

12

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Entre remates e alinhavos

O mesmo movimento que desenlaça os fios da trama apontando para o desfecho entrelaça-os em outros enredos fazendo com que a tessitura final da trama fique sempre com a idéia de incompletude, de coisa não acabada, ainda por fazer. É nesse movimento contraditório de fazer e desfazer que situo as "considerações finais" deste estudo.

Optei por deixar transparecer na estrutura desse texto o movimento de amadurecimento das minhas reflexões ao longo da trajetória de pesquisa. As questões iniciais explicitadas na introdução foram aos poucos assumindo contornos mais precisos à medida que a revisão bibliográfica, a análise documental e o trabalho de campo foram tomando corpo. Percebe-se essa evolução nitidamente ao comparar o questionamento inicial formulado no início dessa trajetória e as questões formuladas no final da primeira parte deste estudo - "Costurando os fios". Da mesma forma que o encaminhamento dado a esse segundo bloco de questões resultante da articulação dos três diferentes eixos de discussão teórica tomou rumos não esperados quando procurei confrontar, na segunda parte da análise, o quadro teórico elaborado e os dados igualmente construídos a partir das estratégias metodológicas privilegiadas (entrevistas, análise documental e observação de aulas). Essas alterações não foram em termos da problemática central, mas, sobretudo quanto às ênfases dadas à determinados aspectos, às escolhas possíveis das portas de entrada para participar nos debates ou às opções metodológicas previstas inicialmente. Nesse sentido, explica-se, por exemplo, no texto introdutório deste estudo, a não centralidade da questão da narrativa histórica e/ou da temática da identidade nacional e muito menos do processo de independência que passam a ocupar um papel de destaque no decorrer da investigação. Da mesma forma a não preocupação em gravar ou filmar as aulas observadas, na medida em que não tinha ainda claro naquele momento da entrada em campo, isto é, nas salas de aula, a importância que assumiria a questão da linguagem na apreensão dos saberes escolares. Ou ainda, o papel desempenhado pelos sujeitos-alunos no processo de transposição interna, sujeitos esses, que por

mais que tenham sido assumidos desde o início como estando fora do meu campo de observação e de análise insistiram em marcar presença no próprio processo de construção dos saberes ensinados e não apenas dos saberes aprendidos. Esta pesquisa traz as marcas desses erros e acertos. Não seria esse o preço a ser pago quando assumimos em não construir em uma só tacada o nosso objeto de pesquisa?

Todavia, entre essas diferentes alterações ou desdobramentos, o fio condutor de tantas reflexões que se entrecruzaram permaneceu coerente com os pressupostos e objetivos iniciais explicitados, permitindo prosseguir apesar de todos os imprevistos, atalhos e desvios. A tentativa de compreender o processo de transposição de saberes no âmbito do ensino de história tendo como base um olhar de dentro do campo pedagógico e mais precisamente do da didática foi a motivação que norteou essa investigação do início ao fim. Os demais eixos de discussão que foram sendo construídos só têm sentido se articulados a essa questão central. Dessa forma, o diálogo com a Teoria da História, a Epistemologia, a Hermenêutica, a Análise do Discurso, devem ser vistos como decorrentes dos questionamentos que foram surgindo com a minha apropriação da leitura da teoria da transposição da didática para pensar os problemas colocados no campo do ensino e da história.

Durante todo o trajeto intelectual percorrido procurei, através do diálogo travado com e contra os diferentes interlocutores, construir uma pauta de discussão que privilegiasse a incorporação das tensões - objetividade e subjetividade; fragmentação e totalidade universalismo e relativismo - reelaboradas em função das problemáticas específicas dos campos aqui privilegiados: educação e história. Nem sempre foi possível respeitá-la. Esse tipo de exercício exige estar sempre atento a não cair nas armadilhas das visões dicotômicas e/ou reducionistas que tendem a anular o potencial analítico das contradições na apreensão das práticas sociais. Essa exigência impõe um estado de vigilância epistemológica permanente que não depende apenas da intencionalidade do pesquisador, mas também e principalmente da sua experiência no desempenho dessa posição social e das condições objetivas de produção da pesquisa. As considerações que se seguem devem ser apreendidas como o resultado de um tateamento por esses caminhos teóricos-metodológicos ainda

pouco trilhados, com as marcas inevitáveis dos alcances e limites impostos por uma tese de doutoramento.

Assim, das questões iniciais que motivaram esta pesquisa e das que foram surgindo no decorrer da investigação, apenas algumas puderam ser (ar)rematadas. Uma grande maioria costurei em pontos largos, alinhavando as idéias a espera de costuras mais consistentes. Limitar-me-ei aqui a pontuar alguns desses estágios diferenciados de reflexão em que me encontro no estado atual de acabamento dado às reflexões desenvolvidas nesse percurso. Como um balanço intermediário, uma pausa no meio do caminho para um outro recomeçar.

As considerações abaixo são o resultado da costura de alguns desdobramentos das questões que constituíram os quatro eixos interrogantes explicitados na introdução deste estudo e que procurei explorar buscando respostas satisfatórias aos problemas levantados pela natureza epistemológica específica do saber histórico.

Uma primeira observação, de ordem mais geral, diz respeito à pertinência do quadro teórico da transposição didática elaborado por Chevallard, privilegiado neste estudo e ponto de partida da formulação do meu próprio referencial teórico de pesquisa. Apesar das resistências e das críticas em relação à utilização desse conceito no campo do ensino da história, esta pesquisa apostou na sua fertilidade teórica e metodológica para pensar as questões relativas à problemática dos saberes históricos escolares. Como instrumento analítico do "gênero comum" (o campo da didática) o conceito de transposição didática, uma vez reelaborado no âmbito das problemáticas específicas das didáticas dos diferentes campos disciplinares apresenta um potencial heurístico que merece ser explorado pelos pesquisadores do campo. Nesse sentido um dos remates possíveis desta pesquisa consiste em permitir uma "reabilitação" deste conceito, cuja fecundidade teórica e metodológica não tem sido, no meu entender, devidamente explorada. Essa postura abre pistas interessantes para o campo da didática consolidar a sua identidade e delinear o seu campo de intervenção de maneira a incorporar as contribuições vindas de horizontes de pesquisa diversos sem no entanto, correr o risco de diluir-se em problemáticas que não lhe são específicas.

Ao tornar central a problemática dos saberes no questionamento didático essa teoria permite que o olhar sobre a escola não abra mão da especificidade das relações que esta instituição estabelece com este vértice do triângulo didático e

que em última instância justifica a sua própria razão de ser. Ao dar visibilidade aos mecanismos inerentes ao sistema de ensino, permitindo que este se torne um objeto de reflexão e de pesquisa ela reforça igualmente a legitimidade e pertinência epistemológica a este campo, indispensável para a conquista da sua legitimidade cultural e política no âmbito das lutas de representação que marcam o campo educacional brasileiro na atualidade.

Os resultados obtidos ao longo dessa investigação reforçam essa idéia. A ausência de uma reflexão didática sobre a natureza epistemológica do saber histórico está nas bases da dificuldade encontrada pelos autores/as da a proposta curricular analisada em potencializar as suas inovações tanto no plano político como no plano pedagógico.

Uma outra pista fecunda presente neste quadro teórico e que pode contribuir para superar alguns impasses da área consiste no fato de ela permitir discutir a questão da autonomia epistemológica dos saberes escolares sob outras bases, diferentes das que têm sido utilizadas comumente no campo. Com efeito, nessa perspectiva não se trata de disputar a legitimidade científica entre esferas de problematização dos saberes diferenciadas (produção, transposição, utilização, ensino) mas sim de reconhecer as potencialidades e contribuições específicas de cada uma dessas esferas sem reforçar entre elas posições hierárquicas. Esse deslocamento permite se não desconstruir, denunciar alguns mitos presentes no campo pedagógico, como o da conformidade entre as necessidades em saberes entre a esfera de produção e do ensino de um determinado saber, que estão nas bases de muitas reformas curriculares fracassadas. Além disso, a perspectiva da transposição didática obriga um enfrentamento com as questões de ordem epistemológica e política colocadas pelas esferas de didatização, obrigando dessa forma a reflexão sobre modalidades de transposição mais adequadas ao funcionamento didático. Importa sublinhar que não se trata de buscar melhores meios para manter a reprodução desigual do sistema dos saberes, mas sim de reconhecer a existência desses mecanismos de reprodução para melhor combatê-los tanto no plano epistemológico como no político.

No que diz respeito aos remates possíveis no campo disciplinar da história, eles se situam no plano dos efeitos sentidos - na prática discursiva e social observada - do (re)conhecimento, ou não, da especificidade da natureza epistemológica mista do saber histórico pelos agentes que participam dos

processos de transposição externa e interna. Esses efeitos podem ser tanto de ordem epistemológica como de ordem político-cultural. Em termos epistemológicos essa diferença pode ser percebida nas modalidades de textualização privilegiadas em cada uma desses espaços discursivos. Na segunda ordem de efeitos, o que está em jogo, em última instância, é a possibilidade oferecida pelo ensino desta disciplina de criar e alimentar marcas identitárias e/ou criar condições para a construção de identidade(s) narrativa(s).

A pesquisa permitiu mostrar - tendo como base alguns conceitos elaborados no quadro teórico de reflexão de Ricoeur, como o de "estrutura narrativa" e "identidade narrativa", - o papel central desempenhado pela dimensão axiológica na construção do conhecimento histórico. A importância dessa dimensão está estreitamente relacionada à própria "razão de ser" deste saber, que justifica-se pela sua intencionalidade de oferecer uma grade de leitura do mundo passado e presente. Embora inerente à todas esferas de problematização desse saber essa dimensão não é assumida da mesma forma pelos diferentes sujeitos-sociais (autores/as de propostas e professores/as) que participam dos diferentes níveis de transposição didática.

A análise de discurso, na perspectiva de Fairclough, permite afirmar que a forma de lidar com essa problemática, tanto em termos epistemológicos como políticos-culturais, varia igualmente em função do gênero narrativo (documento curricular e texto do saber do professor em sala de aula) considerado, deixando entrever que os processos de transposição no campo da história pressupõem reelaborações discursivas.

Alguns conceitos e categorias de análise do quadro da ACDTO mostraram-se bastante férteis para pensar a dinâmica dos saberes escolares em seus diferentes habitats, bem como as suas transformações e reelaborações quando transpostos de uma esfera de problematização a outra. A idéia de "cadeias intertextuais", por exemplo, permite pensar que a compreensão dos mecanismos que entram em jogo nas reelaborações didáticas que ocorrem no processo de transposição teriam muito a ganhar com as contribuições das análises do discurso. Apesar do fato de essas contribuições terem sido incorporadas nesta pesquisa de maneira exploratória, permitindo apenas alguns poucos alinhavos, considero que este exercício intelectual foi, pelo menos suficiente, para mostrar a necessidade e

pertinência do estreitamento do diálogo entre didática / epistemologia escolar e o universo da linguagem.

Com efeito, nota-se que no campo do ensino de história esse diálogo, embora ainda incipiente foi de grande ajuda para compreender os processos de textualização implementados pelos agentes do processo de transposição. No plano da noosfera, a análise da coesão textual do PCN permitiu dar visibilidade a alguns desses processos como, por exemplo, o da despersonalização através do estilo retórico da narrativa tradicional.

Foi possível perceber igualmente que nesse nível de transposição externa, a preocupação em travar um combate com a matriz historiográfica tradicional, em especial em relação à concepção de tempo histórico privilegiada prevaleceu, acarretando uma proposta de textualização do saber marcada pela ênfase nas preocupações e proposições de transposição em termos de apenas um dos pólos constituintes do saber histórico.

Percebe-se que a "proposta didática" dos eixos temáticos consiste basicamente em resignificar os conceitos operatórios (de tempo, fato histórico e sujeito histórico) na "nova" matriz disciplinar informada pelo quadro teórico da história-problema nos moldes das correntes historiográficas francesas que compõem o que ficou conhecido pela Nova História. Mais interessada em problematizar e desconstruir a matriz historiográfica tradicional a memória nacional é associada nessa proposta curricular ao antigo texto do saber que se quer combater, não permitindo, nenhuma possibilidade inovadora de configuração narrativa da nação.

Percebe-se, pois, que esse movimento está em sintonia com as motivações, identificadas por Chevallard, que estão na origem do movimento de transposição didática implementado no nível da noosfera. Trata-se mais de satisfazer as demandas externas em busca da compatibilidade do sistema dos saberes com a sociedade mais ampla, no caso específico com a Academia, do que procurar soluções para resolver os problemas resultantes das dificuldades de ensino e aprendizagem dessa disciplina relativos à complexidade que envolve o processo de dessincretização desse saber.

Importa sublinhar que essas tentativas de aproximação com certas matrizes historiográficas do saber acadêmico fazem-se igualmente em termos da incorporação das suas lutas de representação pela hegemonia desse campo de

pesquisa. A dificuldade em assumir a dimensão axiológica do saber histórico pelos agentes da noosfera em foco pode ser explicada pela associação mecânica desse pólo mais subjetivo com a matriz da história-narrativa tradicional. Essa tendência em equiparar as "necessidades em saberes" entre as diferentes esferas de didatização reforça o mito da conformidade entre o saber histórico escolar e a história acadêmica criando impasses para o estabelecimento de formas de articulação mais fecundas para pensar as questões colocadas em cada uma dessas esferas de problematização.

Essas considerações sobre a modalidade de articulação estabelecida entre o saber acadêmico e o saber escolar pelo viés da noosfera permitem tecer alguns alinhavos sobre um outro aspecto da textualização do saber apontado por Chevallard referente ao processo de descontextualização. Interessante observar que pelo que foi possível observar pela análise do PCN, essa descontextualização pode ser percebida em termos da transposição da matriz historiográfica à matriz disciplinar. Trata-se de compreender os mecanismos de transposição a partir da comparação entre as matrizes como um todo.

Nesse nível de descontextualização, importa perceber o que é descontextualizado e recontextualizado no plano do saber-a-ser-ensinado? O que é incorporado das problemáticas originais que justifica a emergência de novas matrizes: são as lutas de representação? É o quadro teórico de uma matriz como um todo ou apenas alguns de seus conceitos ou categorias de análise? Ou ainda, como parece indicar os PCNs trata-se de articular diferentes elementos de matrizes diversas em disputa pela hegemonia no campo? E em caso afirmativo, a partir de quais critérios são selecionados e articulados esses diferentes elementos?

Quando a análise nos indica a ausência de critérios de ordem didática, a possibilidade para que o campo do ensino seja interpelado por critérios de ordem política-cultural aumenta consideravelmente. Que critérios justificam, por exemplo, a presença nos parâmetros de elementos de correntes historiográficas de cunho relativista e a ausência da concepção historiográfica marxista? Não caberia questionar em que medida essas escolhas não estariam traduzindo opções políticas e propostas de equacionamento entre passado e futuro em função de determinados interesses presentes no cenário político da atualidade? Esse tipo de questionamento pode ser ainda reforçado quando argumentamos que algumas matrizes historiográficas - como as representadas nos PCNs - encontram uma

maior resistência para se imporem como hegemônicas no âmbito das matrizes disciplinares que servem de referência aos saberes escolares para o ensino fundamental na medida em que são consideradas como não sendo apropriadas do ponto de vista pedagógico nos seus próprios países de origem.

A ausência de uma proposta de configuração narrativa alternativa para a história nacional não deixaria o terreno livre para as perspectivas relativistas radicais no campo da história? O não enfrentamento de questões de ordem epistemológica como o processo inevitável de dessincretização do saber histórico pode resultar em modalidades de transposição didática que tendem a fragmentar o saber histórico diminuindo o seu potencial transformador.

Os debates acirrados em torno da pertinência ou não da adoção dos eixos temáticos como critério de seleção e organização do saber histórico escolar, bem como a rejeição de sua utilização pelos agentes responsáveis pela sua transposição interna deixam entrever as dificuldades de dessincretização específica deste saber, bem como revela vozes contrárias a essa tendência à fragmentação desse saber. O que está em jogo aqui, não é apenas a possibilidade de tornar o ensino de história ensinável, mas igualmente a necessidade de garantir a sua função formadora no plano cultural e político. Percebe-se que a busca de interlocução com o saber acadêmico nessa esfera de didatização extrapola a questão da legitimidade epistemológica. Trata-se igualmente de tomada de posição no âmbito das lutas de poder e representação pelo poder e hegemonia no campo historiográfico.

A ausência da reflexão didática,— ao não permitir que seja levada em consideração a necessidade e pertinência do reconhecimento da dimensão axiológica do saber histórico, não como algo negativo que deva ser superado, mas sim, como uma condição própria de sua existência — não acarreta apenas problemas de ordem epistemológica relativos aos processos de textualização. Com efeito, não se trata apenas de dificultar "uma boa transposição didática" mas sim de negar a possibilidade de pensar o ensino da história nacional como espaço de mediação entre campo de experiência e horizonte expectativa, e nesse sentido manter a "boa" distância entre passado e futuro como discutida anteriormente.

No âmbito da transposição interna, no que se refere às aulas observadas é possível constatar a assunção da dimensão axiológica do saber como uma necessidade desse gênero discursivo particular que é a aula. A busca do sentido apoia-se justamente na capacidade da inteligibilidade narrativa dos alunos de

atribuírem significado ao mundo. É essa assunção da estrutura narrativa inerente ao saber histórico que explica em última instância a resistência dessa professora em relação à adoção dos eixos temáticos. Todavia, a refiguração do processo independência em uma trama narrativa com início meio e fim não significou a negação do pólo explicativo, como foi possível detectar ao longo da observação. Ao contrário, em diferentes momentos a professora interrompe o fio da trama para introduzir textos explicativos, correção de exercícios, construção de conceitos, interlocução com o saber acadêmico como fonte de legitimação. Interrompe, mas não perde o fio da meada. A estrutura narrativa não aparece nas aulas observadas em oposição à história-problema, permitindo que a reelaboração didática não seja feita em detrimento da complexidade desse saber. Em diferentes momentos das aulas registrados e transcritos no quarto capítulo, foi possível perceber a pertinência dessa afirmação. A tensão entre busca de sentido e construção de verdade encontra no espaço das aulas observadas um terreno fértil para desenvolver-se sem que um pólo tenha a necessidade de negar o outro.

Em termos dos efeitos políticos-culturais do reconhecimento dessa dimensão no domínio da transposição interna importa sublinhar a contribuição para a construção da identidade narrativa a partir da possibilidade das aulas oferecerem conexões entre memória nacional e projeto político, entre passado e futuro.

Pelo que foi exposto é possível afirmar que no plano da noosfera esta pesquisa tende a confirmar a hipótese formulada na introdução e que está em sintonia com as críticas de Chevallard ao funcionamento desse espaço transpositor. Todavia essa constatação não autoriza a ignorar as lutas de poder e de representação nas marcas da intertextualidade manifesta e constitutiva desse texto curricular. Nesse sentido, trata-se de valorizar essas zonas intertextuais ambivalentes como espaços discursivos que podem ser investidos de poder, apontando caminhos de luta que não devem ser negligenciados. Argumento, pois, que um desses caminhos é potencializar a dimensão inovadora e transformadora contida nesse documento de forma a fortalecer as vozes que traduzem as preocupações e especificidades do campo educacional. Não se trata, pois de colocar-se contra ou favor dos eixos e temáticos, mas sim de dar visibilidade aos processos de textualização dos quais eles resultam.

Importa sublinhar que ao comparar os mecanismos dessas duas esferas de problematização -texto curricular e sala de aula- meu objetivo não é inverter os pressupostos denunciados e criticados subjacentes à tese do descompasso, mas trazer elementos para questioná-los e problematizá-los. Em ambas as esferas é possível perceber marcas de intertextualidade que indicam a tensão entre o novo e o antigo texto do saber. Dessa forma, não se trata de pensar em propostas ou aulas ideais e idealizadas, e sim de explorar as contradições das propostas e aulas possíveis em função dos condicionantes externos e dos perfis de seus atores/autores.

Procurei mostrar que as mudanças e permanências no ensino de história não podem nem devem ser avaliadas apenas em termos de vontades e intencionalidades dos atores envolvidos. Embora não se possa negar a intervenção desses sujeitos nesse processo importa reconhecer igualmente a dinâmica específica dos sistemas dos saberes, espaços discursivos com regras próprias que impõem os limites do campo dos possíveis.

Esta pesquisa procurou contribuir para dar visibilidade à complexidade da problemática dos saberes no campo da história, complexidade essa que exige, portanto, um estreitamento do diálogo entre o campo da didática e o da história em novas bases, isto é, a partir de uma relação de igualdade de posições entre os sujeitos representantes dos diferentes campos.