

7

Considerações finais ou uma outra introdução?

Acredito que tão ou mais difícil que iniciar um texto – que pode ser um artigo ou uma tese de doutorado – é terminá-lo. Acredito também que essa dificuldade vem da total impossibilidade de fazê-lo, pois um movimento de reflexão não se encerra. E é bom que seja assim. Um movimento de reflexão pode ser limitado no sentido da definição de seus objetivos, princípios e métodos, mas não no sentido de conter-se, de privar-se de novos movimentos. Um trabalho de reflexão deve multiplicar-se, projetar-se para novos trabalhos, pois as respostas encontradas para as questões apresentadas se colocam como novas questões em busca de novas respostas. É essa a sensação que tenho ao chegar até aqui. Não me sinto chegando ao fim, mas apenas alcançando o limite de uma etapa, e profundamente envolvida com o desenvolvimento das próximas. Dessa forma, não se trata de um texto conclusivo, pois, ao mesmo tempo que comenta e expande alguns dos resultados encontrados, apresenta novas inquietações. Talvez possa até ser lido como uma outra introdução.

Na primeira introdução da tese, afirmava que uma única história não é suficiente, pois é incompleta. Incompletude que gera o estereótipo, a ignorância e o preconceito: (...) “mostre um povo como uma coisa, como somente uma coisa, repetidamente, e será isso o que ele se tornará”, dizia Chimamanda Adichie (2009). Uma única história é também perigosa. Quantas vezes uma única história ao ser contada não produziu inexistências? Quantas vezes uma única história ao ser repetida não produziu desigualdades?

Adichie também afirma que “é impossível falar sobre história única sem falar sobre poder. (...) Como são contadas, quem as conta, quando e quantas histórias são contadas, tudo realmente depende de poder”. As histórias que são contadas nas salas de aula de História, nos livros didáticos e nas propostas curriculares também dependem de relações de poder. É sobre tais relações que essa tese fala. Sobre relações entre conhecimento e poder; entre educação e poder.

Como agentes de políticas de currículo – entendo currículo em sua multidimensionalidade –, os professores de História, bem como os de qualquer outra disciplina, ocupam lugares de poder. E destes lugares precisam ser conscientes de suas ações, tanto nos objetivos quanto nas potencialidades. E eu,

como professora formadora de professores, não poderia abrir mão desse espaço de poder – que é o texto acadêmico – e deixar de ocupá-lo com fins didáticos. Sendo assim, esse texto final assume, em suas funções acadêmicas de sistematização dos resultados da pesquisa, também um papel pedagógico na expectativa de contribuir para a reflexão sobre o processo inicial de formação de professores de História.

A abordagem eurocêntrica presente nos livros didáticos e nos programas curriculares é uma marca de nascença do ensino de História. Marca que, apoiada numa determinada concepção de tempo, se constituiu como uma tradição disciplinar. A tradição não é um problema em si mesmo, mas a forma que assume aqui impede outras histórias de serem contadas. Essa forma se define pela manutenção de uma perspectiva temporal linear e progressiva própria do regime moderno de historicidade.

No regime moderno de historicidade, o futuro é um tempo inédito, sempre diferente e melhor do que o passado. E a História, entendida na sua singularização semântica, é compreendida como um processo contínuo em direção ao futuro. Processo aqui é, portanto, uma sequência unificada e unificadora de eventos que ocorrem pelo tempo, pois é o tempo, percebido como aceleração, que alimenta o processo histórico. E o ensino de História ainda apresenta marcas da tradição moderna que impõe a monocultura do tempo linear, provocando a assimetria dos tempos históricos por meio da simultaneidade de tempos não contemporâneos.

O que se espera da crítica a essa concepção é a resignificação da noção de processo, que pode ser reconhecida aqui através da valorização da dimensão temporal de simultaneidade. Essa dimensão pode ser entendida como mobilizadora de contatos e confrontos culturais, capazes de promover a expressão de múltiplos significados e favorecer a reflexão sobre os processos de significação. Dessa forma, o saber histórico escolar pode se constituir em espaço de diálogos interculturais.

A ênfase numa concepção de cidadania que tem como eixo central a questão da diversidade pode, ao mesmo tempo, reforçar uma tendência contemporânea de tratamento das diferenças numa perspectiva neoliberal multiculturalista, na lógica de um interculturalidade funcional, ou contribuir para a construção de uma proposta intercultural crítica que abra espaço para a realização de diálogos interculturais. Por certo que o caminho a ser percorrido passa por um conjunto de opções epistemológicas, e, portanto, políticas.

No caso específico do ensino de História, uma proposta alternativa à tradição observada precisa necessariamente considerar essa temática sob uma perspectiva crítica, ou seja, ser capaz de considerar as tensões entre identidade e alteridade tendo como eixo nodal a questão do poder, tanto no que se refere às esferas políticas, sociais e culturais, como com relação às dimensões do saber e do ser, uma vez que a tradição moderna no ensino de História tem como uma de suas principais características a criação da não existência e a subalternização das diferenças.

Os resultados observados na pesquisa mostram sinais que podem ser considerados indícios de diálogos possíveis, ou seja, diálogos que ainda não se realizaram, mas que já existem em sua potencialidade. E o movimento de sociologia das emergências, ao realizar a ampliação simbólica desses sinais, contribui para a concretização dessas potencialidades.

Os sinais de alternativas foram agrupados em dois grandes conjuntos, em função das potencialidades que mobilizam. Frente à totalidade unitária e homogênea da razão metonímica, é preciso buscar a proliferação das totalidades, fazendo com que outras possam existir ao mesmo tempo, totalidades múltiplas e heterogêneas. As dicotomias são as formas exemplares da totalidade unitária e homogênea, pois os termos de uma dicotomia se definem na relação de oposição em relação ao outro e por isso não podem existir como tais fora da dicotomia. Por isso, provocar a proliferação de totalidades é buscar a independência das partes, promovendo sua participação em outras totalidades. Frente à monocultura do tempo linear, um dos processos de produção da não existência da razão metonímica, é preciso buscar a multiplicidade de temporalidades, fazendo com que diferentes concepções e experiências de tempo possam entrar em contato sem as assimetrias que provocam a simultaneidade de tempos não contemporâneos. A sistematização que segue, além de recuperar os elementos analisados no último capítulo, tem a função de servir, deliberadamente, como um mapa conceitual para contribuir na reflexão sobre o ensino de História visando à formação inicial de professores.

A proliferação de totalidades pode ser observada em sua potencialidade na:

1. Valorização da perspectiva procedimental na construção da narrativa e da explicação histórica. Esse movimento é reconhecido no texto-base das coleções através de sinais como: o destaque para as múltiplas narrativas e os múltiplos significados que as diferentes versões historiográficas podem promover; o

destaque para a possibilidade de diferentes sujeitos assumirem o lugar de narradores de uma História; a problematização do lugar de subjetividade ocupado pelo narrador/historiador; o destaque para os limites do conhecimento histórico enquanto uma narrativa possível sobre o passado; e o reconhecimento e a valorização da legitimidade de outras narrativas sobre o passado.

2. Complexificação da representação social de atores sociais na direção de fortalecer a perspectiva de independência das partes de uma totalidade, fugindo, assim, das dicotomias. Sinais desse movimento são reconhecidos no texto-base das coleções através da representação de novos papéis sociais ou novos atores que problematizam as relações dicotômicas; interesses não homogêneos no interior de um mesmo grupo social; grupos culturais indígenas e grupos culturais africanos como constituintes e constituídos por outras totalidades; atores sociais historicamente subordinados ocupando novos papéis em novas totalidades; e complexificação de personalidades de modo a problematizar representações maniqueístas.

3. Multiplicação de lógicas que organizam as narrativas de modo a romper com a homogeneidade. Sinais desse movimento são reconhecidos no texto-base através da complexificação da dinâmica interna da economia colonial de modo a valorizar outras atividades produtivas que não estivessem pautadas pelas demandas do mercado externo.

A multiplicidade de temporalidades pode ser observada em sua potencialidade na:

1. Valorização da perspectiva procedimental na construção da narrativa e da explicação histórica. Mais uma vez esse movimento é reconhecido como um sinal importante de alternativa, e pode ser percebido em destaque para diferentes formas de representar e medir o tempo; distinção entre tempo cronológico e tempo histórico; e destaque para diferentes ritmos dos processos temporais de mudança e permanência.

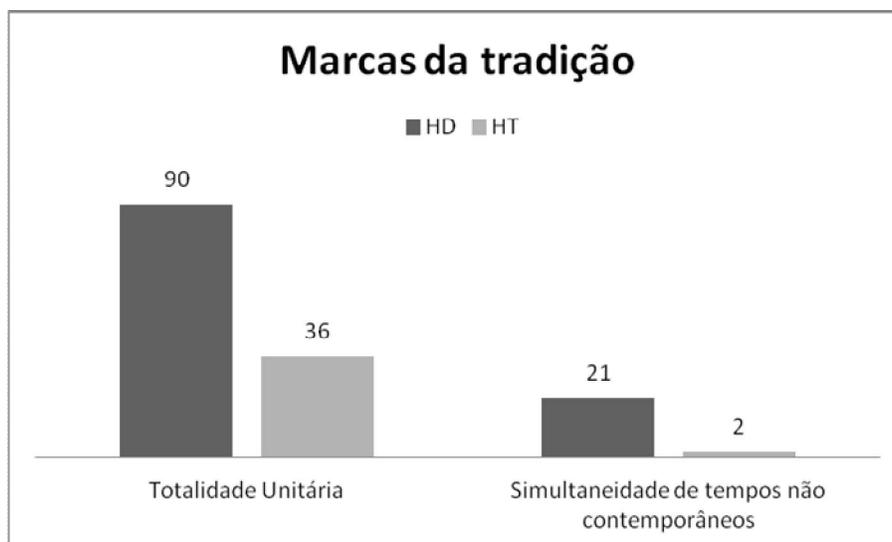
2. Valorização da dimensão temporal de simultaneidade por meio da noção de permanência. O movimento pode ser entendido como uma estratégia de resignificação positiva para a perspectiva tradicional de simultaneidade de tempos não contemporâneos. Os sinais desse movimento foram percebidos em situações

em que a noção de permanência assumia sentidos de tradição, patrimônio, memória, herança cultural, explicação para experiências no presente ou origem.

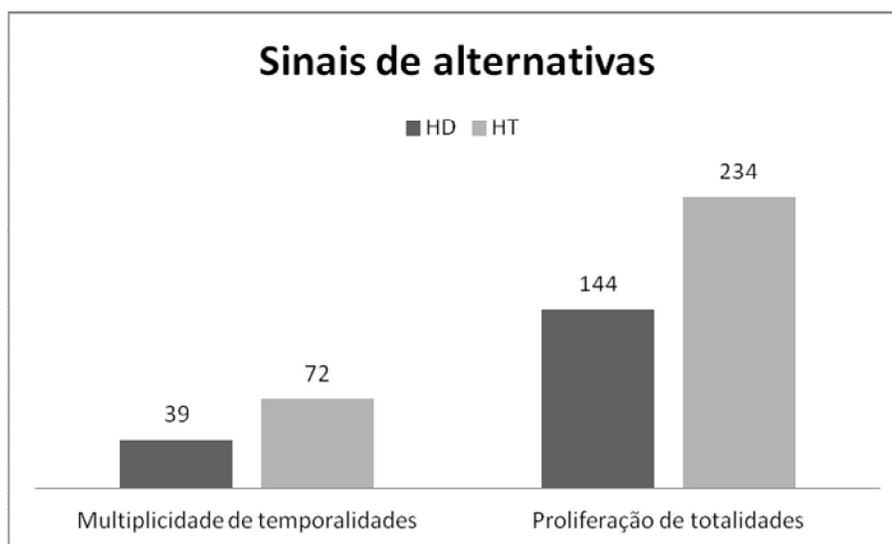
É certo que tais sinais não são absolutos, podendo assumir outros sentidos em contextos diferentes. Alguns aparecem como exceções dentro das próprias coleções, outros aparecem com mais força, manifestando-se como uma tendência dentro da obra. Essas diferentes dinâmicas revelam a heterogeneidade das coleções e o ecletismo que marca sua constituição interna. Portanto, não é uma descrição que pretende esgotar todas as potencialidades de alternativas. Apenas tem o objetivo de, ao sistematizar os resultados da análise, contribuir para a reflexão sobre caminhos possíveis para a construção de diálogos interculturais, tendo como referência o universo empírico analisado. Essa reflexão pode se expandir para além da análise realizada a partir das questões que suscita.

A primeira questão que emerge é sobre os limites impostos pela organização curricular para os movimentos de proliferação de totalidades e multiplicidade de temporalidades.

A perspectiva curricular integrada se caracteriza por mobilizar a cronologia de base europeia, que tradicionalmente imprime um único sentido à narrativa histórica que, “quando possível”, integra outras experiências à totalidade única e homogênea. Será uma concepção exclusiva? Será possível, sem abandonar a perspectiva integrada, promover uma ecologia de temporalidades? Os dados analisados não foram conclusivos em relação a isso, apesar de mostrar que em HD há uma ocorrência muito maior de marcas da tradição quando em comparação com HT. Das 149 ocorrências que apontam para a permanência da tradição nas coleções analisadas, 111 delas estão nos volumes da coleção HD, contra 38 em HT. O gráfico abaixo mostra a distribuição das ocorrências entre as categorias de análise.



A coleção HT apresenta, em contrapartida, um número bem mais significativo de sinais de alternativas, quando comparado com HD, como mostra o gráfico abaixo.



Do total de 489 ocorrências identificadas como sinais de alternativa, 306 foram reconhecidas em HT e 183 em HD.

Diante disso, é fundamental questionar: qual o impacto da orientação curricular sobre a variação nas possibilidades de construção de alternativas à tradição disciplinar no ensino de História?

Os resultados da pesquisa, que tem um escopo empírico bastante restrito, já que trabalha com apenas duas coleções, podem não ser representativos para fazer uma inferência conclusiva, mas levantam algumas questões. É notável o desnível no número de ocorrências, que colabora para uma apreciação mais favorável à coleção HT. No entanto, gostaria de ponderar que a presença de um número maior de sinais em HT pode não se dever exclusivamente à opção relacionada à organização curricular temática, mas ao quanto essa opção implica uma mudança de concepção de tempo. Pois só uma mudança na concepção de tempo pode sustentar a proliferação de totalidades e a multiplicidade de temporalidades na perspectiva ecológica de Boaventura de Sousa Santos, ou seja, por meio de interações sustentáveis que permitam a sobrevivência do que é diferente da concepção de tempo linear.

É possível adotar eixos temáticos na organização curricular e manter uma concepção de tempo linear e progressiva? É possível mudar essa concepção mantendo uma perspectiva curricular integrada?

A segunda questão suscitada pela análise diz respeito à especificidade do saber histórico escolar. A concepção de saber histórico escolar compartilhada aqui se apoia, como visto, em três princípios: a especificidade epistemológica dos saberes escolares, sua concepção como espaço de significação e a especificidade das relações do saber histórico com o tema da diferença. Será que essa concepção tem encontrado apoio na perspectiva procedimental que vem ganhando força nos livros didáticos de História?

Chama atenção como esse elemento aparece com força entre os sinais de alternativa reconhecidos nas coleções analisadas. Como visto anteriormente, a adoção do enfoque procedimental na construção da narrativa e da explicação histórica aparece como um critério de avaliação apresentado no edital de seleção para o PNLD 2011. No edital, esse enfoque é indicado como estratégia para superar o senso comum que caracteriza o saber histórico escolar, através da distinção entre a compreensão do processo histórico e a produção de conhecimento sobre o mesmo. Da habilidade de distinção deriva, conforme o documento, o desenvolvimento da consciência crítica que capacita o estudante para atuar na sociedade. Segundo o edital, é avaliado como um bom livro didático aquele que funcione como um “instrumento para que o professor trabalhe com os alunos a metodologia da produção do conhecimento histórico”. Mas de que

conhecimento histórico estamos falando? Será que o enfoque procedimental tem contribuído para a valorização do saber histórico escolar em sua especificidade epistemológica, sua dimensão cultural e sua relação específica com a diferença?

Por outro lado, vale questionar o quanto a valorização da perspectiva procedimental favorece a proliferação de totalidades a partir da proliferação de narrativas. E, ao mesmo tempo, o quanto a proliferação de narrativas implica a expansão dos critérios de legitimação dos conteúdos.

Creio que tais questões remetem à concepção de currículo defendida na tese. Entendido em sua dimensão cultural, o currículo é constituído e constitui relações de poder. Segundo Tomaz Tadeu Silva

Reconhecer o currículo como narrativa e reconhecer o currículo como constituído de múltiplas narrativas significa colocar a possibilidade de desconstruí-las como narrativas preferidas, como narrativas dominantes. Significa poder romper a trama que liga as narrativas dominantes, as formas dominantes de contar histórias, à produção de identidades e subjetividades sociais hegemônicas. As narrativas do currículo devem ser construídas como estruturas que fecham possibilidades alternativas de leitura, que fecham possibilidades de construção de identidades alternativas. Mas as narrativas podem também ser vistas como textos abertos, como histórias que podem ser invertidas, subvertidas, parodiadas, para contar histórias diferentes, plurais, múltiplas, histórias que se abram para a produção de identidades e subjetividades contra-hegemônicas, de oposição. (SILVA, 1995, p. 206)

Pensar nessas possibilidades me ajuda a formular respostas para a pergunta que, como professora de História, nunca deixei de me fazer, e com a qual, agora como professora formadora de professores de História, provoco meus alunos insistentemente: Por que ensinar História?

Agora, a resposta que quero dar a tal pergunta é: Para narrar e ouvir outras histórias possíveis.