

4

O trabalho de tradução no saber histórico escolar: diálogos interculturais possíveis

Como afirmado anteriormente, a perspectiva que defendo aqui não parte de uma oposição à tradição disciplinar por simples defesa da mudança ou por crítica gratuita à estabilidade. A perspectiva homogeneizante da razão metonímica na narrativa histórica e a linearidade excludente na concepção de tempo predominante nessa narrativa inviabilizam a possibilidade de outras histórias, que só se tornam visíveis a partir da sociologia das ausências e possíveis com a sociologia das emergências. Nesse sentido, defender aqui outras histórias possíveis em oposição à tradição disciplinar apoia-se na certeza sobre a necessidade de afirmação de um lugar distinto – no sentido de perceptível, singular e inteligível – para a diferença. Por essa razão, distinto daquele que tem tradicionalmente ocupado no ensino da História. Diante disso, o capítulo pretende afirmar a possibilidade de, por meio do trabalho de tradução, o saber histórico escolar se constituir como espaço de diálogos interculturais na constituição de outras histórias possíveis.

Ao desafiarem a razão metonímica e a razão proléptica, a sociologia das ausências e a sociologia das emergências revelam a diversificação e a multiplicação das experiências disponíveis e possíveis⁴⁶. Sendo assim, a fragmentação do real e a incomensurabilidade entre as experiências se colocam como questões importantes, especialmente quando se parte do princípio da impossibilidade de uma teoria geral⁴⁷. Diante da necessidade de dar conta teoricamente da diversidade inesgotável do real, Santos (2006) apresenta o trabalho de tradução como alternativa.

A tradução é o procedimento que permite criar inteligibilidade recíproca entre as experiências do mundo, tanto as disponíveis como as possíveis (...). Trata-se de um procedimento que não

⁴⁶ As experiências disponíveis são, além daquelas reconhecidas pela monocultura racional, também as que foram construídas como inexistentes pela razão metonímica e reveladas pela sociologia das ausências. As experiências possíveis são as que ainda não são, a não ser em sua potência e potencialidade, mas foram ampliadas simbolicamente pela sociologia das emergências.

⁴⁷ A proposição de uma teoria geral é parte da concepção da realidade como uma totalidade única e homogênea formulada pela razão metonímica, responsável pelo desperdício da experiência não enquadrada no cânone da ciência moderna. Ao se opor às indolências da razão ocidental, a sociologia das ausências e a sociologia das emergências também se opõem à proposição de uma teoria geral capaz de dar conta da diversidade inesgotável da realidade.

atribui a nenhum conjunto de experiências nem o estatuto de totalidade exclusiva nem o estatuto de parte homogênea. As experiências do mundo são vistas em momentos diferentes do trabalho de tradução como totalidades ou partes e como realidades que se não esgotam nessas totalidades ou partes. Por exemplo, ver o subalterno tanto dentro como fora da relação de subalternidade (SANTOS, 2006, pp. 123-124).

O trabalho de tradução pode incidir sobre saberes, práticas e seus agentes. Nessa tese, me interessa especialmente a tradução entre saberes⁴⁸, que “assume a forma de uma hermenêutica diatópica” (SANTOS, 2006, p. 133). A certeza sobre a incompletude das culturas é a premissa que permite a hermenêutica diatópica, através da qual é possível alimentar uma cultura com contribuições de outra. É o sentimento de incompletude que gera motivação para procurar em outros saberes ou outras práticas “as respostas que não se encontram dentro dos limites de um dado saber ou de uma dada prática” (SANTOS, 2006, p. 133). O elemento que permite esse tipo de relação entre culturas distintas é a existência de “preocupações isomórficas entre elas e as diferentes respostas que fornecem para elas”⁴⁹. A consideração dessas respostas de forma recíproca permite a constituição de relações de inteligibilidade que não “redundem na canibalização de umas por outras” (SANTOS, 2006, p. 124), pois se apoiam no “consenso transcultural” da impossibilidade de uma teoria geral. “Sem este universalismo negativo, a tradução é um trabalho colonial, por mais pós-colonial que se afirme” (SANTOS, 2006, p. 129).

Nesse sentido, entendendo a tradução como um trabalho intelectual, mas também político e emocional – “porque pressupõe o inconformismo perante uma carência decorrente do caráter incompleto ou deficiente de um dado conhecimento ou de uma dada prática” –, Santos julga as ciências sociais convencionais incapazes de realizá-lo. Para o autor, essas ciências ainda trazem a marca da razão

⁴⁸ Também seria bastante profícuo assumir o ponto de vista do trabalho de tradução entre práticas e sujeitos para refletir sobre a didática da história e o trabalho docente, mas esse não é objeto de estudo na tese.

⁴⁹ Santos tem realizado exercícios de hermenêutica diatópica a partir da “preocupação isomórfica com a dignidade humana entre o conceito ocidental de direitos humanos, o conceito islâmico de *umma* e o conceito hindu de *dharmā*”. Outros elementos que, segundo o autor, deveriam igualmente ser objetos desse exercício são “diferentes concepções de vida produtiva entre as concepções de desenvolvimento capitalista e, por exemplo, a concepção do *swandeshi* proposta por Gandhi” e “várias concepções de sabedoria e diferentes visões do mundo. (...), por exemplo, entre a filosofia ocidental e o conceito africano de sagesa filosófica”. (SANTOS, 2006, p. 124-125).

ocidental e suas indolências, e por essa razão “(...) o fechamento disciplinar significou o fechamento da inteligibilidade da realidade investigada e esse fechamento foi responsável pela redução da realidade às realidades hegemônicas ou canônicas” (SANTOS, 2006, p. 129). A ciência moderna se localiza numa zona de contato⁵⁰ constitutiva da modernidade ocidental – denominada de zona epistemológica – em que se confronta com outros saberes, nomeados como leigos ou tradicionais. E as zonas de contato próprias da modernidade⁵¹ são caracterizadas pela “extrema disparidade entre as realidades em contato e pela extrema desigualdade das relações de poder entre elas” (SANTOS, 2006, p. 130).

Para haver de fato o trabalho de tradução, é necessário que se estabeleça uma zona de contato que se coloque em contraposição a essas, em que a incompletude cultural seja um princípio e a carência de uma inteligibilidade recíproca seja uma necessidade. Santos nomeia essa como uma zona de contatos interculturais, em que

(...) cabe a cada prática cultural decidir os aspectos que devem ser selecionados para o confronto multicultural. Em cada cultura há aspectos considerados demasiado centrais para poderem ser postos em risco pelo confronto que a zona de contato pode representar ou aspectos que se considera serem inerentemente intraduzíveis noutra cultura. Estas decisões fazem parte da própria dinâmica do trabalho de tradução e estão sujeitas a revisão à medida que o trabalho avança. Se o trabalho de tradução avançar, é de esperar que mais e mais aspectos sejam trazidos à zona de contato, o que, por sua vez, contribuirá para novos avanços da tradução (SANTOS, 2006, p. 130)

Outro aspecto para o qual se deve atenção nas zonas de contato interculturais é o reconhecimento da heterogeneidade das totalidades culturais, que “são constituídas por várias e por vezes conflituais versões da mesma cultura”. Segundo Santos,

⁵⁰ Zona de contato é um conceito central para a compreensão do processo de tradução, mais especialmente para definição do que traduzir. Zonas de contato são espaços sociais onde culturas distintas interagem, não como totalidades homogêneas, mas como diferenças culturais parciais ou selecionadas, “diferenças que, num espaço-tempo determinado, se encontram em concorrência para dar sentido a uma determinada linha de ação” (SANTOS, 2006, p. 130).

⁵¹ A outra zona de contato constituinte de modernidade ocidental é a zona colonial, “onde se defrontam o colonizador e o colonizado” (SANTOS, 2006, p. 130).

As versões mais inclusivas, aquelas que contêm um círculo mais amplo de reciprocidade, são as que geram as zonas de contato mais promissoras, as mais adequadas para aprofundar o trabalho de tradução e a hermenêutica diatópica” (SANTOS, 2006, p. 131).

Tendo em vista a tradição disciplinar no ensino de História, tal como apresentada anteriormente, seria possível, de acordo com Santos, afirmar que o saber histórico escolar tem se apresentado como uma zona de contato epistemológica, ou seja, uma zona de contato em que saberes legitimados cientificamente encontram-se com saberes considerados leigos ou tradicionais, que, em função da monocultura racional, são construídos como inexistentes. Portanto, para a realização do trabalho de tradução que se espera aqui, é necessário convertê-lo em uma zona de contato intercultural. Seria uma tarefa exequível? Creio que sim, o que não significa que se trata de uma tarefa simples ou fácil de executar. Para defender essa ideia, faço neste capítulo dois movimentos. O primeiro é apresentar **O trabalho de tradução de saberes no âmbito da educação intercultural**, com o objetivo de mostrar a articulação entre o conceito de tradução de saberes e uma perspectiva de educação intercultural como um caminho para execução da referida tarefa. O segundo movimento é defender **O saber histórico escolar como espaço de diálogos interculturais possíveis** a partir da ênfase na dimensão temporal de simultaneidade.

4.1

O trabalho de tradução de saberes no âmbito da educação intercultural

No que se refere à especificidade do conhecimento histórico escolar, fica clara, portanto, a necessidade de construção de zonas de contato interculturais, em que as relações sejam mais horizontais e outras histórias sejam possíveis. As relações decorrentes do trabalho de tradução, que se realizam nas zonas de contato interculturais, serão chamadas aqui de diálogos interculturais. E nesse exercício reflexivo, gostaria de colocar muito mais ênfase nas dimensões do contato e do confronto – entendidos como possibilidade de estar frente a frente e não necessariamente em oposição – do que na ideia de síntese ou consenso que pode

admirar do trabalho de tradução. Estar frente a frente é ser visto com iguais condições de concorrer ao status de existência, de realidade ou de verdade. Diálogos interculturais, portanto, serão abordados em sua potencialidade de criar inteligibilidade entre as diferenças, pois “(...) a diferença sem inteligibilidade conduz à incomensurabilidade e, em última instância, à indiferença” (SANTOS, 2005, p. 31). O trabalho de tradução se coloca aqui como superação da inexistência e da indiferença, mas essa perspectiva não traz garantias de êxito. A tradução “é um trabalho exigente sem seguros contra riscos e sempre à beira de colapsar” (SANTOS, 2006, p. 133).

Apostar na perspectiva de uma educação intercultural como potencializadora do trabalho de tradução exige a explicitação dos sentidos assumidos aqui para os termos *cultura*, *multiculturalismo* e *interculturalidade*, que, dada sua complexidade polissêmica, merecem especial atenção. Muitas são as contribuições de estudiosos da temática na direção de problematizar esses termos, atribuindo-lhes novos e instigantes sentidos ao questionar acepções anteriores.

Esse movimento foi apresentado anteriormente no que se refere ao conceito de cultura, que, percebido em sua multidimensionalidade, é significado a partir de suas relações interativas e assim entendido menos como substantivo do que como adjetivo cultural. Além disso, tal concepção dá centralidade à questão da diferença, pois é o cultural como “*recurso heurístico*” que nos permite pensar sobre a diferença. Assim, podemos compartilhar com Daniel Mato (2009) sua opinião sobre as diferenças culturais, entendidas não como algo que exista de forma objetiva, mas como aquilo que se sustenta a partir de nossas diferentes interpretações da experiência humana. Dessa forma, a diferença se constrói na relação de sujeitos, individuais ou coletivos, que atribuem significados por meio de processos dinâmicos de interação às experiências humanas. Diante disso, as relações interculturais aparecem como eixo nodal nos conceitos de cultura e de diferença aqui explicitados; contudo, é preciso definir a noção de interculturalidade com a qual pretendo operar na tese.

Quando se fala do cultural e das diferenças culturais, é quase automática a remissão ao termo multiculturalismo. Segundo Vera Maria Candau (2009), essa temática ainda gera bastante polêmica nos meios acadêmicos e talvez um dos

condicionantes da situação seja a própria polissemia do termo⁵², que provoca na produção acadêmica sobre o tema a necessidade de sua adjetivação. Quero acompanhar as reflexões da autora no esforço de explicitar sua opção frente a essas diferentes posições. Entendendo a possibilidade de duas abordagens – uma descritiva e outra prescritiva –, Candau afirma a necessidade de identificar os parâmetros sob os quais uma sociedade multicultural se organiza. Nesse sentido, destaca três perspectivas que acredita estarem na base de diversas propostas: o multiculturalismo assimilacionista, o multiculturalismo diferencialista ou monoculturalismo plural, e o multiculturalismo interativo ou interculturalidade.

O multiculturalismo assimilacionista tem por base a perspectiva descritiva de que vivemos em sociedades multiculturais em que não há oportunidades iguais para todos os grupos socioculturais. Diante disso, em uma perspectiva prescritiva, defende a integração dos grupos privados de direitos e reconhecimento de modo assimilacionista, ou seja, de modo a promover sua inclusão na estrutura cultural dominante. Por sua vez, o multiculturalismo diferencialista – ou monocultura plural – tem por base a crítica ao projeto assimilacionista, por considerar que sua perspectiva nega a diferença. Em oposição, enfatiza o reconhecimento das diferenças e a garantia de espaços para sua expressão. Ao mesmo tempo que se defende o acesso a direitos também se pleiteia a formação de comunidades culturais com organização própria visando à manutenção de suas matrizes culturais. “Algumas das posições nessa linha terminam por ter uma visão estática e essencialista da formação das identidades culturais” (CANDAUI, 2009, p.165). Segundo Candau, essas duas abordagens são as mais comuns nas sociedades em que vivemos, muitas vezes convivendo em meio a tensões e conflitos.

A terceira perspectiva “propõe um multiculturalismo aberto e interativo, que acentua a interculturalidade” (CANDAUI, 2009, p. 165). A característica básica da interculturalidade é a opção deliberada pela promoção da interação entre diferentes grupos culturais, o que coloca essa abordagem em oposição direta às anteriores, que, por um lado, não valorizam a explicitação das diferenças e, por

⁵² Outro possível condicionante apontado pela autora é o fato de a origem das questões multiculturais localizar-se na pauta de lutas dos movimentos sociais, situação que provocaria a inserção ainda frágil da temática nos meios acadêmicos.

outro, incentivam perspectivas essencialistas de afirmação de identidades. O multiculturalismo interativo

concebe as culturas em contínuo processo de elaboração, de construção e reconstrução. Certamente cada cultura tem suas raízes, mas estas raízes são históricas e dinâmicas. Não fixam as pessoas em determinado padrão cultural (CANDAUI, 2009, p. 165).

Ainda segundo a autora, esse ponto de vista apoia-se na consideração de que os processos de hibridização cultural são elementos fundamentais nas dinâmicas dos diferentes grupos socioculturais, mobilizando identidades abertas, em constante construção. Está claro que tal perspectiva está em consonância direta com a concepção de cultura defendida anteriormente, mas, para deixar essa relação ainda mais explícita, é possível fazer outra adjetivação em favor de uma interculturalidade crítica, em oposição à interculturalidade funcional.

Segundo Catherine Walsh (2009), a diversidade cultural tem estado no centro das atenções, tanto no âmbito acadêmico quanto político. Não são poucas as reformas educativas e/ou constitucionais que reconhecem o caráter multiétnico e plurilinguístico dos países e introduzem políticas específicas para as chamadas minorias⁵³. A autora não nega que essa presença reflète o processo de lutas dos movimentos sociais por reconhecimento e direitos, mas, em sua opinião, essa tendência, observada em toda a América Latina, também precisa ser problematizada no contexto da colonialidade⁵⁴.

⁵³ No Brasil, essa tendência pode ser observada na criação de diferentes setores da administração pública voltados para o atendimento das minorias. Em nível federal, com lugar hierárquico equivalente aos Ministérios, podemos destacar a Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial e a Secretaria Especial de Políticas para Mulheres.

⁵⁴ A colonialidade é um conceito proposto por Anibal Quijano e desenvolvido por vários pesquisadores que se agrupam num coletivo denominado por Pachon-Soto como Modernidad-Colonialidad (PACHON SOTO, 2007), como Castro-Gomez (2005, 2002), Mignolo (2005, 2003) e Walsh (2009), dentre outros. A colonialidade se refere a um padrão de poder que surge como resultado do colonialismo moderno, mas que não está limitado a ele. Refere-se a formas de trabalho, de conhecimento, de autoridade, de relações sociais que se articulam entre si. Anibal Quijano afirma que a crítica ao poder colonial – ao qual os países da América Latina estiveram submetidos durante boa parte de suas histórias – deve considerar suas bases epistêmicas, ou seja, o núcleo de conhecimentos que legitimaram o domínio colonial europeu e suas pretensões de universalidade. Para ele, o poder colonial não se reduz à dominação econômica, política e militar, mas se estende aos fundamentos epistemológicos que sustentaram o modelo hegemônico de produção de conhecimentos. Essa dimensão cognitiva, que extrapola as relações econômicas e políticas de dominação colonial, é denominada colonialidade. Sobre as relações entre ensino de História e colonialidade, ver Araujo (2010, 2009 e 2008).

Para Walsh (2009), o discurso em defesa da diversidade, que vem se mostrando cada vez mais comum, pode ser considerado, em alguns casos, como um discurso neoliberal multiculturalista ou neoliberalismo étnico, o que equivale, na minha opinião, a uma atualização contextualizada das novas necessidades globais da abordagem caracterizada anteriormente como multiculturalismo assimilacionista. Na mesma linha, a autora defende que a lógica multicultural do capitalismo multinacional neutraliza e resignifica a diferença, na medida em que a incorpora, e, ao sustentar e incorporar a diferença dentro da ordem nacional, essa lógica promove a inclusão com o fim de reduzir os conflitos. Essa estratégia é chamada por Fidel Tubino (2005) de interculturalidade funcional, e se configura como uma nova estratégia de dominação e controle. Na mesma linha de pensamento, Santos nomeia tal variação da perspectiva multicultural como multiculturalismo reacionário. Nesse caso, o multiculturalismo assume a forma de um imperialismo cultural quando parte do pressuposto que “estando a cultura ocidental disposta a dialogar com as culturas que antes oprimia, estas últimas estariam naturalmente prontas e disponíveis para esse diálogo e, de fato, ansiosas por ele” (SANTOS, 2006, 132).

Em oposição a essa lógica, Walsh defende, ao lado de Tubino, a perspectiva da interculturalidade crítica. Para definir tal concepção, que tem suas raízes ancoradas nos movimentos sociais, afirma que a reflexão sobre a interculturalidade crítica parte do problema do poder, questionando os padrões e dispositivos que mantêm a desigualdade. A interculturalidade crítica se dirige em busca da transformação social, capaz de alterar estruturas, instituições e relações sociais, tanto no que se refere às esferas políticas, sociais e culturais, como com relação às dimensões do saber e do ser. Dessa maneira, afirma que a interculturalidade crítica

se preocupa também com a exclusão, negação e subordinação ontológica e epistêmico-cognitiva dos grupos e sujeitos racializados; com as práticas – de desumanização e de subordinação de conhecimentos – que privilegiam alguns sobre outros, ‘naturalizando’ a diferença e ocultando as desigualdades que se estruturam e se mantêm em seu interior. Mas, e adicionalmente, se preocupa com os seres de resistência, insurgência e oposição, os que persistem, apesar da desumanização e subordinação (WALSH, 2009, p.23).

A perspectiva da interculturalidade crítica, portanto, coaduna-se com o trabalho de tradução na sua tarefa de produzir a inteligibilidade recíproca entre experiências possíveis e disponíveis. Preocupada mais especialmente com a tradução no âmbito do saber escolar, nessa pesquisa pretendo privilegiar a dimensão epistêmica da interculturalidade crítica, que potencializa as possibilidades de

(...) construção de novos marcos epistemológicos que pluralizam, problematizam e desafiam a noção de um pensamento e conhecimento totalitários, únicos e universais, partindo de uma política e ética que sempre mantêm como presente as relações do poder às quais foram submetidos estes conhecimentos (WALSH, 2009, p. 25).

São essas relações de poder que condicionam a aceitação de determinadas narrativas históricas em detrimentos de outras. Para Daniel Mato, “todo conhecimento está marcado pelo contexto institucional e social em que é produzido” (MATO, 2009, p. 78), e nesse contexto são validados, ou não, conforme as relações de poder vigentes. Muitas e distintas têm sido as estratégias para lidar com essa realidade.

Vimos anteriormente que há uma tendência mundial que direciona uma opinião e um conjunto de políticas públicas a reconhecer a existência de diferenças culturais nas sociedades contemporâneas. Isso se manifesta em movimentos que correspondem tanto a abordagens descritivas quanto prescritivas do multiculturalismo. O que, no entanto, não se verifica com a mesma frequência é o reconhecimento da correspondência de uma diversidade epistemológica a toda diversidade cultural. Para Mato, o problema do reconhecimento e valorização dos modos de produção de saberes historicamente subordinados e invisibilizados

(...) não se enfrenta com a celebração folclorizante, nem com a ‘nacionalização’ de ritos, danças e costumes destas populações, incorporando-os às festividades, monumentos e rituais de Estado. Resolver essa profunda e antiga fissura histórica que atravessa nossas sociedades demanda em primeiro lugar reconhecer sua existência e a dos conflitos associados a ela, não só em nível nacional e macropolítico mas também em cada um dos espaços microsociais, e talvez de maneira especialmente importante, nas experiências socioeducativas. (MATO, 2009, pp. 80 e 81)

É possível afirmar que as abordagens do multiculturalismo, que estão na base de diferentes propostas políticas, impactam de maneiras específicas as práticas socioeducativas. Segundo Candau (2009), o multiculturalismo assimilacionista promove uma política de universalização da educação sem colocar em questão o caráter monocultural do sistema educacional. Para ela

(...) Essa posição defende o projeto de construir uma cultura comum e, em nome dele, deslegitima dialetos, saberes, línguas, crenças, valores 'diferentes', pertencentes aos grupos subordinados, considerados inferiores, explícita ou implicitamente (CANDAU, 2009, p. 164).

Por sua vez, a perspectiva diferencialista do multiculturalismo tende a apoiar propostas que tenham por objetivo defender, reforçar ou reconstruir identidades culturais subordinadas. Em geral, as propostas geram políticas direcionadas a grupos específicos, tais como algumas propostas de educação indígena ou de afrodescendentes. Esse tipo de proposta, apesar de defender as diferenças e denunciar a hierarquização dos saberes, tem suas possibilidades limitadas pela abrangência restrita das ações e por não favorecer a interação entre matrizes culturais distintas. Acredito que o caráter pluricultural das sociedades latino-americanas, oriundo de sua formação sócio-histórica, exige a ampliação da reflexão sobre elas no sentido de estudar e compreender essas sociedades na diversidade de interpretações das experiências humanas. Daí se tornar cada vez mais imperiosa a necessidade de investimento no diálogo intercultural, tanto no âmbito da produção de conhecimentos quanto das práticas socioeducativas, que precisam estar

(...) alimentadas por uma sensibilidade intercultural, o que supõe, entre outras coisas, que cada um de nós cultive e promova valores de curiosidade profunda, respeito e valorização das visões de mundo, valores e interesses e saberes dos demais (MATO, 2009, p. 89).

Nessa direção, volto a defender a perspectiva da interculturalidade crítica para apoiar práticas socioeducativas. Conforme Vera Maria Candau,

A perspectiva intercultural que defendo quer promover uma educação para o reconhecimento do 'outro', para o diálogo entre os diferentes grupos sociais e culturais. Uma educação para a negociação cultural, que enfrenta os conflitos provocados pela

assimetria de poder entre os diferentes grupos socioculturais nas nossas sociedades (CANDAU, 2009, p. 166).

Dessa forma, a educação intercultural oferece centralidade às relações entre os diferentes e distintos sujeitos – individuais e coletivos – buscando uma produção plural de sentidos a partir do enfrentamento e da negociação, do contato e do confronto. Considerando a possibilidade de construção de diálogos interculturais na perspectiva defendida aqui, sua tarefa, portanto,

(...) não é adaptar, ou mesmo simplesmente possibilitar a mútua compreensão das linguagens. É, antes, possibilitar a emergência dos múltiplos significados, provocando a reflexão sobre os seus fluxos e cristalizações e os jogos de poder aí implicados. (...) A finalidade é a invenção da possível transformação de relações hierarquizadas e excludentes em relações de reciprocidade e de inclusão; de saberes fragmentados e disciplinarizados, em saberes que busquem, além das distinções, as interconexões, a desestabilização de dicotomias, substituindo bifurcações hierárquicas por redes de diferenças cruzadas, múltiplas e fluidas (AZIBEIRO e FLEURI, 2008, p. 7).

É nesse sentido que acredito que o saber histórico escolar pode se tornar um espaço de diálogos interculturais que, por meio do contato e do confronto, sejam capazes de favorecer a expressão de múltiplos significados e promover a reflexão sobre os fluxos a partir do desvelamento das assimetrias que geram inexistências e desestimulam emergências.

4.2 O saber histórico escolar como espaço de diálogos interculturais possíveis

Para reconhecer esse espaço de diálogos interculturais possíveis, é preciso explicitar as características do saber histórico escolar, tanto no que se refere a sua dimensão escolar quanto histórica. As características do saber escolar serão tratadas aqui a partir de dois eixos: a especificidade epistemológica e a concepção como espaço de significação. Por outra parte, as características próprias do saber histórico escolar serão focalizadas a partir das relações com a diferença, daí enfatizada a dimensão temporal de simultaneidade como potencializadora de diálogos interculturais.

Se durante muito tempo os saberes ensinados pelos professores não foram objetos de questionamento ou reflexão, o estudo da produção contemporânea no campo permite afirmar que atualmente são alvo de indagações que tanto problematizam os processos de seleção cultural quanto os de constituição dos saberes. O debate atual no campo da Educação reconhece o saber escolar em sua especificidade epistemológica e sua originalidade na cultura escolar, ou seja, considera que esse saber não é uma simples adaptação didática do conhecimento científico, tampouco uma versão simplista, equivocada ou desatualizada⁵⁵. Dessa forma, permite vislumbrar relações menos hierarquizadas entre os diferentes saberes.

Acredito que essa ampliação deve ter como pressuposto a diferenciação epistemológica dos saberes como expressão da pluralidade cultural. Segundo Lopes⁵⁶ (1999), tal perspectiva fundamenta-se numa concepção pluralista e descontinuísta do real, da razão e do método, que questiona o modelo centrado na “unicidade do real e na ideia de cultura como processo cumulativo de ideias e símbolos”. A autora afirma:

Sob o enfoque descontinuísta e pluralista da razão se modifica nossa compreensão da cultura, do saber e do conhecimento. Argumento, assim, a favor da descontinuidade cultural, no sentido não apenas da existência de uma diversidade cultural, em função das divisões sociais de classe, mas em função de que diferentes saberes não podem ser reduzidos a uma única razão, seja pela superação de um pelo outro, seja pela fusão de diferentes saberes” (LOPES, 1999, p. 34).

Dessa forma, a pluralidade cultural implica a pluralidade de racionalidade e, por consequência, ocorrem descontinuidades nas formas de conhecer, que se verificam tanto na sucessão como na simultaneidade temporal. É possível afirmar que a distinção entre saberes não decorre de modificações, adaptações ou distorções de uma única e universal razão. A perspectiva pluralista e descontinuísta permite afirmar uma especificidade epistemológica para cada tipo de saber.

⁵⁵ Frente aos objetivos dessa tese, foram privilegiados como referência para o tema da especificidade epistemológica dos saberes escolares Forquin (1993), Lopes (1999), Moreira (2007a, 2007b e 2008) e Moreira e Candau (2008).

⁵⁶ É fundamental explicitar que a pesquisa de Lopes sobre o conhecimento escolar referiu-se ao ensino de ciências, bem como suas relações com o conhecimento das ciências físicas. Aqui vou tentar considerar aquilo que em sua análise considero válido para aplicação no âmbito dos saberes históricos.

É nesse âmbito, portanto, que vem sendo reconhecida a especificidade epistemológica do saber escolar, que tem sua marca na relação que estabelece com outros saberes. Pensar as relações entre o saber escolar e os outros saberes sociais (inclusive o conhecimento científico) é pensar as relações entre racionalidades plurais, que não podem ser reduzidas umas às outras. Racionalidades contraditórias e, muitas vezes, antagônicas, que são postas em contato-confronto no espaço da cultura escolar.

As articulações entre esses diferentes saberes vêm sendo analisadas por especialistas no campo a partir de um conjunto de conceitos e formulações teóricas que contribuem para a compreensão do fenômeno de constituição do saber escolar. Para os autores que tratam dessa questão, parece haver certo consenso em torno da impossibilidade de ensinar nas escolas os conhecimentos tal como foram produzidos em seus contextos de origem. Há, porém, divergências no que se refere às formas através das quais essa reelaboração didática se realiza⁵⁷. Aqui interessa especialmente afirmar que, uma vez entendido a partir de uma concepção pluralista e descontínuista da razão, o saber escolar favorece o estabelecimento de ecologias, tal como defendidas por Boaventura de Sousa Santos, e, nessa direção, amplia as possibilidades do trabalho de tradução. Outro elemento que contribui para a criação de zonas de contato interculturais nos saberes escolares é sua contextualização na dimensão cultural dos currículos.

A emergência de debates no âmbito das teorias pós-críticas trouxe contribuições para o reconhecimento da dimensão cultural dos currículos e, dessa feita, para a compreensão dos saberes escolares como espaços de enunciação de significados. Vale lembrar que o conceito de cultura está sendo entendido aqui na dinâmica de suas relações de fronteira. Tomado como adjetivo, o cultural pode ser

⁵⁷ Os mais utilizados conceitos que buscam explicar o processo de transformação do conhecimento científico em conhecimento escolar foram elaborados no âmbito das ciências físicas. Dentre eles, destacam-se os modelos de mudança conceitual, os conceitos de representação, de recontextualização e de transposição didática. Para Lopes, os processos de disciplinarização e de mediação didática são constituintes centrais do conhecimento escolar (LOPES, 1999). Por não julgar que essas distintas teorizações não se mostram relevantes para os objetivos da tese, não me deterei aqui nos pormenores dos processos, aceitando de forma geral o conceito de transposição didática. Sobre as proposições críticas ao termo “transposição”, como, por exemplo, o conceito de “mediação didática” proposto por Lopes (1999), concordo com Leite (2007) que afirma que as críticas “propõem terminologias alternativas que, apesar de pertinentes, não se desdobram em teorias significativamente diferenciadas” (p.48).

reconhecido como um processo de significação que se realiza por meio da negociação e do conflito.

A valorização dos currículos, a partir de sua dimensão cultural, permite destacar a especificidade do lugar ocupado pelos saberes escolares. Durante muito tempo, as concepções mais comuns no campo foram as que apresentavam uma oposição binária, tomando o currículo ora como fato ora como prática. Nessas concepções, em geral, a cultura era percebida como objeto de ensino, daí os debates políticos internos ao campo estarem, em sua maioria, reduzidos ao tema da seleção, distribuição e classificação do conhecimento escolar. Essas concepções trazem em comum a significação da escola como *locus* de realização de relações privilegiadas com os saberes, aspecto que confirma o conhecimento como questão central nos debates políticos no campo (GABRIEL, 2008). Na defesa da dimensão cultural dos currículos, a autora não nega a posição de centralidade do conhecimento, entretanto afirma esse lugar de outra perspectiva.

Defendo, pois, que significar o currículo com espaço-tempo de fronteira hibridizado, onde são produzidas e negociadas diferenças e identidades, ao contrário de nos afastar da problemática do conhecimento, pode abrir pistas interessantes para pensar os mecanismos de regulação social implementados na instituição escolar via saberes escolares. Isto pressupõe, todavia, reorientar o foco da discussão dos saberes como objetos para a relação estabelecida entre sujeitos e saberes, num espaço específico de enunciação (GABRIEL, 2008, p. 224).

Silva destacou os mecanismos de regulação social do currículo a partir de sua concepção como política de identidade social e de representação do Outro. Jogar a luz para essa relação implica admitir que, mais do que uma questão cognitiva, uma construção intelectual, o currículo trata da construção de nós mesmos como sujeitos e das nossas formas de interação com a diferença.

O discurso do currículo, pois, autoriza ou desautoriza, legitima ou deslegitima, inclui ou exclui. E nesse processo somos produzidos como sujeitos muito particulares, como sujeitos posicionados ao longo desses múltiplos eixos de autoridade, legitimidade, divisão, representação (SILVA, 1995, p. 196).

Se o currículo, como processo cultural, produz significados e, ao produzi-los, constitui e localiza sujeitos sociais, é fundamental pôr ênfase no conceito de

representação como forma de conhecimento do Outro, elemento que se coloca no centro da relação entre saber e poder.

Fazer perguntas sobre representação é, pois, uma das formas centrais de uma estratégia crítica de análise do currículo. Quais grupos sociais estão representados no conhecimento corporificado no currículo? De que forma eles são descritos? Quais são as ideias de gênero, de raça, de classe, apresentadas nos diferentes textos curriculares? Quais são os sujeitos da representação contida nos textos curriculares? E quais são os objetos? De quais pontos de vistas são descritos e representados os diferentes grupos sociais? Quais estratégias são utilizadas para fazer passar as representações como “realidade” ou “verdade”? Ou nos termos de Foucault quais os “regimes de verdade” instituídos pelas diferentes formas de representação contidas no discurso do currículo? (SILVA, 1995, p. 200)

Silva afirma que reconhecer o currículo como política de regulação e representação sociais não significa necessariamente aceitar as formas como esses processo se efetivam. “O vínculo pode ser necessário, mas suas formas não.” Daí ser fundamental identificar e questionar as formas de regulação social implementadas nos currículos via saberes escolares, bem como as representações do Outro ali produzidas, criando a possibilidade de “contestar e modificar aquelas relações de poder que tendem a excluir certos saberes e grupos sociais, que tende a estigmatizá-los e inferiorizá-los” (SILVA, 1995, 202). Em outras palavras, aquelas formas de produção da inexistência que, no ensino de História, se concretizam a partir da invisibilização de outras histórias possíveis.

Portanto, reconhecer o saber escolar na sua dimensão cultural, ou seja, como espaço de produção de significados, que se realiza de forma horizontal entre saberes e sujeitos marcados por racionalidades distintas, é, também, pressupô-lo como um espaço de diálogos interculturais. Considerando que os diálogos não devem ser entendidos de forma necessariamente consensual e isenta de conflitos, é fundamental buscar desvelar as assimetrias de poder que envolvem os fluxos e as cristalizações de sentido, na intenção de contribuir para a construção de redes de significação menos hierarquizadas.

A tradição disciplinar presente no ensino de História não questiona a natureza epistemológica dos saberes escolares e os regimes de verdades, tampouco problematiza as relações entre sujeitos e saberes. Segundo Carmen

Gabriel, em situação de aprendizagem “os sentidos atribuídos não se encontram apenas nos saberes ensinados e aprendidos, mas nos sujeitos que ensinam e aprendem” (GABRIEL, 2008, p. 233). Por isso, superar a tradição a partir do estabelecimento de diálogos interculturais significa assumir o saber histórico escolar como um espaço discursivo potencializador de novas subjetividades, e para tanto é imprescindível que os sujeitos envolvidos se reconheçam com a capacidade de construir sentidos de forma menos hierarquizada, permitindo que se pense o “espaço discursivo como lugar de confrontos no qual também ocorrem lutas pela transformação das relações de poder” (GABRIEL, 2008, p. 232).

Além das especificidades próprias do saber escolar, para defender o saber histórico escolar como espaço de diálogos interculturais possíveis é importante destacar as características próprias à sua dimensão histórica. Em suas relações com a diferença, a tradição disciplinar no ensino de História – tal como apresentada anteriormente – tem, na melhor das hipóteses, localizado a diferença em uma posição subalternizada na linha de tempo do desenvolvimento histórico progressivo de orientação eurocêntrica. Na situação mais recorrente, tem produzido sua inexistência e desestimulado sua emergência. Nas últimas décadas, as lutas de movimentos e grupos socioculturais criaram demandas por novos estudos sobre sujeitos e grupos historicamente invisibilizados na História acadêmica e escolar. O impacto dessas demandas sobre as políticas de currículo coloca “no centro do debate conceitos de etnia, raça, identidade racial, racismo, pluralidade cultural” (BITTENCOURT, 2011, p. 95), contribuindo para a criação de zonas de contato no saber histórico escolar. Para que se constituam em espaços de diálogos interculturais, acredito que seja necessário investir no contato-confronto entre narrativas e tempos históricos.

Uma forma de realização possível desses contatos é a partir do investimento da historiografia em estudos comparativos interculturais, que poderiam se converter em exercícios do trabalho de tradução no âmbito do saber histórico acadêmico. Segundo Rüsen, os estudos são raros devido à “dificuldade de aplicar habilidade de pesquisa especializada a culturas históricas diferentes e o domínio do pensamento histórico ocidental nos estudos históricos mesmo em países não ocidentais”. (RÜSEN, 2009, p. 116).

Para o autor, como qualquer tipo de comparação, esse tipo de estudo exigiria um parâmetro organizativo, já que “as diferentes acumulações de conhecimento carecem de uma estrutura comum de organização cognitiva” (RÜSEN, 2009, p. 116). Em função das dificuldades próprias colocadas para a comparação intercultural, dentre elas a dificuldade epistemológica, em geral tem prevalecido como parâmetro oculto uma dada concepção dominante de historiografia.

A comparação, aqui, não revela nada senão uma medida da distância de uma norma acriticamente assentada. Em casos raros, estudiosos podem usar projeções de alternativas dentro de outras culturas no sentido de criticar seus próprios pontos de vista; mas, mesmo nesse caso, eles nunca têm um discernimento substancial das peculiaridades e similaridades de diferentes modos de pensamento histórico e de historiografia (RÜSEN, 2009, p. 117).

Para Rüsen, a forma de refletir de maneira sistemática sobre “o conflito entre engajamento e interesse relativo à identidade histórica das pessoas cuja historiografia pode e deve ser comparada” é por meio da teoria. “Somente por meio da reflexão teoricamente informada nós poderemos evitar ou corrigir qualquer imperialismo cultural oculto ou perspectiva equivocada no conhecimento comparativo” (RÜSEN, 2009, p. 117).

No lugar de instituir um paradigma para o pensamento histórico, a reflexão teórica deverá buscar olhar para os “universais antropológicos da consciência histórica”⁵⁸, que funcionam como “operações mentais básicas que podem ser encontradas em qualquer cultura humana” (RÜSEN, 2009, p. 118).

Não há cultura humana sem um elemento constitutivo de memória comum. Ao lembrar, interpretar e representar o passado, as pessoas compreendem sua vida cotidiana e desenvolvem uma perspectiva futura delas próprias e de seu mundo. *História*, nesse sentido fundamental e antropológicamente universal, é uma reminiscência interpretativa do passado de uma cultura, que serve como um meio de orientar o grupo no presente. Uma teoria que explica esse procedimento fundamental e elementar de dar sentido ao passado consoante à orientação cultural no presente é um ponto de partida para a comparação intercultural (RÜSEN, 2009, p. 118).

⁵⁸ Rüsen desenvolve o conceito de consciência histórica ao buscar indicar os fundamentos da ciência histórica e abordar sua pretensão de racionalidade no desenvolvimento de uma proposta de função para a teoria da História (RÜSEN, 2001).

Assim, partindo do pressuposto que a orientação temporal é uma carência humana, ou seja, todas as culturas sofrem da necessidade de atribuir sentido ao fluxo do tempo, “desenvolver um conceito do curso do tempo, da mudança e da progressão temporais, que tornam as ocorrências contingentes significativas em relação às atividades humanas cotidianas e a uma ordem estável de mudanças de um grupo” (RÜSEN, 2009, p. 122), e que esse é, pois, o trabalho da consciência histórica, Rüsen entende a narrativa histórica como um princípio universal antropológico.

Ele também alerta que a estrutura teórica de uma comparação intercultural deve, dentre outros movimentos, dar visibilidade às diferentes formas de pensamento histórico e esclarecer como essa variedade se constitui em relação às funções da consciência histórica, às práticas culturais de comunicação da consciência histórica e aos processos mentais que atribuem às reminiscências interpretativas do passado o status daquilo que chamamos história. Entendendo que o trabalho da consciência histórica se realiza por meio de práticas culturais denominadas por práticas de narração histórica, esse autor adverte que uma análise comparativa intercultural precisa estar alerta para evitar uma postura etnocêntrica. Para fugir da projeção do observador sobre aquilo que é observado, é necessário reconhecimento e respeito às diferentes práticas culturais de narrativa histórica, colocando a historiografia em relação com essas outras práticas, como também às condições da consciência histórica, ou seja, ao contexto cultural das práticas narrativas. Um exemplo destacado pelo autor é a consideração de critérios religiosos de sentido e significado da cultura, pois em grande parte das culturas “a religião é a fonte principal para um senso de relacionamento entre passado e presente” (RÜSEN, 2009, p. 127).

Pôr em contato diferentes narrativas históricas, então, significa criar a possibilidade de experimentação de um trabalho de tradução de saberes, já que elas podem ser aceitas como respostas à carência humana de orientação temporal entendida aqui como uma preocupação isomórfica presente nas mais diferentes culturas. Com base na reflexão proposta por Rüsen, essa zona de contato intercultural se torna possível no âmbito do saber histórico acadêmico a partir de um movimento que pode ser realizado pela produção historiográfica. E no que se refere ao saber histórico escolar? Essas mesmas prerrogativas da teoria da História

podem ser mobilizadas? Segundo ele, sim. Ao explicitar os fundamentos da ciência histórica, Rüsen (2001) afirma que a teoria da história se aplica não apenas a esta, mas a todo pensamento histórico. Sendo assim, é coerente aceitar que o saber histórico escolar pode se constituir como uma resposta para a carência humana de orientação temporal. Mais do que isso, dada sua especificidade epistemológica pautada por uma concepção pluralista e descontínuista da razão e por uma valorização da dimensão cultural do currículo que permite concebê-lo como espaço de significação, acredito que o saber histórico escolar pode se converter em um espaço bastante promissor na realização de experiências do trabalho de tradução.

Para além dessa potencialidade, a questão que se deve colocar no momento se refere às condições políticas e epistemológicas que definem critérios sobre o que é considerado válido como saber escolar na tradição disciplinar do ensino de História. O ponto em questão é refletir sobre o processo de expansão dos critérios de legitimação daqueles que são considerados como conteúdos válidos para compor o saber histórico escolar. Nesse sentido, explorar a relação tratamento da temporalidade e tratamento da diferença parece um caminho promissor.

Circe Bittencourt percebe o momento contemporâneo de forma especialmente interessante para os objetivos dessa reflexão. Ela vê os conteúdos históricos escolares

em uma problemática que busca relacionar os aspectos contraditórios de renovação e permanência, de tendências a mudanças de um lugar exclusivo – o espaço eurocêntrico – e de uma cultura hegemônica – a ocidental cristã – para uma maior diversidade de sociedades e culturas que se constituíram em variados lugares (BITTENCOURT, 2008, p. 206).

Esse desejo de rompimento com o espaço eurocêntrico e a cultura ocidental como perspectivas exclusivas é notório desde a década de 1980, como já apresentado. Sobre a presença da preocupação com questões multiculturais nos currículos de História, Selva Fonseca afirma que, desde a década de 1980, o movimento curricular para o ensino de História defende “uma perspectiva multicultural, temática” (FONSECA, 2003, p. 35). É interessante notar que a autora parece fazer uma identificação entre uma organização temática dos conteúdos e uma perspectiva multicultural, ou seja, estabelece uma relação direta entre mudança

no tratamento da temporalidade – até então baseada numa cronologia tradicional quadripartite francesa – e a introdução de um olhar diferenciado para o tratamento da diferença. Se esta relação não se estabelece de forma tão direta, não é possível afirmar que não exista. Ao contrário, defendo que é um caminho promissor para a potencialização de diálogos interculturais no saber histórico escolar.

É seguro afirmar que a adoção da proposição temática no tratamento da temporalidade nos currículos não necessariamente implica uma consideração crítica das diferenças, tampouco uma abordagem intercultural delas. Circe Bittencourt, analisando as propostas curriculares temáticas das décadas de 1980 e 1990, já chamava atenção para a falta de aprofundamento na questão do “outro”, o que considera como fundamental “dada a insistência [nessas propostas] em considerar a disciplina como instrumento privilegiado de transformação da sociedade no presente, mediante estudo do seu passado, entendendo a necessidade da participação política dos indivíduos” (BITTENCOURT, 1998, p. 155).

Por outro lado, a segunda metade da década de 1990 representou um novo processo de redefinições das políticas públicas para a educação, tendo como marco a nova LDB (Lei nº 9.394/96) que,

diferentemente de períodos anteriores, fundamentava uma estrutura legislativa com base na pluralidade cultural da sociedade brasileira, proporcionando, dentre outras transformações, um redimensionamento dos fundamentos do conhecimento curricular. A História mantinha-se e estava assegurada pelos currículos oficiais, mas eram, com maior ênfase, questionadas as ausências de grupos sociais e de gênero nos conteúdos históricos escolares (BITTENCOURT, 2011, p. 92).

O tema da abordagem multicultural relacionado ao tratamento da questão da temporalidade também se mostra presente no âmbito dos debates em torno dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino fundamental de História. Lançados pelo Ministério da Educação em 1997, os PCNs enfatizam uma “preocupação com a inclusão da diversidade cultural no currículo de História” (FONSECA, 2003, p.32). A proposição temática como eixo de organização dos conteúdos foi alvo de muitos comentários e observações críticas, dentro e fora da comunidade disciplinar, como já apresentado. Mas interessa destacar aqui a

relação que se estabeleceu, em boa parte do debate crítico, entre perspectiva temporal e tratamento das diferenças culturais. Trechos de pareceres emitidos por especialistas convidados para avaliar o documento apontam para essa relação.

(...) A versão preliminar me parece bastante correta teórica e metodologicamente. Parte de uma rejeição de uma visão de história linear, cronológica, eurocêntrica — que tem dominado o ensino fundamental, apesar de muitas críticas feitas há mais de uma década.

(...)

(...) A perspectiva das diversidades de "tempos históricos" e da ausência de um destino comum e inexorável para todos os povos são promissoras para nortear a discussão sobre a cidadania e construção de uma sociedade democrática (GABRIEL, 2003, p. 227).

A crítica a uma visão de história eurocêntrica vem associada diretamente a uma concepção de tempo linear, da mesma forma que o rompimento com essa perspectiva, que estabelece um “destino comum e inexorável para todos os povos”, está relacionada à diversidade de tempos históricos. Entendo nesses trechos referências claras à concepção de história como totalidade unitária e homogênea forjada pela razão metonímica, já criticada anteriormente, e ao mesmo tempo reconheço uma indicação de alternativa através da associação entre diversidade temporal e construção de cidadania democrática, elemento que, no texto do documento, está claramente referido ao reconhecimento da pluralidade cultural (BRASIL, 1998). Não quero com isso afirmar que o tratamento da diversidade cultural, tal como proposta no texto dos PCNs, se coaduna com a proposta que defendo aqui de educação intercultural. Apenas reconheço aí um sinal fecundo da relação entre temporalidade e diferença, relação que pode ser construída no sentido de uma potencialização de diálogos interculturais.

Os diálogos interculturais são, conforme definido aqui, as relações que se estabelecem nas zonas de contato intercultural, através dos quais se favorece a expressão de múltiplos significados. É nessas zonas de contato que se gera a inteligibilidade recíproca entre a diversidade e a multiplicidade de experiências possíveis e disponíveis. Dessa forma, para que o saber histórico escolar se constitua como um espaço de diálogos interculturais, é fundamental operar aí com a sociologia das ausências, capaz de desvelar as assimetrias que geram

inexistências, e com a sociologia das emergências, responsável por ampliar simbolicamente as experiências que ainda-não são. Se na tradição do ensino de História a razão metonímica e a razão proléptica promovem a monocultura do tempo linear, criando a simultaneidade de tempos não contemporâneos, acredito que o caminho para a criação de uma ecologia de temporalidades seja através da ênfase na dimensão temporal de simultaneidade, no sentido de colocar em contato-confronto diferentes tempos históricos que, numa perspectiva monocultural, estariam posicionados na linha do desenvolvimento temporal de maneira a invisibilizar ou desprestigiar experiências não enquadradas no modelo eurocêntrico. Promover a proliferação de experiências nas zonas de contato interculturais é “tanto quanto possível, converter em contemporaneidade a simultaneidade que a zona de contato proporciona” (SANTOS, 2006, p. 132).

A ampliação do contato entre experiências disponíveis e possíveis por meio da ênfase da dimensão temporal da simultaneidade no saber histórico escolar traz um conjunto de dificuldades bastante peculiares. Aqui, quero destacar duas delas. A primeira diz respeito ao perigo da anulação da história a partir da conversão da simultaneidade em contemporaneidade.

Esta consideração é importante, sobretudo nas zonas de contato entre saberes e práticas em que as relações de poder, por serem extremamente desiguais, conduziram à produção maciça de ausências. É que, nestas situações, uma vez tornados presentes um dado saber, uma dada prática antes ausente, há o perigo de se pensar que a história desse saber ou dessa prática começa com a sua presença na zona de contato (SANTOS, 2006, p. 132).

Para evitar esse risco é fundamental investir na ideia de ecologia, tal como definido por Santos, em que as experiências podem interagir de forma sustentável, pois são entendidas como entidades parciais e heterogêneas que compõem diferentes totalidades.

Outra dificuldade bastante peculiar a ser enfrentada é o problema da inteligibilidade recíproca característica do trabalho de tradução. Como parece estar claro, a reciprocidade deve envolver todos os lados em questão, nesse caso, todas as experiências em contato devem ter possibilidade de enunciar a trama de significações sobre si e sobre o Outro. Dadas as já mencionadas características eurocêntricas das narrativas históricas que concorrem para a composição do saber

histórico escolar, dadas as dificuldades, também relatadas, dos processos de construção de análises comparativas interculturais por parte da historiografia, verifica-se de forma patente que as experiências tradicionalmente construídas como inexistente ou subalternizadas nas narrativas históricas tradicionais ainda precisam ocupar o lugar de enunciação. Enquanto esse processo ainda se desenvolve e ganha força, vale a pena apostar na realização de diálogos interculturais? Defendo aqui que, a partir de uma concepção de diálogo intercultural como possibilidade de reflexão crítica sobre as relações de poder que envolvem os fluxos e as cristalizações de sentido, e tendo em vista a dimensão do contato-confronto como possibilidade de estar frente a frente e ser visto em iguais condições de concorrer aos critérios de validação e legitimidade, é necessário acometer desde já a construção do saber histórico escolar como espaço de diálogos interculturais.

Se, conforme abordado anteriormente, o trabalho de tradução ainda está por ser realizado e não apresenta garantias contra os riscos do fracasso, por que traduzir? Segundo Santos

As expectativas são as possibilidades de reinventar a nossa experiência, confrontando as experiências hegemônicas que nos são impostas com a imensa variedade das experiências cuja ausência é produzida ativamente pela razão metonímica ou cuja emergência é suprimida pela razão proléptica. A possibilidade de um futuro melhor não está, assim, num futuro distante, mas na reinvenção do presente, ampliado pela sociologia das ausências e pela sociologia das emergências e tornado coerente pelo trabalho de tradução (SANTOS, 2006, p. 135).

Dessa maneira, acredito e defendo que investir na possibilidade de proliferação das narrativas históricas pode se converter em uma forma de reinventar as experiências e construir novas expectativas. E a análise das coleções didáticas para o ensino de História, que é apresentada nos próximos capítulos, assume aqui o papel de buscar no presente outras histórias possíveis.