

1

Introdução - Uma única história não é suficiente

“Professora, enquanto ‘acontecia a Idade Média’, nos outros lugares não acontecia mais nada?”

Essa foi uma pergunta que ouvi de um estudante curioso e intrigado com o cenário histórico que lhe estava sendo apresentado. Esse tipo de questionamento, aparentemente infantil e superficial, vindo de uma criança de aproximadamente 12 anos, revelou-me o que parece ser um dos grandes problemas do ensino de História em nossas escolas: a predominância de uma perspectiva eurocêntrica de abordagem dos conteúdos na maior parte dos currículos praticados atualmente.

Certamente que a essa constatação eu sou fú capaz de chegar depois de um momento imediato de total constrangimento diante da turma. Aquele estudante foi capaz de ver nas minhas aulas o que eu mesma não tinha sido capaz de observar: a única histórica que eu contava não era suficiente. Chimamanda Adichie, uma jovem e talentosa escritora nigeriana, afirmou numa palestra intitulada “Os perigos de uma história única”¹, que nunca há apenas uma história sobre nenhum lugar. E o problema em insistirmos em contar apenas uma única história não é que ela seja uma mentira, mas ela é incompleta. Meu aluno do 7º ano do ensino fundamental – naquela época ainda chamada de 6ª série – sentia falta de outras histórias. Naquela pergunta estava impressa sua capacidade cognitiva de perceber a dimensão temporal (“enquanto acontecia”) e espacial (“nos outros lugares”) das experiências históricas que lhes estavam sendo apresentadas, e ao mesmo tempo, sua capacidade crítica de perceber que poderiam existir em outros espaços outras experiências que ocorriam naquele mesmo tempo. Sua curiosidade infantil lhe cobrava outras histórias, que eu, a narradora, não lhe havia permitia conhecer. Com um pouco mais de tempo pude perceber que essa escolha não era só minha. Os livros didáticos, o programa da escola e a prática de meus colegas professores me direcionavam e me apoiavam nessa opção. A reflexão sobre essa escolha me ocupou durante muito tempo, e hoje percebo que ela não começou na pergunta daquele aluno, tampouco nela se encerra. Aquela pergunta me ajudou a resignificar tantas outras perguntas que eu

¹ A palestra gravada em vídeo em Julho de 2009 foi amplamente divulgada na internet e pode ser vista em http://www.ted.com/talks/lang/pt/chimamanda_adichie_the_danger_of_a_single_story.html.

já trazia comigo. Bem como o alerta de Chimamanda Adichie contribuiu para procurar respostas em outros lugares. E a maior riqueza desse movimento é que essa minha reflexão sobre o ensino de História foi provocada por dois alunos: aquele que me fez a pergunta e aquela que me apresentou aos perigos da história única².

Meus interesses de pesquisa sobre o tema da educação surgem nos processos de formação inicial e continuada como professora de História. A reestruturação da secretaria estadual de educação do Rio de Janeiro em função da fusão entre o antigo estado do Rio e o estado da Guanabara foi o tema do meu trabalho monográfico de conclusão do curso de graduação na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)³. Nesse movimento de reorganização da administração estadual foi criado, no interior da secretaria de educação, um órgão que seria responsável por uma ampla reforma curricular, o Laboratório de Currículos. Chamou-me atenção a autonomia que a equipe técnica desse órgão obteve para propor e implantar grandes transformações no âmbito dos currículos da rede estadual de educação. E essa foi minha primeira aproximação com o tema das políticas de currículo. Posteriormente, a prática docente como professora de História da rede estadual do Rio de Janeiro e mais tarde da rede privada, me provocou com questões ligadas ao ensino de História. O que os professores pensam sobre o que ensinam e sobre o que deveriam ensinar? Qual a função do ensino de História e qual suas relações com a formação para a democracia, cidadania e direitos humanos? Essas foram algumas questões que busquei responder com a pesquisa desenvolvida no curso de mestrado em Educação, realizado na Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio)⁴. Dos resultados dessa pesquisa (ARAUJO, 2006), que teve como universo empírico privilegiado entrevistas com 15 professores e professores de História das redes públicas do Rio de Janeiro, surgiram novas perguntas que alimentaram velhas angústias sobre o currículo de História na educação básica.

² A palestra de Chimamanda Adichie me foi dada a conhecer por meio de uma aluna, estudante de graduação do curso de História da UFRJ, que me enviou o *link* por e-mail.

³ A monografia recebeu o título de *O Laboratório da Competência: o tecnicismo e as relações pessoais na Secretaria de Estado de Educação e Cultura do novo estado do Rio de Janeiro (1975-1979)* e foi apresentada como requisito parcial para a aquisição do grau de bacharel em História em 1997.

⁴ A dissertação recebeu o título de *Formando sujeitos: as alianças entre o ensino de História e a educação em Direitos Humanos* e foi apresentada como requisito parcial para aquisição do grau de mestre em educação em 2006.

As representações docentes apontaram para a compreensão do papel da educação como produtora de indivíduos intelectualmente autônomos e críticos com capacidade de atuar ativamente na realidade social. Para maior parte dos entrevistados nesta pesquisa, criar a consciência desta capacidade de ação estaria estreitamente vinculada à identificação da historicidade dos processos sociais, ou seja, da percepção de que a realidade social é construída historicamente e que os motores de mudança dessa realidade incluem a ação dos grupos humanos. Fazer com que os alunos e alunas sejam capazes de perceber essa historicidade é uma das principais funções do ensino na opinião desses professores e professoras. Sendo assim, o potencial transformador do ensino de História – valorizado pela maior parte dos entrevistados – relaciona-se com a capacidade do aluno se perceber como um ser social, inserido em uma dada sociedade e em uma dada época, e perceber sua capacidade de ação nesse contexto. E esse potencial se localiza, em parte, no próprio objeto da História – as relações e as ações humanas no tempo –, e não apenas no seu método ou prática de ensino. Essas características do objeto e do processo de ensino e aprendizagem permitem pensar na realização de um dos objetivos apontados com recorrência para o estudo da História, que é a produção de uma reflexão de natureza histórica. Esse tipo de reflexão se desenvolve principalmente através da capacidade de analisar as transformações sociais a partir da identificação das diferenças, das diversidades e das especificidades referentes às sociedades, em seus tempos e espaços. Esse tipo de reflexão, tendo por princípio o reconhecimento de diferenças em seus contextos históricos, aponta para a formação de identidades inseridas num processo de conscientização dos indivíduos como atores de suas histórias individuais e coletivas, ao mesmo tempo em que, proporciona a formação de subjetividades habilitadas para o convívio, o respeito e o reconhecimento das diferenças culturais.

Entretanto, ao ouvir os mesmos professores sobre a seleção curricular realizada para atender esses objetivos, verifica-se um importante descompasso. Na maior parte dos depoimentos encontram-se críticas mais ou menos severas à chamada História tradicional, contudo os conteúdos mobilizados para a constituição dos currículos não abandonam as abordagens que privilegiam a Europa como modelo para as experiências históricas das outras sociedades, destacando a perspectiva da História econômica das sociedades capitalistas,

organizada a partir de uma concepção de tempo linear e quase sempre marcada por uma idéia de progresso. Dentre os resultados da pesquisa foi possível observar que a predominância de uma abordagem eurocêntrica de organização dos conteúdos, marcada por uma perspectiva temporal linear e progressiva, chama atenção por se colocar diretamente em oposição às idéias de cidadania e formação crítica, relacionadas diretamente aos objetivos defendidos pelas proposições político-pedagógicas para essa disciplina.

A época da realização da pesquisa do mestrado eu já fazia parte do Grupo de Estudos sobre o Cotidiano, Educação e Culturas (GECEC), coordenado pela professora Vera Maria Candau na PUC-Rio, onde foi possível ampliar as questões que a prática docente e as reflexões acadêmicas me traziam. **Por que essa perspectiva de organização curricular se mantém? Quais as são as possibilidades de crítica ao seu caráter monocultural? Quais são as possibilidades de construir diálogos interculturais a partir do saber histórico escolar?** Foram essas as questões que me levaram ao doutorado em educação na PUC-Rio em 2008.

Em maio de 2009 fui aprovada em concurso público de provas e títulos como professora assistente no departamento de Didática da Faculdade de Educação da UFRJ. A didática e a prática de ensino de História passaram a ser objeto de reflexão nessa nova experiência docente, agora no ensino superior. Atuar na formação inicial de professores de História me provoca cotidianamente a pensar sobre as políticas de currículo para o ensino de História na educação básica. E me faz provocar meus alunos a pensarem sobre quais Histórias eles querem ensinar. Muitos deles se sentem limitados pelos constrangimentos regulatórios das políticas de currículo e dos sistemas de educação, outros tantos acreditam nas “brechas do sistema”. Até onde é possível ir pela contramão? Quais as possibilidades que as próprias políticas de currículo nos apresentam? Na experiência do ensinar e aprender a ser professor o livro didático tem se mostrado um espaço privilegiado de reflexão. **A perspectiva eurocêntrica que seleciona as histórias que contamos nas escolas está presente nos livros didáticos? As propostas curriculares apresentadas nos livros didáticos trazem alternativas a ela?**

Muitas são as questões que essa tese buscou responder. Para tentar atender a todas as essas demandas o texto se organiza em cinco capítulos, além dessa introdução e uma parte final que aponta para algumas considerações finais.

O primeiro capítulo – **Tradição disciplinar em políticas de currículo para o ensino de História** – tem o objetivo de apresentar a permanência de uma organização curricular marcada por uma perspectiva temporal linear e progressiva como parte de uma tradição disciplinar no ensino de História. Nesse capítulo, dividido em duas partes, mobilizo categorias de análise do historiador da educação inglês Ivor Goodson para apresentar análise de políticas de currículo para o ensino de história. A primeira parte pretende reconhecer padrões de estabilidade que garantem a manutenção da tradição em propostas curriculares realizadas entre as décadas de 1970 e 1990, e a segunda parte pretende analisar a permanência da tradição disciplinar em livros didáticos de História avaliados pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) nos anos de 2002, 2005 e 2008.

O segundo capítulo – **Construindo uma alternativa à tradição moderna** – tem o objetivo geral de reconhecer a possibilidade de crítica à tradição disciplinar marcada pelo regime moderno de historicidade através da sociologia das ausências e da sociologia das emergências. Na primeira parte desse capítulo, com apoio da conceituação do historiador francês François Hartog, busco reconhecer marcas do regime moderno de historicidade como imperativos históricos para a permanência de uma orientação curricular marcada por uma perspectiva temporal linear e progressiva como parte de uma tradição disciplinar. Na segunda parte dedico-me a afirmar a possibilidade de construção de uma alternativa à tradição moderna a partir da crítica à Razão ocidental proposta pelo sociólogo português Boaventura de Sousa Santos.

O terceiro capítulo – **O trabalho de tradução no saber histórico escolar: diálogos interculturais possíveis** – tem o objetivo de afirmar a possibilidade de, por meio do trabalho de tradução, o saber histórico escolar se constituir como espaço de diálogos interculturais. A primeira parte desse capítulo procura articular o conceito de tradução, de Boaventura Santos, com a concepção de educação intercultural crítica de Vera Maria Candau. A segunda parte tem o objetivo de defender a possibilidade do saber histórico escolar se constituir como espaço de diálogos interculturais.

O quarto capítulo – **Ausências e emergências em livros didáticos de História** – tem o objetivo de apresentar o universo empírico explorado na pesquisa, justificando a seleção das coleções didáticas, da metodologia e das categorias de análise. A primeira parte pretende justificar a escolha da edição de 2011 do PNLD como marco empírico, a segunda parte apresenta os critérios de seleção dos objetos de análise e a terceira parte apresenta as unidades de conteúdo e as categorias de análise.

Por fim, o quinto capítulo – **Em busca de sinais de alternativa por entre marcas de tradição** – apresenta os resultados na análise das coleções didáticas. A ênfase está colocada nas possibilidades de romper com a tradição, possibilidades essas que já existem enquanto sinais que precisam ser ampliados simbolicamente. Na primeira parte a análise se volta para as características referentes à organização das coleções e na segunda parte a análise destaca aspectos presentes nos textos-base dos livros didáticos que podem ser considerados como sinais de alternativa.

Este trabalho, portanto, pretende defender a tese de que contar outras histórias é possível. Muitos já o fazem. Importa agora apurar os ouvidos e reconhecer de onde vem o som. Acredito que os livros didáticos de História podem servir como bons amplificadores para esse trabalho de reconhecimento, pois uma única história não é suficiente. Até uma criança de 12 anos sabe isso!