da Universidade do Brasil (1939)

Quadro 2 - Currículo Mínimo do Curso de História (1962)

SUMÁRIO

| | |
|---|------------|
| 1 INTRODUÇÃO..... | 12 |
| 2 MULTICULTURALISMO E EDUCAÇÃO | 17 |
| 2.1 Globalização, Cultura e Currículo..... | 17 |
| 2.2 Multiculturalismo e suas vertentes: a opção pelo Multiculturalismo Crítico..... | 30 |
| 2.3 Multiculturalismo e Educação..... | 35 |
| 3 FORMAÇÃO DOCENTE E MULTICULTURALISMO..... | 44 |
| 3.1 Trajetória da Formação do Docente de História e Multiculturalismo..... | 44 |
| 3.2 Aspectos teóricos multiculturais da Formação de Professores..... | 56 |
| 4 FUNDAMENTAÇÃO METODOLÓGICA..... | 65 |
| 4.1 A opção pela abordagem qualitativa..... | 65 |
| 4.2 Espaços e sujeitos da pesquisa..... | 68 |
| 4.3 Procedimentos..... | 68 |
| 4.3.1 <i>Análise Documental</i> | 69 |
| 4.3.2 <i>Entrevistas semiestruturadas</i> | 70 |
| 4.3.3 <i>Questionário</i> | 70 |
| 4.3.4 <i>Categorias de análise e sua organização</i> | 71 |
| 5 O MULTICULTURALISMO CRÍTICO NA LEGISLAÇÃO E NA PERCEPÇÃO DOS PROFESSORES FORMADORES DE HISTÓRIA: ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS..... | 72 |
| 5.1 As Diretrizes Curriculares Nacionais de História e de Formação de Professores e o Multiculturalismo Crítico..... | 72 |
| 5.1.1 <i>Diretrizes Curriculares para os Cursos de História</i> | 73 |
| 5.1.2 <i>Diretrizes para a Formação de Professores da Educação Básica</i> | 79 |
| 5.2 O olhar do docente formador de História na vertente do Multiculturalismo Crítico..... | 82 |
| 5.2.1 <i>O olhar do docente: questionário</i> | 83 |
| 5.2.2 <i>O olhar do docente-coordenador: entrevistas</i> | 98 |
| 6 DESAFIOS E PERSPECTIVAS PARA UM CURRÍCULO MULTICULTURAL CRÍTICO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE HISTÓRIA..... | 105 |
| 6.1 Construção curricular multicultural crítica: desafios e perspectivas..... | 106 |
| 6.1.1 <i>Concepção epistemológica do currículo: a estrutura curricular multicultural crítica</i> | 106 |
| 6.1.2 <i>Concepção de Disciplinas e de Conteúdos</i> | 110 |
| 6.1.3 <i>Concepção de Prática de Ensino e Estágio Supervisionado</i> | 113 |
| 6.1.3 <i>Concepção do perfil docente</i> | 117 |
| 7 CONCLUSÕES E LUTAS CONSTANTES: O CURRÍCULO QUE TEMOS E O CURRÍCULO QUE QUEREMOS..... | 118 |

| | |
|---|------------|
| REFERÊNCIAS..... | 124 |
| APÊNDICES..... | 129 |
| APÊNDICE I - CURSOS DE LICENCIATURA EM HISTÓRIA (PRESENCIAL) NO ESTADO DO ESPÍRITO SANTO..... | 129 |
| APÊNDICE II - PROFESSORES DE CURSOS DE LICENCIATURA EM HISTÓRIA (PRESENCIAL) NAS IES PESQUISADAS..... | 130 |
| APÊNDICE III - COORDENADORES DE CURSOS DE LICENCIATURA EM HISTÓRIA (PRESENCIAL) NO ESTADO DO ESPÍRITO SANTO..... | 131 |
| APÊNDICE IV - DESCRIÇÃO DOS SUJEITOS PESQUISADOS..... | 132 |
| APÊNDICE V - ROTEIRO DE ENTREVISTA..... | 133 |
| APÊNDICE VI – QUESTIONÁRIO..... | 134 |
| APÊNDICE VII - TABULAÇÃO DO QUESTIONÁRIO..... | 137 |
| APÊNDICE VIII – ENTREVISTAS..... | 150 |
| APÊNDICE IX - TERMO CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO..... | 158 |

1 INTRODUÇÃO

O indivíduo, de quem o social depende, é o Sujeito da História. Sua consciência é a fazedora Arbitrária da História. Por isso, quanto melhor a educação. Trabalhar os indivíduos, quanto melhor fizer seu coração um coração sadio, amoroso, tanto mais o indivíduo, cheio de boniteza, fará o mundo feio virar bonito.

(Paulo Freire)

O trabalho aqui apresentado aborda a formação do docente de História para uma prática pedagógica no contexto social multicultural, ou seja, para uma sociedade com desafios de convivência com a diversidade. No horizonte de possibilidades teóricas, para pensar uma prática docente multicultural comprometida com o respeito e a valorização da diferença, a pesquisa assume o Multiculturalismo Crítico como norteador das reflexões sobre a formação do docente de História comprometido multiculturalmente. Para a compreensão desse recorte de pesquisa, faz-se necessário delinear a trajetória profissional do pesquisador.

Antes mesmo de concluir a licenciatura em História, em 2002, iniciei minhas atividades como docente no Ensino Fundamental em escola pública, no município de Iconha, interior do Espírito Santo. Desde então, sempre questioneei se minhas aulas realmente estavam contribuindo para a formação de cidadãos com atuação política e social, crítica no seu cotidiano, no sentido de reconhecerem e valorizarem a diversidade cultural, repudiando qualquer forma de preconceito. Essas inquietações foram ampliadas quando ingressei na docência do Ensino Superior, em 2005, fase em que questionava a formação de professores de História conscientes do seu papel de sujeitos críticos, emancipados da cegueira social e de atitudes preconceituosas.

Como docente do curso de licenciatura em História atuei nas disciplinas de Teoria da História, História do Brasil e História da África e também na coordenação de curso de História no período de quatro anos. No desenvolvimento das minhas aulas sempre tive preocupação em trabalhar a relação entre teoria e a prática do ensino. Desse modo, os conteúdos e a finalidade do ensino de História eram objetos de constante discussão nas aulas. Retomava, nesse momento, a minha experiência como professor da Educação Básica e refletia sobre o trabalho do docente formador e a qualidade da docência, bem como os respectivos conteúdos a serem estudados, em cada disciplina, assumindo a responsabilidade nesse processo.

Ao ter acesso e analisar a matriz curricular do curso graduação de História da

Instituição de Ensino Superior - IES na qual atuei como professor e coordenador, percebi que não possuía uma disciplina específica para o ensino da História da África. Tal situação me fez questionar o fato de que o curso deveria proporcionar, aos futuros professores, condições de atuar em conformidade com a legislação educacional vigente, que obriga o ensino do tema, de acordo com a Lei Nº 10.639/2003, o que não acontecia, até o momento, naquele curso. Na busca de levantar informações e conhecimento para atuar conforme a referida lei, me matriculei no curso de Extensão em História e Cultura Afro-brasileira, na Universidade Federal do Espírito Santo – UFES. Esta experiência possibilitou um mergulho epistemológico no tema multiculturalismo, que até hoje me instiga a desenvolver estudos e pesquisas.

Ademais fui incumbido de elaborar o programa da disciplina História da África, que deveria, além de trabalhar o conteúdo de História, discutir a referida legislação e as Diretrizes para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana (RESOLUÇÃO CNE Nº 1/2004). Como não podia alterar a matriz curricular naquele momento, a disciplina foi ofertada, em 2006, como optativa aos acadêmicos do 4º período (2º semestre do 2º ano letivo). Porém, atraiu alunos que reconheceram que o conteúdo deveria ser contemplado em disciplina obrigatória.

A partir do desenvolvimento dessa disciplina, ampliou-se minha atuação sobre o tema. As turmas dos 6º e 8º períodos souberam da disciplina e como não teriam essa optativa antes de se formarem, solicitaram à coordenação sua oferta na forma de curso de extensão. Ainda no segundo semestre de 2006, uma turma com 60 alunos foi iniciada, sendo que no segundo semestre de 2007, o curso de extensão foi ofertado novamente e atraiu muitos alunos da Instituição de Ensino Superior - IES e da comunidade, obtendo reconhecimento pelos pares.

As discussões e reflexões realizadas no curso foram levadas para as escolas, onde alguns cursistas atuavam como professores, e para a Secretaria de Educação de Cachoeiro de Itapemirim¹, que teve conhecimento da proposta da disciplina ministrada na IES onde eu atuava e solicitou a realização de uma formação para 90 professores da Rede Municipal sobre “História da África e Afro-Brasileira e Relações Étnico-Raciais”, com carga horária de 120 horas, para duas turmas de 45 alunos. Esse foi um momento muito rico, onde pude, na condição de formador, questionar sobre o que pensavam e o que sabiam esses professores sobre o tema, como este era trabalhado, quais as necessidades formativas do grupo e o currículo proposto. O desejo de ingressar no Programa de Doutorado em Educação ganhou força nesse momento,

¹ No município Cachoeiro de Itapemirim está sediada a Instituição de Ensino Superior Privada na qual atuei como professor e coordenador de curso.

com a possibilidade de trabalhar o assunto, realizando pesquisas a partir das experiências com professores e do desejo de fazer algo sobre o ensino e aprendizagem do tema.

Em decorrência da experiência de formação junto aos professores da rede pública municipal, fui convidado pela Prefeitura de Cachoeiro de Itapemirim para fazer a palestra de abertura do I Encontro Municipal de professores, abordando a temática “Educação para superação do preconceito racial”.

Toda essa caminhada permitiu que alunos da IES solicitassem minha orientação em seus Trabalhos de Conclusão de Curso - TCCs, discutindo Educação das Relações Étnico-Raciais, Ensino de História da África e Afro-brasileira e Ensino nas Comunidades Quilombolas. Devido aos trabalhos desenvolvidos, outras oportunidades surgiram, como: ministrar palestras e atuar na formação continuada para professores em várias escolas nos municípios do Estado do Espírito Santo; apresentação de trabalhos em seminários e simpósios; além de conceder entrevistas em veículos de comunicação.

Das experiências de professor e formador na temática, surgiram inquietações que me fazem buscar leituras e estudos sobre o assunto, bem como uma necessidade de aprofundar essas discussões por meio da realização de um curso de Doutorado em Educação, na área de Currículo.

Atualmente, assistimos aos crescentes debates em torno do reconhecimento da multiplicidade de etnias, linguagens, preferências sexuais e culturas na sociedade contemporânea, decorrentes do processo cada vez mais intenso da globalização. Na esteira desse debate, assumi o ensino de História na perspectiva de defesa das culturas negadas, as ideologias, o etnocentrismo e toda a forma de discriminação e de preconceito com o outro. A disciplina de História, por si própria, é multicultural. Entretanto, é necessário esclarecer que a forma como a diferença é tratada é que se constitui como referência para o desenvolvimento deste estudo.

Por considerar a necessidade da abordagem multicultural em um viés crítico, como característica primordial para o ensino de História, a presente pesquisa assume, dentre o horizonte teórico que aborda a diversidade, o viés teórico do Multiculturalismo Crítico. Tal opção epistemológica parte da compreensão de que se faz necessário, por meio de pesquisas e estudos, olhar para os currículos dos cursos de História, na perspectiva de questionar as diferenças na formação social, cultural, política e econômica.

Acrescenta-se aos currículos a necessidade de projetos formativos que viabilizem a

articulação entre os saberes plurais e uma prática multiculturalmente comprometida. Nesse cenário, ganha espaço o multiculturalismo como movimento teórico e político que busca respostas para os desafios da pluralidade cultural. A Educação passa a contribuir para que as diversas gerações saibam lidar com sociedades cada vez mais plurais e desiguais, especialmente nas disciplinas da área das Ciências Humanas, como a História.

Recai sobre a Educação, mais especificamente sobre a estrutura curricular, grande parte daquelas que são percebidas como medidas para a formação de cidadãos abertos ao mundo, flexíveis em seus valores, tolerantes e democráticos.

Considerando a necessidade de formar docentes para atuar no ensino de História e preocupados com as culturas negadas, questiono: O currículo da Licenciatura em História proporciona uma formação de docentes voltada à prática pedagógica na vertente do multiculturalismo crítico? Qual o olhar dos professores formadores, numa perspectiva do multiculturalismo crítico, sobre a formação docente em História?

Assim, tomo como foco de pesquisa “A formação docente em História na vertente do multiculturalismo crítico em Instituições de Ensino Superior no Espírito Santo: desafios e perspectivas”.

O estudo tem os seguintes objetivos:

- Verificar se a formação do docente em História está comprometida com a sociedade multicultural, a partir do olhar do docente formador, da análise das Diretrizes Curriculares Nacionais de História e das Diretrizes Curriculares Nacionais Formação de Professores;
- Problematizar os fundamentos epistemológicos e socioculturais necessários para uma formação multicultural crítica;
- Indicar pontos para subsidiar caminhos curriculares da formação em História numa perspectiva multicultural crítica.

O desenvolvimento da pesquisa assenta-se na abordagem qualitativa, utilizando como procedimentos de aproximação com a realidade a análise documental, as entrevistas semi-estruturadas e questionários, à luz dos estudos de Bogdan e Biklen (1982), André (2012) e Chizzotti (2003).

A contribuição da tese está situada no debate sobre os desafios e as perspectivas no processo de formação do docente e de ações efetivas de implantação de currículo de

licenciatura em História voltado para a multiculturalidade.

Nessa perspectiva, o trabalho está estruturado da seguinte forma: Na **Introdução** apresento minha trajetória como professor da Educação Básica, como professor formador de professores de História e como pesquisador. Tal trajetória agrega um conjunto de experiências desencadeadoras de inquietações pedagógicas que motivaram a realização desta tese. Neste contexto delinheiro o foco de estudo, sua justificativa, o problema e a metodologia.

O **Capítulo 2** apresenta o aporte teórico adotado e uma reflexão que entrelaça estudos de diferentes autores a fim de permitir análises que vão além de um modelo factual de teorias, proporcionando um diálogo estabelecido entre eles para nos aguçar novos diálogos e reflexões sobre o multiculturalismo. O **Capítulo 3** aborda a formação de professores comprometidos multiculturalmente, partindo da trajetória formativa dos docentes de história e o aporte teórico do multiculturalismo na formação docente. O **Capítulo 4** trata da opção metodológica com a abordagem qualitativa, por compreendê-la como a mais adequada para pesquisas em Educação. Nele apresento os procedimentos utilizados, quais sejam: a análise documental, com o estudo da legislação, diretrizes e orientações, enquanto documentos institucionais/legais; entrevista semi-estruturada e questionário, com docentes e coordenadores de cursos de História de IES pública e privadas, do Estado do Espírito Santo. O **Capítulo 5** apresenta, analisa e discute dados, para, então, no **Capítulo 6** traçar desafios e perspectivas para uma formação de professores de História preparados para atuar numa sociedade multicultural, atendendo, assim, necessidades e características de uma Educação voltada à diversidade e que promova o indivíduo e a justiça social, a partir de seu olhar. A última parte do trabalho apresenta as **Considerações Finais**.

2 MULTICULTURALISMO E EDUCAÇÃO

Não é a cultura discriminada a que gera a ideologia discriminatória, mas a cultura hegemônica a que o faz. A cultura discriminada gesta a ideologia de resistência que, em função de sua experiência de luta, ora explica formas de comportamento mais ou menos pacíficos, ora rebeldes, mais ou menos indiscriminadamente violentos, ora criticamente voltados à recriação do mundo.

(Paulo Freire)

Questionar a forma como a educação está concebida requer discutir sua relação com o contexto social, pensar na reorganização curricular, na formação docente, entre outros pontos. No caso, ao abordarmos neste trabalho a relação entre Multiculturalismo e Educação, visando uma transformação social a partir da formação dos professores para o trabalho com a diversidade cultural, estamos colocando uma discussão curricular: o olhar sobre a formação docente.

Assim, este capítulo objetiva apresentar os fundamentos e as discussões teóricas da tese, iniciando pela relação entre Globalização, Cultura e Currículo e como o Multiculturalismo surge nesse cenário globalizado. Posteriormente, o termo Multiculturalismo é apresentado e analisado e finalizamos com apontamentos teóricos para pensar em uma formação de professores de História comprometidos multiculturalmente.

2.1 Globalização, Cultura e Currículo

O termo globalização ocupa o centro de discussões que buscam caracterizar o movimento de transformações econômicas, políticas, sociais e culturais, promovendo debates nas várias áreas da vida em sociedade e tornando-o um tema amplo para reflexões. Nesse trabalho, quando nos referimos ao tema, estamos nos reportando aos dilemas em torno da globalização do capital e as implicações da globalização na produção da subjetividade e identidade. McLaren (1997, p. 23), nos ajuda a dimensionar a presente pesquisa para os aspectos culturais resultantes do processo de globalização.

O processo de globalização tem nos colocado diante de uma série de questionamentos,

sejam eles do ponto de vista econômico, das desigualdades sociais, dos problemas ambientais, da hegemonia de grupos e de determinados países em detrimento de outros.

Estamos perante um processo rápido e intenso, no qual a globalização da cultura, ocasionada pelos meios de comunicação, especialmente a *internet*, atende aos interesses econômicos e políticos pela dominação de povos via cultura.

Dessa forma, através dos meios de comunicação são homogeneizadas culturas de diferentes grupos sociais, como as crianças, os jovens, os homens, as mulheres e os idosos, dentre outros, transformando-os em segmentos do mercado de consumo com características internas similares. Os filmes, os programas de TV (filmes, seriados, desenhos etc.) e a publicidade são poderosos veículos que têm contribuído para o processo de uniformização cultural desses grupos (SANTOS; LOPES, 2011, p.31).

É importante ressaltar que ao mesmo tempo em que o processo de globalização objetiva a homogeneização em uma cultura global, ele gera, também, um movimento questionador dessa construção. As minorias culturais, grupos excluídos, movimentos sociais, entre outros, iniciaram questionamentos quanto ao direito à diferença cultural. E o modelo pós-colonial de sociedade, caracterizado pelo masculino, branco, ocidental e etnocêntrico, fez com que os excluídos culturalmente se manifestassem contra essa dominação.

Nesse cenário de globalização, os conflitos econômicos e políticos entre as nações estão perdendo espaço para outra forma de conflito: o cultural. Na medida em que a Globalização estreitou fronteiras, buscou a homogeneização da cultura, gerou um efeito contrário a esse movimento que surge das minorias culturais que buscam manter sua identidade. Na era da informação, da chamada sociedade do conhecimento e de políticas neoliberais, ainda estamos assistindo à exclusão de segmentos culturais e ao desrespeito à diversidade.

Verificamos, então, que o processo de mundialização da cultura presente na Sociedade Contemporânea desencadeou um movimento contrário, que visa manter os aspectos culturais locais, específicos à identidade cultural dos grupos, as diferenças étnicas, as lutas por territórios, gênero, raça e linguagem, para que não sejam engolidos e ou excluídos no processo de massificação cultural. Para tanto, ressaltamos que a globalização:

Opera de forma a ‘desalojar’ as identidades nacionais ao destinar a todo planeta o consumo de produtos que, se não são os mesmos, pelo menos têm a mesma configuração. [...] A cultura de cada povo, mesmo considerando a hibridização presente em maior ou menor grau, processa as informações recebidas de forma diferente. A mercantilização do mundo, que o capitalismo potencializou e acabou por

institucionalizar, quebrou barreiras, mas não anulou as identidades culturais (CANDAUI, 2002, p.41).

E assim, entendemos, ocorre uma luta de resistência ao processo de dominação cultural da globalização por meio do retorno às culturas locais, o que nos leva a pensar que acentua os conflitos étnicos, religiosos, sexuais e territoriais. Não podemos negar que vivemos um tempo em que as diferenças culturais estão cada vez mais acentuadas e que conflitos, oriundos da multiplicidade, estão aumentando e promovendo a intolerância e o desrespeito. Bem como, culminando em agressão e em conflitos de grandes dimensões, o que nos leva ao entendimento de que a cultura é o centro das lutas, das disputas e dos conflitos entre grupos.

Damo-nos conta da existência de um mundo globalizado no qual se produzem aproximações e transferências de cultura, mas no qual, ao mesmo tempo, também se tornam próximos os contrastes e os motivos para os enfrentamentos decorrentes das desigualdades (SACRISTÁN, 2003, p.47).

A sociedade, de um modo geral, se ‘mundializou’ e nesse processo não desenvolveu a capacidade de conviver com a diferença, buscou uniformizar o mundo em lugar de buscar a convivência e o respeito ao outro.

Desse modo, quer rejeitemos ou aceitemos a diferença, quer pretendamos incorporá-la à cultura hegemônica, quer defendamos a preservação de seus aspectos originais, quer procuremos desafiar as relações de poder que a organizam, não podemos, em hipótese alguma, negá-la. Ela estará presente, em todos os cenários sociais, empobrecendo-os e contaminando-os, segundo alguns, enriquecendo-os e renovando-os, segundo outros. Em síntese, queiramos ou não, vivemos em um mundo inescapavelmente multicultural (MOREIRA, 2011, p.84).

Reconhecer que vivemos numa sociedade multicultural e com desafios para conviver com as diferenças, nos provoca uma necessidade de repensar a forma como a sociedade contemporânea está organizada nas relações sociais de modo geral e na escola de modo específico. E, de reconhecer o papel da educação nesse contexto, torna-se, assim, um elemento fundamental nas transformações sociais buscando respostas para os desafios da pluralidade cultural.

Compreendemos como transformações sociais, o rompimento dos modelos hegemônicos que legitimam grupos e interesses na dominação de grupos sociais. Modelos

materializados na discriminação e no desrespeito à diversidade étnica, de gênero, de classe e de raça, por meio da luta e da resistência e dos processos políticos e culturais, entre eles a educação, para a emancipação dos sujeitos dominados e oprimidos, mudando assim, um contexto social. Tal concepção, aqui delineada, comunga com o Multiculturalismo Crítico. Nessa direção, entendemos que Paulo Freire, ao discutir a possibilidade de mudança, aponta para o processo dialético político-cultural, afirmando que “Mudança e estabilidade resultam ambas da ação, do trabalho que o homem exerce sobre o mundo. Como um ser de *práxis*, o homem, ao responder aos desafios que partem do mundo, cria seu mundo: o mundo histórico-cultural” (FREIRE, 1984, p. 46).

Para compreensão dessa necessidade de transformações sociais, é importante também a compreensão do termo cultura, para o qual Giroux (2003) apresenta a dimensão política em que se manifestam relações de poder de forma que:

[...] torna-se política não apenas quando é mobilizada pela mídia e por outras formas institucionais que atuam de maneira a garantir certas manifestações de autoridade e relações sociais legítimas, mas também como um conjunto de práticas que representam e empregam o poder, moldando assim identidades particulares, mobilizando uma variedade de paixões e legitimando formas precisas de cultura política. A cultura, nesse sentido, torna-se produtiva, inextricavelmente ligada a questões relacionadas de poder e protagonismo [...] (GIROUX, 2003, p.19).

Na contribuição para esse debate, Geertz (2008) trabalha na perspectiva da interpretação das culturas e na defesa do conceito de cultura como essencialmente semiótico, ou seja, teia de significados, considerando-a como uma ciência interpretativa.

Ampliando nossa concepção de cultura, Candau (2002) enfatiza o aspecto cotidiano dessa cultura, que estrutura as relações dos grupos sociais como:

Tudo aquilo que é produzido pelo ser humano. Assim sendo, toda pessoa humana é produtora de cultura. Não é apenas privilégio de certos grupos sociais nem pode ser atribuído à escolarização formal. A cultura é fenômeno plural, multiforme, heterogêneo, dinâmico. Envolve criação e recriação, é atividade, ação. É considerada também como um sistema de símbolos que fornece indicações e contornos de grupos sociais e sociedades específicas (CANDAU, 2012, p. 72).

Considerando as concepções apresentadas, compreendemos Cultura não somente com uma dimensão artística e literária e sim, como tudo aquilo que é produzido pelo homem em sociedade, no qual os símbolos, o poder, as ideologias e toda forma de ação e de interação entre

grupos, bem como as lutas e as resistências, demonstram significados aos atores sociais na construção de sua identidade. Essa concepção de cultura, para além dos aspectos artísticos, é importante para ampliarmos nosso campo de visão e compreendermos a educação como processo cultural, conforme discutiremos no decorrer do texto.

Essa reflexão em torno do conceito de cultura requer, ainda, uma análise da construção cultural dos indivíduos no que tange à identidade.

Entende-se por identidade a fonte de significados e experiências de um povo. [...] No que diz respeito a atores sociais, entendo por identidade o processo de construção de significados com base em um atributo cultural, ou ainda um conjunto de atributos culturais inter-relacionados, o(s) qual(ais) prevalece(m) sobre outras fontes de significados (CASTELLS, 2008, p. 22).

O autor enfatiza, ainda, que os indivíduos, grupos sociais e sociedades reorganizam seus significados em função de tendências e do momento e do espaço no qual vivem. E assim:

[...] do ponto de vista sociológico toda e qualquer identidade é construída. A construção da identidade vale-se da matéria-prima fornecida pela história, geografia, biologia, instituições produtivas e reprodutivas, pela memória coletiva e por fantasias pessoais, pelos aparatos de poder e revelações de cunho religioso. Porém, todos esses materiais são processados pelos indivíduos, grupos sociais e sociedades que reorganizam seu significado em função de tendências sociais e projetos culturais enraizados em sua estrutura social, bem como em sua visão de tempo/espaço (CASTELLS, 2008, 23).

Considerando que um contexto sempre é marcado por relações de poder, Castells (2008) apresenta três formas e origens da construção de identidades:

[...] Identidade legitimadora: introduzida pelas instituições dominantes da sociedade no intuito de expandir e racionalizar sua dominação em relação aos atores sociais [...]; Identidade de resistência: criada por atores que se encontram em posições/condições desvalorizadas e ou estigmatizadas pela lógica da dominação [...]; Identidade de projeto: quando os atores sociais, utilizando-se de qualquer tipo de material cultural ao seu alcance, constroem uma nova identidade capaz de redefinir sua posição na sociedade [...] (CASTELLS, 2008, p.22).

Esse cenário de construção de identidades e de lutas sociais, travadas e retratadas por Castells (2008), demonstra o mundo multicultural e globalizado no qual estamos inseridos. Constituído por resistências e confrontos, com poderes dominantes da parte dos dominados na

busca da criação de seu espaço identitário.

Falar Identidade na sociedade contemporânea nos remete à questão da ideologia que, na compreensão de Zizek (1996, p.9): “[...] pode designar qualquer coisa, desde uma atitude contemplativa que desconhece sua dependência em relação à realidade social, até um conjunto de crenças voltado para a ação; desde o meio essencial até as ideias falsas que legitimam o poder político dominante”.

Ressaltamos o papel de construção da identidade como processo histórico na qual o indivíduo, como sujeito sociológico, ao tomar consciência da sua trajetória de vida, por meio da memória coletiva e pela história e das ideologias hegemônicas de dominação, inicia a luta de resistência contra o sistema de dominação construindo uma identidade de resistência.

Neste trabalho, assumimos uma perspectiva de multiculturalismo em que o indivíduo, como membro de uma sociedade multicultural, compreende a diversidade étnica, de gênero, de raça e de classe como uma luta social (MCLAREN, 1997), rompendo com os poderes hegemônicos que buscam construir uma identidade legitimadora, atendendo aos seus interesses em detrimento da ideologia dos grupos dominados. Ou seja, há uma necessidade de desvelar o indivíduo da condição de dominação para a condição de luta, visando à construção de uma identidade emancipatória. Daí a contribuição de uma concepção crítica do multiculturalismo ao enfatizar a necessidade de desvelar as culturas dominantes a partir das lutas sociais.

E assim, passamos da condição de identidade legitimadora para uma identidade de projeto, redefinindo sua postura na sociedade, por meio de uma identidade de resistência que antecedeu e promoveu essa transformação. Esse movimento faz-se necessário na sociedade atual para rompermos as desigualdades sociais, promover a valorização e respeito à diversidade e para a participação democrática.

A construção de identidade em determinado espaço e tempo vão estar relacionadas a questões de ideologia travadas entre grupos e sociedade, que na maioria das vezes são o resultado de processos culturais e conflituosos da sociedade globalizada. É importante ressaltar que, numa perspectiva de Sociedade Multicultural, a cultura torna-se, mais do que nunca, um campo de lutas e disputas para a construção das identidades. E com isso, a Educação, por estar relacionada à cultura e à sociedade, além de se constituir num elemento de construção de identidade, é, por consequência, um constante território de confrontos de interesses, de poder e de ideologia de grupos dominantes e um meio de resistência e luta dos dominados.

[...] os educadores e os demais necessitam repensar as maneiras em que a cultura se relaciona com o poder e como e onde ela funciona simbólica e institucionalmente como uma força educacional, política e econômica. A cultura é o terreno da contestação e da acomodação, assim como o local onde os jovens e outras pessoas imaginam sua relação com o mundo; ela produz as narrativas, as metáforas e as imagens para construir e exercer uma poderosa força pedagógica sobre a maneira como as pessoas pensam a respeito de si mesmas e de seu relacionamento com os outros [...] (GIROUX, 2003, p.155).

Corroborando com essas reflexões sobre a relação entre Cultura e Educação, sem desconsiderar as relações de poder no processo educativo, McLaren (1997) nos apresenta três pensamentos importantes da relação de cultura e poder:

A cultura está intimamente conectada à estrutura de relações sociais dentro de formações de classe, gênero e idade que produzem formas de opressão e dependência. [...] A cultura é analisada não simplesmente como um modo de vida, mas como uma forma de produção através da qual grupos diferentes em suas relações sociais dominantes ou subordinadas definem e realizam suas aspirações através de relações desiguais de poder [...]. A cultura é vista como um campo de batalha no qual a produção, a legitimação e a articulação de formas particulares de conhecimento e experiência são áreas centrais de conflito (MCLAREN, 1997, p.204).

A relação Cultura – Educação, tão importante para se pensar os desafios da diversidade na escola, pode ser esclarecida por Forquin (1993, p. 10):

[...] educação, no sentido amplo, de formação e socialização do indivíduo, quer se a restrinja unicamente ao domínio escolar, é necessário reconhecer que, em toda educação é sempre educação de alguém por alguém, ela supõe sempre também, necessariamente, a comunicação, a transmissão, a aquisição de alguma coisa: conhecimentos, competências, crenças, hábitos, valores, que constituem o que se chama precisamente de “conteúdo” da educação.

Para considerar que os aspectos culturais se referem à ação dos homens, Lopes e Macedo (2011, p.184) conceituam a Cultura, com enfoque na Educação, como “o repertório de significados, um conjunto de sentidos socialmente criados que permite aos sujeitos se identificarem uns com os outros”. Tal perspectiva nos permite afirmar que esse contexto cultural mundial tem muito a contribuir na área de Educação e com o Currículo. Abre-se, então, espaço para discutir a função da escola, o papel dos currículos e a concepção de ensino no cenário Multicultural.

No contexto teórico delineado, de relação Cultura – Educação, podemos entender a

contribuição da educação na construção de identidades de resistência, contra poderes que visam à formação de identidades legitimadoras pelas instituições dominantes. Ao concebermos a educação como um espaço de formação e socialização do indivíduo, seja por seus significados ou, ainda, pela cultura, abre-se espaço para uma educação que, por meio dos elementos culturais trabalhados, promova a luta e a resistência na estrutura social. E com isso, capaz de romper com os modelos ideológicos hegemônicos existentes e emancipando os sujeitos marginalizados e excluídos na sociedade.

Assumimos, nesta pesquisa, a perspectiva de emancipação social, de compreensão dos significados construídos historicamente na formação social e a transformação destes visando mudanças sociais. Tal posicionamento nos leva a pensar a educação como processo cultural que pode possibilitar a transformação social.

Se falamos em transformação de significados construídos historicamente para uma transformação social no espaço educacional, considerando a relação cultura-educação, estamos, conseqüentemente, trazendo uma reflexão a partir da ressignificação da escola enquanto fenômeno cultural, ou seja, falamos da cultura da escola.

Ao considerarmos a educação como um dos meios para repensarmos as identidades legitimadoras e a construção de identidades de resistência, seja por seus significados, valores, hábitos e demais elementos culturais, e também um meio para haver uma transformação social, estamos falando da necessidade da escola ressignificar modelos e posturas que legitimam poderes hegemônicos.

A escola precisa assumir que uma transformação social requer rever processos culturais. Para tanto, deve se conhecer a cultura existente e a partir da reflexão crítica da realidade pensar os caminhos de mudança.

É importante ressaltar que, partindo do cotidiano escolar,

[...] emergem concepções, normas, valores, hábitos, posturas, costumes, habilidades, atitudes, comportamentos, mitos, incidentes, ritos, rituais, fatos e artefatos, que tecem a cultura da escola – conservadora ou transformadora. Assim, qualquer proposta para influenciar uma escola específica precisa falar a sua linguagem, ter um significado para aquele universo, ser inteligível para aquelas pessoas, ser capaz de mudar comportamentos, de criar uma cultura de mudança, mudando. Para tanto, é preciso conhecer os elementos (valores, normas, hábitos, atitudes, etc.) que regem a cultura a ser transformada em cultura de mudança (BRITO, 2009. p. 245).

Desse modo, uma escola que assume a cultura da mudança, torna-se, então, requisito

fundamental para pensarmos numa transformação social por meio dos processos construídos historicamente para promover a emancipação de sujeitos. Repensando os aspectos cotidianos da escola torna-se possível que valores e pensamentos hegemônicos sejam quebrados, ou seja, considerar a ressignificação da cultura da escola torna-se essencial para uma prática multicultural, comprometida com os excluídos e os marginalizados.

Nesse contexto, o currículo precisa ser o território dessa luta e contestação social por meio da cultura. Segundo Forquin (1993), a cultura é o conteúdo substancial da educação e o currículo é o instrumento para seleção e organização da forma como essa cultura será transmitida via processo educacional. A definição trazida pelo autor em estudo nos faz refletir sobre o significado do currículo, uma vez que ele extrapola uma mera lista de conteúdos que devem ser pensados a partir de uma concepção de mundo, revelando, assim, interesses e ideologias da Educação. No entanto, para pensar numa proposta de ensino faz-se necessário compreender o significado de currículo e como ele nos direciona pensar nossa prática pedagógica e visão de educação.

Tecemos algumas considerações para pensar essa concepção de currículo que possibilitem olhar a Educação de forma crítica, inspiradas por Apple (2006), Giroux (1988), Sacristán (1998), Silva (1999) e Moreira (2011). A forma como concebemos o currículo resulta na Educação que produziremos, o que torna imprescindível pensar em currículo para construir conhecimento e uma proposta de ensino democrática numa sociedade globalizada. Dessa forma, entendemos o Currículo como a mola propulsora da Educação, o que significa que ele vai proporcionar uma visão de mundo, cabendo ao professor pensar que visão será essa e a quem ela atende.

O Currículo poderá reforçar e contribuir para o processo de dominação cultural promovido por grupos interessados na hegemonização promovida pela globalização ou, ainda, proporcionar uma Educação para romper esse cenário e promover uma sociedade que reconheça e valorize a diversidade étnica. E a escola, via currículo, pode ser um instrumento para fortalecer a política de dominação cultural ou dar voz aos excluídos.

O currículo está implicado em relações de poder, o currículo transmite visões sociais particulares e interessadas, o currículo produz identidades individuais e sociais particulares. O currículo não é um elemento transcendente e atemporal – ele tem uma história, vinculada a formas específicas e contingentes de organização da sociedade e da educação (MOREIRA; SILVA, 1995, p.8).

Para pensar currículo, três eixos são fundamentais: ideologia, cultura e poder. Segundo Moreira e Silva (1995), a ideologia está relacionada às divisões que organizam a sociedade e às relações de poder que sustentam essas divisões. O que caracteriza a ideologia não é a falsidade ou a verdade das ideias que veicula, mas o fato de que essas ideias são interessadas, transmitem uma visão do mundo social vinculada aos interesses dos grupos situados em uma posição de vantagem na organização social.

Assim, o Currículo demonstra a cultura de uma sociedade que atua como terreno de produção e de criação simbólica do cultural, e também como agente de produção e criação de sentidos e de significações. Ou seja, o currículo integra a cultura organizacional da escola numa relação dialética, determinando-a e sendo determinado por ela. A cultura, como discutido anteriormente, por ser o conjunto de significados que pode ser capaz de legitimar ou promover interesses de grupos, vai ser um terreno de lutas travadas entre as forças de desses grupos, de disputa de poder. Com isso, o currículo como campo cultural vai ser disputado por poderes para moldá-lo conforme a ideologia que lhes interessar e que garantam sua hegemonia, formando identidades legitimadoras. Daí, ser o currículo um território de contestações e de disputas.

Segundo Moreira e Silva (1995, p. 29), ao expressar essas relações, ao se apresentar no seu aspecto oficial como representação dos interesses do poder, o Currículo constitui identidades individuais e sociais que ajudam a reforçar as relações de poder existentes, fazendo com que, nos parece, grupos subjugados continuem subjugados, pois, “o estudo da relação entre ideologia e conhecimento escolar é especialmente importante para nossa compreensão da coletividade social da qual todos somos parte” (APPLE, 2006, p. 98)

E ainda,

[...] os interesses sociais e econômicos que serviram como o fundamento sobre o qual a maior parte dos elaboradores de currículos agia não eram neutros; nem eram aleatórios. Eles incorporavam compromissos para com determinadas estruturas econômicas e políticas educacionais, as quais, quando postas em prática, contribuíam para a desigualdade. As políticas educacionais e culturais, e a visão de como as comunidades deveriam operar, e de quem deveria ter poder, serviram como mecanismos de controle social (APPLE, 2006, p. 103).

Moreira e Silva (1995) nos apontam questionamentos importantes nessa reflexão cultura e currículo: quais são as relações de classe, etnia e gênero que fazem com que o currículo seja o que é e que produza os efeitos que produz? Nesse momento, podemos pensar que muitos currículos reproduzem o modelo cultural da globalização, imposto por grupos interessados na

homogeneização cultural e que não se apresentam como um currículo crítico voltado à sociedade Multicultural. Ressaltamos que esse poder e as ideologias, enquanto elementos da cultura, vão desde o poder de grupos e classes dominantes corporificados no Estado, quanto aos inúmeros atos cotidianos nas escolas e nas salas de aula que são expressões sutis e complexas de importantes relações de poder e de ideologias.

Moreira e Silva (1995) afirmam que o currículo, como campo cultural e de construção e produção de significações e sentido torna-se, assim, um terreno central dessa luta de transformação das relações de poder. No caso, estamos chamando atenção para quais poderes são instituídos na era global, a quem atendem e como os currículos se posicionam, no que tange ao multicultural.

Giroux aborda o currículo através da ideia de “Política Cultural”, no qual o currículo envolve a construção de significados culturais, pois,

[...] a escola é uma incorporação, histórica e estrutural, de formas de culturas que são ideológicas. Ela dá significado à realidade pelo modo como é frequente e ativamente contestada e pelas diferentes maneiras como é experienciada por indivíduos e grupos. O sistema escolar, é um terreno político e ideológico, a partir do qual a cultura dominante produz, em parte, suas “certezas” ideológicas; mas também é um espaço onde as vozes dominantes e subordinadas, por meio de constantes batalha e intercâmbio, definem-se e limitam-se mutuamente, em resposta às condições sócio históricas, “carregadas” pelas práticas institucionais, textuais e vividas, que determinam a cultura escolar e a experiência professor/aluno, em uma especificidade de tempo e espaço (GIROUX, 1988, pp. 82-83).

Nessa perspectiva olha-se para a escola a partir da criticidade para desmascarar as desigualdades sociais e apresentar as possibilidades de resistência. O que nos permite afirmar que o sistema escolar é marcado pelo político e ideológico e o currículo como expressão desse sistema é um território contestado e de contestações.

Desse modo, a questão multicultural crítica nos currículos defendida nesse trabalho ancora-se na perspectiva de Giroux,

Está no âmago da própria definição de pedagogia crítica a vontade colectiva de reformar as escolas e de desenvolver modos de prática pedagógica em que professores e alunos se tornem agentes críticos que questionem activamente e negociem a relação entre teoria e prática, entre a análise crítica e o senso comum e entre a aprendizagem e a transformação social (GIROUX, 2005, p.135).

Essa transformação social via uma pedagogia crítica, torna-se necessária para atender aos desafios de um sistema escolar que vise a promoção da contestação de modelos hegemônicos de dominação cultural nos currículos.

[...] a construção de uma pedagogia da política cultural, em torno de uma linguagem criticamente afirmativa, que permite aos educadores radicais conhecerem como as subjetividades são produzidas dentro das formas sociais aos quais as pessoas se movem, mas que são, na maioria das vezes, só parcialmente compreendidas (GIROUX, 1988, p. 85-86).

Tal posicionamento teórico nos faz entender o currículo como um campo de disputas, do ponto de vista histórico, social, político e econômico, conforme delineado por Arroyo (2011, p. 36), ao apontar que:

Os estudos críticos sobre o currículo coincidentes com fortalecimento da autonomia docente, com a criatividade e a profissionalização levaram redes, escolas e coletivos a conformarem projetos político-pedagógicos mais autônomos reorientações curriculares mais adaptadas à diversidade de infâncias e adolescências, de jovens e adultos. Mais criativos para repensar os currículos e a docência para inventar formas diversificadas de garantir o direito dos educados e dos próprios educadores ao conhecimento.

Com a reflexão teórica apresentada fica evidente que o currículo tem um papel fundamental na construção das identidades sociais, a partir do momento em que os educadores se posicionem a não reforçar as desigualdades sociais presentes em nossa realidade e se proponham a discutir um currículo que considere a diversidade objetivando uma participação democrática na sociedade.

Diante da explanação sobre currículo, fazemos um exercício de síntese a partir de Sacristán (1998, p. 148):

Primeiro: o estudo do currículo deve servir para oferecer uma visão da cultura que se dá nas escolas, em sua dimensão oculta e manifesta, levando em conta as condições em que se desenvolve. Segundo: trata-se de um projeto que só pode ser entendido como um processo historicamente condicionado, pertencente a uma sociedade, selecionado de acordo com as forças dominantes nela, mas não apenas com capacidade de reproduzir, mas também de incidir nessa mesma sociedade. Terceiro: o currículo é um campo no qual interagem ideias e práticas reciprocamente. Quarto: como projeto cultural elaborado, condiciona a profissionalização do docente e é preciso vê-lo como uma pauta com diferente grau de flexibilidade para que os professores/as intervenham nele.

Nesse sentido, compreendemos currículo como a expressão social, econômica, política e cultural de uma sociedade em determinado contexto histórico, que vai, via Educação, produzir identidades e subjetividades sociais e que pode reproduzir interesses sociais de determinados grupos ou ser espaço de transformação e emancipação. E assim, deixando de ser apenas uma área meramente técnica para ser um artefato social e cultural, pois não é um elemento inocente e neutro de transmissão desinteressada do conhecimento social.

Então, tomando a sociedade globalizada na qual a educação está inserida e contribuições de Apple (2006) e Moreira (2011) sobre a relação currículo, cultura e relações de poder, afirmamos a necessidade em observar se os Currículos estão sendo concebidos como instrumentos que fortalecem a dominação proposta pela globalização, que visa o interesse de grupos, de uma hegemonia cultural. Temos que entender o Currículo como um meio de romper a condição hegemônica, questionar ideologias que reforçam a discriminação e concebê-lo como meio de contestação das dominações e dos interesses impostos.

Ao trabalhar com questões de diversidade cultural na formação do professor de História, objeto de estudo desta tese, devemos estabelecer um diálogo sobre currículo considerando as questões de poder, cultura e ideologias, isso para que a educação atenda à sociedade de forma a respeitar a diferença e não, de reforçar a discriminação. Com isso, assumimos neste trabalho uma postura crítica do currículo por trazer aspectos como: identidade, diferença, gênero, raça, etnia e multiculturalismo, conforme é apresentado por Silva (1999).

O currículo, nesse contexto, pode desvelar esse interesse e contribuir com uma sociedade diferente por ser um produto cultural. Ou seja, ele pode fazer com que a sociedade, via Educação, repense, seja crítica diante do sistema global posto, isso para que tenhamos uma sociedade, de fato, Multicultural, que respeite e valorize a diferença.

Reconhecendo-se a importância de o espaço escolar ser utilizado para fortalecer e dar voz aos grupos oprimidos na sociedade, impõe-se como tarefa primordial dos educadores trabalhar no sentido de reverter essa tendência histórica presente na escola, construindo um projeto pedagógico que expresse e dê sentido democrático à diversidade cultural (SANTOS; LOPES, 2011, p.36).

Nesse cenário, o multiculturalismo ganha espaço como movimento teórico e político para discutir as questões referentes à diversidade cultural do nosso tempo. E a educação, via currículo, torna-se o caminho para se repensar a forma como tratamos essa questão, ou seja, a

forma como formamos cidadãos para uma sociedade multicultural, o que levou a temática dessa pesquisa para tese: “A formação docente em História na vertente do multiculturalismo crítico em Instituições de Ensino Superior no Espírito Santo: desafios e perspectivas”

2.2 Multiculturalismo e suas vertentes: a opção pelo Multiculturalismo Crítico

O termo Multiculturalismo agrega discussões de vários sujeitos e áreas como política, antropologia e a educação. Entretanto, por ser considerado polissêmico e com abordagens diversas, nos apoiamos em referências teóricas que tratam do termo multiculturalismo, para compreendermos seu conceito e seu desdobramento nas ações políticas e sociais, e, ainda, sua relação com a educação. Nos referenciamos em McLaren (1997), Hall (2009), Gonçalves e Silva (2006), Canen (2010), Candau (2002), Moreira (2011), Santomé (1995) e Sacristán (2003).

Para avançarmos nessa reflexão, é importante explorar algumas facetas e/ou formas apresentadas pelo multiculturalismo. Nessa perspectiva, Hall (2009) enfatiza a importância de uma distinção entre Multicultural e Multiculturalismo, que se torna de grande importância para que não entremos em contradições linguísticas. Multicultural, segundo Hall (2009, p. 50), consiste num termo qualificativo que descreve as características sociais e os problemas de governabilidade apresentados por qualquer sociedade, na qual diferentes comunidades culturais convivem e tentam construir uma vida em comum, ao mesmo tempo em que retêm algo de sua identidade “original”. Em relação ao termo Multiculturalismo, Hall (2009) o classifica como substantivo e que se refere a estratégias e políticas adotadas para governar ou administrar problemas de diversidade e da multiplicidade, gerados pelas sociedades multiculturais. A Educação entra nessa concepção como uma das estratégias para a construção de uma sociedade multicultural.

O trabalho “Multiculturalismo Crítico” de McLaren (1997) é uma referência no estudo do tema. O autor aborda quatro formas de como o Multiculturalismo pode se apresentar: Conservador ou Empresarial, Humanista Liberal, Liberal de Esquerda e Crítico e de Resistência.

O quadro teórico de McLaren (1997) é importante para pensarmos qual posição multicultural estamos adotando e se a mesma está contribuindo para o respeito e valorização da diversidade ou se temos uma visão multicultural que reforça a discriminação. Reconhecer o multicultural não quer dizer que tenhamos uma posição de respeito. Outro fator é determinante

nesse caso: a forma como tratamos o multicultural é que vai demonstrar isso.

O Multiculturalismo Conservador ou Empresarial admite a existência de outras culturas, mas, como inferiores. As minorias são vistas como mal sucedidas por terem uma bagagem cultural inferior. Reproduz uma visão colonialista da diferença. Defende a construção de uma cultura comum por meio de uma língua nacional e minimizam valores, crenças e comportamentos de outros grupos. Os indivíduos que não se encontram em padrão de vida semelhante às elites (no caso, o modelo europeu: branco, capitalista, heterossexual, classe média alta) são eles próprios culpados de sua situação. Os africanos e os indígenas exemplificam o grupo discriminado. Adota-se uma política assimilacionista na qual se deve seguir uma cultura comum, desprezando as heranças culturais e as lutas sociais.

As primeiras tendências do multiculturalismo conservador podem ser encontradas naquelas visões coloniais em que as pessoas afro-americanas são representadas como escravos e escravas, como serviçais e como aqueles que divertem outros, visões que estiveram fundamentadas nas atitudes profundamente auto-elogiosas, autojustificatórias e profundamente imperialistas dos europeus e norte americanos (MCLAREN, 1997, p.111).

Essa forma de Multiculturalismo atende a interesses e ideologias dos grupos dominantes. É claramente o esquema teórico da globalização cultural que objetiva homogeneizar as culturas, deixando evidente o poder das classes dominantes sobre as minorias. Na Educação, a escola vai legitimar essas práticas por meio de um currículo da cultura dominante, fundamentado nessa concepção multiculturalista conservadora. O aluno passa a ter uma visão de mundo na qual o padrão cultural passa a ser o branco, o masculino, o capitalista e o europeu.

O Multiculturalismo Humanista Liberal defende, teoricamente, que todos têm as mesmas condições de competir e ascender na sociedade. Considera-se segundo McLaren (1997), que a igualdade está ausente não por causa da privação cultural das pessoas, mas porque as oportunidades sociais e educacionais não existem para permitir a todos competir igualmente no mercado capitalista. É importante destacar que esta forma se caracteriza por uma visão multiculturalista ingênua, pois segue uma lógica neoliberal que opta pelo individualismo, enquanto as questões da diversidade cultural necessitam de uma ação coletiva e social. E ainda, nega as raízes e os contextos históricos e sociais e ignora o fato das relações de poder serem desiguais, ou seja, não haverá oportunidades e as desigualdades se perpetuarão. Nesse modelo, a Educação assume um referencial neoliberal que não aborda as questões sociais de forma a promover a emancipação do sujeito.

No Multiculturalismo Liberal de Esquerda, McLaren (1997) enfatiza a diferença cultural e sugere que a ênfase na igualdade das raças abafa aquelas diferenças culturais importantes entre elas, as que são responsáveis por comportamentos, valores, atitudes, estilos cognitivos e práticas sociais diferentes. Essa forma de Multiculturalismo defende a guetização, em que cada grupo vai manter sua cultura isolando-se. É importante enfatizar que, ao essencializar as diferenças culturais, os contextos histórico e cultural são ignorados.

Questionamos essa forma de multiculturalismo porque as questões de identidade e de relações culturais e sociais se fazem na dinâmica entre indivíduos e grupos, buscando o respeito à diversidade e reconhecendo o seu contexto histórico e social para que não tenhamos uma nova forma de *apartheid*.

Já o Multiculturalismo Crítico compreende a diferença sempre como um produto da história, da cultura, de poder e de ideologia. Nega o pressuposto harmonioso das diferenças proposto pelos conservadores e defende a transformação das relações sociais, culturais e institucionais, nas quais os significados são gerados.

O Multiculturalismo Crítico também pode ser conhecido por: Multiculturalismo Crítico e de Resistência (MCLAREN,1997), Multiculturalismo Revolucionário (MCLAREN,2000); Multiculturalismo Teórico (KINCHELOE; STEINBERG,1997) e Multiculturalismo Emancipatório (SOUSA SANTOS, 2003).

Para a perspectiva de Peter McLaren (1997), o Multiculturalismo Crítico compreende:

[...] a representação de raça, classe e gênero como resultado de lutas sociais mais amplas sobre signos e significações e, neste sentido, enfatiza não apenas o jogo textual e o deslocamento metafórico como força de resistência, mas enfatiza a tarefa central de transformar as relações sociais, culturais e institucionais nas quais os significados são gerados. [...] O multiculturalismo de resistência também se recusa a ver a cultura como não - conflitiva, harmoniosa e consensual. A democracia, a partir desta perspectiva, é compreendida como tensa - não como um estado de relações culturais e políticas sempre harmonioso, suave e sem cicatrizes (MCLAREN, 1997, p.123).

Assim, o Multiculturalismo Crítico compreende também a representação de etnia, classe e gênero como resultado do contexto histórico, social, cultural e, não menos importante, considerando o campo das relações de poder e ideologias. Tais fatores fazem do Multiculturalismo Crítico o eixo para pensar o trabalho com a diversidade, uma vez que ele questiona as diferenças na formação social, cultural, política e econômica.

O Multiculturalismo, em sua concepção crítica, visa exatamente transformar as relações

sociais, culturais e institucionais em favor da humanização de todos os homens. No cenário da globalização, que massifica culturas e assume uma postura de atender interesses de uma minoria, o Multiculturalismo Crítico possibilita repensar a forma como a sociedade está organizada para promover a emancipação social e cultural dos sujeitos, desvelando ideologias e poderes hegemônicos. Por trabalhar com os processos históricos e assumir o compromisso com a emancipação social, a perspectiva multicultural crítica nos levou a adotar o Multiculturalismo Crítico nesse trabalho como referência para pensar o currículo da Licenciatura em História.

É importante frisar que o Multiculturalismo Crítico não interessa a todos, mas sim a uma parcela da sociedade que sofre com a discriminação. Para um Currículo Multiculturalista Crítico a diferença não é simplesmente tolerada, ela coloca-se em questão, uma vez que essa diferença é sempre um produto histórico, cultural, ideológico e de poder (MCLAREN, 1997).

Tão logo, o Multiculturalismo Crítico envolve a modificação dos sentidos construídos culturalmente, condiciona a possibilidade de transformar, pela ação dos sujeitos, as relações sociais históricas em que a construção ocorre. Nesse sentido, Canen (2010) explica que:

[...] defendemos que o multiculturalismo crítico representa uma perspectiva 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 (CANEN, 2010, p.187).

Se pensarmos em Currículo como produção cultural, marcado por interesses e ideologias, conforme abordamos a partir de Apple (2006) e Forquin (1993), devemos então, ao falar em Currículo Multiculturalista, nos apoiar na faceta do Multiculturalismo Crítico, que objetiva desvelar os interesses e as ideologias a partir do contexto histórico, social e das lutas. A proposta é entender Currículo como: cultura, campo de contestações, lutas e numa vertente crítica para emancipar sujeitos.

O multiculturalismo crítico propõe um projeto de transformação social que visa transformar relações sociais e culturais nas quais os significados são gerados, de forma a emancipar os sujeitos da dominação da cultura hegemônica.

Não é a cultura discriminada a que gera a ideologia discriminatória, mas a cultura hegemônica a que o faz. A cultura discriminada gesta a ideologia de resistência que, em função de sua experiência de luta, ora explica formas de comportamento mais ou menos pacíficos, ora rebeldes, mais ou menos indiscriminadamente violentos, ora criticamente voltados à recriação do mundo. Um ponto importante a ser sublinhado: na medida em que as relações entre estas ideologias são dialéticas, elas se

interpenetram. Não se dão em estado puro e podem mudar de pessoa a pessoa (FREIRE, 1997, p.18).

Considerando a exposição teórica aqui apresentada, tomamos a concepção de Multiculturalismo Crítico como fundamentação para este trabalho, no qual abordamos “A Licenciatura em História e a formação docente na vertente do multiculturalismo crítico no Espírito Santo: desafios e perspectivas”.

Para Canen (2010), o Multiculturalismo consiste num movimento teórico e político que busca respostas para os desafios da pluralidade cultural nos campos do saber, incluindo não só a Educação, como também outras áreas que podem contribuir para o sucesso organizacional.

Gonçalves e Silva (2006) nos apresentam considerações importantes para construir um conceito de Multiculturalismo, quando afirmam que:

[...] as categorias teóricas construídas na experiência multiculturalista permitem uma leitura do mundo a partir de procedimentos lógicos inerentes às culturas dominadas, produzindo, assim, um novo conhecimento e, por consequência, uma nova subjetividade descentrada e emancipada dos valores supostamente superiores. (GONÇALVES; SILVA, 2006, p.14)

Para os autores em tela, o resgate dos valores e saberes das culturas dominadas faz emergir novos conhecimentos e subjetividades, ao mesmo tempo que trazem para o debate a origem do multiculturalismo:

[...] aparece como princípio ético que tem orientado a ação de grupos culturalmente dominados, aos quais foi negado o direito de preservarem suas características culturais. Esta é, portanto, uma das condições que favoreceu a emergência de movimentos multiculturalistas (GONÇALVES; SILVA, 2006, p.17).

Na sequência de ideias que se tecem para explicar o Multiculturalismo Crítico é possível compreendê-lo como:

[...] o jogo das diferenças, cujas regras são definidas nas lutas sociais por atores que, por uma razão ou outra, experimentam o gosto amargo da discriminação e do preconceito no interior das sociedades em que vivem [...]. Isto significa dizer que é muito difícil, se não impossível, compreender as regras desse jogo sem explicitar os contextos socio-históricos nos quais os sujeitos agem, no sentido de interferir na política de significados em torno da qual dão inteligibilidade a suas próprias

experiências, construindo-se enquanto atores (GONÇALVES; SILVA, 2006, p. 9).

Candau (2002), a partir de Forquin (1993), complementa o debate proposto, nos apresentando o multiculturalismo, de forma a esclarecer seu sentido prescritivo, aplicado ao contexto escolar, sendo neste caso, um elemento curricular que se manifesta nas opções pedagógicas.

Quanto ao sentido prescritivo, Forquin assinala que a aplicação do termo multicultural assume diferentes contornos. Relacionando Multiculturalismo e Educação, aponta para o fato de que o ensino pode se dirigir a uma clientela multiculturalmente diversa sem ser, todavia multicultural. A educação só apresenta-se como multicultural no momento em que põe em ação na escola certas escolhas pedagógicas que representem em seus conteúdos e métodos a diversidade cultural do público ao qual se dirige (CANDAU, 2002, p.76).

Verificamos que os autores apresentam pontos comuns quanto à definição do conceito de Multiculturalismo, considerando-o como um movimento que visa questionar e dar respostas aos desafios da diversidade cultural.

Contrário ao multiculturalismo, temos o monoculturalismo que segundo Semprini (1999) é a uniformização cultural e o desaparecimento das diferenças, opondo-se assim, às ações que visem a promoção e a valorização da diversidade.

Portanto, considerando as concepções apresentadas, definimos Multiculturalismo como a vertente que expressa uma luta e os movimentos em prol da diversidade cultural, da valorização da diferença do outro, da construção de uma sociedade em que haja a convivência pacífica e respeitosa das diferenças, por meio das transformações sociais e considerando os processos históricos, sociais e culturais.

2.3 Multiculturalismo e Educação

A Educação, no contexto do Multiculturalismo, torna-se a principal estratégia para a construção da sociedade multicultural. Por conseguinte, devemos considerar que uma Educação comprometida multiculturalmente é aquela capaz de proporcionar o repensar sobre ações cotidianas de discriminação e preconceito, de questionar o monoculturalismo e o etnocentrismo presente na sociedade, inclusive na escola. Isso tudo a partir da reflexão crítica dos processos

históricos, culturais e sociais de dominação, por meio da desconstrução, da articulação e do resgate, de forma a promover o respeito e a valorização da diversidade cultural, de gênero e de classe.

Dessa forma, uma Educação Multicultural, na concepção do Multiculturalismo Crítico, pode ser compreendida como:

Uma maneira de interrogar a localidade, o posicionamento e a especificidade do conhecimento e de gerar uma pluralidade de verdades. Ao mesmo tempo, esta perspectiva também situa a construção do significado em termos dos interesses materiais que estão operando na produção de ‘efeitos de verdade’ – isto é, na produção de formas de inteligibilidade e de práticas sociais (MCLAREN, 2000, p.87).

Na esteira das buscas de compreensão da questão em estudo, a concepção do currículo multiculturalista crítico, apresenta uma dimensão mais ampliada do que as abordagens que se distanciam dos processos de emancipação humana.

[...] inspirado nessa concepção não se limitaria, pois, a ensinar a tolerância e o respeito, por mais desejável que isso possa parecer, mas insistiria, em vez disso, numa análise dos processos pelos quais as diferenças são produzidas através de relações de assimetria e desigualdade. Num currículo multiculturalista crítico, a diferença, mais do que tolerada ou respeitada, é colocada permanentemente em questão (SILVA, 1999, pp. 88-89).

Compreendemos, também, que para uma Educação que promova o respeito à diversidade étnico cultural e de gênero, considerando o cenário social contemporâneo, se faz necessário olhar para o currículo, para nossa formação docente enquanto professores de práticas de ensino da história tendo, é claro, uma concepção multicultural crítica como lente. Como bem ressalta Candau (2012, p.70): “Hoje está consciência do caráter monocultural da escola é cada vez mais forte, assim como a da necessidade de romper com ele e construir práticas educativas em que as questões da diferença e do multiculturalismo se façam cada vez mais presentes”.

Contextualizando a relação multiculturalismo e educação, a partir de uma trajetória, verificamos que após 1970 uma série de fatores têm favorecido a emergência de políticas multiculturalistas.

A partir dos anos 70, há um relativo avanço nas lutas multiculturalistas, à proporção que os Estados Unidos instituem, à custa das pressões populares, políticas públicas em todas as esferas de poder público (federal, estadual e municipal), visando garantir igualdade de oportunidades educacionais, de integração e justiça social a grupos culturais diversos, tais como os não-brancos, do sexo feminino, deficientes, alunos de baixa renda, etc (SILVA, 2008, p. 57).

Nas décadas de 1980 e 1990 o referencial pós-moderno influenciou as reflexões sobre multiculturalismo, crescendo cada vez mais pesquisas envolvendo a cultura, a identidade e as lutas travadas no interior desses temas. Segundo Silva (2008), a celebração da diferença se constituiu uma de suas ideias básicas nessa época, acentuando os estudos relacionando cultura e educação escolar nas sociedades contemporâneas.

Assistimos ainda, na década de 1990, a criação de leis que contribuem para o combate ao racismo e valorização da cultura negra, bem como o fortalecimento do movimento negro e manifestações contra o preconceito.

[...] destacam-se ainda as experiências do Movimento Negro Unificado (MNU), a partir do fim da década de 1970 – e seus desdobramentos com a política anti-racista, nas décadas de 1980 e 1990, com conquistas singulares nos espaços públicos e privados – das frentes abertas pelo Movimento de Mulheres Negras e do embate político impulsionado pelas Comunidades Negras Quilombolas. Ou seja, no percurso trilhado pelo Movimento Negro Brasileiro, a educação sempre foi tratada como instrumento de grande valia para a promoção das demandas da população negra e o combate às desigualdades sociais e raciais (BRASIL, 2006, p. 17).

Como reflexo na Educação, temos os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN's que enfatizam a Pluralidade Cultural e a Lei N ° 10.639, de 09 de janeiro de 2003, que torna obrigatório o ensino da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, sendo esta última um elemento definidor para as ações multiculturais na Educação.

Outro documento importante é a Resolução do Conselho Nacional de Educação, de 17 de junho de 2004, que institui as “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana”. A legislação e o estabelecimento dessas diretrizes impulsionaram a necessidade de discutir a formação de professores, o ensino e os materiais didáticos no que tange às relações étnico-raciais. No entanto:

Ainda é cedo para avaliar o impacto dessas políticas e da própria legislação no avanço das políticas multiculturais na educação brasileira. [...] Mas, mesmo assim, é preciso

reconhecer que o alicerce está posto. A construção efetiva de uma sociedade multicultural democrática continuará dependendo da ação dos movimentos sociais (GONÇALVES; SILVA, 2006, p.94).

A Educação Multicultural é reconhecida, então, como o meio pelo qual é possível promover a valorização da diversidade cultural, atendendo às políticas educacionais da diversidade. Reconhecemos a necessidade de dar respostas aos problemas referentes às várias formas de discriminação e preconceitos e, a Educação, ao preparar as futuras gerações, é capaz de reverter esse cenário para formar cidadãos com uma visão diferente do outro. Promover uma educação multicultural é criar igualdade de oportunidades para alunos, independente de seu grupo cultural/social.

Apoiados em Canen (2010), afirmamos que a presença do Multiculturalismo na Educação é justificada por representar uma perspectiva que desafia a construção das diferenças e dos preconceitos, especialmente num país tão diverso culturalmente como o Brasil. Possibilita a transformação social, ou seja, a forma como compreendemos e nos relacionamos com o outro, por intermédio do currículo, que promove a desconstrução de discursos que silenciam ou estereotipam o outro. Cobra-se da Educação e, mais especificamente, do currículo, grande parte daquelas que são percebidas como medidas para a formação de cidadãos abertos ao mundo, flexíveis em seus valores, tolerantes e democráticos (CANEN, 2010).

Importante ressaltar a pluralidade cultural do Brasil como fator importante a considerar nos processos educativos.

A sociedade brasileira é pluriétnica e pluricultural. Alunos, professores e funcionários de estabelecimentos de ensino são, antes de mais nada, sujeitos sociais – homens e mulheres, crianças e adolescentes, jovens e adultos, pertencentes a diferentes grupos étnicos- raciais, integrantes de distintos grupos sociais. São sujeitos com histórias de vida, representações, experiências, identidades, crenças, valores e costumes próprios que impregnam os ambientes educacionais por onde transitam com suas particularidades e semelhanças, compondo o contexto da diversidade. Por isso, ao planejar, desencadear e avaliar processos educativos e formadores, não podemos considerar a diferença como um estigma. Ela é sim, mais um constituinte do nosso processo de humanização. Por meio dela, nós nos tornamos partícipes do complexo processo de formação humana (GOMES; SILVA, 2011, p. 18).

Por décadas, o sistema escolar ignorou a diversidade e o racismo na escola. Um pensamento hegemônico dominou propostas pedagógicas fazendo com que ideologias e interesses estabelecidos, a partir de relações de poder de determinados grupos ou instituições, reforçassem ideias e imagens preconceituosas.

Esse pensamento pode ser demonstrado na forma como o negro é abordado no material didático, como exemplo na literatura infantil em que o negro é retratado por figuras folclóricas ou, ainda, como personagem secundário ou inferiorizado. Podemos acrescentar também a visão reducionista e limitadora dos povos africanos, visão essa explorada nos conteúdos de história da África, em muitos livros didáticos.

A hegemonia pode ser verificada, ainda, nas questões de gênero e classe social em que, não ganham espaço em discussões e propostas curriculares. Assim, “[...] o conhecimento agora presente nas escolas já é uma escolha feita a partir de um universo muito maior [...]. É uma forma de capital cultural que vem de alguma parte, que frequentemente reflete as perspectivas e crenças de segmentos poderosos de nossa coletividade social” (APPLE, 2006, p.42).

Uma educação capaz de desvelar essa imagem se faz necessária, é o que afirma McLaren (1997):

[...] educadoras e trabalhadoras culturais devem levantar a questão da “diferença” de maneira que não repitam o essencialismo monocultural dos “centrismos” [...] precisam construir uma política de consolidação de alianças, de sonharem juntos, de solidariedade que vai além da postura condescendente de, por exemplo, “semana de consciência das raças” que na realidade servem para manter formas de racismo institucionalizado intactos (MCLAREN, 1997, p.131)

A educação multicultural visa promover a equidade educacional, por meio da valorização da cultura do aluno, e romper o preconceito com o outro. O tema diversidade é incorporada, a partir de uma concepção multicultural crítica, no cotidiano da escola, nas escolhas pedagógicas, objetivando rever modelos e estereótipos cristalizados na prática pedagógica.

Forquin (2000, p.61) afirma que um ensino só é multicultural “quando desenvolve certas escolhas pedagógicas que são, ao mesmo tempo, escolhas éticas ou políticas”, rompendo com políticas assimilacionistas etnocentristas, ou seja, políticas que visam a assimilação das minorias dentro da cultura e grupos dominantes. Confirmando o autor, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana (BRASIL, 2004) afirmam:

Para obter êxito, a escola e seus professores não podem improvisar. Tem que desfazer mentalidade racista e discriminadora secular, superando o eurocentrismo europeu, reestruturando relações étnico-raciais e sociais, desalienando processos pedagógicos.

Isto não pode ficar reduzido a palavras e a raciocínios desvinculados da experiência de ser inferiorizados vivida pelos negros, tampouco das baixas classificações que lhe são atribuídas nas escolas de desigualdades sociais, econômicas, educativas e políticas (BRASIL, 2004, p.15).

A legislação demonstra a necessidade de buscar meios para superar o preconceito e a discriminação racial existente no Brasil, apontando a Educação como um desses meios, o mais importante, e enfatizando a formação docente como ponto de partida.

A escola, enquanto instituição social responsável por assegurar o direito da educação a todo e qualquer cidadão, deverá se posicionar politicamente [...]. A luta pela superação do racismo e da discriminação racial é, pois, tarefa de todo e qualquer educador, independentemente do seu pertencimento étnico-racial, crença religiosa ou posição política. O racismo, segundo o Artigo 5º da Constituição Brasileira, é crime inafiançável e isso se aplica a todos os cidadãos e instituições, inclusive, à escola. [...] Pedagogias de combate ao racismo e a discriminação elaboradas com o objetivo de educação das relações étnico-raciais positivas tem como objetivo fortalecer entre negros e despertar entre brancos a consciência negra. [...] professores qualificados para o ensino das diferentes áreas de conhecimentos e, além, disso, sensíveis e capazes de direcionar positivamente as relações entre pessoas de diferentes pertencimentos étnico-racial, no sentido do respeito e da correção de posturas, atitudes, palavras preconceituosas. Daí a necessidade de se investir para que os professores, além de sólida formação na área de atuação, recebam formação que os capacite não só a compreender a importância das questões relacionadas à diversidade étnico-raciais, mas a lidar positivamente com elas e, sobretudo, criar estratégias pedagógicas que possam auxiliar a reeducá-las (BRASIL, 2004, pp. 16-17).

Há o apontamento legal para que a educação anti-racista se concretize, e para tanto é preciso considerar que o exercício profissional depende de ações individuais e coletivas, de movimentos organizados e, também, das Políticas Públicas. Da mesma forma depende das ações das Instituições de Ensino Superior - IES, enquanto responsáveis pela inserção da Resolução CNE/CP 1/2004, criando as condições necessárias em seu interior para avançar diante do desafio que o cenário atual nos coloca.

Ao trabalhar a Educação, considerando o Multiculturalismo, é permitida uma nova leitura de sociedade, pelo repensar dos valores e dos padrões construídos pelas culturas dominantes. O professor deve proporcionar a discussão sobre a diferença e dar voz ao oprimido, revertendo a visão tradicional da sociedade em que o modelo europeu-ocidental é apresentado como uma referência cultural a ser seguida.

Pensar sobre multiculturalismo e educação pressupõe analisar concepções e experiências pedagógicas baseadas nesse movimento teórico que se inicia em meados

do século XX nos Estados Unidos e que se difunde no mundo ocidental como forma de enfrentamento dos conceitos gerados em função das questões econômicas, políticas, e, mormente, étnico-culturais, na tentativa de combater discriminações e preconceitos, haja vista as dificuldades de indivíduos e grupos de acolher e conviver com a pluralidade e as diferenças culturais (SILVA, 2008, p. 52).

A Educação Multicultural nos leva a pensar num currículo multicultural. Nessa perspectiva multicultural crítica, Moreira e Canen (2001) nos apresentam dois objetivos desse currículo. No primeiro caso, trata-se de reduzir preconceitos, de estimular atitudes positivas em relação ‘ao diferente’, de promover a capacidade de assumir outras perspectivas, de propiciar o desenvolvimento da empatia. No segundo, trata-se de evidenciar as relações de poder envolvidas na construção da diferença, de criar oportunidades de sucesso escolar para todos os alunos, de incentivar atitudes necessárias ao fortalecimento do poder individual e coletivo, bem como de desenvolver habilidades de pensamento.

[...] a educação multicultural não pode ser reduzida ao espaço de uma disciplina a ser incluída no currículo. Um currículo multicultural deve informar os conteúdos selecionados em todas as áreas do conhecimento contribuindo para ilustrar conceitos e princípios com dados provenientes de culturas diversificadas, focalizar a diferença como processos de construção, decodificar teorias e conceitos na perspectiva do outro, bem como desconstruir mensagens etnocêntricas, racistas e discriminatórias presentes nos materiais didáticos e nos discursos da sala de aula (MOREIRA; CANEN, 2001, p.32).

Gonçalves e Silva (2006), citando Banks (1995), apresentam, num processo de (re)construção curricular ou, ainda, de construção de um Currículo Multicultural, quatro níveis:

[...] no primeiro, os professores apresentam contribuições de grupos étnicos apontando heróis e heroínas, datas comemorativas, comidas e, ocasionalmente, algum dado cultural fundamental; no segundo, adicionam ao currículo existente, sem nenhuma mudança em sua estrutura, conteúdos, temas relativos a um determinado grupo; no terceiro, a estrutura curricular é mudada com o objetivo de que os alunos aprendam conceitos, analisem fatos, temas na perspectiva de diferentes grupos sociais; no quarto, o currículo é construído de forma a permitir que os alunos reflitam e tomem decisões quanto a solução de problemas sociais (GONÇALVES; SILVA, 2006, p.52).

Por muitas vezes, a forma como se trabalha o tema diversidade cultural, ao invés de promover a emancipação dos sujeitos, acaba por reforçar a discriminação e a visão equivocada. Contudo, nesse processo de formação de um Currículo Multicultural é importante alertar para alguns possíveis perigos, como destacam Canen (2010) e Santomé (1995).

As pesquisas realizadas por Canen (2010) nos chamam para uma reflexão sobre nossa prática docente. Uma reflexão que não nos permita reproduzir uma alienação cultural em lugar da emancipação, objetivo do Multiculturalismo Crítico. Assim, a autora nos apresenta alguns perigos de uma Educação Multicultural equivocada: multiculturalismo reparador, folclorismo, reducionismo identitário e guetização cultural.

O multiculturalismo reparador é uma perspectiva que se limita a ações afirmativas, a exemplo das cotas, que se constituem como forma de acesso das diversidades cultural e social para reparar injustiças. No entanto, Canen (2010) questiona que a inserção do aluno não significa a permanência, em muitos casos, podendo aumentar o preconceito. A autora ressalta que essa perspectiva não proporciona transformações curriculares e, portanto, não promove uma concepção processual e de equidade.

O folclorismo é uma redução do Multiculturalismo na educação em valorização de costumes, festas e aspectos folclóricos, como por exemplo: feiras culturais e celebrações e/ou comemorações de dias, como o do Índio, da Consciência Negra. É importante ressaltar que não estamos defendendo o fim desses dias, apenas esclarecendo que sem um trabalho crítico, contextualizado, permanente e concebido dessa forma no currículo, essas atividades pontuais reforçam a discriminação. O multicultural é visto como algo exótico.

Pode também ocorrer um reducionismo identitário, no qual ao se abordar a diversidade pode-se negar o diverso no diverso, ou seja, não contemplar as peculiaridades e acaba-se fazendo uma generalização. Podemos demonstrar por meio da questão africana, uma vez que falamos em respeito ao afro-brasileiro e esquecemos a diversidade cultural da África. Já na guetização cultural, as propostas curriculares são exclusivas para seus grupos curriculares. A crítica feita por Canen (2010) é de que o multiculturalismo é para todos, a fim de construirmos sociedades abertas ao plural e ao diverso. Ocorre um isolamento e não uma dialética de convivência.

Outro perigo na prática multicultural nos é apresentada por Santomé (1995, pp. 172 – 175). Segundo o autor, “o tratamento da temática multiculturalista nas escolas e nas salas de aula corre o perigo, não obstante, de cair em propostas de trabalho do tipo *currículo turístico*”. Afirmo, ainda, que a existência desse currículo ocorre quando o Multiculturalismo tiver o seguinte tratamento:

- A trivialização: estuda culturas e grupos sociais de forma superficial enquanto outros, majoritários, ganham mais espaço. Como por exemplo, na antiguidade os

gregos ganham espaço nos currículos de História e os povos orientais se reduzem a pequenas citações. Além disso, é preciso considerar que focaliza somente aspectos alimentares, exóticos, como se fosse uma viagem turística;

- Como souvenir: quando há uma quantidade inferior dos recursos didáticos e das unidades didáticas reservadas à diversidade cultural em relação aos temas predominantes;
- Ao desconectar: é quando os temas são trabalhados de forma descontextualizada de uma proposta multicultural crítica e emancipatória. Os dias: Índio, Consciência Negra... exemplificam tal questão. Trabalha-se um dia ou uma semana e nos demais momentos essa realidade multicultural é silenciada. Conforme já explanamos no item sobre folclorismo, não estamos defendendo o fim desses dias, mas, a necessidade de serem contextualizados;
- A estereotipagem: quando o ensino vincula certos grupos culturais a determinadas características e ou contextos naturais. Santomé (1995) exemplifica esse perigo ao trabalhar o Multiculturalismo por meio de falas que afirmam que as populações negras são primitivas, que ainda precisam evoluir e que seu melhor ambiente para viver é uma selva frondosa e em estado selvagem, que não tem necessidades vitais e culturais tão urgentes como nós;
- A tergiversação: quando se deforma e ou oculta a história e o contexto das sociedades e/ou culturas. Acaba-se por reforçar a marginalização e discursos de grupos interessados em massificar ou dominar culturalmente.

Portanto, os perigos de trabalhar o Multiculturalismo e cair num currículo turístico, levam a reproduzir a discriminação. Desse modo, após definirmos conceitualmente o Multiculturalismo e sua relação com a Educação é importante pensarmos no docente que vai assumir o Multiculturalismo na Educação como forma de contribuir para a construção de uma sociedade que pretenda valorizar a diferença. No caso, o desafio que se apresenta é de se pensar na formação desse docente para o trabalho com o multicultural.

3 FORMAÇÃO DOCENTE E MULTICULTURALISMO

Lutar pela História é uma forma possível de, inserindo-nos na História possível, nos fazer igualmente possíveis.

Paulo Freire (1997)

Considerando que para uma educação comprometida multiculturalmente faz-se necessária a formação de professores na perspectiva multicultural crítica, tratamos nesse capítulo da formação docente. No primeiro momento, traçamos a trajetória da formação dos professores de história, verificando como o multiculturalismo foi tratado ao longo do tempo e no segundo momento, traçamos apontamentos teóricos para pensar e discutir a formação desses profissionais.

3.1 Trajetória da Formação do Docente de História e Multiculturalismo

Pensar a formação dos professores de História para o desenvolvimento de uma prática docente na perspectiva multicultural requer o conhecimento acerca da trajetória da formação dos educadores. Para tanto, faz-se necessário olhar os caminhos de formação percorridos por esta área, identificando as concepções de História presentes nos espaços formativos. Dentro desse contexto, apontamos como marcos principais:

- O surgimento dos Cursos de História na década de 1930;
- O estabelecimento do currículo mínimo de Graduação em História em 1939;
- A constituição da História e da Geografia em cursos independentes em 1955;
- A criação da Associação de Professores Universitários de História - APUH;
- A criação dos Cursos de Estudos Sociais na década de 1960;
- O repensar o modelo de formação de professores de História nas décadas de 1970 e 1980;
- Estabelecimento das Diretrizes Curriculares Nacionais de Graduação de História (2002).

Os primeiros cursos de História surgiram na década de 1930 na Universidade de São

Paulo - USP e na Universidade do Distrito Federal - UDF. A UDF foi extinta em 1939 e o curso de História foi transferido para a Universidade do Brasil, sendo que esse curso tornou-se modelo para a grande maioria dos cursos de história.

Os primeiros cursos superiores de História no Brasil foram institucionalizados pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo, em 1934, e pela Universidade do Distrito Federal (UDF), em 1935, que mais tarde (1939) seria reestruturado na Faculdade Nacional de Filosofia (FNFil) da Universidade do Brasil, atual Universidade Federal do Rio de Janeiro (SILVA; FERREIRA, 2011, p. 286).

A concepção do curso de História da UDF, bem como dos demais cursos de formação de professores, expressava o modelo formativo influenciado por Anísio Teixeira, tratando-se de um modelo integrado da formação de professores.

A concepção desta Universidade para Anísio era a de um centro que não deveria se limitar a transmitir um saber pronto e acabado, mas produzir um saber atualizado em função das atividades de pesquisa. Em sua opinião, a formação dos professores deveria se fundamentar em uma sólida base científica que não se restringia à preparação didático-metodológica (LOPES, 2011, p. 119).

Em 1937, a UDF entrou num período de crise e, nesse contexto, o projeto de curso de História perdeu essa identidade de integração de formação docente e passou a adotar o modelo de dois cursos autônomos, onde o aluno cursaria as disciplinas específicas e receberia o diploma específico. Depois, em mais um ano, cursaria disciplinas técnico-pedagógicas, na Faculdade de Educação, e assim teria a licenciatura. Esse modelo é, ainda hoje, objeto de grande discussão na concepção dos cursos de história no que se refere à dicotomia de formação do historiador-professor.

Nesse momento, o curso recebia os professores franceses Eugéne Albertini e Henri Hauser que proporcionaram uma grande contribuição historiográfica ao curso, sendo que esses docentes atuavam em sintonia com a nova proposta.

O curso de História da USP já tinha uma concepção voltada para a formação do pesquisador, o especialista, diferente do projeto inicial da UDF. É importante ressaltar, ainda, que, na USP, o curso de História era integrado ao de Geografia, formando um único curso. Assim, o egresso tinha licenciatura em história e geografia.

A partir de 1939 passou a existir uma equiparação, no que tange a organização dos cursos, pois o decreto Lei nº 1.190 de 4 de abril de 1939 estabelecia o Currículo Mínimo de História da Universidade do Brasil, conforme quadro 1. Este currículo consistia basicamente nas linhas gerais de História Mundial e Nacional, servindo como referencial para a organização dos cursos de História. É importante ressaltar também que, a partir do decreto, História e Geografia deveriam consistir em único curso e a forma de conceber e organizar o currículo curso de História na UB e USP, especialmente após 1955, quando ocorreu a separação dos cursos de História e Geografia. Estes, por sua vez, serviram de modelo para os cursos de História que foram criados a partir de então e que, de modo geral, se mantêm até hoje na organização curricular dos cursos de História do país.

Quadro 1 - Currículo Mínimo do Curso de História da Universidade do Brasil (1939)

| Disciplinas Específicas de História e Geografia | | | Curso de Didática |
|--|--|---|---|
| 1º Ano | 2º Ano | 3º Ano | 4º Ano |
| Geografia física Geografia humana Antropologia História da Antiguidade e da Idade Média | Geografia física Geografia humana História moderna História do Brasil Etnografia | Geografia do Brasil História Contemporânea História do Brasil História da América Etnografia do Brasil. | Didática geral Didática especial Psicologia Educacional Administração Escolar Fundamentos biológicos da educação Fundamentos sociológicos da educação |

Fonte: Decreto – Lei nº 1.190, de 04 de abril de 1939.

É importante observar que a parte de História do currículo seguia a perspectiva tradicional da história, na linha cronológica eurocentrista e não havia integração entre os conhecimentos específicos e os pedagógicos. O currículo expressava o cenário da época, onde a Europa era centro do mundo, especialmente porque naquele ano iniciava a Segunda Guerra Mundial.

Em 1946, o Decreto-Lei nº 9.092 ampliou o regime didático das faculdades de filosofia, instituindo, de fato, o modelo 3 + 1, conforme demonstrado no quadro 1, para todas as instituições de ensino superior de formação de professores. Com a Lei nº 2.594 de 8 de setembro

de 1955, o curso de História e Geografia, que acontecia de forma conjunta, foi desmembrado. As disciplinas de história continuaram as mesmas definidas pelo currículo de 1939. Esse avanço para a identidade da área ocorre um pouco antes de outro fato importante: a criação da Associação Nacional de História - APUH, hoje Associação Nacional dos Professores Universitários de História - ANPUH, em 1961.

A APUH teve grande contribuição na luta pela identidade dos cursos de História, especialmente pelo caráter acadêmico de divulgação de trabalhos, dos debates e promoção de eventos sobre a constituição e as perspectivas dos cursos de História. O primeiro encontro da associação ocorreu em 1961, na cidade de Marília - São Paulo, e teve como temática a formação dos professores de história e a necessidade da mudança curricular, evidenciando a contribuição da APUH para a construção dos cursos de História no Brasil.

Em 1962, o Parecer 292 instituiu a Formação Pedagógica nas Licenciaturas e o Parecer 377 de 19 de dezembro de 1962 que institui o Currículo de História, conforme o quadro 2.

Quadro 2 - Currículo Mínimo do Curso de História – 1962

| Disciplinas Específicas e de método histórico | Disciplinas Complementares | Disciplinas Pedagógicas |
|---|--|---|
| História Antiga História Medieval História Moderna História Contemporânea História do Brasil História da América Introdução ao Estudo da História | Antropologia Cultural Sociologia História das Ideias Políticas e Sociais História Econômica História da Arte Literatura Brasileira História da Filosofia Geo-História Filosofia da Cultura Civilização Ibérica Paleografia | Psicologia da Educação Elementos da Administração escolar Didática Prática de Ensino |

Fonte: Parecer 292 de 14 de novembro de 1962 e Parecer 377 de 19 de dezembro de 1962.

O currículo tinha como pressupostos o conhecimento aprofundado da realidade histórica e os processos e métodos da história como ciência. Em relação ao currículo de 1939, há um avanço ao ampliar o campo de disciplinas e temas específicos e complementares mas, ainda

permanecia a falta de articulação entre o conhecimento específico e o pedagógico.

Com base nesses pressupostos, três ordens de disciplinas compunham o currículo de História: 1) as matérias históricas propriamente ditas, distribuídas na divisão cronológica tradicional; 2) disciplinas culturais de complementação, que contribuem para a compreensão do conhecimento histórico; e, 3) disciplinas onde se estuda o método histórico, “em razão dos objetivos específicos do curso”. Na organização curricular estabeleceu-se uma parte fixa, composta pelas disciplinas históricas propriamente ditas (História do Brasil, por exemplo) e por uma disciplina de método (Introdução ao estudo da História), e a parte variável, escolhida em ampla lista proposta pelo Conselho ou pelas Faculdades que se propusessem a ministrar os cursos de História. Essa parte se constituiria pela opção por duas disciplinas. A responsabilidade pela formação pedagógica do professor continuava a cargo dos Departamentos ou Faculdades de Educação. Aos que desejassem o diploma de licenciado eram exigidas as matérias pedagógicas (NASCIMENTO, 2013, p. 279).

Nas décadas de 1960 e 1970, a educação brasileira foi marcada pela intervenção dos militares no Currículo. As disciplinas humanísticas foram as que sofreram maior interferência.

O conselheiro Newton Sucupira, do Conselho Federal de Educação - CFE, em 09 de outubro de 1964, propôs, por meio da Indicação s/nº **Sobre o exame de suficiência e formação do professor polivalente para o ciclo ginásial** a criação das Licenciaturas polivalentes em Letras, Ciências e Estudos Sociais. A proposta foi desenvolvida e solidificada com o Parecer 554/72 como o modelo oficial de formação de professores do Regime Militar.

Em Estudos Sociais, habilitava-se para a atuação em História, Geografia e Organização Política e Social do Brasil. O Currículo Mínimo do Curso de Ciências Sociais era formado por disciplinas de História; Geografia; Fundamentos de Ciências Sociais; e Formação Pedagógica.

Assim, a formação de professores estava organizada a partir do Decreto nº 5.540 de 28 de novembro de 1968, que fixou as normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, de forma a estruturar o ensino da época da seguinte forma: para atuar nas quatro séries iniciais do 1º Grau o professor deveria ter formação de 2º Grau, o Magistério; para atuar nas quatro séries finais do 1º Grau, deveria ter curso superior de Licenciatura Curta, como exemplo, Ciências Sociais; para atuar no 2º Grau deveria ter curso de Licenciatura Plena, por exemplo História.

Com isso, assistimos a criação de Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras por todo país, inclusive no interior, que promovia uma formação de professores em escolas isoladas e num modelo acadêmico reduzido, para atender ao contexto político educacional vigente. Segundo Cacete (2014, p. 13), com esse novo cenário de formação docente, encerrou-se o ciclo

das faculdades de filosofia concebidas como modelo integrador/articulador das universidades.

Essa reconfiguração da formação de professores foi acompanhada de outras mudanças na estrutura e organização da educação brasileira, especialmente na área de humanas, instituídas pelos seguintes documentos:

- Decreto Lei n 5.540 de 28/11/1968: estabelece a reforma universitária, fixando normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média;
- Decreto Lei nº 869 de 12/12/1969: impõe o ensino de Educação Moral e Cívica - EMC em todos os níveis de ensino e Estudos dos Problemas Brasileiros - EPB;
- Decreto 68.065/71: estabelece as diretrizes para o ensino de História a partir dos princípios da Educação Moral e Cívica;
- Lei 5692 de 11/08/1971: A disciplina Estudos Sociais passou a ser obrigatória no lugar de História e Geografia para o, então, 1º grau;
- Portaria 790 de 1976 do Conselho Federal de Educação: profissionais de História e de Geografia poderiam ministrar aula somente no 2º Grau.

As consequências dessas medidas para os docentes de História foram: a desvalorização profissional; má formação; falta de autonomia intelectual e pedagógica. O fato do ensino de História ser norteado pelos princípios da Educação Moral e Cívica descaracterizou a disciplina. Até por que os eixos norteadores foram elaborados por uma Comissão Nacional de Moral e Civismo, formada por militares e civis de direita que elaboraram um documento doutrinador do regime.

O ensino de História expressava a situação pela qual passaram os docentes de História, seja na sua formação ou na prática pedagógica, durante o período militar. As aulas se resumiam em temas que visavam enaltecer o sistema militar e colocá-lo como único capaz de promover o progresso. A história era trabalhada num paradigma positivista e no culto a heróis nacionais, como nos esclarece Fonseca (1995).

As diretrizes da educação concebem o processo de ensino-aprendizagem apenas na sua dimensão reprodutora, a forma de apropriação do conhecimento é concebida aqui como aquisição de um grande número de informações através da memorização. O ato pedagógico de conhecer se resume, desta forma, a reproduzir, copiar, verbalizar, memorizar mecanicamente e acumular informação (FONSECA, 1995, p.43).

No final da década de 1970, o regime militar já demonstrava sinais de enfraquecimento. É no contexto político e social de mudanças que o Brasil iniciaria a disciplina de história, seja na formação docente ou no ensino, também iniciaria uma renovação nas décadas de 1970 e 1980.

Era necessária uma nova formação para o professor de História e para o historiador. Uma formação que valorizasse a prática da investigação capaz de prover o aluno da capacidade de problematizar tanto a produção intelectual quanto a própria realidade de ensino na qual o professor de História iria atuar (NASCIMENTO, 2013, p. 288).

Nesse contexto, as associações científicas tiveram um papel fundamental na reviravolta educacional: em História destaca-se a Associação Nacional de Professores Universitários de História - ANPUH e em Geografia a Associação de Geógrafos do Brasil - AGB. Estas associações se mobilizaram em torno da revisão do ensino e a formação em História que foram construídos no regime militar.

Ressaltamos, ainda, os encontros, os simpósios e os documentos importantes que questionaram e propuseram mudanças na concepção do curso de História, entre eles, o Diagnóstico e Avaliação de Cursos de História no Brasil, de maio de 1986.

As mobilizações e manifestações contra o modelo de formação docente de história levou a Secretaria de Educação Superior do Ministério da Educação - MEC a propor o referido diagnóstico, que além de analisar os cursos de História, analisaria também as licenciaturas em Estudos Sociais. Para tanto, foi constituído um grupo de trabalho formado por professores universitários de várias regiões do Brasil, tendo a ANPUH na presidência dos trabalhos. Foram enviados questionários aos cursos de História de todo o país, que juntamente com debates, resultou no diagnóstico que traçou um panorama dos cursos de História na década de 1980.

Há que se repensar também as programações e métodos vigentes na quase totalidade dos cursos de História em geral e os de nível superior em especial. Re-examinar as concepções vigentes sobre conteúdo, que não pode, sem dúvida ser reduzido à ideia de sistematização cronológica, linear, priorizando a ação do indivíduo e que acabou levando a uma visão de história morta, plena de mitos, de heróis, de maniqueísmos, etc. Haveria que esperar dos cursos de História a explicitação de uma concepção de História mais comprometida com os problemas do presente, a partir de diferentes ângulos de abordagem, mas se reconhecendo como fruto de seu tempo, como resultado de embates de diferentes propostas que surgem de condicionamentos sociais diversos e, por isto, guardam a marca de sua época e devem ser constantemente

revistos e re-escritos (BRASIL, 1986, pp. 32-33).

Iniciou-se uma redefinição no papel do ensino de História. A política educacional implantada no auge do regime militar, positivista, eurocêntrica e de abordagens historiográficas na qual o aluno era um sujeito passivo na história, era incoerente com o momento pós - ditadura e assim, o ensino de História deveria ser pensado na perspectiva de um professor e um aluno crítico para romper um modelo doutrinador vigente até então.

[...] A escola deixa de ser um mero “aparelho ideológico do Estado”, ou um “espaço neutro de difusão do saber” e passa a assumir a tarefa de produtora do saber. Professores e alunos superam a condição de meros espectadores, receptáculos de saber produzido em outras esferas e assumem o trabalho pedagógico como reflexão e pesquisa (FONSECA, 1995, p. 90).

Quanto à formação dos docentes de História, a ANPUH assumiu o discurso e a luta pelo fim das licenciaturas curtas e dos cursos superiores de Estudos Sociais e o retorno das disciplinas de História e de Geografia. A influência historiográfica da Historiografia Inglesa e Francesa, com a História Social Inglesa e a Nova História originada com a Escola dos Annales, bem como a influência da Escola de Frankfurt, foram importantes para repensar a condução da formação, no campo histórico e da Educação.

No desenrolar das necessidades de mudanças, dilataram-se os campos investigativos e temáticos, proporcionando a difusão de uma literatura sobre o ensino de história e objetivando a procura de outros caminhos e possibilidades de redefinições e abordagens. Esses discursos de mudança daquele ensino e daquela formação, configurados numa lógica transmissiva e reprodutora, geraram textos produzidos por professores formadores de professores. Suas ideias foram divulgadas em livros e revistas especializadas, em espaços acadêmicos e associativos, como nos simpósios da ANPUH, nas associações de docentes e também nas discussões e reformas curriculares promovidas pelas secretarias de educação (ZAMBONI; FONSECA, 2008, p. 134).

No entanto, a formação dos docentes, na década de 1980 e início da década de 1990, ainda mantinha o modelo das décadas de 1960 e 1970. A partir de meados de 1990, ganhou espaço a discussão sobre a relação entre ensino e pesquisa, iniciada na década anterior. Teve início um repensar entre o que se ensina nas escolas e o que se trabalha na academia para a formação de professores, de forma a não reduzir o saber histórico escolar a uma simplificação do conhecimento científico. A pesquisa, por sua vez, começou a ser pensada no espaço escolar

por meio de documentos, visitas a museus e utilização de material diverso que não somente o livro didático.

As discussões em torno de propostas de eixos temáticos, temas transversais e associados às ações políticas, com a nova LDB de 1996 e com os Parâmetros Curriculares Nacionais de 1996, proporcionaram ao ensino de História novas expectativas para o século XXI. Embora várias mudanças tenham ocorrido na década de 1980, a formação de professores de História apresentava, ainda na década de 1990 e início do século XXI, velhos problemas.

É importante destacar o crescimento do número de cursos de História no decorrer da década de 1930 até o ano 2000, que demonstra a materialização da proposta de interiorização e expansão adotada nas políticas educacionais, mas que não significou um crescimento qualitativo dos cursos, se considerarmos a trajetória histórica dos cursos de história que apresentamos.

Do surgimento dos primeiros cursos, na década de 30, até o final da década de 70, foram criados 88 cursos por instituições públicas em todo o país. Na década de 80, esse número praticamente duplicou, pois foram instituídos mais 54 cursos. No entanto, o grande “boom” ocorreu nos anos 2000, quando entraram em funcionamento mais 111 cursos (FERREIRA; MOREIRA, 2011, p. 300).

Em 2002, a criação das Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de História e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da Educação Básica contribuíram para esse processo de construção da formação docente.

O processo de criação das Diretrizes Curriculares para os Cursos de História teve início a partir do Edital SESU/MEC nº 4, de 4 de dezembro de 1997, que tornava público que as IES podiam apresentar propostas para a elaboração das referidas diretrizes. Foi designada pelo MEC, no segundo semestre de 1998, uma comissão de História para elaborar as diretrizes de História. O documento foi aprovado pela Câmara de Educação Superior, em 03 de abril de 2001, tornando-se resolução do CNE/CES em 13 de março de 2002. No entanto, alguns dilemas ainda permaneceram após o referido documento, necessitando serem rompidos, como: a formação em licenciatura e bacharelado e a relação entre teoria e prática. Trataremos do documento com maior profundidade no capítulo cinco onde realizaremos uma análise das Diretrizes Curriculares Nacionais de História, à luz do multiculturalismo crítico.

Considerando a trajetória dos cursos de História da década de 1930 até atualidade, observamos que as temáticas culturais e sociais, num viés crítico, ficaram de fora da formação

em História durante o regime militar e somente nos anos 1980 é que se iniciou um processo de inserção, ampliado a partir de meados de 1990, ainda de forma tímida.

O contexto descrito revela a necessidade de discutir práticas em História que trabalham com o multicultural numa perspectiva transformadora das construções históricas no decorrer da formação social e cultural. Emergem das demandas sociais pautas temáticas como gênero, sexualidade, etnias, pluralidade cultural, discriminação racial, manifestações culturais e movimentos sociais que necessitam ser trabalhadas no espaço de ensino da História e, portanto, da formação do docente.

Os currículos oficiais, os livros didáticos, as diretrizes e os documentos de orientação oficial trazem esse novo cenário do ensino de História por meio de novas temáticas. A participação da mulher na História e como ela foi tratada pela historiografia no decorrer dos tempos; e o estudo de civilizações ‘esquecidas’ nos livros didáticos, como os africanos e asiáticos; o mundo árabe. Enfim, novas temáticas que foram negadas por muito tempo e que começam a ser tratadas e reconhecidas como necessárias para a compreensão e valorização da diversidade.

Enfatizamos, além dos conteúdos silenciados, as metodologias de ensino que reforçam modelos etnocêntricos, eurocêntricos ou discriminatórios de sujeitos e contextos na História. Um exemplo é a forma como História Africana, abordada em muitos currículos como um desses equívocos. O tema é abordado em muitos livros didáticos e em algumas organizações curriculares na forma de porções desconectadas com o contexto histórico africano e sim, organizados de forma a atender ao contexto histórico europeu. A África do século XVI é tratada a partir da escravidão nas Américas, o mundo africano nos séculos XIX e XX é abordado a partir do processo histórico europeu. Por essa postura de abordagem, Pantoja e Rocha (2004) defendem uma abordagem muito diferente:

[...] advogo a necessidade de que o ensino da História da África seja feito de maneira global e não parcelar. Um conhecimento da África em porções alimentará um imaginário especulativo de uma terra longínqua, com risco de mantermos uma visão do continente tão distante como os pólos (PANTOJA; ROCHA, 2004, p. 22).

É importante ressaltar, ainda, que prevalece em nossa sociedade uma visão imaginária da África, tendo esse ensino que desvelar essa concepção que foi construída na antiguidade e sobrevive até hoje, utilizada para legitimar o preconceito. Essa visão é descrita por Pantoja

(2004, p. 21):

[...] desde a Antiguidade Clássica, as regiões desconhecidas por eles (europeus), como a África, eram tidas e imaginadas como terras tórridas sem possibilidades da existência humana. Essas visões ptolomaicas do mundo, que povoava o continente africano com monstros, na modernidade foram quebradas com as viagens que contornaram o continente africano. Quebraram-se os mitos herdados dos tempos clássicos de uma imagem de seres degradados pelo excesso de calor. Apesar da ruptura dessa visão ptolomaica do mundo, continuaram os europeus a povoar a África com monstros, embora ninguém duvidasse que era um mundo real. Na modernidade, os africanos foram vistos como desvios de um padrão ocidental-cristão, considerado como norma absoluta.

Além de uma concepção imaginária da África, há outros equívocos que contribuem para a discriminação, como uma abordagem da história da África de forma singular quando deveria ser plural, como se no continente todos falassem a mesma língua, mesma religião. E com isso, se cria um ensino resumido dos africanos que, aliás, até denominarmos os povos com a significação africanos já estamos sendo limitadores.

O Brasil herdou parte desse imaginário que desde o período colonial foi utilizado para a construção da imagem do africano no Brasil. Muitas vezes, o ensino, por meio da forma como o conteúdo é apresentado ou organizado, passa uma ideia de que o negro foi passivo e que sua captura na África e condução para o Brasil foi algo de bom que lhe aconteceu. Uma vez que o aluno tem uma visão estereotipada do continente africano, a chegada à América seria algo bom, mediante as condições em que o negro vivia.

Nesse repensar sobre o ensino da diversidade, destacamos que, a partir da década de 1990, as políticas educacionais iniciaram uma promoção das discussões sobre a diversidade étnico-racial, evidenciado pela elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN's, que entre outros temas e diretrizes, enfatizam a Pluralidade Cultural. Posteriormente, a Lei N^o 10.639, de 09 de janeiro de 2003, tornou obrigatório o ensino da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, servindo de elemento definidor para as ações da diversidade cultural na educação.

A Lei 10.639 e, posteriormente, a Lei N^o 11.645, que dá a mesma orientação quanto à temática indígena, não são apenas instrumentos de orientação para o combate à discriminação. São também Leis afirmativas, no sentido de que reconhecem a escola como lugar da formação de cidadãos e afirmam a relevância da escola promover a necessária valorização das matrizes culturais que fizeram do Brasil o País rico, múltiplo e plural.

Em decorrência dessa alteração na Lei Nº 9394/96 foi necessária uma série de ações do governo brasileiro para sua implementação, visando, inicialmente, contextualizar o texto da Lei. Assim, a Resolução do Conselho Nacional de Educação de 17 de junho de 2004 instituiu as “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana” (BRASIL, 2004).

A formação docente em História, numa perspectiva multicultural crítica, necessita contestar os currículos culturalmente dominados. Essa dominação é materializada com a limitação de conteúdos que se referem à determinados grupos e interesses, ou seja, os assuntos apresentam, como exemplo, uma visão de mundo eurocêntrico, não valorizando a diversidade étnica na formação social e cultural brasileira. Temos, assim, a prevalência da divisão da História seguindo o percurso europeu, como o responsável pelo processo civilizatório.

Além do conteúdo, há metodologias que não proporcionam uma visão dialética e crítica, que desvele estereótipos e modelos enraizados em nossa história. Ao repensarmos como concebemos os conteúdos e as metodologias de História na formação docente e, conseqüentemente, na educação básica, estamos rompendo com currículos que perpetuam e legitimam grupos e interesses no poder, discriminando e desvalorizando a diversidade, ou seja, como currículos culturalmente dominados.

[...] a “história é multicultural”, no sentido de temas e conteúdos, não necessariamente no sentido de métodos. O multiculturalismo é conteúdo, é 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 conteúdos para que se transforme em prática teórica, vivência política e autoconsciência. É necessário, pois, vivenciá-lo, ensiná-lo, aprendê-lo, exercê-lo (COUTO; FONSECA, 2005, p.8).

Desse modo, a formação do professor de História chega ao século XXI ainda com velhos problemas, desde o primeiro currículo mínimo de 1939, que permanece com o currículo de 1962, se acentua com o modelo curricular da ditadura militar e embora haja debates nas décadas de 1980 e 1990, ainda se fazem presentes esses entraves na formação do licenciado em História: a falta de articulação entre o conteúdo específico e a prática de ensino e a dicotomia licenciatura e bacharelado. Acrescentamos, ainda, outro entrave que não foi tratado no processo de constituição do curso e somente no final do século XX: um currículo da Licenciatura em História que considere os dilemas de uma sociedade multicultural.

3.2 Aspectos teóricos multiculturais da Formação de Professores

O professor, para desenvolver uma Educação Multicultural, precisa de uma formação que envolva os saberes e os conhecimentos do trabalho docente de forma que possibilite sua atuação na sociedade e no contexto onde está inserido, visando a formação de sujeitos emancipados e críticos quanto aos aspectos políticos, econômicos e culturais. É necessário pensarmos com que saberes e conhecimentos o professor trabalha uma Educação Multicultural.

Imbernón (2006) salienta que a escola evoluiu, mas não rompeu com as linhas diretrizes de sua origem. Segundo o autor, essa instituição permanece centralista, transmissora, selecionadora e individualista.

Nóvoa (1995), ao afirmar que a formação de professores é um dos componentes de mudança, questiona: como deve ser a formação de professores para a mudança? Com que objetivo esse profissional deve ser formado? De acordo com Nóvoa (1995), a formação deve acontecer no espaço da profissão em uma constante (re)construção de saberes, de forma que inclua o conhecimento, a cultura profissional, o trato pedagógico e o trabalho de equipe. E ao mesmo tempo é preciso despertar para as mudanças e inovação como elementos importantes no processo de formação docente. O que permite acreditar que o desenvolvimento do saber pedagógico que é construído no cotidiano docente possibilita ao professor a interação com seus alunos, na sala de aula, no contexto da escola onde atua.

A importância do estabelecimento de diálogo entre os conceitos e os fatos que tiveram relevância no contexto da prática docente abre espaço para o desvelamento de significados, que influenciam nos processos metodológicos trabalhados na sala de aula. Sobre essa questão, Imbernón (2006) afirma que a formação permanente/continuada leva em conta o lugar, a ação coletiva profissional entre universidades / IES, escolas, entre outros.

Além das reflexões já propostas, trazemos um ponto relevante para outra reflexão, que é o papel do professor diante da construção do conhecimento, sempre desafiador e motivante, principalmente quando lembramos que a ação docente acontece dentro da contextualidade da instituição e das condições objetivas dos alunos. Dessa forma, podemos dizer que o docente tem suas necessidades formativas que precisam ser enfrentadas e superadas. Daí a necessidade de um trabalho planejado e reflexivo.

O objetivo do professor, como educador e formador de cidadãos, preocupado com a aprendizagem dos alunos e a construção do conhecimento, deve esperar, no mínimo, que ele

esteja aberto para a compreensão de realidade em que o trabalho se desenvolve.

Imbernón (2006) defende a formação de professores centrada nas situações problemáticas das escolas, por meio de processos de pesquisa partindo da realidade vivenciada. Ele afirma que a escola deve ser o motor da inovação e da profissionalização docente. Para ele a inovação e mudança partem de processos de pesquisa e reflexão. No caso do multiculturalismo, reafirmamos a necessidade de práticas e atitudes inovadoras para rompermos com uma mentalidade de discriminação.

Nóvoa (1995) apresenta outro ângulo da questão, que é a formação contínua voltada para as práticas, baseada no processo de (re)construção permanente da identidade pessoal docente. Para o autor, é preciso haver uma interação entre as dimensões do trabalho do professor como pessoa, pertencente a um coletivo escolar e a uma profissão, defendendo que o diálogo entre os professores consolida saberes emergentes, por meio da socialização profissional.

Considerando as argumentações teóricas apresentadas, é importante delinear a perspectiva teórica da formação de professores para atuarem na sociedade multicultural. Pensamos ser necessária uma concepção de formação docente na qual os sujeitos sejam considerados em sua historicidade e estejam dispostos a agir diante de uma realidade que está posta, pensando nas injustiças e desvelando ideologias e interesses estabelecidos nas relações de poder.

Adotamos assim, além dos aportes teóricos de Nóvoa (1995) e Imbernon (2006), a concepção de formação de educadores de Giroux (2003) que, ao propor um professor como intelectual transformador, capaz de desenvolver uma prática pedagógica preocupada com os oprimidos e capaz de desenvolver a emancipação dos sujeitos, também está atendendo ao Multiculturalismo.

[...] uma forma de repensar e reestruturar a natureza da atividade docente é encarar os professores como intelectuais transformadores. A categoria de intelectual é útil de diversas maneiras. Primeiramente, ela oferece uma base teórica para examinar-se a atividade docente como forma de trabalho intelectual, em contraste com sua definição em termos puramente instrumentais ou técnicos. Em segundo lugar, ela esclarece os tipos de condições ideológicas e práticas necessárias para que os professores funcionem como intelectuais. Em terceiro lugar, ela ajuda a esclarecer o papel que os professores desempenham na produção e legitimação de interesses políticos, econômicos e sociais variados através das pedagogias por eles endossadas e utilizadas (GIROUX, 2003, p. 161).

Pensar no professor como intelectual transformador é considerar uma formação docente relacionada à intenção de transformar a Educação. Nesse caso, docentes engajados com as mudanças sociais, proporcionando uma sociedade mais justa, igualitária e que considere a diversidade cultural por meio de suas práticas no espaço escolar e com uma identidade profissional crítica e emancipatória.

Para Moreira e Canen (2001, p. 13) o professor, um intelectual transformador, veicula a chamada “memória perigosa” e traz os “silêncios” dos currículos oficiais, fundamental para uma proposta de formação de docentes comprometidos com o Multiculturalismo. Giroux (2003) defende, ainda, que dentro dessa perspectiva, a ação crítica permite que os estudantes lutem contra as injustiças, entre elas, as direcionadas às minorias culturais oprimidas pelos grupos dominantes. Daí considerarmos a relevância de uma formação docente pautada numa concepção intelectual transformadora para que tenhamos professores formados com um comprometimento Multicultural Crítico.

Os intelectuais transformadores precisam desenvolver um discurso que uma a linguagem da crítica e a linguagem da possibilidade, de forma que os educadores sociais reconheçam que podem promover mudanças. Desta maneira, eles devem se manifestar contra as injustiças econômicas, políticas e sociais dentro e fora das escolas. Ao mesmo tempo, eles devem trabalhar para criar as condições que dêem aos estudantes a oportunidade de tornar-se cidadãos que tenham o conhecimento e coragem para lutar a fim de que o desespero não seja convincente e a esperança seja viável (GIROUX, 2003, p. 162).

Para termos uma Educação Multicultural, tanto o professor que já atua, quanto os futuros docentes, não podem desenvolver uma prática pedagógica que reforce e legitime a discriminação e o preconceito. Daí a necessidade de uma formação de docentes pautados numa concepção crítica e reflexiva, condizente para uma prática comprometida multiculturalmente.

Esperamos que ocorra um olhar dos estudantes/futuros professores sobre a realidade escolar, de forma a reconhecer a discriminação e os excluídos no ambiente escolar e de pensar novas práticas docentes para inseri-los na sociedade e emancipar esses sujeitos. Freire; Gadotti ; Guimarães (1985) assim nos apresenta a postura do docente que pode assumir a classe dominante ou os dominados, sendo esse o desejado de um docente comprometido multiculturalmente e crítico.

O papel do educador não pode ser reduzido a algo imutável. Ele é histórico, social, em

outros termos, não está inserido na natureza do educador. Não há uma categoria abstrata cuja essência eu encontrasse e dissesse: este é o papel do educador, que vale para Pedro, Maria, no Japão, nos Estados Unidos e aqui. Numa sociedade de classes, o papel do educador tem características específicas: há o que está a serviço da classe dominante e o que está a serviço das classes dominadas (FREIRE; GADOTTI; GUIMARÃES, 1985, p. 64).

Necessitamos formar professores a partir da análise, da crítica e da proposição de novas maneiras de fazer educação, sendo uma das possibilidades: olhar o cotidiano e pensar novas práticas, tomando a postura do professor pesquisador. Uma possibilidade é a realização de pesquisa por meio do Estágio, que possibilita o futuro professor conhecer a realidade da escola, proporcionando uma formação na qual o docente pensará as práticas multiculturais de forma reflexiva. Nesse sentido, o Estágio Curricular é atividade teórica de conhecimento, fundamentação, diálogo e intervenção na realidade, esta, sim, objeto da *práxis*. Ou seja, é no contexto da sala de aula, da escola, do sistema de ensino e da sociedade que a *práxis* se dá (PIMENTA; LIMA, 2011, p. 46).

A Educação Multicultural necessita responder às novas situações do cotidiano e a pesquisa possibilita assim, uma prática docente para o trabalho com os novos desafios. Dentre as várias ações que devem ocorrer na formação inicial de professores para promover a Educação para a diversidade cultural, apontamos a contribuição do Estágio como espaço de pesquisa.

O conhecimento e a interpretação desse real existente serão o ponto de partida dos cursos de formação, uma vez que se trata de possibilitar aos futuros professores as condições e os saberes necessários para sua atuação profissional. O estágio, então, deixa de ser considerado apenas um dos componentes e mesmo um apêndice do currículo e passa a integrar o corpo de conhecimentos do curso de formação de professores (PIMENTA; LIMA, 2011, p. 55).

Salienta-se, nessa concepção, o profissional pensante, reflexivo e intelectual capaz de considerar as questões sociais que envolvem sua profissão como elemento dinamizador dessa proposta de Estágio. As questões multiculturais, especialmente a diversidade étnico-racial, impõe à Educação desafios que não podem ser respondidos com modelos tradicionais de práticas pedagógicas. Daí, formar profissionais capazes de pensar diante as situações e propor novas práticas.

A pesquisa no estágio, como método de formação de futuros professores, se traduz, de um lado, na mobilização de pesquisas que permitam a ampliação e análise dos contextos onde os estágios se realizam; por outro, e em especial, se traduz na possibilidade de os estagiários desenvolverem posturas e habilidades de pesquisador a partir das situações de estágio, elaborando projetos que lhes permitam ao mesmo tempo compreender e problematizar as situações que observam (PIMENTA; LIMA, 2011, p.46).

Uma Educação Multicultural é feita por meio das práticas, dos projetos e das ações no cotidiano escolar. Para tanto, devemos pensar a formação de professores a partir do estágio com pesquisa, aproximando a teoria e a prática e a reflexão. Assim, serão pensadas as práticas por caminhos voltados para uma Educação Multicultural, olhando e refletindo sobre o cotidiano escolar na perspectiva multicultural.

Salientamos que esse docente pesquisador deve associar sua atitude de pesquisa e de intelectual transformador a uma postura reflexiva, o que se denomina professor crítico-reflexivo (PIMENTA, GHEDIN, 2003; CONTRERAS, 2002; SCHON, 1992). “[...] é através da pesquisa que o professor se legitima como senhor do conhecimento que possui, não sendo apenas mero reprodutor das idéias dos outros, pois é através da pesquisa que ele desenvolve seu senso crítico e consolida sua autonomia” (GHEDIN, 2008, p.16).

Assumimos a posição de que a educação para a sociedade multicultural só acontecerá se tivermos professores multiculturalmente comprometidos. Dessa forma, defendemos dois elementos teóricos para pensar a formação do docente: o professor como intelectual transformador e o professor pesquisador do cotidiano escolar. Pensar numa Educação Multicultural Crítica, que objetiva rever conceitos, práticas, estereótipos culturais na prática pedagógica, requer um sujeito docente que olha para a realidade escolar e busca transformá-la. Assim, um perfil intelectual crítico, que busca transformar a realidade em pesquisador das injustiças culturais no cotidiano, no caso observada e pensada no âmbito do Estágio, faz-se urgente para uma Educação Multicultural.

Sobre o Multiculturalismo e a Formação de Professores, Moreira (2011) nos apresenta considerações importantes para pensar a formação e, por consequência, o perfil docente, segundo o autor, culturalmente comprometido.

O primeiro ponto apresentando é considerar os significados de educar num século marcado pelas questões culturais, como o Multiculturalismo.

A segunda consideração é que:

[...] uma proposta de formação docente multicultural deva implicar não o desenvolvimento de uma aceitação irrestrita de diferentes manifestações culturais, mas, sim a aprendizagem das habilidades necessárias à promoção de um diálogo que favoreça a dinâmica de crítica e auto-crítica (MOREIRA, 2011, p. 87-89).

Moreira (2011) aponta, como terceiro ponto, que também é necessário lidar com os preconceitos e os estereótipos dos futuros professores. Na formação, os docentes têm que ter espaços e canais para pensar a identidade docente e como eles concebem materiais didáticos e discursos, para que não reproduzam o preconceito.

Como quarto ponto, recomenda a importância do envolvimento emocional em diferentes experiências culturais. Defende, por exemplo, a participação direta do futuro docente em projetos comunitários. Assim, por meio da prática, o docente poderá conhecer melhor a realidade cultural que vai trabalhar.

O autor defende como quinto ponto nessa formação docente, propostas de formação que busquem um equilíbrio entre o trabalho docente com alunos de grupos oprimidos e com alunos de grupos dominantes visando, assim, o respeito e a pluralidade etnocultural.

Como sexto ponto, Moreira (2011) ressalta que certas categorias devem nortear a organização do currículo da formação docente para uma sociedade multicultural: cultura, conhecimento, poder, ideologia, linguagem, história, discriminação, racismo e sexismo.

O sétimo ponto, considera a necessidade da formação docente de estabelecer elos entre o conhecimento escolar/acadêmico e o conhecimento que o estudante traz consigo.

O autor finaliza com uma formação de um profissional capaz de refletir criticamente sua prática, considerando a diversidade cultural e a capacidade de formar cidadãos conscientes quanto às relações de poder envolvidas na construção da diversidade cultural.

Ainda, sobre a formação multicultural, Gonçalves e Silva (2006, pp. 57-58), citando a pesquisa realizada por Ladson-Billings (1994) sobre a formação docente, apontam elementos importantes para práticas pedagógicas multiculturais:

1. Recrutar candidatos que tenham interesse em trabalhar sob essa perspectiva;
2. Proporcionar-lhes experiências que os ajudem a compreender o papel central das culturas e a criticar as estruturas sociais injustas;
3. Requerer prolongada imersão dos professores na cultura do(s) grupo(s) com que

trabalham;

4. Propor observação de experiências de ensino e de aprendizagens culturalmente relevantes;

5. Encaminhar a realização de estágios supervisionados de longa duração e em ambientes específicos.

Para a formação docente no trabalho com a diversidade, devemos considerar a subjetividade e a vivência nesses espaços de formação. Sobre essa questão, Gomes e Silva (2011) afirmam que faz-se necessária uma nova concepção de Educação e de Formação, que

[...] entenda o profissional da educação enquanto sujeito sociocultural, ou seja, aquele a que atribui sentido e significado à sua existência, a partir de referências pessoais e coletivas, simbólicas e materiais e que se encontra inserido em vários processos socializadores e formadores que extrapolam a instituição escolar (GOMES; SILVA, 2011, p. 17).

Deve-se ter uma concepção de que o profissional seja entendido como sujeito sociocultural, que traz valores, identidades, emoções, impressões e uma concepção de mundo que muitas vezes deve ser questionada e desvelada para que ele possa ter um trabalho docente culturalmente comprometido com a promoção social e não reforçar as desigualdades. Assim, na formação docente devemos considerar suas experiências de vida. “Pensar a diversidade étnico-cultural na formação de professores/as implica dar destaque aos sujeitos e às suas vivências nos processos históricos e socioculturais que acontecem dentro e fora da escola” (GOMES; SILVA, 2011, p. 17).

A formação de professores/as para a diversidade não significa a criação de uma “consciência da diversidade”, antes, ela resulta na propiciação de espaços, discussões e vivências em que se compreenda a estreita relação entre a diversidade étnico-cultural, a subjetividade e a inserção social do professor e da professora os quais, por sua vez, se prepararão para conhecer essa mesma relação na vida dos seus alunos e alunas (GOMES; SILVA, 2011, p. 17).

Assim, o educador poderá assumir uma nova postura em relação às questões culturais na prática pedagógica, colaborando para pensarmos a formação de docentes comprometida com o Multiculturalismo. Moreira e Canen (2001, pp. 31-33) apontam algumas linhas gerais a serem consideradas:

Em primeiro lugar, parece necessário que o trabalho curricular procure articular a pluralidade cultural mais ampla da sociedade à pluralidade de identidades presente no contexto concreto da sala de aula onde se desenvolve o processo de aprendizagem. O propósito é evitar que, em nome de uma valorização da pluralidade presente na sociedade, se reduza a educação multicultural a um elenco de tópicos versando sobre características étnicas e culturais da população. Em segundo lugar, vale insistir que a educação multicultural não pode ser reduzida ao espaço de uma disciplina a ser incluída no currículo. Em terceiro lugar, destaque-se a importância do diálogo como elemento delineador de uma prática curricular multiculturalismo orientado. Em quarto lugar, é necessário acentuar que os aspectos cognitivos envolvidos na formação docente não são suficientes para estimular de fato uma postura multicultural, não podendo, portanto, ser separados de um concomitante envolvimento afetivo (MOREIRA; CANEN, 2001, pp.31-33).

E assim, sintetizam que:

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 (MOREIRA; CANEN, 2001, p. 36).

Diante das concepções apresentadas, consideramos como professor comprometido multiculturalmente aquele capaz de questionar as diferenças na formação social, política e econômica da sociedade, de problematizar visões de mundo, de participar da construção de políticas educacionais que contribuam para uma educação da diversidade. E, ainda, que promova a igualdade social e a valorização da pluralidade cultural, emancipando os sujeitos quanto à dominação ideológica e ao preconceito.

Dessa forma, trazemos uma reflexão sobre os pontos importantes para pensar que uma Educação para o Multiculturalismo só acontecerá se a formação do professor estiver pautada em eixos que o levem a pensar sua prática numa perspectiva multicultural. Buscamos ainda trazer uma discussão teórica para responder as questões e nos fazer pensar que numa sociedade globalizada que massifica as culturas, a Educação assume, via Currículo, um papel cada vez mais importante para pensar a emancipação de sujeitos. Isso ocorre ao reconhecermos currículo como espaço de contestações, conflitos e disputas culturais, ideológicas e políticas. As exposições teóricas e reflexões sobre Multiculturalismo, Educação, História e Formação de Professores surgem como necessárias para promover o debate sobre caminhos pedagógicos que

seguimos nessa sociedade e o nosso compromisso com a pesquisa.

Para complementar os dados coletados na pesquisa bibliográfica partimos para a pesquisa de campo e, posteriormente, para a análise dos dados afim de indicarmos desafios e perspectivas para uma formação de professores de História, de professores comprometidos multiculturalmente a partir do olhar dos sujeitos em processo de formação.

4 FUNDAMENTAÇÃO METODOLÓGICA

Em lugar de ser perseguição constante ao pecado em que me inscrevo para me salvar, a História é a possibilidade que criamos ao longo dela, para nos libertar e assim nos salvar.

(Paulo Freire).

Nos capítulos anteriores apresentamos uma reflexão teórica sobre Multiculturalismo e Educação, considerando a relação destes com o currículo e a formação de professores de História para a sociedade Multicultural, que norteia, teoricamente esta tese. A investigação acerca da temática “A formação docente em História na vertente do multiculturalismo crítico em Instituições de Ensino Superior no Espírito Santo: desafios e perspectivas” tem como problematização: O currículo da Licenciatura em História proporciona uma formação de docentes para uma prática pedagógica multicultural crítica? Qual o olhar dos professores formadores de História, numa perspectiva do multiculturalismo crítico, sobre a formação docente?

Assim, nesse capítulo, apresentamos a proposta metodológica da pesquisa, ancorada na abordagem qualitativa e que utiliza como procedimentos de aproximação com a realidade a análise de documentos, entrevistas semiestruturadas com coordenadores de curso e questionários aplicados junto os professores.

4.1 A opção pela abordagem qualitativa

Inicialmente, é importante conceituarmos a pesquisa qualitativa e justificar essa escolha para, então, demonstrar como a pesquisa será realizada. Uma abordagem qualitativa abriga uma variedade de procedimentos de pesquisa tais como entrevista, observação participante, história de vida, estudo de caso, análise de discurso, entre outros. Bogdan e Biklen (1982) discutem o conceito de pesquisa qualitativa a partir de cinco características desse tipo de estudo:

- 1) A pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento. O estudo qualitativo é também chamado de “naturalístico”, uma vez que essa pesquisa requer o contato direto e prolongado do pesquisador com o ambiente e as situações que envolvem a pesquisa para que, ao estar

no espaço a ser pesquisado, lhe seja proporcionado o acesso aos dados necessários para a investigação. Considera-se que a utilização de equipamentos, como gravadores e a presença *in loco* do pesquisador proporcionam uma maior compreensão do objeto estudado.

- 2) Os dados coletados são predominantemente descritivos. As descrições de pessoas e dos acontecimentos são ricas nesse tipo de pesquisa e, portanto, importantes para essa investigação. Entrevistas, fotos, observações e outras técnicas de coleta de dados proporcionam uma descrição que, ao ser devidamente analisada, permite uma compreensão do problema. Assim, um simples detalhe do ambiente ou uma palavra citada pelo entrevistado pode ser a peça que faltava para responder as perguntas feitas pelo pesquisador. Consideramos, ainda, a necessidade de adoção de uma visão holística.
- 3) A preocupação com o processo é muito maior do que com o produto. As pesquisas qualitativas estão preocupadas com o processo e não somente com o resultado. A verificação de como os fenômenos, os fatos e as ações acontecem são de extrema relevância à pesquisa. A compreensão de como esses ‘fatores’ se manifestam nas atividades e nas relações cotidianas proporcionam ao pesquisador a compreensão do objeto pesquisado.
- 4) O significado que as pessoas dão às coisas e à sua vida são focos de atenção especial pelo pesquisador. Os pontos de vista que os participantes da pesquisa expressam, seu comportamento, a reação mediante perguntas, observações e as perspectivas dos participantes podem proporcionar ao pesquisador elementos importantes na análise dos dados e/ou na compreensão da investigação. Ressaltamos a necessidade de checar essas impressões dos participantes para que não haja incoerências.
- 5) A análise dos dados tende a seguir um processo indutivo. Os pesquisadores qualitativos não partem de hipóteses, de tal forma a buscarem dados para negar ou comprovar tal suposição. O trabalho parte de questões amplas que, no decorrer da pesquisa e a partir da fundamentação teórica e dos dados coletados e analisados, se constrói uma teoria e ou resposta ao problema. Na medida em que o estudo se desenvolve, o objeto de investigação vai se afunilando e, ao final, o foco de pesquisa se torna direto e específico.

Ao assumirmos o enfoque do multiculturalismo e a formação dos professores de História como objeto de pesquisa, estamos entrando numa temática que requer o contato direto

do pesquisador com o ambiente natural, no caso, com os coordenadores de curso, que também são docentes, e os professores formadores.

Ainda, ressaltamos a preocupação com o processo, o que se torna fundamental para o sucesso da investigação proposta. O Multiculturalismo como fenômeno e sua manifestação ou não nas práticas pedagógicas de formação docente é ponto fundamental para ser pesquisado. Somam-se a isto tudo, as concepções e as aplicações cotidianas dos docentes formadores sobre o Multiculturalismo no ensino. E ainda, o ponto de vista que os participantes da pesquisa expressam com seu comportamento e a reação mediante as perguntas.

A abordagem qualitativa parte do fundamento de que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência entre o sujeito e o objeto, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito. O conhecimento não se reduz a um rol de dados isolados, conectados por uma teoria explicativa; o sujeito observador é parte integrante do processo de conhecimento e interpreta os fenômenos (CHIZZOTTI, 2003, p.79).

Essa perspectiva de pesquisa é chamada de naturalística e de qualitativa, conforme nos define André (2011, p. 17):

Naturalística ou naturalista porque não envolve a manipulação de variáveis nem tratamento experimental; é o estudo do fenômeno em seu acontecer natural. Qualitativa porque se contrapõe ao esquema quantitativista de pesquisa (que divide a realidade em unidades passíveis de mensuração, estudando-as isoladamente), defendendo uma visão holística dos fenômenos, isto é, que leve em conta todos os componentes de uma situação em suas interações e influências recíprocas.

Desse modo, consideramos a pesquisa qualitativa como uma abordagem na qual o objeto de investigação passa a ser discutido e interpretado, por meio da interação do investigador com o ambiente e o contexto de pesquisa, sendo o estudo do fenômeno em seu acontecer natural.

Ao considerar que a natureza do problema e da temática pesquisada determina a abordagem e o método, fizemos a opção pela investigação qualitativa, conforme exposto e justificado, por que nos possibilita compreender a temática aqui tratada na pesquisa: “A formação docente em História na vertente do multiculturalismo crítico em Instituições de Ensino Superior no Espírito Santo: desafios e perspectivas”.

4.2 Espaços e sujeitos da pesquisa

Considerando que a pesquisa verifica a percepção do docente formador em História sobre a formação do professor para uma possível prática pedagógica comprometida multiculturalmente, nos situamos em cursos presenciais de Licenciatura em História do Estado do Espírito Santo e como sujeitos da pesquisa os coordenadores e os docentes. Ressaltamos que os coordenadores são simultaneamente professores, ou seja, possuem parte de sua carga horária em função de gestão do curso e a outra parcela em atividade de docência no curso.

A pesquisa objetiva ouvir os sujeitos e flagrar o seu olhar sobre a formação docente. É importante ressaltar que o questionário privilegiou não somente os docentes que atuam com disciplinas específicas de História, mas também, com docentes que atuam com o Estágio Supervisionado.

Conforme site do MEC, visualizado em 17 de novembro de 2013, o Estado do Espírito Santo possui cinco cursos presenciais de Licenciatura em História. Desses, quatro cursos são de instituições particulares e um de instituição pública federal. Selecionamos para essa pesquisa dois cursos de IES privadas e o único curso público, alcançando assim um universo de mais da metade dos cursos presenciais de História do Estado.

Como sujeitos da pesquisa, temos os coordenadores dos cursos, com os quais foi realizada entrevista, e os docentes, junto aos quais foi aplicado um questionário. No total foram 03 entrevistas e 10 questionários respondidos. Nas duas instituições particulares foi possível aplicar o questionário para todos os docentes, que eram 06. Os sujeitos da pesquisa serão denominados pelo termo “professor” seguido do número e por “coordenador”, seguido pelo número: Ex. professor 1, professor 2... coordenador 1, coordenador 2.... Ressalta-se que todos assinaram o Termo de Consentimento e Livre Esclarecido (Apêndice IX).

4.3 Procedimentos

Os procedimentos metodológicos privilegiados foram: análise documental, entrevistas semiestruturadas e questionários.

4.3.1 Análise Documental

Concebemos documentos como materiais escritos, jornais, leis, obras literárias e trabalhos técnicos, considerados como “primários” quanto à sua produção. Ou seja, criados com um fim específico e que podem ser utilizados na construção e/ou na escrita de outros trabalhos, a partir da interpretação e da análise dos documentos.

Os documentos constituem também uma fonte poderosa de onde podem ser retiradas evidências que fundamentem afirmações e declarações do pesquisador. Representam ainda uma fonte “natural” de informação. Não são apenas uma fonte de informação contextualizada, mas surgem num determinado contexto e fornecem informações sobre esse mesmo contexto (ANDRÉ, 2012, p.39).

A análise documental, segundo André (2012 apud CAULLEY, 1981) é “a possibilidade de identificar informações nos documentos a partir das questões levantadas na pesquisa”.

A pesquisa com documentos consiste numa rica fonte de dados que, em nosso caso, associada à entrevista e ao questionário, possibilita enriquecer as análises da investigação do problema proposto. Os documentos possibilitam ratificar, validar informações, complementar ou verificar elementos levantados nas entrevistas.

A análise documental possibilita diferentes modos de conduzir o processo. São ao mesmo tempo opções em termos de abrir possibilidades que esta metodologia oferece, estabelecendo-se no mesmo movimento limites como consequências destas opções. Uma destas possibilidades refere-se à opção que o investigador pode fazer quanto ao tipo de conteúdo que se propõe a examinar. Irá limitar-se ao conteúdo manifesto ou procurará explorar igualmente o conteúdo latente? Esta opção relaciona-se também à opção por uma exploração objetiva em oposição a uma análise de caráter subjetivo (MORAES, 1999, p.10).

Busca-se, ao analisar os documentos, uma leitura direta do que o autor quis dizer e também uma compreensão mais profunda do sentido e do significado considerando o que não foi dito. Assim, os documentos têm a função de, após analisados, e juntamente com a revisão de literatura, subsidiarem as questões das entrevistas, como também, subsidiarem a análise dos dados levantados à luz do problema de investigação.

Foram utilizados na presente investigação os seguintes documentos: a) Diretrizes Curriculares Nacionais para a Graduação em História e b) Diretrizes Curriculares Nacionais

para a Formação de Professores. Ressaltamos que não foi permitido o acesso aos Projetos Político Pedagógico das IES pesquisadas.

4.3.2 Entrevistas semiestruturadas

A escolha pela entrevista semiestruturada, realizada com os coordenadores-docentes de curso é justificada por proporcionar uma captação imediata das informações e pela sua capacidade de interação com os sujeitos pesquisados, como explica André (2012, p. 34).

Como se realiza cada vez de maneira exclusiva, seja com indivíduos ou com grupos, a entrevista permite correções, esclarecimentos e adaptações que a tornam sobremaneira eficaz na obtenção de informações desejadas. Enquanto outros instrumentos têm seu destino selado no momento em que saem das mãos do pesquisador que os elaborou, a entrevista ganha vida ao se iniciar o diálogo entre entrevistador e o entrevistado.

A entrevista semiestruturada é uma técnica de coleta de dados que supõe uma conversação continuada entre informante e pesquisador e que deve ser dirigida por este de acordo com seus objetivos. Em nosso caso, buscamos aprofundar as questões de formação a partir do coordenador de curso, que é o responsável pela gestão do Projeto Pedagógico, verificando como ele concebe a formação de docentes para uma sociedade que se constitui multiculturalmente. Tal objetivo será obtido por meio do diálogo estabelecido pela entrevista semiestruturada (ANEXO I).

4.3.3 Questionário

Utilizaremos para coleta de dados junto aos professores o questionário, o qual consideramos, a partir de Gil (1999, p.128) “como a técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas etc.”.

No questionário (APÊNDICE II) foram contempladas questões referentes ao conteúdo específico de História, de Metodologia ou Ensino de História e Estágio Supervisionado. Essa

organização justifica-se pela necessidade de analisar como os conteúdos de História e a prática de ensino são desenvolvidas nas instituições formadoras, bem como o Estágio, observando as peculiaridades, a integração e as relações.

Assim, o caminho metodológico aqui desenhado proporcionará, no capítulo que segue, a apresentação dos dados levantados e a análise e discussão dos mesmos a partir do aporte teórico proposto anteriormente.

4.3.4 Categorias de análise e sua organização

Para apresentação, análise e discussão dos dados, realizamos um trabalho de organização do processo. Iniciou-se pela transcrição das entrevistas e tabulação dos questionários, seguidos da leitura desse material, associada aos documentos que versam sobre a temática explorada, com o objetivo de identificar as categorias de análise, que se constituem como base para a interpretação dos dados.

As categorias identificadas foram: a) Currículo Multicultural e Formação Docente; b) Identidade Multicultural Docente e c) Perspectivas de currículos multiculturais: teoria e prática.

De forma paralela à definição temática, foi realizada a codificação do material levantado, utilizando letras e números como forma de identificação. Os sujeitos do questionário foram identificados por professor e seguido pelo número (professor 1, professor 2, ...) e os sujeitos das entrevistas identificados por coordenador, seguido pelo número (coordenador 1, coordenador 2, ...). Os documentos foram tratados por seus respectivos títulos: Diretrizes Curriculares Nacionais de História e Diretrizes Curriculares Nacionais de Formação de Professores.

Após o trabalho de organização descrito, iniciamos a análise e a interpretação dos dados. O Capítulo 5 apresenta, analisa e discute os dados a partir das categorias Currículo Multicultural e Formação Docente; Identidade Multicultural Docente. No capítulo 6 são discutidos, a partir dos dados e análises apresentados no capítulo anterior, caminhos curriculares da Licenciatura em História, a partir da categoria Perspectivas de currículos multiculturais: teoria e prática.

5 O MULTICULTURALISMO CRÍTICO NA LEGISLAÇÃO E NA PERCEPÇÃO DOS PROFESSORES FORMADORES DE HISTÓRIA: ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Somente numa perspectiva histórica em que homens e mulheres sejam capazes de assumir-se cada vez mais como sujeitos-objetos da História, vale dizer, capazes de reinventar o mundo numa direção ética e estética mais além dos padrões que aí estão é que tem sentido discutir a mudança e da inovação.

(Paulo Freire).

Considerando a problemática e os objetivos da pesquisa, nos propomos a analisar, a partir das categorias “Currículo Multicultural e Formação Docente” e “ Identidade Multicultural Docente” de que maneira o currículo da Licenciatura em História, no Estado do Espírito Santo, proporciona uma formação de docentes com foco voltado à prática pedagógica para uma sociedade multicultural, a partir do olhar dos professores e coordenadores formadores numa perspectiva do multiculturalismo crítico.

No primeiro momento do capítulo, é trabalhada a análise documental das Diretrizes Curriculares Nacionais para a graduação em História e das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores. Em seguida, são apresentados e analisados os dados coletados nos questionários e nas entrevistas.

5.1 As Diretrizes Curriculares Nacionais de História e de Formação de Professores e o Multiculturalismo Crítico

Nesta parte do trabalho, realizamos a análise documental das Diretrizes Curriculares para os Cursos de História e das Diretrizes para a Formação de Professores da Educação Básica à luz do multiculturalismo crítico. Assim, iniciamos esse item contextualizando a criação e o marco legal dos referidos documentos para em seguida, realizar a análise das Diretrizes de História, no primeiro momento, e a análise das Diretrizes referente à Formação de Professores, no segundo momento.

Durante o governo de Fernando Henrique Cardoso foi realizada uma reforma

educacional que promoveu ações nos vários níveis de educação. Nos anos posteriores à Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB, de 1996, foram implementadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil e para os Ensinos Fundamental e Médio; e os Parâmetros e Referências Curriculares para a Educação Básica; Temas Transversais; e as Diretrizes Curriculares para os cursos superiores.

Considerando como nosso foco os documentos referentes à Educação Superior, podemos contextualizar a criação das Diretrizes Curriculares para os Cursos de História a partir do Edital nº 4 de 4 de dezembro de 1997 da SESU/MEC, que tornou pública a possibilidade de apresentação de propostas pelas IES para a elaboração deste documento. No segundo semestre de 1998, uma comissão de História foi designada pelo MEC para elaborar as referidas Diretrizes. O documento foi aprovado pela Câmara de Educação Superior, em 03 de abril de 2001, tornando-se resolução do CNE/CES em 13 de março de 2002.

Na parte inicial do documento, é realizada uma apresentação da proposta das Diretrizes e contextualização do histórico da graduação em História no Brasil. Em seguida, as diretrizes são organizadas em seis itens: perfil do formando; competências e habilidades; estruturação dos cursos; conteúdos curriculares; estágio e atividades complementares; conexão com a avaliação institucional.

É necessário ressaltar que os cursos de Licenciatura devem observar, além dessa Diretriz específica, as Diretrizes referentes à formação de professores, instituídas através da Resolução CNE/CP 1/2002, e que propõem a organização curricular dos cursos de Formação Inicial de Professores para a Educação Básica. Já a Resolução CNE/CP 2/2002 é referente à carga horária de integralização dos cursos e o Parecer CNE/CP 009/2001 apresenta a proposta de Diretrizes para a Formação de Professores da Educação Básica.

Para o nosso trabalho, realizamos uma análise, à luz do multiculturalismo crítico, das Diretrizes Curriculares para os Cursos de História e as Diretrizes para a Formação de Professores da Educação Básica.

5.1.1 Diretrizes Curriculares para os Cursos de História

Ao analisar as Diretrizes Curriculares para os Cursos de História, é importante considerar que este documento orienta as IES a organizarem seus currículos de modo que o

aluno, ao finalizar o curso, tenha vivenciado atividades de naturezas distintas que o permitam dispor de uma formação condizente com o perfil e com os objetivos traçados. Buscamos, através da leitura e análise das referidas Diretrizes, verificar se as mesmas atentam para a formação docente e seu preparo a vivência de um currículo multicultural.

Consideramos, para o estudo documental, os itens Perfil do Formando e Competências e Habilidades, na categoria de análise Identidade Multicultural Docente, e os itens Estruturação dos Cursos, Conteúdos Curriculares e Estágio e Atividades Complementares, a partir da categoria de análise Currículo Multicultural e Formação Docente.

a) Perfil do Formando

As DCNs para os cursos de História ‘desenham’ o perfil do egresso, afirmando que o graduado deverá:

[...] estar capacitado ao exercício do trabalho de 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 específicas 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 (BRASIL, 2002, p. 383).

Conforme Fonseca e Zamboni (2008), espera-se que um formando em História seja um sujeito preparado para buscar respostas plurais para uma sociedade plural. Mas, ao olharmos para esse perfil, verificamos uma preocupação com uma formação que atenda ao mercado. Tal fato é natural em um curso de graduação, uma vez que o sujeito busca tanto uma profissão, quanto sua inserção no mundo do trabalho. No entanto, para além destas questões, temos que conceber essa formação profissional com uma dimensão social e humanística e de produção de conhecimento.

Não identificamos no perfil de egresso proposto pelas DCNs a presença de uma identidade multicultural docente, voltada para a promoção de uma transformação social que vise mudar as relações sociais e culturais, nas quais os significados são gerados. Considera-se este um ponto fundamental para a sociedade plural em que vivemos e que necessita de sujeitos comprometidos com o multiculturalismo.

Reconhecemos, assim, que o documento enfatiza o trabalho do historiador “em todas as suas dimensões”. Porém, não podemos tratar os desafios culturais de nossa sociedade apenas pelos perfis de formandos que deixam de explicitar uma possibilidade, qual seja, a formação para o trabalho com a diversidade, numa perspectiva crítica da realidade.

b) Competências e Habilidades

No item que se refere às Competências e Habilidades, fica visível nas DCNs que o trato com a diversidade não ganha espaço de notoriedade na formação do historiador, ficando ausente a categoria de currículo multicultural para uma sociedade globalizada. Enfatizamos a necessidade de explicitar habilidades e competências que possibilitem: compreender a diferença como produto da história, da cultura, de poder e de ideologia (MCLAREN, 1997); compreensão da representação de raça, classe e gênero como resultado de lutas sociais (MCLAREN, 1997); refletir criticamente sua prática quanto à diversidade cultural (MOREIRA, 2011); e sensibilizar-se para a diversidade (CANEM; MOREIRA, 2001).

O que se espera de um historiador é que tenha competências e habilidades para questionar e desvelar visões estereotipadas e hegemônicas de dominação cultural. No entanto, isso não é explicitado no documento. As questões de raça, etnia, gênero e classe não ganham notoriedade enquanto necessidades formativas do historiador, ficando atreladas aos termos gerais como “nas múltiplas dimensões” ou “Conhecer as informações básicas referentes às diferentes épocas históricas nas várias tradições civilizatórias assim como sua interrelação”. As questões citadas não são expressas, o que não garante uma construção de projetos de cursos numa perspectiva multicultural visando habilidades e competências críticas diante da hegemonia eurocêntrica da História.

c) Estruturação dos Cursos

No que diz respeito à Estruturação dos Cursos, as DCNs tratam da forma como os cursos são organizados no que se refere: à modalidade, aos programas, às disciplinas e ao currículo seriado e/ou modular, ou seja, a forma como o curso será estruturado pelo colegiado. Reconhecemos o cunho democrático de delegar ao colegiado a estruturação dos cursos, mas o

documento não se posiciona quanto ao cenário social de diversidade e seus dilemas que deveriam ser tratados, possibilitando pensar a estrutura do curso na perspectiva das demandas sociais apenas quanto à diferença.

d) Conteúdos Curriculares

Ao abordar os Conteúdos Curriculares, as DCNs buscam nortear a construção de projetos de cursos numa perspectiva multicultural crítica e que contemple a pluralidade cultural da sociedade. No entanto, isso não acontece, ficando mais uma vez ausente a proposta de currículo multicultural. No decorrer do texto, não identificamos o tratamento da diversidade étnica, das questões de raça, classe e gênero. Como em todo documento, essas temáticas estão implicitamente trabalhadas na formação do professor de História, o que não atende às necessidades formativas, conforme podemos verificar nos fragmentos:

Os conteúdos básicos e complementares da área de História se organizam em torno de:

1. Conteúdos histórico/historiográficos e práticas de pesquisa que, sob diferentes matizes e concepções teórico-metodológicas, definem e problematizam os grandes recortes espaço- temporais.
2. Conteúdos que permitam tratamento especializado e maior verticalidade na abordagem dos temas, resguardadas as especificidades de cada instituição e dos profissionais que nelas atuam. As instituições devem assegurar que o graduando possa realizar atividades acadêmicas optativas em áreas correlatas de modo a consolidar a interlocução com outras áreas de conhecimento.
3. Conteúdos complementares que forneçam instrumentação mínima, permitindo a diferenciação de profissionais da área, tais como: atividades pedagógicas, fundamentos de arquivologia, de museologia, gerenciamento de patrimônio histórico, necessariamente acompanhadas de estágio. No caso da licenciatura deverão ser incluídos os conteúdos definidos para a educação básica, as didáticas próprias de cada conteúdo e as pesquisas que as embasam (BRASIL, 2002, p. 384).

Por apresentar um caráter implícito em relação à temática cultural, ele não está sendo abordado devidamente nos currículos, já que não evidencia essa necessidade, ficando a cargo do colegiado decidir. Ressaltamos que estas questões relacionadas à sociedade multicultural não podem tomar uma forma optativa de se apresentar no currículo. Deve-se evidenciar sua inserção.

Moreira (2011) ressalta que certas categorias devem nortear a organização do currículo da formação docente para uma sociedade multicultural: cultura, conhecimento, poder, ideologia, linguagem, história, discriminação, racismo e sexismo. Observamos que os conteúdos não

partem de eixos ou concepções estruturantes, especialmente na questão cultural.

As disciplinas, quando organizadas e construídas a partir de categorias temáticas na perspectiva multicultural crítica, podem romper com um modelo eurocêntrico de História e desvelar visões hegemônicas, ainda, presentes no currículo. Concebemos que:

[...] as categorias teóricas construídas na experiência multiculturalista permitem uma leitura do mundo a partir de procedimentos lógicos inerentes às culturas dominadas, produzindo, assim, um novo conhecimento e, por consequência, uma nova subjetividade descentrada e emancipada dos valores supostamente superiores (GOMES; SILVA, 2006, p.14).

Identificamos, também, a necessidade das Diretrizes tratarem da formação multicultural do professor de História tomando a diversidade como eixo em todas as disciplinas, conteúdos e atividades, proporcionando um currículo multicultural visando abordar a representação de raça, classe e gênero como resultado de lutas sociais mais amplas (MCLAREN, 1997).

O documento negligencia a questão da diversidade em um item de sua relevância para a construção de currículos engajados com a luta e o compromisso pela equidade e justiça social, por meio de um projeto coletivo de transformação social. A concepção de conteúdos, não contemplada no documento, é explicitada por Canen e Moreira (2001):

[...] a educação multicultural não pode ser reduzida ao espaço de uma disciplina a ser incluída no currículo. Um currículo multicultural deve informar os conteúdos selecionados em todas as áreas do conhecimento contribuindo para ilustrar conceitos e princípios com dados provenientes de culturas diversificadas, focalizar a diferença como processos de construção, decodificar teorias e conceitos na perspectiva do outro, bem como desconstruir mensagens etnocêntricas, racistas e discriminatórias presentes nos materiais didáticos e nos discursos da sala de aula (CANEN; MOREIRA, 2010. p. 30)

Outro momento importante para trabalhar a questão multicultural crítica é a prática de ensino e o estágio, que abordamos a seguir.

e) Estágios e Atividades Complementares

No item que se refere aos Estágios e Atividades Complementares, não observamos menção ao desenvolvimento de propostas que levem a pensar a diversidade na sociedade. Em

seu texto, as DCNs apontam que “As atividades de prática de ensino deverão ser desenvolvidas no interior dos cursos de História, e sob sua responsabilidade, tendo em vista a necessidade de associar prática pedagógica e conteúdo de forma sistemática e permanente” (BRASIL, 2002, p. 384).

É importante ressaltar que, ainda no documento, não se encontra uma atenção para escolha de conteúdos, perspectivas e temas a serem tratados na prática. Pelo documento, fica a cargo do docente formador definir o trabalho de prática e aí corremos o risco de ignorar ou abordar de forma genérica questões necessárias à formação do professor de História, como a diversidade.

O Estágio é assim abordado: “As atividades de prática de ensino deverão ser desenvolvidas no interior dos cursos de História, e sob sua responsabilidade, tendo em vista a necessidade de associar prática pedagógica e conteúdo de forma sistemática e permanente” (BRASIL, 2002, p. 384).

As atividades que permitem ao aluno relacionar o espaço acadêmico com a sociedade, seja Estágio e/ou Atividades Complementares, devem, segundo Gonçalves e Silva (2006, p.57): “proporcionar experiências que ajudem a compreender o papel central das culturas e a criticar as estruturas injustas”, o que não é enfatizado e proporcionado pelas DCNs no ítem específico para tal finalidade.

A questão do Estágio é aprofundada quando tratarmos da Diretriz para formação de professores.

f) Conexão com a Avaliação Institucional

A Diretriz de História é finalizada com o ítem Conexão com a Avaliação Institucional, que não se constitui como objeto de maiores aprofundamentos nesta pesquisa devido ao caráter burocrático assumido, enquanto documento legal. No entanto, enfatizamos a importância dos processos avaliativos para o sucesso curricular e consideramos necessário que os mesmos considerem a inclusão e o acompanhamento de temas em seu diagnóstico, no caso, a inclusão das questões multiculturais nas diretrizes.

Assim, confirmamos os estudos de Zamboni e Fonseca (2008) sobre as DCN's, ao afirmarem que:

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. Com relação a uma formação do historiador-professor para um mundo multicultural, o documento também silencia (BRASIL, 2002, p.108).

Concordamos com as autoras de que o documento apresenta um projeto de cultura como um “pretensão universalismo”, o que não atende uma formação para desvelar visões hegemônicas e romper com a discriminação e o preconceito presente na sociedade. Assim, a formação docente para um currículo multicultural não é devidamente contemplada na Prática de Ensino e no Estágio Supervisionado.

5.1.2 Diretrizes para a Formação de Professores da Educação Básica

Na construção dos Projetos Pedagógicos da Licenciatura em História é relevante observar as DCN's específicas e, também, as DCN's referentes à formação de professores. Além da DCN de História, fizemos uma análise da DCN de Formação de Professores a partir de três pontos, à luz do multiculturalismo crítico: concepção de Formação do Docente; proposta dos Conteúdos; concepção de Prática de Ensino e Estágio Supervisionado.

a) Formação do Docente

O documento apresenta uma concepção de Formação de Professores pautada em conhecimentos necessários para o desenvolvimento, a partir das competências imposta ao seu trabalho e numa perspectiva ampla, não se limitando às questões específicas da prática profissional, mas com uma visão da sociedade como um todo.

A definição dos conhecimentos exigidos para o desenvolvimento profissional origina-se na identificação dos requisitos impostos para a constituição das competências. Desse modo, além da formação específica relacionada às diferentes etapas da educação básica, requer a sua inserção no debate contemporâneo mais amplo, que envolve tanto questões culturais, sociais, econômicas, como conhecimentos sobre o desenvolvimento humano e a própria docência (BRASIL, 2002, p. 384).

Salientamos que o documento apresenta, entre os conhecimentos necessários, os itens

“Cultura Geral e Profissional” e “Conhecimento sobre a Dimensão Cultural, Social, Política e Econômica da Educação”, evidenciando os seguintes pontos:

Do modo como é entendida aqui, cultura geral inclui um amplo espectro de temáticas: familiaridade com as diferentes produções da cultura popular e erudita e da cultura de massas e a atualização em relação às tendências de transformação do mundo contemporâneo.

Este âmbito, bastante amplo, refere-se a conhecimentos relativos à realidade social e política brasileira e sua repercussão na educação, ao papel social do professor, à discussão das leis relacionadas à infância, adolescência, educação e profissão, às questões da ética e da cidadania, às múltiplas expressões culturais e às questões de poder associadas a todos esses temas. Diz respeito, portanto, à necessária contextualização dos conteúdos, assim como o tratamento dos Temas Transversais – questões sociais atuais que permeiam a prática educativa, como ética, meio ambiente, saúde, pluralidade cultural, a prática educativa, sexualidade, trabalho, consumo e outras - seguem o mesmo princípio: o compromisso da educação básica com a formação para a cidadania e buscam a mesma finalidade: possibilitar aos alunos a construção de significados e a necessária aprendizagem de participação social (BRASIL, 2002, p. 363).

É possível constatar que o documento traz uma preocupação de trabalhar a diversidade na formação de docentes, conscientizando-os para um trabalho que busque transformações sociais e, com isso, formar professores preparados para trabalhar a participação social com os alunos. No entanto, enfatizamos que essa abordagem cultural ainda se apresenta como o início de uma caminhada. Não há invocação no texto para trabalhar a cultura e a diferença como um produto histórico, cultural, ideológico e de poder.

Um currículo inspirado nessa concepção não se limitaria, pois, a ensinar a tolerância e o respeito, por mais desejável que isso possa parecer, mas insistiria, em vez disso, numa análise dos processos pelos quais as diferenças são produzidas através de relações de assimetria e desigualdade (SILVA, 2011, p. 89).

A categoria identidade multicultural docente não é contemplada em plenitude pelo documento. Ao abordar as relações de cultura, enquanto conhecimento, é necessário envolver a modificação dos sentidos construídos culturalmente, condicionando a possibilidade de transformar, pela ação dos sujeitos, as relações sociais históricas em que a construção ocorre.

Embora a DCN de Formação de Professores trate da questão cultural como conhecimento necessário à formação docente, ele não se apresenta num viés crítico, como forma de desvelar visões hegemônicas.

b) Conteúdos

Sobre os “conteúdos das áreas de conhecimento que são objeto de ensino”, o documento apresenta uma proposta necessária, ao nosso tempo, por indicar a necessidade de inclusão de uma “visão inovadora”, como a que aponta que os conteúdos disciplinares específicos da área devam se organizar por meio de “eixos articuladores do currículo”.

Nos cursos de formação para a educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental é preciso incluir uma visão inovadora em relação ao tratamento dos conteúdos das áreas de conhecimento, dando a eles o destaque que merecem e superando abordagens infantilizadas de sua apropriação pelo professor.

Nos cursos de formação para as séries finais do ensino fundamental e ensino médio, a inovação exigida para as licenciaturas é a identificação de procedimentos de seleção, organização e tratamento dos conteúdos, de forma diferenciada daquelas utilizadas em cursos de bacharelado; nas licenciaturas, os conteúdos disciplinares específicos da área são eixos articuladores do currículo, que devem articular grande parte do saber pedagógico necessário ao exercício profissional e estarem constantemente referidos ao ensino da disciplina para as faixas etárias e as etapas correspondentes da educação básica (BRASIL, 2002, p. 364).

Essa proposta inovadora, no entanto, não faz menção a uma perspectiva crítica dos conteúdos, especialmente no que tange às relações culturais. Quanto aos eixos, referentes às licenciaturas, trabalha-se com a perspectiva de articular os saberes pedagógicos com os saberes específicos nas faixas etárias de ensino. Tal orientação não considera uma diretriz para que esses eixos contemplem, também, temáticas que promovam a discussão sobre a diversidade cultural, étnica, classe e gênero, numa perspectiva crítica, que perpassa as diferentes áreas e que proporcione uma forma inovadora de olhar os conteúdos pedagógicos e específicos, problematizando as construções sociais para, assim, propor uma formação docente para um currículo multicultural.

c) Práticas de Ensino e Estágio Supervisionado

O Estágio Supervisionado é assim descrito nas DCNs para Formação de Professores da Educação Básica:

Nos estágios a serem feitos nas escolas de educação básica. O estágio obrigatório deve

ser vivenciado ao longo de todo o curso de formação e com tempo suficiente para abordar as diferentes dimensões da atuação profissional. Deve acontecer desde o primeiro ano, reservando um período final para a docência compartilhada, sob a supervisão da escola de formação, preferencialmente na condição de assistente de professores experientes. Para tanto, é preciso que exista um projeto de estágio planejado e avaliado conjuntamente pela escola de formação e as escolas campos de estágio, com objetivos e tarefas claras e que as duas instituições assumam responsabilidades e se auxiliem mutuamente, o que pressupõe relações formais entre instituições de ensino e unidades dos sistemas de ensino (BRASIL, 2002, p. 370).

Em relação à Prática de Ensino e ao Estágio Supervisionado se observa que não há menção que especifique momentos para que os futuros professores discutam e vivenciem realidades multiculturais para repensarem a discriminação e o preconceito. Não há ‘espaço’ para proposições de um novo fazer pedagógico mediante observação e reflexão da realidade, ambas vivenciadas no Estágio ou nas práticas desenvolvidas no interior da disciplina. Considerando o Estágio como espaço privilegiado na formação docente para um currículo multicultural, observamos que o licenciado não será contemplado com essa perspectiva nesse item da diretriz curricular.

Deste modo, ao olharmos para as Diretrizes que norteiam o projeto da licenciatura em História constatamos lacunas quanto à formação para o trabalho com a diversidade étnica, gênero, classe e raça que aponte para uma proposta de formação multicultural crítica.

5.2 O olhar do docente formador de História na vertente do Multiculturalismo Crítico

A análise do questionário aplicado junto a professores e das entrevistas realizadas coordenadores-professores, propõe uma discussão à luz dos princípios do Multiculturalismo Crítico, observando individualmente cada questão. Após a análise das questões, buscamos fomentar uma discussão a fim de verificar qual é a percepção dos professores formadores e coordenadores de curso, numa perspectiva do Multiculturalismo Crítico, sobre a formação docente em História no Espírito Santo.

O Estado possui cinco cursos de Licenciatura em História, sendo um público federal e quatro particulares (APÊNDICE I). Destes, o nosso espaço de pesquisa foi constituído por três instituições, sendo duas particulares e uma pública.

Nessas três (03) instituições há 28 professores nos cursos de História, sendo que 13 docentes foram os sujeitos da nossa pesquisa (APÊNDICE II). Ressaltamos que nas instituições

particulares realizamos a pesquisa com todos os professores. Ainda como sujeitos da pesquisa, tivemos os coordenadores dos três cursos (APÊNDICE III).

Quanto à titulação dos sujeitos da pesquisa, verificamos, a partir da questão 1 do questionário, que quatro são doutores, sete são mestres e dois especialistas. Quanto ao tempo de trabalho em Licenciatura de História, mais da metade dos entrevistados possui uma experiência como docente formador em História superior ao período de cinco anos (APÊNDICE IV).

Essa titulação, além de atender requisitos legais para a formação do corpo docente na graduação, revela uma trajetória acadêmica de pesquisas e estudos importante para dialogarmos sobre os desafios e as perspectivas da formação docente em história. A experiência na docência de história é um dado importante para nossa pesquisa, uma vez que nas duas últimas décadas houve a criação de leis, diretrizes e políticas educacionais para o trabalho com a diversidade cultural. Assim, é possível inferir que esses docentes fizeram parte desse processo e das discussões acerca de um Currículo Multicultural.

A seguir apresentamos os dados da pesquisa, bem como a análise e a discussão dos mesmos a partir do questionário (APÊNDICE VI) e em seguida, das entrevistas (APÊNDICE VII), por meio das categorias “Currículo Multicultural de Formação Docente” e “Identidade Multicultural Docente”.

5.2.1 O olhar do docente: questionário

Iniciamos a análise dos dados pela categoria “Currículo Multicultural de Formação Docente”, considerando o questionário. Nas respostas dos mesmos um ponto recorrente foi que muitos sujeitos pesquisados escolhiam “sim” no questionário. Mas, ao justificar sua posição, acabavam por demonstrar uma posição voltada para o “não” ou “parcial” e, quando assinalavam “não”, demonstravam uma posição “parcial” ao justificarem a opção.

Considerando que a questão inicial já foi contemplada na apresentação do perfil dos sujeitos da pesquisa, passamos para as questões seguintes, visando analisar os dados a partir da referida categoria.

Ao indagar se o currículo da licenciatura em História proporciona uma formação multicultural, constatamos que nove (09) docentes afirmaram “sim” e um (01) afirmou “não”.

Observamos que, mesmo afirmando a existência de um currículo multicultural, suas falas parecem apontar para algo generalizado e abrangente:

Sim. O currículo da licenciatura em História proporciona abordagens multiculturais. Entretanto, a manutenção da nomenclatura das disciplinas denominadas teóricas, com uma perspectiva eurocêntrica, acentua a tendência dos cursos que procuram trabalhar referências consideradas fundamentais para a formação docente, das quais destaco a ideia de ensinar a ensinar (Professor 3).

Sim. Devido a diversidade de assuntos abordados nas diversas disciplinas, todas elas são muito abrangentes, até porque História é a ciência que estuda o fazer humano em todos os seus aspectos e a evolução desse ser no que tange o físico e o cultural, também é contemplado por essa ciência (Professor 7).

Sim. A História é uma disciplina que tem a ver com muitas outras áreas afins e o currículo de História é abrangente, dando oportunidades para uma formação multicultural (Professor 4).

Um (01) docente chega a reconhecer a necessidade de aprimoramento neste campo e outro a elaborar uma crítica ao eurocentrismo, o que nos permite afirmar que, embora o docente apresente o currículo como multicultural, evidencia-se que a influência eurocêntrica não o caracteriza como multicultural.

Sim. Ainda há muito a melhorar, contudo o currículo do curso é periodicamente alterado de forma a atender a uma proposta mais interdisciplinar e atenta às questões culturais. Isto vem sendo realizado gradativamente, uma vez que os currículos de História estão fortemente atrelados à questões políticas e econômicas que seguem prioritariamente uma perspectiva linear, hierárquica e eurocêntrica, mas os avanços têm sido significativos e já contribuem à formação de um docente apto a discutir uma história multifacetada (Professor 2).

O professor que não considera que o currículo que atua proporcione uma formação multicultural, assim argumenta:

Não. Acredito que o currículo da literatura em História vigente no Brasil ainda é muito eurocentrista, seguindo até hoje a vertente francesa. Em minha opinião, o multiculturalismo não é um conceito operacionalizado tanto nos currículos escolares brasileiros (em todos os níveis da educação) quanto na maioria da produção historiográfica (Professor 8).

Acreditamos que a proposta de um currículo multicultural estaria na direção de um projeto que não se faz por decreto, nem se desenvolve em mudanças imediatas.

É importante destacar que nas respostas, ao afirmarem ser um currículo que proporciona uma formação multicultural, os sujeitos apontaram o conteúdo e as disciplinas como elementos que caminham nessa direção, conforme os registros anotados nas respostas do questionário. Salientamos que em questões posteriores trataremos das ementas e conteúdos. É evidente nas

falas que, para os docentes, o que caracteriza um currículo como multicultural é a existência de aspectos multiculturais nos conteúdos e nas práticas docentes:

Sim, o currículo da licenciatura em História proporciona uma formação multicultural, pois nele constam disciplinas que abordam a Europa, América, África e Ásia (Professor 1).

Sim. O currículo da licenciatura em História proporciona abordagens multiculturais. Entretanto, há manutenção da nomenclatura das disciplinas denominadas teóricas, com uma perspectiva eurocêntrica [...] (Professor 3).

Sim. Apesar de poucas disciplinas na área, a formação dos professores tendenciam o curso ao multiculturalismo (Professor 6).

Sim. Devido à diversidade de assuntos abordados nas diversas disciplinas, todas elas são muito abrangentes [...] (Professor 7).

Sim, pois aborda conteúdos e temas relacionados à cultura erudita, popular, as diferenças culturais e étnicas, à formação de identidades e desigualdades sociais (Professor 9).

Sim. O curso de História no qual atuo recebe a contribuição de outras disciplinas (Antropologia, Filosofia, Ciências Sociais), o que reforça a pluralidade de visões (Professor 10).

Objetivando verificar nessa questão se o currículo da licenciatura proporciona uma formação docente para um currículo multicultural, a partir da interpretação das opiniões dos docentes à luz da teorização curricular multicultural crítica, consideramos que, conforme McLaren (1997), um currículo comprometido multiculturalmente questiona a diferença a partir das lutas sociais, como um produto histórico, cultural, ideológico e de poder. Moreira e Canen (2001) afirmam que a educação multicultural não pode ser reduzida à inserção de disciplinas no currículo.

Verificamos nas falas dos sujeitos a ausência da compreensão do currículo enquanto território de lutas e confrontos, para o qual a temática “diversidade cultural”, de gênero e de classe, deveria ir além de incluir disciplinas e conteúdos. Essa compreensão de currículo requer, sim, a adoção de uma concepção multicultural crítica que perpassa todos os conteúdos, visando desconstruir discursos que silenciam a diferença e que possibilitam a análise de que o preconceito e a discriminação são produzidas nas relações de poder estabelecidas.

Embora tenhamos constatado que os currículos não estejam construídos na perspectiva multicultural crítica, reconhecemos que, de fato, a partir das opiniões, há um processo de construção desse currículo. Gonçalves e Silva (citando BANKS, 1982) apresentam a (re) construção de um currículo multicultural em quatro níveis:

[...] no primeiro, os professores apresentam contribuições de grupos étnicos apontando heróis e heroínas, datas comemorativas, comidas e, ocasionalmente, algum dado cultural fundamental; no segundo, adicionam ao currículo existente, sem nenhuma

mudança em sua estrutura, conteúdos, temas relativos a um determinado grupo; no terceiro, a estrutura curricular é mudada com o objetivo de que os alunos aprendam conceitos, analisem fatos, temas na perspectiva de diferentes grupos sociais; no quarto, o currículo é construído de forma a permitir que os alunos reflitam e tomem decisões quanto à solução de problemas sociais (GONÇALVES; SILVA, 2006, p.52).

Podemos afirmar a partir das contribuições dos professores investigados que os currículos das IES onde atuam se apresentam no segundo nível. Houve a inclusão de disciplinas na matriz curricular, visando uma perspectiva multicultural, mas ainda não é possível observar, nas falas ora analisadas, uma mudança na estrutura curricular para uma organização na qual os alunos possam refletir os problemas sociais, conforme proposto por McLaren (1997) na teoria crítica. É necessário enfatizar que, conforme demonstrado pelos sujeitos, há clareza dos docentes da necessidade de um currículo multicultural crítico, o que é fundamental para existência de um currículo comprometido multiculturalmente.

Em relação ao terceiro ponto, fica evidente na fala dos sujeitos da pesquisa, uma concepção de um currículo multicultural que permanece ligada à existência de disciplinas e de conteúdos específicos e à presença de uma visão eurocêntrica, o que nos permite dizer que não é um currículo multicultural para a sociedade globalizada. Abordaremos melhor esse ponto na próxima questão, que trata especificamente da opinião dos docentes sobre as disciplinas, os conteúdos e as ementas.

Quando indagamos se as atividades desenvolvidas no curso de História estavam em consonância com as práticas multiculturais críticas, oito (08) docentes afirmaram que sim, um (01) disse que não e um (01) não respondeu. Nas justificativas ficou evidente que as atividades, quando acontecem, se limitam a temas multiculturais e não se propõem a articular o ensino com a pesquisa, além de não se associarem a uma concepção curricular multicultural crítica. De acordo com um dos sujeitos: “Promove-se eventos constantemente e trabalhos que incitam as práticas multiculturais” (Professor 6).

Outro ponto pertinente à análise e à compreensão de um Currículo Multicultural de Formação Docente é a problematização de como os temas ideologia, diversidade cultural, identidade, diversidade e discriminação se apresentam no Projeto Pedagógico de Curso. Assim, questionamos se o docente conhece o Projeto Pedagógico do Curso em que atua. Sete (07) professores afirmaram conhecer e três (03) não responderam.

Interessante destacarmos a constatação de que o projeto não é tomado como o centro de discussões e planejamentos da ação docente. A maioria dos docentes afirmou conhecer o

projeto pois, fez parte da comissão que elaborou (Professor 4) ou ajudou a contruí-lo (professor 5). Não estamos culpando os docentes por não demonstrarem que o projeto é um documento político e de reflexão da prática, mas, constatamos uma cultura de conceber o referido documento como algo que não contribui para a construção de propostas de formação docente na perspectiva multicultural.

Como desdobramento da questão relacionada às atividades desenvolvidas no curso de História e sua consonância com as práticas multiculturais críticas, realizamos as seguintes indagações:

- O Projeto Pedagógico do curso de História abre perspectivas para discussões sobre ideologias sociais e políticas?
- O Projeto Pedagógico do curso de História abre perspectivas para discussões sobre questões de identidade cultural?
- O Projeto Pedagógico do curso de História abre perspectivas para discussões sobre questões de multiculturalismo (diversidade cultural)?
- O Projeto Pedagógico do curso de História abre perspectivas para discussões sobre questões da superação de discriminação e preconceitos?

Observamos que as temáticas ideologia, diversidade cultural, identidade, diversidade e discriminação são trabalhadas nos cursos onde atuam os sujeitos e contempladas em seus Projetos, sendo apresentadas como uma consequência de conteúdos e atividades e não como eixo norteador e epistemológico crítico do currículo de formação do docente em história. As falas a seguir, retiradas da questão cinco (05), comprovam essa constatação.

As disciplinas promovem espaço para a comunidade participar de eventos em conjunto, fóruns e discussões (professor 6).

As disciplinas do curso de História, bem como a formação dos docentes associa-se as discussões em torno do conceito de Ideologia, História Política e História das Ideias Políticas (Professor 9).

O professor 2, na mesma questão, afirma que existem disciplinas que têm como fomento a discussão de teóricos, ideologias e análises conjunturais demonstrando que tais temas não partem do projeto, como eixos norteadores, para a construção das disciplinas e sim, algumas disciplinas trabalham temática. A fala a seguir evidencia que esse fato parte de uma construção individual e não uma concepção curricular as temáticas críticas:

Incluimos sempre uma perspectiva crítica das ideologias sociais e políticas e, mais, procuramos transformar isso num tipo de transversalidade, não ficando restrita às disciplinas que tratam exclusivamente desse tema (Professor 2).

Um dos professores apontou que a perspectiva de abordar a ideologia enquanto luta e contestações, conforme proposto no multiculturalismo crítico, não ocorre em seu curso. Segundo este sujeito:

Ideologia ainda é estabelecida em sua perspectiva não acadêmica, ou seja, um simples conjunto de ideias. Percebo que pedagogicamente não se entende ideologia na perspectiva das lutas de classes, única forma, na minha visão, de discutir ideologias (Professor 8).

É importante ressaltar que um currículo considerado multicultural crítico não pode se limitar à tratar de questões de identidade e ideologias somente em conteúdos referentes à História da África e Afro-brasileira, numa perspectiva de atender a legislação, e sim numa concepção curricular. No entanto, observamos, ao tratar de identidade cultural, que essas temáticas são ainda, relacionadas a essa ideia.

Sim. As discussões sobre identidade estão inseridas tanto em disciplinas como Cultura e Identidade Nacional, quanto em Relações Étnicorraciais e História do Espírito Santo, por exemplo, onde é discutido o processo de construção da identidade do povo capixaba (Professor 1).

Sim. E isso se materializa na disciplina Cultura e Identidade Nacional, nas questões relativas à História da África e da legislação sobre o ensino de relações étnico culturais, que acabam tendo que ser antecipadas pela discussão da própria identidade (Professor 5).

O conjunto das falas nos permitiu verificar que a questão da identidade é, ainda, concebida a partir de disciplinas e não como eixos epistemológicos críticos para pensar uma formação multicultural.

Ao abordamos na questão que trata da questão da diversidade cultural, três (03) professores não responderam e as demais respostas demonstram que o assunto é materializado em eventos e disciplinas. Constatamos que, mais uma vez, não há uma preocupação estrutural e sim pontual, conforme é evidenciado nas as falas a seguir:

O Projeto Pedagógico abre perspectivas para discussões sobre questões de multiculturalismo em diversos momentos, como por exemplo, em atividades de extensão como seminários, visitas técnicas, cursos de extensão, entre outros. Além disso, o multiculturalismo é discutido nas aulas, nos Grupos de

Estudo e Pesquisa, na contrução dos Trabalhos de Conclusão de Curso (Professor 1).

O projeto abre sim e isso se materializa nos eventos, em algumas optativas e na própria discussão da identidade cultural. Contudo, ressalto que creio que isso seja muito mais uma característica decorrente das peculiaridades da equipe do que resultado de uma política pública ou institucional (Professor 5).

Percorrendo essa temática, partimos para a próxima indagação que versava sobre as discussões acerca da superação de discriminação e preconceitos. As respostas continuaram a apontar para conteúdos e disciplinas, sem uma articulação com eixos e propostas curriculares críticas, como relatado pelos professores 1 e 3:

Além de discutir a História da África, por exemplo, tem-se discutido a educação para as relações étnicorraciais [...] e ainda deixando essa questão aberta e sem uma postura curricular comprometida multiculturalmente (Professor 1).

[...] A efetiva superação de discriminação e preconceitos partindo de estudos históricos depende das posturas dos estudantes [...] (Professor 3).

Constatamos que as temáticas ideologia, diversidade cultural, identidade, diversidade e discriminação não se apresentam como eixos nos Projetos Pedagógicos dos Cursos, e sim tratadas em momentos e disciplinas de forma desarticulada o que prejudica uma formação de docentes para o trabalho multicultural crítico.

Prosseguindo, na análise dos dados a partir da categoria Currículo Multicultural de Formação Docente, abordamos como os sujeitos concebem, nos currículos em que atuam, a ementa, o conteúdo e a prática de ensino. Para tanto, lançamos os questionamentos:

- As ementas apresentadas no currículo do curso proporcionam problematizações sobre ideologias?
- A forma como os conteúdos são apresentados no currículo do curso proporciona problematizações sobre identidade e diversidade cultural?
- Nos conteúdos trabalhados, a perspectiva eurocêntrica da História ganha espaço para discussões?
- A proposta curricular de Prática de Ensino do curso considera espaços e contextos para discutir ideologias, identidade cultural, diversidade cultural e a superação de discriminação e preconceitos no Ensino de História?

Ao analisarmos as respostas nos questionários, pudemos constatar que as ementas das disciplinas não têm, em sua essência, uma discussão crítica, conforme descrição abaixo:

Sim. As ementas possibilitam uma ampla discussão a respeito das ideologias, das versões no processo de construção da História. O objetivo é desconstruir verdades absolutas e desnaturalizar ideias que estão enraizadas no inconsciente coletivo. Trata-se de questionar as ideias dominantes e trazer uma história vista de baixo, do porão ao sótão (Professor 1).

Sim. Diria que parcialmente, pois nem sempre documentamos como deveríamos nossas práticas. A elaboração da ementa passa pelo professor e as adequações ocorrem também gradativamente, ainda assim considero que nossas ementas estão deixando de ser listagem de conteúdos e se tornando instrumento que norteiam uma prática docente problematizadora (Professor 2).

Sim. Dialogando com o Projeto Pedagógico do curso de História, as ementas trabalham perspectivas ideológicas e possíveis problematizações (Professor 3).

Ao indagarmos acerca da existência de relação entre apresentação dos conteúdos e problematizações sobre identidade e diversidade cultural, oito (08) docentes responderam sim, um (01) respondeu não e um (01) não respondeu. Embora a grande maioria tenha respondido sim, observamos, nas justificativas, a presença de termos como “todavia” e “mas”, que nos fazem pensar que entre o escrito e o vivido nos currículos ainda há muito o que avançar quanto à uma formação de docentes multiculturamente comprometidos, conforme demonstramos:

Sim. As problematizações estão presentes na redação curricular, mas as práticas extrapolam o documento, portanto ainda há adequações a serem realizadas (Professor 2).

É confirmado que identidade e diversidade ainda não são concebidas como eixos curriculares e sim como consequência de disciplinas e conteúdos.

Há um crescente crítico no desenrolar da grade que contribui para essa problematização. A sequência segue nesse sentido, primeiro com as bases teóricas da crítica e depois com a aplicação da crítica aos objetos. Mas, o que complica é o fato de que algumas dessas disciplinas acabam sendo ministradas na forma de nucleadas. E perde-se um pouco do controle da formação ideal que o colegiado deseja(Professor 5).

Os conteúdos visam ser amplos, mas ainda retratam a cultura em uma perspectiva etnocêntrica. Perspectivas, na minha visão, simplistas, como a de Geertz, dominam a perspectiva teórica de cultura para a academia, o que influencia diretamente na criação e elaboração dos currículos (Professor 8).

Sim. As ementas das disciplinas obrigatórias e optativas cobrem todas as áreas do conhecimento histórico, da Pré-História à contemporaneidade, de modo a valorizar exatamente a diversidade cultural (Professor 10).

É fato que nas respostas às questões que apresentam indagações acerca da problematização dos temas ideologias, identidade e diversidade nas ementas e conteúdos, há uma preocupação em problematizar a História, especialmente no que se refere à ideologia e

relações de poder. Afinal, isso é inerente ao curso. Segundo os professores, a valorização da diversidade cultural passa pela desnaturalização das ideias dominantes pré-concebidas e pela implementação de práticas problematizadoras.

Freire (2001) indica uma educação problematizadora, que organiza-se em torno da visão do mundo dos educandos e não apenas transfere, narra ou transmite conhecimento a estes sujeitos. É necessário, portanto, trabalhar os conteúdos como buscar soluções para problemas contextualizados e importantes no contexto social dos alunos.

No entanto, é importante salientar que estamos considerando como necessária uma problematização em que as discussões, em torno de ideologias, poder e identidade cultural, ocorram como elementos desencadeadores, sendo concebidos e reconhecidos como eixos epistemológicos críticos. Para o estudo da diversidade cultural é necessário questionar a diferença e como ela é construída no imaginário e no cotidiano, fato que constatamos não ocorrer plenamente nas ementas e nos conteúdos dos currículos nos quais atuam os professores que responderam ao questionário. Esses temas não se apresentam como eixos estruturantes do curso, de forma articulada entre as disciplinas a partir de uma concepção curricular multicultural crítica.

Para McLaren (1997, p. 123) “a diferença é sempre um produto histórico, cultural, ideológico e de poder”, pois na faceta multicultural crítica, interesses e ideologias são desvelados a partir de um contexto histórico, social e das lutas. E assim, a transformação das relações sociais, culturais e institucionais, nas quais os significados são gerados, ocorre quando as problematizações de ideologia, poder e cultura se tornam pontos centrais na ementa e na prática pedagógica concebidas numa perspectiva crítica.

A proposta curricular em forma de disciplina é importante como ponto de chegada, mas por si só não garante a efetivação da mudança. Canen e Moreira (2001, p. 32) nos ajudam a entender essa questão lembrando que o currículo multicultural extrapola o campo da disciplina e abrange o campo de todas as áreas do conhecimento:

[...] a educação multicultural não pode ser reduzida ao espaço de uma disciplina a ser incluída no currículo. Um currículo multicultural deve informar os conteúdos selecionados em todas as áreas do conhecimento contribuindo para ilustrar conceitos e princípios com dados provenientes de culturas diversificadas, focalizar a diferença como processos de construção, decodificar teorias e conceitos na perspectiva do outro, bem como desconstruir mensagens etnocêntricas, racistas e discriminatórias presentes nos materiais didáticos e nos discursos da sala de aula.

Vemos, assim, que a contribuição dos autores para o presente debate consiste na abordagem das diversas culturas, com uma proposta de transformação das relações sociais e culturais, nas quais os significados são gerados.

Ainda indagando os dados a partir da categoria “Currículo Multicultural de Formação Docente“, para analisarmos como o currículo da formação de professores de história apresenta ementas e conteúdos, lançamos mais um questionamento constante no ofício do professor de história, buscando identificar se a perspectiva eurocêntrica da História ganha espaço para discussões. Como resposta, nove (09) docentes afirmaram sim e um (01) não, em que foi enfático, ao afirmar: “Essa questão só ganhou espaço academicamente na perspectiva antropológica. Na disciplina de história estamos longe de ter essa discussão em termos estruturados” (Professor 8).

Observamos que mesmo sendo amplamente criticada pelos docentes a visão eurocêntrica ainda prevalece como pilar na organização curricular bem como uma concepção tradicional da história. Esta foi evidenciada por quatro (04) professores, embora não concordassem com essa concepção, conforme demonstramos nas seguintes falas.

Sim. Na verdade, a visão eurocêntrica da História é sempre criticada. Por isso, o debate a respeito da História da América e da África, por exemplo, demonstra a origem desses povos anterior à dominação europeia (Professor 1).

Estamos embasados em bibliografias de visão eurocêntrica, e apesar de desmontarmos esta perspectiva, esta está sempre presente e via de regra é o ponto de partida para outras visões que buscarão rejeitá-la ou problematizá-la (Professor 2).

Sim. Esse é um dos grandes entraves para uma efetivação da formação multicultural. Se a perspectiva eurocêntrica da História é predominante, desde a nomenclatura das disciplinas cursadas até as preferências dos estudantes, propostas multiculturais deixam de alcançar suas potencialidades (Professor 3).

Sim. A grade é eurocêntrica, entretanto nunca deixou de expor esta tendência historiográfica nas discussões em sala (Professor 6).

Sim. A crítica ao eurocentrismo é um exercício permanente no curso. Muito embora o currículo não inclua as sociedades do Extremo Oriente, devido à enorme carência de profissionais especializados nessa área, sempre que possível buscamos evitar o eurocentrismo, pois temos consciência dos prejuízos de uma visão de história restrita à Europa ou à América do Norte (Professor 10).

O avanço nas discussões, nem sempre é acompanhado das práticas correspondentes. Entre o dito e o feito se impõem a dinâmica social e o cotidiano em que o fenômeno analisado está inserido.

Ressaltamos que os professores não concordam com uma proposta eurocêntrica e que lutam para desmontar essa concepção curricular e que ainda, confirmam ser esse um grande entrave na formação de docentes comprometidos multiculturalmente. No entanto, essa luta evidencia que os nossos currículos da licenciatura em História são eurocêntricos, não se apresentando como multiculturais para uma sociedade globalizada. Esse modelo curricular identificado é considerado por McLaren (1997) como multicultural conservador, que reforça e legitima as forças dominadoras e discursos do modelo pós-colonial de sociedade, caracterizado pelo masculino, branco, ocidental e etnocêntrico.

Um currículo multicultural crítico visa, principalmente, desvelar essa concepção que se caracteriza como o ponto básico para a transformação social na medida em que questiona os contextos históricos, sociais, culturais e ideológicos, e assim, emancipando os sujeitos quanto ao modelo europeu hegemônico em nossa constituição social.

Avançando na reflexão de como as ementas e conteúdos tratam o multiculturalismo, questionamos sobre a prática de ensino nas disciplinas, que têm em seu bojo, ementas e conteúdos, indagando: A proposta curricular de Prática de Ensino do curso considera espaços e contextos para discutir ideologias, identidade cultural, diversidade cultural e a superação de discriminação e preconceitos no Ensino de História? Embora nove (09) docentes tenham afirmado sim e um (01) não, podemos afirmar a partir das justificativas, que as propostas curriculares de Prática de Ensino dos cursos em questão não consideram espaços e contextos para discutir ideologias, identidade cultural, diversidade cultural e a superação de discriminação e preconceitos no Ensino de História.

O professor 1, embora tenha assinalado sim, justifica sua resposta de forma contraditória, ao afirmar que: “Apesar de não atuar nessa área, acredito que isso ocorre”.

A resposta do professor 3 exemplifica o que prevaleceu nas respostas:

As disciplinas de Prática de Ensino apresentam propostas de discussão de ideologias, identidade cultural, diversidade cultural e a superação de discriminação e preconceitos através do Ensino de História. A diversidade de realidades socioculturais e suas espacialidades são destacadas por essas disciplinas. Contudo, volto a frisar, entre o que está escrito na proposta curricular e o que efetivamente é contemplado por professores e alunos no processo formativo existe um conjunto de variáveis que dificulta qualquer afirmação mais precisa. A hegemonia da História política e econômica pode ser observada nas escolas, nas avaliações elaboradas por órgãos específicos, através das mídias e, com isso, seus desdobramentos se apresentam dentro da academia, na formulação dos currículos, na postura de professores e estudantes, nas formas de reivindicar ou não alterações na estrutura curricular do curso (Professor 3).

As falas revelam que os futuros professores não tem em sua formação a articulação dos conteúdos específicos com a prática de ensino numa perspectiva de discussão acerca do multiculturalismo e reflexão sobre como trabalharão nessa perspectiva ao assumirem a disciplina de história na Educação Básica. Mais uma vez está explícita a existência do currículo escrito e do currículo vivido.

Dessa forma, as falas evidenciam que as temáticas ideologia, diversidade cultural, identidade, diversidade e discriminação não são consideradas como eixos para pensar o currículo da licenciatura em história e que, conseqüentemente, tal postura faz com que haja a permanência de um currículo tradicional que legitima e perpetua poderes hegemônicos.

Com relação ao Estágio Supervisionado, questionamos: As atividades de Estágio propostas no projeto do curso proporcionam espaços para refletir a respeito da prática pedagógica multicultural? E ainda: A proposta curricular do Estágio prevê momentos e contextos de experiência cultural em comunidades, escolas ou desenvolvimento de projetos com a diversidade cultural?

Constatamos que a proposta curricular de estágio não contempla momentos, espaços e contextos para trabalhar a questão da diversidade. Passam sem maior visibilidade projetos ou ações direcionadas para a vivência da realidade multicultural, bem como a reflexão sobre essa questão.

Considerando as falas dos sujeitos, nos parece que a reflexão não é uma premissa curricular, que oriente e promova a discussão sobre a diversidade e o seu trabalho como a realidade multicultural numa perspectiva crítica. Essa afirmativa sustenta-se na fala dos sujeitos, quando, por exemplo, o professor 8 afirma que “[...] a reflexão multicultural depende muito dos preceitos teóricos do alunos, uma vez que, no ensino superior, o aluno tem um boa autonomia para formar reflexões educacionais, desde que embasadas em trabalhos acadêmicos reconhecidos”.

A temática diversidade é abordada transversalmente no decorrer do Estágio de forma não obrigatória tornando-se um apêndice, sem preocupação em torná-la um eixo de trabalho.

Ressaltamos que há clareza dos docentes quanto à necessidade da abordagem sobre a diversidade no Estágio, mas, suas falas não revelam propostas concretas que apontem para um currículo multicultural, na formação docente. É possível perceber que há clareza da possibilidade da existência de um Estágio estruturado, para o trabalho numa perspectiva teórica multicultural crítica. Isso se revela no reconhecimento da preocupação com a relação entre a

universidade e a comunidade, bem como a extensa carga horária de Estágio Curricular, quando indagarmos: A proposta curricular do Estágio prevê momentos e contextos de experiência cultural em comunidades, escolas ou desenvolvimento de projetos com a diversidade cultural?

Acredito que a carga horária mínima exigida das atividades e amplitude da possibilidade de atividades que os alunos podem desenvolver nas escolas durante as 400 horas de estágio curricular são suficientes para a existência de momentos e contextos de experiência cultural em comunidades e escolas (Professor 8).

A IES realiza várias atividades acadêmicas com a comunidade. E o Estágio Supervisionado, realizado em escolas municipais, estaduais e privadas representa o momento em que o aluno (discente) percebe que as realidades das escolas são as mais diversas (Professor 9).

A complexidade das relações entre a universidade e a escola, se reveste das limitações próprias deste trânsito entre as duas instituições, uma vez que cada uma tem interesses e valores e problemas específicos. Enquanto a escola tende a atender os reclamos de atendimento às crises sociais, a avaliação externa, e a meritocracia; a universidade vive a crise de identidade, da supervalorização da pesquisa em detrimento da docência dos processos competitivos e da mercantilização (LIMA, 2012).

Consideramos o Estágio, a partir de Pimenta e Lima (2011), como atividade curricular teórica de conhecimento, fundamentação, diálogo e intervenção na realidade. Neste caso caberia o desenvolvimento da prática multicultural crítica, no interior da qual a intervenção é fator necessário para uma nova postura diante da discriminação e do preconceito à diversidade. Há, portanto, um longo caminho formativo a ser percorrido por formadores e formandos, docentes e coordenadores da educação superior e professores e gestores que recebem os estagiários. “Acreditamos que a interpretação do real existente e as condições em que os saberes se cruzam no espaço escolar formam um corpo de conhecimento que interferem na formação da identidade docente” (PIMENTA; LIMA, 2011).

Além dos pontos já citados, Gonçalves e Silva (2006) destacam como papel do Estágio a imersão dos professores na cultura do grupo com que trabalham; a observação de experiências e de aprendizagens culturalmente relevantes; a realização de estágios de longa duração em ambientes específicos.

Considerando os ensinamentos de Canen e Moreira (2001) quando apresentam linhas gerais para a formação de um docente na perspectiva multicultural crítica, destacamos a necessidade de um envolvimento afetivo com a realidade vivenciada no espaço do Estágio, acreditando na possibilidade da formação de uma identidade multicultural docente, de uma

prática engajada nesta direção e de uma nova postura pedagógica mediante a observação, reflexão, análise e pesquisa da realidade.

Após apresentarmos dados do questionário e traçarmos reflexões sobre o currículo da Licenciatura em História a partir da categoria Currículo Multicultural de Formação Docente, nos atemos a verificar, por meio do questionário, o perfil desse futuro docente a partir da categoria Identidade Multicultural Docente.

Consideramos como perfil de um docente comprometido multiculturalmente o que concebe o professor como intelectual transformador crítico e como pesquisador do cotidiano escolar. Tal perfil responde à necessidade de transformação da realidade que está posta, de forma a desvelar ideologias e relações de poder, propondo práticas pedagógicas que promovam um repensar sobre o preconceito e a discriminação quanto a diversidade na sociedade.

Giroux (1997) propõe um professor como intelectual transformador que desenvolva uma prática pedagógica preocupada com a superação da injustiça e a desigualdade e capaz de desenvolver atividades que objetivem a emancipação dos sujeitos, o que é a essência de uma educação multicultural crítica.

Como em nossa pesquisa estamos focando na questão multicultural, defendemos a formação de professores pautada na atuação de sujeitos pesquisadores e transformadores.

Esse perfil docente transformador requer sujeitos formados a partir de eixos teóricos que promovam a reflexão, de modo que os futuros docentes sejam capazes de desvelar a dominação existente em currículos e materiais didáticos, colaborando na emancipação dos sujeitos da dominação e da hegemonia.

Observamos, por meio das falas dos docentes, que os currículos dos cursos investigados não estão pautados em eixos multiculturais críticos, como ideologia e identidade. Seus relatos demonstram que os conteúdos e disciplinas abordam esses temas, mas o projeto de curso não é concebido a partir deles, fato que não promove uma formação docente identitária capaz de compreender as lutas e disputas travadas no campo educacional. Tal constatação pode ser evidenciada nas respostas dadas à questão: O Projeto Pedagógico do curso de História abre perspectivas para discussões sobre ideologias sociais e políticas? De acordo com o Professor 1: “O curso de História traz em seu bojo a discussão a respeito das ideologias e procuramos sempre tratá-las em sala de aula e em todas as disciplinas que compõem o currículo. O Projeto Pedagógico possibilita isso”.

O perfil de docente transformador requer uma formação que conceba a prática de

ensino como reflexão e investigação sobre a realidade, no caso, com a diversidade. Verificamos por meio das falas dos sujeitos pesquisados que não há na proposta de prática de ensino uma preocupação evidenciada em propostas/ações/atividades que levem os alunos a (re)pensarem o ensino numa perspectiva multicultural, que os leve a um posicionamento transformador da realidade hegemônica de dominação cultural e promova, via pesquisas, uma nova proposta de trabalho de inserção na realidade.

Ao apresentarmos a questão: A proposta curricular de Prática de Ensino do curso considera espaços e contextos para discutir ideologias, identidade cultural, diversidade cultural e a superação de discriminação e preconceitos no Ensino de História?, não encontramos em nenhuma resposta evidências de propostas e concepções de trabalho com o ensino de história que levassem o futuro professor a questionar estereótipos e modelos tradicionais de ensino de história e investigar novas propostas de ensino comprometidas multiculturalmente.

Quando o professor 3 relata que “ a prática de ensino apresenta propostas de discussão de ideologias“ e que “a diversidade de realidades socioculturais e suas espacialidades são destacadas”, observamos que não há um questionamento sobre modelos e a luta pela transformação, conforme é proposto pelo multiculturalismo crítico.

Considerando a necessidade de formar docentes comprometidos multiculturalmente para que sejam capazes de pesquisar o cotidiano escolar, compreendemos que o Estágio tem um papel fundamental para a construção dessa identidade de docentes pesquisador-crítico. Assim, é necessário que esse componente curricular promova o envolvimento dos alunos em ambientes de diversidade, bem como a imersão em contextos multiculturais, que promovam momentos de reflexão e de construção de novas posturas e ações para romper com a discriminação, bem como para o docente se despedir de preconceitos. Verificando como ocorre essa construção identitária nas falas dos docentes, constatamos que estamos distantes dessa proposta formativa.

A partir da questão “As atividades de Estágio propostas no projeto do curso proporcionam espaços para refletir a respeito da prática pedagógica multicultural?”, constatamos que não havia, nos cursos onde os docentes atuavam, uma proposta de Estágio que contemplasse a vivência e a reflexão.

As diversas realidades das escolas brasileiras trazem a possibilidade clara da percepção multicultural da realidade educacional brasileira. Entretanto, a reflexão multicultural depende muito dos preceitos teóricos do alunos, uma vez que, no ensino superior, o aluno tem um boa autonomia para formar reflexões educacionais, desde que embasadas em trabalhos acadêmicos reconhecidos (Professor 8).

Em relação a propostas de estágio em espaços de diversidade para investigação e construção de uma postura crítica ainda está limitado ao “conhecer” e não ao fazer/propor/mudar/transformar.

As falas dos docentes nos permitem afirmar que a formação de docentes com um perfil de pesquisadores do cotidiano escolar, como intelectuais críticos, para transformar a realidade de discriminação e dominação e para emancipar os sujeitos dominados, não ocorre plenamente, pois não está pautada numa proposta de investigação e reflexão sobre a diversidade e a dominação, numa concepção multicultural crítica.

5.2.2 O olhar do docente-coordenador: entrevistas

Além de ouvir os docentes, por meio do questionário, a pesquisa também abriu espaço aos coordenadores de curso, uma vez que estes atuam na docência e na coordenação simultaneamente. Assim, realizamos entrevistas para ouvi-los, considerando, além da docência, aspectos relativos à gestão de cursos, a partir da categoria Currículo Multicultural de Formação Docente.

O diálogo com os coordenadores, gestores do curso, nos permitiu uma aproximação com o olhar desses sujeitos sobre o curso, possibilitando perceber de forma geral a dinâmica dos cursos de História no Brasil e a questão legal pertinente, ou seja, as DCN's de História e de Formação de professores, à luz do multiculturalismo. Ao solicitarmos suas opiniões acerca do que falta para termos uma formação multicultural plena dos professores de História, os coordenadores se posicionaram da seguinte maneira:

Eu acredito o seguinte: a responsabilidade não é só da IES formadora. Nós temos um aluno que fica aqui três anos, ele sai. A IES formadora tem o seu papel nessa construção desse pensamento, nessa formação do indivíduo que vai discutir a questão do multiculturalismo no ambiente escolar. Mas penso que o governo tem que investir. Tem a legislação que acaba favorecendo para que essa formação não seja efetiva. Mas eu acredito que também tem que acontecer a formação continuada, pois esse indivíduo entra no mercado de trabalho e não pode ficar sem um processo de formação, sem estar discutindo, estudando. E os governos federais, estaduais e municipais precisam promover essa capacitação (Coordenador 1).

Em primeiro lugar a valorização da pesquisa, porque eu acredito que mesmo para um curso de licenciatura é a valorização da pesquisa que constrói um profissional capaz de pensar diferentes realidades, de abordar diferentes realidades e se colocar criticamente nesse universo multicultural (Coordenador 2).

Apesar de perceber o reconhecimento da formação continuada e a valorização da

pesquisa se destacam no posicionamento dos coordenadores, não observamos que a pesquisa seja materializada em atividades no curso. Observamos que não foi citado pelos gestores do curso uma necessidade de reestruturação curricular pautada em eixos culturais numa perspectiva crítica. Moreira (2011) ressalta que certas categorias devem nortear a organização do currículo da formação docente para uma sociedade multicultural: cultura, conhecimento, poder, ideologia, linguagem, história, discriminação, racismo e sexismo.

Outra questão lançada dizia respeito às Diretrizes Curriculares da Graduação em História e da Formação de Professores e se estes documentos norteavam os projetos pedagógicos para a formação de docentes comprometidos com a diversidade cultural e com a sociedade multicultural. Diante da questão proposta as três coordenações foram enfáticas em afirmar que “não”.

Eu acredito até que a legislação não esteja, não sei se o que eu estou falando é besteira, mas nem tão preocupada com essa formação, com essa preparação. Se a gente pensar que a legislação 10.639 foi criada há dez anos e ainda temos cursos superiores de História que não têm disciplina ligada à História da África, né? A gente ouve isso (Coordenador 1).

A partir da resposta, continuamos o diálogo com o Coordenador 1, solicitando que especificasse o documento ao qual se referia quando fazia menção à falta de posicionamento e de adequações, se seriam as DCN do curso de História, as DCNs de formação de professores? De acordo com o Coordenador 1 “falta uma adequação desse novo contexto, desse novo momento histórico que a gente está vivendo.” Afirmou ainda que é o assunto discutido, mas, a legislação da graduação (DCN) não acompanhou.

Diante da mesma questão, o coordenador 2, afirmou não acreditar que os documentos citados nortegassem a construção dos projetos pedagógicos para a formação de docentes comprometidos com a diversidade cultural e com a sociedade multicultural. Ao questionar se havia algum problema na DCN para a formação multicultural, o referido coordenador se posicionou da seguinte forma:

Acredito que sim, até porque a própria característica do trabalho do professor de História é trabalhar com uma amplitude muito grande, conceitos a nível teórico e, enfim. Fica muito difícil abordar dentro de disciplinas, por exemplo uma disciplina de História da África, de 80 horas, abordar a história da África que é o que a gente tem contemplado na DCN, a gente perde muito as perspectivas especialmente no âmbito disso que a gente chama de multiculturalismo. Não dá tempo de trabalhar com uma visão aprofundada nos aspectos que a escola poderia trabalhar se a gente tivesse mais tempo para lidar com cada uma dessas questões (Coordenador 2).

O coordenador 3 ressaltou, apesar de seus limites, a contribuição da legislação:

As diretrizes têm uma disposição legal, normativa e que por si só também não resolvem. Mas ela constitui um avanço no sentido de que elas colocam essas questões, balizam para os professores e nos cursos a necessidade de trabalhar esses temas, essas questões (Coordenador 3).

Mais uma vez foi possível observar a falta de eixos curriculares críticos, ao apontar as necessidades formativas em um documento que norteia os currículos. Considerando que quem atua na gestão do curso aponta falhas no documento legal que norteia a licenciatura em história quanto à diversidade, faz-se necessário analisar os documentos legais à luz do multiculturalismo crítico.

Ressaltamos que esse perfil curricular não é aprovado pelos coordenadores pois, eles afirmam que ainda predomina essa concepção e que tentam, embora com dificuldades, fazer mudanças. Percebemos que teve início uma caminhada em direção a perspectivas curriculares na dimensão multicultural crítica, demonstrada por eixos curriculares, práticas e propostas que abordem a ideologia, poder e cultura, bem como a representação de raça, classe e gênero enquanto resultado de lutas sociais em um currículo como território de lutas e contestações e que ainda faltam ser implementadas na sua integridade (MCLAREN, 1997).

Ao indagar se atividades do curso estão em consonância com práticas multiculturais, tanto aulas como projetos de pesquisa; e se o currículo do Projeto Pedagógico da IES em que atuam proporciona uma formação multicultural do licenciando, os coordenadores apontaram que o currículo se distancia de uma visão multicultural ou seja, há um esforço por parte dos docentes em trabalhar nesta perspectiva, no entanto, ainda não se constitui um projeto efetivo de implantação em sua operacionalidade.

Acredito que em partes. Eu acho que há uma discrepância entre aquilo que é o currículo hoje, encontrado na maior parte dos cursos de graduação, e aquilo que efetivamente se concretiza na sala de aula por mérito do professor que busca trabalhar dentro dessa visão (Coordenador 2).

Minha percepção é de que os professores também tentam fazer isso em sala de aula (Coordenador 3).

Assim como constatado nos questionários, podemos afirmar que existe um desejo dos docentes coordenadores em formar professores comprometidos multiculturalmente mas, na prática isso não ocorre plenamente. Assim o currículo é descrito como multicultural, mas não se tem na prática pedagógica um currículo comprometido multiculturalmente.

Considerando que os coordenadores devem acompanhar o desenvolvimento das disciplinas, questionamos: E em relação ao Projeto Pedagógico do Curso, como são trabalhadas nas ementas das disciplinas e nas aulas as discussões sobre temas como ideologia, raça, igualdade e promoção? As respostas revelaram que as temáticas não são trabalhadas a partir de um eixo temático ou epistemológico do projeto, e sim, a partir de conteúdo e sem haver uma articulação e sistematização na perspectiva crítica, conforme verificado nas falas dos docentes por meio do questionário.

Temos a disciplina História da África que foi incluída recentemente no PPC e faz essa discussão. Na disciplina de História do Brasil o professor têm a oportunidade de estar discutindo, o conteúdo da disciplina alimenta e proporciona essa discussão (Coordenador 1).

Eu acredito que ainda de uma forma muito arraigada num currículo positivista, infelizmente. É o que não cabe, obviamente, dentro de uma perspectiva multicultural, uma versão ainda de grandes personagens e fatos históricos (Coordenador 2).

Nós temos que dar conta dos conteúdos tradicionais de História, pois toda a formação básica do licenciado em História segue uma tradição. E como a gente já falou, num certo momento passou a existir uma preocupação com essas questões (Coordenador 3).

Além de acompanhar o desenvolvimento das disciplinas, cabe ao coordenador verificar se o Estágio está sendo realizado de acordo com a proposta do projeto, verificando e propondo, em colegiado, o aprimoramento e mudanças. Assim, lançamos o questão: No Estágio Curricular são proporcionados momentos para o aluno vivenciar realidades multiculturais? Os coordenadores foram enfáticos em dizer que o Estágio não proporciona espaços e momentos para o aluno vivenciar realidades multiculturais e que o trabalho com a diversidade no Estágio não se constitui uma prioridade.

Muitas vezes os projetos de intervenção do Estágio ocorrem a partir da necessidade da escola. A escola é quem sugere, ela quem pede. O pedagogo conversa, há uma troca, um diálogo. Isso não quer dizer que não aconteça, mas não é prioritário (Coordenador 1).

Existe uma tentativa de se abordar o multiculturalismo nas próprias escolas, nas características em que o estágio está colocado hoje. Existe uma tentativa nesse sentido. Entretanto, a gente encontra uma grande dificuldade até mesmo de ser recebido nas escolas com os nossos alunos estagiários (Coordenador 2).

Esse relato dos coordenadores nos mostra que, assim como nos relatos dos docentes, o Estágio ainda não é considerado como espaço de formação de docentes para o trabalho multicultural crítico.

Em relação ao perfil multicultural dos futuros professores, as entrevistas nos revelam, analisadas à luz da categoria Identidade Multicultural Docente que, assim como verificado nos questionários, que a formação de docentes com um perfil de pesquisadores do cotidiano escolar, como intelectuais críticos, para transformar a realidade de discriminação e dominação e para emancipar os sujeitos dominados não ocorre plenamente.

Ao serem indagados sobre a forma como a prática de ensino e a questão multicultural ocorre no curso, não são evidenciadas propostas e ações para desenvolver uma postura reflexiva quanto à diversidade, conforme relatado pelo coordenador 2, quando afirma: “eu acredito que o professor tente trazer essas questões de uma forma mais clara no aspecto multicultural e etc, para a sala de aula dele. Só que isso não está contemplado infelizmente”.

Podemos afirmar que não é uma premissa das propostas de prática de ensino a construção da identidade docente para o trabalho com questões de diversidade na concepção multicultural crítica, pois esta não está pautada numa proposta de investigação e reflexão sobre a diversidade e a dominação.

Quando questionados sobre como Estágio supervisionado e as atividades extracurriculares levam o aluno a pensar o multiculturalismo, os coordenadores de curso apontaram que ainda falta espaços e momentos para que o futuro docente construa uma identidade alicerçada na reflexão sobre a realidade de diversidade e proponha transformações.

Isso, não tem. Eu acredito que é a própria formação do professor. É o próprio direcionamento que deve ser dado para isso. Ai você pode falar: mas vocês são formadores, então vocês são responsáveis por isso também! Essas temáticas são levantadas no decorrer do processo de formação do aluno, mas muitas vezes quando ele chega na escola pra fazer o estágio, o projeto de intervenção dele acaba tendo que ser ou um reforço escolar porque é necessário – a escola pede: “eu preciso que você faça um reforço escolar”, ou puxa para a História local, que também é de muito interesse e é muito focado aqui dentro do nosso curso de História (Coordenador 1).

Eu acho que a gente está começando a contemplar, especialmente nas novas diretrizes que vão sendo colocadas, por exemplo até fora do currículo quando o aluno tem que cumprir atividades acadêmico-científico-culturais, eu acho que isso colabora para que a diversidade do currículo seja maior nesse aspecto, em autonomia e dinamismo do próprio aluno no sentido de se aprofundar em outros pontos de investigação que não estão contemplados no currículo. Mas ainda assim eu acho que há um longo caminho a ser percorrido (Coordenador 2).

Ressaltamos ainda que o Estágio supervisionado e as atividades acadêmico-científico-culturais como integrantes do currículo, têm em seu objetivo levar o aluno a ampliar seu campo de investigação e observação. Essa análise nos leva a propor projetos de investigação sobre a multiplicidade cultural nas quais o futuro docente descubra oportunidades de mudança no cenário de discriminação.

Para Ludke (2004, p. 28):

O movimento do prático reflexivo e do professor pesquisador surge em oposição às concepções dominantes de “racionalidade técnica”, em que as práticas profissionais se produzem num contexto de divisão social do trabalho entre concepções e execução, ou seja, entre teoria e prática.

A formação do professor reflexivo e pesquisador voltado para a educação multicultural poderá ser compreendida a partir do seu contexto. Assim, o cenário histórico do mundo, o significado político-cultural da atualidade necessita de uma visão multicultural crítica que reconheça, acolha e valorize identidades plurais em nome de uma sociedade mais justa.

As referidas atividades podem proporcionar momentos de conhecimento da realidade e assim, contribuirão para a construção de uma identidade multicultural docente.

Nas falas dos coordenadores, enquanto gestores e docentes do curso, ficou evidenciada a existência de uma preocupação por parte do corpo docente em formar professores comprometidos multiculturalmente. No entanto, constatamos que a falta de uma concepção de docente como investigador do cotidiano escolar de diversidade e de eixos curriculares críticos não favorece a construção dessa identidade.

As questões multiculturais impõem à educação desafios que não podem ser respondidos com modelos tradicionais de formação docente. Ao constatarmos que o currículo da licenciatura em História no grupo pesquisado ainda mantém uma estrutura pautada no modelo tradicional e que enfatiza a discriminação das minorias (ou maioria dominada), se constitui um modelo curricular que não condiz com uma perspectiva de formação num viés crítico reflexivo, que seja capaz de questionar e investigar as práticas discriminatórias no espaço escolar.

Moreira (2011), elencando pontos para uma formação docente enfatiza a necessidade de um modelo capaz de refletir a prática e de formar cidadãos conscientes das relações de poder existentes na construção da diversidade cultural. Para tanto, faz-se necessário que os conteúdos específicos e pedagógicos estejam integrados e organizados a partir de eixos teóricos que possibilitem pensar a discriminação como resultado de contextos históricos e sociais (MCLAREN, 1997). No entanto, a pesquisa realizada junto aos sujeitos aponta que essa perspectiva de formação não ocorre, pois os cursos ainda estão pautados em disciplinas que não se articulam entre si e não partem de eixos críticos, como poder, identidade e ideologia.

Depois de apresentarmos os dados dos questionário e das entrevistas, bem como

analisar e discutir, a partir das categorias Currículo Multicultural de Formação docente e Identidade docente multicultural, constatamos que há desafios e perspectivas quanto à (re)construção dos currículos de formação de história e do perfil desses docentes a serem formados na concepção multicultural crítica.

6 DESAFIOS E PERSPECTIVAS PARA UM CURRÍCULO MULTICULTURAL CRÍTICO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE HISTÓRIA

Às vezes, nem sequer, ao atuar, estamos conscientemente claros em torno de que concepção da História nos marca. Daí a importância que reconheço, nos cursos de formação de educadores, das discussões em torno das diferentes maneiras de compreendermos a História que nos faz e refaz enquanto a fazemos.

(Paulo Freire).

A análise e a reflexão, à luz do multiculturalismo crítico, das falas dos docentes formadores de professores de História e das Diretrizes Curriculares Nacionais de História e das Diretrizes Curriculares Nacionais de Formação de Professores nos fazem pensar em desafios e perspectivas curriculares para a licenciatura em História, visando formar professores multiculturalmente críticos.

Ao se falar em perspectivas para uma organização ou reorientação curricular surge em nossa mente questões como disciplinas, conteúdos, estágio e demais elementos que compõem um projeto de curso. No entanto, faz-se necessário pensar o que deve anteceder esses elementos: a concepção epistemológica que norteia a proposta curricular.

Para pensarmos a construção curricular da licenciatura em História, retomamos aos quatro níveis desse processo, apontado por Gonçalves e Silva (2006):

1º momento: são apresentadas pelos professores as contribuições de grupos étnicos, com seus respectivos heróis, e ainda datas comemorativas, seguidas, ocasionalmente, de dados culturais considerados fundamentais;

2º momento: são adicionados ao currículo já existente, temas que dizem respeito a determinados grupos, sem que ocorram mudanças na estrutura curricular;

3º momento: são realizadas mudanças na estrutura curricular visando a aprendizagem, por parte dos alunos, de conceitos e análise de fatos de acordo com a perspectiva de diferentes grupos;

4º momento: a construção do currículo busca processos de reflexão e tomada de

decisões relativas a problemas de ordem social por parte dos alunos.

Considerando a pesquisa realizada e apresentada no capítulo anterior, podemos afirmar que os currículos se encontram no segundo nível, no qual os relatos dos professores mostram que temas e conteúdos relativos à diversidade são incluídos e trabalhados no currículo. No entanto, não há uma mudança estrutural curricular.

Assim, nos colocamos diante do desafio central para a construção de currículos comprometidos multiculturalmente: uma mudança estrutural nos currículos. Essa mudança propõe que o currículo possibilite aos alunos, futuros professores, a aprendizagem de conceitos e análise de fatos históricos numa perspectiva multicultural crítica, de forma que possam chegar ao quarto nível proposto, no qual devem assumir posturas comprometidas com os problemas sociais e culturais a partir do processo histórico.

Esse processo de construção curricular tem por objetivo uma formação em História, na qual o aluno vai ter um novo olhar sobre a formação social e desvelar modelos e estereótipos, por meio de uma concepção de História na perspectiva multicultural crítica.

[...] a “história é multicultural”, no sentido de temas e conteúdos, não necessariamente no sentido de métodos. O multiculturalismo é conteúdo, é 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 conteúdos para que se transforme em prática teórica, vivência política e autoconsciência. É necessário, pois, vivenciá-lo, ensiná-lo, aprendê-lo, exercê-lo (COUTO; FONSECA, 2005, p.8).

E assim, a construção curricular pode ser pensada em desafios, que se desdobram a partir do desafio principal que é a mudança estrutural e em perspectivas que podem ser pensadas e propostas a partir da concepção epistemológica do currículo da licenciatura em História e das concepções de conteúdos, da prática e do docente, pois, “[...] a qualidade de uma formação depende, sobretudo, de sua concepção” (PERRENOUD, 1998)

6.1 Construção curricular multicultural crítica: desafios e perspectivas

6.1.1 Concepção epistemológica do currículo: a estrutura curricular multicultural crítica

Antes de apresentarmos os desafios e as perspectivas de um currículo multicultural

crítico em História é importante elencarmos pontos importantes para iniciar o processo de (re)construção:

- A tomada de consciência do colegiado e do corpo docente de cursos de História, quanto à necessidade da (re)construção de um currículo para os desafios da sociedade globalizada e multicultural;
- O conhecimento teórico do multiculturalismo crítico;
- O multiculturalismo crítico como um dos aportes teóricos para a reorganização curricular da licenciatura em História;
- Que os docentes se assumam como sujeitos de mudanças, responsáveis pela construção e implementação de uma concepção curricular crítica.

Em todo processo curricular faz-se necessário questionar de onde estamos falando, onde queremos chegar, de qual sujeito estamos falando na formação, quem queremos formar, qual o caminho, enfim, organizar o processo de reorientação curricular. Além desses aspectos, estamos evidenciando, nos pontos acima, que se faz necessário reconhecer como ocorreu, e ocorre, na História, o processo de construção de representações que geram preconceitos e estereótipos, bem como, ela pode ser usada para reforçá-los e perpetuá-los e com isso romper essa dominação e emancipar os sujeitos envolvidos.

Esses pontos são fundamentais para iniciarmos o processo de (re)construção curricular em história mediante os seguintes desafios quanto à concepção de currículo da licenciatura em História:

- Romper com modelos curriculares ultrapassados: conforme a trajetória curricular das Licenciaturas apresentadas, verificamos que o modelo curricular de 1939 e de 1962 ainda são modelos enraizados na concepção do curso de história e que, não contemplam uma proposta multicultural crítica;
- Conceber os currículos numa concepção multicultural crítica: a partir da pesquisa com os docentes observamos que os currículos atuais ainda não estão concebidos para uma formação multicultural, o que consiste num grande desafio para a formação de docentes de História;
- Pensar diretrizes comprometidas multiculturalmente: considerando a análise documental, constatamos que o fato das DCN's de História não evidenciarem a questão da diversidade cultural, de raça, gênero e classe, isto consiste em um desafio

de repensar os documentos legais que orientam a construção curricular dos cursos de História.

Evidenciamos os desafios a serem tratados, o que tem nos exigido pensar em perspectivas e caminhos para um currículo comprometido multiculturalmente. Tal ação nos remete a escolhas epistemológicas e filosóficas para a construção do currículo. Em História, além dos aportes teóricos da Historiografia e da Pedagogia, que sustentam as discussões específicas e de formação de professores, estamos colocando a necessidade de mais um aporte para pensar como o currículo vai trabalhar a História e o ensino de História no que se refere à questão da diversidade: o multiculturalismo crítico. Enfatizamos que não estamos excluindo os aportes da Historiografia como a História Cultural e Social, por exemplo, mas ampliando os referenciais teóricos mediante as demandas sociais de repensar ideologias e discursos dominantes presentes no ensino de História.

Ressaltamos, também, que se não houver um trabalho de conscientização e aprofundamento teórico sobre que mudança curricular fazer e como fazê-la, não será obtido o sucesso, tornando o Projeto Pedagógico do Curso, e o currículo que propõe, um documento “de gaveta” para atender à legislação e não às necessidades de uma sociedade.

É importante esclarecer que na construção curricular de História há um debate intenso de modelos de organização e proposta curricular, especialmente no que se refere às disciplinas, como por exemplo, se será no modelo temático ou no modelo tradicional. Não é objetivo desse trabalho interferir na estruturação curricular, uma vez que cabe ao colegiado, mediante seu contexto social e econômico, optar pela melhor organização curricular. O que estamos dizendo é que, independente da forma que a estrutura do currículo assumir, ela deve ser concebida multiculturalmente.

O desejável na concepção de um currículo é que a mesma parta de abordagens epistemológicas e filosóficas claramente definidas. No caso de um currículo de licenciatura em História, é fundamental contemplar abordagens que possibilitem pensar a formação no que tange os conhecimentos pedagógicos e os conhecimentos históricos, necessários à docência em História.

A construção de um projeto de graduação em História requer, pelos membros que compõem a comissão de elaboração, uma discussão e tomada de posição quanto à linha historiográfica e o posicionamento quanto aos modelos e paradigmas a assumir. Ainda nessa composição epistemológica do curso, é fundamental pensar como o projeto vai tratar as

questões de diversidade cultural, de gênero, etnia e classe, enfim, as questões multiculturais.

Propomos nesse trabalho que, além de assumir abordagens historiográficas, o projeto de curso deva contemplar também um aporte teórico quanto ao multiculturalismo para nortear a estruturação curricular, respondendo, assim, ao grande desafio da formação de docentes de História comprometidos multiculturalmente.

No horizonte de possibilidades teóricas para pensar uma prática docente multicultural, pautada no respeito e na valorização da diferença, propomos o Multiculturalismo Crítico como concepção epistemológica para estruturar o currículo de História.

A formação do docente de História requer a compreensão de que a representação de etnia, classe e gênero é resultado do contexto histórico, social, cultural e, não menos importante, das relações de poder e de ideologias, o que faz do Multiculturalismo Crítico a concepção epistemológica para pensar o trabalho com a diversidade. Esta concepção assume importância uma vez que questiona as diferenças na formação social, cultural, política e econômica, possibilitando a estruturação de um currículo de História que proporcione ao aluno uma formação capaz de desvelar estereótipos e modelos hegemônicos de dominação, visando transformar as relações sociais, culturais e institucionais em favor da humanização dos homens. Tal perspectiva possibilita, ainda, repensar a forma como a sociedade está organizada para promover uma emancipação social e cultural dos sujeitos.

Quando assumimos a postura epistemológica mencionada para estruturar o projeto pedagógico, temos uma nova forma de organizar as disciplinas, os conteúdos, a prática de ensino e o Estágio, bem como o projeto em sua totalidade, superando, os resquícios de modelos tradicionais de currículo de História que reforçam e reproduzem formas de dominação.

Deste modo, a reestruturação curricular rompe com modelos curriculares ultrapassados, permitindo a concepção curricular numa perspectiva Multicultural Crítica e a definição de diretrizes comprometidas multiculturalmente, ou seja, superar os desafios postos à concepção curricular da Licenciatura em História.

Compreendemos que certas categorias devem nortear a organização da formação docente para uma sociedade multicultural: cultura, representação, poder, ideologia, identidade, discriminação, racismo e sexismo. O desejável para uma formação multicultural é que a estrutura do projeto do curso parta da concepção crítica e seja norteadada por esses eixos, numa perspectiva em que as categorias teóricas construídas na experiência multiculturalista permitissem uma leitura do mundo capaz de desvelar e superar modelos de dominação, dentre

os quais estão situadas as concepções de História.

Defendemos que pensar em diretrizes curriculares comprometidas multiculturalmente com a formação dos docentes, não significa simplesmente fazer ajustes em disciplinas e conteúdos. Significa, sim, pensar qual postura epistemológica, quanto à diversidade, será assumida para estruturar o projeto e pensar nas disciplinas que estruturam o curso.

Acreditamos que a estruturação do projeto, materializado nas disciplinas, nos conteúdos e na metodologia, na prática e no perfil docente deve ser pensada a partir da concepção epistemológica do multiculturalismo crítico. Embora reconheçamos que um projeto de curso possui outros elementos além dos três citados, consideramos esses como pontos de evidência da concepção epistemológica do curso.

6.1.2 Concepção de Disciplinas e de Conteúdos

A organização das disciplinas e dos conteúdos do Projeto Pedagógico da Licenciatura em História é, na maioria das vezes, motivo de discussão e críticas. Tais discussões em torno de propostas curriculares, por temáticas ou nos modelos disciplinares tradicionais na maioria das vezes eurocêtricos, dividem opiniões e se constituem, hoje, como um dos desafios para concepção de uma organização curricular que contemple o processo histórico da humanidade, em sua forma mais ampla, significativa e crítica possível.

Nesse contexto se encontra um dos maiores desafios: pensar em disciplinas e conteúdos que deem conta da diversidade étnica, racial, de classe e sexista de forma a não reforçar ou promover a desigualdade e o desrespeito. É importante ressaltar outro desafio que é romper a visão de muitos educadores que pensam a inclusão de uma disciplina ou de conteúdos para atender a uma formação multicultural, conforme verificamos nos depoimentos dos nossos sujeitos.

A pesquisa com os docentes e coordenadores mostrou, ainda, outro desafio a ser vencido: currículos nos quais as disciplinas e os conteúdos seguem um modelo eurocêntrico da História. A reorganização das disciplinas e dos conteúdos deve ser consequência de uma tomada de posição política, epistemológica e teórica, conforme enfatizamos na concepção teórica a ser assumida na construção curricular.

Outro desafio identificado é referente aos conteúdos e as disciplinas que se estruturam

numa concepção de multiculturalismo conservador, passando uma falsa impressão de engajamento com a diversidade. Evidenciamos esse desafio quando admitimos, nos conteúdos, a existência de outras culturas, tratadas, no entanto, como inferiores, ou seja, a metodologia de trabalho acaba por reproduzir uma visão colonialista da diferença.

Não vamos aqui propor um modelo curricular no qual disciplinas, conteúdos e modelo de organização resolvam esse desafio. Afinal, temos que lembrar que os projetos devem respeitar diretrizes nacionais e a autonomia de organização por parte dos colegiados de curso. Pensamos, assim, em diretrizes que, como perspectivas, podem contribuir para o processo de reflexão e organização das disciplinas e de conteúdos para atender a diversidade e a formação docente.

- Disciplinas que tratem de civilizações e de processos históricos negados e silenciados;
- Conteúdos comprometidos multiculturalmente;
- Organização das disciplinas e dos conteúdos por eixos temáticos culturais: cultura, representação, poder, ideologia, identidade, discriminação, racismo e sexismo;
- Disciplinas que contemplem uma formação humanística ao futuro docente.

Na maioria das disciplinas, é a história da Europa que trata do “início” à atualidade o contexto mundial. Os demais povos aparecem como apêndices para complementar a trajetória europeia, caracterizando um projeto eurocêntrico. Neste fato reside um grande desafio que é romper esse modelo explicativo da História, que perpetua uma hegemonia europeia em detrimento da diversidade.

Podemos exemplificar: Não resolverá esse desafio renomear “História Medieval” por “Civilizações Medievais” ou, talvez, adotar uma proposta de História temática e uma disciplina intitulada, por exemplo, de “Cultura e Poder no Medievo” que se propõe a tratar, por exemplo, das relações de poder numa perspectiva cultural, pois isso seria reproduzir uma mesma História factual com nome “politicamente correto”. Ou, ainda, ir mais longe: uma disciplina em que o conteúdo propõe o estudo do período medieval europeu e asiático. Quando essa disciplina transcorre, proporcionalmente, a Europa ocupa quase todo o tempo e a Ásia é tratada como complemento ou explicada pelo modelo europeu, não considerando os aspectos históricos locais.

Contudo, a título de demonstração, questionamos a forma como a África é tratada nos currículos. Tivemos um grande avanço com a Lei nº 10.639 e a Lei nº 11.645, mas, ainda, faz-

se necessário repensar algumas questões: uma disciplina de História da África consegue tratar o desenvolvimento de todas as civilizações do continente? E por que o Mundo Europeu ocupa praticamente todo o currículo? Qual o comprometimento multicultural desse currículo?

Quando falamos de multiculturalismo crítico como concepção teórica para o currículo, estamos afirmando a possibilidade de repensar práticas curriculares, conforme exemplificamos. Propomos então, que sejam incorporadas disciplinas que tratem da diversidade de povos e dos contextos históricos, semelhante à incorporação da História Africana nos currículos, mas de forma comprometida e não como apêndice curricular. Nesse sentido, se faz necessário que, por exemplo, povos orientais e indígenas sejam, de fato, tratados nos currículos e não citados nos currículos para atender à legislação, no caso, a Lei nº 11.645. Essa inclusão proporcionará uma compreensão da História que não se limita ao percurso histórico europeu. Esse movimento tem a possibilidade de quebrar uma hegemonia e a visão eurocêntrica do mundo.

A reorganização de disciplinas impõe romper desafios como, entre outros, uma carga horária reduzida dos cursos e a falta de profissionais e materiais. Em relação ao primeiro ponto, entendemos que para um currículo multicultural, temos que assumir uma postura política em vários aspectos, dentre eles, a união dos profissionais para lutar por uma carga horária que possibilite uma formação de professores digna, multicultural e crítica.

Em relação aos profissionais e aos materiais, temos que lembrar que esse discurso prevalecia em relação à História Africana mas que, com a obrigatoriedade, permitiram surgir iniciativas diversas de formação e de publicações para atender essa necessidade. Não podemos nos prender num discurso que objetiva dificultar o acesso à diversidade.

Não basta, porém, a inclusão de novas disciplinas. Os conteúdos existentes, seja nas atuais disciplinas ou nas disciplinas que forem incluídas, devem, além de contemplar o contexto histórico, contribuir para ilustrar conceitos e princípios que considerem a diversidade cultural, tratando a diferença como processo de construção histórico-social de lutas e disputas e assim, desmistificar teorias e conceitos na perspectiva do outro e desconstruir concepções racistas e discriminatórias.

Para tanto, as disciplinas e os conteúdos devem estar alinhados à concepção epistemológica que norteia o projeto e pautar-se nos eixos temáticos: cultura, representação, poder, ideologia, identidade, discriminação, racismo e sexismo. Com isso, propomos um repensar dos conteúdos e das disciplinas existentes de forma a não limitar a abordagem sobre diversidade no currículo apenas à inclusão de uma disciplina, mas sim repensar a concepção de

como essa diversidade pode ser trabalhada.

Portanto, ao concebermos os conteúdos de História na formação docente, estaremos rompendo com os modelos curriculares que perpetuam e legitimam grupos e interesses discriminatórios e desvalorizadores da diversidade no poder. É importante ressaltarmos, ainda, a necessidade da formação de professores com sólidos conhecimentos em humanidades, de forma a estabelecer um diálogo crítico da História com questões de cultura, poder, identidade e ideologias.

Assim, devem compor a organização curricular, as disciplinas de Antropologia, Filosofia, Política e Sociologia, desde que possibilitem, ao futuro professor de História, o acesso a bases epistemológicas para conduzir processos educativos que necessitam de uma visão humanística, no caso, a prática multicultural crítica.

6.1.3 Concepção de Prática de Ensino e Estágio Supervisionado

Consideramos como prática não somente o que denominamos prática de ensino mas, toda e qualquer atividade que possibilite a fusão do dimensionamento teórico com a realidade e que possibilite pensar as questões sociais e culturais. Consideramos como momentos de prática e de vivência de realidades diversas: as atividades de prática de ensino no interior das disciplinas, do Estágio Supervisionado e das atividades complementares, em suas dimensões de ensino-pesquisa-extensão.

Em nossa pesquisa com os docentes e coordenadores constatamos que o Estágio Supervisionado e a prática de ensino não trabalham integralmente questões multiculturais numa perspectiva do multiculturalismo crítico. Esta ainda não é uma prática constante, consistindo-se em um grande desafio a ser implementado. O aluno da graduação, quando passa a ser professor da Educação Básica, fica diante, na maioria das vezes, de uma realidade para qual não foi devidamente preparado na academia: a diversidade. Esse é outro grande desafio da formação docente em História.

Em face dessa lacuna formativa, o currículo deve ser questionado tomando como referências indagações acerca de como a prática de ensino, no interior das disciplinas e no Estágio Supervisionado, está preparando o aluno para o trabalho numa sociedade multicultural. É importante visualizar como tais questões podem ser contempladas no currículo, via Estágio e

prática de ensino. Seguem algumas diretrizes para a Prática de Ensino e Estágio Supervisionado:

- Momentos e espaços para imersão, durante o Estágio Supervisionado, em realidades pedagógicas pautadas na concepção de diversidade que propomos neste estudo;
- Aliar o ensino com a pesquisa nas atividades de prática de ensino, em contextos pedagógicos multiculturais.

A imersão dos futuros professores em contextos e realidades multiculturais deve proporcionar, inicialmente, a reflexão do professor sobre a identidade docente e o seu papel de educador. Trabalhar com a diversidade requer, primeiro, despir-se de preconceitos e de estereótipos. Num segundo momento, requer proporcionar contextos pedagógicos para os quais o educador deve posicionar-se como um intelectual transformador, com um olhar sobre a realidade escolar que possibilite reconhecer essa discriminação e os excluídos no ambiente escolar, pensando novas práticas docentes capazes de inseri-los na sociedade e, conseqüentemente, emancipar esses sujeitos.

O Estágio Supervisionado, quando realizado em espaços multiculturais, proporciona uma atividade reflexiva e de pesquisa, possibilitando ao futuro professor conhecer a realidade da escola. Esse processo contribui para uma formação docente voltada para a formulação de práticas multiculturais por meio de reflexões das situações vivenciadas. Há necessidade que o Estágio, conforme apresentado nas diretrizes curriculares de formação de professores, seja efetivado na prática para ele fomentar o diálogo e a intervenção na realidade, fornecendo ao aluno as bases necessárias para atuar com a diversidade. Durante o processo formativo, os docentes têm que ter espaços e canais para pensar na sua identidade enquanto docente e conceber/identificar materiais didáticos e discursos que não (re)produzam o preconceito.

Outro desafio é que o futuro professor pense a prática de ensino de conteúdos das disciplinas específicas com um olhar multicultural crítico, sendo esse considerado como eixo norteador para o trabalho com a diversidade. Tal olhar questiona as diferenças na formação social, cultural, política e econômica, materializando-se por meio de práticas pedagógicas que desvelem as formas de dominação.

É necessária a realização de oficinas, material didático e todo tipo de atividades e projetos que possam romper com modelos etnocêntricos, permitindo a construção de uma educação que não reforce a discriminação e, também, pensar numa prática de ensino e em como esse conteúdo de História será trabalhado. Só assim, o professor materializará a educação multicultural comprometida com a justiça social.

As atividades de práticas, pautadas na pesquisa e na concepção multicultural crítica, possibilitam rever formas equivocadas de trabalhar com a diversidade cultural, que reforçam visões equivocadas e discriminatórias, e propõe novas formas de trabalho pedagógico comprometido multiculturalmente.

Podemos demonstrar práticas multiculturais equivocadas como, por exemplo, algumas feiras culturais e comemorações de dias, como o dia do índio, que abordam de forma folclórica a temática onde hábitos, costumes e valores são desconectados e descontextualizados. Salientamos que os trabalhos que abordam aspectos culturais são interessantes e importantes mas, questionamos a forma como esses aspectos são tratados, fazendo-se necessária uma contextualização crítica por meio da compreensão do processo histórico de lutas e dominação.

Uma pesquisa em prática de ensino na concepção multicultural crítica pode possibilitar essa formação de docentes e a produção de materiais que rompam com práticas alienadoras e hegemônicas. Mas, ainda, há práticas que deformam ou ocultam a História e o contexto das sociedades. Muitos alunos da licenciatura não desenvolvem atividades práticas ou reflexões acerca de como povos africanos ou indígenas e o mundo oriental contribuem para o processo de formação da cultura brasileira.

São abordados aspectos dessas civilizações por meio de conceitos europeus e de forma deturpada, como exemplo disso, temos as religiões africanas. Ou então, a África é tratada nos livros e as atividades de História como um ponto a ser ultrapassado no caminho das Índias. Que visão fica da África para o aluno? A África como empecilho para o desenvolvimento. Civilizações, reinos e todo o processo de desenvolvimento cultural, político e cultural é, assim, ignorado.

No momento em que as práticas de ensino assumem uma postura multicultural crítica, é evidenciada a possibilidade de revisão das formas de trabalho que, ainda, fortalecem os modelos hegemônicos. Observamos que muitas práticas que envolvem diversidade cultural tomam um caminho de “currículo turístico” e não comprometido multiculturalmente, como necessário. Infelizmente, grande parte dos projetos de cursos de licenciatura em História trata a prática de ensino de forma superficial, atendendo à legislação e não trabalhando, de fato, uma prática direcionada a fazer com que o aluno pense situações problematizantes de ensino, especialmente no que tange à diversidade.

A proposta é de que o aluno possa ter o momento teórico na sala de aula da academia, olhar, via momentos de prática, para a realidade da Educação Básica na escola, com seus

problemas culturais e sociais e, então, pensar uma nova prática. Isso é um desafio para a educação multicultural, em nosso caso, no ensino de História com a formação de docentes críticos-reflexivos-intelectuais-pesquisadores.

A forma como se trabalha essa discussão sobre ‘diversidade’, ao invés de promover a emancipação dos sujeitos, acaba por reforçar a discriminação e estereótipos. Faz-se necessário trabalhar os conteúdos específicos e sua dimensão prática na licenciatura, a partir da concepção teórica do multiculturalismo crítico, na qual o futuro professor possa refletir sobre práticas que não reforcem a discriminação e que possibilitem romper com a dominação. Ressaltamos a necessidade da prática de ensino proporcionar atitudes inovadoras para rompermos com uma mentalidade de discriminação.

As atividades complementares, como componente curricular, objetivam proporcionar aos alunos a ampliação de conhecimentos por meio de atividades científicas e culturais, relacionando o espaço acadêmico com a sociedade, ampliando as possibilidades de sua formação e têm um caráter de pesquisa e extensão.

Assim, apontamos como diretriz para o currículo de História para o componente atividades complementares:

- Participação em atividades, eventos e movimentos multiculturais;
- Desenvolvimento de projetos e de ações junto à comunidade, incentivando a discussão e a igualdade no que se refere à diversidade.

Essas diretrizes proporcionariam, aos licenciados em História, uma compreensão da realidade social e cultural que, juntamente com o estágio, mostrariam a diversidade e as questões que emergem dos contextos sociais e culturais dominados. Proporcionam-se experiências que ajudem no entendimento do papel central das culturas e critiquem as estruturas injustas, contribuindo para a formação de identidades que repudiam as injustiças sociais e culturais. Desse modo, proporciona-se ao aluno a oportunidade de repensar as ações cotidianas de discriminação e preconceito, de questionar o monoculturalismo e o etnocentrismo presentes na sociedade, a partir da reflexão crítica dos processos históricos, culturais e sociais de dominação.

Quando o componente curricular Atividades Complementares for compreendido a partir da concepção do multiculturalismo crítico e de que ele promove a integração academia-sociedade e os projetos de cursos contemplem o cumprimento deste componente atividades/carga horária específicas para a questão da diversidade, estaremos possibilitando ao

aluno pensar e se posicionar perante os contextos culturais e sociais dominados.

6.1.3 Concepção do perfil docente

Um currículo de um curso de Licenciatura em História comprometido com a multiculturalidade deve ser capaz de formar professores comprometidos e capazes de atuar na sociedade multicultural, de forma semelhante ao que se percebe nos docentes que atuam nos referidos cursos. No entanto, além do desafio de encontrarmos currículos de História concebidos nessa orientação é também desafiador preparar docentes para atuar nessa perspectiva.

Assim, é urgente uma formação continuada dos docentes dos Cursos de História para aprofundamento teórico das questões multiculturais, especialmente na vertente crítica que os permitam pensar em processos formativos dos licenciandos, a partir dessa reorientação curricular. Assim, espera-se que o perfil do docente do Curso de História e do aluno/futuro docente seja:

- comprometido multiculturalmente, com uma identidade docente de questionar as diferenças na formação social, política e econômica da sociedade, de problematizar visões de mundo, de participar da construção de ações que contribuam para a promoção do respeito e valorização da diversidade étnico, racial, classe e gênero;
- um intelectual transformador e pesquisador capaz de observar a realidade escolar de forma a reconhecer a discriminação e os excluídos no ambiente e contexto educacional, além de pensar novas práticas pedagógicas que promovam a desconstrução de estereótipos e concepções discriminatórias e de dominação cultural, promovendo a emancipação dos sujeitos.

Um currículo de Licenciatura em História, comprometido com a formação de docentes para atuarem na sociedade multicultural, objetiva rever conceitos, práticas, estereótipos culturais na prática pedagógica, e para tanto, requer um sujeito docente que olhe para a realidade escolar e busca transformá-la. Assim, um perfil intelectual crítico, que busca transformar a realidade e que seja um pesquisador das injustiças culturais no cotidiano escolar, faz-se urgente na formação de professores e na docência da Educação Básica em História.

7 CONCLUSÕES E LUTAS CONSTANTES: O CURRÍCULO QUE TEMOS E O CURRÍCULO QUE QUEREMOS

Para mim, a História é tempo de possibilidade e não de determinações. E se é tempo de possibilidades, a primeira consequência que vem à tona é a de que a História não apenas é mas também demanda liberdade.

(Paulo Freire)

Os passos finais da tese significam a análise do percurso investigativo previsto em seus objetivos que solicitou de nós o aprofundamento teórico e metodológico necessário para a compreensão do tema. Significa, ainda, escolhas que uma vez defendidas demonstram nossos valores e posicionamentos que caracterizam nossas lutas, culminando com o pensamento crítico e reflexivo que nos levam a novas perguntas e novas investigações.

O foco da pesquisa, sua questão problematizadora é: “O currículo da Licenciatura em História proporciona uma formação de docentes voltada à prática pedagógica na vertente do multiculturalismo crítico? Qual o olhar dos professores formadores, numa perspectiva do Multiculturalismo Crítico, sobre a formação docente em História?” Após analisarmos as DCN’s de História e de Formação de Professores e relacionarmos com as entrevistas e questionários, fica evidente que as lacunas multiculturais críticas presentes nas Diretrizes, especialmente nas de História, se materializam nos currículos da referida Licenciatura, levando a uma formação deficitária quanto à reflexão da pluralidade cultural, numa perspectiva multicultural crítica. Sabemos de sua importância para os desafios da sociedade em que vivemos o que nos permite afirmar que o currículo da Licenciatura em História não proporciona uma formação de docentes voltada à prática pedagógica na vertente do multiculturalismo crítico e os docentes confirmam que essa formação não ocorre.

Consideramos atingidos os objetivos propostos no início da tese, uma vez que apresentamos um percurso teórico e documental capaz de nos trazer os devidos esclarecimentos a temática da nossa formação docente. A pesquisa de campo nos ajudou na percepção dos significativos dados coletados na sua relação entre a visão dos docentes e o referencial teórico que foi utilizado. Dessa forma, considerando o objetivo da pesquisa de verificar se a formação do docente em História está comprometida com a sociedade multicultural, a partir do olhar do docente formador, da análise das Diretrizes Curriculares Nacionais de História e das Diretrizes Curriculares Nacionais Formação de Professores, destacamos os principais achados desta

pesquisa.

- Entre o escrito e o vivido precisa haver uma zona de aproximação operacional, pois há discursos legais e reconhecimento quanto a diversidade, ainda superficiais, e para os sujeitos investigados, no currículo de História adotado, ainda permanece a visão eurocêntrica;
- Como componente curricular ligado ao curso de História, observamos nas falas dos docentes e coordenadores que as disciplinas Prática de Ensino e Estágio Supervisionado não são trabalhadas integralmente na dimensão multicultural e dessa forma, retratam o lugar desta perspectiva no projeto pedagógico do curso, qual seja no interior das disciplinas ou dos conteúdos disciplinares específicos e não a partir de eixos teóricos críticos;
- Ficou evidenciado pelos docentes e coordenadores que os projetos de cursos enfatizam temas multiculturais por meio de conteúdos ou disciplinas específicas e não a partir de uma concepção pautada em eixos temáticos críticos;
- Verificamos, por meio das falas dos sujeitos que no trabalho com a diversidade, prevalece a dinâmica do esforço pessoal docente e não o desenvolvimento de diretrizes curriculares, ou a operacionalização de um trabalho situado nas bases da formação contínua e nas ações coletivas dos docentes;
- Na análise documental verificamos a existência nas Diretrizes Curriculares de lacunas multiculturais críticas que se materializam nos currículos da Licenciatura em História, tornando deficitária a reflexão sobre a pluralidade cultural, raça, etnia e classe social numa perspectiva multicultural crítica. Esta constatação é importante para os desafios da sociedade em que vivemos o que nos permite questionar quanto a seu direcionamento para uma formação de docentes voltada à prática pedagógica na vertente do multiculturalismo crítico;
- O estudo do aporte teórico do multiculturalismo, com ênfase na vertente crítica, e a análise da formação dos docentes em História, a partir do olhar dos professores formadores e coordenadores das DCN's, nos levaram a problematizar os fundamentos epistemológicos necessários para uma formação multicultural crítica e indicar pontos para subsidiar caminhos curriculares da formação docente em História numa perspectiva multicultural crítica;

- No diálogo com os sujeitos da pesquisa constatamos, ainda, que assumir o multiculturalismo crítico como concepção epistemológica para a construção dos currículos da Licenciatura em História requer formação do docente e que este profissional se assuma como sujeito de mudança. A implementação de uma concepção curricular crítica, sugere a revisão de disciplinas e conteúdos de forma a dar espaço à civilização e a processos históricos negados e silenciados, de forma a proporcionar uma base teórica humanista.

Considerando os demais objetivos da pesquisa - problematizar os fundamentos epistemológicos e socioculturais necessários para uma formação multicultural crítica e indicar pontos para subsidiar caminhos curriculares da formação em História numa perspectiva multicultural crítica - o estudo do aporte teórico do multiculturalismo, com ênfase na vertente crítica, e a análise da formação dos docentes em História, a partir do olhar dos professores formadores e das DCN's, nos levaram a problematizar os fundamentos epistemológicos necessários para uma formação multicultural crítica e indicar pontos para subsidiar caminhos curriculares da formação em História numa perspectiva multicultural crítica. Resumindo:

- Assumir o multiculturalismo crítico como concepção epistemológica para a construção dos currículos da Licenciatura em História.
- Formar docentes que se assumam como sujeitos de mudança e implementação de uma concepção curricular crítica;
- Rever disciplinas e conteúdos de forma a dar espaço a outras historiografias e processos históricos negados e silenciados;
- Proporcionar uma base teórica humanista;
- Promover a imersão, vivência e atuação crítico – reflexiva em espaços e contextos de diversidade;
- Enfatizar o ensino com pesquisa em contextos pedagógicos multiculturais, propondo práticas pedagógicas que desvelem e rompam o preconceitos e modelos hegemônicos;
- Construir uma identidade docente comprometida multiculturalmente.

Desse modo, esses pontos apresentam-se como perspectivas para a formação do docente em História para a contemporaneidade com o perfil de professores que dominem o conteúdo e que tenham uma metodologia diferenciada. Isso não é novidade em nenhuma orientação para formação de professores, mas é importante dizer que estamos nos referindo ao domínio de

conteúdo de forma a conhecer e reconhecer a diversidade e a diferença, bem como uma metodologia capaz de proporcionar uma análise transformadora da prática que possibilite desconstruir mitos, paradigmas e preconceitos, já construídos historicamente.

Ao considerarmos o olhar dos docentes de História e a análise das DCNs é possível constatar que currículo temos e pensarmos nos desafios e nas perspectivas de um currículo multicultural crítico, projetando que currículo queremos para a Licenciatura em História.

A formação do professor de História vive os desafios e as dificuldades inerentes ao contexto de mudanças sociais e da universidade, que recebe influência direta das políticas de educação. Nesta questão se ressentem as relações de trabalho do professor, o aligeiramento dos cursos, a debilidade da formação docente e dos alunos, o peso das avaliações externas entre outras questões de ordem institucional e social. Desta forma, mesmo na vigência do discurso da inclusão, o incentivo concreto para que a diferença seja trabalhada ainda é tímida ou até negada.

Enfatizamos, nesta tese, a esfera das lutas pelo respeito à diversidade de classe, raça e gênero, requerendo o compromisso a favor de um multiculturalismo crítico, que supere as ações individuais, tenha o caráter de mobilização de políticas públicas, a operacionalidade de programas integrados as diferentes instâncias sociais que devem somar-se ao desenvolvimento de projetos interdisciplinares realizados pelo coletivo institucional no campo da educação, a revisão da concepção epistemológica que norteia a proposta curricular e a formação de professores.

Os desafios e dificuldades para efetivação dos pontos como carga horária reduzida dos cursos, professores sem condições de trabalho na pesquisa e no aprofundamento teórico, interesses políticos e institucionais demonstram que haverá obstáculos para trabalhar a diferença, pois, sempre foi negada e silenciada. O compromisso e luta docente, nos âmbitos pedagógico e político, promoverá essa transformação curricular urgente na formação dos docentes de história.

A partir dessa perspectiva de formação do docente de História para a contemporaneidade é apontado como o perfil de professor aquele que domina o conteúdo de forma a conhecer e reconhecer a diversidade e trabalhar a diferença. Para tanto, é preciso que a metodologia seja capaz de proporcionar uma análise de transformação da prática, que possibilite a desconstrução de mitos, paradigmas e preconceitos, já construídos historicamente, tendo a pesquisa como eixo da formação.

Ao apresentarmos o olhar dos docentes e coordenadores de História e a análise das DCN's é possível constatar os limites e desafios do currículo hoje desenvolvido e as perspectivas de um currículo multicultural crítico para a Licenciatura em História.

Essa tese defende um currículo da Licenciatura em História engajado criticamente, que busca ouvir os conteúdos e processos históricos silenciados, que inclua a diversidade, mostre a dominação cultural, social, ideológica no decorrer da história e que possibilite o desvelar dessa dominação para a emancipação, via compreensão da história. Quando defendemos essa posição não estamos desenhando uma proposta curricular, mas propomos que os currículos sejam concebidos na concepção teórica do multiculturalismo crítico porque ela questiona as diferenças na formação dos processos sociais, culturais, políticos e econômicos de forma a desvelar os sujeitos de modelos hegemônicos de dominação. A História, por sua natureza, trabalha esses processos, mas, trabalhados numa proposta curricular do multiculturalismo crítico possibilita a emancipação dos sujeitos e uma nova postura quanto à diversidade étnica, racial, gênero e classe.

E mais, precisamos de Diretrizes Curriculares e Projetos de Curso que priorizem, clarifiquem, definam, explicitem e evidenciem nas propostas de formação de professores a questão da diversidade e a postura crítica, assumindo o objetivo de libertar os sujeitos da dominação cultural, política, social e econômica. As questões multiculturais não podem ficar reduzidas a atender a legislação sem alterar um modelo de sociedade desigual e que tolera a desigualdade em vez de questionar seu significado e promover a desconstrução desse modelo.

Assim, propomos um currículo de Licenciatura em História concebido pelo multiculturalismo crítico, pois, ele compreende a diferença sempre como um produto da História, da cultura, de poder e de ideologia, negando o pressuposto das diferenças proposto pelos conservadores e defendendo a transformação das relações sociais, culturais e institucionais, nas quais os significados são gerados, tornando-se um currículo emancipador, formando professores emancipados.

Finalizamos com um trecho de Freire que expressa o por que assumimos e defendemos essa pesquisa:

Aceitar e respeitar a diferença é uma dessas virtudes sem o que a escuta não se pode dar. Se discrimino o menino ou menina pobre, a menina ou o menino negro, o menino índio, a menina rica; se discrimino a mulher, a camponesa, a operária, não posso evidentemente escutá-las e se não as escuto, não posso falar com eles, mas a eles, de cima para baixo. Sobretudo me proíbo de entendê-los. Se me sinto superior ao

diferente não importa quem seja, recuso-me escutá-lo ou escutá-la (FREIRE, 1998).

Como toda pesquisa, sabemos que o assunto não se esgotou. Ainda há muito por fazer na luta por um currículo que contemple a diferença e a diversidade como resultado de processos históricos e de lutas, porém, trazemos apontamentos e reflexões para contribuir na construção de currículos críticos e comprometidos multiculturalmente.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papirus, 2011.

_____. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 2012.

APPLE, Michael W. **Ideologia e Currículo**. 3 Ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

ARROYO, Miguel G. **Currículo, território em disputa**: Currículo, território em disputa. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

BANKS, J. Multicultural Education: Historical Development, Dimensions and Practice. In: Banks, James A. & Banks, Cherry A. McGee, org. **Handbook of Research on Multicultural Education**. New York: MacMillan, 1995.

BOGDAN, R. e BIKLEN, S.K. **Qualitative Research for Education**. Boston: Allyn and Bacon, Inc, 1982.

BRASIL. MEC/CNE. **Resolução nº4**, de 13 de julho de 2010. Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da Educação Básica. Brasília, 2010.

_____. **Lei nº 11.645**, de 10 março de 2008. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena". Brasília, 2008.

_____. **Orientações e Ações para a Educação das relações Étnico-Raciais**. Brasília, 2006.

_____. MEC /CNE. **Resolução nº 1, de 17 de junho de 2004**. Estabelece as Diretrizes Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. DOU de 22 de junho de 2004.

_____. **Lei N° 10.639**, de 09 de janeiro de 2003. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Brasília, 2003.

_____. **Resolução CNE/CES nº13**, de 13 de março de 2002. Estabelece as Diretrizes Curriculares para os cursos de História. Brasília, 2002
BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília, 1998.

_____. **Edital SESU/MEC nº 4**, de 4 de dezembro de 1997. . Torna público e convoca as Instituições de Ensino Superior a apresentar propostas para as novas Diretrizes Curriculares dos cursos superiores, que serão elaboradas pelas Comissões de Especialistas da Sesu/MEC. Brasília, 1997.

_____. **Lei N° 9394/96**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996.

_____. **Diagnóstico e Avaliação de Cursos de História no Brasil**. Brasília, 1986.

_____. MEC. Portaria N° 790/76, regulamenta o registro de professores. Brasília, 1976.

_____. **Parecer nº 554**, de 08 de junho de 1972. Currículo mínimo para habilitação em Educação Moral e Cívica. Brasília, 1972.

_____. **Decreto 68.065/71**. Dispõe sobre a inclusão da Educação Moral e Cívica como

disciplina obrigatória, nas escolas de todos os graus e modalidades dos sistemas de ensino no País, e dá outras providências. Brasília, 1971.

_____. Lei 5692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília, 1971.

_____. **Decreto Lei nº 869**, de 12/12/1969. Dispõe sobre a inclusão da Educação Moral e Cívica como disciplina obrigatória, nas escolas de todos os graus e modalidades, dos sistemas de ensino no País, e dá outras providências. Brasília, 1969.

_____. **Lei Nº 5.540**, de 28 de novembro de 1968. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. Brasília, 1968.

_____. **Parecer nº 292**, de 14 de novembro de 1962. Fixa a parte pedagógica dos currículos mínimos relativos aos cursos de licenciatura. Rio de Janeiro, 1962.

_____. **Lei nº 2.594**, de 8 de setembro de 1955. Dispõe sobre o desdobramento dos Cursos de Geografia e História nas Faculdades de Filosofia. Rio de Janeiro, 1955.

_____. **Decreto-Lei nº 9.092**, de 26 de março de 1946. Amplia o regime didático das faculdades de filosofia, e dá outras providências. Rio de Janeiro, 1946.

_____. **Decreto Lei nº 1.190**, de 4 de abril de 1939. Dá organização à Faculdade Nacional de Filosofia. Rio de Janeiro, 1939.

BRITO, Regina Lúcia Giffoni Luz de. Cultura, clima e gestão da escolar. In. FELDMANN, Marina Graziela. (org.). **Formação de Professores e Escola na Contemporaneidade**. Ed. Senac: São Paulo, 2009.

CACETE, Núria Hanglei. **Breve história do ensino superior brasileiro e da formação de professores para a escola secundária**. Educ. Pesqui. <Disponível em aqui você coloca o link>. Acesso em 01 de agosto de 2014.

CANDAU, Vera Maria (org). **Didática Crítica Intercultural: aproximações**. Petrópolis, RJ: Ed. Vozes, 2012.

_____. **Sociedade, Educação e Cultura(s)**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

CANEN, Ana. Sentidos e dilemas do multiculturalismo: desafios curriculares para o novo milênio. In: MACEDO, Elizabeth, LOPES, Alice Casimiro. **Currículo: debates contemporâneos**. São Paulo: Cortez, 2010.

CASTELLS, Manuel. **O Poder da Identidade**. São Paulo: Paz e Terra, 2008.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. Petrópolis: Vozes, 2003.

CONTRERAS, J. **A autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

COUTO, Regina Célia; FONSECA, Selva Guimarães. **A Formação de formadores e a questão do multiculturalismo no ensino de história**. ANPUH – XXIII Simpósio Nacional de História. Londrina, PR: 2005.

FERREIRA, Marieta de Moraes; SILVA, Norma Lucia. Os caminhos da institucionalização do ensino superior de história. **História & Ensino**. Londrina, v. 2, n. 17, p. 283 - 306, jul./dez. 2011.

FONSECA, Selva Guimarães. **Caminhos da História Ensinada**. Campinas/SP: Papyrus, 1995.

- FORQUIN, J. C. O Currículo: entre o relativismo e o universalismo. **Educação e Sociedade**, vol. 21, n. 73. 2000.
- _____. **Escola e Cultura**. Ed. Artes Médicas: Porto Alegre, 1993.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. 9 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.
- _____. **Política e Educação**. Ed. Cortez: 5ª ed. São Paulo, 1997.
- _____. **Educação e Mudança**. 8 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984.
- GADOTTI, Moacir; FREIRE, Paulo; GUIMARÃES, Sérgio. **Pedagogia: diálogo e conflito**. São Paulo: Cortez. Autores Associados, 1985.
- GEERTZ, Clifford. **A Interpretação das Culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 2008.
- GHEDIN, Evandro. O Estágio como Aprendizagem dos Processos de Pesquisa. In: **Estágio e Docência: formação, valorização e construção da Identidade – VII Reunião Anual de Didática e Prática de Ensino do Curso de Pedagogia/ TARTUCI, Dulcinéia (ORG.) – Catalão: Campus Catalão, 2008.**
- GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.
- GIROUX, Henry A. Qual o papel da pedagogia crítica nos estudos de língua e de cultura?: Entrevista com Henry A. Giroux. In: **Revista Crítica de Ciências Sociais**, n., 73, p. 131-143, dez. 2005.
- _____. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Arte Medicas: Porto Alegre, 2003.
- _____. **Escola crítica e política cultural**. São Paulo: Cortez. 1988.
- GOMES, Nilma Lino; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. **Experiências étnico-culturais para a formação de professores**. 3 Ed. Belo Horizonte: Autentica, 2011.
- GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira; SILVA; Petronilha Beatriz Gonçalves. **O jogo das diferenças: o multiculturalismo e seus contextos**. 4 ed. Autentica: Belo Horizonte, 2006.
- GUIMARÃES, Selva. **Didática e Prática de Ensino de História**. 13ª ed. Campinas/SP: Papyrus, 2013.
- HALL, Stuart. **Da Diáspora: identidades e mediações culturais**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009.
- IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 6 ed. São Paulo: Cortez, 2006.
- KINCHELOE, Joe L.; STEINBERG, Shirley R. **Changing multiculturalism**. Buckingham: Open University Press, 1997.
- LADSON-BILLINGS. **Successful Teachers of African American Children**. San Francisco: Jossey – Bass, 1994.
- LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e aprendizagem da profissão docente**. Brasília: Liber Livro, 2012.
- LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. **Teorias do Currículo**. Editora Cortez: São Paulo, 2011.
- LOPES, Sonia de Castro. A formação do professor de História na Universidade do Distrito Federal (1935-1939). **Educ. Foco**. v. 15. n. 2. Juiz de Fora. Set. 2010/fev/2011.
- LUDKE, M (Org.). **O professor e a pesquisa**. Campinas, SP: Papyrus, 2004.

- MCLAREN, Peter. **Multiculturalismo Revolucionário**. Porto Alegre: ARTMED, 2000.
- _____. **Multiculturalismo Crítico**. São Paulo: Cortez, 1997.
- MORAES, Roque. Análise de conteúdo. **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 22, n. 37, p. 7-32, 1999.
- MOREIRA, A.F.B. Multiculturalismo, currículo e formação de professores. In. MOREIRA, A.F.B. **Currículo: Políticas e Práticas**. Ed. Papirus: 13ª edição: São Paulo, 2011.
- _____. O Currículo como política cultural e a formação docente. In: SILVA, T. T .da. MOREIRA, A. F. (org.) **Territórios Contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais**. Ed. Vozes: Petrópolis, 2011.
- _____; SILVA, T. T. **Currículo, Cultura e Sociedade**. Editora Cortez, 2 Ed. São Paulo, 1995.
- MOREIRA, Flávio Barbosa; CANEN, Ana. (org) **Ênfases e omissões no currículo**. Papirus, Campinas, 2001.
- NASCIMENTO, Thiago Rodrigues. A Formação do professor de História no Brasil: **percurso histórico e periodização**. **Revista História Hoje**. v2, nº 4, p. 265 – 304. 2013.
- NÓVOA, Antônio. Os professores e as histórias da sua vida. In: Nóvoa, A (Org). **Vidas de professores**. Lisboa: Porto Editora, 1995.
- PANTOJA, Selma, ROCHA, Maria José. **Rompendo silêncios: história da África nos currículos escolares**. Brasília: DP Comunicações Ltda, 2004.
- PERRENOUD, Philippe. **10 novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 2008.
- PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e Docência**. 6 Ed. Cortez: São Paulo, 2011.
- _____; GHEDIN, Evandro. **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. Cortez Editora: São Paulo, 2002.
- SACRISTAN, J. Gimeno, O significado e a função da educação na sociedade e na cultura globalizadas. In. MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa, GARCIA, Regina Leite. **Currículo na contemporaneidade incertezas e desafios**. Editora Cortez; São Paulo, 2003.
- SACRISTÁN, J. Gimeno; GOMEZ, A. I. Perez. **Compreender e transformar o ensino**. 4 Ed. Artmed. Porto alegre, 1998.
- SANTOMÉ, Jurjo Torres. As culturas negadas e silenciadas no currículo. In. SILVA, Tomaz Tadeu da. (org) **Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação**. Ed. Vozes. Petrópolis, 1995.
- SANTOS, Lucíola Licínio de C. P.; LOPES, José de Souza Miguel. Globalização, Multiculturalismo e Currículo. In. MOREIRA, Flávio Barbosa. (org). **Currículo: questões atuais**. Campinas/SP: Papirus, 2011.
- SCHÖN, D. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.
- SEMPRINI, Andréa. **Multiculturalismo**. Bauru/SP, Edusc, 1999.
- SILVA, M.J.A.; BRANDIM, M.R.L. **Multiculturalismo e educação: em defesa da diversidade cultural**. Diversa, Ano I, n. 1, p. 51-66, Jan./Jun. 2008.
- SILVA, Norma Lucia da; FERREIRA, Marieta de Moares. Os caminhos da institucionalização do ensino superior de história. **História & Ensino**. Londrina, v. 2, n. 17, p. 283-306, jul./dez. 2011.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte, 1999.

SOUZA SANTOS, Boaventura. **Reconhecer para libertar**: os caminhos do cosmopolitismo multicultural. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

ZAMBONI, Ernesta; FONSECA, Selva Guimarães (org.). **Espaços de Formação do Professor de História**. Papirus: Campinas/SP, 2008.

ZIZEK, Slavoj (org.) **Um mapa da ideologia**. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996.

APÊNDICES

APÊNDICE I - CURSOS DE LICENCIATURA EM HISTÓRIA (PRESENCIAL) NO ESTADO DO ESPÍRITO SANTO

| | |
|------------------------|-----|
| Total de Cursos | 05 |
| Porcentagem Pesquisada | 60% |

| | |
|------------------------|------|
| Instituições Públicas | 01 |
| Porcentagem Pesquisada | 100% |

| | |
|---------------------------|-----|
| Instituições Particulares | 04 |
| Porcentagem Pesquisada | 50% |

**APÊNDICE II - PROFESSORES DE CURSOS DE LICENCIATURA EM HISTÓRIA
(PRESENCIAL) NAS IES PESQUISADAS**

| | |
|--|-----|
| Total de professores nas IES pesquisadas | 28 |
| Porcentagem Pesquisada | 46% |

| | |
|------------------------------------|-----|
| Professores da Instituição Pública | 20 |
| Porcentagem Pesquisada | 25% |

| | |
|--------------------------|------|
| Instituição Particular A | 05 |
| Porcentagem Pesquisada | 100% |

| | |
|--------------------------|------|
| Instituição Particular B | 03 |
| Porcentagem Pesquisada | 100% |

**APÊNDICE III - COORDENADORES DE CURSOS DE LICENCIATURA EM
HISTÓRIA (PRESENCIAL) NO ESTADO DO ESPIRITO SANTO**

| | |
|-------------------------------|-----------|
| Total de Coordenadores | 05 |
| Porcentagem Pesquisada | 60% |

| | |
|------------------------------|-----------|
| Instituições Públicas | 01 |
| Porcentagem Pesquisada | 100% |

| | |
|----------------------------------|-----------|
| Instituições Particulares | 04 |
| Porcentagem Pesquisada | 50% |

APÊNDICE IV - DESCRIÇÃO DOS SUJEITOS PESQUISADOS

| | |
|-----------------------------|-----------|
| Sujeitos pesquisados | 13 |
| Professor | 10 |
| Coordenadores/professor | 03 |

| | |
|---------------------------|-----------|
| Quanto à titulação | 13 |
| Especialista | 02 |
| Mestre | 07 |
| Doutor | 04 |

| | |
|-------------------------------|-----------|
| Quanto à IES que atuam | 13 |
| Instituição Pública | 05 |
| Instituição Privada | 08 |

| | |
|--|----|
| Tempo de trabalho em cursos de História | |
| Menos de Um ano | 01 |
| 01 a 02 anos | 03 |
| 03 a 05 anos | 01 |
| 06 a 10 anos | 03 |
| Acima de 11 anos | 05 |

APÊNDICE V - ROTEIRO DE ENTREVISTA

- 1) A IES que você trabalha é particular ou pública? Quantos anos você tem de docência no curso de História? E em quais disciplinas atua?
- 2) E com relação ao currículo do projeto pedagógico da IES que você atua, você acredita que ele proporciona uma formação multicultural do licenciando?
- 3) As atividades do curso estão em consonância com práticas multiculturais, tanto aulas como projetos de pesquisa?
- 4) Você percebe preocupação dos professores com as atividades desenvolvidas no curso em ter uma relação com o multiculturalismo?
- 5) E em relação ao Projeto Pedagógico do Curso, como são trabalhadas nas ementas das disciplinas e nas aulas as discussões sobre temas como: ideologia, raça, igualdade e promoção?
- 6) Como é trabalhada a prática de ensino e a questão multicultural?
- 7) No Estágio Curricular são proporcionados momentos para o aluno vivenciar realidades multiculturais
- 8) Na sua opinião, o que falta para termos uma formação multicultural plena dos professores de História?
- 9) Na sua opinião, as Diretrizes Curriculares da Graduação em História e da Formação de Professores norteiam os projetos pedagógicos para a formação de docentes comprometidos com a diversidade cultural e com a sociedade multicultural?

APÊNDICE VI - QUESTIONÁRIO

QUESTIONÁRIO

Importante: As questões referem-se ao Curso de História em que você atua.

1) Identificação

1.1) Instituição: Particular () Pública ()

1.2) Tempo de serviço (em ano) na docência em cursos de Licenciatura de História: _____

1.3) Disciplinas que atua no curso de História: _____

2- Você considera que o currículo da licenciatura em História proporciona uma formação multicultural? Sim () Não ()

Justifique:

3- As atividades desenvolvidas no curso de História estão em consonância com as práticas multiculturais críticas? Sim () Não ()

Justifique:

4- Você conhece o Projeto Pedagógico do curso de História? Sim () Não ()

Justifique:

Caso tenha respondido NÃO na questão anterior, ignore as questões de 5 a 8.

5- O Projeto Pedagógico do curso de História abre perspectivas para discussões sobre ideologias sociais e políticas? Sim () Não ()

Justifique:

6- O Projeto Pedagógico do curso de História abre perspectivas para discussões sobre questões de identidade cultural? Sim () Não ()

Justifique:

7- O Projeto Pedagógico do curso de História abre perspectivas para discussões sobre questões de multiculturalismo (diversidade cultural)? Sim () Não ()

Justifique:

8- O Projeto Pedagógico do curso de História abre perspectivas para discussões sobre questões da superação de discriminação e preconceitos? Sim () Não ()

Justifique:

9- As ementas apresentados no currículo do curso proporcionam problematizações sobre ideologias? Sim () Não ()

Justifique:

10- A forma como os conteúdos são apresentados no currículo do curso proporciona problematizações sobre identidade e diversidade cultural? Sim () Não ()

Justifique:

11- Nos conteúdos trabalhados, a perspectiva eurocêntrica da História ganha espaço para discussões? Sim () Não ()

Justifique:

12- A proposta curricular de Prática de Ensino do curso considera espaços e contextos para discutir ideologias, identidade cultural, diversidade cultural e a superação de discriminação e preconceitos no Ensino de História? Sim () Não ()

Justifique:

As questões 13 e 14 deverão ser respondidas por professor que atua com Estágio Supervisionado

13- As atividades de Estágio propostas no projeto do curso proporcionam espaços para refletir a respeito da prática pedagógica multicultural? Sim () Não ()

Justifique:

14- A proposta curricular do Estágio prevê momentos e contextos de experiência cultural em comunidades, escolas ou desenvolvimento de projetos com a diversidade cultural?

Sim () Não ()

Justifique:

**APÊNDICE VII - TABULAÇÃO DO QUESTIONÁRIO
SUJEITOS PESQUISADOS: PROFESSORES**

| QUESTÃO 1 – IDENTIFICAÇÃO | | | |
|----------------------------------|--------------------|--------------------------------|--|
| Professor | Instituição | Tempo de serviço (anos) | Disciplinas em que atua no curso de História |
| Professor 1 | Particular | 10 | Introdução ao Estudo da História, América Pré-Colombiana, Formação do Mundo Contemporâneo, Estudos do Tempo Presente. |
| Professor 2 | Particular | 02 | História do Brasil |
| Professor 3 | Pública | 05 | História da história ensinada |
| Professor 4 | Pública | 33 | várias na Área de História do Brasil |
| Professor 5 | Particular | 10 | Ciência Política, Fundamentos de Arquivos, Museus e Patrimônio Histórico, Métodos e Técnicas de Pesquisa. |
| Professor 6 | Particular | 08 | História Moderna; História do Espírito Santo; Mundo Africano; Cultuar e identidade nacional |
| Professor 7 | Particular | 18 | História Antiga e do Espírito Santo |
| Professor 8 | Particular | 02 | História do Brasil Colônia; História do Brasil Império; História do Brasil República; História Contemporânea; História do Espírito Santo; Introdução aos Estudos Históricos; Teoria e Metodologia da História. |
| Professor 9 | Particular | 06 meses | História das Sociedades Clássicas. História Moderna e Estágio Supervisionado |
| Professor 10 | Pública | 23 | História Antiga e Monografia |

QUESTÃO 2 - Você considera que o currículo da licenciatura em História proporciona uma formação multicultural?

Sim (9) Não (1)

JUSTIFICATIVAS

Professor 1- Sim, o currículo da licenciatura em História proporciona uma formação multicultural, pois nele constam disciplinas que abordam a Europa, América, África e Ásia. É preciso destacar, contudo, que o fato de ser um curso de apenas três anos, há uma preocupação do corpo docente em construir um currículo multicultural.

Professor 2- Ainda há muito a melhorar, contudo o currículo do curso é periodicamente alterado de forma a atender a uma proposta mais interdisciplinar e atenta às questões culturais. Isto vem sendo realizado gradativamente, uma vez que os currículos de História estão fortemente atrelados à questões políticas e econômicas que seguem prioritamente uma perspectiva linear, hierárquica e eurocêntrica, mas os avanços tem sido significativos e já contribuem à formação de um docente apto a discutir uma história multifacetada.

Professor 3- O currículo da licenciatura em História proporciona abordagens multiculturais. Entretanto, a manutenção da nomenclatura das disciplinas denominadas teóricas, com uma perspectiva eurocêntrica, acentua a tendência dos cursos que procuram trabalhar referências consideradas fundamentais para a formação docente, das quais destaco a ideia de ensinar a ensinar.

Professor 4- A História é uma disciplina que tem a ver com muitas outras áreas afins e o currículo de História é abrangente, dando oportunidades para uma formação multicultural.

Professor 5- Em geral eu acredito que sim, mas existem algumas limitações, de ordem prática, como por exemplo o tempo de três anos da licenciatura na qual atuo. E a própria natureza etnocêntrica do ensino da História, muito focado na Europa. Embora tenha mudado bastante em tempos recentes.

Professor 6- Apesar de poucas disciplinas na área, a formação dos professores tendenciam o curso ao multiculturalismo.

Professor 7- Devido a diversidade de assuntos abordados nas diversas disciplinas, todas elas são muito abrangentes, até porque História é a ciência que estuda o fazer humano em todos os seus aspectos e a evolução desse ser no que tange o físico e o cultural, também é contemplado por essa ciência.

Professor 8- Acredito que o currículo da literatura em História vigente no Brasil ainda é muito eurocentrista, seguindo até hoje a vertente francesa. Na minha opinião, o multiculturalismo não é um conceito operacionalizado tanto nos currículos escolares brasileiros (em todos os níveis da educação) quanto na maioria da produção historiográfica.

Professor 9- Sim, pois aborda conteúdos e temas relacionados a cultura erudita, popular, as diferenças culturais e étnicas, a formação de identidades e desigualdades sociais.

Professor 10- O curso de História no qual atuo recebe a contribuição de outras disciplinas (Antropologia, Filosofia, Ciências Sociais), o que reforça a pluralidade de visões. Além disso, as disciplinas obrigatórias e optativas encontram-se alinhadas com o paradigma da Nova História Cultural, que incentiva a valorização da diversidade e do multiculturalismo.

QUESTÃO 3 - As atividades desenvolvidas no curso de História estão em consonância com as práticas multiculturais críticas?

Sim (8) Não (1) 01 não respondeu

JUSTIFICATIVAS

Professor 1- Acredito que sim, pois há um comprometimento do corpo docente no trato com as questões multiculturais. Além disso, a formação dos professores tem possibilitado essas práticas em consonância com o curso.

Professor 2- São justamente as práticas que contribuem à reflexão das mudanças necessárias, pois são nas atividades do curso que diversas temáticas são postas em discussão e as análises permitem extrapolar conceitos, pré-conceitos, esterótipos, modelos e outros tipos de rotulações, sejam no campo político, econômico e/ou "cultural". (Ponho cultural entre aspas, pois entendo que a política e a economia também são construções culturais).

Professor 3- Não tenho condições de responder essa questão por não conhecer o trabalho desenvolvido pela maioria dos professores do Departamento de História do Centro de Ciências Humanas e Naturais da UFES. Como estou lotado no Departamento de Educação, Política e Sociedade do Centro de Educação, os espaços institucionais de diálogo entre os professores do curso de História são muito reduzidos.

Professor 4- nossos professores graduados e bastante “atenados“ tem a preocupação em realizar práticas multiculturais críticas.

Professor 5- Novamente, eu creio que sim, mas muito mais pelas características pessoais dos professores do curso do que por uma política institucional seja da própria unidade ou política pública.

Professor 6- Promove-se eventos constantemente e trabalhos que incitam as práticas multiculturais.

Professor 7- É impossível deixar de propor atividades multiculturais e críticas em um curso onde o multiculturalismo e o senso crítico faz parte indiscutível do mesmo.

Professor 8 -Novamente em minha maneira de ver, a disciplina(s) história, tanto no nível acadêmico quanto na educação básica, não trabalha com a concepção básica de multiculturalismo, trabalha-se, numa perspectiva nacional, modelos culturais pré-determinados e influenciados pela perspectiva europeia.

Professor 9- São realizados na instituição Seminários de Pesquisa onde são realizados debates e discussões de temas que pertencem ao domínio da Multiculturalidade, como os definidos acima. Nestes Seminários, os alunos tem a oportunidade de apresentar suas pesquisas e conhecer os estudos realizados pelos professores da área e de seus colegas.

Professor 10- No curso, há uma ênfase nas múltiplas experiências culturais ao longo da história, com a valorização de temas/sujeitos por vezes pouco abordados nos currículos, tais como as mulheres, os índios e os negros. O interesse pela alteridade faz com que o curso possua, à partida, uma vocação multicultural. Esse interesse é aprofundados nos grupos de pesquisa e laboratórios vinculados à graduação e à pós-graduação.

QUESTÃO 4 - Você conhece o Projeto Pedagógico do curso de História?

Sim (9) Não ()

JUSTIFICATIVAS

Professor 1- Ele foi contruido coletivamente. Não obstante isso, recorremos a ele continuamente para a construção dos Planos de Ensino.

Professor 2- Fui aluna da instituição que atuo como docente recentemente e já conhecia em parte, mas no ano passado o colegiado fez um estudo da proposta pedagógica para fazer alterações na grade curricular.

Professor 3- Buscando compreender a proposta do curso e, principalmente, as posturas dos estudantes diante das disciplinas da licenciatura, realizei a leitura do Projeto Pedagógico do curso de História

Professor 4- Fiz parte da comissão que o elaborou.

Professor 5 -Ajudei a construí-lo.

Professor 6 - não respondeu.

Professor 7 - não respondeu.

Professor 8- não respondeu.

Professor 9- São realizadas reuniões doscentes na instituição, onde se discuti a aplicação do Projeto Pedagógico e possíveis adaptações a realidade de nossa IES.

Professor 10- Na última reformulação, presidi a comissão que elaborou o PPC em conformidade com as novas diretrizes do MEC.

QUESTÃO 5 - O Projeto Pedagógico do curso de História abre perspectivas para discussões sobre ideologias sociais e políticas?

Sim (8) Não (1) 01 não respondeu

JUSTIFICATIVAS

Professor 1- O curso de História traz em seu bojo a discussão a respeito das ideologias e procuramos sempre tratá-las em sala de aula e em todas as disciplinas que compõem o currículo. O Projeto Pedagógico possibilita isso.

Professor 2- Existem disciplinas que tem como fomento a discussão de teóricos, ideologias e análises conjunturais.

Professor 3- O Projeto Pedagógico do curso de História valoriza a ideia de abordagens críticas em relação às ideologias sociais, políticas e culturais.

Professor 4- não respondeu

Professor 5- Incluímos sempre uma perspectiva crítica das ideologias sociais e políticas e, mais, procuramos transformar isso num tipo de transversalidade, não ficando restrita às disciplinas que tratam exclusivamente desse tema, como Ciência Política.

Professor 6- As disciplinas promovem espaço para a comunidade participar de eventos em conjunto, fóruns e discussões.

Professor 7 - não respondeu.

Professor 8 - Ideologia ainda é estebelecida em sua perspectiva não acadêmica, ou seja, um simples conjunto de ideias. Percebo que pedagogicamente não se entende ideologia na perspectiva das lutas de classes, única forma, na minha visão, de discutir ideologias.

Professor 9- As disciplinas do curso de História, bem como, a formação dos docentes associa-se as discussões em torno do conceito de Ideologia, História Política e História das Ideias Políticas.

Professor 10- As disciplinas obrigatórias e optativas do curso são estruturadas a partir de dois eixos teóricos: a Nova História Cultura e a Nova História Política. Por essa razão, a discussão dos aspectos ideológicos, culturais e intelectuais das realidades pretéritas é bem contemplada nas ementas do curso.

QUESTÃO 6 - O Projeto Pedagógico do curso de História abre perspectivas para discussões sobre questões de identidade cultural?

Sim (9) Não ()

JUSTIFICATIVAS

Professor 1- Sim. As discussões sobre identidade estão inseridas tanto em disciplinas como Cultura e Identidade Nacional, quanto em Relações Étnicorraciais e História do Espírito Santo, por exemplo, onde é discutido o processo de construção da identidade do povo capixaba.

Professor 2- Sim, em especial em relação a identidade cultural brasileira.

Professor 3- Como afirmado na questão anterior, o Projeto Pedagógico do curso de História valoriza a ideia de abordagens críticas em relação às ideologias sociais, políticas e culturais.

Professor 4- não respondeu

Professor 5- Sim. E isso se materializa na disciplina Cultura e Identidade Nacional, nas questões relativas à História da África e da legislação sobre o ensino de relações étnico culturais, que acabam tendo que ser antecipadas pela discussão da própria identidade.

Professor 6- As disciplinas promovem espaço para a comunidade participar de eventos em conjunto, fóruns e discussões.

Professor 7- não respondeu.

Professor 8- Identidades são sempre debatidas, não só culturais, porém políticas também. Todavia, acredito que os debates sobre as identidades são mais reflexivos do que práticos, entretanto, são valiosos na perspectiva da práxis.

Professor 9- O plano de curso das disciplinas aborda, desde autores clássicos até os debates mais recentes da Academia, inclusive ressaltando as discussões em torno da formação da identidade e dos conceitos de Identidade e Diferença, tão caros a compreensão da formação da própria sociedade brasileira e a formação de nossos discentes em futuros professores.

Professor 10- O conceito de identidade, assim como o de representação, é fundamental no âmbito da Nova História Cultural, razão pela qual a preocupação com os processos identitários e com os mecanismos de exclusão social é uma tônica do PPC.

QUESTÃO 7 - O Projeto Pedagógico do curso de História abre perspectivas para discussões sobre questões de multiculturalismo (diversidade cultural) ?

Sim (9) Não (1)

JUSTIFICATIVAS

Professor 1- O Projeto Pedagógico abre perspectivas para discussões sobre questões de multiculturalismo em diversos momentos, como por exemplo, em atividades de extensão como seminários, visitas técnicas, cursos de extensão, entre outros. Além disso, o multiculturalismo é discutido nas aulas, nos Grupos de Estudo e Pesquisa, na construção dos Trabalhos de Conclusão de Curso.

Professor 2- Sim, como já mencionado, isto ocorre de forma gradativa, mas com êxito e constância. Pois, além da questão cultural ainda temos os problemas relacionados a utilização de uma bibliografia " clássica", isto é, uma bibliografia pioneira e conseqüentemente ainda com um perspectiva muito tradicional e unilateral. O " olhar" do docente e sua busca tem conseguido elevar as discussões à um nível multicultural.

Professor 3- Seguindo coerentemente a proposta, o Projeto Pedagógico do curso de História apresenta questões que abarcam a diversidade cultural. O desenvolvimento efetivo das discussões depende também das demandas dos professores e estudantes frente ao curso. Tenho observado na sala de aula uma tendência acentuada por parte dos estudantes na busca por temáticas de pesquisa/estudo mais próximas da História política e econômica. Em outras palavras, grande parte dos estudantes encara os conhecimentos históricos a partir de visões tradicionais, situação que dificulta o desenvolvimento de discussões proveitosas em sala de aula porque a resistência é constante.

Professor 4- não respondeu

Professor 5 - O projeto abre sim e isso se materializa nos eventos, em algumas optativas e na própria discussão da identidade cultural. Contudo, ressalto que creio que isso seja muito mais uma característica decorrente das peculiaridades da equipe do que resultado de uma política pública ou institucional.

Professor 6- não respondeu.

Professor 7- não respondeu.

Professor 8- Mantenho a mesma resposta da pergunta 01.

Professor 9- O debate acerca do Multiculturalismo está presente no curso de História de nossa IES e fez parte da minha formação (na UFES) e da formação de meus colegas. A perspectiva da diversidade cultural e a atenção a este conceito, estão presentes nas referências bibliográficas de nossas disciplinas e nos debates e discussões de sala de aula, além de serem incentivados nas pesquisas realizadas pelos alunos.

Professor 10 - O PPC do curso de História tem como referência autores como Roger Chartier, Stuart Hall, Peter Burke, Pierre Bourdieu e Edward Said, teóricos das formas simbólicas de expressão social e do multiculturalismo.

QUESTÃO 8 - O Projeto Pedagógico do curso de História abre perspectivas para discussões sobre questões da superação de discriminação e preconceitos?

Sim (10) Não ()

JUSTIFICATIVA

Professor 1 - Sim. Além de discutir a História da África, por exemplo, tem-se discutido a educação para as relação étnicorraciais, como foco tanto nos africanos, quanto nos indígenas e sua importância para a formação do povo brasileiro.

Professor 2- Temos trabalhado muito no sentido de "desconstruir" estereótipos e também "descoisificar" grupos sociais que tiveram sua história tão parcialmente escrita que deixaram de ser atores sociais para tornarem-se apenas vítimas. Talvez neste sentido, conseguimos avançar nas questões de gênero e referentes ao negro.

Professor 3- No mesmo sentido da resposta anterior, o Projeto Pedagógico do curso de História trabalha com a perspectiva de superação de discriminação e preconceitos. A efetiva superação de discriminação e preconceitos partindo de estudos históricos depende das posturas dos estudantes. Se parte significativa dos alunos apresenta visões tradicionais diante dos conhecimentos históricos, não são verificadas as potencialidades políticas e/ou socioculturais dos mesmos.

Professor 4 - não respondeu

Professor 5- A idéia é a mesma. O foco está muito nessa questão do étnico racial, do racismo, da legislação referente ao ensino de História da África. Isso está bem contemplado.

Professor 6- Hoje discute-se mais , principalmente a lei 10639.

Professor 7 - não respondeu.

Professor 8 - Abre a possibilidade de discussão, mas ainda permeada pelas pautas estabelecidas pela opinião pública. Um tema tão complexo não pode ser refletido ou discutido na perspectiva dos meios de comunicação. Acredito que o Projeto Pedagógico do curso de História precisa não só trazer a questão da inclusão racial, mas também estabelecer a questão em termos de classe, e não apenas de raça.

Professor 9- A discussão do conceito de cultura e a crítica as ideias de *cultura superior* e *inferior* são criticados, a luz de debates teóricos.

Professor 10- O confronto com a memória dos "vencedores" e a recuperação das vozes dos vencidos é uma das principais características dos conteúdos trabalhados no decorrer da graduação em História. Nesse sentido, o curso é voltado para a reflexão crítica e para a posituação dos agentes sociais, de modo a combater toda e qualquer modalidade de discriminação e/ou preconceito.

QUESTÃO 9 - As ementas apresentados no currículo do curso proporcionam problematizações sobre ideologias?

Sim (9) Não (1)

JUSTIFICATIVAS

Professor 1 -As ementa possibilitam uma ampla discussão a respeito das ideologias, das versões no processo de construção da História. O objetivo é desconstruir verdades absolutas e desnaturalizar ideias que estão enraizadas no inconsciente coletivo. Trata-se de questionar as ideias dominantes e trazer uma história vista de baixo, do porão ao sótão.

Professor 2- Diria que parcialmente, pois nem sempre documentamos como deveríamos nossas práticas. A elaboração da ementa passa pelo professor e as adequações ocorrem também gradativamente, ainda assim considero que nossas ementas vem deixando de ser listagem de conteúdos e tornando-se instrumento que norteiam uma prática docente problematizadora. Esta mudança já vem ocorrendo há alguns anos, posso afirmar que pelo menos desde 2006.

Professor 3- Dialogando com o Projeto Pedagógico do curso de História, as ementas trabalham perspectivas ideológicas e possíveis problematizações.

Professor 4- não respondeu

Professor 5- A ideia é apresentar visões diferentes para permitir a problematização, assim como focar como as interpretações dominantes se formam dentro de um contexto de relações de poder. Procuramos inserir isso no projeto. Mas, creio que se o revisássemos hoje, ficaria mais completo nesse sentido.

Professor 6 -não respondeu.

Professor 7- não respondeu.

Professor 8- Novamente afirma que as ideologias, na perspectiva curricular, não é tratada na perspectiva classista, a única valiosa na minha visão.

Professor 9- O conceito de Ideologia é discutido, assim como o conceito de relações de poder.

Professor 10- O PPC do bacharelado e da licenciatura em História da instituição na qual atuo contém uma ampla gama de disciplinas optativas. Inclusive, essa é uma das características marcantes do curso: a possibilidade de o aluno compor o seu currículo de acordo com os seus próprios interesses. Na maioria das disciplinas, a crítica das ideologias representa um elemento obrigatório.

QUESTÃO 10 - A forma como os conteúdos são apresentados no currículo do curso proporciona-problematizações sobre identidade e diversidade cultural?

Sim (8) Não (1) 1 não respondeu

JUSTIFICATIVAS

Professor 1- Sim. Todavia, algumas disciplinas de cunho pedagógico são ministradas na forma de núcleo, o que pode trazer alguns problemas.

Professor 2- As problematizações estão presentes na redação curricular, mas as práticas extrapolam o documento, portanto ainda há adequações a serem realizadas.

Professor 3- A forma como os conteúdos são apresentados no currículo do curso favorecem as problematizações sobre identidade e diversidade cultural. Ressalto que as práticas de ensino desenvolvidas por determinados professores podem não ser estimulantes para a concretização dessas problematizações, sobretudo se as demandas dos estudantes forem distantes dessas perspectivas.

Professor 4- não respondeu.

Professor 5- Há um crescente crítico no desenrolar da grade que contribui para essa problematização. A sequência segue nesse sentido, primeiro com as bases teóricas da crítica e depois com a aplicação da crítica aos objetos. Mas, o que complica é o fato de que algumas dessas disciplinas acabam sendo ministradas na forma de nucleadas. E perde-se um pouco do controle da formação ideal que o colegiado deseja.

Professor 6- Apesar de usarmos mais aulas expositivas, os alunos hoje vivenciam realidades com leitura, visitas técnicas e seminários.

Professor 7- não respondeu.

Professor 8- Os conteúdos visam ser amplos, mas ainda retratam a cultura em uma perspectiva etnocêntrica. Perspectivas, na minha visão, simplistas, como a de Geertz, dominam a perspectiva teórica de cultura para a academia, o que influencia diretamente na criação e elaboração dos currículos.

Professor 9- não respondeu.

Professor 10- As ementas das disciplinas obrigatórias e optativas cobrem todas as áreas do conhecimento histórico, da Pré-História à contemporaneidade, de modo a valorizar exatamente a diversidade cultural. Nesse sentido, no último PPC buscamos conferir à História da África um lugar de destaque no currículo, o que não havia sido feito antes.

QUESTÃO 11- Nos conteúdos trabalhados, a perspectiva eurocêntrica da História ganha espaço para discussões?

Sim (9) Não (1)

JUSTIFICATIVAS

Professor 1 - Na verdade, a visão eurocêntrica da História é sempre criticada. Por isso, o debate a respeito da História da América e da África, por exemplo, demonstra a origem desses povos anterior a dominação europeia.

Professor 2- Estamos embasados em bibliografias de visão eurocêntrica, e apesar de desmontarmos esta perspectiva, esta está sempre presente, via de regra é o ponto de partida para outras visões que buscarão rejeitá-la ou problematizá-la.

Professor 3- Esse é um dos grande entraves para a efetivação de uma formação multicultural. Se a perspectiva eurocêntrica da História é predominante desde a nomeclatura das disciplinas cursadas até a preferências dos estudantes, propostas multiculturais deixam de alcançar suas potencialidades.

Professor 4- não respondeu

Professor 5- Isso é significativo! A crítica da perspectiva eurocêntrica é uma constante.

Professor 6 -A grade é eurocêntrica, entretanto nunca deixou-se de expor esta tendência historiográfica nas discussões em sala.

Professor 7- não respondeu.

Professor 8- Essa questão só ganhou espaço academicamente na perspectiva antropológica. Na disciplina de história estamos longe de ter essa discussão em termos estruturados.

Professor 9- A perspectiva eurocêntrica é discutida e criticada.

Professor 10- A crítica ao eurocentrismo é um exercício permanente no curso. Muito embora o currículo não inclua as sociedades do Extremo Oriente, devido à enorme carência de profissionais especializados nessa área, sempre que possível buscamos evitar o eurocentrismo, pois temos consciência dos prejuízos de uma visão de história restrita à Europa ou à América do Norte.

QUESTÃO 12 - A proposta curricular de Prática de Ensino do curso considera espaços e contextos para discutir ideologias, identidade cultural, diversidade cultural e a superação de discriminação e preconceitos no Ensino de História?

Sim (9) Não (1)

JUSTIFICATIVAS

Professor 1- Apesar de não atuar nessa área, acredito que isso ocorre.

Professor 2- A proposta curricular de Prática de Ensino está articulada à disciplinas nucleadas, em que a própria disciplina já tem que está estruturada de forma a dialogar com os discentes de diversas áreas do conhecimento e todas as suas diferenças. Desta forma, mas não apenas por isso, estas questões estão contempladas na proposta de Prática de Ensino.

Professor 3- As disciplinas de Prática de Ensino apresentam propostas de discussão de ideologias, identidade cultural, diversidade cultural e a superação de discriminação e preconceitos através do Ensino de História. A diversidade de realidades socioculturais e suas espacialidades são destacadas por essas disciplinas. Contudo, volto a frisar, entre o que está escrito na proposta curricular e o que efetivamente é contemplado por professores e alunos no processo formativo existe um conjunto de variáveis que dificulta qualquer afirmação mais precisa. A hegemonia da História política e econômica pode ser observada nas escolas, nas avaliações elaboradas por órgãos específicos, através das mídias e, com isso, seus desdobramentos se apresentam dentro da academia, na formulação dos currículos, na postura de professores e estudantes, nas formas de reivindicar ou não alterações na estrutura curricular do curso.

Professor 4- a proposta curricular sim, mas nao tenho como confirmar se na pratica isso ocorre.

Professor 5- Não atuo muito nessa área. Mas creio que sim.

Professor 6- Com menos intensidade, já que as disciplinas nucleadas trabalham com mais intensidade as relações entre ensino, mas em nossas disciplinas sempre tentamos relacionar teorias e práticas de ensino.

Professor 7- não respondeu.

Professor 8- Acho que as repostas acima, unidas, respondem essa pergunta.

Professor 9- Os conceitos discriminados acima estão presentes durante todo o curso, inclusive nas disciplina de Estágio Supervisionado, onde os alunos iniciam a sua prática como docente e seu posicionamento nas escolas.

Professor 10- Na última reforma do PPC, observamos uma integração maior entre a formação pedagógica e os conteúdos específicos da disciplina, de maneira que a Prática de Ensino foi reconfigurada para seguir as diretrizes teóricas do PPC, com ênfase no processo de construção de identidades e alteridades e no combate à discriminação.

QUESTÃO 13 - As atividades de Estágio propostas no projeto do curso proporcionam espaços para refletir a respeito da prática pedagógica multicultural?

Sim (2) Não ()

JUSTIFICATIVAS

Professor 8 - As diversas realidades das escolas brasileiras trazem a possibilidade clara da percepção multicultural da realidade educacional brasileira. Entretanto, a reflexão multicultural depende muito dos preceitos teóricos do alunos, uma vez que, no ensino superior, o aluno tem um boa autonomia para formar reflexões educacionais, desde que embasadas em trabalhos acadêmicos reconhecidos. Se a dimensão cultural for privilegiada pelo aluno, ele levará isso para sua prática educacional, desde o estágio. Se outras dimensões, como a política e a economia, foram privilegiadas pelo alunos, acredito que o multiculturalismo não será praticado. Vejo as atividades de estágio como um momento de ação direta do aluno, não acredito que o professor deva ser um interventor no estágio do aluno, ele deve ser apenas um avaliador das experiências e atuações dos alunos. A autonomia de ação dos alunos no estágio é fator essencial na formação acadêmica. Em suma, reflexão e ação da prática pedagógica multicultural, na minha perspectiva, irá variar individualmente durante as atividades de estágio.

Professor 7 – Não justificou.

Obs: 4 professores trabalham com o Estágio e somente 2 responderam.

QUESTÃO 14 - A proposta curricular do Estágio prevê momentos e contextos de experiência cultural em comunidades, escolas ou desenvolvimento de projetos com a diversidade cultural?

Sim (2) Não ()

JUSTIFICATIVAS

Professor 7- Acredito que a carga horária mínima exigida das atividades e a amplitude da possibilidade de atividades que os alunos podem desenvolver nas escolas durante as 400 horas de estágio curricular são suficientes para a existência de momentos e contextos de experiência cultural em comunidades e escolas. Contudo, acredito que a participação dos alunos estagiários no desenvolvimento de projetos nas escolas, não faz parte da realidade educacional brasileira.

Professor 8- A IES realiza várias atividades acadêmicas com a Comunidade. E o Estágio Supervisionado, realizado em escolas municipais, estaduais e privadas representa o momento em que o aluno (discente) percebe que as realidades das escolas são as mais diversas.

APÊNDICE VIII - ENTREVISTAS
SUJEITOS PESQUISADOS: COORDENADORES DE CURSO

Entrevista A – Coordenador 1

Conforme o termo de consentimento livre esclarecido, tem um questionário/roteiro estabelecido. A IES que você trabalha é particular e eu gostaria de saber quantos anos você tem de docência no curso de História? E em quais disciplinas? Eu entrei em 1997 e até o momento são 16 anos, quase 17. As disciplinas foram praticamente em: História Antiga; História Medieval; Estágio Curricular, Prática de Ensino e, agora, também com América, uma disciplina que no momento está sendo dividida. E trabalhei em outros cursos de licenciaturas as disciplinas: Sociedade e Escola; Antropologia; e, Fundamentos Históricos da Pedagogia. **(1:16)**

E com relação ao currículo do projeto pedagógico da IES que você atua, com enfoque multicultural, você acredita que ele proporciona uma formação multicultural do licenciando? (1:28) Olha, eu acredito que ele não... Não vou dizer que ele proporciona integralmente, mas ele foi construído (o PPC) junto com os docentes, um trabalho desde 2010. Em 2012 revisitamos o projeto, principalmente em relação às disciplinas - nomes/nomenclaturas. Mas eu acredito que ele pauta sim uma formação multicultural, mas não totalmente integrada até porque a própria DCN do curso não norteia para que isso aconteça. **(2:17)**

Então pelo que eu percebi o colegiado do curso tem um preocupação em trabalhar a perspectiva multicultural, atender às legislações 10639, 9645 e demandas sociais, mas não integralmente. O que é esse “não integralmente” que você afirmou. Seria por quê? Você falou em DNC’s... (2:38) Isso. Eu penso que a DCN do curso não cobra, não norteia para que o multiculturalismo seja base de formação do projeto. **(2:59)**

E as atividades do curso estão em consonância com práticas multiculturais, tanto aulas como projetos de pesquisa? Você sente essa preocupação dos professores com as atividades desenvolvidas no curso em ter uma relação com o multiculturalismo? (3:13) Com certeza. O que a gente já faz como prática do curso: visitas, aulas de campo. Um exemplo é no bairro 13 de Maio que há três anos fazemos aula de campo, em comunidade quilombola e no Zumbi que tem o centro de Candomblé aqui da cidade, que já é rompendo com alguns paradigmas que existem não só no curso, mas na sociedade. Tem uma disciplina optativa que é oferecida pelo curso de História para todos ou outros cursos da Instituição (licenciatura e bacharelado) “Educação e Relações Étnico-raciais”. Foi incluída no PP do curso a disciplina de História da África, que tem esse viés do multiculturalismo. Esse ano conseguimos trazer aqui para o curso o projeto “A cor da cultura”, que é patrocinado pela Fundação Roberto Marinho. Tivemos 10 professores da Instituição, incluindo todos os professores do curso de História que fizeram essa capacitação. E hoje a gente tem esse material do projeto “A cor da cultura” aqui no curso para estar sendo trabalhado. O Grupo de pesquisa que existe, agora, no curso de História, que é dentro do ensino de História, ele trabalha nesse semestre um trabalho voltado só para questão Étnico-racial. A gente tem buscado também nas próprias disciplinas que são interdisciplinares como a Antropologia que faz uma discussão sobre a diversidade o multiculturalismo. **(4:57)**

E em relação ao Projeto Pedagógico do Curso, como são trabalhadas nas ementas das disciplinas e nas aulas as discussões sobre temas como: ideologia, raça, igualdade e promoção. Ou seja, temas ligados à diversidade cultural, ao multiculturalismo. Como eles são trabalhados nos conteúdos? (5:34) Temos a disciplina História da África que foi incluída recentemente no PPC e faz essa discussão. Na disciplina de História do Brasil o professor tem a

oportunidade de estar discutindo, o conteúdo da disciplina alimenta e proporciona essa discussão. Efetivamente eu não sei se isso acontece, mas a entrevista com o professor vai te dar esse suporte. A gente acredita que sim. Agora em relação à questão de gênero nós temos disciplinas que focam sim essa questão. Temos disciplina também que ao trabalhar História do Brasil trabalham esse viés de discussão ideológica, cultural e social. Então, eu penso que a gente avançou muito, que o projeto do curso de História tem um diferencial. Não sei se estamos caminhando muito para essa formação multicultural integral, mas estamos dando passos decisivos para que essas discussões aconteçam no ensino superior. **(6:49) Então, aí vem a seguinte questão: professor de História tem a preocupação com o conteúdo - História do Brasil, História da América... E a questão multicultural, por si só, o indivíduo (aluno) de História estuda as múltiplas culturas, isso já é automático. Mas e a consciência do professor? Ou seja, o indivíduo quando vai para sala de aula, essa consciência de ser um professor, ser um sujeito que vai trabalhar com a adversidade. Como você vê essa formação dele? Como está acontecendo e o que você julga necessário para essa formação?** **(7:22)** Eu acredito assim, que a gente está num processo de construção para que efetivamente essa formação aconteça. Até porque a gente tem conseguido fazer essas capacitações, como foi até o projeto “A cor da cultura”. E com a implementação efetiva da Lei, depois de 10 anos, eu penso que os professores têm buscado estudar mais, conhecer mais. E penso que o curso de História do Centro Universitário São Camilo já tem esse viés de discussão, de o professor estar preocupado com essas temáticas. Existe uma preocupação “conteudista”, de você ter que dar o conteúdo, com certeza existe. Mas ele consegue também trabalhar com essas temáticas diferenciadas que são tão importantes para a formação do professor. **(8:21) E como é trabalhada a prática de ensino e essa questão multicultural. Ou seja, os momentos dessas práticas levam os futuros professores a pensarem nas diferenças?** **(8:33)** Então, houve um tempo em que o PP aqui do curso de História tinha prática de ensino separada, você tinha o conteúdo numa disciplina e uma outra disciplina separada para realizar práticas de ensino. Agora o conteúdo e a prática são trabalhados de forma integrada dentro da disciplina. Acredito que os professores têm trabalhado assim, integrando conteúdo e prática. Hoje temos também um projeto “São Camilo volta à Comunidade” que nos dá a oportunidade de implementar essas práticas relacionadas à questão do multiculturalismo. Nesse ano de 2013, o projeto proposto pelo curso de História privilegiou o trabalho sobre a questão Étnico-Racial. **(9:19) E no Estágio Curricular são proporcionados momentos para o aluno vivenciar realidades multiculturais, diferenças?** **(9:32)** Efetivamente não. Efetivamente não. **(9:34) Mas aí você diz efetivamente não. Mas o que você julga, o que você propõe para que isso aconteça? Ou seja, não está sendo. Mas como que você, como formadora, vê alguma forma para que isso venha acontecer? Seria alguma forma de organização interna de colegiado ou partir de uma necessidade legal de formação de professores ou uma forma de repensar a formação de professores? Como você vê essa questão?** **(10:06)** Eu penso que o problema não está no colegiado. Por quê?! Quando eu falo efetivamente não, eu não quero dizer que não existam projetos de intervenção ligados à questão Étnico-racial ou multiculturalismo. Eu não estou querendo dizer isso. Mas que não necessariamente isso aconteça com todos os projetos. **(10:29) Ele acaba surgindo dentro do Estágio, mas não tem um direcionamento para essas questões.** **(10: 33)** Isso, não tem. Eu acredito que é a própria formação do professor. É o próprio direcionamento que deve ser dado para isso. Ai você pode falar: mas vocês são formadores, então vocês são responsáveis por isso também! Essas temáticas são levantadas no decorrer do processo de formação do aluno, mas muitas vezes quando ele chega na escola pra fazer o estágio, o projeto de intervenção dele acaba tendo que ser ou um reforço escolar porque é necessário – a escola pede: “eu preciso que você faça um reforço escolar”, ou puxa para a História local, que também é de muito interesse e é muito focado aqui dentro do nosso curso de História. Ou, ainda, agora como a gente está com um laboratório de História muito

consolidado, acaba também trabalhando com um laboratório itinerante. (11:37) **Quer dizer: o estágio acabada tomando caminho das tendências, do que já está consolidado. Ou seja, os estagiários chegam nas escolas e já está meio que pré-definido o que se espera deles. Eles querem enfoque no “local”, reforço... (11:51)** Isso. Porque muitas vezes os projetos de intervenção do Estágio ocorrem a partir da necessidade da escola. A escola que sugere, ela que pede. O pedagogo conversa, há uma troca, um diálogo. Isso não quer dizer que não aconteça, mas não é prioritário. (12:15) **E então como que você vê essa questão da legislação para formar o professor de História, hoje, na sua opinião enquanto coordenadora do curso, presidente do colegiado e quem faz a gestão do PPC. A legislação que orienta, norteia a formação do professor de História, ela está com essa base para uma formação multicultural? (12:48)** Não. Eu acredito até que a legislação não esteja, não sei se o que eu estou falando é besteira, mas nem tão preocupada com essa formação, com essa preparação. Se a gente pensar que a legislação 10. 639 foi criada há dez anos e ainda temos cursos superior de História que não tem disciplina ligada à História da África, né. A gente ouve isso. (13:16) **Então, na sua opinião como professora de formação de professores, professora que tem experiência na educação básica e coordenadora de curso, você vê o seguinte: hoje, o modelo no qual nós temos grande parte dos cursos de História, pautado nessas DCN's, ainda é um entrave nessa formação multicultural. (13:35)** As DCNs sim. (13:37) **Isso tanto a DCN do curso de História quanto a DCN de formação de professores? Ou seja, essa questão do Estágio, falta talvez um posicionamento, uma adequação de que? (13:47)** Eu acredito que sim. Falta uma adequação desse novo contexto, desse novo momento histórico que a gente está vivendo. (13:56) **E se você, que falou que tem um grupo envolvido com essa preocupação. Mas se, na sua opinião, vocês não fossem preocupados com a questão multicultural, não se preocupassem em fazer práticas multiculturais, não se preocupassem com nada disso, atendessem apenas aos conteúdos básicos. Você acha que teriam algum problema no reconhecimento, quando a comissão viesse aqui olhar o PPC. (14:19)** Esse ano de 2013, nossa IES recebeu, que eu acompanhei aqui, quatro comissões de avaliação de cursos: Farmácia, Nutrição, Petróleo e Gás e Letras. Hoje, o Centro Universitário São Camilo, e eu acho, eu acredito que o MEC tem cobrado é, não sei como está isso dentro da legislação, mas tem sido cobrado porque a questão Étnico-racial e a Educação Ambiental estão, hoje, em todos os PPC's. (14:51) **É cobrado, porém no documento norteador, nas DCN's, você acha que é fraco ainda? (14:57)** Acho que sim. Acho que é um processo que está começando a ser discutido, mas efetivamente a legislação não mudou. (15:07) **E aí você, como coordenadora, que acaba tendo contato com várias outras matrizes de outras IES, quando vai em congressos... Você acha que os cursos de História ainda têm um modelo amarrado, em grande parte, em questão a forma como a História em geral, História do Brasil. Esse modelo ainda é um atraso na discussão multicultural ou não? (15:29)** Com certeza atrasa. Na minha concepção eu acho que sim. Porque como é, como se fossem caixinhas. (...) Na verdade a gente conseguiu reformular aqui a matriz, mas de certa forma, indiretamente, temos caixinhas. (...) Eu acho que isso engessa, com certeza. E aí como que conseguimos romper com isso?! Por meio de cursos de extensão, grupos de pesquisa, aí você consegue mudar isso, tirar esses conteúdos dessas caixinhas. (16:05) **Então pra finalizar, na sua opinião, o que falta para termos uma formação multicultural plena dos professores de História. Não especificamente do seu curso, mas você enquanto profissional formadora. O que você apontaria como proposta de mudança? Diante da experiência que tenho, da minha trajetória profissional e preocupada com a questão multicultural e com as diferenças, eu penso que deveríamos?! (16:35)** Eu acredito o seguinte, que a responsabilidade não é só da IES formadora. Nós temos um aluno que fica aqui três anos, ele sai. A IES formadora tem o seu papel nessa construção desse pensamento, nessa formação do indivíduo que vai discutir a questão do multiculturalismo no ambiente escolar. Mas penso que o governo

tem que investir. Tem a legislação que acaba favorecendo para que essa formação não seja efetivada. Mas eu acredito que também tem que acontecer a formação continuada, pois esse indivíduo entra no mercado de trabalho e não pode ficar sem um processo de formação, sem estar discutindo, estudando. E os governos federais, estaduais e municipais precisam promover essa capacitação. **(17:34) E do ponto de vista Epistemológico, quer dizer filosoficamente, o que precisaríamos ainda para que os cursos de História formassem um professor multicultural? Se você tivesse oportunidade de reformular, o que mudaria? O que esse professor precisa ter durante sua formação? (18:08)** O professor formador também precisa passar pela formação continuada. A gente não pode parar de estudar nunca, precisamos estar sempre estudando. Precisamos também dessa formação continuada para mexer em nossos projetos, de confrontar o que está sendo feito com o que está sendo proposto. Eu penso que é isso.

Entrevista B – Coordenador 2

É uma entrevista com o objetivo do doutorado. Um primeiro ponto seria com relação a IES que é particular e quanto tempo de serviço no curso de História você tem atuando como coordenadora / professora. Um ano. Um ano e a disciplina que você atua no curso de História além de ser coordenadora? História Medieval e História da América. (00:28)Então, a pesquisa foca o olhar do professor e do coordenador sobre o curso de História, especialmente analisando a formação em confronto com a DCN. Hoje, olhando para o curso de História que você atua, você considera que o curso de História proporciona ao aluno uma formação multicultural, para ele trabalhar na sala de aula com a adversidade e com as questões étnicas? (00:53) Acredito que em partes. Eu acho que há uma discrepância entre aquilo que é o currículo hoje, encontrado na maior parte dos cursos de graduação, e aquilo que efetivamente se concretiza na sala de aula por mérito do professor que busca trabalhar dentro dessa visão. Então, eu acho que ainda é necessário que se reestruture a forma como o currículo se coloca hoje para os cursos de graduação. Entretanto eu acredito que o professor tente trazer essas questões de uma forma mais clara no aspecto multicultural e etc, para a sala de aula dele. Só que isso não está contemplado infelizmente. **(01:34)E nesse contemplado, como você vê a DCN para os cursos de graduação de História? Ela está contribuindo, está norteando para a formação de um professor comprometido multiculturalmente? (01:55)** Acredito que ainda não. **(01: 58) Você acredita então que há algum problema nessa DCN? (02:02)** Acredito que sim, até porque a própria característica do trabalho do professor de História é trabalhar com uma amplitude muito grande, conceitos a nível teórico e, enfim. E fica muito difícil abordar dentro de disciplinas, por exemplo uma disciplina de História da África, de 80 horas, abordar a história da África que é o que a gente tem contemplado na DCN, a gente perde muito as perspectivas especialmente no âmbito disso que a gente chama de multiculturalismo. Não dá tempo de trabalhar com uma visão aprofundada nos aspectos que a escola poderia trabalhar se a gente tivesse mais tempo para lidar com cada uma dessas questões. **(02:45) E você acredita que hoje, na forma como os cursos estão organizados, , a exemplo do curso que você trabalha e coordena, as atividades extracurriculares desenvolvidas levam o aluno a pensar o multiculturalismo. Ou o nosso currículo ainda não está contemplando a questão do multiculturalismo. (03:04)** Eu acho que a gente está começando a contemplar, especialmente nas novas diretrizes que vão sendo colocadas, por

exemplo até fora do currículo quando o aluno tem que cumprir atividades acadêmico-científico-culturais, eu acho que isso colabora para que a diversidade do currículo seja maior nesse aspecto, em autonomia e dinamismo do próprio aluno no sentido de se aprofundar em outros pontos de investigação que não estão contemplados no currículo. Mas ainda assim eu acho que há um longo caminho a ser percorrido. **(03:35) Você afirmou que o projeto contempla o multiculturalismo mas não integralmente. Agora, como coordenadora e professora de curso de História o que você acredita que falta nesses currículos, o que seria necessário nesses projetos pedagógicos para ter essa formação multicultural, para dar conta da legislação, e isso não só do curso que você atua, mas em qualquer curso de formação de professores de História? Ou seja, que mudanças nós precisaríamos? Isso na sua visão e com sua experiência em sala de aula. (04:06)** Eu acredito que o mais importante é a diversificação das metodologias de ensino que não contemplassem apenas uma carga horária de sala de aula, mas uma carga horária de prática, e talvez com a possibilidade da presença do professor formador fora da sala de aula, construindo outros tipos de atividades que levassem a essa perspectiva para que o aluno tivesse autonomia de buscar um universo de pesquisa fora desse universo que é contemplado nas ementas de cada disciplina. **(04:37) Um outro ponto, as ementas do PP do curso contemplam as questões como ideologias, ideologias políticas e sociais, discriminação, etc. Como essas ementas trabalham essas questões? (04:50)** Eu acredito que ainda de uma forma muito arraigada num currículo positivista, infelizmente. É o que não cabe, obviamente, dentro de uma perspectiva multicultural, uma versão ainda de grandes personagens e fatos históricos. **(05:03) Então podemos dizer que pra ter um professor multicultural seria necessário rever esse modelo do curso de História, sair dessa visão positivista? (05:14)** Exatamente, e eu acredito que isso tem acontecido na academia especialmente porque eu já venho de uma formação que promoveu uma tentativa de formação mais voltada para um viés multicultural e menos positivista. Entretanto a gente ainda carrega esse legado positivista no currículo, então é a discrepância que eu disse no início: o professor que quer atuar na sala de aula, dentro de uma perspectiva muito mais ampla de conceitos, teorias e abordagens preso a um currículo ainda positivista. Então, eu acho que seria necessário que houvesse uma equiparação de uma possibilidade maior da abertura curricular para o professor trabalhar com mais autonomia dentro de uma visão nova da abordagem da sala de aula. **(05:55) Que dizer, quando ele vai pra sala de aula ele teria uma formação que daria condições de trabalhar essa perspectiva multicultural. E nas atividades de estágio, em algum momento o aluno é colocado diante de uma realidade multicultural, como por exemplo trabalhar com projetos de estágio ou visita à escola e desenvolver atividades específicas de questões multiculturais, entre em contato com questões multiculturais. Ou no projeto não há questões específicas para isso? (06:26)** Existe sim. Existe uma tentativa de se abordar nas próprias, na característica comum, o estágio está colocado hoje, existe uma tentativa nesse sentido. Entretanto, a gente encontra uma grande dificuldade até mesmo de ser recebido nas escolas com os nossos alunos estagiários. O que faz com que muitas vezes os nossos alunos vivenciem o estágio em sala de aula por um período muito curto. E isso obviamente provoca uma defasagem porque ele acaba não vivenciando a parte mais importante do estágio, que seria ele dentro da sala de aula, tendo a oportunidade inclusive de ministrar algumas aulas e não poucas aulas como está contemplado hoje. Realmente por uma impossibilidade dos nossos alunos serem recebidos nas escolas. **(07:09) E de conhecer realidades multiculturais? (07:11)** Exatamente. Ele acaba atuando em uma única sala de aula, para uma única turma em duas ou três aulas, e obviamente que não dá tempo num espaço tão curto dele vivenciar essa experiência multicultural na sala de aula. **(07:23) E a prática de ensino é vinculada à disciplina, ao conteúdo? (07:28)** Sim **(07:29) E a prática de ensino, há uma preocupação em desenvolver atividades de prática que trabalham questões do multiculturalismo, de ideologia, de romper preconceitos, estereótipos? (07:39)** Sim.

Inclusive temos uma disciplina chamada de Atividades Acadêmicas Interdisciplinares, que nesse sentido a gente tem tentado trabalhar exatamente no sentido de contemplar os aspectos do multiculturalismo que não são contemplados no currículo do curso, promovendo ainda uma integração entre as disciplinas, as ementas de diferentes disciplinas. É ainda um projeto que tem uma serie de dificuldades para dar certo, mas acredito que seja uma tentativa e uma possibilidade de construir, dentro do currículo, alternativas nesse sentido. E nessas disciplinas a gente tenta trabalhar como práticas pedagógicas, então é exatamente o momento em que o aluno constrói, traz aquilo que pesquisou, traz a teoria, traz o que está contemplado na bibliografia que ele já leu durante o curso e tenta viabilizar isso para o aluno dele de ensino fundamental e de ensino médio, através de projeto para a sala de aula que ele vai estar no futuro. **(08:36) Voltando um pouco naquela questão do positivismo, você acredita que o modelo, hoje, como os cursos de História estão moldados, organizados, estruturados não estão voltado para formar professores multiculturais? Isso pensando na realidade dos cursos em geral, em que cada IES tem liberdade de montar sua matriz desde que obedecem as orientações das diretrizes. (...)** **(09:05)** Absolutamente não. Pelo contrário, eles ainda são sistematizados num modelo positivista, até porque existe uma demanda inclusive que fomenta a necessidade de que se trabalhem fatos, personagens e esse tipo de construção historiográfica. Então isso também é uma dificuldade muito grande pra gente quebrar esse paradigma das diretrizes. **(09:28) Na sua opinião, as diretrizes norteiam a formação de um professor de História para trabalhar com a adversidade?** **(09:41)** Não. Eu acredito que as práticas dos professores com quem eu trabalho hoje, eu na minha sala de aula e com os professores que eu coordenado, tentam fazer isso na sala de aula. Mas tentam para além do modelo, um esforço individual. Infelizmente não esta contemplado na gama das diretrizes. **(10:05) E o que você sugere, que seria um ponto de vista epistemológico, filosófico... em que deveriam se pautar os cursos de História. Importante para um curso de História para ter uma formação comprometida culturalmente.** **(10:20)** Em primeiro lugar a valorização da pesquisa, porque eu acredito que mesmo para um curso de licenciatura é a valorização da pesquisa que constrói um profissional capaz de pensar diferentes realidades, de abordar diferentes realidades e se colocar criticamente nesse universo multicultural. Acho que o modelo avaliativo influencia muito essa continuidade de um currículo positivista porque, infelizmente, os modelos de avaliação como uma prova dissertativa em que o aluno tem que definir um determinado período dentro de uma base conceitual teórica, favorece com que na sala de aula a gente tenha que se prender nesse tipo de compreensão do processo histórico. E isso mais uma vez configura um quadro onde a oportunidade do aluno de ter autonomia e construir um pensamento multicultural fique bastante defasada.

Entrevista C – Coordenador 3

Essa entrevista é parte do meu estudo de doutorado em Educação: Currículo da PUC, que pesquisa a formação do professor de História e peço sua autorização para estar gravando essa nossa conversa. Primeiramente eu gostaria de saber há quanto tempo o senhor trabalha aqui no curso de História da UFES como professor? **(00:24)** Eu trabalho há mais de 20 anos. **E como coordenador?** Um ano. **(00:32) Como eu disse, o objetivo dessa pesquisa é ter um olhar sobre a formação do professor de História, desse historiador que vai para sala de aula. Com essa sua experiência, como o senhor vê essa formação dos professores de História, em nível de Brasil, enquanto projetos pedagógicos, com o que diz respeito em formar professores para trabalhar com a adversidade étnico-racial, gênero,**

etc. Como que o senhor vê, de forma geral, essa formação no Brasil? Os alunos estão sendo formados para trabalhar com a adversidade? (01:02) Olha, a minha visão é de que teve uma mudança de legislação, que é recente, e que acabou introduzindo esses conteúdos. Aqui no currículo de História, particularmente, a gente fez essa mudança antes mesmo da legislação. O nosso currículo no fim da década de 90 já tinha introduzido o conteúdo de História da África. Então a gente já foi um pouco nessa direção, de trabalhar com essas outras áreas do conhecimento e outros campos. E aí nesses últimos anos, aqui também passou a ter muitas pesquisas na área de gênero. Temos professores aqui que coordenam essas pesquisas. Tem gente que também trabalha com a cultura indígena. A gente tem meio que, antecipando e também acompanhado a legislação, feito essas mudanças curriculares. Agora, uma coisa é a teoria, uma coisa é o currículo... Enfim, também de repente o esforço dos professores em sala de aula, isso é uma parte da coisa. Outra parte é que significado isso vai ter na vida profissional desses estudantes, desses licenciados. Como é que eles irão trabalhar esses conteúdos, dar continuidade a esse trabalho, lá junto às crianças, aos alunos... é outra etapa. (02:59) **Agora, isso daí, pelo que eu percebi, há uma iniciativa dos professores que trabalham aqui com gênero, grupos...** (03:08) Na verdade é uma iniciativa do governo federal de uma mudança de perspectiva sobre essas questões que é uma coisa das últimas décadas. Uma mudança que atinge o mundo todo de certa maneira, essa preocupação com as diferenças. Enfim, e no Brasil em particular, com essa nossa diversidade cultural e étnica, o governo veio atendendo essa questão. A própria legislação de certa forma acabou obrigando os currículos a terem uma preocupação com essas questões. E com isso, portanto, existe também uma preocupação institucional, não é só uma preocupação individual do professor, desta ou daquela universidade. Existe uma preocupação institucional, do Estado brasileiro e que se reflete no trabalho de pesquisa dos professores, no interesse dos professores nessas áreas. (04:23) **Agora, os professores estão trabalhando, mas as diretrizes curriculares da graduação de História, na sua opinião, elas estão coerentes com essa necessidade de formação hoje, ou seja, se não tiver uma iniciativa de professores que montem projetos e disciplinas, o que as diretrizes colocam daria conta de formar um professor para trabalhar com a adversidade? Em sua opinião, um projeto de curso que seguisse a risca as DNC's de História estaria formando um professor para trabalhar com a adversidade?** (04:54) Olha, essas diretrizes, essas recomendações para abordar questões ambientais, étnicas... isso por si só não tem o papel de gerar uma formação nessas áreas, de capacitar os licenciados a trabalhar com essas questões. Por outro lado, se elas também não existissem ... Enfim, sem essas diretrizes seria difícil. As diretrizes têm uma disposição legal, normativa e que por si só também não resolvem. Mas ela constitui um avanço no sentido de que elas colocam essas questões, balizam para os professores e nos cursos a necessidade de trabalhar esses temas, essas questões. E me parece que é uma área que atrai a garotada, a garotada parece que tem um interesse nesse conteúdo. (06:43) **Em sua opinião, esses conteúdos no projeto pedagógico da licenciatura em História da UFES proporcionam uma formação multicultural, ou ainda tem muito para avançar ou que já está trabalhando?** (07:00) Bom, é isso que eu te falei, você tem em princípio uma visão de trabalhar com esses conteúdos diversificados, culturas multiculturais, enfim, esses termos diversos... dá conta dessas diversas questões. Está lá representado no projeto pedagógico, tem lá as disciplinas, e se você for olhar os programas das disciplinas eles também tentam dar conta dessas questões. Minha percepção é de que os professores também tentam fazer isso em sala de aula. Agora verificar se isso de fato isso está resultando numa formação mais democrática do ponto de vista étnico, cultural, enfim... desses licenciados. A seguir, se isso está sendo trabalhado nas escolas é outra coisa, mais difícil de verificar. (08:14) **Um ponto importante desse trabalho é a questão da identidade cultural, ideologias... no curso de História aqui da UFES como é esse trabalho? Nas disciplinas há alguma preocupação para essas questões com esse foco mesmo de discutir a identidade**

cultural, diversidade? (08:30) Não, a gente... veja bem. Nós temos que dar conta dos conteúdos tradicionais de História, pois toda a formação básica do licenciado em História segue uma tradição. E como a gente já falou, num certo momento passou a existir uma preocupação com essas questões. Agora, enfim, eu não sei exatamente... isso não força o professor necessariamente que ele vai trabalhar com isso. Isso não cria um padrão para o professor trabalhar com essas questões. Isso vai sempre depender do professor, da maneira como ele tem a sua formação dessas áreas. Enfim, do seu estilo como professor, como programa sua disciplina, do seu trabalho. **(09:52) O senhor acha então que seria necessário rever isso? Ou seja, talvez as diretrizes ou organizações curriculares deveriam enfatizar melhor essas questões de ideologia e identidade, ou não, deixar como está porque depende mesmo é do professor? (10:09)** Eu acho que essa preocupação foi demonstrada e tem sido demonstrada nas normas e nas regras escolares, os projetos políticos pedagógicos têm feito essa introdução dos conteúdos e das disciplinas, a própria universidade pois não é só na História que esses conteúdos devem estar presentes em todos os currículos das outras licenciaturas. Então a universidade tem tentado ver nos cursos essa necessidade de introduzir esses conteúdos. Eu acho que isso, do ponto de vista, isso tem atendido o que seria do ponto de vista legal, do que seria o currículo. E a questão da sala de aula, de como esses conteúdos são transmitidos e absorvidos pelos estudantes, em que medida os estudantes estão vivenciando isso como graduando... isso já é uma outra questão. Eu não saberia dizer em que nível a gente está, que nós temos disciplina pra trabalhar isso nós temos, temos também professores que fazem pesquisa nessas áreas, que essas questões atraem alunos e professores... questões de gênero, história indígena... **(12:08) A visão eurocêntrica já é questionada há muito tempo, se rompeu já. (12:12)** História da cultura africana, do povo negro... essas questões têm sido cada vez mais atraído alunos na pesquisa. Isso está acontecendo. Agora, aferir isso... **(12:28) É que aí que está hoje a questão não seria mais inserir o tema, mas verificar como esse tema está sendo trabalhado e os resultados desse trabalho, né! (12:39)** Aquilo que se imaginava que deveria ser no sentido de levar essas culturas, enfim... ou simplesmente relegado em segundo plano ou era uma visão preconceituosa. Até que ponto estamos conseguindo alcançar esses objetivos, trazer a tona a história desses povos, desses temas, do multicultural na sociedade... aí é outro ponto.

APÊNDICE IX - TERMO CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado(a) Sr(a), _____

Sou Aldieris Braz Amorim Caprini, Doutorando em Educação- Currículo pela PUC-SP, Professor do IFES, e venho solicitar o seu consentimento para participar da minha pesquisa para elaboração de tese cujo tema é “Formação de Professores de História e o Multiculturalismo Crítico: o olhar do docente formador”, sob orientação da Profa. Dra. Mere Abramowicz, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo da Faculdade de Educação da PUC-SP.

Essa pesquisa se desenvolve a partir das seguintes indagações: O currículo da Licenciatura em História proporciona uma formação de docentes para uma prática pedagógica na perspectiva multicultural? Qual o olhar dos professores formadores de História, numa perspectiva do multiculturalismo crítico, sobre a sua formação docente?

E como objetivos: Verificar se a formação docente de História está comprometida com a sociedade multicultural, a partir do olhar do docente formador; Discutir os fundamentos epistemológicos e socioculturais necessários para uma formação multicultural; Refletir sobre os caminhos curriculares da formação em História para a sociedade multicultural.

Tendo esse foco de pesquisa e esses objetivos, utilizamos uma investigação qualitativa e como procedimentos a análise de documentos e dos questionários aplicados com os professores formadores de História, daí sua contribuição para a realização desse trabalho.

Todas as informações fornecidas por você na pesquisa são absolutamente sigilosas, serão mantidas em poder do pesquisador e seu nome jamais será mencionado na divulgação dos resultados da pesquisa.

A sua participação é absolutamente voluntária e caso não queira participar pode desistir da pesquisa e solicitar a suspensão do seu consentimento mesmo após ter sido aplicado o questionário.

Consentimento do sujeito da pesquisa: SIM NÃO

_____ - ES, ___/___/___.

Assinatura

RG: _____ CPF: _____

Testemunhas:

1) Assinatura legível: _____

CPF: _____ RG: _____

2) Assinatura legível: _____

CPF: _____ RG: _____

Desde já agradeço sua contribuição para a pesquisa.

Aldieris Braz Amorim Caprini
Pesquisador Responsável
RG 1600.910 CPF 08721779716
aldieris@hotmail.com acaprini@ifes.edu.br
(28) 98111-0579 (27) 98148-2960