



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO

Luciene Maciel Stumbo Moraes

**“CONTEÚDOS IMPORTANTES” EM HISTÓRIA NO CURRÍCULO
DA EDUCAÇÃO BÁSICA: UM ESTUDO A PARTIR DA
DISCIPLINA ESTUDOS SOCIAIS NO COLÉGIO PEDRO II.**

RIO DE JANEIRO

Março de 2012

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

“CONTEÚDOS IMPORTANTES” EM HISTÓRIA NO CURRÍCULO DA
EDUCAÇÃO BÁSICA: UM ESTUDO A PARTIR DA DISCIPLINA ESTUDOS
SOCIAIS NO COLÉGIO PEDRO II.

Luciene Maciel Stumbo Moraes

ORIENTADORA: Prof. Dra. Carmen Teresa Gabriel

DISSERTAÇÃO EXIGIDA COMO REQUISITO
PARCIAL À OBTENÇÃO DO TÍTULO DE MESTRE
EM EDUCAÇÃO PELO PROGRAMA DE MESTRADO
EM EDUCAÇÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO
RIO DE JANEIRO.

RIO DE JANEIRO

Março de 2012

Moraes, Luciene Maciel Stumbo.
“Conteúdos importantes” em História no currículo da educação básica: um estudo a partir da Disciplina Estudos Sociais no Colégio Pedro II.
Luciene Maciel Stumbo – 2012.
156f.: il.

Dissertação (Mestrado em Educação) –
Universidade Federal do Rio de Janeiro, Programa de Pós Graduação em Educação,
Rio de Janeiro, 2012.

Orientador: Prof^a Dr^a Carmen Teresa Gabriel
1. Currículo. 2. Estudos Sociais. 3. Colégio Pedro II. 4. Conhecimento Escolar. 5.
Conteúdo. 6. Ensino de História. –
Dissertação.
I. Gabriel, Carmen Teresa. (Orient.). II. Universidade Federal do Rio de Janeiro.
Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.
CDD: _____

FOLHA DE APROVAÇÃO



Universidade Federal do Rio de Janeiro

Centro de Filosofia e Ciências Humanas

Faculdade de Educação

Programa de Pós-Graduação em Educação

A Dissertação “**Conteúdos Importantes**’ em História no currículo da educação básica: um estudo a partir da disciplina Estudos Sociais no Colégio Pedro II”

Mestrando: **Luciene Maciel Stumbo Moraes**

Orientado pelo (a): **Profª. Drª. Carmen Teresa Gabriel Anhorn**

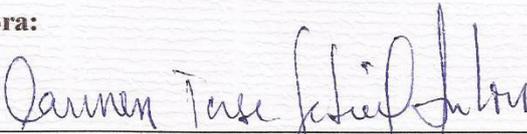
E aprovada por todos os membros da Banca Examinadora foi aceita pela Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro e homologada pelo Conselho de Ensino para Graduados e Pesquisa, como requisito parcial à obtenção do título de

MESTRE EM EDUCAÇÃO

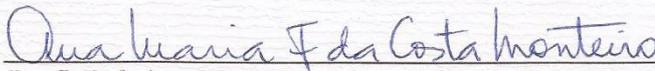
Rio de Janeiro, 30 de março de 2012

Banca Examinadora:

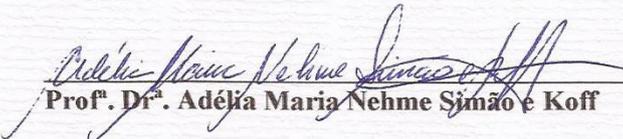
Presidente:



Profª. Drª. Carmen Teresa Gabriel Anhorn



Profª. Drª. Ana Maria Ferreira da Costa Monteiro



Profª. Drª. Adélia Maria Nehme Simão e Koff

Agradeço...

Primeiramente a Deus pelos dons recebidos, as graças alcançadas e a possibilidade de realizar este trabalho de pesquisa cercada por pessoas, que representam luz, força e direcionamento em meu caminhar.

Ao Wallace, meu marido e, antes de qualquer coisa, amigo. Pessoa sempre presente em minha vida e capaz de me fazer enxergar infinitas possibilidades em momentos em que tudo parece perdido.

À minha família, pelos sacrifícios realizados para que meus sonhos fossem alcançados, e ainda, pela compreensão e carinho nestes dois anos em que mesmo presente, estive distante.

Aos amigos do NEC pelas palavras de incentivo, pelas conversas animadas, pelo compartilhar de experiências e pela mão sempre estendida nos momentos em que precisei de auxílio pessoal e acadêmico.

À minha orientadora, Professora Dr^a Carmen, acima e antes de tudo amiga. Alguém que me ensina grandes lições, não apenas academicamente e, é, pra mim, exemplo de coragem, atitude, decisão e sinceridade.

Aos amigos da Coordenação de Pós, em especial à Sol, pelo carinho, atenção, paciência, disponibilidade e bom humor.

Aos amigos do Pedro II, companheiros que no dia a dia batalham por um Ensino Público digno mesmo diante de tantas adversidades, pessoas que são para mim exemplos de profissionais e nos quais me inspiro para continuar a estudar e pesquisar. Em especial, gostaria de agradecer a Márcia, Eliana, Jane e Ana Cristina pelo auxílio na composição de meu material empírico.

Aos amigos que estudaram e/ou trabalharam comigo no Colégio Santa Maria, trago comigo infindáveis lembranças dos momentos que passamos e das lições aprendidas. Foi, nesta escola, que aprendi a amar o conhecimento e a reconhecer o valor de sua partilha.

A todos professores presentes ao longo de minha trajetória escolar e acadêmica, àqueles que me permitiram ser quem sou hoje como pessoa e como profissional, àqueles que acreditam no poder transformador do conhecimento e, por isso, dedicam suas vidas a ele.

À Debis, Eg, Mi, Wagner, Du, Nane, Dani, Rafa e Vanessa por mostrar que a vida não se resume apenas às responsabilidades, mas também é feita de farras, conversas, brincadeiras, e pelo fato de, mesmo diante de momentos tristes ou preocupantes, terem trazido luz e alegria.

À vovó Nina, a vovó Helena e ao Dé, que apesar de não estarem mais entre nós, continuam vivos em mim. Pessoas que me ensinaram lições que jamais irei esquecer e que espero reencontrar algum dia...

Aos que por acaso eu não tenha aqui mencionado, mas que tenho a certeza de estar em meu coração.

Resumo

MORAES, Luciene Maciel Stumbo. **“Conteúdos importantes” em História no currículo da educação básica: um estudo a partir da disciplina Estudos Sociais no Colégio Pedro II.** Rio de Janeiro, 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012.

Inserida em um contexto no qual a preocupação com o conhecimento escolar, via conteúdos de ensino, aparenta ser pouco trazida para discussão nas pesquisas em Educação, esta dissertação busca refletir sobre este conhecimento nos processos formativos na/da Educação Básica. Tal discussão parece-me atual quando pensamos na existência de políticas governamentais avaliativas que associam o rendimento dos alunos a uma suposta qualidade da educação. Nesse sentido, esta discussão ganha relevância social ao se inserir nos domínios do jogo político, relacionando-se intrinsecamente aos currículos que são trabalhados nas escolas, pois se admitimos um possível apagamento da preocupação com os conteúdos nas pesquisas educacionais atualmente, nas avaliações escolares, os conteúdos se mantêm em pauta associados a uma idéia de qualidade. Assim, assumo uma perspectiva que percebe a escola como um lócus de produção de conhecimento, mas lugar este que o produz envolvendo questões sociais e políticas mais amplas, sendo titular de epistemologias próprias. Em linhas gerais, como objetivo central neste trabalho de pesquisa, procurei compreender e analisar o que tem sido fixado enquanto “conteúdo importante” em História por meio das Provas Institucionais de Estudos Sociais do 5º ano de escolaridade no Colégio Pedro II, evidenciando o papel desempenhado pela relação do conteúdo com o conhecimento escolar, nas esferas da transposição didática e na construção discursiva sobre a própria disciplina. Concentrando o foco de análise em entrevistas com as atuais coordenadoras de Estudos Sociais nas diferentes Unidades I da instituição, em Documentos Curriculares e em Portarias Avaliativas que regulam a disciplina citada, busquei construir um mapa para compreensão discursiva dos sentidos de importância atribuídos aos conteúdos em História e fixados através dos enunciados nas questões das Provas Institucionais de Estudos Sociais no quinto ano de escolaridade do Colégio. A análise mostrou, por meio dos sentidos atrelados ao acervo empírico, traços que indicam disputas hegemônicas em torno das narrativas histórico escolares.

Palavras chave: Currículo, Ensino de História, Estudos Sociais, Colégio Pedro II, Conhecimento Escolar, Conteúdo.

Abstract

MORAES, Luciene Maciel Stumbo. **“Conteúdos importantes” em História no currículo da educação básica: um estudo a partir da disciplina Estudos Sociais no Colégio Pedro II.** Rio de Janeiro, 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012.

In a context which the concern of school knowledge by teaching content appears to have small relevance in the discussion on research in education, this paper aims to reflect on this knowledge in the formative processes of Basic Education. This discussion seems current to me when we think about the existence of government policies of evaluation which mingle student achievement on a supposed quality of education. In this way, this discussion becomes socially relevant when the political game is important, basing itself intrinsically to content that is taught in schools, since we admit a possible exclusion of the worry with the content in educational research currently in school assessments, the content remains on the agenda associated with an idea of quality. Thus, I take a perspective that sees the school as a locus of knowledge production; however, this place, that produces in the context of social and political issues more complex, maintains their own epistemologies. In general, the main objective of this research work is to show how I tried to understand and analyze what has been set as "quite important" in History through the tests for Social Studies of fifth grade students at the Colégio Pedro II, showing the role played by the relationship of the content with school knowledge in the fields of didactic transposition and discursive construction of the discipline itself. Focusing the analysis on interviews with current social studies coordinators of the units of the institution, further Curriculum Documents and Evaluative Ordinances which rule the subject, I sought to build a map for understanding the discursive sense of importance assigned to the content in history and set through the issues set out in Evidence of Institutional Social Studies in fifth grade of the College. Through the senses tied to the acquis empirical, the analysis showed traces that indicate hegemonic disputes around the school history narratives.

Key Words: curriculum, history teaching, social studies, Colégio Pedro II, school knowledges, content.

Sumário

Introdução

Capítulo 1 – Mapas de uma viagem: possibilidades e escolhas.

1.1 Levantar âncoras! Percorrendo caminhos...

1.2 Falando em conteúdos antes mesmo de serem considerados “importantes”.

1.3 A disciplina Estudos Sociais como contexto discursivo.

1.4 Sobre o acervo empírico: entre provas institucionais, documentos oficiais e entrevistas.

Capítulo 2 – Oceanos navegados, entre-lugares na pesquisa...

2.1 Discursividade: uma aposta teórica.

2.2 O campo do Currículo e o Conhecimento Escolar.

2.3 Conteúdos/narrativas históricas: entre o conhecimento acadêmico e o conhecimento escolar.

Capítulo 3 – Nos diários de bordo... escolhendo os “conteúdos importantes”.

3.1 A disciplina Estudos Sociais nos Documentos Curriculares do Colégio Pedro II.

3.2 As Provas Institucionais e os discursos sobre avaliações no Pedro II...

3.3 A disciplina Estudos Sociais na perspectiva das coordenadoras pedagógicas.

Capítulo 4 – Chegando ao porto de destino...

4.1 Analisando as Provas Institucionais em suas superfícies textuais: fixações de conteúdos históricos importantes.

4.2 Narrativas do Rio de Janeiro como objeto de avaliação.

4.3 Leituras de mundo em disputa nos conteúdos históricos.

Considerações finais: Um balanço provisório da expedição.

Referências

Anexo 1a

Anexo 1b

Anexo 2a

Anexo 2b

Anexo 2c

Anexo 2d

Anexo 3

Anexo 4

Introdução

O título desta dissertação nos remete a uma temática presente na agenda crítica dos anos 80 no Brasil pautada, principalmente, pelo campo da didática: os “conteúdos escolares”. No entanto, enquanto naquele período tais discussões centravam-se na questão do acesso aos conteúdos escolares como condição para a construção de uma escola democrática, neste trabalho essa temática é redimensionada na medida em que insere, na reflexão sobre a democratização da educação básica, a preocupação com a própria configuração, seleção e organização dos conteúdos escolares, em meio às disputas travadas pela fixação de sentidos de mundo no âmbito da escola. Destarte, neste trabalho, em diálogo com as teorizações do discurso, o termo conteúdo é ressignificado como estabilidade provisória de sentidos que garante, dentro da cadeia de equivalência do conhecimento escolar, fluxos de legitimação de cientificidade.

A preocupação com o conhecimento escolar tendo como recorte a questão dos conteúdos tem sido pouco explorada nas pesquisas atuais em Educação, em particular no campo do currículo. Essa pesquisa se situa, pois, na contramão dessa tendência, porque assume a questão dos conteúdos a serem ensinados e aprendidos em uma escola “sob suspeita” (GABRIEL, 2008), como objeto de investigação que ainda merece continuar a ser explorado no campo curricular.

Nesse sentido, apesar da pesquisa situar o foco nos conteúdos históricos considerados importantes no âmbito da disciplina Estudos Sociais, o mesmo se insere em um debate mais amplo travado no campo do Currículo e que se relaciona ao papel do conhecimento escolar nos processos formativos na/da Educação Básica.

Tais discussões me parecem atuais, principalmente quando pensamos na existência de políticas públicas de avaliação institucional que tendem a associar o rendimento dos alunos a uma suposta qualidade da educação, mobilizando para tal, sentidos de conteúdos escolares nesse jogo político. Afinal, assumo uma perspectiva que vê a escola como um lugar privilegiado de produção e socialização de conhecimento/conteúdo escolar, ainda que reconheça igualmente o fato de que tal instituição assumiu diante de diferentes demandas ao longo de sua trajetória, outras funções e sentidos que, por opção de abordagem, não serão objetos de análise nesta pesquisa.

Portanto, constituiu-se como objetivo central da dissertação compreender o que tem sido fixado como “conteúdo importante” em História no 5º ano de escolaridade do Colégio Pedro II, por meio da análise de Documentos Curriculares, das portarias internas reguladoras da aprendizagem, das entrevistas com as coordenações de área e, principalmente, dos enunciados das Provas Institucionais de Estudos Sociais. Interessa-me, mais particularmente, evidenciar as articulações entre os termos conhecimento escolar e conteúdo no processo de seleção e transposição didática responsável pela configuração discursiva dessa disciplina escolar específica.

Formulei algumas questões iniciais que serviram de fio condutor para as minhas análises: quais elementos se relacionam na “cadeia de equivalências” que fixa o sentido de “conteúdos importantes” em História no ensino de Estudos Sociais? Quais sentidos de História se encontram em disputa nas escolhas dos conteúdos evidenciados nas avaliações da disciplina escolar Estudos Sociais?

Importa observar que o Colégio Pedro II, considerado de referência no ensino básico do país e que faz parte da esfera federal de ensino, incorporou como prática

pedagógica institucional a lógica de avaliações únicas antes mesmo da vaga atual de políticas públicas oriundas do governo federal com esse desenho.

Aliás, as políticas públicas mais recentes permitem afirmar que ainda que possamos admitir um enfraquecimento ou deslocamento da temática dos conteúdos nas pesquisas do campo educacional, na cultura escolar e/ou na cultura da escola quando se trata de refletir sobre a seleção e organização do conhecimento a ser ensinado e aprendido, seja em termos de um “currículo disciplinar,” ou em termos de um “currículo por competência”, ela se mantém na pauta das avaliações associada à ideia de qualidade de ensino.

Antecipo que problematizar os "conteúdos importantes" em História no ensino de Estudos Sociais em tal instituição não significou buscar uma definição ou prescrição que produzisse um sentido fixo e essencializado sobre processos de ensino-aprendizagem. Meu propósito foi analisar a relação dos conteúdos escolares com o conhecimento histórico, assumindo reflexões a respeito dos processos de transposição didática como processos discursivos, em meio às disputas pela fixação por sentidos hegemônicos na disciplina Estudos Sociais em uma instituição específica.

Nesse sentido, torna-se interessante explicitar que o objeto de pesquisa foi sendo construído e reconstruído aos poucos, sendo inicialmente o foco de pesquisa o ensino de História nos anos iniciais da Educação Básica. A escolha pela disciplina Estudos Sociais, como campo empírico, justifica-se pelo fato de a especificidade epistemológica dessa disciplina escolar oferecer a possibilidade de percebê-la como terreno fecundo para pensar sobre sínteses discursivas nas lutas por fixações de sentidos do que seria e o que não seria escolar, como desenvolverei ao longo de minha dissertação.

Concentrei, pois, minha atenção no Colégio Pedro II inicialmente por dois motivos: (i) pelo fato desta instituição federal trabalhar em sua grade curricular com a disciplina Estudos Sociais para os anos iniciais da Educação Básica e ser considerada referência de qualidade de ensino propedêutico em um momento em que a questão da qualidade de ensino é discutida amplamente por diferentes setores sociais; (ii) pelo fato de esta escola pautar sua prática avaliativa em portarias que regulamentam as Provas Institucionais comuns de Estudos Sociais às diferentes unidades.

A escolha pelo 5º ano de escolaridade também se justificou pelo fato deste ano representar o final do 2º ciclo do Ensino Fundamental, sendo o último ano de frequência dos alunos nas chamadas unidades I da escola, popularmente conhecidas como “Pedrinhos”. Dessa forma, foi se delineando a construção progressiva do meu objeto de pesquisa, a saber, os sentidos de "conteúdos importantes" produzidos discursivamente nas provas institucionais aplicadas a este nível de ensino.

Estruturei minha dissertação em quatro capítulos. No primeiro procuro trazer à tona minhas memórias e escolhas, apresentando as justificativas que motivaram a realização da pesquisa, assim como a formulação do problema e a delimitação do objeto como um percurso de exploração até chegar a uma configuração que possibilitasse o desenvolvimento da análise por meio da definição do acervo empírico.

No segundo capítulo, exploro que a questão do conhecimento escolar em História pode ser abordada e significada, relacionando-a com as discussões do campo do currículo que dialogam com as teorias do discurso, em particular a formulada por Ernest Laclau e Chantal Mouffe (2004). Interessa-me, mais

particularmente nesse capítulo, analisar as contribuições de uma epistemologia social escolar. Segundo Gabriel (2006), tal epistemologia permite refletir sobre o significativo conhecimento escolar, redimensionando nosso olhar para o que é ensinado; desenvolvendo uma percepção ampliada e problematizada dos conteúdos escolares.

Já no terceiro capítulo, analiso Documentos Curriculares, Portarias Avaliativas e depoimentos das coordenadoras entrevistadas, associando esses textos ao debate acumulado acerca da disciplina Estudos Sociais e às particularidades da instituição em foco. Importa construir um panorama dos “conteúdos históricos fixados como importantes” no quinto ano de escolaridade, na disciplina de Estudos Sociais de uma instituição específica. Procuro destacar nesse movimento, as relações de poder imbricadas em meio a processos de significação que mobilizam sentidos de termos como “conhecimento escolar”, “conteúdo”, “valor”, “competência”, “prova” e “controle de aprendizagem”. Cabe destacar que, ao colocar o foco de análise no adjetivo “importante”, assumo que a ideia de conteúdo não é percebida como importante em “si”, ou inerente de modo fixo e unidimensional ao campo do Currículo; mas representa escolhas nas lutas travadas nos processos de significação da arena escolar representando recortes, apropriações e interlocuções constituintes do conhecimento escolar. Concordando com Gabriel (2011, p.19), entendo o “*conhecimento escolar como elemento incontornável do campo curricular*”, fazendo com que a questão do conteúdo adquira centralidade, em meio às lutas de significação do campo do currículo.

No quarto capítulo, analiso as Provas Institucionais, relacionando-as aos Documentos Curriculares e entrevistas, percebendo disputas por sentidos de mundo a partir dos conteúdos abordados pelos enunciados produzidos e apontando para a

produção de narrativas históricas escolares consideradas importantes para serem ensinadas nesse nível de formação. Aponto as tensões e perspectivas que perpassam os processos avaliativos, sublinhando o papel das provas institucionais como lócus de retomada do conteúdo, significado como conhecimento objetivado.

Nas considerações finais, retomo alguns aspectos do trajeto de pesquisa e apresento algumas conclusões provisórias com o intuito de alinhar, de modo contingencial, as reflexões sobre os conteúdos histórico escolares e a fixação de sentidos de importância no ensino de Estudos Sociais no 5º ano de escolaridade do Colégio Pedro II.

Capítulo 1 – Mapas de uma viagem: possibilidades e escolhas.

O que conta, na realidade, é a construção do objeto e a eficácia de um método de pensar nunca se manifesta tão bem como na sua capacidade de constituir objetos socialmente insignificantes em objetos científicos ou, o que é o mesmo, na sua capacidade de reconstituir cientificamente os grandes objetos socialmente importantes, apreendendo-os de um ângulo imprevisto (...). (BOURDIEU, 1989, p.20)

O trecho acima, escrito por Bourdieu, permitiu-me pensar em como os objetos de pesquisa são construídos e reconstruídos, servindo-me como ponto de partida na reflexão a respeito da significação do fazer pesquisa. Deste modo, inicio este primeiro capítulo procurando trazer à tona minhas memórias, trajetórias e escolhas, apresentando as justificativas que motivaram a realização da investigação, assim como a formulação do problema e a delimitação do objeto enquanto um percurso de exploração até chegar a uma configuração que possibilitasse o desenvolvimento da análise pretendida.

Procuro também, ainda neste capítulo, promover a significação do termo conteúdo, a partir de minhas opções, inserindo-o em um contexto discursivo e

associando-o a disciplina Estudos Sociais para apresentar o acervo empírico e o lócus de análise que permitiu realizar a configuração de meu objeto de investigação.

1.1 Levantar âncoras! Percorrendo caminhos...

É caminhando que se faz o caminho... (BRITTO, Sérgio. 2003)

Antes da apresentação de categorias, conceitos e opções teórico-metodológicas presentes nesse estudo, gostaria de convidar o leitor a trilhar comigo alguns caminhos que de certo e também de vários modos levaram esta pesquisa a apresentar as características que ela possui e não outras, dentre tantas possíveis, uma vez que a trajetória do trabalho envolveu diferentes escolhas e decisões. Considero que a construção de um objeto de pesquisa é um momento chave de um percurso que se delinea gradativamente e que é perpassado por diferentes fluxos identitários, teóricos e empíricos. Logo, acredito que trazer à tona a experiência da construção da pesquisa, possibilita não só o seu entendimento, como o da subjetividade de sua autora com seus recortes, escolhas, lacunas, ênfases, estranhamentos e interações.

Por admitir a impossibilidade teórica de completude de qualquer trabalho acadêmico e reconhecer que, talvez, justamente na possibilidade de diferentes e sempre incompletos olhares para os mesmos objetos, encontre-se a riqueza da produção acadêmica, é que acredito ser interessante trazer para este espaço de enunciação algumas memórias.

Contudo, tal desejo de enunciação de minhas próprias marcas não se pretende como uma autobiografia, pelo temor das artimanhas da já denominada por Bourdieu (1996) “ilusão biográfica”, pois não tenho como pretensão inventar uma trajetória coerente e linear de minhas vivências por meio das seleções de algumas

de minhas memórias. Apoiada nas contribuições de Paul Ricoeur, assumo que qualquer narrativa representa uma “*síntese do heterogêneo*” (RICOEUR, 1994, p.10), e que *a priori* não existe coerência interna ou externa em qualquer tipo de narração. Desse modo, tal coerência pode ser percebida aqui como sendo contingencialmente criada pelos sujeitos que narram atribuindo sentidos, em cada presente, aos passados, ressignificados como rastros. Optei, pois, pela explicitação de minhas memórias, por acreditar que assim me coloco no lugar de narradora (RICOEUR, 1994) e assumo que a problemática de pesquisa levantada no presente, faz parte de uma trajetória onde ações, temporalidades e espacialidades se conjugam produzindo sentidos sobre minhas vivências e inserções no campo da pesquisa em Educação.

O intento de assunção da autoria, ponto aparentemente prosaico, busca trazer à superfície textual as minhas escolhas e seus desdobramentos, entendendo que a preocupação com tal explicitação possa ser compartilhada com outros que estejam a realizar esforços em direção a construção de seus objetos de pesquisa.

Professora das séries iniciais e licenciada em História, atuo na área educacional desde 2003, grande parte desse tempo em diferentes colégios da rede pública. Em meados de 2008, durante a construção de meu projeto monográfico¹, integrei-me ao Núcleo de Estudos de Currículo (NEC) da Faculdade de Educação da UFRJ que incorpora o Grupo de Estudos Currículos e Cultura de Ensino de História (GECCEH) e que tem como foco de pesquisa o processo de produção, classificação e distribuição do conhecimento escolar.

¹ O trabalho de conclusão do curso de História do Instituto de Filosofia e Ciências sociais (IFCS) da UFRJ intitulou-se “PCN de história: lugar de reelaboração didática de diferentes matrizes historiográficas” e foi redigido sob a orientação da professora doutora Carmen Teresa Gabriel.

Mais recentemente em diálogo com as perspectivas pós-estruturalistas², esse grupo se dedica a investigar os processos de constituição da hegemonia que se dão no âmbito da produção desse conhecimento, focalizando, sobretudo, os currículos de História em diferentes contextos e situações enunciativas. Em consonância com as pesquisas desenvolvidas no GECCEH/NEC, considero como pressuposto que a seleção e organização de conteúdos considerados “importantes” são perpassadas por questões políticas ligadas aos processos de lutas hegemônicas, estando relacionadas às problemáticas discutidas atualmente no campo do currículo, fazendo-se presentes no cotidiano das salas de aula.

Nesta pesquisa, escolhi, como já explicitado anteriormente, analisar este processo tendo como foco o contexto das séries iniciais. Interessa-me mais particularmente analisar as tensões imbricadas na seleção e fixação dos conteúdos de História no âmbito da disciplina Estudos Sociais ensinados em sala de aula pelos professores no 5º ano de escolaridade no Colégio Pedro II.

O interesse por esse recorte, em particular no que diz respeito à disciplina Estudos Sociais, como indica o título de minha dissertação e mais adiante desenvolvido, também tem um quê autobiográfico. Fui professora de “Estudos Sociais” em quatro das cinco escolas em que trabalhei. Hoje, lecionando no Colégio Pedro II, encontro-me igualmente envolvida com essa disciplina.

No entanto, importa sublinhar que a escolha do Colégio Pedro II como campo empírico não foi motivada pela minha atuação como professora das séries iniciais dessa instituição, mas pelo fato da escola, mesmo sendo uma instituição federal, ter mantido, enquanto proposta para esse nível de ensino, a disciplina Estudos Sociais³

²Tais perspectivas serão melhor explicitadas no próximo capítulo da presente dissertação, onde procurarei trazer as contribuições e influências incorporadas neste trabalho de pesquisa.

³As Unidades I do Colégio Pedro II optam pela implantação da disciplina Estudos Sociais ainda na década de 80.

contrariando as orientações curriculares dos Parâmetros Curriculares Nacionais publicados nos finais dos anos 90.

A escolha do Colégio Pedro II se sustenta por dois motivos. O primeiro pelo fato de esta instituição federal ser considerada referência de qualidade⁴ de ensino propedêutico em um momento em que a questão da qualidade de ensino é discutida amplamente por diferentes setores sociais. E, em seguida, pelo fato de esta escola federal apresentar portarias que regulamentam as provas comuns nas diferentes unidades.

Outra escolha que se impôs, diz respeito às formas de apreensão das tensões que envolvem os processos de seleção e de fixação dos sentidos de Conteúdos de História, objetos de minha análise. Apoiada nas discussões do campo do currículo, optei, como empiria, pela análise dos "conteúdos importantes" em História, a partir de diferentes textos curriculares produzidos por essa instituição como: os enunciados das Provas Institucionais de Estudos Sociais, os Documentos Curriculares, as Portarias Avaliativas internas e os depoimentos das atuais coordenadoras de área envolvidas na elaboração dessas provas.

Três Documentos Curriculares foram escolhidos por fornecerem orientações a respeito do que "deveria ser ensinado" nas diversas unidades e nos diferentes anos de escolaridade: o Plano Geral de Ensino - PGE dos Anos 1996/1997, o Projeto Político Pedagógico - PPP publicado em 2002 e o Projeto Político Pedagógico para os anos iniciais do ano de 2008. A escolha do PGE ocorreu devido ao fato deste ter sido desenvolvido no mesmo período temporal dos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN, o que revela a preocupação sobre o que ensinar tanto a nível

⁴Essa afirmação, como procurarei sustentar ao longo de minha argumentação, assume uma maior densidade do ponto de vista teórico-metodológico quando concordamos com Elizabeth Macedo, que, em diálogo com a teoria de discurso de Ernest Laclau e Chantal Mouffe argumenta que "a noção de qualidade da educação vem funcionando como ponto nodal que organiza os discursos pedagógicos e justifica a necessidade das reformas curriculares." (MACEDO, 2009, p.92)

institucional, quanto nacional. Esses documentos citados - e que serão explorados no terceiro capítulo - versam sobre a expectativa daquilo que deveria ser ensinado e sua organização, contudo, com algumas diferenças que traduzem formas diferenciadas de fixação do sentido de conhecimento escolar. O primeiro se estrutura separando comparativamente listagem de conteúdos, de objetivos e de estratégias; o segundo se estrutura em competências/habilidades, sem uma definição direta dos conteúdos que deveriam ser trabalhados para propiciar o desenvolvimento destas. Já o terceiro documento, por sua vez, estrutura-se apresentando as competências/habilidades e os conteúdos relacionados a elas.

Já as Portarias Avaliativas foram aqui trazidas por representarem instrumentos que tendem a regular aquilo que é ensinado nas diferentes unidades, expressando uma tentativa de homogeneização e sendo, inclusive, citadas nos Documentos Curriculares expressos no parágrafo anterior. As Provas Institucionais de Estudos Sociais, assim, como as das outras disciplinas, são reguladas de acordo com os termos dessas Portarias de responsabilidade da Secretaria de Ensino.

A realização de entrevistas com as coordenadoras de Estudos Sociais das Unidades que possuem o 5º ano de escolaridade se justifica porque, de acordo com as Portarias Avaliativas, elas são as principais responsáveis pela produção das Provas Institucionais. Além disso, o desenvolvimento de seu trabalho deve estar em consonância com os Documentos Curriculares e três das quatro entrevistadas participaram dos processos que culminaram na escrita dessas portarias e desses documentos. Assim, esses depoimentos me permitiram compreender o contexto institucional no qual as Provas Institucionais se inserem.

No que se refere ao direcionamento do foco de análise para as avaliações produzidas por estes sujeitos coordenadores pedagógicos do nível de ensino citado

em conjunto com seus docentes, ele se justifica pelo fato de acreditar que as avaliações representam um momento chave de reabilitação dos “conteúdos” que junto a valores, procedimentos e linguagens constituem o conhecimento escolar. Momento este em que a seleção e organização dos conteúdos considerados importantes se evidencia.

Portanto, tenho como interesse entender quais conteúdos os docentes e coordenadores significam como importantes em História para serem ensinados aos alunos a ponto de considerá-los nas Provas Institucionais de Estudos Sociais.

1.2 Falando em conteúdos antes mesmo de serem considerados “importantes”...

No meio do caminho tinha uma pedra, tinha uma pedra no meio do caminho. (ANDRADE, 1930)⁵

Definido o problema da pesquisa, junto a poucas certezas e milhares de perguntas, na busca por compreender as tensões imbricadas no processo de produção do conhecimento escolar em Estudos Sociais nas salas de aula do Colégio Pedro II, a primeira pedra encontrada foi uma dificuldade de ordem semântica. Mais preocupada com o adjetivo – “importante”, que qualifica o termo conteúdo, vi logo de saída um desafio sobre o qual não tinha pensado inicialmente. O que a palavra conteúdo poderia significar nesta investigação e qual sentido de conhecimento pretendia fixar nesse estudo? Por que optar pelo uso do termo conteúdo refletindo a partir do campo do currículo e pensando no conhecimento escolar? Como significar a interface conhecimento escolar – conteúdo?

A questão da definição de conteúdos escolares mereceria destaque pelas discussões que suscita na academia? Pela presença deste termo nos PCN’s? Por

⁵Andrade, Carlos Drummond de. In. *Alguma Poesia*, Ed. Pindorama, 1930.

estar em consonância com as perspectivas contemporâneas de currículo? Pelas demandas inseridas nos textos oficiais de políticas educacionais mais recentes? Ou pelo posicionamento do professor diante da realidade institucional que o cerca? Quando um professor-coordenador do 5º ano determina que um conteúdo é importante e deve ser, portanto, fixado, sendo cobrado em uma avaliação de aprendizagem, com qual sentido de conteúdo ele estaria operando? Aos poucos, conforme avançava em minhas leituras, fui me dando conta que esse tipo de escolha semântica representaria também uma questão de ordem política diante do que me interessaria fixar ou investir como sentido de conhecimento escolar.

A discussão envolvendo a questão de conteúdos a serem ensinados na educação básica não é nova no campo educacional brasileiro. Esse termo foi objeto, nos anos 80, de debates acirrados envolvendo perspectivas teóricas diferenciadas⁶ embora do ponto de vista político compartilhassem a mesma matriz crítica. Com efeito, o que estava em jogo eram os caminhos a serem trilhados para a democratização da escola por meio do acesso ao conhecimento

Nos limites dessa pesquisa não cabe retomar esse debate. Interessa-me, no entanto, destacar brevemente alguns aspectos que ora me aproximam e ora me distanciam dos argumentos desenvolvidos naquelas discussões.

O primeiro aspecto a ser destacado e ao qual essa pesquisa se filia refere-se ao potencial emancipatório do conhecimento escolar presente nos argumentos desenvolvidos no âmbito da teoria crítica-social dos conteúdos, uma das perspectivas hegemônicas nos debates da década de 80. Segundo Gabriel (2003), para os chamados “conteudistas”, a escola tinha como função específica transmitir

⁶Tanto a teoria crítico social dos conteúdos como a educação popular – corrente que se filiava ao pensamento de Paulo Freire - se tornaram tendências marcantes no Brasil, procurando promover um resgate da *“legitimidade da instituição escolar, bastante abalada, e colocaram a escola pública no centro do debate”* (GABRIEL, 2002 p.40), diante da perspectiva de possibilidade de mudança social.

conteúdos comuns a todos, independentemente das diferenças socioculturais. Assim, defendia-se a possibilidade de uma força transformadora da escola, porque seria por meio do domínio dos conteúdos trabalhados pela mesma que as crianças das chamadas classes populares poderiam estar preparadas para combater as injustiças sociais que lhes foram historicamente sendo impostas.

No entanto, a questão da democratização da educação básica estava centrada naqueles debates relacionados ao acesso aos conteúdos, sem, contudo, problematizar a natureza dos mesmos. Um elemento diferencial desta pesquisa consiste na consideração da necessidade de problematização dos conteúdos escolares, em seu comprometimento com as questões políticas e culturais de seu tempo e espaço; e em sua relação diferenciada com os demais saberes que servem de referência na construção do conhecimento escolar.

Nesse sentido, acredito ser profícua a ressignificação de uma discussão iniciada no Brasil, nos anos 80, a respeito do acesso aos conteúdos escolares, acrescentando à preocupação da democratização do acesso, às implicações políticas e pedagógicas de denuncia feitas no âmbito da teoria curricular crítica acerca dos processos de produção desses conteúdos considerados universais como abordarei no segundo capítulo.

O foco no adjetivo “importante” traduz essa reorientação do olhar e ampliação do foco. Acredito que não basta lutar pelo acesso aos conhecimentos, mas é preciso também problematizar que conhecimentos são legitimados como importantes a se ter acesso. Isso significa, pois, incorporar as contribuições das teorizações curriculares na busca da compreensão da significação e apropriação dos conteúdos nos processos de constituição do conhecimento escolar no seio de uma escola pública democrática.

Dito de outra forma, neste trabalho não busco apenas assumir a centralidade dos conteúdos escolares nas análises dos processos avaliativos da disciplina Estudos Sociais, mas sim compreender a própria lógica de construção de sentidos de importância a partir da seleção e organização destes conteúdos no processo de constituição do conhecimento escolar.

Para tal, assumo serem importantes algumas distinções semânticas a começar pela diferenciação entre conhecimento escolar e conteúdo. Como procurarei desenvolver no próximo capítulo, esses dois termos vêm sendo significados ora como sinônimos, ora em oposição binária acarretando efeitos epistemológicos e políticos, que não contribuem muitas vezes para a reflexão sobre a construção de uma escola democrática formadora de subjetividades rebeldes. Quando apreendidos como sinônimos - conteúdo/conhecimento escolar - tendem a fixar o sentido de conteúdos universais tornando-se alvo das críticas desenvolvidas nas teorizações curriculares críticas. Como apontam Gabriel e Ferreira (2012), a essa cadeia de equivalências se acrescentaria ainda uma percepção de conhecimento científico que o associa ao universalismo eurocêntrico.

Do mesmo modo, quando os termos conteúdo e conhecimento escolar não aparecem articulados na mesma cadeia de equivalência eles tendem a se apresentar em uma situação antagônica onde o primeiro emerge como o exterior constitutivo do segundo. (GABRIEL 2011). Como vem apontando estudos recentes de Gabriel (2010, 2011, 2012), a emergência de diferentes questões relevantes para o campo do currículo na atualidade, como por exemplo, os debates sobre universal e particular, sobre as contribuições dos estudos culturais, sobre disputas em torno da produção de identidade e de diferença na área educacional; tendem a colocar em segundo plano reflexões sobre a interface conhecimento escolar/conteúdo.

Nessa perspectiva e como afirma Gabriel (2012), a reabilitação do termo “conteúdo” não é tarefa simples, mas argumento, neste estudo, a favor de sua pertinência na atualidade. As questões anteriormente explicitadas apontam que não é apenas o adjetivo “importante” que é polissêmico, e, portanto, objeto de disputas em meio aos processos de significação do “escolar”, mas também o próprio termo “conteúdo”.

Tendo em vista o objetivo e os limites de um texto dessa natureza, optei por explicitar o significado atribuído, neste trabalho, para o termo conteúdo. Antes, porém, apresento um breve mapeamento de como este termo vem sendo significado em alguns textos oficiais curriculares, como, por exemplo, os PCNs. Estes foram escolhidos neste contexto devido ao fato de trazerem uma proposta de redefinição de conteúdos escolares que de certo modo está sendo retomada e repensada atualmente pelas novas Diretrizes Curriculares Nacionais⁷ (2010). Estes últimos textos novamente levantam a questão de um currículo comum, garantidor de “qualidade” de ensino no país e remetem a reflexão sobre o conhecimento escolar como, por exemplo, deixam entrever os artigos 10, 11, 12, 13 e 15 que enunciam que:

Art. 10 O currículo do Ensino Fundamental **tem uma base nacional comum**, complementada em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar por uma parte diversificada.

Art. 11 **A base nacional comum e a parte diversificada do currículo** do Ensino Fundamental constituem um todo integrado e não podem ser consideradas como dois blocos distintos

(...)

§ 2º Voltados à divulgação de valores fundamentais ao interesse social e à preservação da ordem democrática, **os conhecimentos que fazem parte da base nacional comum a que todos devem ter acesso**, independentemente da região e do lugar em que vivem, asseguram a característica unitária das orientações curriculares nacionais, das propostas

⁷Estas representam um conjunto de definições sobre princípios, fundamentos e procedimentos na Educação Básica - apregoadas pela Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação - que buscam orientar as instituições escolares brasileiras em seus respectivos sistemas de ensino, considerando a organização, a articulação, o desenvolvimento e a avaliação de propostas pedagógicas.

curriculares dos Estados, do Distrito Federal, dos Municípios, e dos projetos político-pedagógicos das escolas.

§ 3º **Os conteúdos curriculares** que compõem a parte diversificada do currículo serão definidos pelos sistemas de ensino e pelas escolas, de modo a complementar e enriquecer o currículo, assegurando a contextualização dos conhecimentos escolares em face das diferentes realidades.

Art. 12 **Os conteúdos que compõem a base nacional comum e a parte diversificada têm origem nas disciplinas científicas**, no desenvolvimento das linguagens, no mundo do trabalho, na cultura e na tecnologia, na produção artística, nas atividades desportivas e corporais, na área da saúde e ainda incorporam saberes como os que advêm das formas diversas de exercício da cidadania, dos movimentos sociais, da cultura escolar, da experiência docente, do cotidiano e dos alunos.

Art. 13 **Os conteúdos a que se refere** o art. 12 são constituídos por componentes curriculares que, por sua vez, se articulam com as **áreas de conhecimento**, a saber: Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza e Ciências Humanas. As áreas de conhecimento favorecem a comunicação entre diferentes conhecimentos sistematizados e entre estes e outros saberes, mas permitem que os referenciais próprios de cada componente curricular sejam preservados.

(...)

Art. 15 Os componentes curriculares obrigatórios do Ensino Fundamental serão assim organizados em relação às áreas de conhecimento: (...)

IV - Ciências Humanas: a) História; b) Geografia; (...)

§ 3º **A História e as culturas indígena e afro-brasileira, presentes, obrigatoriamente, nos conteúdos desenvolvidos** no âmbito de todo o currículo escolar e, em especial, no ensino de Arte, Literatura e História do Brasil, assim como a História da África, deverão assegurar o conhecimento e o reconhecimento desses povos para a constituição da nação (conforme art. 26-A da Lei nº 9.394/96, alterado pela Lei nº 11.645/2008). Sua inclusão possibilita ampliar o leque de referências culturais de toda a população escolar e contribui para a mudança das suas concepções de mundo, transformando os conhecimentos comuns veiculados pelo currículo e contribuindo para a construção de identidades mais plurais e solidárias.

(RESOLUÇÃO Nº 7, DE 14 DE DEZEMBRO DE 2010, grifo meu)

Assim, percebo que a definição de conhecimento escolar legitimado para ser ensinado, continua no âmbito das políticas curriculares, como formas de garantir um chamado ensino “de qualidade”. Nesses trechos, observo igualmente algumas fixações de sentido que tendem a associar como sinônimos conhecimento escolar e conteúdo a ser ensinado, sendo ambas as partes integrante dos currículos, como é possível perceber na passagem abaixo:

Art. 9 - §3º *Os **conhecimentos escolares** são aqueles que as diferentes instâncias que produzem orientações sobre o currículo, as escolas e os professores selecionam e transformam a fim de que possam ser ensinados e aprendidos, ao mesmo tempo em que servem de elementos para a formação ética, estética e política do aluno.* (RESOLUÇÃO Nº 7, DE 14 DE DEZEMBRO DE 2010 – grifo meu)

A questão da definição do conhecimento se apresenta claramente nos PCNs, que buscam, ao contrário do que foi destacado em relação à resolução acima mencionada, diferenciar conhecimento e conteúdo.

Documento oficial, os PCNs apresentam os conteúdos de ensino tendendo a ser percebidos como objetos do ensino aprendizagem atrelados ao desenvolvimento de capacidades/competências, como é possível observar na passagem abaixo:

O que o aluno pode aprender em determinado momento da escolaridade depende das possibilidades delineadas pelas formas de pensamento de que dispõe naquela fase de desenvolvimento, dos **conhecimentos** que já construiu anteriormente e do ensino que recebe. Isto é, a intervenção pedagógica deve-se ajustar ao que os alunos conseguem realizar em cada momento de sua aprendizagem, para se constituir verdadeira ajuda educativa. O **conhecimento** é resultado de um complexo e intrincado processo de modificação, reorganização e construção, utilizado pelos alunos para assimilar e interpretar **os conteúdos escolares**. (PCN de 1ª a 4ª, p.37 - Grifo meu)

Neste trecho, percebe-se uma diferenciação entre conhecimento e conteúdo. Essa diferenciação em uma primeira análise pode ser considerada fértil por possibilitar o entendimento de que o conhecimento escolar mobiliza não apenas os conteúdos, mas também procedimentos, valores, linguagens, interpretações, vivências, como desenvolverei mais adiante. No entanto, a leitura de outras passagens desse mesmo documento como as que seguem abaixo, permitem uma outra leitura dessa diferenciação, que mobiliza sentidos de conteúdo dos quais me distancio nesta pesquisa. Com efeito, a mesma operação discursiva que diferencia esses dois termos, associa simultaneamente o sentido de conteúdo às ideias de “meio” e “função”. Como “meio,” o conteúdo seria aquilo que se ensina para garantir o desenvolvimento de uma determinada competência.

(...) Assim, os objetivos, (...) definem capacidades, e **os conteúdos**, que estarão a serviço do desenvolvimento dessas capacidades, formam uma unidade orientadora da proposta curricular. (...) De acordo com os princípios já apontados, **os conteúdos** são considerados como um meio para o desenvolvimento amplo do aluno e para a sua formação como cidadão. (PCN de 1ª a 4ª, p.37 - Grifo meu)

Já como “função”, o conteúdo se atrela a uma ideia de utilidade que varia em concordância com diferentes propostas pedagógicas.

(...) qualquer que seja a linha pedagógica, professores e alunos trabalham, necessariamente, **com conteúdos**. O que diferencia radicalmente as propostas é a função que se atribui **aos conteúdos** no contexto escolar e, em decorrência disso, as diferentes concepções quanto à maneira como devem ser selecionados e tratados. (PCN de 1^a a 4^a, p.51 - Grifo meu)

Essa vinculação discursiva entre conteúdo e capacidades/competências nos PCNs favorece ainda uma categorização dos conteúdos da qual gostaria igualmente de me afastar nesta investigação. Neste texto, os conteúdos são divididos em conceituais, procedimentais e atitudinais, como confirma a passagem abaixo selecionada.

Neste documento, **os conteúdos** são abordados em três grandes categorias: **conteúdos conceituais**, que envolvem fatos e princípios; **conteúdos procedimentais** e **conteúdos atitudinais**, que envolvem a abordagem de valores, normas e atitudes. (...) (PCN de 1^a a 4^a, p.51 - Grifo meu)

Entendo que essa categorização tende a negar a diferenciação acima apontada, refundindo como sinônimos os termos conteúdos e conhecimento escolar. Interessa-me neste estudo manter a diferenciação entre esses termos sob outras bases argumentativas.

Neste trabalho, invisto na possibilidade de fixação do sentido de conteúdo em sua relação com o conhecimento escolar a partir do paradigma pós-estruturalista, pós-fundacionista, aqui privilegiado e sobre o qual desenvolverei no segundo capítulo dessa dissertação. Nessa perspectiva, qualquer processo de identificação/significação não se pauta em alguma base essencialista previamente assumida. Desse modo, conhecimento escolar é definido como representando estabilidades provisórias de sentidos sobre fenômenos sociais e naturais, cuja objetivação se faz em meio às disputas entre processos de significação perpassados por diferentes fluxos de sentidos vindos de contextos discursivos, horizontes teóricos e campos

disciplinares distintos que se articulam em uma cadeia de equivalência que fixa o sentido de escolar. (GABRIEL, 2012). Nesta análise, o termo conteúdo condensaria um determinado fluxo de sentidos que participa dessa cadeia.

Desse modo, os conteúdos são aqui entendidos, como:

(...) unidade diferencial que quando incorporada na cadeia de equivalência que fixa o sentido de escolar garante a recontextualização didática do conhecimento científico produzido e legitimado em função dos respectivos regimes de verdade das diferentes áreas disciplinares. (Gabriel, 2012).

Não se trata de reforçar hierarquias entre os diferentes conhecimentos, mas sim considerar o papel desempenhado pelo conhecimento científico na produção do conhecimento escolar. Assim, os conteúdos podem garantir dentro da cadeia de equivalência do conhecimento escolar fluxos de cientificidade que os legitimam perante as demandas sociais de cada presente voltadas à instituição escolar.

Como afirma Gabriel (2012), importa destacar que essa definição não nega a presença de outras unidades diferenciais – competências, valores, atitudes, outros saberes (senso comum, do cotidiano, da mídia) - na fixação do sentido de conhecimento escolar. Do mesmo modo, essa definição tem o mérito de chamar a atenção para a relação que o conhecimento escolar mantém com o conhecimento científico. Conteúdo não seria, nessa definição, nem associado à ideia de competência ou capacidade, nem tampouco sinônimo de conhecimento escolar. Conteúdo é significado como conhecimento científico recontextualizado em meio aos processos de seleção e organização disciplinar ou interdisciplinar que configuram os currículos escolares.

Apoiada em Gabriel (2012), considero importante ainda sublinhar que os fluxos de cientificidade não são percebidos nessa definição como fluxos de conhecimentos universais e neutros. Ciência é um termo em torno do qual se disputam sentidos de verdade. Assumir a centralidade do papel dos fluxos de

cientificidade na definição de conhecimento escolar não significa operar com a ideia de “a” verdade em uma perspectiva a-histórica, mas sim assumir o compromisso da escola com o “valor de verdade” (FORQUIN, 1993). Dito de outro modo, considerar o conhecimento escolar como uma construção sócio-histórica, não o isenta de sua condição de estar “no verdadeiro” (GABRIEL, 2011). Isso significa que os fluxos de cientificidade recontextualizados nos currículos escolares carregam as marcas das disputas em torno do sentido de verdade fixado nas matrizes teóricas nas quais o conhecimento científico é produzido nas diferentes áreas disciplinares.

Explicitado o sentido de conteúdo assumido neste texto e pensando em termos de conteúdos de História, objeto de investigação dessa pesquisa, a definição abaixo reafirma o sentido aqui defendido.

A palavra *conteúdo*, “aquilo que se contém em alguma coisa”, em termos do Ensino de História, significa dizer “aquilo contido no conhecimento histórico” e, sendo o conhecimento referido ao processo histórico, às experiências das sociedades vividas no tempo, o conteúdo no Ensino de História remete ao objeto da História como campo do conhecimento. (SILVEIRA, 2001, p.60. Grifo da autora)

Logo, os conteúdos de História “importantes” pensados por mim, neste trabalho, apresentam-se como as narrativas históricas produzidas no âmbito da pesquisa que ao serem recontextualizadas e assumirem sua versão escolar mobilizam matrizes teóricas nas quais se articulam fatos, noções de tempo e espaço; sujeitos, conceitos e intrigas que compõe os ingredientes configuradores do conhecimento histórico (GABRIEL, 2003). Para Ricoeur, a narrativa histórica é o que permite dar sentido à experiência humana no tempo. Uma vez recontextualizada na esfera escolar, a estrutura narrativa fornece interpretações, tornando a relação passado-presente, no espaço, inteligível para os alunos. Sua seleção é feita de acordo com as problemáticas sociais de cada época e lugar e com os valores que se

deseja formar, nos quais se deseja investir, durante o processo de escolarização, envolvendo assim tensões e disputas⁸.

Sendo assim, a proposta de pesquisa foi se configurando movida pelo meu interesse em compreender que conteúdos históricos são mobilizados como “conteúdos importantes” na disciplina Estudos Sociais. A categoria “conteúdo importante” foi se delineando a partir da significação do próprio termo conteúdo em sua conjugação com um adjetivo que acentua, de certo modo, a ideia de escolha pelo que seria imprescindível ensinar.

Considerando a complexidade temporal e espacial, além da historicidade dessa tarefa no âmbito da disciplina Estudos Sociais, este texto busca refletir sobre o adjetivo “importante” atribuído aos conteúdos que foram escolhidos para constar nas avaliações institucionais. Como já explicitado anteriormente, concentrei-me nos instrumentos de avaliações produzidos por um determinado grupo de professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental do Colégio Pedro II. Mais especificamente, interessa-me analisar os enunciados que os sujeitos elaboradores das Provas Institucionais constroem sobre os conteúdos considerados importantes, de forma a perceber a posição que os conteúdos históricos ocupam neste processo de construção do conhecimento escolar, no âmbito da disciplina Estudos Sociais.

Desse modo, o tropeção inicial que me levou a enxergar a primeira pedra no meio do caminho, conduziu-me também a refletir sobre como um problema de pesquisa pode ser tantas vezes construído e reconstruído até que seu objeto esteja delineado. E, fez-me perceber ainda, que por mais que um longo caminho já tenha sido trilhado e o objeto tenha sido delineado, a caminhada nunca estará completa,

⁸Esta questão será desenvolvida na terceira seção do próximo capítulo.

pois a pesquisa sempre apontará para novos e impensados passos, além de múltiplas trilhas, cada qual com suas pedras.

1.3 A disciplina Estudos Sociais como contexto discursivo.

No plano do conhecer, a primeira característica do objeto é a de aparecer. (...) Toda visão é um ponto de vista. O mundo é o horizonte de todo objeto que só é percebido em parte. Há possibilidades infinitas de captá-lo. Muitos pontos de vista nos escapam. (RICOEUR, 2008, p.9)

Como nos adverte Ricoeur, a construção de um objeto pode se dar a partir de distintos olhares, de diferentes pontos de vista. Destarte, mesmo temas já visitados, como o conhecimento escolar, podem permitir possibilidades infinitas de abordagem. Assim, uma vez já admitida à impossibilidade teórica de completude, afirmo e aposto na fertilidade de pensar as fixações trazidas neste trabalho como contingenciais e acredito que as reflexões sobre os conteúdos de História fixados nas provas institucionais da disciplina Estudos Sociais podem, por meio do olhar privilegiado nesse estudo, ganhar mais uma contribuição, na medida em que traduz um ângulo de análise até então pouco explorado.

Como apontou o levantamento bibliográfico apresentado a seguir, existe um número considerável de pesquisas no campo educacional que tem como foco a questão dos Estudos Sociais.

Com efeito, a consulta ao banco de teses e dissertações da CAPES, a partir do ano de 1997, ano de publicação dos PCNs⁹, até o ano de 2010, último ano existente a ser pesquisado na base de dados, e usando a expressão exata Estudos

⁹O ano de publicação dos PCNs foi escolhido como ano inicial de análise pelo fato de este documento representar uma proposta que busca redefinir os conteúdos escolares brasileiros e pelo fato, de no mesmo período temporal, o Colégio Pedro II – instituição federal - realizar um movimento de produção de um Plano Geral de Ensino que define um Programa de Núcleo Comum por série definindo conteúdos de ensino. Ou seja, este ano pode ser pensado como momento emblemático das reflexões referentes ao conhecimento escolar via conteúdos de ensino no Brasil, e em particular na instituição em tela.

Sociais, permitiu-me constatar um total de 267 (duzentos e sessenta e sete) trabalhos. No entanto, a leitura dos resumos e palavras-chaves dos mesmos indicou que entre esses estudos, apenas 47 (quarenta e sete) fazem referência aos “conteúdos escolares” ou sobre o currículo como sinônimo de listagem dos mesmos. Uma leitura mais cuidadosa apontou que nesse quantitativo de 47 (quarenta e sete) trabalhos, encontram-se 22 (vinte e dois) trabalhos referentes às Ciências Sociais, que não fazem qualquer menção a disciplina Estudos Sociais e 25 (vinte e cinco) pesquisas que abordam os termos conteúdo ou currículo relacionados à disciplina escolar citada.

Desconsiderando esses 22 (vinte e dois) trabalhos, resta um total de 25 (vinte e cinco) que apresentam a palavra conteúdo ou currículo refletindo a respeito da disciplina Estudos Sociais. Observemos a tabela abaixo para perceber a quantidade de pesquisas desenvolvidas sobre a disciplina Estudos Sociais ao longo dos últimos anos.

Ano base	Total de trabalhos encontrados a partir da expressão exata “Estudos Sociais”.	Trabalhos que trazem a palavra conteúdo ou currículo	Trabalhos que trazem as palavras conteúdo ou currículo abordando a disciplina Estudos Sociais
1997	16	3	2
1998	15	6	6
1999	12	4	3
2000	16	4	2
2001	18	3	1
2002	12	4	3
2003	19	1	1
2004	17	3	1
2005	14	0	0
2006	24	3	2
2007	14	1	0
2008	37	5	1
2009	31	5	3
2010	22	5	0
Total	267	47	25

A tabela nos ajuda a observar que nos últimos anos poucas foram as pesquisas que refletiram sobre os conteúdos e/ou currículo no âmbito da disciplina em questão.

Não pretendo desenvolver a partir desse mapa quantitativo, uma análise qualitativa explicitando aproximações e distanciamentos com essas pesquisas. Como venho procurando sublinhar, neste meu estudo, a disciplina de Estudos Sociais não é o objeto de investigação privilegiado, mas sim o pano de fundo onde pretendo analisar o processo de seleção dos conteúdos históricos legitimados como importantes nas séries iniciais.¹⁰

No entanto, a relação estabelecida nesta pesquisa com a disciplina Estudos Sociais merece ser melhor explicitada. Afinal, a discussão acerca da produção de conteúdos importantes em História nas séries iniciais não precisaria ser feita exclusivamente no âmbito desta disciplina. Além disso, importa sublinhar que, ao afirmar a importância de um determinado objeto de ensino em detrimento de outro, ou certa nomenclatura para uma disciplina e não outra, muitas questões se levantam. Não é por acaso que Cordeiro (1998) afirma que quando qualquer coisa é pronunciada...

(...)e talvez antes de procurarmos dizer o que é que isso, isso que foi dito, quer dizer, ou como, como é que isso foi dito, ou ainda, o que é que foi feito ao dizer isso, quando se disse isso, e na medida em que foi isso, isso, e não outra coisa, que se disse, antes de procurarmos descrever o sentido, o modo e a ação do que foi dito, talvez, antes de tudo disso, seja necessário responder a esta questão: por que é que foi dito isso, isso exatamente, isso, e não outra coisa, que teria sido até possível dizer?(CORDEIRO, 1998, p. 1)

Embora, não tenha me proposto a retrair nos limites deste trabalho uma História da disciplina dos Estudos Sociais, considero importante destacar algumas tensões que têm marcado o debate em torno desta disciplina e que atravessaram a

¹⁰O histórico da disciplina Estudos Sociais e sua implantação nos anos iniciais de escolaridade no Colégio Pedro II será mais desenvolvido no terceiro capítulo deste trabalho.

trajetória de sua construção. Essas tensões hibridizam discursos epistemológicos, pedagógicos e políticos que são articulados e mobilizados seja para defender a pertinência pedagógica, seja para criticar as intenções políticas conservadoras que tal disciplina escolar veicularia. Interessa sublinhar que nessas articulações discursivas o termo conteúdo desempenha uma função de destaque.

Já nas primeiras formulações dessa disciplina no início do século XX, estão presentes algumas percepções dicotômicas e binárias que se cristalizaram nos discursos pedagógicos. Entre elas destacam-se tensões como as que opõem conteúdos ora à metodologia, ora a valores/ atitudes. As passagens abaixo extraídas da pesquisa de doutoramento de Beatriz Boclin Marques dos Santos - *O currículo da disciplina escolar História no Colégio Pedro II - a década de 1970 - entre a tradição acadêmica e a tradição pedagógica: a história e os estudos sociais*- desenvolvida na Universidade Federal do Rio de Janeiro (2009) reafirma essa percepção:

A ideia de incluir os Estudos Sociais no currículo escolar surgiu no Brasil no final da década de 20 do século XX, no bojo do movimento conhecido por Escola Nova. A influência desse movimento educacional norte-americano promoveu as primeiras discussões no meio dos educadores brasileiros, preocupados em trazer para o Brasil uma nova visão de educação, resultando em alterações metodológicas e programáticas nas escolas. (...). (...) Os educadores da Escola Nova traziam como tema de pauta para os debates a preocupação com os objetivos da educação e propunham alterações dos conteúdos curriculares para atender a esses objetivos. O ensino marcado pela influência francesa, de caráter factual, descritivo e conteudista, que caracterizou a educação brasileira ao longo do século XIX, distanciava-se da nova proposta de uma educação integradora e socializadora. (SANTOS, 2011, p.147-148)

Elza Nadai (1988) em sua análise, afirma igualmente que a disciplina escolar Estudos Sociais chega ao Brasil nos anos 20, desenvolvendo-se até os anos 50 e 60 dentro de uma atmosfera de renovação dos programas e metodologias de ensino, representando um movimento de mudanças do sistema educacional.

Percebe-se que a defesa dos Estudos Sociais traz com força o argumento pedagógico da importância de superar uma perspectiva conteudista, associada ao

academicismo e enciclopedismo, percebidos como distantes da realidade dos alunos.

Dessa forma, as teorias apropriadas pelos educadores da Escola Nova e fundamentadas na idéia do ensino como significado prático para a vida do aluno, em oposição ao academicismo das propostas educacionais de influência francesa, criaram as condições para se pensar em uma nova abordagem para os conteúdos da História e da Geografia, resultando na proposta dos Estudos Sociais. (SANTOS, 2011, p. 151)

Os debates em torno desta disciplina são retomados nos anos 70 deixando, no entanto, o argumento pedagógico secundarizado. As denúncias da imbricação desta disciplina com os interesses do regime político repressor vigente na época, pouco a pouco, ocupam o centro dos debates. A disciplina escolar Estudos Sociais se constitui como alvo de disputas pelo poder, não apenas no que diz respeito às tensões internas referentes às áreas disciplinares de referência, mas que também extrapolam o campo acadêmico e possuem imbricações com questões políticas e sociais mais amplas.

Com efeito, em 1971, a partir da implantação da lei n. 5692, a disciplina Estudos Sociais se tornou obrigatória para o ensino de primeiro e segundo graus. Tal proposta de inclusão da disciplina escolar, defendida por alguns educadores, foi utilizada como possível estratégia de esvaziamento disciplinar da História e da Geografia na Educação Básica pelo governo militar brasileiro. Importa observar que a História e a Geografia, neste período, por força de lei, foram metamorfoseadas na disciplina denominada Estudos Sociais. Para Saviani (1988) a Lei 5.692/71 teria completado o ciclo de reformas educacionais, perpetradas pelo regime militar, destinadas a ajustar a educação brasileira à continuidade da ordem socioeconômica.

Apesar das diferentes formas de resistência desde o início da implementação dessa proposta, por parte tanto de alguns professores de ambas as disciplinas, como de alguns setores do meio acadêmico, foi somente a partir do final dos anos

70 que essa resistência pôde fazer-se ouvir e passar a resgatar o lugar da disciplina História e da disciplina Geografia na grade curricular das escolas. O retorno dessas disciplinas nas grades curriculares faz emergir a possibilidade de retomar a discussão sobre os conteúdos ensinados nessas disciplinas. Afinal, como afirma Bittencourt:

No final dos anos 70 professores do ensino médio e das universidades iniciaram uma fase de reaproximação entre os dois níveis de ensino e os debates encaminhavam-se na volta de História e Geografia como disciplinas autônomas no 1º grau. O retorno, no entanto, não foi pacífico. Foi acompanhado de discussões que passaram a considerar a necessidade de aprofundar as questões relativas ao conhecimento que tradicionalmente vinha sendo ensinado e às novas tendências e avanços nos campos historiográfico e pedagógico. (BITTENCOURT, 2004, p.13)

Durante os anos 80, no Brasil, em decorrência do processo de redemocratização, abriu-se um espaço de debates, de questionamentos e de reflexões na área educacional, criando um terreno fecundo para a emergência de propostas curriculares inovadoras em diferentes áreas disciplinares. De uma forma específica, imbricado às circunstâncias do momento histórico vivenciado, esses debates foram incorporados a disciplina Estudos Sociais em função da trajetória interna da própria disciplina escolar. Esse espaço de discussão, no caso dos Estudos Sociais, esteve ligado ao anseio pela reconquista da identidade das disciplinas História e Geografia na grade curricular do considerado antigo primeiro e segundo graus.

Com a abertura política, as mudanças curriculares se tornaram urgentes aos olhos dos novos governos estaduais e da própria sociedade civil. As reformulações curriculares do período buscavam romper com antigas práticas de imposição de conteúdos, herdadas do período da ditadura militar. Uma sociedade que se afirmava democraticamente encontrava na escola a oportunidade de veicular suas ideias. A disciplina Estudos Sociais se transformou em objeto de reflexão acadêmica e foi condenada na luta pela afirmação democrática, sofrendo, nesse processo, um

apagamento das discussões de cunho didático-pedagógico que ela já tinha outrora mobilizado.

Essa condenação política foi consubstanciada nos Parâmetros Curriculares Nacionais (1997) onde os Estudos Sociais aparecem como primeiramente associados a um enunciado de homogeneização “de um preparo voltado para o advento do mundo urbano e industrial” (PCN, 1997, p.25) ou relacionados ao período ditatorial brasileiro, sem trazer referência as discussões de caráter pedagógico que se firmavam desde os anos 20 a respeito desta disciplina marcadamente escolar.

A consolidação dos Estudos Sociais em substituição a História e Geografia ocorreu a partir da Lei n. 5692/71, durante o governo militar. Os Estudos Sociais constituíram-se ao lado da Educação Moral e Cívica em fundamento dos estudos históricos, mesclados por temas de Geografia centrados nos círculos concêntricos. Com a substituição por Estudos Sociais os conteúdos de História e Geografia foram esvaziados ou diluídos, ganhando contornos ideológicos de um ufanismo nacionalista destinado a justificar o projeto nacional organizado pelo governo militar implantado no país a partir de 1964. (PCN de História e Geografia, 1997, p.26)

O tom de denúncia marcou as análises sobre essa disciplina produzidas durante o processo de abertura política e mesmo até a atualidade, como indicam o número de trabalhos relativamente elevado (9 em um total de 25) que tratam dessa disciplina com foco na questão dos conteúdos/currículo abordando criticamente a lei 5692/71.

Meu propósito aqui é outro. Pela sua trajetória de construção, esta disciplina escolar permite trazer para a reflexão de forma mais contundente, as marcas de disputas, nesse nível de ensino, entre discursos disciplinares, pedagógicos e político-ideológicos em torno do adjetivo escolar presentes no jogo político nesse contexto discursivo, como tão bem traduz a citação abaixo:

Basicamente, o que se pretende com as atividades de Estudos Sociais, é a construção da noção de vida em sociedade. Essa construção é feita a partir das vivências e experiências concretas dos alunos, associando-se o vivido ao conceitual, e a vida cotidiana à vida escolar, de modo que eles compreendam a vida social como um todo e não como um conjunto de fatos

isolados. De uma maneira geral, os Estudos Sociais estudam a sociedade e sua organização sóciopolítico-cultural, no espaço e no tempo, encontrando seus fundamentos na História, Geografia, Sociologia, Antropologia Cultural e Social, Economia e Política. (PAGANELLI et all, 1985, p.178).

Desse modo e pensando a disciplina Estudos Sociais no âmbito desse meu estudo, entendo que a mesma representa um contexto discursivo resultante de processos de hibridização, que envolvem fluxos de cientificidade oriundos tanto do campo da História como de outras áreas das ciências sociais, recontextualizados nos limites do sentido de escolar. Considero que a opção pela abordagem da disciplina de Estudos Sociais como o contexto discursivo privilegiado nesta pesquisa, embora não tenha sido intencional inicialmente, tornou-se uma escolha refletida em função do potencial analítico que este contexto encerra.

A disciplina escolar Estudos Sociais, com suas especificidades, reelabora o conhecimento produzido no campo das pesquisas por especialistas do campo das Ciências Humanas, selecionando e organizando partes de resultados de trabalhos considerados científicos, hibridizando-os de acordo com os sentidos de mundo que mobiliza e seus objetivos didáticos.

Deste modo, a disciplina Estudos Sociais é percebida, nesta pesquisa, como terreno fecundo das articulações discursivas entre questões que envolvem demandas políticas e conteúdos de diferentes áreas disciplinares, entre eles os fluxos de cientificidade oriundos do campo da História, são os que me interessam olhar mais de perto nesta pesquisa.

1.4. Sobre o acervo empírico: entre provas institucionais, documentos oficiais e entrevistas.

Como penso já ter deixado claro, interessa-me nesta pesquisa perceber quais sentidos de conteúdos “importantes” em História são fixados a partir da escolha de

alguns conteúdos em detrimento de outros, para integrar os enunciados das *Provas Institucionais da disciplina Estudos Sociais*¹¹ elaboradas para o quinto ano de escolaridade do Colégio Pedro II. Esse recorte implica ainda assumir as Unidades I do Colégio Pedro II como espaços de tensão em que diferentes visões de mundo convivem e se evidenciam nas disputas que envolvem os conteúdos escolares por meio de processos avaliativos. Nesse sentido, considero importante retomar a explicação sobre o porquê da escolha do quinto ano de escolaridade e das Provas Institucionais como principal material empírico; material este que, de acordo com as entrevistas realizadas, apresenta intrínsecas relações com os Documentos Curriculares e com as Portarias avaliativas.

As avaliações são aqui entendidas como um momento chave no qual os conteúdos são reabilitados e os processos de seleção e organização destes se evidenciam. Pensando a disciplina Estudos Sociais, percebemos que a mesma não representa apenas a História ou a Geografia, ou uma mescla de ambas, mas sim constitui uma disciplina outra que pode apresentar conteúdos comuns com estas áreas disciplinares, em maior ou menor grau.

Busco assim, por meio da análise das Provas Institucionais - PIs do Colégio Pedro II, consideradas aqui como superfícies textuais nas quais se materializam diferentes configurações discursivas, compreender o que os professores, coordenadores e orientadores do 5º ano de escolaridade, os sujeitos envolvidos na produção das avaliações dessa instituição, fixam como “conteúdo importante” para ser ensinado e fixado a partir dos fluxos de cientificidade oriundos do campo da pesquisa em História no âmbito dos Estudos Sociais.

¹¹A análise das Provas Institucionais, enquanto material empírico, será apresentada, de forma mais detalhada, no capítulo 4.

Parto do pressuposto de que ao posicionarem-se diante das produções da Academia, dos “currículos” em História e Geografia com suas múltiplas possibilidades de entendimento e abordagem nos PCN’s e nos livros didáticos, os professores e seus coordenadores enfrentam questões conceituais e axiológicas. Ao deparar-se com estas questões que possuem um caráter epistemológico, os docentes buscam por meio da transposição didática, ensinar conteúdos que consideram importantes, enunciando-os e avaliando-os.

Portanto, no que concerne à escolha pelo 5º ano de escolaridade, ela se justifica pelo fato deste ano representar o final do 2º ciclo do Ensino Fundamental, sendo o último ano de frequência dos alunos nas chamadas Unidades I da escola, popularmente conhecidas como “Pedrinhos”. Assim, este ano de escolaridade representa o final de um processo de trabalho que busca se organizar de modo interdisciplinar e que se inicia no 1º ano de escolaridade apresentando disciplinas e organizações curriculares diferenciadas quando comparadas às Unidades II e III¹² da escola, popularmente chamadas de “Pedrões”.

O Colégio Pedro II possui 5 (cinco) unidades que trabalham com os anos iniciais de escolaridade: Engenho Novo I, Humaitá I, São Cristóvão I, Tijuca I e Realengo I. As Unidades I da escola atendem aos anos iniciais do Ensino Fundamental, já as Unidades II e III, abarcam os anos finais do Ensino Fundamental e o Ensino médio, respectivamente. O recorte centrou-se nas Unidades I por estar voltado para as provas institucionais do 5º ano de escolaridade. A Unidade Realengo, por sua vez, por ter sido a última unidade criada, não fez parte do

¹² Tais unidades, por exemplo, optam por trabalhar com as disciplinas História e Geografia separadamente. De tal modo que existe o departamento de História e o de Geografia; além de outros departamentos distribuídos por áreas disciplinares. Enquanto os Pedrinhos, por sua vez, são regulados e representados pelo Departamento de 1º Segmento do Ensino Fundamental, não apresentando em sua estrutura organizacional departamentos disciplinares.

levantamento empírico desta pesquisa, pois, até o ano de 2011, ainda não possuía o 5º ano por se encontrar ainda em fase de implantação.¹³

As Provas institucionais foram escolhidas também por serem avaliações que possuem parâmetros comuns para todas as turmas de cada uma das unidades escolares, provas estas que precisam ser realizadas em um mesmo dia e tem suas questões definidas pelo corpo docente junto à sua coordenação com anuência da chefia de departamento ao final do ano letivo. Tais provas representam 70 pontos em 100 do total da pontuação atribuída no último trimestre, representando uma tentativa de “nivelamento” entre o que seria imprescindível que todas as turmas de cada unidade tivessem fixado. Representando a “fina-flor” dos conteúdos trabalhados ao longo do ano letivo, o que, de certo modo, consubstancializa a idéia de importância. A portaria nº 367 de 1º de março de 2007 que estabelece a diretriz de avaliação de ensino nº 07/9394/96 para as Unidades Escolares I no Ensino Fundamental regulamenta o processo de ensino-aprendizagem dos alunos de 4º e 5º anos de escolaridade, visto que a avaliação de 1º, 2º e 3º ano de escolaridade é diferenciada¹⁴. Em seus artigos 11 e 13, ela determina:

Art. 11 Para a 3ª Certificação, no mínimo 70% (setenta por cento) da pontuação deverá ser obrigatoriamente resultado de uma prova escrita individual, única para todas as turmas de uma mesma série e turno de cada Unidade Escolar - Prova Institucional (PI), abrangendo os principais conteúdos do ano letivo, a ser elaborada pelos Coordenadores Pedagógicos das áreas de conhecimento, em conjunto com os professores regentes da equipe de cada Unidade Escolar, sob a supervisão direta da Chefia de Departamento, ficando até 30% (trinta por cento) a critério do Professor.
(...)

Art. 13 As Provas Institucionais dos diferentes componentes curriculares para a obtenção dos resultados da 3ª Certificação serão aplicadas no

¹³Observe a tabela de apresentação das unidades escolares e seu ano de criação.

Unidade escolar	Ano de criação
São Cristóvão I	1984
Humaitá I	1985
Engenho Novo I	1986
Tijuca I	1987
Realengo I	2009

¹⁴Os anos iniciais do Ensino Fundamental são avaliados a partir de relatórios feitos pelo professor baseados nos descritores definidos para cada um desses anos de escolaridade.

mesmo período em todas as Unidades Escolares, em datas coincidentes, a serem estabelecidas necessariamente pela Secretaria de Ensino em conjunto com as Coordenações Setoriais das Unidades Escolares I.

Considero que as provas citadas reúnem questões interligadas a matrizes disciplinares da Geografia e da História, por estarem reunidas sob a nomenclatura Estudos Sociais; apresentando assim vestígios de diferentes tradições disciplinares acadêmicas e, simultaneamente, representando produtos de uma disciplina escolar por excelência. Tal interpretação me permite problematizar os conteúdos das PIs, enquanto possibilidades de escolhas, imbricadas com a História das disciplinas escolares.

Assim, a reflexão sobre as avaliações permite pensar os complexos processos de seleção e organização dos conteúdos escolares imbricados às esferas da produção do conhecimento. Os textos – enunciados das provas, imagéticos ou escritos - podem assim ser vistos como práticas discursivas negociadas nas disputas por quais conhecimentos deveriam ser legítimos para serem ensinados na escola.

Nessa perspectiva, a História e a Geografia ensinadas constituem espaços de poder e legitimação, que se complexificam através da disciplina Estudos Sociais e que podem mostrar que as mais diversas propostas pedagógicas e conteúdos geográficos ou historiográficos são plurais e frutos de debates e disputas. Por mais consenso que exista para um grupo que elabora uma proposta curricular, proposta essa que se consubstancializa nas Provas Institucionais no caso do Colégio Pedro II, haverá sempre conflitos e lutas de interesse na definição de um chamado currículo. Pois este representa muito mais que um conjunto de conteúdos, ratificando as análises que consideram o currículo como "espaço-tempo de fronteira cultural" (MACEDO, 2006), como veremos no próximo capítulo desta dissertação.

Existem, nas propostas, diferenças de visões sobre determinados aspectos da educação, disputas em torno dos campos das diferentes áreas do conhecimento.

Deste modo, um texto curricular, mesmo quando elaborado por um grupo que compartilha ideias comuns, dentro de uma instituição como o Pedro II, apresenta sempre um consenso precário em torno de algumas questões. Essa precariedade é percebida na medida em que, no processo de negociação para as definições curriculares, há indivíduos que cedem ou recuam, pessoas que são silenciadas, porque não conseguem adesão a suas propostas e assim por diante.

Dessa forma, dificilmente um texto dessa natureza apresenta coerência e consistência interna fortes, precisando muitas vezes ter seus sentidos reformulados ou reforçados. Nesse sentido, a análise das PIs se mostrou bastante fértil por demonstrar tensões entre diferentes perspectivas a respeito do que seria importante fixar no ensino de Estudos Sociais no Colégio Pedro II. As PIs representaram configurações discursivas capazes de sinalizar diferentes discursos pedagógicos, históricos e geográficos. Assim, no caso da área disciplinar foco desse estudo, as narrativas históricas escolares, como objetos de disputas, puderam ser percebidas em um processo permanente e inexorável de construção e reconstrução; tendendo a apresentar instabilidades constitutivas ou estabilidades provisórias.

Buscando justamente compreender a trajetória de construção destas narrativas históricas escolares no âmbito dos Estudos Sociais, analiso também no terceiro capítulo desta pesquisa os Documentos Curriculares e Portarias Avaliativas produzidas no âmbito das Unidades I a partir dos anos 96/97¹⁵ até o presente momento. Para isso, apoio-me nos depoimentos levantados por meio das entrevistas realizadas com as coordenadoras atuais da disciplina citada, três delas

¹⁵Estes anos foram escolhidos para iniciar meu recorte por anunciarem propostas de redefinição de conteúdos escolares tanto no Colégio Pedro II, como em âmbito nacional de forma mais ampla. Cabelembrar que nestes anos foi promulgada a Lei de Diretrizes e Bases 9394/96 e foram construídos os Parâmetros Curriculares Nacionais. Assim, o Colégio Pedro II, enquanto Colégio Federal, não ficou alheio diante desse cenário e no mesmo período produziu seu décimo Plano Geral de Ensino.

professoras da escola já na década de 90, tendo acompanhado as discussões que envolveram o desenvolvimento da documentação citada. Este acervo empírico foi construído na tentativa de compreender o contexto de produção, desenvolvimento e aplicação das Provas Institucionais da disciplina Estudos Sociais, admitindo toda a sua complexidade para identificar e analisar os conteúdos em História considerados importantes pelos sujeitos que produzem as Provas Institucionais no 5º ano de escolaridade.

Assim, convido o leitor a acompanhar algumas discussões teóricas que acredito serem férteis na compreensão do entre-lugar em que esta pesquisa se situa, para posteriormente construir um mapa dos discursos que permeiam o conhecimento escolar, via conteúdos de ensino neste lócus especialmente disputado: o terreno da disciplina Estudos Sociais no Colégio Pedro II.

Capítulo 2 – Oceanos navegados, entre-lugares na pesquisa...

A multiplicação e a fragmentação dos conhecimentos rebate na educação, mas os currículos encontram ainda boa sustentação no discurso científico da modernidade, com seus conhecimentos tomados como um saber objetivo e indiscutível. Em contrapartida, o volume e a constante mudança em conhecimentos e áreas de saber trazem para os currículos escolares uma obsolescência que os expõe à crítica de vários setores sociais. (GATTI, 2005, p.602)

As palavras acima me conduziram em direção à percepção da necessidade de pensar os conhecimentos escolares relacionando-os ao chamado discurso científico. Nesse sentido, direcionei meu olhar enquanto pesquisadora para a reflexão a cerca dos currículos como espaços discursivos nos quais circulam sentidos de conhecimento percebidos como instabilidades provisórias.

Entretanto tais sentidos, na contemporaneidade, trazem aspectos de um mundo híbrido. Hibridismo este no qual coexistem discursos cientificistas objetivistas, que se inserem em uma lógica moderna como uma herança de ideais positivistas, e enunciados relativistas subjetivos que tendem a pulverizar as

verdades absolutas e a colocar em xeque pretensões de totalidade. Tal configuração me conduz a circular entre as esferas do que ouvimos chamar de moderno e pós-moderno, compreendendo este prefixo, não como negação, mas enquanto deslocamento na tentativa de manter a discussão a respeito dos conteúdos na pauta das cadeias de equivalência do conhecimento escolar. Assim, busco pensar o científico em seu potencial transformador, não realizando qualquer espécie de ode ao mesmo, mas buscando afastar-me de sentidos de ciência articulados com os de conteúdo escolar que justificam o deslocamento desse último para fora das fronteiras nas cadeias de equivalência que definem o que seria escolar.

Acredito que, a obsolescência de que nos fala Gatti, encontra-se relacionada a formas de interpretação dos conhecimentos escolares que não reconhecem uma epistemologia social escolar própria, não admitindo epistemologias diferenciadas entre o acadêmico e o escolar. Interessa-me apostar no reconhecimento dessas diferentes epistemologias e, sobretudo, na impossibilidade de dissociação entre elas. Nesse sentido, Gatti (2005) ressalta a importância de que os pesquisadores em Educação assumam que esta última está também imersa na cultura e não apenas atrelada às chamadas ciências modernas. Todavia, concordando com as palavras de Gatti ao pensar que o conhecimento escolar não deve ser objetivo ou indiscutível; mas me posicionando em um outro lugar, acredito ser fértil pensar numa possível objetivação do conhecimento via conteúdos de ensino.

Assim, em linhas gerais, este capítulo apresenta, em suas seções, alguns diálogos teóricos considerados aqui potencialmente férteis para compreender a interface currículo, conteúdos e conhecimento, apresentando algumas aproximações com as teorizações do discurso com o intuito de escapar de construções essencialistas. Do mesmo modo, as escolhas, no campo do currículo, traduzem o

diálogo estabelecido com as constituições das teorias curriculares críticas e pós-críticas procurando evitar os riscos de cair em reducionismos, sejam eles pedagógicos e/ou políticos. Pensando no contexto específico dos conteúdos históricos a partir da disciplina Estudos Sociais em suas relações com o conhecimento, apóio-me nas teorizações do campo da História que apostam na estrutura narrativa do conhecimento histórico e que permitem pensar a recontextualização desse conhecimento no contexto escolar sem perder de vista certa objetivação.

2.1 Discursividade: uma aposta teórica.

Nós não permanecemos iguais, e tampouco o fazem nossas categorias cognitivas, quando entramos em um encontro cognitivo com o mundo. Tanto o sujeito cognoscente como o mundo são desfeitos e refeitos pelo ato do conhecimento.(BUTLER, LACLAU e ZIZEK, 2011, p.28 – Tradução da autora)

A passagem acima me conduziu a refletir sobre a relação existente entre sujeito, mundo e conhecimento tendo como referencial as teorizações do discurso desenvolvidas por estudiosos como Ernest Laclau e Chantal Mouffe. Opto por falar do campo do currículo trazendo as contribuições da Teoria do Discurso por acreditar na fertilidade de compreender o conhecimento como processo imerso nas esferas da significação, resultado da interação do sujeito com o mundo. Mas um mundo que só é possível de ser acessado nos quadros da discursividade, isto é, em meio à incompletude, instabilidade e provisoriedade que caracteriza qualquer processo de significação.

A abordagem discursiva faz emergir tensões permanentes entre as produções de sentidos que ocorrem no terreno epistemológico, mobilizando sentidos de verdade e de conteúdos tal como significado nesse estudo. Destarte, os principais motivos que me orientaram na interlocução com o campo da discursividade, nesse

trabalho de argumentação, são de ordem teórico-metodológica, devido ao objeto de investigação construído: os conteúdos históricos importantes ensinados na disciplina Estudos Sociais.

Nesse sentido, acredito que os quadros da discursividade podem ser férteis ao atribuir outro olhar à discussões oriundas do campo da Didática e da História, relacionando de maneira não essencializada o conhecimento escolar e o conhecimento acadêmico. A articulação entre saber e linguagem já tinha sido evidenciada por Chevallard, embora operando em um quadro teórico distinto. Com efeito, como nos aponta este autor, a produção e o acesso ao chamado “savoir enseigné” (1991) se realiza por meio da linguagem - sendo por meio dela que os conhecimentos são significados - e mantém relações diretas com as matrizes disciplinares de referência, no caso em questão a História. Logo, no caso específico dos conhecimentos históricos, de acordo com Ricoeur (1994), os acontecimentos são possíveis de significação através da “invenção” de intrigas que constituem processos interpretativos realizados pelos historiadores. Tal constatação, associada ao pensamento de Chevallard se complexifica diante da recontextualização dessas intrigas em âmbito escolar. Nessa perspectiva, acredito que o quadro da discursividade, assumindo o papel instável da linguagem, pode enriquecer as contribuições desses autores de campos disciplinares diferenciados, por pensar a respeito dos sentidos que se hegemonizam durante os inexoráveis processos de recontextualização das narrativas históricas ensinadas.

Desse modo, a proposta de analisar meu objeto de estudo no quadro da discursividade se embasa na admissão de que as narrativas escolares consubstanciadas nas avaliações de Estudos Sociais a partir da seleção e organização dos conteúdos presentes nos documentos curriculares representam

fixações parciais, enunciados em uma cadeia discursiva narrativa. Acreditando na potencialidade teórica das discussões travadas pelos autores da denominada “virada lingüística” assumo neste trabalho investigativo, o entendimento de conteúdo histórico como produtor e produto em meio a práticas discursivas. Concordando com Gabriel e Costa (2010) esta escolha...

oferece subsídios teóricos para se pensar o social para além de um - objetivismo essencialista - e de um - subjetivismo transcendental - , tendo como base uma abordagem explicitamente discursiva.(GABRIEL e COSTA, 2010, p.98)

Assim, em concordância com Laclau & Mouffe (2010a), entendo que os fenômenos sociais e políticos só podem ser interpretados quando inseridos em uma cadeia de significação discursiva, sem a qual nenhum sentido pré-existencial pode ser acessado. Através dessa admissão não procuro negar qualquer materialidade, mas expressar que toda forma de acesso a ela se dá nas esferas da discursividade. Busco neste trabalho, nortear minhas reflexões concordando com Bahiense no seguinte trecho.

É preciso advertir aqui que, apesar das possibilidades abertas pelas "correntes-pós", esta pesquisa não propugnou um olhar sobre as questões curriculares assumindo a ideia de "colcha de retalhos" que os críticos da pós-modernidade a conferem. Afiançando-me ao pós-estruturalismo, no quadro da teorização pós-crítica, procurei pensar o currículo - e por extensão o conhecimento escolar - a partir de sua discursividade, ou seja, como um palco de disputas entre interesses diversos por fixações hegemônicas de sentido, como uma arena discursiva, politizada e imersa em relações de poder. (BAHIENSE, 2011, p. 28)

Laclau e Mouffe (2010a) assumem que as práticas articulatórias funcionam com duas lógicas diferentes, mas complementares: a lógica da equivalência e a lógica da diferença. São essas lógicas que garantem a produção dos diferentes sentidos sempre em disputa na arena do discurso. Laclau (2005) não entende discurso enquanto algo limitado aos domínios da fala e da escrita, mas sim como um conjunto de elementos nos quais as relações desempenham um papel constitutivo,

“algo é o que é somente por meio de suas relações diferenciais com algo diferente”

(2005, p.92). Assim,

esse entendimento permite pensar o universal como “significante vazio” (LACLAU, 1996) que unifica o conjunto das demandas equivalentes, sem conteúdo próprio, mas com uma função indispensável no jogo de linguagem. Porque é um lugar vazio, o sentido de universal está incessantemente sendo disputado, deixando sempre aberta a sua cadeia de equivalências. Desse modo, para Laclau (1996), é a própria relação entre universal e particular que é hegemônica, e não um possível conteúdo a ele vinculado, ainda que provisoriamente. (GABRIEL & COSTA, 2011, p.132)

Apoiada nos subsídios da Teoria do Discurso de Laclau e Mouffe (2004) que se situa no âmbito das teorizações curriculares pós-estruturalistas¹⁶, procurarei a seguir aprofundar o diálogo com o sistema discursivo cujas fronteiras se materializam nos jogos de linguagem fixadores de sentidos de passado, presente e escolar fazendo emergir conteúdos históricos escolares a serem ensinados e avaliados em Estudos Sociais no 5º ano de escolaridade do Colégio Pedro II.

2.2 O campo do Currículo e o Conhecimento Escolar.

Início este capítulo procurando levar o leitor a perceber a partir de quais discussões do campo do currículo encontrei elementos teóricos para pensar meu objeto de estudo. Busco trazer elementos para compreensão do que, dentro das variadas construções teóricas deste campo, mostrou-se produtivo no desafio de pensar o processo de seleção e organização dos conteúdos escolares a partir de uma abordagem discursiva. Inscrevo, pois, meu objeto não apenas na área educacional, mas mais especificamente no campo do currículo com suas questões e discussões específicas. Outrossim, apresento de forma mais detida o debate sobre a

¹⁶Concordando com Silva, interpreto o pensamento pós-estruturalista neste trabalho de pesquisa como: termo abrangente, cunhado para nomear uma série de análises e teorias que ampliam e, ao mesmo tempo, modificam certos pressupostos e procedimentos da análise estruturalista. Particularmente, a teorização pós-estruturalista mantém a ênfase estruturalista nos processos linguísticos e discursivos, mas também desloca a preocupação estruturalista com estruturas e processos fixos e rígidos de significação. Para a teorização pós estruturalista, o processo de significação é incerto, indeterminado e instável.” (2000, p. 92-93)

questão epistemológica neste campo, permeado pelo reconhecimento do jogo político como elemento central nas disputas deste campo.

Focalizando minha atenção na seleção e organização dos conteúdos, tal como definido anteriormente, empreendi esforços no sentido de afastar-me teoricamente do risco iminente das perspectivas essencialistas, tentando alinhar uma costura teórica que possibilitasse apostar no argumento pedagógico da disciplina Estudos Sociais.

Como anteriormente aludido no primeiro capítulo desta dissertação, a trajetória de pesquisa se insere na trajetória do GECCEH. Incontestavelmente, as discussões deste grupo têm sido facilitadoras de minha experimentação nos avanços e retrocessos característicos do fazer pesquisa. A partir de minhas vivências no PPGE, pude construir diálogos com diferentes significações de currículo e delinear esta pesquisa a partir de diferentes interlocuções. Assim, a explicitação da discussão sobre currículo que vem permeando a investigação representa um movimento primeiro para que o leitor compreenda de que modo este passa a ser considerado como um espaço-tempo de enunciação, onde sentidos e processos de significação são disputados e produzidos. Afinal, como afirma Macedo:

O currículo é um espaço-tempo em que sujeitos diferentes interagem, tendo por referência seus diversos pertencimentos, e (...) essa interação é um processo cultural que ocorre num lugar-tempo cujas especificidades (...) interessam estudar. Não falo, portanto, de um espaço-tempo cultural qualquer, embora também dele, mas do currículo escolar (...). Assumo, (...), que a produção dos currículos formais e a vivência do currículo são processos cotidianos de produção cultural, que envolvem relações de poder tanto em nível macro quanto micro. Em ambos são negociadas diferenças. De ambos participam sujeitos culturais com seus múltiplos pertencimentos. (MACEDO, 2006, p.288)

Em função dos limites desse trabalho e do foco nele privilegiado, não busco fazer uma análise histórica aprofundada da emergência e consolidação do campo do currículo, nem tampouco das disputas internas em torno do significado desse termo. Limito-me a destacar alguns debates que marcaram sua trajetória no Brasil e que de

certo modo deixam marcas nesta pesquisa, refletindo a respeito da significação do conhecimento para o campo do currículo, possibilitando, assim, uma melhor apresentação dos aportes conceituais e teóricos com os quais dialoguei na análise do meu objeto. Na busca por alcançar este objetivo, gostaria de refletir um pouco sobre outra passagem de Macedo; na qual ela aponta a centralidade da questão do conhecimento nos debates e produção da área.

"(...) uma simples referência a obras fundamentais do pensamento político em currículo mostra a centralidade da categoria: *Conhecimento e controle: novas direções para a sociologia da educação*, organizado por Young (1971); *Conhecimento oficial*, de Apple (1993); *Estrutura, texto e disciplina: uma sociologia crítica do conhecimento escolar*, de Wexler (1982). No Brasil, a obra clássica de Silva (1992) – *O que se produz e o que reproduz em educação*, e o número especial sobre currículo da revista *Em Aberto* (1993), assim como a análise de trabalhos apresentados na Associação Nacional de Pós Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) (Macedo & Fundão, 1996), mostram a relevância da temática no início dos anos de 1990 (MACEDO, 2006. p.286).

A citação acima me permitiu perceber o lugar de destaque ocupado pela categoria conhecimento no campo curricular. Tal categoria demonstrou sua relevância no campo do currículo, em especial, ao longo de grande parte de sua trajetória no âmbito das teorias críticas. Entretanto, esquadrihando evidências a respeito de como a temática do conhecimento foi trabalhada e significada nesse campo, observo uma trajetória sinuosa, que apresenta várias marcas de ressignificações.

Ainda em fins do século XIX, nos Estados Unidos, desenvolveram-se as condições para o advento de um campo de pesquisa curricular. Em concordância com Silva (2000a), o lançamento do livro de Bobbitt, no ano de 1918, pode ser considerado como um marco na afirmação do currículo como campo de estudos, orientando discussões sobre a educação escolarizada, as disciplinas e os conhecimentos que deveriam compor a grade curricular. Este autor posicionou-se a favor de uma escola que desenvolvesse um projeto educativo voltado para a

criação/ampliação de objetivos profissionais, pensando nos princípios de eficiência (SILVA, 2000). Seu modelo curricular continuou influente nas quatro décadas posteriores a sua respeitável publicação. Portanto, apesar do despontar de outros nomes como Ralph Tyler, por exemplo, de modo geral, esses autores ratificaram o modelo tecnicista do currículo, enfatizando as idéias de organização e desenvolvimento como os pilares do sistema educacional.

A esta tendência, contrapunham-se os partidários das idéias de John Dewey, que defendiam que o ensino deveria ser embasado pela ação, e não pela instrução, como no ideário tecnicista. A proposta deste outro modelo educacional era pragmática e, em seu entendimento, a escola deveria refletir sobre as experiências concretas da vida que se apresentariam por meio de problemas a serem resolvidos. Nessa perspectiva, a educação objetivaria levar o aluno a pensar, ao proporcionar, no ambiente escolar, atividades que pudessem desenvolver a capacidade de resolução de problemas. Daniel Bahiense, em sua dissertação de mestrado, aponta igualmente a coexistência dessas duas vertentes. Em diálogo com representantes do campo do currículo afirma:

Segundo Moreira e Silva (2008), a esse modelo conservador, que procurava transpor o imperativo taylorista-tecnicista e administrativo para a engrenagem escolar, contrapunha-se uma vertente mais progressista da educação (na qual destacam-se Dewey e Kilpatrick), voltada para a elaboração de um currículo que valorizasse os interesses do aluno, e que mais tarde se faria notar nas influências do escolanovismo brasileiro. (BAHIENSE, 2011, p. 18)

No entanto, importa destacar que, mesmo diante das dissensões entre tendências educacionais que coexistiram no início do século XX, o conhecimento não foi problematizado para além de seu caráter instrumentalista. Dewey, por exemplo, apesar de ter procurado fazer do processo educacional um meio para refletir sobre problemas sociais, como a afirmação de ideais democráticos, não buscou politizar os processos que abarcam a produção e distribuição do

conhecimento escolar, o que de modo algum diminui suas contribuições, até porque o autor não apresentava tal preocupação.

Durante o desenrolar do movimento de contra-cultura nos Estados Unidos, na década de 60, foram desenvolvidas novas ideias no campo educacional propondo uma reestruturação da educação e chegando, inclusive, a negar o modelo escolar até então conhecido. Os autores Moreira e Silva enfatizam que na base das tendências educacionais hegemônicas deste período que preconizam uma escola ora eficiente, ora "humanista"; exista uma ausência de críticas ao capitalismo, às relações de poder no âmbito educacional, assim como o próprio "*papel da escola na preservação dessa sociedade*" (MOREIRA e SILVA, 2008. p.14).

Em um contexto histórico marcado pelo sistema capitalista e suas desigualdades, alguns autores passaram a interrogar o papel do currículo, da escola e dos processos educacionais na reprodução das chamadas estruturas sociais vigentes. Foi nesse cenário que emerge a chamada Teoria Crítica do Currículo, propondo rechaçar o "caráter instrumental, apolítico e atóxico" da tendência curricular predominante da pesquisa em educação (MOREIRA e SILVA, 2008. pp.14-15).

No bojo da Teoria Crítica, acredito ser interessante destacar, neste trabalho, o papel desempenhado pela sociologia do currículo, por defender que o conhecimento consubstanciado no currículo educacional "*não pode ser analisado fora de sua constituição social e histórica*" (MOREIRA e SILVA, 2008. p. 20), permitindo o reconhecimento do conhecimento como imerso em relações de poder. A Teoria Crítica do Currículo passou a se importar não somente com o conhecimento a ser ensinado, mas também com as motivações que o conduz a ser ensinado; preocupando-se em entender, ainda, razões de "esquecimento" e "avivamento" de

determinados conteúdos em detrimento de outros. A Nova Sociologia da Educação (NSE) se propunha a analisar os saberes escolares como produtos sociais e a estrutura do currículo acadêmico como fonte cardinal de desigual distribuição de conhecimento na sociedade. Segundo Lopes, a NSE buscou compreender:

"os efeitos das classes sociais na distribuição do conhecimento, o questionamento das definições sociais do que vem a ser conhecimento, a estratificação dos saberes, a delimitação do conhecimento na rigidez das disciplinas escolares e a análise das principais características dos saberes de maior *status*" (LOPES, 1999. p.161).

As contribuições de Moreira e Silva (2008) apontam para o fato de que o quadro teórico crítico aludiu ao aparecimento de uma teoria curricular preocupada com a problematização do conhecimento escolar, sem focar somente sua organização, pois, nesse quadro, o currículo passa a ser visto como arena política e contestada. Logo, "*o conhecimento corporificado no currículo é tanto o resultado de relações de poder quanto seu constituidor*" (MOREIRA E SILVA, 2008, p.19).

Com efeito, até agora, procurei explicar como o conhecimento foi sendo apropriado no seio dos discursos de teorias curriculares sejam elas tradicionais ou críticas, tentando perceber como esse passou da significação de dado objetivo da realidade, para ser percebido em sua historicidade e inserido no jogo das relações de poder. Esta mudança de significação produziu, sem dúvidas, alterações no entendimento da interface currículo-conhecimento e de seu papel nas instituições educacionais.

Nessa perspectiva, importa sublinhar que, no Brasil, a primeira metade dos anos 90 foi marcada, simultaneamente, pela afirmação de trabalhos intelectuais no campo do currículo com agudo viés crítico e pela amplitude de influências teóricas e objetos de estudo a serem pesquisados. Com o objetivo de analisar a produção teórica curricular dos anos 1990, Moreira (1998) sublinha o teor de denúncia nas abordagens da teoria crítica. Segundo este autor, no Brasil, fóruns como a

Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação colaboraram para difundir o pensamento crítico à proporção que se constituía como uma das principais discussões do período citado as relações de poder entre estado e escola. A chamada crise da teoria crítica explanada no título do texto deste autor (1998) pode ser percebida como um fator que alarga o leque de diversificação das contribuições teóricas no fazer pesquisa no campo curricular no Brasil. Lopes e Macedo (2002), corroboram com essa percepção, pois elas afirmam que a primeira metade da década de 1990, a partir das novas influências recebidas, marcou a assunção de um viés político no campo do currículo. A literatura desse período passou a buscar entender o currículo contextualizado política, econômica e socialmente, trazendo como tema central as discussões sobre currículo e conhecimento.

Especialmente no Grupo de Trabalho (GT) de Currículo da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), mas também em periódicos da área, foram aprofundadas questões referentes às relações entre conhecimento científico, conhecimento escolar, saber popular e senso comum; aos processos de seleção de conteúdos constitutivos do currículo; às relações entre ação comunicativa, os processos de crítica aos conhecimentos e os processos emancipatórios; a necessidade de superarmos dicotomias entre conteúdos, métodos e relações específicas da escola, sintonizadas com o entendimento mais geral do currículo como construção social do conhecimento (LOPES e MACEDO, 2002. p.15).

Assim, durante os anos 90, a teoria crítica ampliou o repertório temático de suas pesquisas e foi possível assistir em paralelo a este fato o crescimento da influência, no campo curricular brasileiro, da chamada teoria curricular pós-crítica. Em meio a este alargamento de discussões, são fortalecidas tendências que percebem o cultural como fértil categoria para problematização do currículo. Gabriel (2008) ao discutir as contribuições da “virada cultural” na produção de leituras de mundo afirma que essa

revolução conceitual colocou em evidência o papel constitutivo desempenhado pela linguagem, pelos significados, pelos sistemas de significação nos quais os objetos e os sujeitos são posicionados e se posicionam frente a outros objetos e sujeitos. A assunção desse entendimento de cultura como "rede de significados", como um "conjunto de

sistemas de significação", implica o distanciamento das perspectivas essencialistas, seja do ponto de vista biológico e/ou cultural na apreensão da "realidade" (GABRIEL, 2008. p.219).

Essa teoria não surge como uma oposição, mas calcando-se em discussões já presentes no campo curricular, sugerindo reflexões sobre temas considerados, até aquele momento, como pouco abordados. Devido a este entendimento é que tendo a perceber o prefixo "pós" desta teoria não como negação de sua precursora, mas como um deslocamento de olhar de antigas situações em direção a novas demandas que se apresentam ao campo do currículo. Silva (2000b) define do seguinte modo a Teoria Educacional pós-crítica.

conjunto das perspectivas teóricas e analíticas que, embora retendo o impulso crítico da "teoria educacional crítica", coloca em questão, a partir sobretudo da influência do pós-estruturalismo e do pós-modernismo, alguns de seus pressupostos. A teoria pós-crítica questiona, por exemplo, um dos conceitos centrais da teoria crítica, o de ideologia, por seu comprometimento com noções realistas de verdade. Da mesma forma, seguindo Michel Foucault, a teoria pós-crítica distancia-se do conceito polarizado de poder da teoria crítica. Ela coloca em dúvida, ainda, as noções de emancipação e libertação, tão caras à teoria crítica, por seus pressupostos essencialistas (SILVA, 2000b. p.106).

As reflexões sobre a própria significação de currículo têm marcado o debate no campo brasileiro desde a década de 90 quando o próprio campo se consolida e hibridiza discursos das teorias crítica e pós-crítica. Tanto as perspectivas teóricas críticas quanto as pós-críticas passam a disputar sentidos atribuídos ao conceito de currículo, bem como as suas implicações para politizar o debate uma vez que apesar da incorporação das teorizações sociais críticas em países como Inglaterra e Estados Unidos ter sido anterior em mais de duas décadas, no Brasil, foi

em um terreno híbrido onde emergem e se entrecruzam no espaço de uma década tendências e matrizes teóricas críticas e pós-críticas, que as reflexões acerca das articulações possíveis entre conhecimento, cultura e poder vêm se desenvolvendo desde então, no campo do currículo. (GABRIEL, 2002)

Acredito também ser interessante mencionar que a teoria pós-crítica reúne uma pluralidade de pensamentos que não pressupõem necessariamente a priori as

mesmas matrizes teóricas. Silva (2000a) ratifica esta tendência corroborando a diversidade de correntes teóricas que influem diretamente e indiretamente nas produções denominadas pós-críticas no campo do currículo. Em grande medida, tal diversificação se encontra imbricada às influências dos pensamentos pós-moderno e/ou pós-estrutural, sem que os enfoques conduzissem a sobre determinação de uma tendência hegemônica. Pelo contrário, como bem colocaram Lopes e Macedo (2002), o cenário só tendeu a confirmar a ideia de que diversas tendências e orientações teórico-metodológicas não apenas coexistiram no campo da pesquisa curricular brasileira, mas se inter-relacionaram produzindo híbridos culturais. Ainda de acordo com Silva, as teorias pós-críticas tendem a enfatizar que o currículo não poderia ser compreendido sem análises das relações de poder nas quais ele próprio se insere, sendo, todavia, o poder percebido com descentrado; pois na visão desse autor:

o poder não tem mais um único centro, como o Estado, por exemplo. O poder está espalhado por toda a rede social. As teorias pós-críticas desconfiam de qualquer postulação que tenha como pressuposto uma situação finalmente livre de poder. (...) o poder transforma-se, mas não desaparece. (...) o conhecimento não é exterior ao poder, o conhecimento não se opõe ao poder. O conhecimento não é aquilo que põe em xeque o poder: o conhecimento é parte inerente do poder (SILVA, 2000a. p.153).

Tal teorização permitiu a problematização das metas-narrativas e sua percepção totalizante, do mesmo modo que cunhou embasamentos para refutar uma ideia de sujeito autônomo e centrado. Ideia esta que desde a modernidade, permitiu a estruturação da fundamentação do paradigma racionalista. No entendimento de Silva (2000a), a teorização pós crítica ampliou as análises no campo curricular, ao criar condições para que se percebessem diferentes processos de dominação. Deste modo, as relações de poder passaram a ser pensadas, não apenas por meio de condição de classe, mas também por meio de estratégias de

dominações mobilizadoras de processos de identificação, envolvendo questões de etnia, gênero, sexualidade.

Reconheço neste estudo que as reflexões a respeito do conhecimento escolar, a partir das contribuições das teorias pós-críticas, puderam ampliar os debates envolvendo as relações do conhecimento com os temas referentes ao poder e às lentes que o orientam.

No entanto, as análises mais recentes ao concentrarem seus esforços na desconstrução de uma percepção essencialista do mundo, ressaltando outros enfoques ou instrumentos de análise, tendem a deslocar a centralidade do conhecimento dos estudos curriculares.

Para a análise que aqui me proponho, interessa-me reconhecer esse hibridismo teórico, entre correntes críticas e pós críticas (LOPES & MACEDO, 2005) como pano de fundo de reflexões, procurando reafirmar a centralidade do conhecimento e reiterando assim o interesse investigativo principal: a questão do conhecimento escolar em Estudos Sociais tendo como foco um elemento que participa da cadeia de equivalência que lhe confere sentido, os conteúdos históricos. Desse modo, contribuições de estudos culturais e pós coloniais (HALL, 2005; CANCLINI: 1998) para pensar o campo do currículo tal como incorporados por alguns autores como Macedo (2003, 2006a, 2006b) foram aqui considerados como espaço de enunciação onde são produzidos também sentidos de conhecimento escolar.

Nessa perspectiva, os conhecimentos escolares podem deixar de ser percebidos apenas em relações verticalizadas e hierárquicas de poder. Eles assumem a condição de enunciados que se querem verdadeiros. A fixação desses conteúdos tal como explicitado anteriormente se faz em meio às relações de poder

nas quais emergem e interagem manifestações plurais de subversão e regulação em disputa por posições hegemônicas, ainda que provisórias e contingencialmente determinadas (GABRIEL, RAMOS e PUGAS: 2007).

Além disso, nesta pesquisa, o conhecimento escolar é “reavivado” na busca pela interpretação de fixações de sentidos hegemônicos de “importância” no âmbito da disciplina Estudos Sociais, tendo como foco a questão dos conteúdos históricos.

Tendo em vista o recorte privilegiado nesta investigação que coloca em evidência a disciplina de Estudos Sociais como campo discursivo, as reflexões a cerca da produção do conhecimento escolar tangenciam igualmente os debates do campo curricular que contribuem para pensar a interdisciplinaridade (LOPES, GABRIEL, FERREIRA).

Apoiada nesses debates, interessa-me explorar a força da lógica disciplinar na produção e organização do sentido de conhecimento escolar; mesmo no âmbito de disciplinas como a de Estudos Sociais que emerge de uma intencionalidade de materialização, na escola, de um hibridismo epistemológico envolvendo diferentes campos disciplinares. Nesta pesquisa, entretanto, procurarei manter o foco somente nos conteúdos históricos apropriados pela disciplina Estudos Sociais, reconhecendo suas matrizes disciplinares de referência, pois trabalho com a hipótese de que mesmo em um espaço discursivo híbrido como os Estudos Sociais, algumas vinculações disciplinares fortes se mantêm. Assim, concordando com Ferreira e Gabriel (2012), argumento

em favor da potencialidade do conceito de conhecimento disciplinarizado que, ao fundir contingencialmente os conceitos de disciplina escolar e conhecimento escolar, (...) oferece um instrumento retórico para enfrentar as demandas políticas elaboradas pela e/ou direcionadas a escola pública. (FERREIRA & GABRIEL, 2012, p.1)

Tendo, pois, como foco de análise o conhecimento de um campo disciplinar específico e operando com a categoria de conteúdo como fluxos de cientificidade

oriundos do saber acadêmico recontextualizados na esfera escolar, considero igualmente importante estabelecer um diálogo com autores que pudessem oferecer instrumentos de análise para pensar meu objeto de investigação.

Nesta perspectiva, acredito na potencialidade teórica de refletir sobre os conteúdos escolares a partir de uma releitura do conceito Chevallardiano de “transposição didática”, à luz de uma abordagem discursiva. Afinal, para este autor:

Um conteúdo de saber que foi designado como saber a ensinar, sofre, a partir de então, um conjunto de transformações adaptativas que vão torná-lo apto para ocupar um lugar entre os *objetos de ensino*. O “trabalho” que transforma um objeto de saber a ensinar em um objeto de ensino, é denominado *transposição didática*. (CHEVALLARD, 1991, p.45 – Tradução da autora)

Com efeito, a discussão acerca da produção do conhecimento em esferas de problematização diferenciadas como a “Academia” e a “escola da educação básica” vem ganhando espaço nas pesquisas sobre o ensino que tendem a sublinhar os riscos de uma simplificação ou redução na passagem de uma esfera a outra, colocando em evidência o conceito de “transposição didática”¹⁷ (CHEVALLARD, 1991; LOPES, 1999; GABRIEL, 2003; MONTEIRO, 2007), visto como um instrumento de forte potencial analítico. Afinal, como afirma Monteiro (2007).

O conceito de transposição didática permite então que o campo científico da didática se constitua, pois, além de definir uma ruptura, ele cria um instrumento de inteligibilidade que possibilita a realização das investigações, abrindo caminho para que a caixa-preta, em que tem estado inserido o ensino, comece a ser desvendada. (MONTEIRO, 2007, p.84)

Como aponta Chevallard (1991), o movimento de “transposição didática” diz respeito ao processo de reelaboração do saber acadêmico aos saberes a serem ensinados em contextos escolares, processo esse que envolve também os professores, quando estes elaboram algumas das configurações discursivas possíveis do seu saber disciplinar. Com efeito, o movimento da transposição didática se inicia muito antes da intervenção do professor na produção da escrita da variante

¹⁷Este estudo não objetiva problematizar a questão da transposição didática, mas reconhecê-la como um processo incontornável na produção do conhecimento escolar.

local de seu “texto de saber” (CHEVALLARD, 1991) que constitui uma aula. Ele mobiliza sujeitos que atuam, fora da escola, em espaços institucionais de decisões e controle onde são produzidos discursos que significam políticas de currículo. Talvez por isso a teoria da transposição didática já suscitou diferentes reflexões.

O impacto causado pela teoria da transposição didática nos meios acadêmicos educacionais é em si um indício da fertilidade das questões por ela suscitadas. A partir dos anos 80, essa teoria se torna, no campo da Didática, um eixo de reflexão em torno do qual diferentes autores procuram dialogar com e/ou contra, introduzindo, muitas vezes, novos conceitos, como “imperialismo didático” (FORQUIN: 1993), “mediação didática” (Lopes: 1994, 1997b), “recomposição didática” (TUTIAUX-GUILLON et alii: 1993), “transposição pragmática” (PERRENOUD, 1986, 1998), “integração e transformação didática” (GARCIA, 1998); ou ainda os de “práticas sociais de referência” (MARTINAND, 1986) e “disciplina” (CHERVEL, 1993), que comungam entre si os questionamentos suscitados pelo enfoque da epistemologia escolar, procurando entender a relação que o saber escolar estabelece (ou não) com seus saberes de referência. (GABRIEL, 2003, p. 42)

Segundo Chevallard, o processo da transposição didática refere-se ao conjunto de transformações e adaptações que os conhecimentos são submetidos, até que ocorra sua inserção no universo escolar como conhecimentos a serem ensinados via conteúdos. Conteúdos estes referenciados em documentos curriculares e consubstanciados em avaliações. Tal inserção, entretanto, de acordo com o autor, não se daria de forma passiva, mas como resultado do tratamento didático recebido na produção de saberes singulares, ou em um estado significativamente diferente do qual este se encontrava no seu campo de produção original.

Chevallard (1991) afirma que a compatibilidade entre o sistema de ensino e seu entorno seria uma das condições necessárias para que o ensino fosse possível. Nesse sentido, uma instância que desempenharia o papel de reguladora entre o sistema didático e seu entorno mais amplo seria a chamada noosfera. Essa é considerada, pelo autor, o espaço imaginário de encontro dos representantes do

sistema de ensino com os representantes da sociedade. Da “noosfera”¹⁸ participariam diversos agentes, tais como professores, didatas, pedagogos, acadêmicos, autores de livros didáticos e políticos envolvidos com questões da educação escolar (PAIS, 2001; SANTOS, 2003). Seria na noosfera que ocorreriam os enfrentamentos, conflitos de interesse, negociações, acordos, soluções ou indicativos de soluções entre os sujeitos envolvidos na dinâmica do sistema de ensino e suas inter-relações com a sociedade. Assim, Chevallard, ao reconhecer o papel de referência do saber acadêmico, também evidencia as relações de poder existentes entre o campo acadêmico e o campo escolar.

Desse modo, assumo uma perspectiva que percebe o conhecimento escolar como permeado por especificidades, sendo detentor de configurações singulares, pois a escola se configura como um espaço de criação e não de mera transmissão dos conhecimentos acadêmicos; uma vez que os agentes envolvidos no processo de ensino-aprendizagem selecionam culturalmente e reelaboram didaticamente os conhecimentos produzidos pela Academia, fixando assim conteúdos de ensino em meio a complexos processos de significação. Ou seja, embora seja possível e necessário estabelecer articulações entre o conhecimento histórico produzido pelos historiadores - e divulgadas em suas obras - e os saberes mobilizados pelos professores de Estudos Sociais em suas salas de aula, o trabalho destes últimos não se constituem em mera simplificação das narrativas produzidas pelos historiadores, ou outros pesquisadores das chamadas ciências humanas. No entanto, assumo também que os conteúdos escolares em muitos momentos são legitimados pelo âmbito acadêmico, que os insere na pauta do que seria “verdadeiro”. Torna-se, então, preciso compreender a fertilidade de uma suposta

¹⁸Chevallard define o conceito como sendo uma instância capaz de agir como um verdadeiro filtro entre o saber acadêmico e o saber ensinado nas salas de aula. Segundo ele, seria na noosfera que se produziria o "saber a ser ensinado" expresso nas propostas curriculares e nos livros didáticos.

natureza da especificidade híbrida do conhecimento escolar, em particular quando se trata de enfatizar os conteúdos.

Uma vez que assumo que o processo de transposição didática agrega um conjunto de representações de mundo, produzida pelos professores, acredito que os mesmos mobilizam conhecimentos dinâmicos, oriundos da Academia, mas também proveniente de diferentes fontes de informação veiculadas pelos diversos meios de comunicação, pela comunidade escolar e pela própria sociedade, em seu sentido mais amplo. Segundo Chevallard, “*o saber escolar adquire especificidades através de um processo inexorável de transformação que resultará, em muitos casos, em uma distância considerável em relação aos saberes científicos.*” (CHEVALLARD, 1991, p. 50). Em diálogo com esse autor, Gabriel afirma que

o conceito de transposição didática emerge assim para explicar o processo obrigatório de transformação. Se de um lado, o termo ‘transposição’ não traduz bem a ideia de transformação, que ele pretende nomear, de outro, tem o mérito de pressupor, logo de saída, o reconhecimento de um distanciamento obrigatório entre os diferentes saberes, o que não deve, de forma alguma, ser minimizado. (GABRIEL, 2001: p. 06)

Logo, a transposição didática se configuraria como um desafio para o corpo docente, pois seria neste momento que todas as tensões disciplinares e as demandas dos agentes escolares sairiam de um “murmúrio anônimo” de diferentes concepções, categorias e conceitos para “ganhar voz” no contexto escolar. Sob essa perspectiva, refletir sobre o processo de construção dos conteúdos de ensino no âmbito da epistemologia escolar, a partir da tese defendida por Chevallard, significa interpretar a transposição não como um “*mal necessário ou um defeito a ser suplantado*” (GABRIEL, 2003), mas como um movimento particular do funcionamento didático, que envolve estratégias discursivas cujas dinâmicas carecem ser explanadas.

No caso da disciplina Estudos Sociais, o processo de transposição didática pode ser percebido como uma forma de criação complexa que exige amplo domínio dos conhecimentos produzidos pela academia, dos temas recomendados pelas propostas curriculares oficiais como, por exemplo, os PCNs, e da realidade na qual os educandos e professores estão inseridos.

A disciplina escolar Estudos Sociais, com suas especificidades, reelabora o conhecimento produzido no campo das pesquisas por especialistas do campo das Ciências Humanas, selecionando e organizando partes de resultados de trabalhos considerados científicos, hibridizando-os de acordo com os sentidos de mundo que mobiliza e as perspectivas de seus objetivos didáticos.

Como aponta Chevallard (1991), o movimento de “transposição didática” que ocorre tanto no âmbito da noosfera como da sala de aula, refere-se aos processos de reelaboração do saber acadêmico em saberes a serem ensinados nos diferentes contextos escolares. Processos que envolvem os professores, quando estes elaboram algumas das configurações discursivas possíveis do seu saber disciplinar. No caso em questão dos enunciados das Provas Institucionais em Estudos Sociais, os docentes, ao trabalharem na transposição, não a fazem de forma exclusiva nem tampouco isolada. O movimento didático mobiliza sujeitos que atuam, fora da escola, em espaços institucionais de decisões e controle onde são produzidas políticas de currículo.

A disciplina escolar Estudos Sociais se constitui como alvo de disputas pelo poder, não apenas no que diz respeito às tensões internas referentes às áreas disciplinares de referência. Ela mobiliza também lutas que extrapolam o campo acadêmico possuindo imbricações com questões políticas e sociais mais amplas. O esvaziamento ou reafirmação de alguns conteúdos históricos, por exemplo, são

manifestações de lutas hegemônicas pelo controle social recontextualizadas em contextos escolares, em meio ao incontornável processo de transposição didática.

Um “objeto de saber” somente chega a existência como tal, no campo de consciência dos agentes do sistema de ensino, quando sua inserção no sistema dos “objetos a ensinar” se apresenta como útil para a economia do sistema didático. (...)

Isto não significa dizer que um objeto de saber só se identifica e designa como objeto a ensinar a partir do momento em que o problema didático de sua transposição em objeto de ensino esteja (potencialmente) resolvido: o trabalho da transposição didática é um trabalho que continua depois da introdução didática do objeto de saber. (CHEVALLARD, 1991, p.57 – Tradução da autora)

Os processos de transposição didática são perceptíveis na elaboração dos instrumentos de avaliação. As avaliações traduzem as projeções imaginárias de aprendizado que os professores criam em relação ao domínio dos conteúdos por seus alunos. Concordando com Bahiense:

não faço aqui uma defesa dos testes e das provas como os únicos caminhos para uma avaliação da aprendizagem, mas ressalto-os como o instrumento que, tradicionalmente, recebe a legitimidade de docentes e discentes para a verificação daquilo que foi ensinado e que esperam tenha sido aprendido. Com efeito, podem ser instrumentos privilegiados na tentativa de compreender e analisar como os docentes qualificam os conhecimentos e que sentidos são fixados na interface com o bom aluno. (BAHIENSE, 2011, p.86)

Não me interessa aqui atribuir um sentido negativo ou positivo aos processos avaliativos, mas sim refletir sobre eles a partir da idéia de transposição didática, pensando-os como um momento específico na duração do trabalho escolar, isto é, como inseridas em um chamado tempo didático previsto nos programas e documentos escolares e que Chevallard define como sendo

“(...) o tempo do ensino, como uma ficção que proíbe desvios na duração, tanto quando se trata de avanços como de recuos. Esta instância designa uma norma dinâmica que define o ritmo do avanço didático e em relação com o qual, como ocorre com toda norma, os desvios (temporais) são percebidos como simples faltas (atrasos) ou são, mais radicalmente, escotomizados (avanços). Fica por compreender essa mesma realidade a de que o tempo legal se impõe como norma: a pluralidade dos tempos de aprendizagem e a estrutura particular dessa duração que não se adapta a duração legal em relação com a qual, todavia, se define e situa. (CHEVALLARD, 1991, p. 97 – Tradução da autora)

Assim, os resultados das avaliações definem quem aprendeu “o mais importante”, possibilitando o acesso a série posterior e quem não aprendeu, precisando, portanto, acompanhar por mais um ano a apresentação daqueles conteúdos considerados “a fina flor” do conhecimento. Ao assumir que as provas institucionais do Colégio Pedro II podem ser significadas como um momento chave na dinâmica escolar, acredito que a proposta de pesquisa no campo do Currículo, pode apresentar contribuições; já que buscarei na superfície textual das avaliações, e na interpretação de documentos e portarias compreender o que seria um “conteúdo histórico importante” para ser ensinado no âmbito da disciplina Estudos Sociais, a partir de uma análise que se debruça sobre a própria epistemologia escolar e suas relações com a problemática do poder. Acredito que a interpretação das avaliações da instituição citada nos permite avançar na compreensão do

modo como uma sociedade seleciona, classifica, distribui, transmite e avalia os saberes destinados ao ensino, reflete a distribuição de poder no seu interior e a maneira pela qual se encontra assegurado o controle social dos comportamentos individuais. (YOUNG apud FORQUIN, 1993, p.85)

Opero com o conceito de epistemologia apoiando-me nas contribuições de Popkewitz (1992) que enfatiza a implicação relacional e social dos conhecimentos, assim como seus desdobramentos nas concepções do eu, nas formas de se posicionar diante do mundo e nos processos de escolarização. Mas, seguindo na mesma linha de reflexão de Popkewitz e pensando a partir do campo da didática, Gabriel (2006) afirma as potencialidades de uma epistemologia social escolar, como uma construção teórica que emerge no diálogo entre a epistemologia escolar (DEVELAY, 1992) e as teorias curriculares críticas e pós-críticas (POPKEWITZ, 1992). É esse o conceito que embasa as discussões aqui indicadas buscando problematizar conceitual e metodologicamente os aspectos epistemológicos e axiológicos dos conteúdos históricos no âmbito dos Estudos Sociais, trabalhando

particularmente com a categoria “conteúdo importante” articulada às fixações de sentido produzidas nesse contexto.

A assunção da disciplina Estudos Sociais como constituída por uma interdisciplinaridade epistemológica, tradutora de uma configuração específica dos conhecimentos históricos apreendidos como formas narrativas da História ensinada (GABRIEL; 2003, 2006 e MONTEIRO, 2002) me conduz a interpretar que os processos de seleção e organização dos conteúdos que validam os conhecimentos a serem ensinados, em meio aos processos de transposição didática, pressupõem reelaborações da estrutura narrativa (GABRIEL, 2003) do conhecimento histórico.

A hipótese que procuro aqui explorar consiste em afirmar que os conhecimentos escolares, apesar de se configurarem como conhecimentos outros, diferentes daqueles do campo historiográfico, mantém com estes, via conteúdos, certas afinidades, que permitem legitimar do ponto de vista epistemológico os conhecimentos a serem ensinados/apreendidos nas escolas. São nestes processos de validação que se configuram grandes disputas pela possível ou não veracidade das diferentes narrativas. Desde modo, busco agora refletir um pouco sobre a relação entre o conhecimento histórico acadêmico e escolar tendo como referência as contribuições de teorias da História que reafirmam o papel da narrativa, como elemento estruturante dessa prática social.

2.3 Conteúdos/narrativas históricas: entre o conhecimento acadêmico e o conhecimento escolar.

(...) Quer se trate de metáfora ou de intriga, explicar mais é compreender melhor. Compreender, no primeiro caso, é apreender o dinamismo em virtude do qual um enunciado metafórico, uma nova pertinência semântica emergem das ruínas da pertinência semântica, tal como esta aparece para uma leitura literal da frase. Compreender, no segundo caso, é apreender a operação que unifica numa ação inteira e completa a diversidade constituída pelas circunstâncias, os objetivos e os meios, as iniciativas e as interações, as mudanças de sorte e todas as consequências não desejadas

surgidas da ação humana. Em grande parte, o problema epistemológico colocado pela metáfora ou pela narrativa, consiste em ligar a explicação empregada pelas ciências semilinguísticas à compreensão prévia que se refere a uma familiaridade adquirida com a prática da linguagem, tanto poética quanto narrativa. Nos dois casos, trata-se de explicarmos, ao mesmo tempo, a autonomia dessas disciplinas racionais e sua filiação direta ou indireta, próxima ou distante, com base na inteligência poética. (...) (RICOEUR, 1994, p.10-11).

Acredito que as palavras proferidas por Ricoeur, podem ser férteis ao pensá-las a partir das possibilidades oferecidas para refletir sobre as distinções que marcam as estruturas narrativas do conhecimento histórico acadêmico e do conhecimento escolar. Aposto na fertilidade de conjugar as contribuições do autor às esferas da discursividade, pelo fato de falar de um lugar teórico que me permite dizer que qualquer sentido é sempre metafórico. Deste modo, o conhecimento histórico é complexificado, pois suas narrativas são percebidas como em si metafóricas, o que permite infinitas interpretações das intrigas características do conhecimento histórico.

As intrigas, com efeito, são em si mesmas ao mesmo tempo singulares e não singulares. Falam de acontecimentos que só ocorrem nessa intriga; mas há tipos de armação da intriga que universalizam o acontecimento. (...) Assim, pelo fato de que são narrados, os acontecimentos são singulares e típicos, contingentes e esperados, desviantes e tributários de paradigmas (...). (RICOEUR, 1994, p. 295).

Assim, diversas possibilidades de sentidos de verdadeiro podem coexistir em âmbito acadêmico desde que a constituição de suas intrigas obedeça aos critérios estabelecidos pela comunidade epistêmica de historiadores no que concerne a fixação dos regimes de verdade e que, simultaneamente, permitam algum tipo de significação; sem que um enunciado aparentemente diferente, invalide outro, o que permite que ambos possam conviver nas cadeias discursivas daquilo que é disciplinar. A própria noção de acontecimento, então, passa a ser percebida como uma variável da intriga, podendo ser interpretada a partir de diferentes níveis e durações. Nessa perspectiva, um mesmo acontecimento pode ser abordado de diversos modos, em função do enredo no qual está inserido. Acredito na fertilidade

do conceito de narrativa por permitir refletir a questão da objetividade e da subjetividade a partir da noção de intriga e tempo histórico, trazendo para a racionalidade da ciência histórica possibilidades da admissão de sentidos interpretativos. Segundo Gabriel (2003):

No processo de construção da intriga, antes de tomar a forma de texto, os historiadores mobilizam estratégias interpretativas, a partir das quais a intriga é construída: escolha do recorte temporal, de personagens, de cenários, de escalas de observação, e de tipos de explicação. (GABRIEL, 2003, p.110)

Esta forma de interpretação da narrativa, pensando na construção de suas intrigas, permite grifar as ideias de ação e tempo presentes nas elaborações discursivas que configuram o conhecimento histórico. É a intriga que permite uma construção inteligível da narrativa ao ligar a ação dos sujeitos, à temporalidade e a seus contextos de imersão. Destarte, a dimensão narrativa do conhecimento histórico pode ser percebida como articulada a reciprocidade entre narração e temporalidade. Nessa perspectiva, reconheço, assim como Gabriel (2003), o papel de mediação exercido pelo tempo histórico na inteligibilidade narrativa da História, pois o tempo representa marcas da experiência humana vivida a partir de suas distensões, continuidades e descontinuidades.

A percepção das narrativas históricas como configurações discursivas onde se articulam espaços de experiências e horizontes de expectativas, disponíveis em cada presente histórico em que são elaboradas, é essencial para a reflexão sobre a unicidade do tempo histórico, abrindo caminhos alternativos para se pensar os processos de totalização tanto em termos epistemológicos como políticos. (GABRIEL, 2003, p. 163)

Nesse estudo, filio-me, pois, a autores que consideram a narrativa como sendo intrínseca ao trabalho do historiador. Essa perspectiva de análise permite trazer à tona e ressignificar um conceito clássico do campo da História: o conceito de acontecimento. Com efeito, qualquer narrativa é produzida articulando sentidos a partir de intrigas compostas pela interpretação de acontecimentos – pois os fatos em si não são possíveis de serem acessados - transpassados pelo tempo e espaço, em

suas relações. Concordo com Peter Burke sobre a possibilidade de traçar novos rumos na abordagem das narrativas, ressignificando a ideia de acontecimento e quebrando a relação direta entre passado, presente e futuro. Ao abordar o campo da História, este autor afirma que:

...muitos estudiosos atualmente consideram que a escrita da História também tem sido empobrecida pelo abandono da narrativa, estando em andamento uma busca de novas formas de narrativa que serão adequadas às novas histórias, que os historiadores gostariam de contar. Estas novas formas incluem a micronarrativa, a narrativa de frente para trás e as histórias que se movimentam para frente e para trás, entre os mundos público e privado, ou apresentam os mesmos acontecimentos a partir de pontos de vista múltiplos. (BURKE, 1992, p. 347)

Tendo a pensar que tal ressignificação da narrativa pode ser fértil, não apenas para análise dos conteúdos históricos no campo historiográfico, mas também no ambiente escolar. Os processos de transposição reconfiguram narrativas que se complexificam na escola por conta de questões axiológicas inerentes a este contexto específico.

Desse modo, procurei neste trabalho de investigação problematizar o conhecimento histórico escolar a partir das narrativas, destacando a centralidade do tempo na produção do conhecimento histórico no âmbito escolar.

Nessa perspectiva de análise, o tempo é pensado como objeto, como criação humana, mas também como presença. O tempo existe e, em alguns momentos, parece ter agência própria, uma agência que aparentemente se encontra para além dos sujeitos. Assim, apesar de criação, possui inexorabilidade; talvez por isso seja tão difícil falar sobre ele. A centralidade do conceito de tempo na tentativa de compreensão dos processos históricos está relacionada espacialmente à inscrição dos acontecimentos em um tempo físico, mas que não se limita a um tempo cronológico; tempo este que pode também ser percebido como subjetivo no processo de construção das narrativas escolares em Estudos Sociais através da construção de intrigas. Tais narrativas apresentam sempre temporalidade, implícita

ou explicitamente através de relações como anterioridade, posterioridade, duração, simultaneidade, continuidade, descontinuidade.

O mundo exibido por qualquer obra narrativa é sempre um mundo temporal. Ou, como será freqüentemente repetido nesta obra: o tempo torna-se tempo humano na medida em que está articulado de modo narrativo; em compensação, a narrativa é significativa na medida em que esboça os traços da experiência temporal. (RICOEUR, 1994, p 15)

Essa centralidade do tempo como elemento estruturante do pensamento histórico também é assumida por outros pesquisadores do ensino de História como Lana Mara de Castro Siman. Na passagem abaixo, a autora nos faz refletir sobre os sentidos de tempo histórico, inscritos nas formas de construção intelectual, admitindo a temporalidade das ações humanas em contextos diferenciados:

“Em cada tempo histórico – ou em cada presente – coexistem relações de continuidade e de rupturas com o passado, bem como perspectivas diferenciadas do futuro. (...) Assim, as mudanças e permanências que acontecem num determinado tempo cronológico só adquirem sentido ou podem ser compreendidas se forem apresentadas nas cadeias de evento que lhes dão significado. Estas “cadeias de evento” podem tanto estar longínquas umas das outras no tempo cronológico como serem de natureza múltipla e contraditórias. Assim, o conceito de causalidade simples e linear – conceito esse solidário ao tempo -, cede lugar àquele da causalidade múltipla: múltiplas causas e em tempos diversos, que se entrelaçam construindo o sentido à dinâmica das mudanças. A explicação histórica se constrói, pois, na conjunção de fatores e segundo interações complexas e com pesos diferentes, existentes em tempos não obrigatoriamente seqüenciais em termos cronológicos. A figura evolucionista do tempo e a procura do sentido das regularidades, tão caras aos positivistas, cedem lugar a uma figura múltipla do tempo. (SIMAN, 2005, p. 113)

Além da reflexão sobre o tempo histórico, a narrativa como categoria analítica permite redimensionar outro aspecto importante relacionado à cientificidade do conhecimento histórico. Refiro-me ao debate em torno da questão do compromisso com o valor de verdade. Com efeito, o historiador não se permite apenas narrar uma história, ele precisa autenticar sua narrativa, e o sentido de mais verdadeiro pode ser justamente fixado a partir do olhar julgador de pertinência de seus pares por meio da intriga produzida. Isso significa que na luta hegemônica tal como travada neste contexto discursivo específico, a dimensão epistemológica responsável pela

mobilização de sentidos de verdade não pode ser negligenciada. Narrativas hegemônicas vão se firmando no âmbito acadêmico por serem também percebidas como “verdadeiras” por parte da comunidade disciplinar responsável por fixar os regimes de verdade que orientam a produção do conhecimento histórico.

Essa preocupação com o conhecimento histórico verdadeiro também está presente quando consideramos a especificidade do conhecimento escolar. As narrativas históricas produzidas na academia por meio de processos de transposição didática, se transformam, podendo ser hibridizadas com configurações narrativas do passado produzidas em outros sistemas discursivos. No entanto, essa transposição não significa abandonar o compromisso com o valor de verdade (e não da verdade). Trata-se, assim, de reconhecer o jogo pela definição do que deve estar na “pauta do verdadeiro” e de admitir que a estrutura narrativa do conhecimento escolar é diferente da referente ao conhecimento acadêmico, mobilizando lógicas e regimes de verdade que incluem, mas não se reduzem, àquelas legitimadas no campo acadêmico.

Logo, os processos de transformação do conhecimento histórico em objeto de "*saber a ser ensinado*" ou de "*saber ensinado*" (GABRIEL, 2003) envolve diferentes graus de complexidade. Diferentemente dos conteúdos da maioria das disciplinas escolares, descritíveis em programas e procedimentos, os conteúdos históricos não se apresentam como objetos de fácil transposição.

A possibilidade de "dessincretização" do saber — uma das condições sinequa non, na perspectiva chevallardiana, para um saber ser considerado "ensinável" — é um dos aspectos mais problemáticos da disciplina de História." (GABRIEL, 2003, 173)

Gabriel (2003) ao discutir a complexidade desse processo ressalta que ela é inerente ao duplo registro epistemológico do conhecimento histórico. Afinal:

uma das questões centrais debatidas entre os agentes do campo da História refere-se à função político-cultural dessa disciplina. Trata-se, (...) de uma característica inerente à estrutura do saber histórico, responsável pela

existência de zonas de tensão (objetividade x subjetividade, fragmentação x totalidade, verdade x sentido, explicação x compreensão, universal x particular) e pelo posicionamento dos diferentes sujeitos representantes das correntes historiográficas que lutam pela hegemonia desse espaço discursivo.

Essas tensões e disputas, por sua vez, trazem à tona a dificuldade do reconhecimento da dimensão axiológica desse saber, percebida a partir da modernidade, por grande parte dos historiadores defensores da cientificidade do saber histórico como um problema epistemológico a ser superado. (GABRIEL, 2003, p. 167)

Essa autora aponta ainda, que essa complexidade se amplifica na pauta de uma epistemologia social escolar.

No entanto, se no âmbito da academia, o enfrentamento com essa questão, embora necessário, pode, em nome de um pseudo rigor científico, ser adiado ou desviado com maior facilidade, o mesmo não ocorre quando nos situamos do lado do ensino. Basta observarmos as justificações da existência dessa disciplina na grade curricular do ensino fundamental para nos darmos conta da presença constante e prioritária de tal dimensão, em particular no que se refere ao papel que lhe é atribuído na formação de identidade(s).

Com efeito, reconstruir memórias coletivas, sejam elas nacionais ou de um grupo social e cultural mais restrito, formar cidadãos críticos e explicar ou dar um sentido ao presente em que se vive encontram-se entre os objetivos mais apontados para o estudo de História na atualidade. (Idem, p. 167)

Em face desses desafios, busco conjugar as contribuições teóricas de Ricoeur e Chevallard para pensar os processos de produção do conhecimento histórico veiculado no contexto da educação básica. A estrutura narrativa acadêmica da disciplina História, sob esta ótica, não representa a mesma estrutura narrativa do conhecimento histórico escolar – o que não deve conduzir, todavia, a conclusão de que uma seja hierarquicamente superior a outra, ou que não existam estreitas relações entre uma e outra. Aliás, justamente na concepção aqui privilegiada, o termo conteúdo representa o elo, a parte comum dessas duas configurações narrativas.

Acredito, ainda, que tal questão atinge uma maior complexidade quando abordada a partir da disciplina Estudos Sociais, pois nesta as narrativas já híbridas e diferenciadas pertencentes ao conhecimento histórico escolar, imbricam-se a outras narrativas de áreas disciplinares diferentes também regidas por epistemologias

específicas. Justamente por perceber tal complexidade é que no terceiro capítulo desta pesquisa analiso os documentos curriculares e as entrevistas realizadas com as coordenações de Estudos Sociais. E, no quarto capítulo, analiso os conteúdos presentes nas avaliações institucionais da mesma disciplina, buscando perceber quais narrativas históricas escolares estão sendo fixadas como hegemônicas no Colégio Pedro II, por meio destes conteúdos históricos presentes nas avaliações no 5º ano.

Quais narrativas historiográficas perpassam os documentos curriculares e o imaginário das coordenadoras de Estudos Sociais do Colégio Pedro II? O próximo capítulo procura perceber quais conteúdos se fazem presentes nessas narrativas e quais sentidos tornam-se hegemônicos nesta disciplina constituída por uma interdisciplinaridade epistemológica.

Capítulo 3 – Nos diários de bordo... escolhendo os “conteúdos importantes”.

[...] os questionamentos sobre o uso restrito e exclusivo de fontes escritas conduziu a investigação histórica a levar em consideração o uso de outras fontes documentais, aperfeiçoamento as várias formas de registros produzidos. A comunicação entre os homens, além de escrita, é oral, gestual, figurada, música e rítmica (CERRI; FERREIRA, 2007, p. 72).

A ponderação acima me induziu a pensar sobre o que interpretaria como fonte nesta dissertação, uma vez que acredito que todo pesquisador, principalmente ao transitar entre os campos da Educação e da História, depara-se com tal questão, pois, a maneira pelas quais estas são significadas, apresentará reflexos em todo trabalho de análise empírica e nos diálogos teóricos escolhidos. Desta forma, o próprio sentido que atribui às fontes aqui trazidas se ampliou, deixando de ser apenas o registro escrito capaz de falar por ele mesmo, revelador da verdade absoluta. Assim, entendo como fonte os registros tanto orais, quanto escritos que

trazem em suas superfícies vestígios possíveis de serem acessados somente a partir de meu olhar direcionado como pesquisadora. Olhar este, que dependendo do foco de análise, poderia apresentar diferentes interpretações a partir das mesmas fontes.

Nas seções deste capítulo busquei organizar os dados travando permanente diálogo com um quadro teórico que permite significar fontes como pistas que fazem parte de uma intriga criada pelos próprios pesquisadores a partir do exercício de sua ocupação artesanal. Seguindo essa perspectiva, procurei analisar o acervo empírico angariado ao longo da trajetória de pesquisa, como um conjunto formado por elementos que não proporcionam respostas diretas para as questões que motivaram este trabalho acadêmico, mas que são indispensáveis para a reflexão sobre o objeto desta pesquisa; pois, sob minha perspectiva, tal acervo permite compreender o contexto de inserção das Provas Institucionais no Colégio Pedro II.

Assim, estruturei este capítulo em torno de três seções. A primeira reflete a respeito da disciplina Estudos Sociais nos Documentos Curriculares, pensando nos contínuos processos de escolha e organização dos conteúdos escolares. A segunda seção apresenta uma análise das portarias avaliativas que prevêm as Provas Institucionais, buscando compreender o processo de seu estabelecimento como marcado por continuidades e descontinuidades. Já a terceira discorre sobre as entrevistas realizadas com as coordenadoras da área de Estudos Sociais das unidades da escola que apresentavam até o ano de 2011 o 5º ano de escolaridade, buscando perceber como estas significam a disciplina citada, seus principais conteúdos e as Provas Institucionais.

3.1 A disciplina Estudos Sociais nos Documentos Curriculares do Colégio Pedro II

A disciplina Estudos Sociais está presente no currículo do Primeiro Segmento do Ensino Fundamental no Colégio Pedro II desde a criação da Primeira Unidade I – São Cristóvão – no ano de 1984. Acredito ser interessante destacar que a decisão institucional por esta disciplina foi resultado de encontros e discussões a respeito da organização curricular dentro de uma nova proposta pedagógica que se buscava construir para a implantação deste nível de ensino e resultado também das reflexões do 1º Encontro Pedagógico (1979) que trazia como slogan, justamente, “o novo velho Pedro II”. Um dos objetivos do Encontro foi a elaboração dos programas de cada uma das disciplinas que compunham o currículo da escola a serem seguidos em todas as Unidades Escolares, ou seja, a preocupação com o que ensinar e como direcionar o trabalho pedagógico em cada uma das unidades, representava uma herança de longa data na instituição. Segundo Oliveira (2006):

Na década de 1980, na pretensão desesperada de se apropriar de um passado do qual se tem saudade (Jameson, apud Ball, 1994), o Colégio passou por uma série de mudanças determinadas por um Plano Decenal resultado da realização do 1º Encontro Pedagógico, em 1979. Das mudanças, a que mais interessou ao objeto que aqui delimito foi a produção do Plano Geral de Ensino – PGE. Transformado em guia curricular para todas as Unidades Escolares que compunham/compõem o Colégio Pedro II – São Cristóvão, Humaitá, Engenho Novo, Tijuca e Centro –, visava a definir a grade curricular, os programas de cada uma das disciplinas, os critérios de avaliação e os objetivos gerais da escola. Revistos periodicamente para nova edição, cada um dos departamentos ficou encarregado de propor alterações para as diferentes disciplinas. (OLIVEIRA, 2006, p.48)

As edições dos Planos Gerais de Ensino sucederam-se até os anos finais do século passado, quando se iniciam as discussões em torno da construção de um Projeto Político Pedagógico que pretendia realizar alterações no currículo do colégio para atender às novas demandas da política educacional de um Brasil que se redemocratizava. A característica atípica de constituir-se como única escola federal

de ensino fundamental e médio com status definido constitucionalmente contribuiu para a mudança de formato dos antigos guias curriculares, interferindo diretamente nos conteúdos programáticos. De forma aparentemente paradoxal, uma instituição que resistiu de variadas formas durante os anos 70 para garantir a manutenção da História e da Geografia enquanto disciplinas distintas de ensino secundário na grade curricular do Colégio - como nos mostra Beatriz Boclin (2011) - contrariando à lei 5.692/71 e o parecer 853/71¹⁹, opta, todavia, pelo ensino de Estudos Sociais para os anos iniciais na década de 80.

Constatamos, ao longo da pesquisa, que o Colégio Pedro II garantiu um padrão de estabilidade expresso na manutenção da disciplina História e da disciplina Geografia no currículo de primeiro grau, contrapondo-se a uma proposta de reforma educacional que estabelecia a integração dos conteúdos das duas disciplinas na matéria Estudos Sociais. Nesse sentido, a mudança curricular proposta afetava diretamente a forma organizacional vigente. (SANTOS, 2011, p. 235)

Esse contexto nos permite afirmar que o “ensino secundário no Colégio Pedro II” representava uma categoria institucional cujas especificidades de sua estrutura organizacional referenciavam o ensino. Para ser efetivada, uma mudança na estrutura organizacional (quer dizer, a inserção dos Estudos Sociais) teria que ser acompanhada pela mudança de categoria institucional – o que não aconteceu, pois o Colégio Pedro II não alterou suas características institucionais, mantendo a perspectiva acadêmica do ensino. (...) (Idem, p. 237)

O porquê da escolha pela disciplina Estudos Sociais em 1984, que representa uma reorientação de pensamento em relação à década de 70, os possíveis desdobramentos, implicações ou sentidos em disputa, não é objeto desta pesquisa, podendo ser mais apropriadamente desenvolvido em trabalhos futuros. Entretanto, cabe ressaltar algumas possibilidades de leituras. Durante os anos 80, momento de redemocratização da sociedade brasileira, as práticas escolares passam a ser repensadas e diferentes propostas e concepções pedagógicas se colocam em

¹⁹O parecer fixou um núcleo comum para os currículos do ensino do antigo 1º e 2º graus obedecendo a lei 5.692/71. Ou seja, determinou as disciplinas obrigatórias que deviam se fazer presentes no currículo seguindo as áreas: Comunicação e Expressão – Língua Portuguesa; Língua estrangeira moderna (2º grau); Educação Artística; e Educação Física. Ciências – Matemática; Física; Química; Biologia; e Programas de Saúde. Estudos Sociais – Geografia; História; O.S.P.B; e Educação Moral e Cívica. Esta última sendo criada neste período da ditadura teve como objetivo educar com bases filosóficas de moral e bons costumes inspirados nos direcionamentos da Escola Superior de Guerra.

disputa pelos novos sentidos de Brasil e de Educação que se almejava construir. O próprio Colégio Pedro II, busca repensar-se. A percepção dos Estudos Sociais como instrumento estratégico de esvaziamento disciplinar para facilitar a manutenção de um dado regime, vai aos poucos perdendo o sentido que ganhou, principalmente, ao longo dos anos 70. Assim, a resistência a uma disciplina tipicamente escolar, como os Estudos Sociais por meio da releitura de concepções pedagógicas e em um novo momento sócio-histórico pode ser redimensionada. A aproximação com perspectivas pedagógicas que valorizavam a interdisciplinaridade e a realidade do aluno reavivaram antigas discussões sobre a disciplina Estudos Sociais presentes no Brasil desde os anos 20.

Os Estudos Sociais, desde sua origem no início do século XX, estavam associados a uma tradição pedagógica cujo modelo educacional fundamentava-se na educação centrada na criança e em sua inserção social. (...)

Esse modelo de ensino preocupa-se em integrar conhecimentos para torná-los úteis e mais próximos à realidade do aluno. Caracteriza-se pelo estímulo à pesquisa e à preparação para a vida, aproximando o aluno do meio em que vive a partir de uma metodologia de ensino baseada em métodos ativos, concepção oriunda dos princípios da Escola Nova.

Sob esse enfoque, os Estudos Sociais representariam uma mudança de abordagem das disciplinas tradicionais – História e Geografia – para atender ao público escolar na perspectiva pedagógica, trabalhando com conteúdos das disciplinas de forma integrada, ou seja, somente com os elementos necessários para aproximar o aluno e tornar conhecido o seu meio ambiente ou a sociedade em que vive.

(SANTOS, 2011, p. 238)

Deste modo, as mudanças sociais brasileiras atreladas ao reavivar de perspectivas pedagógicas e a intencionalidade de inovação de uma instituição federal que buscava implantar um novo nível de ensino com o aporte do Ministério da Educação, podem ter propiciado a escolha pela disciplina Estudos Sociais nos níveis iniciais de escolarização. Acredito que a alteração de características institucionais, como a criação de novas unidades com professores não necessariamente formados nas áreas disciplinares de referência para atender a faixas etárias antes não atendidas pela escola, junto às questões apresentadas

acima podem ter contribuído para a adoção de uma disciplina caracterizada por seu hibridismo epistemológico. Interessante observar, no entanto, que as forças da lógica das áreas disciplinares de referência não deixam de incidir na produção do conhecimento escolar no âmbito dos Estudos Sociais. No caso do Colégio Pedro II isso não foi diferente. Com efeito, certos compromissos acadêmicos de caráter propedêutico permanecem presentes no âmbito dessa disciplina escolar, como o próximo capítulo de certo modo demonstrará por meio da análise das Provas Institucionais.

Considerando a preocupação com certa padronização nos conteúdos escolares entre as Unidades I e a especificidade epistemológica da disciplina Estudos Sociais, o Plano Geral de Ensino - PGE, produzido entre os anos 96 e 97, apresenta, não por acaso, a disciplina Estudos Sociais, seus objetivos, conteúdos e estratégias didáticas até a 4^o série, propondo para o atual 5^o ano de escolaridade, a separação entre as disciplinas História e Geografia. Aliás, as únicas apontadas no Plano como áreas disciplinares de referência diferentemente do que ocorrerá no Projeto Político Pedagógico - PPP (2002).

O PGE dos anos 1996/1997 representa o décimo de uma série iniciada em 1981 e mesmo nos objetivos gerais por série, na antiga 4^a série, hoje quinto ano, separava as disciplinas História e Geografia, ainda que apontasse a importância da interdisciplinaridade. Apesar da proposta de implantação da disciplina Estudos Sociais como uma disciplina que estaria para além das fronteiras disciplinares, recebendo contribuições da Antropologia, da Sociologia, da Política, da História e da Geografia, num colégio de tradição disciplinar, a busca pela integração de disciplinas representa um processo complexo, onde coexistem os ideais de integração e a forte influência disciplinar da História e da Geografia como a listagem de conteúdos

divididos entre históricos e geográficos presente no documento citado demonstra. Acredito ser interessante ressaltar o grande enfoque atribuído à disciplina História como podemos observar nos objetivos gerais da disciplina Estudos Sociais e nas tabelas 1a e 1b presentes como anexos. A primeira apresenta os conteúdos, objetivos e estratégias da disciplina Geografia e a segunda da disciplina História, aqui apresentada em destaque.

Ressalto ainda que durante os anos 96 e 97, os debates educacionais acerca de políticas curriculares estavam voltados para os Parâmetros Curriculares Nacionais, nos quais se encontraram separadas as disciplinas História e Geografia, afastando-se intencionalmente da proposta pedagógica dos Estudos Sociais. Decidi, nesta pesquisa, iniciar a análise dos conteúdos presentes em documentos institucionais pelo PGE desses anos, devido à concomitância com as discussões em torno da produção dos PCNs; visto que o Colégio Pedro II faz parte da rede federal de ensino e sente a necessidade de repensar sua grade curricular, o que se expressa na seguinte passagem retirada do Plano:

Movido pela necessidade de se superar, já que é visto como um paradigma de escola pública brasileira de ensinos fundamental e médio, o colégio Pedro II procura se instrumentalizar na interdisciplinaridade, na avaliação e na revisão curricular, preparando-se não somente para a reforma que o MEC e o Congresso Nacional organizam para o ano vindouro, mas também para a Educação que o novo milênio nos exigirá. (PGE 1996/1997, p. 5)

Este trecho do PGE pode apontar as intrínsecas relações que se estabelecem entre o MEC e o Colégio Pedro II, ressaltando demandas políticas que ecoam nas decisões institucionais. Acredito ser possível evidenciar ainda, ao analisar a grade curricular e os processos avaliativos, preocupações que rondam o processo de criação dos PCNs. Talvez por isso, o Plano tenha ressaltado a necessidade de interdisciplinaridade e tenha dado destaque para a diretriz de ensino n^o 4 que versa

sobre a “*verificação e recuperação do Processo de Ensino-Aprendizagem a vigorar no Colégio Pedro II durante o ano letivo*”.

Assumindo que os professores nas Unidades I não necessariamente precisam ter alguma formação em área disciplinar específica e, muitas vezes, possuem formação pedagógica, a própria escolha por um currículo por competências, como ocorreu durante os anos 1999/2000 com o início das discussões para a elaboração do Projeto Político Pedagógico, já pode sinalizar uma inclinação pela interdisciplinaridade e por uma dada percepção do que seria a educação de qualidade. O desenvolvimento do trabalho pelos professores nos chamados Pedrinhos e a própria organização curricular se inclina, como determinado no PPP, em direção a:

um processo de busca de contínuo aprimoramento, traduzindo-se tanto pelo estudo e análise crítica das teorias que fundamentam as concepções pedagógicas mais atualizadas quanto pela reflexão sobre práticas que, ao serem incorporadas, de fato, possam contribuir para a efetiva consolidação daquele compromisso.

Rechaçamos a perspectiva redutora que concebe o aluno como um modelo abstrato de criança, agente receptor de informações e conteúdos descontextualizados, que vê a escola como o único espaço produtor de conhecimento, o processo de ensino-aprendizagem exclusivamente como o de transmissão/recepção de conhecimento e o professor, enquanto seu representante, como único depositário desse conhecimento. (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2002, p. 74)

Para corresponder às intenções dos professores, acredita-se que seja pertinente e necessário uma organização curricular que:

- permita perceber o aluno de forma mais globalizada, considerando suas experiências;
 - promova a socialização dos saberes;
 - valorize uma prática dialógica, facilitando a ação mediadora do professor;
 - reorganize os tempos e os espaços da escola, colaborando para uma aprendizagem significativa; e
 - privilegie a inter-relação entre as áreas do conhecimento.
- (Idem, p.75)

Segundo o Projeto Político Pedagógico da instituição (impresso em 2002), nos Planos Gerais de Ensino de Estudos Sociais das décadas de 80 e 90 o trabalho da disciplina estava fundamentado em uma “*abordagem linear dos conteúdos*”,

demonstrando uma pressuposição de que era preciso dominar alguns conteúdos para compreender outros.

Daí, nos planos de ensino, os conteúdos eram apresentados em progressão, numa estrutura em círculos concêntricos, em rígida condução da criança para passar por etapas: do mais próximo para o mais distante (espaço) e do mais recente para o mais remoto (tempo). (Ibidem, p. 124)

Com a escrita do PPP, no ano de 2002, o currículo da disciplina passou a ser organizado baseado no desenvolvimento das seguintes competências gerais²⁰:

- Relacionar noções de diferença e semelhança, de continuidade e de permanência, no tempo e no espaço, para a constituição de uma identidade individual, coletiva e social;
- compreender as diversas formas de relações sociais, observando que as histórias individuais se integram e fazem parte do que se denomina História nacional e de outros lugares;
- apropriar-se de informações históricas relevantes, na intenção de:
 - estabelecer identidade e diferenças com os outros indivíduos e com grupos sociais presentes na realidade vivida;
 - formular algumas explicações para questões presentes e passadas;
- conhecer histórias de outros tempos relacionadas com o espaço em que vive, possibilitando a compreensão de si mesmo e da vida coletiva de que faz parte;
- interpretar paisagens, estabelecendo comparações e analisando as múltiplas relações entre sociedade e natureza de determinado lugar. (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2002, p. 125)

A partir destas competências gerais, o PPP traça quatro eixos norteadores para a disciplina objeto de estudo nesta pesquisa: grupo social, espaço, cultura e tempo. Tais eixos foram contemplados por competências divididas em 1º e 2º níveis. No caso deste trabalho, interessou-me as competências de 2º nível por se referirem ao 4º e 5º anos de escolaridade, este último observado neste trabalho a partir das Provas Institucionais. A centralidade dos eixos tempo e espaço na disciplina Estudos Sociais, poderá ser observada na próxima seção, principalmente, por meio de algumas questões evidenciadas nas entrevistas.

O primeiro eixo, Grupo Social, de acordo com o PPP (2002) como pode ser observado no anexo 2a, é voltado para o desenvolvimento de competências, ligadas a formação, características, diferenciações e identificações entre diferentes grupos

²⁰A organização curricular dos anos iniciais do Ensino Fundamental no Colégio Pedro II por níveis de competência considera como referencial teórico Philippe Perrenoud(1999).

sociais. Além disso, aborda a participação dos indivíduos na vida social a partir do desenvolvimento da cidadania, reconhecendo que influências sócio-político-econômicas alteram a vida dos indivíduos e mesmo sua auto-percepção. Os eixos tempo e espaço se vinculam diretamente a este através da intenção de desenvolvimento de diferentes competências.

O eixo Espaço, presente no anexo 2b, apresenta relações com o reconhecimento, localização e caracterização de diferentes paisagens e/ou regiões ao longo do tempo, levando em consideração as ações humanas e suas consequências para o meio ambiente. A representação do espaço também é considerada a partir da cartografia, levando em consideração as linhas imaginárias, os pontos cardeais e colaterais, os sentidos e direções...

Em linhas gerais, o eixo Cultura, trazido no anexo 2c, enfatiza a pluralidade de ideias, concepções e hábitos de diferentes grupos humanos, além de alertar para o respeito a estes grupos e a existência de processos de confronto e dominação entre indivíduos. Este eixo reconhece o papel e o relacionamento intrínseco das tecnologias, informações e formas de comunicação na vida individual e social dos indivíduos, reiterando a responsabilidade da escola no desenvolvimento de valores. Ao ressaltar permanências e transformações, além de reconhecer que grupos de diferentes localidades, em temporalidades diferentes podem apresentar marcos comuns e diferenciais, este eixo se vincula diretamente ao anterior e ao próximo.

O eixo Tempo (anexo 2d), por sua vez, busca o desenvolvimento da idéia de temporalidade e contagem de tempo, reconhecendo características, continuidades, descontinuidades e rupturas nas transformações sociais, econômicas e culturais nas vivências de diferentes grupos humanos. Apresenta a História como um processo

coletivo em que a agencia dos sujeitos é ressaltada, trabalhando a relação passado-presente e alguns marcos factuais em sequências temporais.

Penso ser interessante ressaltar que este último é o único eixo em que uma área disciplinar de referência acadêmica é citada demonstrando talvez sua predominância em relação a outras disciplinas de referência componentes dos chamados Estudos Sociais. Este eixo é o que mais apresenta competências a serem desenvolvidas e perpassa os outros eixos, de tal modo que a primeira competência do eixo Grupo Social traz a palavra tempo. É possível pensar, que o tempo adquira tamanha centralidade, por seu papel intrínseco às estruturas narrativas do conhecimento histórico como discutido anteriormente. O conceito de tempo, na perspectiva privilegiada neste estudo, representaria assim um fluxo de cientificidade recontextualizado, inerente e comum às estruturas narrativas do conhecimento acadêmico e do conhecimento histórico escolar. Este aspecto será retomado mais adiante. Por ora interessa-me pensar que essas observações sobre o eixo tempo nesse documento tende a reforçar o significado de conteúdo como um momento da cadeia de equivalência que fixa o sentido de conhecimento escolar, garantindo em seu interior fluxos de cientificidade que o legitimam no terreno do verdadeiro.

Assim, ainda que os quatro eixos se vinculem diretamente e em muitos pontos sejam interdependentes, a questão da temporalidade adquire centralidade neste trabalho pela relevância que recebe no Projeto Político Pedagógico do próprio Colégio Pedro II e por se encontrar presente nos enunciados das entrevistas e em grande parte das questões das Provas Institucionais de diferentes unidades como explorarei no próximo capítulo.

A partir do ano de 2008, os professores e coordenadores junto à chefia de departamento passaram a utilizar um documento complementar, o Projeto Político

Pedagógico para os anos iniciais. A necessidade da produção desse outro documento deve-se ao fato de as competências estabelecidas para os quatro eixos serem consideradas bastante abertas, permitindo múltiplas interpretações e o uso de diferentes conteúdos para atingir o desenvolvimento das mesmas. Este documento de 2008 apresenta muitos pontos comuns como o Projeto Político Pedagógico da instituição como um todo, reproduzindo, inclusive, as mesmas competências gerais para o ensino da disciplina Estudos Sociais, contudo passa a apontar alguns conteúdos, como é possível perceber no anexo 3, considerados básicos para atingir as competências já presentes no PPP do colégio e desdobradas no documento. Tais conteúdos, no documento apresentado como listagem de fatos e conceitos, deveriam ser seguidos por todas as Unidades I. Este documento determina competências/habilidades por ano de escolaridade e os conteúdos considerados de referência para atingi-las.

O documento do ano de 2008 tem por pretensão definir as competências/habilidades com mais clareza, associando-as a conteúdos considerados básicos e capazes de auxiliar no processo de desenvolvimento das mesmas pelo grupo que elaborou a proposta. A proposta define que competências e conteúdos são elementos diferentes, mas complementares na construção do conhecimento.

Importa observar que a instituição, ao longo de sua trajetória, alterna momentos de preocupação com a definição, seleção e organização daquilo que deve ser ensinado. Enquanto nos anos de 1996 e 1997, existia preocupação com a demarcação dos conteúdos, e, principalmente, com o desenvolvimento de estratégias para que estes conteúdos fossem lançados para atingir determinados objetivos. Em 2002, as competências é que são consubstanciadas na pauta de

preocupação, de tal modo que os conteúdos da disciplina Estudos Sociais – objeto dessa pesquisa - não são citados.

Já durante o ano de 2008, a instituição vê a necessidade de determinar em uma revisão do PPP para os anos iniciais, as competências e os conteúdos de ensino, observando que tais conteúdos permitiriam o desenvolvimento de determinadas competências, principalmente, por meio das entrevistas realizadas com as coordenadoras de Estudos Sociais das Unidades Pedrinho da escola que possuíam o 5º ano de escolaridade no ano de 2011, especialmente porque dentre as quatro coordenadoras, três delas acompanharam o processo de desenvolvimento dos três documentos citados nesta pesquisa, pois já integravam os quadros da escola no momento de suas redações.

Esse vai e vem da inclusão de conteúdos e sua relação com as competências nos currículos pode, talvez, ser mais bem compreendido se o considerarmos como mecanismo que traduz lutas pela significação/definição de conhecimento escolar. Que conteúdos são abandonados/retomados? O que eles garantem no processo de ensino-aprendizagem que justifica esse retorno? Como é significado o termo conteúdo nesse movimento pendular acima explicitado? Ao buscar reincorporar conteúdos considerados clássicos nas áreas disciplinares de referência, esse movimento reatualiza e reforça sentidos de fluxos de cientificidade em detrimento de outros que estão em disputa no campo acadêmico. No caso da História, por exemplo, fatos e conceitos clássicos da historiografia de determinadas vertentes teóricas, e muitas vezes já problematizados em outros quadros de análise, são apontados como potencialmente férteis para o desenvolvimento das competências esperadas pelos elaboradores da proposta.

Considerando o sentido de conteúdo tal como definido neste estudo, é possível problematizar não o retorno dos conteúdos, mas a seleção de conteúdos resgatados nesse movimento. Associados às perspectivas pedagógicas defensoras de um ensino conteudista, enciclopédico, os conteúdos programáticos tendem muitas vezes a serem percebidos como algo a ser superado, ou como um “mal necessário”. A hipótese com a qual trabalho, vai de encontro a esse tipo de abordagem. Fluxos de cientificidade recontextualizados na cadeia que fixa sentidos de conhecimento escolar, os conteúdos são indispensáveis no processo de ensino-aprendizagem, na medida em que são responsáveis pelo vínculo estabelecido entre a cultura escolar e o conhecimento científico. Este vínculo não é o único, mas mesmo assim defendo que seja imprescindível. Esta posição não impede igualmente uma visão crítica do entendimento de ciência, e incorpora, pois, os aportes teóricos debatidos atualmente no terreno da epistemologia. Afinal, como aponta Gabriel (2012), ao defender o reinvestimento no termo conteúdo escolar

seu mérito, no meu entendimento é que ele garante que o debate sobre produção e distribuição do conhecimento escolar continue e possa permanecer na pauta de uma racionalidade na qual a questão da verdade ou melhor do domínio do verdadeiro não seja abandonada, nos exigindo assim um enfrentamento com os desafios da objetivação do conhecimento. (GABRIEL, 2012)

Essa abordagem permite talvez compreender melhor a tendência dos conteúdos, ao contrário das competências, de permanecerem como os objetos de ensino passíveis de avaliação, como foi possível observar na análise dos textos curriculares, e em particular nos depoimentos das coordenadoras entrevistadas nesta pesquisa.

Deste modo, os instrumentos de avaliações institucionais serão considerados aqui como um lócus privilegiado de fixação de sentidos de conteúdo. A seguir apresento os processos de criação dessas avaliações no Colégio Pedro II e como as

mesmas foram significadas/ressignificadas até apresentar as orientações e características que hoje possuem.

3.2 As Provas Institucionais e os discursos sobre avaliações no Pedro II...

Avaliar, a partir de qualquer instrumento, é estabelecer um juízo de valor. Se, considerando uma nota numérica ou um conceito numa escala ordinal ou nominal, concluímos que alguém está apto a ultrapassar uma determinada fase (período, série, ciclo ou módulo) de sua aprendizagem, estamos tomando uma decisão e, assim, nos arriscando a cometer um erro ou injustiça.

Todavia, essa decisão é necessária e não pode ser abolida por pressões individualistas sem fundamento, o que inviabilizaria o processo de ensino formal. Mas ela pode ser revista e aprimorada através das avaliações institucionais.

(...)

A avaliação qualitativa é mais do que a simples medida. Não despreza os dados quantificáveis, nas situações em que eles forem pertinentes, porém vai além deles, interpretando-os, num conjunto de dados para abranger todos os aspectos do desenvolvimento do aluno, conduzindo à interferência pedagógica mais adequada à melhoria de sua aprendizagem. (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2002, p. 384)

Decidi iniciar esta seção com este trecho do PPP, por acreditar que ele nos traz pistas de como a instituição interpreta os processos avaliativos. Uma primeira observação diz respeito ao fato de a instituição, apesar de admitir a impossibilidade de mensuração do conhecimento a partir de avaliações quantitativas, acreditar que não há impedimento no uso de instrumentos quantitativos para a verificação da aprendizagem. Nessa lógica, e não havendo possibilidade de quantificar competências em sua complexidade, as avaliações institucionais buscam tomar como dados às exteriorizações de competências, por meio da demonstração do domínio dos conteúdos como algo objetivado.

É possível inferir, também, que a escola percebe a necessidade de avaliações qualitativas por meio da significação, delineando os momentos chave de reabilitação dos conteúdos, que junto com valores, procedimentos e linguagens, constituem o conhecimento escolar. No momento avaliativo, no enunciado fixado no instrumento de avaliação, aparentemente, o que predomina é o domínio dos conteúdos

objetivados, ou seja, as provas representam um momento em que a seleção e organização dos conteúdos considerados importantes se evidenciam.

Os processos avaliativos são considerados de tamanha importância para a escola que ao longo do tempo existiram diferentes portarias que regularam estes processos nos diferentes níveis de ensino. Neste trabalho decidi trazer apenas as portarias do ano de 1996 em diante por acompanhar o mesmo recorte temporal de análise da documentação institucional e pelo fato de trazer reflexões coexistentes com as discussões em torno dos PCNs e representar o mesmo ano de divulgação da Lei 9.394, que relaciona aprovação à frequência. Decidi, ainda, dentre as portarias publicadas neste período, deter-me àquelas relacionadas apenas ao 5º ano de escolaridade, antiga 4ª série, e de núcleo comum, pois constituem foco de análise neste trabalho.

Assim, é a portaria de número 1.200 do ano de 1996 que estabelece que os processos avaliativos devem levar em conta os aspectos qualitativos e institui de modo formal a instância do Conselho de Classe como parte integrante do processo de ensino-aprendizagem para “*refletir criticamente sobre os resultados obtidos pelos alunos*”(Caput, Portaria 1.200/96).

Entretanto, o processo de reflexão a respeito das avaliações foi longo e apresentou continuidades/descontinuidades que se evidenciam na escrita das portarias. A portaria número 723 publicada no ano de 2004, por exemplo, determina 3 períodos letivos e afirma que a construção de competências, como previsto no PPP impresso no ano de 2002, leva tempo. Logo, essa divisão teria por finalidade:

(...) possibilitar ao professor conhecer mais profundamente o aluno e promover situações de aprendizagem mais variadas e adequadas às necessidades de sua turma. (Trecho do Art. 6º, Portaria 723/2004)

Tal portaria assegura a pluralidade de avaliações, deixando a cargo do professor a atribuição das notas em diferentes situações e por meio de variados

instrumentos. Esse documento também reitera a portaria de 1996 e afirma que o Conselho de Classe tem ação ativa no acompanhamento do processo de ensino-aprendizagem, deixando claro que o mesmo tem papel decisório na avaliação do aluno. Pode-se afirmar que tal portaria atribui liberdade ao professor para gerir os processos avaliativos de seus alunos, e, além disso, define que todas as três certificações apresentam o mesmo peso e os alunos que obtiverem nota igual ou superior a 70 ficam dispensados de uma nova avaliação.

A portaria avaliativa de 2004 foi logo revogada pela portaria de 1º de fevereiro do ano de 2005 e apresenta grandes discontinuidades quando comparada a 1ª. Enquanto a de 2004 regulamentava o processo avaliativo apenas para a antiga 4ª série, a segunda, em uma tentativa de aproximação entre os diferentes níveis de ensino, regula os processos avaliativos da 3ª série do Ensino Fundamental até a terceira série do Ensino Médio, além disso, é ela que apresenta o termo Prova Institucional. Observemos um trecho da Portaria:

O DIRETOR-GERAL DO COLÉGIO PEDRO II, no uso de suas atribuições ex-*vidio* disposto no Art. 22 do Regimento Interno baixado pela Portaria nº 503/MEC, de 28 de setembro de 1987, e

- Considerando o processo de implantação da proposta pedagógica expressa no Projeto Político-Pedagógico do Colégio Pedro II na Série Inicial, nas 1ª, 2ª e 3ª séries do 1º Segmento do Ensino Fundamental e em todas as séries do 2º Segmento do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, no ano letivo de 2004;
- Considerando a necessidade de integração dos dois Segmentos que compõem o Ensino Fundamental;
- Considerando a necessidade de uniformização de procedimentos em toda a Instituição;
- Considerando as opiniões emitidas nos relatórios enviados à Câmara Setorial do Projeto Político-Pedagógico a respeito da prática pedagógica e das Diretrizes de Avaliação do Ensino em vigor no ano letivo de 2004; e
- Considerando os resultados finais do 2º Segmento do Ensino Fundamental e do Ensino Médio em toda a Instituição, no ano letivo de 2004,

R E S O L V E:

Expedir a Diretriz de Ensino nº 05/9394/96/Unidades Escolares I, II e III, que normatiza o processo de avaliação da aprendizagem desde a 3ª série do Ensino Fundamental até a 3ª série do Ensino Médio, para o ano letivo de 2005. (Portaria 048/2005)

Esta portaria foi emitida com uma proposta de uniformização dos processos avaliativos, propondo maior integração entre os dois segmentos do Ensino Fundamental e pautando-se pela primeira vez na ideia de levar em consideração dois aspectos básicos nos processos avaliativos: a Diagnose e a Certificação, como se aponta no PPP (2002). Tal ideia será reiterada na Portaria emitida no ano de 2007. Em 2005, ficou estabelecido que o ano letivo teria quatro certificações. Em cada uma delas, cinquenta por cento da pontuação deveria ser obrigatoriamente resultado de prova (s) formal (is) individual (is) e 50% ficaria a critério do professor.

A nota da 2ª Certificação seria obtida através de uma prova escrita individual e única para todas as turmas de uma mesma série e turno da Unidade Escolar e seria chamada de Prova Institucional 1 (PI1), abrangendo os principais conteúdos de todo o 1º semestre letivo, e seria elaborada pelos professores regentes da série, sob a supervisão direta do Coordenador Pedagógico da disciplina e do Chefe de Departamento. O grau da 4ª Certificação, por sua vez, seria obtido através de uma prova escrita para todas as turmas de uma mesma série e turno de todas as Unidades Escolares. Segundo o artigo 11 da portaria:

O grau da 4ª Certificação será obtido através de uma prova escrita individual, única para todas as turmas de uma mesma série e turno de todas as Unidades Escolares _ Prova Institucional 2 (PI2), abrangendo os principais conteúdos do ano letivo, com predominância daqueles abordados no 2º semestre (75%), a ser elaborada pelos Coordenadores Pedagógicos da disciplina, em conjunto com o respectivo Chefe de Departamento, sob a supervisão direta da Secretaria de Ensino. (Art. 11, Portaria 048/2005)

A tentativa de centralização era tamanha que a própria reprodução das provas da 4ª Certificação era de responsabilidade da Secretaria de Ensino, após autorização, em tempo considerado hábil, dos(as) respectivos(as) Chefes de Departamento. Acredito ser interessante observar que os graus obtidos nas provas da 2ª e da 4ª Certificações não poderiam ser modificados por nenhum outro tipo de avaliação e somente os/as Coordenadores(as) Pedagógicos(as) de disciplina ou

os/as Chefes de Departamento poderiam ter acesso às turmas no momento da aplicação das Provas Institucionais.

Curiosamente, esta portaria regula também a ação dos coordenadores pedagógicos de disciplina. Observemos o trecho:

Art. 16 No âmbito desta Diretriz, compete ao Coordenador Pedagógico de disciplina:

- supervisionar as atividades desenvolvidas pelos professores da equipe tanto no aspecto pedagógico quanto no de apoio administrativo escolar;
- verificar o lançamento dos **conteúdos programáticos** ministrados, dos graus e da frequência, assinando os Diários de Classe de cada professor ao final do mês, em local previsto para este fim;
- validar os instrumentos de avaliação para a 1ª e a 3ª Certificações. (Art. 16, Portaria 048/2005 – grifo meu)

Em 20 de maio de 2005 e em 06 de março de 2006, respectivamente, foram lançadas também as Portarias de Ensino de nºs 734 e 130, contudo elas não serão aqui analisadas porque estabelecem as diretrizes para a avaliação do ensino dos demais componentes curriculares da 3ª e 4ª séries do Ensino Fundamental, ou seja, disciplinas não pertencentes ao considerado núcleo comum²¹ das Unidades Escolares I e que não constituíam o objeto desta pesquisa, como, por exemplo, Educação Artística, Música, Informática, Literatura e Educação Física.

Interessa-me aqui, para pensar as Provas Institucionais da disciplina Estudos Sociais, a portaria de nº 124 de 06 de março de 2006 voltada especificamente para as 3^{as} e 4^{as} séries e que traz novamente ao cenário avaliativo do Pedro II três certificações. Para a composição do grau das três Certificações, as atividades consideradas avaliativas deveriam incluir instrumentos diversificados, segundo as especificidades das áreas de conhecimento, evitando assim a concentração destes no final do período. Para a 1ª e a 2ª Certificações, 50% da pontuação deveria ser obrigatoriamente resultado de prova(s) formal(is) individual(is) e 50% ficaria a critério do professor. Esta(s) seria(m) elaborada(s) pelos professores regentes das turmas,

²¹As matérias consideradas de núcleo comum nas Unidades I do Colégio Pedro II são: Língua portuguesa, Matemática, Estudos Sociais e Ciências.

sob a supervisão direta do Coordenador Pedagógico da área de conhecimento, abrangendo os principais conteúdos do período letivo.

Diferentemente da Portaria de 2005, esta obriga a realização de apenas uma Prova Institucional para a 3ª Certificação, onde 50% da pontuação deveria ser obrigatoriamente resultado de uma prova escrita, individual e única para todas as turmas de uma mesma série e turno de todas as Unidades Escolares, abrangendo os principais conteúdos do ano letivo, sendo a PI elaborada pelos Coordenadores Pedagógicos das áreas de conhecimento, em conjunto com o Chefe de Departamento, sob a supervisão direta da Secretaria de Ensino, ficando os demais 50% da nota a critério do Professor. Entretanto, a reprodução das Provas Institucionais continuou sendo de responsabilidade da Secretaria de Ensino, após autorização da Chefia de Departamento. Observemos um trecho desta Portaria que se manteve igual na posterior e que continuou buscando regular o próprio processo de aplicação das PIs.

Art. 13 As Provas Institucionais dos diferentes componentes curriculares para a obtenção dos resultados da 3ª Certificação serão aplicadas no mesmo período em todas as Unidades Escolares, em datas coincidentes, a serem estabelecidas necessariamente pela Secretaria de Ensino em conjunto com as Coordenações Setoriais das Unidades Escolares I. (Portaria 124/2006)

A Portaria de avaliação criada no ano de 2007, mas reiterada no ano de 2008 e ainda em vigor ao abordar o tema da avaliação mantém grande proximidade com os termos da portaria do ano de 2006. Quanto aos dois aspectos avaliativos já presentes no PPP e já citados em portarias anteriores, ela define:

Art. 3º A avaliação do processo de ensino-aprendizagem levará em consideração dois aspectos básicos – a Diagnose e a Certificação.

§ 1º A **Diagnose**, voltada para a tomada de decisões de progressão do trabalho, dar-se-á no acompanhamento contínuo do processo de ensino-aprendizagem para identificar os indicadores de avanço e as dificuldades apresentadas pelo aluno em seu percurso escolar e, assim, orientar as interferências a serem feitas pelo Professor, levando-o a redirecionar, dimensionar, reestruturar e modelar sua ação didático-pedagógica.

§ 2º A **Certificação** é a **expressão numérica** dos patamares alcançados pelos alunos e representa, documentalmente, a comunicação institucional

da síntese do desempenho escolar, em determinado período letivo, considerando os aspectos quantitativo e qualitativo incluídos no processo de avaliação.

(PORTARIA Nº 367 DE 1º DE MARÇO DE 2007)

As Provas Institucionais analisadas no 4º capítulo dessa dissertação se inserem, sobretudo, no contexto de certificação, uma vez que representam as últimas provas de Estudos Sociais aplicadas para todos os alunos e constituem 70% da nota do terceiro e último trimestre. Além disso, a terceira certificação, da qual as PIs fazem parte, tem peso 4, enquanto a 1ª e a 2ª certificação tem peso 3 na composição da Média Anual das Certificações, herança também da portaria avaliativa do ano de 2006. Após elas, as provas finais aplicam-se apenas aos alunos considerados em recuperação.

Assim, podemos perceber que as portarias citadas representam tentativas de organizar os processos avaliativos considerados de núcleo comum da escola, apresentando variações que representam momentos de centralização e descentralização das questões decisórias referentes às avaliações que culminam na aprovação, ou não dos alunos.

Nessa perspectiva, as Provas Institucionais, significadas aqui como um momento chave de fixação de sentidos de importância, permitem perceber quais os conteúdos avaliados como possivelmente capazes de desenvolver as competências previstas no Projeto Político Pedagógico da escola e dos anos iniciais considerando a disciplina Estudos Sociais nas diferentes unidades do Colégio Pedro II.

A próxima seção traz reflexões sobre como as coordenadoras de Estudos Sociais significam esta disciplina, seus “conteúdos importantes” e as Provas Institucionais; construindo um mapa dos processos e problemáticas que envolvem a construção das Provas Institucionais em Estudos Sociais.

3.3 A disciplina Estudos Sociais na perspectiva das coordenadoras pedagógicas.

Os depoimentos das coordenadoras da área de Estudos Sociais entrevistadas nas diferentes unidades da escola foram escolhidos para composição da empiria desta pesquisa, pelo lugar ocupado na produção das Provas Institucionais. Lugar esse reiterado, como procurei demonstrar na seção anterior, nas portarias que regulam os processos avaliativos do Colégio Pedro II. Considerando a agência desses sujeitos coordenadores que também já ocuparam posição de docentes na escola, este recurso metodológico permitiu-me compreender melhor o contexto de criação dessas avaliações.

Levando em consideração a agência desses sujeitos, nessa etapa da pesquisa objetivei esquadrihar junto aos coordenadores quais conteúdos consideram importantes para o desenvolvimento das competências da disciplina Estudos Sociais e como os mesmos significam essa disciplina em suas relações com as Provas Institucionais. Com o propósito de refletir sobre os sentidos que promovem a articulação entre os conteúdos e os processos avaliativos no Colégio Pedro II, pedi às coordenadoras que pensassem sobre os conteúdos que consideram mais importantes para o quinto ano de escolaridade em Estudos Sociais, o que elas pensam a respeito dessa disciplina e como significam as Provas Institucionais.

Deste modo, as entrevistas foram aqui significadas como uma "prática discursiva" (PINHEIRO, 2004) que, com seu caráter semi-estruturado, não busca o estancamento das argúcias colocadas pelas contingências. Segundo Pinheiro, a interação que se desenvolve a partir de uma relação negociada, como em uma entrevista, representa um instante em que diferentes e múltiplas vozes ressoam, não

apenas as vozes dos que enunciam perguntas e respostas, mas constituem um diálogo ampliado de interlocutores presentes e ausentes.

Como venho abordando o acervo empírico desta pesquisa, os resultados das entrevistas não são percebidos como expressão de uma verdade absoluta ou essencial, mas sim como rastros situados e contextualizados, por meio dos quais se produzem sentidos e se constroem versões de uma chamada realidade, que sem as possibilidades de múltiplas interpretações é inacessível (PINHEIRO, 2004).

Acredito ser interessante destacar que das quatro coordenadoras de Estudos Sociais entrevistadas, três já atuavam na escola nos anos 96/97 tendo acompanhado o desenvolvimento do Plano Geral de Ensino correspondente a estes anos, a criação do Projeto Político Pedagógico, publicado em 2002, e o Projeto Político Pedagógico para os anos iniciais, escrito em 2008. Visto que dois destes documentos, como citados na seção anterior, expressam, inclusive, listagens de conteúdos que todas as unidades devem trabalhar, considero que a escrita dos mesmos representa tentativas de organização a respeito do que a instituição percebe como importante fixar no processo de ensino–aprendizagem.

Estruturei a entrevista²² em três partes: a primeira corresponde a um bloco de questões referentes à inserção profissional delas na instituição; a segunda apresenta perguntas que compreendem suas posições pessoais permitindo às coordenadoras fazerem reflexões a respeito das próprias questões levantadas; já a terceira, mais direta, exige uma síntese de seus pensamentos por meio de palavras ou expressões que estas consideram imbricadas à disciplina Estudos Sociais, às Provas Institucionais e aos “conteúdos importantes”.

²²O roteiro das entrevistas se encontra presente no anexo 4 desta dissertação.

Identifiquei as entrevistadas através das letras A, B, C e D para resguardar suas identidades; portanto, diante de cada enunciado referente às indagações apresentadas, uma dessas letras aparece como forma de representação dos sujeitos envolvidos.

Quando perguntei as quatro entrevistadas se elas consideravam o ensino de Estudos Sociais no 5º ano de escolaridade importante e o porquê desta percepção, as respostas, em certa medida, revelaram certa hibridização de discursos pedagógicos e historiográficos, trazendo a tona questões conceituais e axiológicas:

[Coordenadora A:] Com certeza. Porque entendo que trabalhar o conteúdo (...) no quinto ano, faz muita diferença na formação das crianças. [Elas têm] a oportunidade de trabalhar não só com fatos, que também são importantes, mas com a construção de um pensamento crítico, com uma visão de mundo diferente, que muitas vezes quando estamos olhando para Matemática e Português, não nos preocupamos muito. Aquilo que a História e a Geografia trazem como matéria de trabalho possibilita isso de maneira muito especial no quinto ano, representando um ganho na formação dos alunos.

[B:] Importantíssimo. Porque é um ano que prepara para uma nova etapa permitindo que os alunos sejam despertados para um olhar mais crítico da sociedade, [possam] perceber como essa sociedade foi organizada e [ter bases] para novos estudos. Então, é importantíssimo por que esse momento do despertar crítico é o final de um percurso, onde a gente se propôs a criar uma identidade, se propôs a transformar esses alunos em cidadãos também, iniciantes na atividade de perceber o outro, de entender como a sociedade é organizada, propor modificações futuras, dentro [do] grau de maturidade deles, é um momento importantíssimo. Estudos sociais é uma área que facilita muito a compreensão do mundo.

[C:] Acho (...) o ensino de estudos sociais importante não só no quinto ano, mas em todos os anos iniciais de escolaridade. No primeiro, segundo, terceiro, quarto, quinto. (...) O trabalho feito aqui com História e Geografia visa construir essa noção de tempo e espaço [que] é importante em todas as séries iniciais. É um trabalho presente em todas as outras áreas. Não é um trabalho estanque, já que dá margem para atuar em outras áreas do conhecimento. Ao menos no Colégio Pedro II, você pode integrar com Matemática, Ciências... A questão do tempo, espaço... da lógica nos trabalhos específicos de Matemática como gráficos, quando trabalhamos com listagens... Está junto a Língua Portuguesa... Quando trabalhamos com linha de tempo, temos a ordenação, quando trabalha[mos] a anterioridade e a posterioridade. Ou seja, tem a sua especificidade, mas consegue abarcar a sua generalidade. Parte da própria criança, até chegar ao Brasil e ao Estado do Rio de Janeiro.

[D:] Acho que é importantíssimo devido a construção de alguns conceitos que possibilitam ao aluno entender toda a dinâmica da sociedade, (...) como as pessoas se relacionam e convivem, não deixando que [estes] sejam vistos e construídos somente a partir do segundo segmento. A parte, principalmente de História, faz com que se possa ter uma visão melhor do mundo.

A partir desta pergunta, percebi que há um consenso entre as coordenadoras a respeito da importância dos Estudos Sociais na formação de um “pensamento crítico” ligado à ideia de cidadania, sendo a disciplina percebida como meio de compreensão do mundo. Apresentando, assim, uma dimensão axiológica ao ligar-se a palavras como “identidade” e ao apresentar certo compromisso com “modificações futuras”. Foi possível perceber, ainda, que a escola tem uma proposta metodológica que parte do particular e se amplia em direção ao geral, partindo do indivíduo (1º ano) para chegar ao Brasil, enfocando, mais particularmente, o estado do Rio de Janeiro (5º ano), o que também foi possível perceber através das listagens de conteúdos presentes no PPP para os anos iniciais (2008).

Além dessas percepções, foi possível pensar que a coordenadora A, por exemplo, tende a pensar, que a construção de um chamado pensamento crítico seria mais importante do que o trabalho com os fatos. No entanto, é possível problematizar tal questão quando pensamos a partir do que seria possível, de onde se poderia partir, para desenvolver uma chamada criticidade. A História trabalha com acontecimentos, os fatos em si são sempre inacessíveis, entretanto, é possível a construção de diferentes intrigas a partir de um mesmo fato. Intrínseca a uma ideia de crítica, está a possibilidade de ter acesso a diferentes narrativas para diante da percepção delas haver o posicionamento do aluno, nesse sentido diferentes versões de fatos se fazem necessárias para tal desenvolvimento. Ou seja, é a apresentação de diversas interpretações para os mesmos fatos, que pode apontar para o chamado pensamento crítico. Assim, os fatos, ainda como minimizados em termos de importância na fala da coordenadora, precisam se manter na pauta do conhecimento histórico escolar se os sujeitos envolvidos no processo ensino/aprendizagem objetivam a criticidade.

Do mesmo modo, a fala das coordenadoras liga a ideia de crítica à formação da cidadania, ressaltando um caráter utilitário da História, através da disciplina Estudos Sociais. Assim, os Estudos Sociais seriam importantes para “a compreensão do mundo”, para a formação de “uma visão de mundo diferente” e “uma visão melhor do mundo”. O que me permite interpretar também que o ensino de tal disciplina é constituído por uma série de juízos de valor, tão contestados hoje no ambiente acadêmico, mas que se tornam parte integrante do conhecimento histórico escolar, em alguns momentos até sobrepujando os fatos e/ou conceitos.

A partir da admissão de que todas as coordenadoras consideravam o ensino da disciplina Estudos Sociais importante, perguntei a elas se prefeririam trabalhar com as disciplinas História e Geografia ou se prefeririam continuar trabalhando com esta disciplina marcadamente escolar. Três coordenadoras continuaram elegendo a permanência do trabalho baseado na disciplina Estudos Sociais e apenas uma optou pela separação, pois apesar de reconhecer a validade pedagógica de um trabalho interdisciplinar entre as matrizes historiográficas e geográficas, acredita que a adoção da disciplina Estudos Sociais “pulveriza” a importância de cada disciplina.

[B:] História e Geografia, fazendo a integração. Tendo as disciplinas separadas, mas mantendo a integração. Tenho essa perspectiva porque entendo que os Estudos Sociais pulveriza[m] um pouco a importância de cada disciplina. Acho que a História tem que ser relacionada sempre ao estudo da Geografia, ao estudo do espaço, para ver como aconteceram aquelas relações, como foi construída aquela sociedade, mas sempre com um olhar para o estudo do espaço, que situações, qual foi o trabalho que o homem teve ao construir aquele lugar, aquele espaço, as produções, como ele fez, o que ele produziu, que modificações ele fez. Então, História e Geografia não podem ser reduzidas aos tempos, pelo menos [é o] que eu acho. Porque Estudos Sociais reduz um pouco a importância e reduz o tempo de estudo. Você tem a Língua Portuguesa com uns seis tempos, você tem Matemática com a mesma coisa, ou mais, enquanto para Estudos Sociais tem uns quatro tempos do currículo da criança, acho que este deveria até ser ampliado. Mas como História e Geografia são disciplinas historicamente desvalorizadas, porque não interessa que se pense sobre o que o homem fez, onde estava localizado, as suas diferenças sociais, então sempre coube a História e Geografia um tempo menor, logo acho que, por isso, (...) não deve existir Estudos Sociais.

O depoimento abaixo, enunciado pela coordenadora A permite refletir um pouco sobre a significação que ela atribui à palavra conceito e à palavra conteúdo em Estudos Sociais. Realizando tal separação, aparentemente a entrevistada percebe os dois como “coisas diferentes” podendo dar a entender que em sua visão no âmbito desta disciplina os conteúdos seriam os fatos e os conceitos categorias que estabelecem relações significativas.

[A:] Eu não tenho preconceito com os Estudos Sociais. Essa disputa política de território entre Estudos Sociais, História e Geografia aconteceu no Brasil numa época em que era pertinente ter acontecido, em um nível de ensino que estava muito latente e bem definido, lugar de um, lugar de outro, e foi um espaço perdido, teve um caráter bastante político esta rixa. Os Estudos Sociais ficaram com uma pecha de ser menos importante, mais superficial, mais alienado, mas isso no primeiro segmento não tem aplicação, porque são conceitos e conteúdos muito específicos ou da História ou Geografia que a gente não vai aprofundar na ciência História e no ensino dela ou da Geografia do primeiro ao quinto ano. E, quando você pensa nos Estudos Sociais, você pode se dar a liberdade de uma coisa mais fluída, mais mesclada e mais produtiva para as crianças. O problema [é] que nem sempre a gente faz isso, a gente muitas vezes não faz isso, a gente diz que [a] aula é de Estudos Sociais e separa... Hoje é aula de História ou hoje de Geografia. Ao passo que os Estudos Sociais não [são] só História e Geografia, tem contribuições da Sociologia, da Antropologia que a gente acaba trazendo para aula, mas não conta muito para eles..., então a possibilidade é aumentar essa contribuição.

No entanto, neste trabalho de pesquisa procuro atribuir outro sentido ao termo conteúdo. Este representaria uma unidade diferencial que quando incorporada à cadeia de equivalência que fixa o sentido de escolar, garante a recontextualização didática do conhecimento científico produzido e legitimado, assim não caberia a separação entre fatos e conceitos porque ambos fazem parte tanto da narrativa em âmbito acadêmico, como da narrativa histórico escolar. Uma vez que as intrigas que compõem uma narrativa são permeadas por fatos e conceitos. Logo, por exemplo, citando um conteúdo apontado pelas coordenadoras como o Estado do Rio de Janeiro, qualquer intriga ocorrida em seu cenário trará tanto versões de fatos, como conceitos, por exemplo, o tempo. Sendo possível narrar através do conteúdo Estado do Rio de Janeiro diferentes intrigas.

A coordenadora D, ao contrário da coordenadora C, de certo modo ensaia uma ideia de narrativa perpassando a disciplina Estudos Sociais quando imbrica fato, tempo, espaço e grupo social. Já, aparentemente, a segunda coordenadora pensa na separação entre História e Geografia no 5º ano justamente por não assumir tal imbricação.

[D:] Isso foi uma discussão que aconteceu quando a gente foi fazer a reestruturação do PPP (...) Eu já era, nesse momento, coordenadora a algum tempo (...) quando houve essa discussão, se adotariamos, ou não, a mesma nomenclatura exigida pelos PCN's. Nessa discussão, mesmo eu sendo da área de História, [percebi que] a Geografia é muito presente e dividir essas áreas, significa fragmentar um conhecimento. Acho que o conhecimento é uma área interdisciplinar e transdisciplinar, então, para isso, seria importante adotar um nome que cabia para marcar a unificação dessas áreas, mostrando que as disciplinas estão interligadas. Não se pode entender um fato que acontece em determinado tempo, que não seja dentro de um espaço e não tenha relação com aquele determinado grupo social da região, mostrando relação tanto com a Geografia quanto com a História. Assim, a designação Estudos Sociais ficou [para] não permitir que houvesse essa fragmentação.

[C:] Até o terceiro ano, trabalhamos com Estudos Sociais mesmo, uma coisa bastante integrada, com a questão da Geografia ligada à noção de espaço. Já na História, trabalhamos com a questão do tempo histórico, cronológico. Quando chegamos ao quarto e quinto, há um corte entre as duas. Porque se trabalha o município do Rio de Janeiro e o Estado do Rio de Janeiro, basicamente. (...) Trabalhamos com a parte geográfica, os fatores para a construção histórica desses espaços. (...)

Como é possível destacar, as respostas em torno da pergunta sobre a preferência de emprego da disciplina Estudos Sociais, variaram em relação à pertinência de uma integração curricular. Enquanto as coordenadoras A e D preferem os Estudos Sociais por perceberem que eles representam mais do que a História ou a Geografia. As respostas B e C, de certo modo, reduzem a disciplina às duas áreas acadêmicas citadas; tendo a primeira coordenadora a preocupação com o pouco tempo dispensado à disciplina Estudos Sociais na grade curricular. Aparentemente, ela acredita que a separação disciplinar – apesar de achar que a interdisciplinaridade poderia ser mantida – teria a faculdade de garantir maior espaço dentro da lógica escolar para estas disciplinas que teriam sido historicamente desvalorizadas, talvez por sua associação, com disciplinas

acadêmicas. A questão da desvalorização também perpassa a fala da coordenadora A, no entanto, esta ressalta questões político-ideológicas, ligadas aos Estudos Sociais²³, e não questões disciplinares referenciais. A coordenadora C – assim como a coordenadora A - também evidencia uma certa dificuldade do 4º e 5º ano da instituição de lidar com os Estudos Sociais, afirmando que estes anos acabam trabalhando com História e Geografia, apesar da busca pela integração, mais fácil, segundo ela, até o terceiro ano.

Creio ser também interessante enfatizar que apesar da escolha institucional pela disciplina Estudos Sociais, torna-se difícil para as próprias coordenadoras desta área, ao serem perguntadas quais conteúdos consideram como importantes e o porquê desta escolha, enunciá-los sem realizar certa separação entre conteúdos históricos e geográficos. Escolhi trazer alguns trechos ligados a essa observação para mostrar a complexidade desta disciplina escolar.

[A:] Entendo que não dá para pensar apenas no quinto ano. Devemos ver [o] processo que se inicia lá nos seis anos e perceber lá, no quinto ano, o que queremos ver que estes alunos construíram, porque não é nada que vá ser ensinado exclusivamente no quinto ano (...). Mas acho que o quinto ano do primeiro segmento do ensino fundamental deveria saber lidar com as questões de espacialidade e temporalidade de uma maneira tranquila. Se conseguirmos dentro do quinto ano que as crianças pensem historicamente, dentro daquilo que a gente espera deles, essas habilidades pode ser transposta para um nível de compreensão e até de argumentação. Se eles conseguem estabelecer relações de causalidade, pensando historicamente, dando opinião sobre coisas que aconteceram, se eles conseguem se localizar e saber para que se localiza, uma visão de mundo que passe pelo tempo, pelo espaço, por aquilo que historicamente a gente está vivendo e construindo, se eles conseguem entender que a gente também constrói História e de que maneira... Conseguindo trabalhar questões da História do Brasil, do Estado do Rio de Janeiro, perceber o Rio de Janeiro como estado, como cidade, como participante da história de um país que vai se formando, que são os conteúdos específicos trabalhados no quinto ano. Se a gente consegue proporcionar isso, já demos um grande passo com os

²³O levantamento de trabalhos de pesquisa que abordam a disciplina Estudos Sociais, presente no capítulo 1, levou-me a perceber o que a coordenadora A chama de “preconceito com os Estudos Sociais”. Uma vez que é possível perceber que em algumas pesquisas a negação dessa disciplina se justifica pela denúncia de que os Estudos Sociais, no Brasil, teriam sido implantados pelo regime militar como forma de esvaziamento disciplinar da História e da Geografia. Assim, tal preconceito, apresenta relações com um processo de resistência, por parte de professores e pesquisadores brasileiros- do qual como nos mostra Santos (2011), inclusive, o Colégio Pedro II foi baluarte - diante, sobretudo, da divulgação da lei 5692/71 que instituiu a obrigatoriedade do ensino de Estudos Sociais no Brasil.

alunos, porque [ao] aprender sobre determinado fato, muitas vezes, a gente se prende a uma versão e [é legal] que eles consigam sair do primeiro segmento sabendo diferenciar o fato da versão. Por vezes, ficamos presos a uma versão oficial, que é cheia de estereótipos, preconceitos, que a gente vai cristalizando aquilo como uma verdade histórica, mas que acaba sendo uma verdade histórica escolar e as crianças acabam saindo do quinto ano entendendo que aquilo é para sempre. É muito bom conseguir trabalhar com a diferença, com a divergência, com [a] idéia de conseguir pensar em um século e no outro século e as décadas dentro destes séculos, que tem uma base matemática, mas que passem para além da matemática e nesse sentido lidar com século, década, com as relações de inclusão e de expansão da Geografia, para pensar não só a política, como os territórios. Então, são muito importantes como conteúdos de ensino para desenvolverem as habilidades críticas que gostaríamos. [...] Estes conteúdos são importantes para os alunos se entenderem como gente. São importantes, não porque o aluno tem que saber que no dia 22 de abril de um século aconteceu alguma coisa, mas porque eles constroem uma capacidade de criar certos tipos de pensamentos, ou seja, importa mais aquilo que cria certo tipo de pensamento que auxilia no desenvolvimento, importando menos o conteúdo.

O depoimento acima pode mostrar a separação das questões de espaço e tempo, além de demonstrar certa sobreposição de fluxos de cientificidade característicos da História no trabalho da entrevistada, visto que a argumentação se baseia, sobretudo, em preocupações que rondam atualmente o campo historiográfico como a demarcação de fronteiras entre fato e versão, além da dissolução de uma pretensa verdade histórica. Pode mostrar também a significação de conteúdo como fato histórico devido à associação deste termo com a chegada dos portugueses ao território hoje chamado de Brasil em 22 de abril de 1500. Já os depoimentos abaixo podem evidenciar outras perspectivas:

[B:] Tendo nos Estudos Sociais devidamente separadas a questão da História e Geografia, em História, no quinto ano, é uma delícia eles perceberem como a sociedade se organizou entre os séculos XVI e XIX, principalmente [n]o XIX. [N]o esforço desse estudo parece que eles percebem como foi a exploração da mão de obra, porque os portugueses escolheram os escravos e percebem a desvalorização da contribuição da cultura africana, passando a valorizar essa contribuição das sociedades que se desenvolveram entre os séculos XVI e XIX. [...] E, na Geografia, reconhecer o espaço onde se organizou tudo isso, as relações sociais, as determinações econômicas e políticas, que é o estudo do quinto ano especificamente sobre o Estado do Rio de Janeiro, que foi palco disso. Então, essa importância que o Estado do Rio de Janeiro perdeu um pouco, mas revitalizar esse estudo. Por isso eu acho importante para o quinto ano ter a História do Rio de Janeiro em destaque uma vez que, no currículo do 6º ano até o Ensino Médio, este aluno vai ver muito pouco sobre o Estado do Rio de Janeiro.

[C:] Para mim, o conteúdo mais importante para o quinto ano é conhecer geograficamente o Rio de Janeiro, o povoamento, as atividades econômicas e a temporalidade. O café como produto principal no Estado do Rio de Janeiro, podendo ter um melhor entendimento do Brasil. O aluno vai vivenciar um determinado espaço [e] como ele foi constituído. [Coisa] que depois, nos próximos anos, ele não [vai] ter mais... oportunidade. Sendo que esse conteúdo se torna cada vez mais abstrato em detrimento do concreto. Quando visitamos uma fazenda de café, fechamos um conteúdo, eles vivenciam aquele momento. Quando vão a Paraty, [os alunos] percebem os aspectos da mineração, sendo realmente uma chance única. Relacionar o conteúdo a essas visitas e outros recursos, como literaturas, filmes, com artes, como gravuras de Debret, Pedro Américo e fazendo um trabalho de língua portuguesa com texto informativo [é algo que] fazemos. Como esses conteúdos ainda são muito abstratos para essa idade, temos tentado concretizá-los ao máximo.

Na fala das coordenadoras B e C mais uma vez observamos a distinção entre as disciplinas História e Geografia, sendo possível perceber uma leitura da primeira intimamente ligada ao trabalho e a economia, talvez evidenciando uma leitura do processo histórico determinado pelo âmbito econômico, possivelmente traduzindo uma leitura marxista da História. Aqui, o termo conteúdo aparece associado ao desenvolvimento de competências e o sentido de importante parece ser fixado por meio da possibilidade do aluno de ter acesso a dado conhecimento em outros momentos de sua vida escolar.

Já a coordenadora D, como é possível perceber no depoimento abaixo, parece associar o termo conteúdo ao termo conceito, como se ambos tivessem o mesmo significado semântico e se aproximassem, também, da ideia de competências/habilidades. Ao pensar na dinâmica histórica como imbricada com tempo, espaço, cultura, relações sociais e fato histórico, aparentemente opera com uma ideia de narrativa que se aproxima do pensamento de Ricoeur (1994), apesar de, em nenhum momento, citar o autor.

[D:] Acho que são os conceitos mais amplos, como construir o conceito de tempo e de espaço. A partir destes, você tem os outros, que acoplados como a questão da cultura, das relações sociais, sendo o fato histórico apenas uma ferramenta para balizar esse entendimento. Porque eles norteiam o entendimento do todo, da dinâmica histórica.

As falas acima demonstram certa articulação entre influências de diferentes áreas disciplinares como a Didática, a História e a Geografia na tentativa das coordenadoras de definição de conteúdos importantes na disciplina Estudos Sociais. Acredito que tal articulação se encontra relacionada à associação entre competências e conteúdos, que de certo modo ronda e complexifica o ensino de Estudos Sociais na instituição, o que se evidencia no final da resposta da coordenadora A, ao afirmar que importaria mais algo que estimulasse o pensamento, e menos, os conteúdos.

Observei, ainda, que a coordenadora B é a que mais relaciona conteúdos da disciplina Estudos Sociais à conteúdos considerados clássicos da historiografia, talvez por sua formação como historiadora. Entretanto, um conceito presente em qualquer matriz historiográfica apareceu perpassando todas as entrevistas de diferentes modos: o tempo. Outro conceito bastante citado foi o conceito de espaço. Contudo, quando este é referenciado, aparentemente se encontra atrelado ao primeiro, o que observei mais claramente nas falas das coordenadoras A e B.

Uma leitura atenta desses depoimentos permite afirmar que os conceitos de tempo e espaço são significados como conteúdos importantes pelas coordenadoras dentro da disciplina Estudos Sociais, assim como a chamada História do Rio de Janeiro citada em três , das quatro entrevistas realizadas.

Esse último conteúdo apontado – a História do Rio de Janeiro – emerge como importante de ser abordada porque em outras séries os alunos não teriam a oportunidade de continuar a estudar, ou seja, esta narrativa composta por diferentes intrigas em outros anos de escolaridade estaria fora das cadeias de equivalência do conhecimento escolar.

Importa ressaltar também as ponderações realizadas pelas coordenadoras A e D que reconhecem a ideia de fato histórico como ferramenta para construção de versões o que possibilita que o aluno reflita sobre a dinâmica histórica, sem pensá-la em termos de verdades. Também considero interessante, a preocupação da coordenadora C na busca por trazer os conteúdos considerados por ela abstratos para o concreto, dificuldade comum no ensino de História: como tornar inteligível para crianças acontecimentos e processos de organizações sociais de outros tempos e espaços? As aulas passeios significam para ela uma possibilidade de auxílio para que os alunos compreendam a historicidade dos acontecimentos e processos históricos.

Diante das articulações disciplinares percebidas nas falas das coordenadoras, perguntei a elas se identificavam algum tipo de relação entre conteúdos, considerados por elas importantes, e o desenvolvimento de competências; pensando no fato do Projeto Político Pedagógico do colégio ser organizado por competências relativas às áreas.

A coordenadora A, como pode ser observado abaixo, diferencia conteúdos e habilidades, defendendo que os primeiros é que deveriam servir às habilidades, o que, segundo ela, não ocorre facilmente no Pedro II devido a sua tradição intimamente ligada às cátedras²⁴ porque estas durante muito tempo deram o tom daquilo que deveria ser ensinado na instituição, servindo de referência, inclusive, para organizações institucionais externas.

²⁴O Regime de Cátedras foi implantado no Brasil após a chegada da família real portuguesa no século XIX e igualmente implantado no Colégio de Pedro II desde sua fundação no mesmo século. Tal regime caracterizado pela figura do professor catedrático, que tinha o poder de selecionar e organizar o que seria ensinado em sua cátedra, chegou ao fim no país em 1968 no bojo das reformas educacionais para o nível superior. Apesar do Colégio Pedro II historicamente ter representado a educação secundária, também foi estruturado durante a maior parte de sua existência temporal por este regime.

[A:] Muitas vezes quando pensamos sobre isso, dizemos que importa menos o conteúdo do que aquilo que a gente pode proporcionar com [o] trabalho, mas o conteúdo também importa. Acho que em relação ao PPP do Colégio Pedro II, tem muitas habilidades que a gente tem a tendência de engessar nas leituras das tabelas, porque elas estão no formato de tabelas. Talvez se estivesse em linha seria melhor. Mas, por vezes, enxergamos que determinado conteúdo é que serve para aquela habilidade e não o contrário, como deveria ser, especialmente na História e Geografia, já que não apresentam grandes leituras no PPP como [em] outras disciplinas. O Colégio Pedro II tradicionalmente tem seu ponto forte justamente no desenvolvimento das áreas humanas e, há algumas décadas, as cátedras determinavam os conteúdos que iriam ser ensinados no país. [...] O nosso segmento te[m] menos de trinta anos, então temos uma herança muito pesada para dar conta nesse sentido, mesmo que os Pedrinhos tenham sido criados com proposta diferenciada, com uma expectativa muito diferente do que se tinha no Pedrão em termos de aprendizagem, ainda é Colégio Pedro II. Eu vejo que uma visão ainda meio catedrática, orienta aquilo que a gente considera escolarmente como conteúdos importantes e acaba se chocando no próprio PPP nas prescrições, quando você tem uma amplitude de habilidade e competências que você pode virar do avesso para fazer e não vai precisar necessariamente [de um ou outro] conteúdo. Só que aquele conteúdo vai ser cobrado lá na frente, no 6º ano, no Ensino Médio, no vestibular, no ENEM, não sendo uma coisa tranquila de se mexer. Acho que a gente cai naquilo que tradicionalmente é determinado como o que um bom aluno deve saber, ou que uma escola que se diz boa deve ensinar. (...)

Segundo essa coordenadora, como as Unidades I são relativamente recentes, diante de toda a trajetória do Colégio, a proposta de um ensino por competência ainda não se fixou como hegemônica coexistindo com a forte tradição disciplinar, cujo principal expoente é o “conteúdo”.

Assim, uma visão catedrática orienta igualmente o que se considera no Pedro II como conteúdos importantes, o que segundo a entrevistada, acabaria se chocando com o próprio PPP nas prescrições, pois as competências ofereceriam diversas possibilidades para “o fazer institucional” e não se precisaria necessariamente de conteúdos específicos, no entanto, a herança disciplinar teria força o que reiteraria a necessidade de se traçar listagens de conteúdos, como foi feito em 2008. Nessa perspectiva, conteúdos e competências são percebidos como antagônicos.

O depoimento da coordenadora abaixo, por sua vez, aproxima os conteúdos dos descritores, realizando uma defesa das competências/habilidades como fio condutor do conhecimento escolar em Estudos Sociais.

[B:] Tem sim. Entendo que precisa compreender a organização das sociedades, precisa aprender sobre os aspectos produtivos, sobre a escolha de determinada atividade econômica, delineando uma organização social. O que não está especificado, não está bem compreendido são os descritores para os professores, já que parece um enigma. Não oferecem orientação para os professores saberem o que vão trabalhar, correndo o risco que achem que tudo deve ser decorado de forma mecânica, já as competências são mais amplas, permitem um estudo onde os alunos podem compreender determinados assuntos de maneira interessante, criativa e lúdica. Os descritores amarram uma situação em que os professores e até muitas coordenações tem dificuldades de entender. As competências são mais claras, são mais abrangentes, permitem que o trabalho do professor se desenvolva de uma maneira mais elástica. Já os descritores não querem dizer muita coisa, não esclarecem as atividades que podem ser desenvolvidas dentro de sala de aula, ou em outros espaços que possam facilitar este trabalho, como museus.

Já o enunciado da coordenadora C levanta outra questão que ainda não tinha sido explicitada de forma tão clara. Segundo ela, a partir do 4º ano de escolaridade o conteúdo é priorizado em detrimento das competências devido à existência de avaliações quantificáveis. O que vai ao encontro de uma das hipóteses deste trabalho: a de que as Provas Institucionais do Colégio Pedro II mantém os conteúdos dentro das cadeias de equivalência do conhecimento escolar, pela mobilização de uma estratégia discursiva que coloca como equivalentes unidades diferenciais como conteúdo, ciência e objetividade.

[C:] De certo modo na pergunta anterior acabei falando sobre isso. Acho que percebemos bem o papel das competências e sua relação com o conteúdo até o terceiro ano. A partir do quarto passamos a priorizar o conteúdo, porque entra a parte da avaliação, com prova e nota.

Assim, o depoimento acima chama a atenção para o fato das avaliações, previstas em portarias, trazerem para a pauta do ensino na escola os conteúdos em Estudos Sociais, de certo modo, diminuindo a ação das competências. De acordo com sua visão, o ensino por competências seria mais fácil de ser consubstanciado até o terceiro ano devido à ausência de avaliações formais regulamentadas por portarias.

A coordenadora B também aborda esta questão, mas sob outra perspectiva, para ela a ausência de avaliações formais chamadas de provas e o uso dos

descritores até o terceiro ano dificultam a abordagem dos conteúdos porque, segundo ela, seria difícil para os professores compreenderem e trabalharem com os descritores, apesar destes estarem relacionados às competências previstas no PPP. Desse modo, as competências facilitariam a abordagem dos Estudos Sociais porque seriam *“mais abrangentes”*, permitindo que *“o trabalho do professor se desenvolva de uma maneira mais elástica”*.

A coordenadora D, por sua vez, como pode ser observado abaixo, reitera a importância dos conceitos de tempo e espaço, justamente pelas competências presentes no PPP que destacariam tais conceitos. Assim, ao construir seu planejamento, procura associar os conteúdos presentes no documento curricular de 2008 às competências previstas no mesmo documento.

[D:] Sim, pois quando penso mais estruturalmente a questão do tempo e espaço, tem várias competências relacionadas a isto, estando bem descritas ali no PPP. São as principais que eu sempre utilizo na construção do planejamento trimestral.

Considerando as articulações estabelecidas nesses depoimentos entre conteúdos, competências e avaliações, perguntei as coordenadoras o que pensavam a respeito das Provas Institucionais que ocorrem na terceira certificação e quais conteúdos em Estudos Sociais achavam que a prova não poderia deixar de contemplar no 5º ano em Estudos Sociais. Pelas respostas, foi possível apontar tanto certas tensões institucionais, quanto percepções diferenciadas sobre os processos avaliativos, que acredito se complexificarem na disciplina Estudos Sociais.

[A:] Eu não estava no colégio quando elas foram criadas. Acho que as Provas institucionais têm a ilusão de homogeneizar o que a gente faz, porque não deveria existir nem Provas Institucionais na mesma unidade, já que as turmas, por vezes, trabalham coisas diferentes. As provas começaram a ser aplicadas em um único modelo para todos os alunos, parece que não durou muito, ainda bem. Nós ainda temos a preocupação de fazer uma prova valendo sete, pois o colégio organiza dessa forma a certificação. Eu não acho que as Provas Institucionais sejam necessárias, pois a gente cria um stress desnecessário em torno dela, tanto para aluno, quanto para professor, e se o aluno não tira sete na Prova Institucional e

não consegue média sete e vai para uma prova final tendo que tirar cinco, ou seja, a verificação é relativa. A Prova Institucional não é a melhor forma de avaliação, apesar de não ter uma forma melhor de propor, até por dar certa ilusão de controle, sendo que o que é realmente importante apenas trabalhar. [...] São tantas as coisas implicadas nessa pergunta. As Provas Institucionais devem conter os conteúdos que aquela série optou por utilizar. Se fosse para dar uma resposta institucional, seria só pegar o PPP que está lá listado como conteúdo: a chegada dos portugueses, a escravidão, a relação com povos africanos, os povos indígenas. Eu tenho a seguinte questão. No PPP a gente sugere que seria ideal trabalhar com projetos, mas trabalhar com projeto tem como pressuposto que a coisa não está pronta, é você partir da vontade não só dos professores e como também dos alunos, mas não perguntamos para os alunos o que eles querem estudar. Um projeto teria que envolver a todos, sabendo o que você quer ao final daquele trabalho, buscando o conteúdo que favorece aquele tipo de trabalho. Ou seja, a gente não trabalha com projeto apesar de o nosso PPP prever isto e ter esta interpretação. Neste meu primeiro ano de coordenação tive várias questões sobre as Provas Institucionais. Nas reuniões de série, que são corridas e poucas, mas que no quinto ano ainda ocorrem com mais facilidade, os professores traziam relato das experiências de sala de aula, como renderam cada proposta de atividade... o que não foi para frente. E em todas as avaliações durante o ano, sempre incorporei um pouco destas experiências das reuniões e de temas nas propostas de avaliação, sem ter problema. Nas Provas Institucionais apliquei a mesma metodologia, escolhi um tema e montei uma avaliação para propor, já que tradicionalmente a coordenação pedagógica propõe e as outras pessoas consertam e fazem modificações. Quando cheguei com o tema, que era sobre os quilombos, foi uma recusa imediata porque não havia sido trabalhado quilombo como conteúdo de ensino e aquilo não era um conteúdo para aquela prova, era um tema para ser discutido com outras questões. E a prova não foi aceita a princípio, porque não tinha sido trabalhado e o que iríamos dizer para os pais. Fiquei com um dilema muito grande, porque eu estava me baseando naquilo que foi construído ao longo do ano, não necessariamente [n]o que estava escrito no papel, não tem um questionário pronto para o aluno estudar, mas ele pode discutir sobre isso numa prova porque ele conversou na sala de aula, ou seja, nas Provas Institucionais falta esse meio termo porque quando eu vejo aquele produto final, eu vejo o quão conteudista ele está. Eu vejo conteúdos de ensino que não são conteúdos de ensino. Por que tenho que perguntar o que é escambo? Escambo não é um conteúdo de ensino, é um tema de discussão dentro de um conteúdo muito maior, sendo o encontro de culturas e um modo de viver dos portugueses se relacionarem, porque a gente estereotipa o próprio escambo, como uma coisa muito ruim e a gente acaba falando para as crianças, que [os diferentes povos indígenas trocavam seu trabalho] por bugigangas, como inclusive, alguns historiadores descrevem nos livros. Só que para a gente o valor da palavra bugiganga é uma coisa pejorativa, mas naquele momento eram produtos importantes para ambas as partes, só que um tinha uma mentalidade capitalista e o outro não tinha. Então, até que uma parte pudesse perceber que não era muito interessante, houve um processo e a gente vai cada vez mais enxugando, resumindo a uma pergunta ou colocando um assinal, sem a possibilidade de o aluno escrever. Eu sofri uma crise de identidade com as Provas Institucionais. Em algumas coisas, acho que elas ficaram bem interessantes, em outras muito pouco criativas em relação ao trabalho que foi feito durante o ano, ficando muito caretas, mas acho que os avanços têm que ser devagar. Fiquei feliz só em ter problematizado o que tem que ser as Provas Institucionais no ano passado, apesar do resultado final não ter sido o ideal.

O enunciado acima me permitiu perceber algumas questões. Em primeiro lugar, a significação da Prova Institucional como uma ilusão de homogeneização, o que pressupõe que esta, segundo a coordenadora A, não atinge o que a portaria avaliativa intenciona. Em segundo, a apresentação de fatos históricos de diferentes durações como conteúdos e, em terceiro, o reconhecimento de tensões entre coordenação e professores durante o processo de produção das PIs. Momento em que durante a seleção do que se deve avaliar, se disputam sentidos de importância.

Os quilombos, por exemplo, parecem ter sido percebidos pelos professores como um tema e não como conteúdo, não devendo, portanto, constar em uma avaliação. A coordenadora qualifica as PIs produzidas em sua unidade como conteudistas e afirma que seriam cobrados dos alunos “conteúdos” que seriam, em sua opinião, temas associados a conteúdos disciplinares de referência.

A coordenadora B, por sua vez, ao falar sobre as avaliações, associa conteúdo, conhecimento e competências como sinônimos e afirma que em sua unidade as Provas Institucionais são resultados de uma construção coletiva.

[B:] No momento, já está bem melhor do que já foi. Em um passado não muito distante, a formatação desta prova não levava em consideração a especificidade de cada unidade, dificultando a “formatização” de cada aluno. Agora, de acordo com cada unidade, com cada professor de quinto ano, isso tem sido melhorado, realizando uma prova resumida, que dá margem aos alunos mostrarem que dominam bem o assunto, sendo fruto de um trabalho em equipe, em que a coordenação e os professores elaboram estas provas, tendo conhecimento do que foi trabalhado, e os alunos respondem muito bem. Entretanto, é um instrumento que pode ainda ser melhorado. [Acredito que os conteúdos que não podem faltar são:] Orientação espacial, utilização das direções cardeais e colaterais, conhecimento do Brasil, com os estados e regiões, conhecimento das fontes históricas, ter o domínio da linha do tempo, sobre o que é passado, compreender que os fatos têm uma duração e podem marcar determinada época e de maneira geral dominando as características da sociedade cafeeira, açucareira e mineração da época. Entendo que são importantes porque os alunos conseguem ter o conhecimento da História do Brasil e do Estado do Rio de Janeiro e na Geografia eles saberem utilizar as coordenadas para se localizarem, para a leitura dos mapas, essa parte da cartografia, que foi construída desde o primeiro ano, sendo o ápice do nosso trabalho. Então buscar entender as características da nossa sociedade, de articular e argumentar os fatos daquelas sociedades que marcaram os séculos XVI a XIX, é o mínimo que se pode esperar destes alunos e o que eles têm capacidade e maturidade de compreenderem.

O depoimento abaixo pode apontar uma escolha pela produção das Provas Institucionais por meio de uma perspectiva histórica linear, além disso, apesar da PI representar uma avaliação da pauta da disciplina Estudos Sociais, diante do que foi proferido pela coordenadora há uma predominância de algumas matrizes disciplinares da História em detrimento de outras.

[C:] As PIs são complicadas porque já trabalhamos com vários modelos, com provas únicas para todas as unidades, enquanto agora [elas existem] só para cada unidade. Mas elas são importantes devido a passagem para o Pedrão, onde eles estão mais maduros, prontos para a avaliação. Eu sou a favor da prova, porque passamos por várias transformações aqui, a instituição passa por mudanças, onde entram professores diferentes e a avaliação por competências não consegue avaliar bem os alunos do quarto e quinto anos. Às vezes chegam professores em outubro e é preciso ter algo bem encaminhado e a avaliação por competências necessita de um conhecimento muito grande dos alunos e os professores não têm essa proximidade. Mas não sei qual estrutura apostaria, porque são muitos conteúdos. Não podemos negar que trabalhamos ainda de maneira seriada, com trimestre, com conteúdos a serem lecionados em um determinado período, aconteceram muitas mudanças, os professores não são mais fixos, a rotatividade é um empecilho e no sexto ano a avaliação é só por prova e na vida toda a prova será um instrumento de avaliação. [...] De maneira geral trabalhamos aqui na unidade com as sociedades, as atividades econômicas, o cotidiano, as relações sociais, a formação dessas sociedades, a questão do pacto entre metrópole e colônia, as relações de poder, as lutas de classe, como foi constituído o espaço, com a mineração, a cafeicultura. O objetivo realmente é a construção do tempo histórico, ou seja, a questão da temporalidade nestas sociedades. Começamos com a chegada dos portugueses e mostramos as relações advindas deste fato histórico até a chegada da sociedade industrial

Considerando o fato de que o 5º ano representa um ano de transição entre Pedrinho e Pedrão as coordenadoras C e D concordam com a necessidade da instituição manter as provas institucionais, uma vez que elas permitiriam a verificação do desenvolvimento de um currículo comum, para, a partir daí, a instituição perceber o que poderia melhorar (sob essa perspectiva o papel diagnóstico da avaliação se sobrepõe a ideia de certificação), além disso, elas seriam capazes de inserir os alunos nas lógicas avaliativas do Pedrão tornando mais fácil a transição para o terceiro ciclo do Ensino Fundamental. Conforme podemos perceber no trecho abaixo, a coordenadora D é contra as fichas de avaliação

empregadas no 1º, 2º e 3º anos de escolaridade porque a prova ofereceria mais subsídios avaliativos.

[D:] Eu não sou muito favorável a ficha como a que temos hoje. Entendo que se deve ter algum tipo de avaliação. As PIs são um parâmetro para verificar se todas as turmas estão no mesmo caminho e a partir daquele caminho pode se objetivar os pontos que precisam ser melhorados. A ficha acaba dizendo a mesma coisa que uma prova, mas a prova oferece mais subsídios que uma ficha. No terceiro ano você acaba tendo que aplicar uma prova para preencher uma ficha, então para que a ficha? Eu vejo a PI como mais uma prova dentro do processo avaliativo, que tem que ser a mesma para um turno. [...] Todos os principais ditos anteriormente, que seriam a questão espacial e temporal.

Uma questão que reiteraria a necessidade das PIs, em concordância com a coordenadora C, seriam as várias transformações pelas quais a instituição tem passado, onde haveria grande rotatividade de professores diferentes – referência aos contratos temporários- sendo necessário ter um trabalho direcionado, *“pois a avaliação por competências necessita de um conhecimento muito grande dos alunos e alguns professores, muitas vezes, não teriam essa proximidade”*. Entretanto, a coordenadora A acredita que essa tentativa de homogeneização consiste em uma ilusão, já que as turmas, ainda que em uma mesma unidade, por vezes, trabalham com questões diferenciadas. Ainda assim, as coordenadoras A e B acreditam que as PIs, regulamentadas como se encontram hoje, tem uma aplicação melhor do que no passado, quando portarias anteriores, como demonstrado na seção anterior, afirmavam que estas provas deveriam ser iguais para todas as unidades.

Quanto aos conteúdos que devem fazer parte das PIs, percebo que as opiniões ainda são mais diversificadas, por conta tanto das várias significações que este termo pode assumir, como das disputas relacionadas a seleção e organização dos mesmos. A coordenadora A dá a entender que o principal conteúdo a ser trabalhado seria o encontro entre diferentes culturas no território que hoje constitui o Brasil. Acredito que ela enumerou menor quantidade de conteúdos e teve sua percepção orientada de forma mais ampla, por ter um posicionamento a favor de um

“currículo por competências” e por perceber que a orientação dos PPPs organiza as competências sugerindo seu desenvolvimento a partir de projetos, o que atribui liberdade à definição dos conteúdos dependendo dos projetos desenvolvidos ao longo dos períodos letivos.

Já para a coordenadora B, os conteúdos importantes são representativos das disciplinas História e Geografia. Acredito que esta separação dos conteúdos por disciplina e a ênfase nos conteúdos históricos em sua fala apresente traços de sua simpatia pela separação disciplinar e de sua formação como historiadora, traços estes perceptíveis na entrevista.

A coordenadora C, por sua vez, acredita que os conteúdos que devem constar nas PIs seriam as sociedades (em sua relação, formação e cotidiano), as atividades econômicas, o pacto colonial (destacando as relações de poder), as lutas de classe, como foi constituído o espaço brasileiro considerando os diferentes ciclos econômicos e a construção do tempo histórico. Caber ressaltar certo destaque dado a conteúdos históricos clássicos, mas associados a uma leitura marxista²⁵. Além disso, a própria constituição do espaço brasileiro aparentemente é abordada junto a temporalidade, pensando nas formações sociais brasileiras, apresentando uma sobreposição histórica.

A coordenadora D, entretanto, acredita que dois conceitos – apresentados por ela como conteúdos - devem nortear as Provas institucionais: espaço e tempo. Penso que ela prioriza estes dois conceitos por reconhecer que o PPP do colégio apresentaria várias competências ligadas a eles, o que pôde ser observado na seção anterior. Assim, os conteúdos, de modo geral, seriam apresentados, visando o desenvolvimento das noções de tempo e espaço.

²⁵As atividades econômicas e a luta de classes aparentemente devem estar na pauta das avaliações segundo a coordenadora.

No final da entrevista, tentando trazer o foco para o meu problema de pesquisa, pedi que as coordenadoras apontassem três palavras que vêm a sua cabeça ao ouvir as expressões “conteúdos importantes”, “Provas Institucionais” e “Estudos Sociais”. Quanto à primeira expressão - “conteúdo importante” - as coordenadoras responderam:

[A:] Relações temporais, relações espaciais e o Estado do Rio de Janeiro.

[B:] Linha de tempo, espaço e sociedade (relações sociais).

[C:] Tradicional, prova e nota.

[D:] Tempo, espaço e cultura.

Acredito ser conveniente ressaltar que as palavras da coordenadora C, ao ligar a ideia de conteúdos ao peso da tradição e das avaliações pode corroborar a ideia de ensino como conteudista e retrógrado, caso das palavras prova, nota e tradicional sejam percebidas como algo negativo. Este pensamento continua muito presente nos debates educacionais brasileiros que acusam a escola de reprodução de desigualdades, de espaço tradicional que impede a inovação, ou ainda, de instituição que estaria obsoleta por suas práticas.

Entretanto, acredito que tais interpretações deixam de lado uma discussão epistemológica a respeito do conhecimento escolar, que apesar de reconhecer a especificidade dos conteúdos escolares, percebe que estes têm vinculação com regimes de verdade acadêmicos que, de certo modo, os validam e legitimam. Tendo a pensar que tal postura é arriscada, pois ao negativizar os conteúdos, alguns debates acabam esvaziando sentidos de conhecimento que carregam potenciais subversivos nas leituras de mundo. Percebo que a acusação da escola enquanto espaço reprodutor que não conseguiria “desenvolver” criticidade por seu caráter conteudista, quando não acompanhada de uma problematização a respeito do próprio conhecimento, pode resultar “em um tiro no próprio pé”. Como venho procurando demonstrar, a ausência de conteúdos, na acepção aqui defendida, na

cadeia de equivalência que fixa o sentido de conhecimento escolar, enfraquece a sua força crítica.

Não defendo, entretanto, um ensino conteudista, mas acredito que a retirada do conteúdo das cadeias de equivalência do conhecimento escolar, pode, inclusive, impedir os alunos de desenvolver de certas habilidades e competências que o permitiriam, talvez, tornar-se um “cidadão crítico”. Por outro lado, percebendo as três palavras ditas pela coordenadora por meio de outras significações, é possível perceber a avaliação como processo natural no âmbito do ensino e o tradicional apenas como algo já consolidado, assim os conteúdos estariam incorporados a própria lógica avaliativa e escolar. Tendo a perceber, entretanto, que a primeira possibilidade de interpretação, pode significar que, em algum momento, nos processos de transposição didática, os conteúdos estão sendo “jogados” para fora das cadeias de equivalência do conhecimento escolar.

Quando pedi às coordenadoras que dissessem três palavras ou expressões relacionadas à “Prova institucional” as respostas foram bem diversas.

[A:] Controle, homogeneização e ilusão.

[B:] Parceria, equipe e seriedade.

[C:] Unificar, facilitar e medir.

[D:] Avaliação (...) do professor, avaliação do aluno e (...) caminho ligando as duas expressões anteriores.

Assim, as Provas Institucionais, ao mesmo tempo em que podem ser significadas como tentativa de controle e homogeneização, podem também ser significadas como resultado de parcerias e unificação, ou caminho que liga professor e aluno. Como expressão de seriedade, ou como ilusão, as PIs não são desvinculadas de matrizes disciplinares ou se afastam de conceitos aparentemente caros a todas as suas coordenadoras: tempo e espaço. O que me conduz a, mais uma vez, pensar em uma epistemologia que hibridiza discursos disciplinares acadêmicos e pedagógicos na expressão da disciplina Estudos Sociais. Pensamento

que acredito ser corroborado na significação desta disciplina através das três palavras relacionadas ditas pelas coordenadoras ao ouvir a expressão “Estudos Sociais”.

- [A:] Integração, argumentação e criticidade.
- [B:] Conhecimento, experiência e fracionamento.
- [C:] Discussão, modificação, interrogação.
- [D:] História, Geografia, tempo-espaço.

A dimensão axiológica do conhecimento encontra-se expressa pelas palavras “crítica” e “modificação”, uma vez que percebo que as coordenadoras associam o conhecimento desta disciplina a possibilidades de agência dos sujeitos. Por sua vez, a dimensão epistemológica, emerge no reconhecimento da influência das áreas disciplinares de referência: História e Geografia, na narrativa escolar por meio do lugar de destaque atribuído aos conceitos de tempo e espaço.

O trabalho pedagógico com o tempo e o espaço em suas várias facetas constitui uma expectativa que de maneira direta ou indireta foi abordada pelas coordenadoras no momento da entrevista. Palavras como “mudança”, “permanência,” “transformação”, “processo”, “contextualização”, “inovação”, “linearidade”, “espacialidade”, “temporalidade” demonstram a centralidade desses conceitos, assim como suas apropriações a partir de diversas matrizes teóricas. Além disso, também foi demonstrada preocupação em discutir noções de cultura e diferenças, trabalhando com possíveis questões a elas atreladas, como as discussões sobre pluralidade e respeito ao outro, possíveis marcas de influência de teorizações curriculares como o multiculturalismo.

O desenrolar das entrevistas aponta para a importância de se trabalhar a narração da História do Rio de Janeiro no 5º ano de escolaridade, que pode tornar-se, em determinado momento, expectativa prioritária. Entretanto, os docentes não

estabeleceram determinados recortes que pudessem determinar quais intrigas seriam consideradas prioritárias.

Nas falas sobre o que seria importante ensinar em Estudos Sociais, percebe-se o enfoque para a construção de uma identidade sócio-histórica-espacial que promova a formação de uma conscientização chamada de crítica, um movimento que, de certo modo, começaria pelo entendimento dos alunos sobre as chamadas raízes históricas dos problemas e questões que transbordam na atualidade. Percebe-se uma preocupação das coordenadoras em enfatizar que a História do Rio de Janeiro, além de prioridade, pode ser um caminho para os alunos compreenderem e atuarem no espaço em que vivem.

Nessa perspectiva, o destaque atribuído à agência dos sujeitos, pode tender a expressar certa influência da teorização crítica, que há algum tempo configura o campo educacional no Brasil. Dito de outro modo, o enfoque na construção de uma conscientização crítica talvez expresse a tendência de propostas educacionais emancipatórias, característica de correntes teóricas que influenciaram a educação crítica.

Nesse estudo, interessa-me focalizar as implicações dessas propostas, em particular as formuladas no campo do currículo, para a reflexão sobre os processos de seleção/organização dos conhecimentos escolares. Como procurei demonstrar nesse capítulo, essas implicações se fazem presentes sob a forma de lutas de significação em torno de termos como “conteúdo” no âmbito de uma disciplina escolar específica cujos efeitos nem sempre coincidem com as intenções emancipatórias desejadas. No próximo capítulo me concentrei na análise da superfície textual das provas institucionais de Estudos Sociais, com o propósito de continuar minha análise sobre esse processo.

Capítulo 4 – Chegando ao porto de destino...

Pudemos perceber os exercícios como um gênero de discurso marcado textualmente por ambivalências, interdiscursos, evidenciando as incompletudes dos discursos hegemônicos e a necessidade da busca permanente de sentidos negociados; como enunciados que posicionam diferentes sujeitos: professores, alunos, autores de livro didático, gestores educacionais, responsáveis pelas políticas públicas; como pistas para perceber os discursos hegemônicos e subversivos sobre aprendizagem e sobre História e finalmente, como os indicadores daquilo que é considerado nessa disputa e negociação como válido e não válido a ser ensinado/aprendido. (RAMOS e PUGAS, 2007, p.3)

As palavras de Ramos e Pugas, ao fazer referência aos exercícios presentes em livros didáticos, aproximam-se do sentido que gostaria de atribuir aqui às questões presentes nas Provas Institucionais do Colégio Pedro II, pois gostaria de interpretá-las enquanto sistemas discursivos que trazem marcas de matrizes historiográficas que operam com sentidos de mundo e fixam sentidos para a ciência histórica. No quadro teórico no qual se insere esse estudo, isso significa analisar as narrativas históricas fixadas em meio às lutas hegemônicas em superfícies textuais, mobilizadas nas esferas das disputas pela seleção e organização dos conteúdos, como as avaliações institucionais. Desse modo, reconheço que esses textos são lócus privilegiados de fixação, ainda que provisoriamente, de unidades diferenciais - como os fluxos de cientificidade oriundos das matrizes historiográficas – que se sustentam nas cadeias de equivalência (LACLAU, 2005) configuradas em torno de um sentido de conhecimento escolar.

Neste capítulo, proponho-me a analisar as Provas Institucionais de Estudos Sociais focando meu olhar nas questões que trabalham com “conteúdos históricos” referenciados no capítulo anterior pelas coordenadoras da disciplina citada e pelos Documentos Curriculares do Colégio Pedro II.

Assim, as argumentações deste capítulo foram organizadas em três seções. A primeira apresenta as PIs do 5º ano de escolaridade do Colégio Pedro II aplicadas no período de 2008 a 2011 destacando quais conteúdos históricos aparecem nas

superfícies textuais das avaliações. Busquei nomear estes conteúdos usando a mesma nomenclatura encontrada na listagem de conteúdos prevista no PPP para os anos iniciais e procurando relacionar os enunciados das coordenadoras com esta listagem, uma vez que três coordenadoras participaram do processo de produção deste documento.

Na segunda seção, apoiada na categoria “narrativa histórica” tal como desenvolvida no quadro teórico de Paul Ricoeur e discutido no segundo capítulo deste estudo, analiso os fluxos de cientificidade recontextualizados nas narrativas do Rio de Janeiro, objeto de avaliação nas provas institucionais analisadas. Interessa-me, mais particularmente, perceber como os conteúdos importantes de História mais destacados nos depoimentos das coordenadoras e nos documentos oficiais – Rio de Janeiro e tempo histórico se articulam nos enunciados das provas. Para tal, retomo a noção de acontecimento histórico centrando a análise na forma como passado, presente e futuro são articulados na estrutura narrativa, resultante do processo de transposição didática que a fixa no contexto escolar e especialmente nos instrumentos de avaliação de aprendizagem selecionados como empiria.

Já a terceira seção, busca perceber sentidos de mundo em disputa configurados na disciplina Estudos Sociais no 5º ano de escolaridade do Colégio Pedro II, a partir das narrativas historiográficas presentes nas avaliações

4.1 Analisando as Provas Institucionais em suas superfícies textuais: fixações de conteúdos históricos importantes.

Antes de iniciar a análise, explico a forma como foi constituído esse acervo de textos/provas institucionais que fazem parte de minha empiria. Trabalhei com um

total de 21²⁶ provas institucionais, sendo 10 (dez) avaliações de 1º turno e 11 (onze) de segundo turno²⁷, correspondentes ao conjunto de avaliações²⁸ elaboradas e aplicadas no 5º ano de escolaridade das diferentes Unidades I do Colégio Pedro II ao longo do período que vai de 2008 a 2011. A maior parte desse material foi encontrado nos arquivos da chefia de departamento e das Unidades Escolares, quando necessário, recorri aos arquivos pessoais das coordenadoras. Não foi possível obter um conjunto completo que representasse todas as provas de todas as unidades nesse período, no entanto, considero que o quantitativo analisado permite traçar um panorama satisfatório das PIs de Estudos Sociais no 5º ano do Colégio Pedro II neste período, tendo em vista o objetivo de minha análise.

Como desenvolvi nos capítulos anteriores, meu propósito aqui é analisar os fluxos de cientificidade oriundos do campo da História e recontextualizados na disciplina escolar de Estudos Sociais, que na perspectiva aqui privilegiada qualificam os conteúdos como um dos elementos que configuram a cadeia de equivalência que fixa sentidos de conhecimento escolar. Nessa perspectiva, conteúdo histórico escolar, passa a ser entendido como a recontextualização de matrizes historiográficas (lócus de cientificidade) que por sua vez significam e articulam entre si, de formas diferenciadas, os múltiplos ingredientes (sujeitos, noção de tempo, conceitos, acontecimentos, ações e tensões) que configuram a estrutura narrativa do conhecimento histórico.

Importa observar ainda que essa definição de “conteúdo histórico” será usada para fins de análise neste capítulo. Como deixarei claro a seguir, pois, no primeiro

²⁶De um total de 32 (trinta e dois) se considerarmos todas as quatro unidades, os dois turnos e o período de quatro anos que serviu de recorte cronológico dessa pesquisa.

²⁷Constatarei poucas diferenças na elaboração das questões das avaliações de turnos diferentes em cada uma das unidades. Desse modo e para efeito de análise não preoquei-me, diretamente, em fazer essa distinção.

²⁸Nas Unidades São Cristóvão e Humaitá consegui todas as provas; na Unidade Engenho Novo faltou apenas a avaliação do ano de 2009. Na Unidade Tijuca, por razões variadas, consegui completas apenas as provas de 2011.

movimento de aproximação dos enunciados, operei com o sentido de conteúdos históricos importantes fixados pelas coordenadoras e pelos documentos oficiais selecionados e trabalhados no terceiro capítulo.

Com efeito, decidi iniciar a análise organizando as provas por blocos tendo como referência aquilo que as coordenadoras nomearam como de forma recorrente os conteúdos importantes e já mencionados no capítulo anterior - “*a história do Rio de Janeiro*” e o “*tempo histórico*” - em paralelo com os conteúdos citados no último documento curricular diretivo (2008) produzido com a colaboração de três das quatro coordenadoras entrevistadas, como citado anteriormente a respeito da disciplina Estudos Sociais. Decidi realizar este paralelo por perceber que diferentes conteúdos não enunciados como importantes durante as entrevistas, se encontram presentes no documento citado e ganham importância no corpo textual das Provas Institucionais por sua recorrência. Como por exemplo: “*a chegada dos portugueses: encontro de culturas*”, “*os africanos no Brasil*”, “*a sociedade do açúcar*”, “*a sociedade mineradora*”, “*a sociedade cafeeira*”, “*a Independência do Brasil*” e a “*Proclamação da República*”. Sendo, todos os anteriores, conteúdos citados e relacionados ao desenvolvimento de competências/habilidades no Projeto Político Pedagógico para os anos Iniciais.

Assim, uma análise mais cuidadosa dos enunciados das provas permitiu constatar que, embora a história do Rio de Janeiro seja uma das narrativas consideradas como conteúdo importante e, como tal, passível de configurar entre os conhecimentos históricos a serem avaliados nesse nível de ensino - o que será explorado na segunda seção -, ela não foi a narrativa histórica central recontextualizada nessas avaliações.

Este lugar de destaque coube as narrativas relacionadas aos ciclos econômicos no Brasil (açúcar – ouro – café), trazendo com evidência a mão de obra escrava do negro africano. Interessante observar que na maioria das provas analisadas não foi possível perceber uma articulação direta entre a História da escravidão no Brasil e a História do Rio de Janeiro, nem tampouco ao espaço territorial da cidade ou do estado do Rio.

Nesse contexto discursivo, os sentidos de escravidão que enfatizam a dimensão econômica associando escravo negro africano à mercadoria e mão de obra emerge com força, deixando transparecer a presença forte da marca de um determinismo econômico que estrutura a sociedade, aparentemente, esta parece ser definida e organizada a partir da economia. Essa afirmação se sustenta de diferentes maneiras, como por exemplo, na ideia de “ciclos econômicos” que perpassa as PIs das diferentes unidades e por meio das quais a História do Brasil é narrada em torno da sucessão dos apogeus da produção açucareira, da mineração e da produção cafeeira. A seguir e a título de exemplo, trago alguns enunciados de questões de prova.

1- Leia os textos abaixo.

A Produção do Açúcar no Engenho Colonial

No período colonial a cana-de-açúcar contribuiu para a ocupação do território fluminense e a grande propriedade rural era composta de casa-grande, sede da fazenda, onde moravam o senhor e sua família; senzala onde os escravos habitavam, capela onde a população assistia a missa; plantações de cana e a casa-do-engenho, onde a cana era transformada em produtos como açúcar, aguardente e rapadura.

Os escravos trabalhavam nos canaviais, em algumas tarefas domésticas, nas casas-de-engenho e na abertura de caminhos que ligavam os engenhos aos portos, no carregamento das caixas de açúcar para a exportação e na construção de prédios.

O engenho possuía instalações e mão-de-obra necessárias para a produção do açúcar que, depois de produzido, pesado e separado, segundo sua qualidade, era exportado para a metrópole.

As Fazendas Cafeeiras

No início do século XIX, surgiram as primeiras plantações de café. A fazenda de café possuía a casa grande, o prédio principal da propriedade rural, que abrigava muitas pessoas, a maioria trabalhando na terra.

Próximo, a senzala, barracão de uma só entrada onde se amontoavam os escravos.

O cafezal cobria grandes extensões de terra e as construções ligadas ao café: o terreiro onde os grãos ficavam secando, o monjolo com enormes pilões movidos pelo peso da água e as tulhas destinadas ao armazenamento dos grãos.

Pequenas casas dos trabalhadores livres, curral, estrebaria, marcenaria, sapataria... tudo isso fazia parte da fazenda de café que produzia riqueza e dava prestígio ao fazendeiro, que por isso mesmo recebia ou comprava um título de nobreza: o "barão do café".

Inicialmente, os escravos se ocupavam do plantio, colheita, secagem e transporte dos sacos de café para as estações de embarque e ser exportado.

Com a abolição da escravatura, houve o declínio das fazendas fluminenses, em favor de São Paulo, onde os imigrantes já tinham sido introduzidos como mão-de-obra assalariada.

(textos adaptado do livro Estado do Rio de Janeiro)

a) Destaque, observando os textos, as semelhanças e diferenças entre a produção do açúcar, no século XVI, e a produção do café, no século XIX. (0,1 cada)

<i>Características</i>	<i>Produção do Açúcar</i>	<i>Produção do Café</i>
<i>Matéria prima</i>		
<i>Mão-de-obra</i>		
<i>Destino da Produção</i>		
<i>Donos dos meios de produção</i>		

b) Que atividade econômica contribuiu para a ocupação do território fluminense? (0,2)

c) Por que o fazendeiro de café recebia o título de "barão do café"? (0,2)

d) Os imigrantes foram introduzidos como mão-de-obra nos cafezais.
Por que você acha que isso aconteceu? (0,2)

e) Encontre no caça-palavras os nomes que respondem aos pedidos das frases abaixo: (0,1 cada)

A	S	D	F	G	H	J	E	N	G	E	N	H	O	S	Ç	Q	W
E	R	T	Y	U	I	O	P	Z	X	C	V	B	N	M	A	S	D
F	G	E	S	C	R	A	V	O	S	J	K	L	Ç	Z	X	C	V
B	N	M	Q	W	E	R	T	Y	U	I	O	P	A	S	D	F	G
H	J	K	L	Ç	Z	X	C	A	F	R	I	C	A	Z	V	B	N
M	Q	W	E	R	T	Y	U	I	O	P	A	S	D	F	G	H	J
C	A	S	T	I	G	O	S	K	L	Z	X	C	V	L	Q	Z	N
B	N	M	Q	W	R	T	Y	U	I	O	P	Z	X	C	V	B	M
A	S	D	Q	U	I	L	O	M	B	O	S	F	G	H	J	K	L

- O açúcar era produzido nos _____.
- A principal mão-de-obra utilizada nos engenhos foi a dos _____, que vinham da _____.
- Para garantir o trabalho e a obediência dos escravos, os senhores ordenavam a aplicação de _____.
- Os povoados que os escravos fugitivos formavam chamavam-se _____.

2- Leia:

"(...) Os escravos são as mãos e os pés do senhor de engenho, porque sem eles no Brasil não é possível fazer, conservar e aumentar a fazenda, nem ter engenho corrente (...)"

Texto escrito em 1711 pelo padre Antônia.

- Na sua opinião, o que o padre quis dizer nesse texto? (0,2)

(PI Unidade Escolar Engenho Novo I, 2008/2º turno, p.1 e 2)

Os enunciados abaixo, extraídos de algumas dessas avaliações, são exemplos dessa abordagem econômica presente nas matrizes da narrativa histórica escolar.

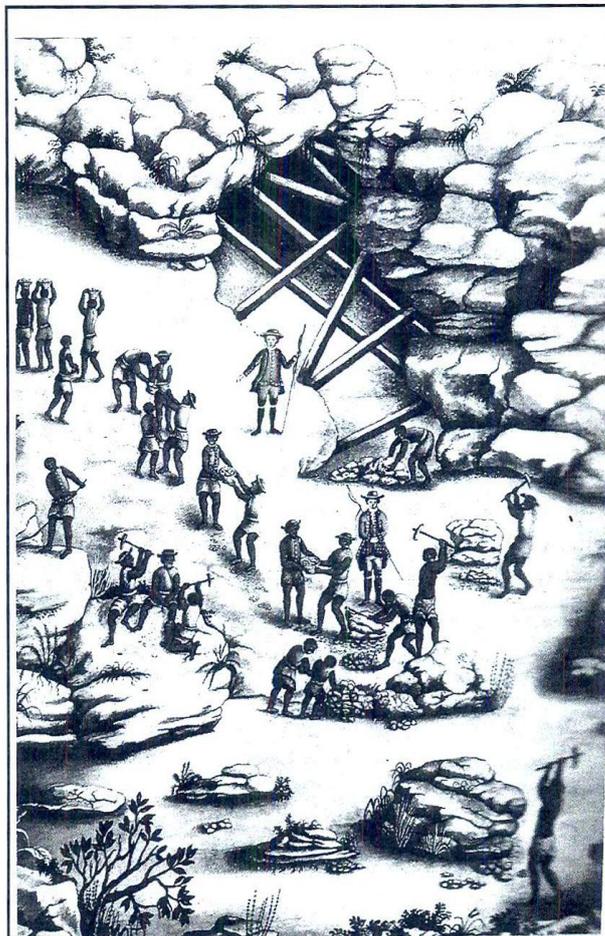
10. De acordo com a legenda, complete os parênteses: (0,25 = 0,05 cd)

AÇÚCAR (A)	MINERAÇÃO (M)	CAFÉ (C)
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

(PI Unidade Escolar Engenho Novo I, 2011/2º turno, p.5)

4ª questão:

A exploração do ouro, no século XIX, atraiu muitas pessoas para Minas Gerais. Todos esperavam enriquecer... e a metrópole portuguesa também.



a- Coloque V, quando as afirmativas forem verdadeiras e F, quando forem falsas.

() A febre do ouro provocou um desordenado aumento da população na região mineradora.

() O ouro extraído das minas trouxe grandes benefícios para a população da colônia.

() A quinta parte do ouro extraído tinha que ser entregue à colônia.

() O quinto do ouro extraído na colônia tinha que ser entregue a metrópole.

() O surto do ouro alterou o papel político e econômico do Rio de Janeiro, capital colonial após 1763, incentivando a vida urbana.

() A mão-de-obra utilizada na extração do ouro era somente feita pelo trabalho escravo.

4ª Questão

Numere a 2ª coluna de acordo com a 1ª:

- | | |
|----------------------|--|
| (1) Ouro | () Não era produzido no Rio de Janeiro, porém muitas povoações, nessa época, surgiram próximas ao caminho que conduzia às minas. |
| (2) Cana-de-açúcar | () Era extraído pelos índios e era guardado em grandes depósitos construídos no litoral. |
| (3) Pau-brasil | () Este produto foi o de maior valor econômico, no século XIX. Vilas e cidades do Vale do Paraíba do Sul, surgiram e se desenvolveram a partir de seu cultivo. Era conhecido como “ouro verde”. |
| (4) Café | () Sua lavoura e seus engenhos se desenvolveram inicialmente nos arredores da cidade do Rio de Janeiro, atingindo pouco a pouco o norte fluminense. |

(PI Unidade Escolar São Cristóvão I 2010/2º turno, p.4)

Interessante observar que essa matriz historiográfica com ênfase no econômico como determinante na compreensão do processo social aparece articulada com elementos tanto da abordagem de cunho marxista como de cunho tradicional positivista. Como exemplos do primeiro tipo de articulação, destacam-se os enunciados que colocam em evidência o peso da estrutura escravocrata nas relações sociais, dificultando a percepção do negro escravo como sujeito de desejo capaz de buscar formas de resistência e de subversão em meio a essa estrutura de dominação e de exploração dos grupos dominantes. Com efeito, enunciados como o abaixo, extraído de uma questão de uma prova da unidade São Cristóvão foram poucos no conjunto analisado.

6- Leia alguns versos do cordel "Quilombolas. A Revolta dos Escravos", de J. Victor, publicado na página de internet da Academia Brasileira de Cordel:

A raça humana foi
Do continente africano
Originária primeiro,
Disso ninguém tem engano;
Seu sangue corre nas veias
De qualquer um ser humano.

**O europeu na ganância,
Saiu do seu continente
Escravizando os povos,
Se achando inteligente,
Ignorando que os negros
Foram a origem da gente.**

Então se estabeleceram
Para futura empreitada,
Conquistando o litoral
Com sua forte armada,
Desbravando matas virgens
Que ia sendo cortada.

**Precisavam mão-de-obra,
Trazendo então
prisioneiros;
Da África vieram os
Grandes navios Negreiros
E nas viagens sofridas
Poucos chegaram inteiros.**

Com a grande escravatura
E o vil comércio humano,
Condições desrespeitosas
Sob um jugo tirano,
O negro zarporu pras matas
Em bandos a cada ano.

**Os escravos brasileiros,
Muitos vindos de Angola,
Sofriam sérios maus-tratos,
Desconheciam escola;
Fugiram para formar
Uma nação quilombola.**

Escaparam para a Serra
Da Barriga e deixaram
A casa grande queimada;
Quarenta dali zarparam
Dando início aos quilombos,
Onde se multiplicaram.

**Já no século XVII,
O quilombo dos Palmares
Tinha organização,
Ruas, engenhos e lares,
Fundindo religiões
Que dividiam altares.**

Não tinham somente a caça
Como fonte de alimento;
Dominavam a agricultura,
Todo seu procedimento,
Milho, batata, feijão
E talvez um condimento.

**Sem haver segregação,
Acolhiam os oprimidos;
Negro, mestiço ou branco
E todos os foragidos
Aumentavam os quilombos
E ficavam agradecidos.**

Sua comunicação
Foi toda misturada;
Português e Africano
O Índio também falava;
Fundindo então os três
A compreensão se dava.

**Não demorou muito pra
Serem então perseguidos
Por grupos de portugueses,
Com índios fortalecidos;
Mas estes decepcionados,
Voltavam muito abatidos.**

Quando chegou nos
mocambos
Ganga Zumba* unificou
A força dos povoados
E líder ele tornou,
Ganhando poder força
Que bravamente honrou.

**Ganga Zumba era forte
E homem muito valente;
Quería negociar
Pois era inteligente,
Mas foi pelos portugueses
Traído covardemente.**

Após a morte de Ganga,
A liderança passou
Para o sobrinho Zumbi,
Que logo se destacou
Pelos feitos corajosos
E táticas que usou.

A Coroa portuguesa
Pediú séria providência
Para travar uma guerra
Contra aquela insurgência,
Mas os quilombolas tinham
De guerra muita ciência.

**Para dar cabo dos negros
Chamaram um bandeirante
Experiência e brutal,
Guerreiro repugnante;
E Domingos Jorge Velho**
Era cruel o bastante.**

Só no fim daquele século,
Após tanta frustração,
O bandeirante selvagem,
Na sua perseguição,
Saiu-se vitorioso
Com a queda da nação.

**Foi em 20 de novembro,
Datado de mil seiscentos
E noventa e cinco que
Caçado por regimentos
Zumbi teve a sua morte
Espalhada pelos ventos.**

Após a morte, Zumbi
Teve a cabeça cortada,
Levada para Recife,
Sendo na praça mostrada,
Silenciosa pensando:
"Aqui ninguém vale nada".

**Os quilombolas deixaram
Para esta grande nação
Uma semente de força,
Também de elucidação,
De valentia e bravura,
Clamando libertação.**

Palmares foi o mais famoso entre os quilombos formados durante o período colonial brasileiro. Seus membros resistiram durante mais de um século.

a) (0,2) Escreva o nome de pelo menos um dos líderes quilombolas citados, no texto, pelo cordelista:

b) (0,2) Pela leitura do texto é possível saber que não eram apenas os negros escravos que fugiam para o quilombo. Ilumine, com seu marca texto, o verso em que o poeta conta quem eram os membros de Palmares.

c) (0,3) Releia o verso:

Só no fim daquele século,
Após tanta frustração,
O bandeirante selvagem,
Na sua perseguição,
Saiu-se vitorioso
Com a queda da nação.

A qual século o cordelista se refere ao falar sobre o fim do quilombo dos Palmares?

d) (0,2) O século citado no verso começou no ano de _____ e terminou no ano de _____.

e) (0,2) O dia nacional da consciência negra é celebrado em 20 de novembro. Agora que você já leu o texto, explique o motivo de essa data ter sido escolhida:

f) (0,1) O texto do cordel fala de África e Brasil. Qual oceano separa o nosso país daquele continente? _____

(PI Unidade Escolar São Cristóvão I, 2011/2º turno, p. 4-5)

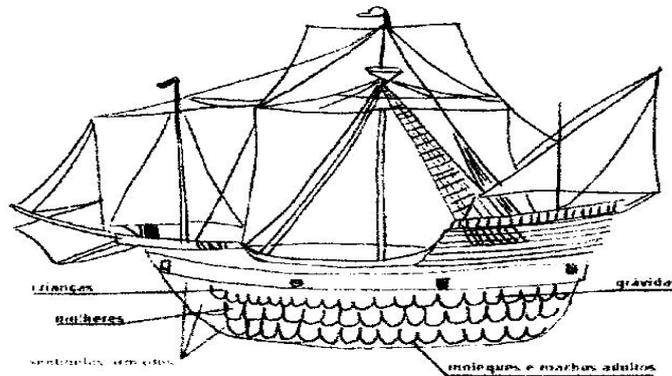
Ainda assim, como é possível perceber nessa formulação, mesmo quando há a intencionalidade de ressaltar a questão da resistência - por meio da referência à fuga de escravos - ela acaba sendo uma tentativa não muito aproveitada ou subalternizada na medida em que aparece apenas como uma opção (uma letra de

uma atividade) em meio a outras opções que reforçam uma ideia de submissão, perceptível na maioria das outras avaliações.

1ª questão:

Leia um relato, do século XVI, sobre as viagens nos navios negreiros:

"os grandes veleiros da época passaram a alojar homens, mulheres e crianças em distintos patamares. Assim, na secção inferior do navio, ficavam os moleques, os rapazes e os machos adultos; no repartimento intermediário, as mulheres, e no superior, em divisões apartadas, as grávidas e as crianças menores. (...) Guardas, em todos os casos, vigiavam durante a noite, impondo a disciplina. Sabe-se igualmente, que os cativos viajavam assentados em filas paralelas, de uma à outra extremidade de cada cobertura, cabeça sobre o colo dos que os seguiam imediatamente. É a isso portanto, que certos missivistas aludem ao afirmarem que os negros navegavam amontoados uns por cima dos outros".

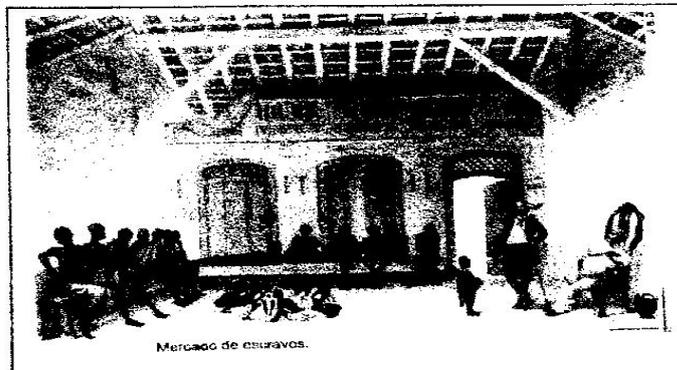


Vocabulário:

missivistas – quem escreve missivas, cartas.

a) Por que os navios negreiros eram conhecidos como “tumbaes”?

b) Após uma longa viagem da África para o Brasil a bordo dos navios negreiros os africanos eram vendidos em leilões como escravos.



Debret

Escreva três atividades que os escravos podiam desempenhar para seus senhores.

2ª questão:

Observe a imagem abaixo do pintor Jean Batiste Debret.



Nela aparece um escravo sendo castigado. Apesar de toda repressão dos senhores, os africanos reagiram à escravidão.

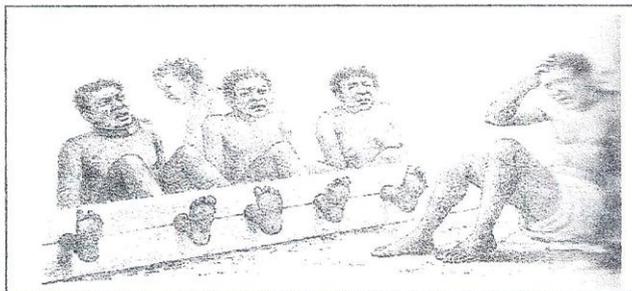
Escreva duas formas de reação à escravidão por eles utilizadas.

(PI Unidade Escolar São Cristóvão I, 2008 -1º turno, p. 1-2)

Do mesmo modo, como aponta o exemplo abaixo, o enunciado embora solicite ao aluno que indique formas de resistência, tende a investir a reatualizar discursos historiográficos que contribuem para colocar o escravo negro africano na posição de sujeito passivo ao ressaltar, neste caso, os castigos corporais a que foram submetidos.

4ª questão:

Observe a imagem abaixo publicada na Revista Ilustrada em 1888.



A. Agostini, Revista Ilustrada, 1888

Nela aparecem escravos sendo castigados. Apesar de toda repressão dos senhores, os africanos reagiram à escravidão.

Escreva duas formas de reação aos maus tratos por eles utilizadas.

(PI Unidade Escolar São Cristóvão I, 2008/1º turno, p.3)

A segunda articulação que se hibridiza à abordagem econômica, nessas avaliações, pode ser evidenciada igualmente na forma como a questão da resistência do escravo é tratada nesses textos. Trata-se da reatualização do sujeito-herói, individualizado, marca das matrizes historiográficas ditas tradicionais. É possível, por exemplo, perceber que das 21 avaliações somente 4 não trazem imagens de pessoas negras. Das 17 restantes, três trazem imagens de Zumbi como símbolo de resistência - destacando-se as avaliações de 2009 e 2010 da Unidade São Cristóvão. Pois a primeira traz uma imagem de Zumbi introduzindo uma questão sobre formas de resistência à escravidão africana e a segunda além da imagem traz um texto que fala sobre o mito da passividade como ilustram as questões que seguem:



Zumbi, líder do Quilombo dos Palmares, retratado por Antônio Pereira – Museu Antônio Parreiras, RJ

A formação de quilombos foi uma das formas de reação à escravidão africana. Marque abaixo outras formas de resistência dos negros à condição de escravos.

- a) () festas, fugas, agrados ao senhor
- b) () suicídio, fugas, rebeliões
- c) () greve de fome, missas, confraternizações

(PI Unidade Escolar São Cristóvão I, 2009/1º turno, p.5)

1ª Questão

Entre a senzala e o quilombo, Zumbi é símbolo de luta¹

O mito da passividade dos escravos ruiu há muito tempo. Muitos se rebelavam cometendo suicídio. Outros, fugindo para fundar quilombos. Palmares foi o mais famoso. Era uma verdadeira nação encravada na Serra da Barriga (hoje Alagoas). Sobreviveu por muitas décadas a tentativas de destruição e fez de Zumbi o ícone brasileiro da resistência negra. O fim da escravidão não correspondeu aos seus desejos. A Lei Áurea transformou liberdade em sinônimo de marginalidade. Os ex-escravos foram deixados, ignorantes e miseráveis, à própria sorte. A vinda de levas de imigrantes europeus agravou a situação. Atualmente, entre 13 de maio (abolição da escravatura, ocorrida em 1888) e 20 de novembro (morte de Zumbi, em 1695), o Movimento Negro escolheu a última data para marcar o Dia da Consciência Negra.



"Zumbi", óleo de Antônio Parreiras

(...)

Por três séculos, a escravidão e a grande lavoura foram a base do sistema colonial brasileiro. (...) Em 1865, 80% do território brasileiro estavam nas mãos de grandes senhores e o restante, com o governo. Consciente dessa estrutura, os abolicionistas defendiam reformas sociais (agrária, legislativa e de costumes), que não vieram nem com a República. A questão chega sem solução até hoje, apenas ria nova lei, de 13 de maio de 1997, racismo virou crime e pode dar cadeia.

a) Cite duas formas de reação dos negros contra a escravidão:

.....

.....

b) Explique o trecho abaixo destacado:

"(...) a Lei Áurea transformou liberdade em sinônimo de marginalidade".

.....

.....

.....

c) Racismo é:

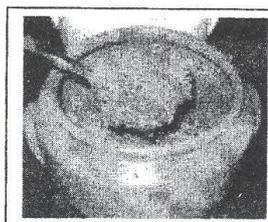
- Julgar antes de conhecer
- Discriminar alguém devido a sua cor, raça
- Excluir alguém devido à religião

Outro aspecto que merece destaque é a presença significativa de matrizes historiográficas mais recentes pautadas na perspectiva cultural. A negritude é abordada em praticamente todas as avaliações. Embora essa questão esteja fortemente associada à questão da escravidão do negro africano, investindo, portanto, mais em um passado percebido como remoto do que nas demandas de diferença de nosso presente, vestígios de uma relação entre passado e presente nessas narrativas podem ser evidenciadas em algumas provas que abordam a questão identitária. Do mesmo modo, observei que nas avaliações do ano de 2009 e 2010 em duas unidades, Engenho Novo e São Cristóvão, por exemplo, foi evidenciado o conteúdo “Os africanos no Brasil” - presente no documento curricular de 2008 - ressaltando aspectos culturais.

2ª questão:

“Prepara-se o caruru com quiabo ou folha de capeba, taioba, oió, que se deita ao fogo com pouca água. Escoa-se depois a água, espreme-se a massa que novamente se deita na vasilha com cebola, sal, camarão e pimenta-malagueta seca, tudo ralado na pedra de ralar e lambuzado de azeite-de-cheiro. Junta-se a isto a garoupa ou outro peixe assado.”

Gilberto Freyre – Casa Grande e Senzala

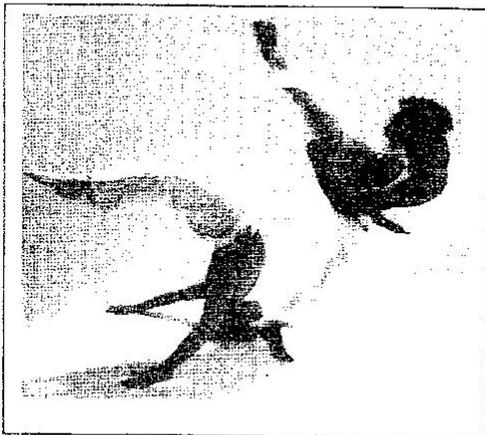


No texto acima, o autor descreve como preparar um prato de origem africana, o caruru, mostrando a força da influência africana na culinária brasileira. Além da culinária, escreva **duas** contribuições culturais africanas para formação da cultura brasileira.

(PI Unidade Escolar São Cristóvão I, 2009/1º turno, p.2)

QUESTÃO 8 (valor total = 0,8)

➤ Observe as imagens e depois leia o texto:



jogo de capoeira



acarajé

Formação cultural e de identidade da Sociedade Brasileira

Cultura é tudo que é aprendido e partilhado por um grupo social. O homem só se torna homem porque vive no meio de um grupo social. A sociedade brasileira é hoje uma mistura de culturas e povos. Quando o branco chegou ao Brasil já encontrou o índio. Com a necessidade de pessoas para colonizar o português trouxe primeiro o negro e por último vieram os imigrantes. As imagens acima retratam influência de um desses grupos étnicos na vida cultural do brasileiro.

Que grupo étnico foi responsável pelas contribuições culturais apresentadas acima?

(PI Unidade Escolar Humaitá I, 2010/2º turno, p.10)

No que se refere ao tempo histórico apontado, junto com a História do Rio de Janeiro como conteúdo mais importante a ser aprendido nessa série, essa análise inicial permitiu tecer algumas considerações de ordem geral. Uma primeira é que ele está, ao contrário do que foi observado para a temática do Rio de Janeiro, bastante

presente em todas as provas institucionais. Essa constatação não é uma surpresa, nem achado da análise. Tendo em vista o referencial teórico privilegiado que considera a estrutura narrativa do conhecimento histórico como uma estrutura temporal inerente a sua configuração epistemológica, qualquer formulação de enunciados que mobilize conteúdos históricos/estruturas narrativas, mobiliza noções de tempo, que por sua vez articulam passados, presentes e futuros.

Nessa perspectiva, o que me parece instigante, não seria essa constatação, mas sim evidenciar as formas de articulações temporais das narrativas históricas privilegiadas presentes nas leituras de mundo que são reatualizadas nesses enunciados, como procurarei desenvolver mais adiante nas duas outras seções que compõem esse capítulo.

Por ora, contudo, interessa-me explorar a questão do tempo menos como elemento estruturante do pensamento histórico do que como objeto de ensino dessa disciplina. Ao procurar diferenciar e evidenciar esse aspecto, não pretendo considerar como temas distintos. Ao contrário, o entendimento do tempo como objeto de ensino pode oferecer elementos de análise para compreensão de sua percepção como elemento estruturante do conhecimento histórico.

Logo, destaco a seguir as formulações de questões específicas relacionadas ao aprendizado do tempo histórico. Como indica a análise, as linhas de tempo aparecem como um recurso bastante utilizado para esse tipo de aprendizado. A utilização desse recurso pode servir para diferenciar o tempo cronológico do tempo histórico. Embora relacionados eles não são sinônimos. Afinal, como afirma Siman (2005):

O tempo histórico, embora utilize-se das medidas de tempo para estimar as durações dos fenômenos, pensar a velocidade das mudanças, identificar seus marcos históricos no “continuum” do tempo, deste se diferencia. (SIMAN, 2005, p.112)

Importa sublinhar que nas formulações discursivas que foram objeto de análise, embora a noção de tempo cronológico não apareça confundida com a de tempo histórico, é possível afirmar que a primeira prevaleceu em relação a segunda como aponta questões como as que seguem abaixo:

Essas cidades foram fundadas durante a grande exploração de ouro e diamantes no interior do Brasil:

Cuiabá – 1732 Goiás – 1719 Parati – 1667

➤ **Coloque** na Linha de Tempo: (valor =0,005 cada)

- o título;
- os séculos;
- as datas de fundação das cidades.

_____ (Título)

Século ____

Século ____

Século ____

Século ____

Século ____

The timeline shows a horizontal line with vertical tick marks at 1500, 1600, 1700, 1800, 1900, and 2000. Below each tick mark is a small box containing the year. Above the line, there are five larger boxes labeled 'Século ____' corresponding to the centuries 15, 16, 17, 18, and 19.

➤ Observando a Linha de Tempo acima, **responda:** (valor=0,005 cada)

- Qual a cidade mais antiga (Goiás, Cuiabá ou Parati)?

- Quantos anos se passaram entre a fundação da cidade de Cuiabá e Parati?

Cálculo

- Em que século a cidade de Parati foi fundada?

- A chegada da Família Real Portuguesa em 1808 foi antes ou depois da fundação de Goiás?

Do total de provas analisado, somente 5 (cinco) provas não apresentam linhas de tempo e dentre todas que as apresentam apenas 6 (seis), Humaitá/ 2010, São Cristóvão e Engenho Novo 2011 no 1º e 2º turnos, realizam a tentativa de operar com a noção de duração e continuidade na História trazendo além das linhas de tempo, questões que buscam não trabalhar fatos ou acontecimentos de forma isolada como é possível perceber abaixo.

➤ Observe a Linha de Tempo dos Períodos Históricos e faça o que se pede:

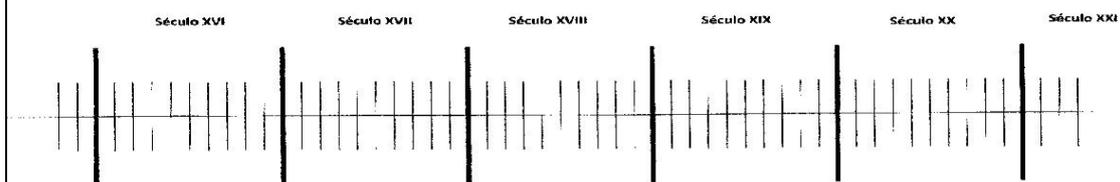
Linha de Tempo dos Períodos Históricos

- **Pinte de verde** o período histórico em que ocorreram as fundações das cidades de Cuiabá, Goiás e Parati. (valor=0,005)

(PI Unidade Escolar Humaitá I, 2010/2º turno, p.6)

18- (1,0) Complete a linha de tempo da próxima página, indicando nela o que se pede.

- a) **Identifique os anos iniciais e finais de cada século** representado, **escrevendo-os** na linha de tempo.
- b) **Pinte o período colonial de amarelo** (1530 – 1822).
- c) **Pinte o período imperial de azul** (1822 – 1889).
- d) **Pinte o período republicano de verde** (1889 – até os dias atuais).
- e) **Indique com uma seta** o ano de 1757 e **escreva**: “extinção oficial” da escravidão indígena.
- f) **Indique com uma seta** o ano de 1850 e **escreva**: “extinção oficial” do tráfico de escravos africanos.
- g) **Indique com uma seta** o ano de 1804 e **escreva**: o mundo chega a 1 bilhão de habitantes.
- h) **Indique com uma seta** o ano de 1927 e **escreva**: o mundo chega a 2 bilhões de habitantes.
- i) **Indique com uma seta** o ano de 2011 e **escreva**: o mundo chega a 7 bilhões de habitantes.
- j) **Crie um título** para a linha de tempo.



(PI Unidade Escolar São Cristóvão I, 2011/1º turno, p. 9-11)

Na maioria das PIs analisadas, como podemos perceber acima, é cobrada a associação entre fato e ano ou século nas linhas de tempo, parecendo que a costura entre os acontecimentos é feita a partir do econômico, como já observado anteriormente e possível de ser percebido também através da seguinte questão:

9- **(0,6)** Escreva os números nos espaços indicados relacionando as atividades econômica aos períodos históricos. Se precisar, coloque mais de um número nos parênteses.

(1) Período republicano (2) Período colonial (3) Período imperial

() Extração de pau-brasil.

() Mineração de ouro e diamantes.

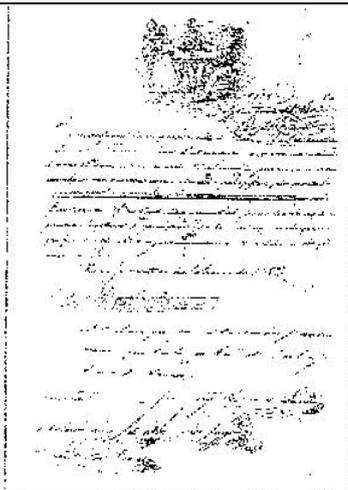
() Plantio de cana-de-açúcar.

() Plantio de café.

() Indústrias.

(PI Unidade Escolar São Cristóvão I, 2011/1º turno, p. 2)

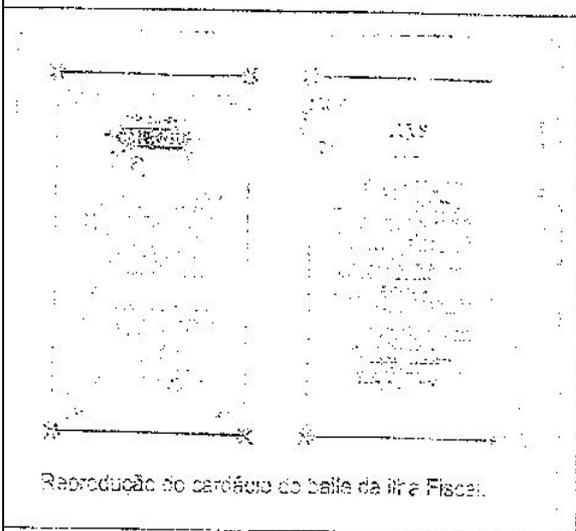
Para finalizar essa seção, sublinho outro elemento presente nessas avaliações, que embora não tenha sido apontando nos depoimentos das coordenadoras, está presente nos documentos oficiais como os PCNs e desempenha um papel central na fixação dos fluxos de cientificidade na produção do conhecimento histórico: as fontes. De uma maneira geral, nas formulações das questões o que é possível ressaltar é um sentido de fonte histórica tal como fixado nas matrizes historiográficas hegemônicas no século XIX. Nessa matriz, os documentos seriam capazes de falar por eles mesmos reiterando assim uma perspectiva de que “*para conhecermos a nossa história, recorreremos a jornais, fotos, objetos (...) que nos ajudam a reconstruir os fatos do passado e, dessa forma, temos elementos para entender o presente*” (PI Unidade Escolar São Cristóvão I, 2010/2º turno, p. 4), como é possível observar no exemplo abaixo:



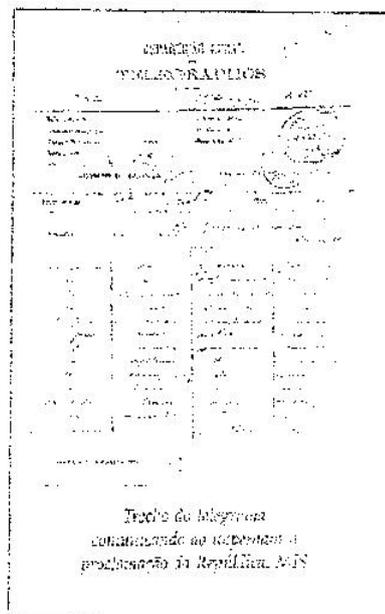
Recibo de compra e venda de escravos (História da Vida Privada no Brasil 2)

O documento acima serve para os historiadores reconstituírem a História. Que nome damos a objetos, documentos, depoimentos, construções, etc, que servem para reconstituir o passado?

8ª questão:



Reprodução do carimbo do balcão da Ilha Fiscal.



História da Vida Privada no Brasil 2

Em 11 de novembro de 1889, realizou-se o último baile do Império, pois no dia 15 de novembro foi proclamada a República, finalizando o Segundo Reinado.

Agora responda:

a) Quem é o chefe de governo no Império?

1- Leia a notícia publicada em 31 de outubro no Globo (O)NLINE - Ciência.

Arqueólogos descobrem "acampamento do verdadeiro Robinson Crusóé"

Arqueólogos acreditam ter encontrado evidência do acampamento, em uma ilha chilena de Alexander Selkirk, o náufrago que teria servido de inspiração para o personagem do clássico de Daniel Defoe, Robinson Crusóé, de acordo com um artigo publicado numa revista acadêmica.

[...]

O artigo da revista especializada detalha a descoberta de um fragmento de uma amálgama de cobre de um objeto de navegação que teria pertencido a um marinheiro ou a um mestre de navio.

[...]

Os arqueólogos também teriam encontrado sinais de onde Selkirk teria construído um abrigo, perto de um riacho, e montando um observatório para verificar a chegada de navios ao local. No final, levou cinco anos até que um navio inglês chegasse ao local. [...]

No texto acima há referências às fontes históricas utilizadas para reconstruir fatos históricos.

➤ Marque as fontes históricas que aparecem no texto, que ajudaram aos arqueólogos encontrarem o verdadeiro Robinson Crusóé:

- vestido
- almanaque
- vestígios de um abrigo
- fragmento de um objeto de navegação

(PI Unidade Escolar Humaitá I, 2008/2º turno, p. 1)

Segundo tal concepção, desdobramento do paradigma iluminista, a missão do historiador seria, partindo das fontes, compreender e coordenar os fatos históricos para, ao final, explicá-los coerentemente.

A noção do processo histórico foi exaustivamente utilizada de modo implícito ou explícito pela "história-historicizante", sublinhando, assim, o caráter linear, sucessivo e por fases dos acontecimentos históricos, o que certamente contribuiu para o desgaste do conceito à medida que se consolidou a oposição ao historicismo e ao objetivismo positivista (WEHLING, 1992, p. 159)

Pode-se assim dizer que, na concepção de História citada, os fatos constituiriam, a matéria prima da história e suas questões estariam latentes nos documentos, ainda antes dos historiadores, percebidos como imparciais e objetivos, iniciarem seus trabalhos. As fontes seriam capazes de falar por elas mesmas. Na

próxima seção, centrarei minha análise nas narrativas de Rio de Janeiro reconfiguradas nas Provas Institucionais.

4.2 Narrativas do Rio de Janeiro como objeto de avaliação.

A opção por analisar as narrativas sobre o Rio de Janeiro presentes nas Provas Institucionais do 5º ano de escolaridade no Colégio Pedro II se sustenta não apenas pelo fato de esta temática ter sido apontada pelas coordenadoras como um dos conteúdos importantes. Com efeito, todas as 21 (vinte e uma) provas trazem o significativo “Rio de Janeiro”, sendo que dentre elas, 18 (dezoito) abordam a intriga do desenvolvimento da cidade, embora com ênfases em possibilidades de enredo diferenciadas.

As principais intrigas presentes nas Provas Institucionais associam o desenvolvimento da cidade do Rio de Janeiro à exploração do ouro na região das minas, ressaltando a ênfase na abordagem econômica já observada na seção anterior. As questões abaixo, extraídas de algumas das provas analisadas, reafirmam a presença nas avaliações de uma história do Rio de Janeiro cujo ritmo é dado por uma história econômica.

3- Leia o texto:

No século XVIII, com a descoberta do ouro nas Minas Gerais, o Rio ganhou mais importância. Era o principal caminho que ia das minas até o mar. Por aqui saía o ouro, entravam mercadorias, e muita gente que ia para as minas: escravos, aventureiros, mercadores, governadores... O Rio era a porta de entrada e saída pelo mar para o sertão das minas. Com isso, cresceu a administração, a fiscalização, a cunhagem de moedas, o comércio. Por causa disso e para melhor controlar a saída de ouro, em 1763, o rei de Portugal transferiu a capital do Brasil, que era em Salvador, na Bahia, para o Rio de Janeiro. Logo depois, o Brasil, que era uma colônia, passou a ser um vice-reinado e, como o Rio de Janeiro era a capital, os vice-reis vieram morar aqui.

Texto adaptado do livro *Descobrir o Mundo da Gente 3*

> Responda:

a) Leia: *“com a descoberta do ouro nas Minas Gerais, o Rio ganhou mais importância.”* Por que isso aconteceu? (0,2)

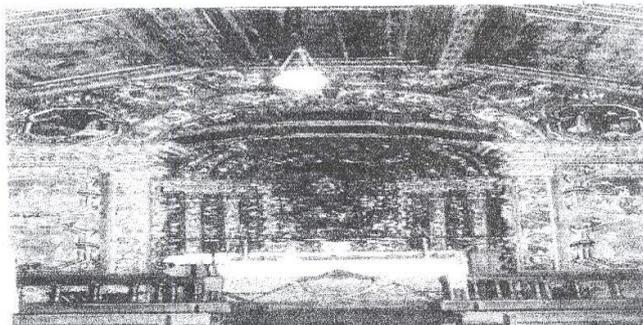
b) Que consequências a descoberta de ouro nas Minas Gerais trouxe para a cidade do Rio de Janeiro? (0,2)

c) Por que a capital do Brasil foi transferida de Salvador para a cidade do Rio de Janeiro? (0,2)

2 – Leia o texto e observe a imagem:

Existem numerosas esculturas de Aleijadinho nos museus e nas igrejas de Ouro Preto, em Minas Gerais. Mas, é na cidade de Congonhas do Campo, também pertencente à região mineradora do período colonial, que se concentra a maior parte das obras do artista.

(VESENTINI, J. William e outros in: Vivência e Construção, SP: Ática, 2003.



O texto e a imagem nos remetem a um momento da nossa história, quando era comum pagar aos artistas para pintar o teto e os altares das igrejas, esculpir anjos e santos. Estas obras de arte recebiam fina camada de ouro em pó.

❖ De acordo com as informações acima, responda:

a) Qual a mão-de-obra utilizada nessa atividade?

- () indígena escravizada
 () europeus italianos
 () africana escravizada

b) Os textos e a imagem acima estão relacionados à qual atividade econômica em destaque no século XVIII?

- () agricultura da cana-de-açúcar
 () agricultura do café
 () mineração

c) Como essa atividade contribuiu para o desenvolvimento da cidade do Rio de Janeiro?

(PI Unidade Escolar Humaitá I, 2009/2º turno, p. 2)

As avaliações do ano de 2011 (1º e 2º turno) da Unidade São Cristóvão I, como pode ser percebido nas questões abaixo relacionadas, são as únicas a abordar a cidade do Rio de Janeiro sem relacioná-la em nenhum momento à mineração na região das minas. Nestas avaliações, a cidade do Rio de Janeiro aparece superficialmente associada à escravidão e fuso horário por meio de longitudes e latitudes.

7- Consulte o mapa e faça o que se pede:

- a) (0,15) De acordo com a legenda, o mapa mostra, com setas azuis, a rota do tráfico de escravos para o continente _____ e com setas vermelhas o tráfico para o _____ e para a região do _____.
- b) (0,15) A cidade do Rio de Janeiro recebia escravos da etnia banto, vindos de três lugares. São eles: _____ e _____.
- c) (0,1) Os escravos sudaneses que saíam da cidade de Cabo Verde eram levados para as cidades brasileiras de _____ e _____.
- d) (0,1) De acordo com o mapa, quais os dois principais grupos étnicos trazidos para o Brasil:
 SUDANESES ZULUS BANTOS
- e) (0,1) Use sua rosa dos ventos e descubra qual dessas cidades fica no leste africano:
 Cabo Verde
 Tombuctu
 Moçambique

9- (0,2) Há uma grande distância entre Brasil e o continente africano, por isso, há diferenças de fuso horário. Sabendo que a hora oficial do Brasil é -3h do horário de Greenwich, responda:

- a) Se agora são 8h no Rio de Janeiro, com horário de verão, que horas são na cidade de Marraqueche (ou Marrakech, como está no mapa), no norte da África, que não está em horário de verão e fica no mesmo fuso de Greenwich?
- _____

10- (0,45) Complete as informações das frases abaixo utilizando seus conhecimentos geográficos. Se precisar, use sua rosa dos ventos e o seu caderno de mapas. Você também pode consultar as palavras do quadro ao lado:

- c) A cidade do Rio de Janeiro fica, aproximadamente, a 20° de latitude _____ e 40° de longitude _____.

Já a Prova do ano de 2008 da Unidade Humaitá, não aborda nenhuma intriga relativa à cidade do Rio de Janeiro, traz uma questão sobre o Estado do Rio pedindo para pintar em um mapa político com cores diferenciadas uma dada fazenda de café, o Pólo Naval, uma indústria e o rio Paraíba do Sul como pode ser percebido abaixo:

4 - Observe os mapas 04 e 05 do caderno de mapas e no mapa político do estado do Rio de Janeiro (6) faça o que se pede::

- a) Pinte de azul o rio Paraíba do Sul;
- b) Pinte de verde um município onde se localize uma indústria siderúrgica;
- c) Pinte de amarelo um município onde se situa o Pólo Naval;
- d) Pinte de vermelho o município onde se localiza a fazenda de café Ponte Alta.

(PI Unidade Escolar Humaitá, 2008/2º turno, p. 3)

Acredito ser interessante ressaltar que a mesma Unidade que no ano de 2008 só citou o Estado do Rio de Janeiro nesta questão, no ano de 2011 formulou a Prova Institucional a partir da História do Cristo Redentor, citando a cidade do Rio de Janeiro em várias questões. Dentre elas:

Questão 7

Durante os anos de 1701 a 1760 aconteceram profundas mudanças na vida colonial. Em sessenta anos, nas terras que hoje pertencem aos estados de Minas Gerais, Goiás e Mato Grosso, a população cresceu de cerca 300 mil para, aproximadamente, 3 milhões de pessoas, incluindo aí, um deslocamento de 800 mil portugueses para lá.

a) Que fato justificou o aumento populacional nesta região? Pinte o círculo com a resposta certa.

- O preço da de cana-de-açúcar chegou ao auge.
- O início do cultivo do café.
- A descoberta de ouro e pedras preciosas

b) Que consequência este fato trouxe para o Rio de Janeiro? Marque a única resposta correta com um X.

- No Rio de Janeiro, cresceu muito o comércio de cana-de-açúcar.
- A capital do Brasil foi transferida de Salvador para o Rio de Janeiro.
- O fechamento dos portos para os produtos ingleses.
- Rio de Janeiro se tornou o principal produtor de ouro.

c) Marque as afirmativas que apresentam as transformações ocorridas entre 1700 e 1760 no Brasil:

- aumento das habitações nas zonas rurais;
- surgimento da vida urbana;
- possibilidade maior de compra da carta de alforria.
- aumento do comércio entre as regiões com a chegada dos tropeiros às vilas.

Antes do Cristo Redentor, o caminho do Corcovado

A estrada de ferro surgiu graças a uma visita que D. Pedro II fez ao Corcovado. Ao se deslumbrar com a vista de lá proporcionada, solicitou que fosse aberto um caminho ao cume, que deu início ao trajeto da estrada de ferro. O primeiro trecho, Cosme Velho - Paineiras, foi inaugurado em 1884 e o segundo, Paineiras - Corcovado, no ano de 1885, totalizando os 3.800 m da ferrovia. À época, as composições tracionadas por locomotivas a vapor completavam o percurso em 45 minutos.

a) Observando as datas podemos afirmar que:

- O Brasil era colônia de Portugal.
- O Brasil já era independente de Portugal e estava no Império.
- O Brasil já era independente de Portugal e estava na República.

(PI Unidade Escolar Humaitá I, 2011/1º turno, p. 7-8)

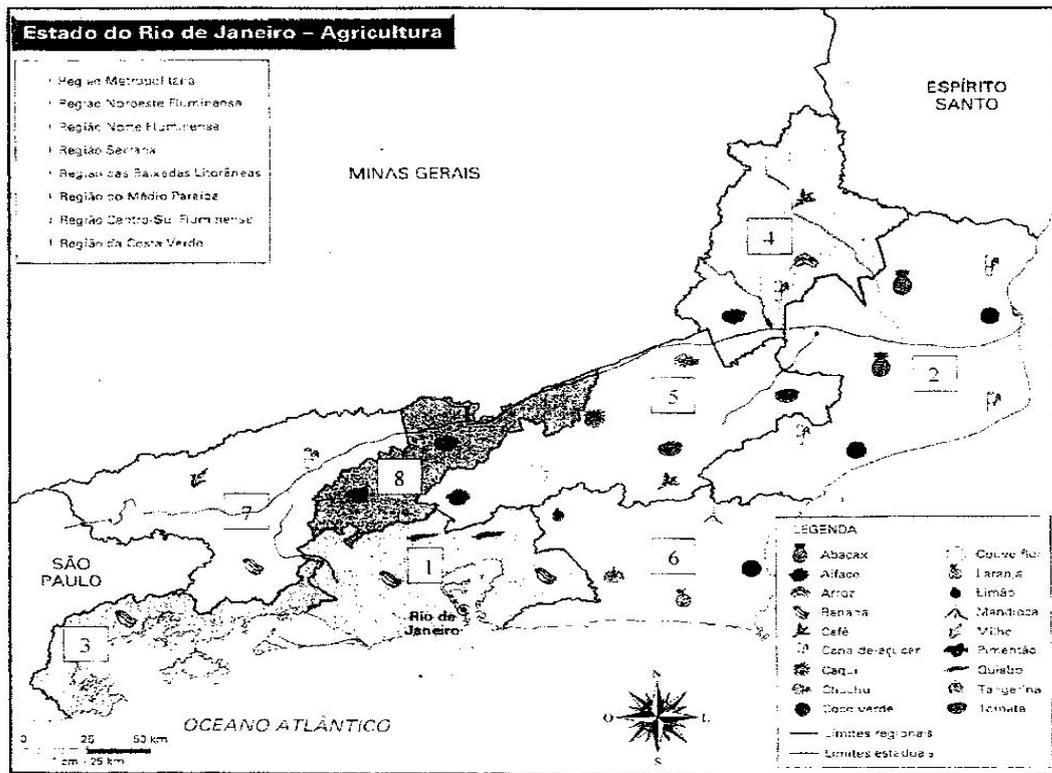
Dentre as avaliações analisadas que associaram às intrigas que envolvem a “*História da cidade do Rio de Janeiro*” à descoberta do ouro, cabe ressaltar as avaliações do ano de 2011 das Unidades Tijuca e Engenho Novo. Pois, a primeira

expande seu olhar ao pensar em todo o estado do Rio de Janeiro abordando também o crescimento, apogeu e declínio das lavouras cafeeiras, além do desenvolvimento industrial no século XX e atualmente por meio da produção petrolífera como podem demonstrar as seguintes questões.

7ª questão:

O crescimento e apogeu da lavoura cafeeira ocorreram, por volta de 1830. O café se estendeu rapidamente pelas regiões do Estado do Rio de Janeiro. Riquezas se acumularam, surgiram as vilas e as cidades.

➤ Consulte o mapa para responder as questões abaixo:



a- Continue numerando as regiões administrativas do Estado do Rio de Janeiro de acordo com o mapa acima:

- | | |
|----------------------------------|--------------------------------------|
| () Região Metropolitana | (6) Região das Baixadas Litorâneas |
| (4) Região Noroeste Fluminense | () Região do Médio Paraíba |
| () Região Norte Fluminense | (8) Região Centro-Sul Fluminense |
| () Região Serrana | () Região da Costa Verde |

b- Pinte de vermelho, no mapa, a região que no passado foi a maior produtora de café.

➤ Essa região é litorânea? Por quê?

c- Escreva o nome de 3 municípios ocupados por plantações de café, nesse período.

d- Quais os principais produtos agrícolas que são cultivados atualmente nessa região?

e - Pinte o principal rio que banhava os cafezais dessa região.

f - Quais os estados do Brasil que são vizinhos dessa região?

g- Em que regiões do nosso estado o café ainda é cultivado?

h- Qual o acontecimento político que determinou o declínio imediato das fazendas de café no Rio de Janeiro?

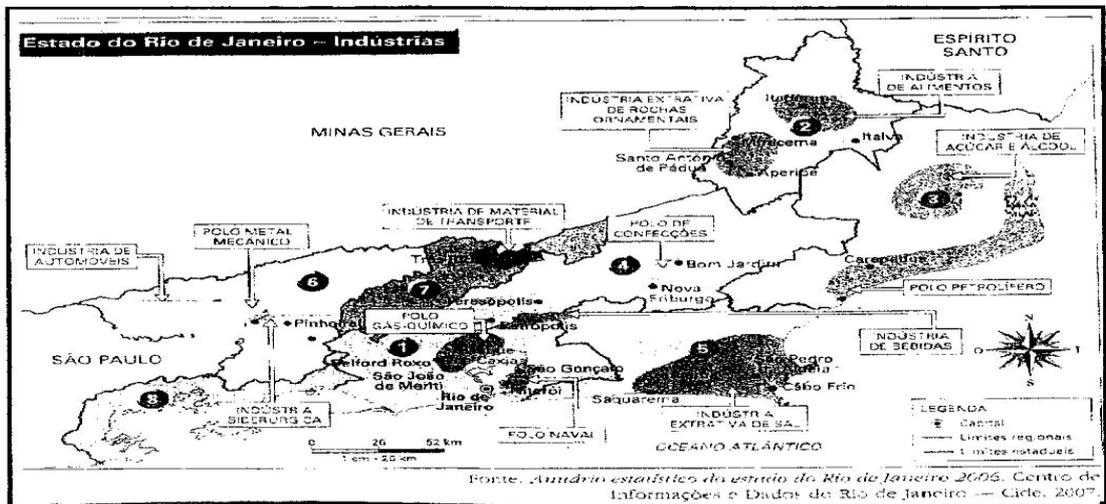
➤ Por que esse acontecimento determinou a decadência das fazendas de café no Rio de Janeiro?

i- A decadência das fazendas de café no Rio de Janeiro decretou o fim dos cafezais no Brasil? Os cafezais se expandiram em outra região do Brasil? Explique sua resposta.

(PI Unidade Escolar Tijuca, 2011/1º turno, p. 6-7)

10ª questão:

As principais concentrações industriais do estado do Rio de Janeiro.



a- Escreva os três tipos de indústrias localizadas no litoral.

b- Qual a região que apresenta a maior concentração industrial do estado?

c- Que tipo de indústria foi instalada na região de maior produção de café, no passado?

d- A produção de petróleo no estado do Rio de Janeiro, na Bacia de Campos, corresponde a 85% do petróleo produzido no Brasil.

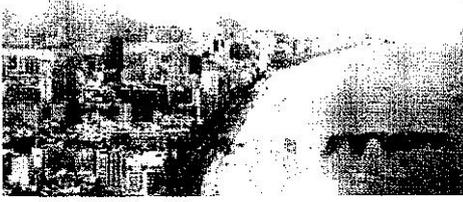
➤ Pinte de vermelho, a região administrativa onde se situa essa produção.

(PI Unidade Escolar Tijuca I, 2011/1º turno, p. 9)

Já a segunda, aborda a chegada da corte portuguesa à cidade, a fundação do próprio Colégio Pedro II, a lavoura cafeeira no estado durante o século XIX, os municípios vizinhos ao do Rio de Janeiro e a ocupação territorial no passado e no presente a partir de duas fotos que podem ser observadas abaixo. Assim, as duas buscam atribuir uma noção processual a narrativa da História da cidade, interligando diferentes intrigas construídas no mesmo espaço territorial ao longo do tempo.

15. Veja atentamente estas duas fotos abaixo, compare-as e responda:

FOTO 1	FOTO 2
<i>Vista da Lagoa e das praias do Leblon e Ipanema em 1906</i>	<i>Vista da Lagoa e das praias do Leblon e Ipanema em 2011</i>

a) As fotos representam a paisagem do mesmo lugar? _____ (0,05)
 Que lugar é esse? _____ (0,05)

b) Esse lugar foi fotografado na mesma época? _____ (0,05)

- No mesmo século? _____ (0,05)
- A FOTO 1 foi tirada no século _____ (0,05) E a FOTO 2 foi no século _____ (0,05)
- Quanto tempo se passou entre uma foto e outra? (0,05) Cálculo

c) Que principais elementos são semelhantes nas FOTOS 1 e 2? _____
 _____ (0,1)

- E os diferentes? _____
 _____ (0,1)

(PI Unidade Escolar Engenho Novo I, 2011/1º turno, p. 7)

Como é possível perceber por meio desses exemplos, o conteúdo “*História do Rio de Janeiro*” recontextualizado nessas provas tende a contribuir para a

construção de uma narrativa onde prevalecem aspectos econômicos e políticos da História do Sudeste, associada à construção de uma História Nacional.

Essa perspectiva investe em narrativas produzidas por correntes historiográficas por meio das quais a História Nacional tende a se confundir com a história do Sudeste. Logo, torna-se compreensível a presença em diferentes avaliações de temas que não foram considerados como conteúdos importantes a serem ensinados nessa disciplina, como, por exemplo, a “Independência do Brasil” e a “Proclamação da República”, sem necessariamente estabelecer relação com a cidade do Rio de Janeiro. Fica a impressão que a intencionalidade de fazer o aluno conhecer a história de sua cidade, mais uma vez é adiada em favor da aprendizagem de uma história nacional e linear.

4.3. Leituras de mundo em disputa nos conteúdos históricos.

Diante do exposto nas duas seções anteriores, ressalto pelo menos dois aspectos a respeito das Provas Institucionais de Estudos Sociais no Colégio Pedro II que estão diretamente relacionados à dimensão do político inerente aos processos de produção e de distribuição do conhecimento escolar, em particular ao conhecimento histórico. O primeiro aspecto seria a permanência de uma noção de linearidade nas relações entre passado e presente, sendo que o segundo aspecto diz respeito a presença de uma tensão nacional e local no processo de configuração da narrativa histórica privilegiada como conteúdo importante.

De uma maneira geral, esses aspectos aparecem de forma articulada contribuindo para reforçar processos de identificação em meio à construção de

narrativas de brasilidade que investem em perspectivas eurocêntricas e universalistas em detrimento de perspectivas locais e particulares.

Em diálogo com as teorizações do discurso é possível afirmar que a presença desses aspectos se explica pela fixação de conteúdos históricos que representam fluxos de cientificidade produzidos por determinadas matrizes historiográficas, durante longo tempo hegemônicas, mas que já foram problematizadas no campo da Teoria da História.

Importa, pois, no processo de produção do conhecimento escolar assegurar fluxos de cientificidade, mas também reconhecer a importância que esses fluxos estejam sempre sendo problematizados de forma a acompanhar questões epistemológicas enfrentadas no campo da Teoria da História e em âmbito escolar.

Ao analisar as Provas Institucionais tive a sensação de que aparentemente as relações estabelecidas entre passado, presente e futuro na instituição são encaminhadas por meio das noções de causa e consequência, desconsiderando, ou tentando considerar muito timidamente, permanências, descontinuidades, rupturas e simultaneidades. Sendo possível interpretar a linearidade como marco de todas as provas, tanto por meio da organização linear das questões, como por meio de enunciados sobre ordem cronológica e por meio da disposição de linhas de tempo. O que sugere, principalmente diante dos enunciados das entrevistas, uma perspectiva tradicional e utilitária da História em que os indivíduos estudam tal disciplina para aprendendo com os fatos importantes do passado, compreender o presente e construir um futuro promissor. Esta forma de pensar tem como base o pensamento positivista, característico do século XIX, podendo levar a uma leitura de mundo evolutiva e principalmente hierárquica que desconsidera as rupturas e

descontinuidades dos processos históricos, chegando a esvaziar a agência dos sujeitos.

Assim, o tempo histórico, nas Provas Institucionais, perpassa diferentes questões, mas é trazido formalmente, inclusive em linhas de tempo, presentes em praticamente todas as avaliações analisadas, o que talvez possa demonstrar certa necessidade em atrelar o tempo histórico ao tempo cronológico como estratégia de ensino-aprendizagem. Entretanto, é interessante lembrar o que a historiografia nos alerta a respeito dos perigos da linearidade, pois o tempo histórico nem sempre é linear e o conhecimento histórico não necessariamente precisa apresentar cadeias de relações de causas e conseqüências ininterruptas.

Do mesmo modo, a ocultação do narrador, observada em diferentes avaliações, pode ser utilizada como recurso retórico, ainda que não intencionalmente, para reforçar o pensamento de que as narrativas históricas seriam a própria expressão dos fatos, reforçando, assim, um caráter de objetividade que turva a subjetividade existente na construção de qualquer intriga historiográfica.

Foi possível perceber ainda que alguns assuntos clássicos da historiografia não enunciados pelas coordenadoras nas entrevistas aparecem com força nas provas como: a Colonização, destacando a ocupação do território que hoje corresponde ao Brasil; a Inconfidência Mineira; a Independência do Brasil e a Proclamação da República. Todos apresentados dentro da linearidade de uma concepção de periodização clássica que divide a História do Brasil em colônia, império e república.

Nessa perspectiva, as narrativas sobre a cidade do Rio de Janeiro aparecem associadas a ciclos econômicos ligados à periodização clássica concebida a partir dos acontecimentos políticos, revelando vestígios da presença da matriz marxista da

História. A leitura que favorece que um particular – a história da sudeste - assuma, nas lutas discursivas, um papel de universal, pois as narrativas da História do Rio de Janeiro contam, sobretudo, uma História do Sudeste que, como já mencionado anteriormente, assume a identidade de uma História Nacional. Portanto, tendo o Rio de Janeiro como pretexto, a História do Sudeste adquire o papel de universal nas disputas travadas em torno da grande saga de nossa História Nacional.

Ao refletir de maneira mais geral sobre os Documentos Curriculares, sobre as Portarias Avaliativas, sobre os enunciados das entrevistas e das questões presentes nas Provas Institucionais do Colégio Pedro II pude observar a existência de tensões e disputas que perpassam tanto pela influência de matrizes historiográficas distintas como pelas diferentes interpretações do que significa ensinar conteúdos Históricos a partir da disciplina Estudos Sociais.

Entretanto, não percebo tais disputas como negativas, mas como características das lutas hegemônicas no campo da discursividade. Tendo a acreditar que essas tensões são férteis e revelam uma epistemologia híbrida, própria do conhecimento escolar, principalmente quando pensamos no conhecimento histórico escolar a partir da disciplina Estudos Sociais, disciplina esta que mobiliza diferentes sentidos de mundo e que não possui vinculação direta com a Teoria da História, apesar de se relacionar com esta nas múltiplas e incontornáveis esferas da transposição didática.

Considerações finais: Um balanço provisório da expedição.

Aportar provisoriamente nos escritos finais deste trabalho de investigação significa, para mim, a convivência com diferentes impressões: contentamento pelo caminho trilhado, inquietação diante de desdobramentos impensados; e talvez, a maior sensação: a da incompletude, que permeia meus pensamentos e estas próprias páginas, elaboradas ao longo de considerável tempo. Tendo a acreditar que diferentes potencialidades se perderam pelos mares, e que a escolha pelo que trazer na expedição descartou abordagens e perspectivas teóricas também interessantes. Assim, o imperativo sentido de apresentar o mapa teórico que compôs esta dissertação, acrescidas às imprevistas dificuldades para desenvolver, nesses dois anos de trajetória de mestrado, a empiria perspectivada, emergiram nessa configuração final da superfície textual. Entretanto, comecei este texto apontando provisoreidades e contingências e faço o mesmo ao terminá-lo. Acreditando que este já se constitui como o início de outras viagens que hoje encontram-se apenas nos horizontes de minhas expectativas. Gostaria de, nessas considerações provisórias, retomar algumas questões que considere importantes ao longo do processo de pesquisa.

Encontro-me, enquanto pesquisadora, em um presente no qual plainam dúvidas a respeito da funcionalidade da instituição escola. Momento este em que, de modo geral, a partir das chamadas "tecnologias da informação" as pessoas significam como impreciso o peso da escolaridade na trajetória de formação individual e coletiva dos sujeitos, projetando uma percepção de que a escola, como a conhecemos, carece ser repensada sob o risco de incidir em um vazio de incapacidade de qualquer tipo de construção.

Neste momento em que a escola encontra-se sob suspeita (GABRIEL, 2008), imersa em incertezas quanto a potencialidade de lidar com as transformações que colocam-se sempre no horizonte de expectativas de um devir, acreditei ser importante trazer para a pauta de discussão novamente “o que se ensina” nesta instituição. Afinal, dentre tantas outras funções que a escola passou a abarcar, acredito ser importante fixar que ela ainda é um lugar de construção de conhecimento, sendo que o seu desenvolvimento está atrelado a processos de seleção, organização e mesmo hibridização de conteúdos de ensino. Entendo e aposto que um sentido de conteúdo não deve ser tirado de pauta quando abordamos a instituição escola. Nesse enfoque, as discussões sobre a construção do conhecimento, partindo de tensões como "universalismo e relativismo, verdade e sentido, objetividade e subjetividade" (GABRIEL, 2006. p.5); não esvazia, nos domínios da significação, o "papel crucial e estratégico do processo de ensino e aprendizagem em uma perspectiva emancipatória" (GABRIEL, 2008. p. 238) na instituição escola.

Assim, ao procurar investigar as relações entre o ensino de Estudos Sociais, o conhecimento histórico escolar e seus conteúdos por meio da análise de avaliações institucionais, busquei compreender de que forma sentidos de importância atrelados à ideia de conteúdos são negociados em uma instituição de ensino federal considerada como referência. A intencionalidade pedagógica desta disciplina e as configurações bastantes específicas referentes à seleção e organização dos conteúdos históricos pelas coordenadoras, permitiram que fossem trazidas a tona problematizações acerca da epistemologia do conhecimento histórico acadêmico nos processos de transposição didática, bem como de uma epistemologia própria referente à disciplina escolar Estudos Sociais.

Ao escolher conceituar discurso como prática, não apenas de representação, mas de significação do mundo, capaz de constituí-lo e construí-lo em significados, e ao optar pela afirmação de que os discursos permeiam a formação de sistemas de construção de conhecimentos, pude apostar na potencialidade das esferas da discursividade em que ocorre a articulação entre currículo, conhecimento e conteúdo. Nessa perspectiva, as linhas fronteiriças entre sentidos de conhecimento histórico acadêmico, conhecimento escolar e conteúdos foram sendo delineadas na análise das provas institucionais da disciplina de Estudos Sociais.

A análise apontou algumas pistas de reflexão, destacando principalmente a potencialidade heurística do termo conteúdo quando mobilizado para a compreensão da interface currículo/conhecimento. Acredito que o aprofundamento dessa discussão possa abrir novos caminhos para se pensar as tensões epistemológicas que envolvem o conhecimento escolar em suas especificidades. Aposto, ainda, que avançar nos estudos sobre o conhecimento histórico escolar em uma abordagem discursiva pode contribuir para a construção de argumentos consistentes do ponto de vista teórico contrários às análises do campo educacional produzidas em quadros de significação essencialistas.

Ao operar com as lógicas de equivalência e de diferença (LACLAU 2010a, 2010b) na análise dos processos de significação que mobilizam sentidos de conteúdo importante, é possível evidenciar a inserção desses processos em práticas políticas mais amplas.

Como procurei deixar transparecer na análise, as disputas por fixações de sentidos desenvolvidas em um sistema discursivo específico representaria o "resultado da articulação instável entre equivalência e diferença" (LACLAU, 2010b. p.110), e toda universalidade nunca seria portadora de um conteúdo próprio, mas o

resultado de conteúdos particulares capazes de se universalizar e passar a representar a totalidade de demandas particulares equivalentes. Nesse sentido, quais seriam os elementos que representariam o exterior e o interior constitutivo que poderiam ajudar a refletir sobre as cadeias de equivalência que procuram fixar sentidos de conhecimento escolar?

Foi possível observar que a significação dos “conteúdos importantes” é uma tarefa complexa que envolve uma série de sentidos de conhecimento, como aponta as articulações discursivas realizadas pelas coordenadoras na busca por definir quais os elementos que constituem o conhecimento escolar em Estudos Sociais. O “conteúdo” seria assim um desses elementos que, por sua vez, carrega outras hibridizações de sentidos.

As coordenadoras entrevistadas nesta pesquisa referiram-se de diversas maneiras aos conteúdos importantes em Estudos Sociais. Contudo, mesmo aquelas que atrelaram o significante “conteúdo” à noção de conhecimento, não o fizeram sem manter hegemônica a articulação entre conhecimento e competências/habilidades, talvez pelas relações estabelecidas com os Documentos Curriculares do Colégio Pedro II. Além disso, como anteriormente apontado, pouca fora a menção associativa entre o conhecimento escolar em Estudos Sociais e os conteúdos históricos didatizados, apesar destes conteúdos estarem na pauta das Provas Institucionais.

Nessa perspectiva, operando com a Teoria do Discurso, a análise subsidiou algumas indagações como: Os conteúdos, não estariam sendo colocados nessas percepções como exterior constitutivo de uma cadeia de equivalência que configura o conhecimento escolar? Em outras palavras, as articulações entre conhecimento, conteúdo e competências que emergem no debate educacional da atualidade não

estariam investindo em sentidos de conteúdo que o excluem da cadeia de equivalência que procura fixar o sentido de conhecimento escolar, colocando-o na posição de outro exterior que permite um fechamento da mesma ainda que provisório?

Como apontou as análises dos textos, uma cadeia de equivalência formadora de um sentido de conhecimento escolar, ainda que se articule hegemonicamente em torno das competências, não consegue evitar transbordamentos de outros sentidos possíveis para o termo “conhecimento escolar”. Um exemplo disso pode ser visto na análise dos enunciados das Provas Institucionais, onde o conhecimento escolar se torna objeto de avaliação na interface conhecimento-conteúdo se distanciando da ideia de competências, tal como articulado nos documentos oficiais, e se consolida em torno da fixação de um sentido de conteúdo programático vinculado aos domínios das ciências de referência.

Em face dessas interrogações e constatações, ao longo deste estudo, procurei pensar as cadeias de equivalência formadoras dos sentidos de conhecimento escolar a partir de uma articulação possível com uma noção de conteúdo, que pudesse validar sua relevância na construção discursiva dos “conteúdos importantes” sem, entretanto, resgatar definições essencialistas e portadores de discursos pedagógicos que já foram objeto de crítica e problematização no campo educacional e em particular no campo do currículo.

A definição desse termo como “conhecimento científico reelaborado didaticamente em contexto escolar” pode ser vista, assim, como uma estratégia discursiva para mantê-lo na cadeia de equivalência que fixa sentidos de conhecimento escolar, deixando de fora outros fluxos de sentido possíveis como os que o associam a discursos pedagógicos defensores, por exemplo, de um

conteudismo acrítico e enciclopédico ou de um objetivismo essencializante. Ao falar de fluxos de cientificidade para significar o termo conteúdo, também trabalhamos com a ideia de diferentes possibilidades de fixação de sentidos de ciência, verdade, objetividade, nos remetendo às articulações provisórias produzidas nos diferentes campos disciplinares. Assim, penso que esta dissertação, ao procurar reabilitar o termo conteúdo, pode gerar novas interlocuções para pensar a importância e os papéis desempenhados pela escola na circulação e distribuição de conhecimentos científicos recontextualizados no âmbito escolar

No caso específico da História como área de conhecimento e partindo do que foi enunciado pelas coordenadoras, do que consta nos Documentos Curriculares da instituição analisada e do diálogo estabelecido com algumas teorizações produzidas nesse campo disciplinar, percebo que a capacidade de aprender a se orientar no e com o tempo, pode ajudar a significar sentidos de importância para os conteúdos históricos escolares. Sob esse olhar, é possível, portanto, pensar outros modos de articulação entre conteúdo escolar e conhecimento histórico disciplinar nas cadeias de equivalência do sistema discursivo analisado.

Assumidas as especificidades epistemológicas do conhecimento histórico, acredito na possibilidade de ressignificar o conhecimento histórico escolar em Estudos Sociais como uma configuração narrativa híbrida onde competências e conteúdos estão articulados.

Aprender conteúdos históricos na disciplina Estudos Sociais, logo, seria experimentar uma competência interpretativa e ativa na significação/ressignificação do mundo, na qual a formação histórica representaria uma capacidade de aprendizado singular, que remete a nossa capacidade de atribuir sentido a nossa experiência individual e coletiva no tempo.

Esse é um pressuposto que pode produzir uma cadeia de equivalências na qual seja possível articular diversos elementos/unidades diferenciais como fluxos de cientificidade/conteúdos históricos, competências, valores e atitudes de forma a fazer mexer a fronteira - que emerge atualmente como hegemônica - das competências; possibilitando, assim, que o sentido de conteúdo, tal como defendido nesta pesquisa, possa integrar a cadeia de equivalência que fixa o sentido de conhecimento escolar.

Procurei, portanto, perceber as estratégias discursivas postas em jogo, na atualidade, na interface dos conteúdos importantes com o conhecimento histórico; sendo possível perceber como diferentes fluxos de sentidos oriundos de matrizes historiográficas diferenciadas se hibridizam para produzir articulações hegemônicas nos processos de seleção e organização do conhecimento histórico escolar. Focalizando meu olhar para os fluxos de cientificidade em História recontextualizados no momento da formulação das questões das Provas Institucionais de Estudos Sociais no quinto ano de escolaridade, foi possível perceber a presença de sentidos de ciência histórica, já problematizados e superados no âmbito das correntes historiográficas mais recentes.

Embora reconhecendo que essas evidências precisam ainda ser mais bem exploradas, penso poder afirmar que as constantes lutas travadas em torno da produção, seleção e organização dos conteúdos configuradores do conhecimento, encontra na fixação dos sentidos de importância, um ponto de tensão e demarcação de fronteiras entre o que é legitimado como sendo conhecimento validado para ser ensinado nas escolas e o que não é.

Como acredito não caber ao pesquisador prescrever o que deve ser feito em ambiente escolar, ou julgar o trabalho nele realizado, pois o fazer acadêmico em

minha perspectiva possui configurações diferentes do âmbito escolar, nesta pesquisa busquei, inicialmente, perceber quais os sentidos que os Documentos Curriculares, as Portarias Avaliativas e os coordenadores de Estudos Sociais fixavam a respeito das PIs. Tal empreendimento foi efetivado porque realizei uma aposta na compreensão do contexto discursivo de criação e aplicação das PIs de Estudos Sociais como momento chave de atribuição de sentidos de importância aos conteúdos históricos objetivados no conhecimento escolar. Assim, a partir dessa compreensão mais geral, busquei, através das questões das Provas Institucionais, perceber as narrativas fixadoras de sentidos de conteúdo que participam das cadeias de equivalência que fixam sentidos de conhecimento histórico escolar no Colégio Pedro II.

Desse modo, chego ao fim dessa viagem com a idéia de conclusão provisória, de afastar-me do desenvolvimento de uma problemática que acompanhei durante algum tempo, fazendo com que afluam intenções de continuidade, no intuito de continuar a relação que transitoriamente se finda. Mantendo sempre esta sensação de inacabamento, coloco algumas questões que considero pertinentes para reflexões vindouras. A empiria trazida nesta investigação oferece a potencialidade de vislumbrar inúmeras possibilidades de recortes e abordagens que não foram objetos de análise nesta investigação, por conta de suas limitações também espaços-temporais. Desta forma, ainda há um material muito fértil a ser explorado de diversas outras formas. Além dessa constatação, acredito que o trabalho de pesquisa na pauta da transposição didática e das narrativas escolares incita a reflexão sobre as especificidades da epistemologia acadêmica e da epistemologia escolar, pensando nas relações estabelecidas entre os conhecimentos de referência das áreas disciplinares e os conhecimentos escolares, a partir da produção,

validação, seleção e organização dos conteúdos de ensino. Ao oferecer a possibilidade de discutir a relação dos conteúdos com o conhecimento a partir de um momento chave da dinâmica escolar, a avaliação, pensando na especificidade dos anos iniciais de escolaridade, essa dissertação instigou minha curiosidade epistemológica sobre temas e enfoques que, no meu entender, merecem continuar sendo explorados no campo educacional.

Referências:

BACEN, D. A. *O “bom aluno de História”: O que o conhecimento histórico escolar tem a ver com isso?* Dissertação de Mestrado. Rio de Janeiro: Faculdade de educação da UFRJ/RJ, 2011.

BITTENCOURT, Circe. Capitalismo e cidadania nas atuais propostas curriculares de história. IN: *O saber histórico na sala de aula*. Editora Contexto, 2004.

BOURDIEU, P. *O poder simbólico*. 13^a ed. Rio de Janeiro: Ed. Bertrand Brasil, 2010.

BOURDIEU, Pierre. *A ilusão biográfica*. In: Marieta de Moraes Ferreira e Janaína Amado (orgs.). *Usos e abusos da história oral*. Rio de Janeiro: editora da FGV, 1996.

BRAUDEL, F. *Reflexões sobre a História*. Trad. port., São Paulo, Martins Pontes, 1992, pp. 3-31.

BURKE, Peter (org.): *A Escrita da História*. São Paulo: Editora UNESP, 1992.

BUTLER, Judith; LACLAU, Ernesto; ZIZEK, Slavoj. *Contingencia, hegemonía, universalidad – Diálogos contemporaneos en la izquierda*. Buenos Aires: Fondo de cultura econômica, 2011.

CERRI, Luis Fernando. *Os conceitos de consciência histórica e os desafios da didática da História*. Revista de História Regional 6 (2): 93-112, Inverno 2001. p. 108.

CHEVALLARD, Y. *La Transposición Didáctica: del saber sabio al saber enseñado*. Argentina: Editora Aique, 1991.

COLÉGIO PEDRO II. *Projeto Político Pedagógico*. Brasília: Inep/MEC, 2002.

_____. *Plano Geral de Ensino*. Ensino Fundamental. Primeiro Segmento. Vol.1. São Cristóvão/RJ, 1996.

_____. *Projeto Político Pedagógico Anos Iniciais*. Departamento de Primeiro Segmento do Ensino Fundamental. Secretaria de Ensino. São Cristóvão/RJ, 2008.

CORDEIRO, Edmundo. *Foucault e a existência do discurso*. Universidade do Minho, 1998.

DEVELAY, Michel. *De l'apprentissage l'enseignement. Pour une épistémologie scolaire*, Paris, ESF Editeur, 1992

FERNANDES, A. T. C. *Estudos Sociais no contexto da história brasileira nas primeiras décadas do século XX*. Anais do XIX Encontro Regional de História: Poder, Violência e Exclusão. ANPUH/SP – USP. 08 a 12 de setembro de 2008. Cd-Rom.

FORQUIN, J. C. *Saberes escolares, imperativos didáticos e dinâmicas sociais*. Porto Alegre: Teoria e Educação, n.5, p. 28-49, 1992.

_____. *Escola e cultura. As bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar*. Porto Alegre: ArtMed, 1993.

FOUCAULT, M. *A Ordem do discurso*. São Paulo: Edições Loyola, 1996.

_____. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Editora Graal, 1979.

GABRIEL, Carmen Teresa. *O processo de produção dos saberes escolares no âmbito da disciplina de História: tensões e perspectivas*. Simpósio Endipe, 2006.

_____. *Um objeto de ensino chamado História: a disciplina de História nas tramas da didatização*. Tese de Doutorado. Programa de Pós-graduação em educação da PUC-Rio. Rio de Janeiro, 2003.

_____. *O saber histórico escolar: entre o universal e o particular*. Dissertação de Mestrado. Rio de Janeiro: Departamento de educação da PUC/RJ, 1999.

_____. *A identidade (nacional) na berlinda: uma forma possível de entrar no debate em torno da educação intercultural*. In: CANDAU, V. (org.). *Cultura(s) e educação. Entre o crítico e o pós-crítico*. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

_____. *Conhecimento escolar, cultura e poder: desafios para o campo do currículo em "tempos pós"*. IN: CANDAU, V.M & MOREIRA, A. F. *Multiculturalismo, diferenças culturais e práticas pedagógicas*, Editora Vozes, Petrópolis/RJ, 2008.

_____. *Currículo e epistemologia sobre fronteiras do conhecimento escolar*, In LEITE, Carlinda et ali (orgs.). Políticas , Fundamentos e Práticas do Currículo, Porto Editora, Portugal, 2011.

_____. *Estudos Curriculares face às demandas de nosso presente*- Conferência proferida no âmbito de Concurso de titular de Currículo que ocorreu na Faculdade de Educação da UFRJ, agosto de 2011.

_____. *Conhecimento escolar e conteúdos: entre definições e diferenciações* – Texto em fase de discussão interna no GECCEH, 2012.

_____. *Apprendre les passés et répondre aux demandes de notre présent: défis pour un curriculum d'Histoire* - no prelo (Publicação em Revista Francesa prevista para o primeiro semestre de 2012.)

_____. *Que passados e futuros circulam nas escolas de nosso presente?* (Capítulo de livro no prelo previsto para primeiro semestre de 2012)

_____. *Teoria da história, didática da história e narrativa: diálogos com Paul Ricoeur*. In.: Revista Brasileira de História- no prelo (Previsto para abril/maio 2012)

GABRIEL, C.T.; FERREIRA, M. S. *Disciplina escolar e conhecimento escolar: conceitos sob rasura no debate curricular contemporâneo* - no prelo (Capítulo de livro. Publicação prevista para o primeiro semestre de 2012.)

GABRIEL, C.T.; CAVALIERI, A.M. *Educação integral e currículo integrado: quando dos conceitos ser articulam em um programa* In MOLL, Jacqueline (org.) Caminhos da Educação Integral no Brasil direitos a outros tempos e espaços educativos, Porto Alegre, Penso, 2011.

GABRIEL C.T.; COSTA W. da. *Currículo de História , Políticas da Diferença e Hegemonia: diálogos possíveis*, In Educação & Realidade, Porto Alegre, v.36, n.1, jan/abr. 2011.

GABRIEL, C.T.; RAMOS, A.P.B. e PUGAS, M.C.S. *Currículo, Saberes escolares e Linguagem: notas de bastidor de uma pesquisa em curso*. In: IV Seminário Internacional - As redes de conhecimentos e a tecnologia: práticas educativas, cotidiano e cultura. Rio de Janeiro: 2007.

- GARCÍA CANCLINI, Nestor. *Culturas híbridas*. São Paulo: EDUSP, 1998.
- GATTI, Bernadete A. *Implicações e perspectivas da pesquisa educacional no Brasil Contemporâneo*, In *Caderno de Pesquisa*, n.113, p.65-81, julho 2001.
- GIMENO-SACRISTAN, J. *Currículo e Diversidade Cultural*. In: MOREIRA, A. F.; SILVA, T. T. da (Orgs.) *Territórios Contestados – o currículo e os novos mapas políticos e culturais*. Petrópolis: Vozes, 1995.
- HALL, S. *A Identidade Cultural na Pós-Modernidade*. 10.ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.
- KOSELLECK, R. *Uma história dos conceitos: problemas teóricos e práticos*. In: *Estudos Históricos*. Rio de Janeiro. vol. 5, n. 10, 1992, p. 134-146.
- LACLAU, Ernesto. *La razón populista*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2005.
- _____. *Universalismo, particularismo y la cuestion de la identidad*. In: *Emancipación y diferencia*. Lisboa: Difel, 1996. p. 43-119
- _____. *Desconstrução, pragmatismo, hegemonia*. In: MOUFFLE, Chantal. *Desconstrucción y pragmatismo*. Buenos Aires: Paidós, 1998. p. 97-136
- LACLAU, Ernesto; MOUFFE, Chantal. *Hegemonía y estrategia socialista*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2004.
- MACEDO, E. [Currículo e hibridismo: para politizar o currículo como cultura. Educação em foco \[ufjf\]](#), Juiz de Fora: v. 8, n. 1-2, p. 13 - 30, mar./fev., 2003.
- _____. *Currículo como espaço espaço-tempo de fronteira cultural*. *Revista Brasileira de Educação* v. 11 n. 32 maio/ago. 2006a. Disponível e;: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v11n32/a07v11n32.pdf>>.
- _____. *Currículo: Política, Cultura e Poder*. *Currículo sem Fronteiras*, v.6, n.2, pp.98-113, Jul/Dez 2006b Disponível em: <www.curriculosemfronteiras.org>.

_____. Como a diferença passa do centro à margem nos currículos: o exemplo dos PCN. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 30, n. 106, p. 87-109, jan./abr. 2009 Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO. Secretaria de Educação fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: história*. Primeiro e Segundo ciclos do Ensino Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. Secretaria de Educação fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: história*. Terceiro e Quarto ciclos do Ensino Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

MONTEIRO, A. M. *A prática de ensino e a produção de saberes na escola*. In: CANDAU, V. M. (Org.) *Didática, currículo e saberes escolares*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

_____. *Professores de história: entre saberes e práticas*. Rio de Janeiro: Mauad X, 2007.

MONTEIRO, A. M. F. C. *Professores: entre saberes e práticas*. *Educ. Soc.* [online]. 2001, vol. 22, no. 74 [citado 2007-08-23], pp. 121-142. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010173302001000100008&lng=pt&nrm=iso>.

NADAI, Elza. *Estudos Sociais no Primeiro Grau*. MEC, Revista Em Aberto, Brasília, v.7, n.37, 1988.

OLIVEIRA, M. R. N. S. de (Org.). *Confluências e divergências entre didática e currículo*. São Paulo: Papyrus, 1998.

OLIVEIRA, Ana de. *A disciplina escolar no Colégio Pedro II: reinterpretações curriculares dos anos de 1980 aos primeiros anos do século XXI*. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-graduação em Educação da UERJ. Rio de Janeiro, 2006.

PAGANELLI, Tomoko Iyda; ANTUNES, Aracy do Rego; MENANDRO, Heloísa Fesch. *Estudos Sociais: Teoria e Prática*. Rio de Janeiro: ACCESS. 1985.

PERRENOUD, Philippe. *Ofício de aluno e sentido do trabalho escolar*. Porto: Porto Editora, 1995.

PINHEIRO, Odete de Godoy. Entrevista: uma prática discursiva. In: Spink, Mary Jane (org.). *Práticas discursivas e produção de sentidos no cotidiano: aproximações teóricas e metodológicas*. São Paulo: Cortez. 2004.

POPECWITZ, T. *Cultura, Pedagogia e Poder*. In: Teoria & Educação. Porto Alegre: n. 5, p. 3-12, 1992.

RAMOS, A. P. B. & PUGAS, M. C.S. Percursos e percalços do fazer pesquisa no campo do currículo: construção de um instrumento de análise de livros didáticos. In: 30ª reunião anual da Anped, 2007, Caxambu, GT Currículo, nº.12. 30ª reunião anual da Anped, 2007.

RICOEUR, P. *Tempo e narrativa*. Tomo I. Trad. Constança Marcondes Cesar. Campinas: Papyrus, 1994.

_____. *Hermenêutica e Ideologia*. Petrópolis: Ed. Vozes, 2008.

SANTOS, B. B. M. D. *O currículo da disciplina escolar história no Colégio Pedro II – a década de 1970 – entre a tradição acadêmica e a tradição pedagógica: a história e os Estudos Sociais*. Rio de Janeiro, Mauad X: FAPERJ, 2011.

SAVIANI, D. *Da nova LDB ao novo Plano Nacional de Educação: Por uma outra política educacional*. Campinas: Autores Associados, 1998.

SILVA, T. T. da. *Teoria cultural e educação. Um vocabulário crítico*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

SILVEIRA, Rosa Maria Godoy. *Relação entre conteúdo e metodologia do Ensino de História: uma clássica questão em um novo tempo*. IN. Saeculum. Revista de História – no. 6/7 – Jan./Dez./2000/2001

SIMAN, L. M. D. C. *A temporalidade histórica como categoria central do pensamento histórico: Desafios para o ensino e a aprendizagem*. In.: Quanto tempo o tempo tem! (Orgs.) De Rossi e Zamboni. Campinas, Editora Alínea, 2005.

STRAFORINI, Rafael. *Ensinar-geografia: o desafio da totalidade-mundo nas séries iniciais*. São Paulo. Annablume. 2004.

WEHLING, A. *Fundamentos e virtualidades da epistemologia da história: algumas questões*. In: Estudos históricos. Rio de Janeiro. vol.5, n.10, 1992, p.147-169.

Anexo 1a

4ª série Estudos Sociais – Geografia		
<p>Objetivos Gerais da Série</p> <p>O aluno deverá:</p> <ul style="list-style-type: none"> -integrar os espaços do mundo em que vive; -localizar os espaços através de vários tipos de relações espaciais; -ler e interpretar mapas e gráficos; 		<ul style="list-style-type: none"> -relacionar a organização do espaço e a organização da sociedade; -caracterizar a organização do espaço do Estado do Rio de Janeiro; -participar das discussões de problemas ligados ao Estado em que vive.
Conteúdos	Objetivos	Atividades/estratégias
<ul style="list-style-type: none"> -Os espaços dos alunos • Os espaços de locomoção • Os espaços das informações cotidianas • Determinação dos lugares <ul style="list-style-type: none"> - por inclusão e por vizinhança - por direções cardeais e por coordenadas -O trabalho e as transformações da natureza. • Os elementos dos lugares (o espaço) • A modificação da natureza: a utilização dos recursos naturais, formas de destruição e de conservação • O trabalho: condições necessárias ao trabalhador. -A organização espacial do Estado (RJ) -Divisão político-administrativa: os municípios e as regiões; posição geográfica dos municípios -Divisão espacial do trabalho no estado • Extração mineral -áreas de ocorrência -principais produtos: sal e petróleo -meios de produção e pessoas envolvidas -importância dentro do Estado -condições de trabalho • Atividades agrícolas e criação <ul style="list-style-type: none"> - área de ocorrência, a produção agrícola e de criação -importância dentro do Estado -problemas do campo: a terra, a produção, situação dos trabalhadores rurais. • Produção industrial -áreas de ocorrência, produtos industriais: 	<p>I. Integrar os espaços em que vive o aluno</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Classificar os lugares conhecidos pelos alunos. 2. Classificar os lugares mencionados nos noticiários dos jornais. 3. Utilizar as relações espaciais na localização dos lugares. <p>II. Relacionar as atividades humanas e a transformação da natureza</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Identificar os elementos dos lugares / espaço geográfico. 2. Identificar as modificações introduzidas pelo homem nos espaços geográficos. 3. Relacionar: trabalho com alimentação e duração de vida. <p>III. Caracterizar a organização espacial do Rio de Janeiro</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Classificar os municípios segundo vários critérios de posição. 2. Identificar a distribuição das atividades econômicas no 	<ul style="list-style-type: none"> -Levantamento / mapeamento dos espaços de locomoção -Localização, por inclusão, do lugar em: cidade, município, estado, país, continente. Jogos de inclusão. -Apresentação de diferentes mapas como introdução ao trabalho com Atlas. -Levantamento dos lugares mencionados nas informações dos noticiários dos jornais. -Confecção de mural com as notícias de diferentes lugares. -Elaboração de um jornal com as notícias pesquisadas -Determinar, no mapa-mundi, os lugares: por inclusão, por países e continentes, por vizinhança. -Inserir os Estados nas regiões do Brasil (uso do Atlas). -Traçado de trajetos e identificação das direções cardeais e colaterais. -Traçado de coordenadas no chão (um quadrante): dar a posição e, dada a posição, encontrar o lugar. -Traçado de coordenadas nos quatro quadrantes: dar a posição Norte ou Sul, Leste ou Oeste dos lugares. -Traçado de coordenadas sobre plantas e mapas e encontrar as posições dos lugares. -Análise de fotografias e gravuras: reconhecimento dos elementos do espaço geográfico. -Identificação de formas de modificações introduzidas pelo homem no espaço: observação direta ou através de desenhos e fotografias. -Discussão sobre a possibilidade de renovação dos recursos naturais. -Discussão sobre a destruição dos recursos naturais e os movimentos de preservação da natureza. -Levantamento de dados sobre salário, alimentação, habitação, educação, saúde -Análise de tabela: rendimento mensal e duração de vida; discussão sobre os dados. -Classificação dos municípios segundo sua

procedência, tipos de produção. - Artesanato, manufatura, indústria - importância dentro do Estado - problemas das indústrias: poluição; situação dos trabalhadores.	Estado. 3. Identificar os aspectos principais das atividades econômicas 4. Identificar os principais problemas das atividades econômicas no Estado do Rio.	posição geográfica no Estado (litorâneos/não litorâneos, centrais, do norte, do sul.) -Mapa do Estado do Rio de Janeiro: localização das principais áreas agrícolas, industriais e de extração mineral. -Leitura de textos informativos. -Entrevistas / filmes sobre os diversos tipos de trabalho. -Visitas a propriedades rurais e industriais. -Mural de notícias coletadas em jornais e / ou revistas.
---	--	---

Colégio Pedro II. *Plano Geral de Ensino*. Ensino Fundamental. Primeiro Segmento. Vol.1. São Cristóvão/RJ, 1996, p. 91. (Configuração estética modificada pela autora)

Anexo 1b

4ª série Estudos Sociais – História		
Objetivos Gerais da Série - História O aluno deverá: -perceber-se como elemento do processo histórico em que vive; -utilizar métodos de reconstituição do passado;		-caracterizar épocas e períodos da História de seu Estado e país; -participar das discussões sobre assuntos de interesse da população.
Conteúdos	Objetivos	Atividades/estratégias
<ul style="list-style-type: none"> • a reconstituição do passado. • os depoimentos: história oral • os documentos: fotografias, gravuras, indumentárias, produtos, textos, instrumentos • a contagem do tempo histórico, os calendários, as divisões da História do país e os principais marcos -A sociedade indígena: organização espacial e social • a situação do indígena hoje: preconceitos e conflitos -A chegada dos portugueses e a ocupação territorial • Ocupação da Baixada Fluminense na Colônia. -o pau-brasil, as feitorias, a criação de gado, a lavoura canavieira e os engenhos • A sociedade do açúcar: -a casa-grande e a senzala; o senhor de engenho, os homens livres e os escravos; o cotidiano dos engenhos • Os caminhos para as minas: caminho velho e o caminho novo -a sociedade da mineração: os donos de minas, os homens livres, os negros forros e os escravos • Função da cidade do Rio de Janeiro: o porto e a função administrativa. -A chegada da corte portuguesa • a corte no Rio de Janeiro: as transformações políticas, econômicas e sócio-culturais. • a Independência do Brasil. -Ocupação territorial da Província no século XIX • O café no Vale do Paraíba do Sul: das primeiras plantações ao cultivo nas grandes fazendas. • a sociedade do café: os barões do café, a pequena classe 	I. Inserir o aluno no processo histórico em que vive. 1. Identificar as formas de reconstituição do passado próximo e remoto. 2. Identificar divisões do tempo histórico e seus marcos. II. Caracterizar a ocupação e o povoamento do Rio de Janeiro na época colonial 1. Caracterizar a forma de vida da sociedade indígena. 2. Situar a chegada dos portugueses ao Brasil. 3. Identificar os processos de ocupação da baixada Fluminense na Colônia. 4. Identificar os elementos e o cotidiano da sociedade do açúcar. 5. Identificar os processos de ocupação de outras áreas do Estado. 6. Identificar os elementos e o cotidiano da sociedade da mineração. 7. Identificar as semelhanças e diferenças entre as sociedades do açúcar. 8. Identificar a importância da cidade do Rio de Janeiro na Colônia. III. Caracterizar a ocupação da província do Rio de Janeiro no século XIX. 1. Identificar as transformações com a vinda da família real ao Brasil. 2. Identificar as áreas de lavoura cafeeira no Estado. 3. Identificar os elementos da sociedade do café. 4. Vivenciar o cotidiano da	- Entrevista com pais, avós e com outras pessoas, fontes sobre a história vivida ou presenciada. -Análise de fotografias e gravuras do passado, destacando características. -Formação de conjuntos de uma mesma época. -Leitura de textos sobre a contagem do tempo. -Linha de tempo comparativa sobre os diversos calendários (cristão, muçulmano, israelita). -Linhas de tempo sobre a História do Brasil: divisão por atividades econômicas. -Textos, vídeos, mapas e/ou notícias (jornais e/ou revistas) -Texto informativo sobre a expansão marítima no século XV. -Textos sobre o descobrimento do Brasil, segundo diferentes pontos de vista. -Leitura de mapas históricos. -Localização da Baixada Fluminense no mapa do estado do Rio de Janeiro. -Linha de tempo dos séculos XVI e XVII. -Análise de gravuras sobre os engenhos e seus elementos. -Vídeos. -Localização dos caminhos Parati-Minas (caminho velho); São Paulo. -Análise do mapa histórico da expansão da capitania do Rio de Janeiro (séc. XVIII). -Esquema comparativo entre a sociedade açucareira e da mineração. -Análise de gravuras. -Linha de tempo do século XVII. -Linha de tempo sobre os acontecimentos no século XIX (Brasil / Rio de Janeiro). -Quadro - síntese das

<p>média, os escravos e os imigrantes; o cotidiano da sociedade do café: a fazenda e a Corte</p> <p>-A Proclamação da República.</p> <p>-O processo da industrialização do RJ</p> <ul style="list-style-type: none"> • etapas da industrialização: as primeiras fábricas e as indústrias atuais, as manufaturas e as indústrias. • a sociedade industrial: os empresários, a classe média, os trabalhadores. <p>-Distribuição da população no Estado: áreas de maior e menor concentração.</p> <p>-Principais problemas da população hoje</p> <ul style="list-style-type: none"> • formas de organização profissional, de moradores, sindical, político-partidária. <p>-O Estado: a organização político – administrativa e a cidade do Rio de Janeiro: de capital federal a capital do Estado.</p>	<p>sociedade do café no século XIX.</p> <p>5. Identificar as transformações políticas decorrentes da economia cafeeira.</p> <p>IV. Caracterizar a ocupação do Estado do Rio de Janeiro no século XX.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Identificar as etapas da industrialização. 2. Comparar o trabalho nas fábricas no início do século e na atualidade. 3. Identificar os elementos da sociedade industrial e seu cotidiano. 4. Identificar a distribuição da população no Estado. 5. Identificar os principais problemas da população, hoje, e suas principais formas de organização. 6. Identificar a organização político-administrativa do Estado. 	<p>transformações na vida do Rio de Janeiro com a chegada da Família Real.</p> <ul style="list-style-type: none"> -Análise das transformações. -Visita ao Museu Imperial em Petrópolis. -Leitura do mapa histórico do estado do Rio de Janeiro no século XIX (localização das áreas de café no Vale do Paraíba e fundação de cidades e vilas). -Vídeos, esquemas e visita a uma fazenda de café no Vale do Paraíba. -Análise de gravuras, depoimentos e filmes sobre as primeiras fábricas. -Esquema comparativo entre os elementos das demais sociedades. -Visita a uma indústria, ao Museu da República e à Assembléia Legislativa. -Leitura de textos e mapas de distribuição da população do Estado do Rio de Janeiro. -Debates e análise de notícias de jornais e/ou revistas. -Esquema da organização administrativa do Estado.
--	---	---

Colégio Pedro II. Plano Geral de Ensino. Ensino Fundamental. Primeiro Segmento. Vol.1. São Cristóvão/RJ, 1996, p. 95. (Configuração estética modificada pela autora)

Anexo 2a

- Identificar os grupos étnicos e sociais que, ao longo do tempo, constituíram o povo brasileiro;
- reconhecer que a formação do povo brasileiro é resultado de um processo de miscigenação entre esses grupos;
- reconhecer-se como integrante do povo brasileiro e, portanto, portador de características desses diferentes grupos;
- identificar aspectos econômicos, políticos e sociais da vida cotidiana da sociedade da cidade do Rio de Janeiro, em épocas passadas e presentes.
- identificar as relações de poder estabelecidas entre a cidade do Rio de Janeiro e os demais centros políticos, econômicos e culturais, em diferentes tempos.
- reconhecer relações sociais, econômicas, políticas e culturais que sua coletividade estabelece ou estabeleceu com outras localidades, no presente e no passado.
- observar as permanências e transformações ocorridas na dinâmica da vida social ao longo do tempo.
- caracterizar as relações e condições de trabalho em diferentes épocas da história da cidade do Rio de Janeiro, do estado e do país.
- caracterizar a organização social e político-administrativa da cidade do Rio de Janeiro, relacionando-a com o Estado do Rio de Janeiro e com o país.
- identificar os principais órgãos prestadores de serviços públicos na cidade do Rio de Janeiro.
- analisar algumas soluções apresentadas pelo poder público e as diferentes organizações da sociedade para os problemas identificados.
- propor alternativas para a solução desses problemas.
- reconhecer como as decisões tomadas pelos representantes dos diferentes poderes político-administrativos influem na vida das pessoas.
- vivenciar situações nas quais as soluções propostas para a resolução dos problemas possam ser aplicadas.
- compreender a finalidade dos tributos recolhidos pelo poder público.
- identificar o processo de eleições diretas como um processo democrático de escolha dos representantes dos diferentes poderes político-administrativos.
- identificar as principais atividades exercidas pelos membros dos diferentes poderes político-administrativos.
- compreender o processo de construção histórica dos direitos de cidadania.
- perceber que é no exercício dos direitos e deveres de cidadania que acontece a participação efetiva na vida social.
- exercer, de forma autônoma e crítica, sua cidadania nos grupos sociais a que pertence, a partir da clareza e compreensão de seus direitos e deveres.
- identificar as condições de sua participação como cidadão.
- analisar os processos de imigração e emigração na formação e organização da população brasileira, a partir dos grupos sociais aos quais pertence.
- conhecer direitos sociais da criança e do adolescente.
- reconhecer, em seu cotidiano, situações em que esses direitos sejam respeitados ou não.
- reconhecer a importância da escolha dos representantes dos diferentes poderes político-administrativos.
- reconhecer a importância da organização e participação das pessoas em movimentos e associações com fins sociais, políticos e ambientais no exercício da cidadania.
- diferenciar produção, comercialização de bens e prestação de serviço.
- compreender as funções que o transporte e a comunicação assumem nas relações entre os grupos que ocupam diferentes localidades do município, do estado e do país.
- reconhecer a importância da troca de produtos e serviços entre diferentes localidades do município, estado e país.
- identificar os principais problemas enfrentados, atualmente, nas diversas atividades econômicas ocorridas na cidade do Rio de Janeiro.
- reconhecer que os aspectos econômicos e políticos afetam diretamente a vida cotidiana da sociedade.

(COLÉGIO PEDRO II. *Projeto Político Pedagógico*. Brasília: Inep/MEC, 2002, p. 127-128)

Anexo 2b

- Reconhecer e localizar as características da paisagem local e compará-las com as outras paisagens.
 - identificar diferenças regionais do Brasil, considerando os aspectos da espacialização e especialização do trabalho, a interdependência entre as cidades e o campo, os elementos biofísicos da natureza, os limites e as possibilidades dos recursos naturais.
 - conhecer e valorizar os modos de vida de diferentes grupos sociais, como se relacionam com o espaço e como constituem a paisagem no qual se encontram inseridos.
 - reconhecer o papel das tecnologias, da informação, da comunicação e dos transportes na configuração de paisagens na estruturação da vida em sociedade.
 - comparar as ações do homem e da natureza na formação de diferentes paisagens.
 - identificar as transformações ocorridas na natureza, pela ação do homem, e suas conseqüências.
 - estabelecer relações entre as ações humanas e a qualidade do meio ambiente.
 - valorizar práticas que demonstrem a preocupação com a qualidade do meio ambiente.
 - construir, ler e interpretar diferentes formas de representação do espaço.
 - observar que a linguagem cartográfica tem uma simbologia própria.
 - reconhecer a necessidade de indicadores de direção, distância e proporção na confecção de diferentes tipos de mapas para garantir a legibilidade das informações.
 - utilizar os procedimentos básicos de observação, descrição, registro, comparação, análise e síntese na coleta e tratamento da informação, mediante diferentes fontes.
- (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2002, p. 128)

(COLÉGIO PEDRO II. *Projeto Político Pedagógico*. Brasília: Inep/MEC, 2002, p. 128)

Anexo 2c

- Valorizar a memória individual e coletiva, através de relatos, documentos, objetos e fatos, como resgate de sua cultura.
- perceber que existem permanências e transformações de costumes e hábitos, nos diferentes grupos.
- identificar manifestações culturais dos grupos que constituem o povo brasileiro.
- reconhecer a presença de algumas dessas manifestações culturais no seu cotidiano.
- constatar a influência mútua sofrida pelas diferentes culturas, na formação do povo brasileiro.
- valorizar a diversidade cultural brasileira, atribuindo às suas variadas manifestações e contribuições o mesmo grau de importância.
- analisar relações estabelecidas entre grupos construtores do povo brasileiro, identificando processos de confronto e dominação cultural.
- constatar as diversas formas de discriminação (étnica, etária, física, de gênero, econômica etc.)
- comparar o uso de técnicas e tecnologias por meio do trabalho humano, envolvendo modos de vida de diferentes grupos sociais.
- reconhecer o papel das tecnologias na transformação e apropriação da natureza e na construção de paisagens distintas.
- reconhecer o papel da informação e da comunicação nas dinâmicas existentes entre os grupos que ocupam as diferentes regiões do Brasil.

(COLÉGIO PEDRO II. *Projeto Político Pedagógico*. Brasília: Inep/MEC, 2002, p. 129)

Anexo 2d

- Ordenar fatos e acontecimentos numa sucessão, estabelecendo relações temporais tanto numa ordem linear como cíclica (antes/depois, remoto/próximo, simultaneamente, durante e recorrente);
- representar graficamente uma sequência temporal por uma linha de tempo;
- localizar um ou mais fatos em uma sequência temporal;
- relacionar fatos organizados em uma linha de tempo, estabelecendo relações de anterioridade, posterioridade e simultaneidade;
- perceber que as relações de anterioridade e posterioridade são estabelecidas a partir de referenciais;
- constatar que determinados fatos e acontecimentos ocorrem ao mesmo tempo ou num mesmo intervalo de tempo;
- identificar o início e o fim de determinadas ações realizadas ou períodos de tempo;
- medir os intervalos de tempo contidos entre o início e o fim de um ação realizada e/ou períodos de tempo, utilizando unidades de medida padronizadas ou não;
- comparar durações de tempo variadas;
- perceber a diferença entre o passar contínuo do tempo e a contagem ou quantificação que se faz sobre ele;
- perceber que uma determinada ação, desenvolvida num dado intervalo de tempo físico, pode provocar, em diferentes indivíduos, variadas sensações de intensidade e duração;
- perceber variadas formas de utilização do tempo, relacionando-as com as diferentes culturas e atividades humanas;
- utilizar a memória individual e coletiva para reconstituir o passado em seus vários níveis.
- estabelecer relação entre as histórias individuais e a coletiva.
- compreender a história como um processo coletivo, em que todos estão incluídos, influenciando a ação das pessoas e por ela sendo influenciados;
- reconhecer a presença de alguns elementos do passado no presente, projetando a sua realidade numa dimensão histórica, identificando a participação de diferentes sujeitos, obras e acontecimentos, de outros tempos, na dinâmica da vida atual;
- caracterizar determinadas épocas ou períodos históricos da sociedade brasileira, a partir da análise de alguns aspectos do cotidiano da cidade do Rio de Janeiro;
- reconhecer permanências e transformações sociais, econômicas e culturais nas vivências cotidianas de diferentes grupos sociais, no tempo;
- identificar determinados marcos que demonstram mudanças pelas quais o tempo pode ser demarcado dentro de sua duração infinita;
- utilizar diferentes fontes de informação para leituras críticas da história de nossa sociedade;
- reconhecer que existem diferentes fontes históricas que podem ser utilizadas para formular algumas explicações para questões presentes e passadas;
- utilizar diferentes fontes históricas para formular algumas explicações para questões presentes e passadas.

(COLÉGIO PEDRO II. *Projeto Político Pedagógico*. Brasília: Inep/MEC, 2002, p. 129)

Anexo 3

COMPETÊNCIAS/HABILIDADES	CONTEÚDOS
<p>-Reconhecer, no seu cotidiano, as referências de localização, orientação e distância, de modo a deslocar-se com autonomia.</p> <p>-Construir, ler e interpretar diferentes formas de representação do espaço.</p> <p>-Observar que a linguagem cartográfica tem uma simbologia própria.</p> <p>-Reconhecer a necessidade de indicadores de direção, distância e proporção na confecção de diferentes tipos de mapas para garantir a legibilidade das informações.</p> <p>-Identificar diferenças regionais do Brasil, considerando os aspectos da espacialização e especialização do trabalho, a interdependência entre as cidades e o campo, os elementos biofísicos da natureza, os limites e as possibilidades dos recursos naturais.</p> <p>-Utilizar os procedimentos básicos de observação, descrição, registro, comparação, análise e síntese, na coleta e tratamento da informação mediante diferentes fontes.</p>	<p>-Lugares:</p> <ul style="list-style-type: none"> o os municípios do Rio de Janeiro. o o Estado do Rio de Janeiro em relações às regiões do Brasil. o o Brasil em relação ao continente. o o Continente Americano em relação ao mundo. <p>-Determinação desses lugares por:</p> <ul style="list-style-type: none"> o inclusão; o vizinhança; o direções cardiais e colaterais. o coordenadas. <p>-Localização e movimentação usando referenciais.</p> <p>-Diferentes formas de representação do espaço (desenho, croqui, maquetes, plantas e mapas).</p>
<p>-Utilizar a observação e a descrição na leitura direta da paisagem.</p> <p>-Reconhece e localiza as características da paisagem local e compará-las com as outras paisagens.</p> <p>-Identificar diferenças regionais, considerando os aspectos da espacialização e especialização do trabalho, a interdependência entre as cidades e o campo, os elementos biofísicos da natureza, os limites e as possibilidades dos recursos naturais.</p> <p>-Reconhecer o papel das tecnologias, da informação, da comunicação e dos transportes na configuração de paisagens na estruturação da vida em sociedade.</p> <p>-Reconhecer o papel das tecnologias na transformação e apropriação da natureza e na construção de paisagens distintas.</p> <p>-Compara as ações do homem e da natureza na formação de diferentes paisagens.</p> <p>-Identificar as transformações ocorridas na natureza, pela ação do homem, e suas conseqüências.</p> <p>-Estabelecer relações entre as ações humanas e a qualidade do meio ambiente.</p> <p>-Valorizar práticas que demonstrem a preocupação com a qualidade do meio ambiente.</p> <p>-Utilizar os procedimentos básicos de observação, descrição, registro, comparação, análise e síntese, na coleta e tratamento da informação mediante diferentes fontes.</p> <p>-Compreender as funções que o transporte e a comunicação assumem nas relações entre os grupos que ocupam diferentes localidades do município, do estado e do país.</p> <p>-Reconhecer a importância da troca de produtos e serviços entre diferentes localidades do município, estado e país.</p> <p>-Identificar os principais problemas enfrentados, atualmente, nas diversas atividades econômicas ocorridas na cidade do Rio de Janeiro.</p> <p>-Reconhecer que os aspectos econômicos e políticos afetam diretamente a vida cotidiana da sociedade.</p> <p>-Comparar o uso de técnicas e tecnologias por meio do trabalho humano, envolvendo modos de vida de diferentes grupos sociais.</p> <p>-Reconhecer o papel da informação e da comunicação nas dinâmicas existentes entre os grupos que ocupam as diferentes regiões do Brasil.</p> <p>-Reconhecer que existem diferentes fontes históricas que podem ser utilizadas</p>	<p>-Os elementos visíveis (naturais e humanos) do Estado do Rio de Janeiro:</p> <ul style="list-style-type: none"> o as áreas altas e baixas, planas e as elevações (morro, colina) e as ilhas; o as águas (rios, lagoas, mares e oceanos); o a vegetação: natural e introduzida pelo homem; o as edificações, vias e circulação de produtos; o as atividades econômicas: o trabalho e as transformações da natureza (atividades agrícolas e criação; extração mineral e produção industrial); o os habitantes;
<p>-Reconhecer que existem diferentes fontes históricas que podem ser utilizadas</p>	<p>-Fontes históricas:</p>

<p>para formular algumas explicações para questões presentes e passadas.</p> <ul style="list-style-type: none"> -Utilizar diferentes fontes para formular algumas explicações para questões passadas e presentes. -Valorizar a memória individual e coletiva, através de relatos, documentos, objetos e fatos, como resgate de sua cultura. -Utilizar a memória individual e coletiva para reconstituir o passado em seus vários níveis. -Utilizar os procedimentos básicos de observação, descrição, registro, comparação, análise e síntese, na coleta e tratamento da informação mediante diferentes fontes. -Utilizar diferentes fontes de informação para leituras críticas da história de nossa sociedade. 	<ul style="list-style-type: none"> o orais, o escritas, o iconográficas, o materiais, o documentais.
<ul style="list-style-type: none"> -Ordenar fatos e acontecimentos numa sucessão, estabelecendo relações temporais (antes/depois, remoto/próximo, simultaneamente, durante e recorrente) tanto numa ordem linear como cíclica. -Representar graficamente uma seqüência temporal através de uma linha de tempo. -Localizar um ou mais fatos em uma seqüência temporal. -Relacionar fatos organizados em uma linha de tempo estabelecendo relações de anterioridade, posterioridade e simultaneidade. -Perceber que as relações de anterioridade e posterioridade são estabelecidas a partir de referenciais. -Constatar que determinados fatos e acontecimentos ocorrem ao mesmo tempo ou num mesmo intervalo de tempo. -Identificar o início e o fim de determinadas ações realizadas ou períodos de tempo. -Medir intervalos de tempo contidos entre o início e o fim de uma ação realizada e/ou períodos de tempo, utilizando unidades de medida padronizada ou não. -Comparar durações de tempo variadas. -Perceber a diferença entre o passar contínuo do tempo e a contagem ou quantificação que se faz sobre ele. -Caracterizar determinadas épocas ou períodos históricos da sociedade brasileira, a partir da análise de alguns aspectos do cotidiano da cidade do Rio de Janeiro. -Reconhecer permanências e transformações sociais, econômicas e culturais nas vivências cotidianas de diferentes grupos sociais, no tempo. -Identificar determinados marcos que demonstram mudanças pelas quais o tempo pode ser demarcado dentro de sua duração infinita. -Utilizar diferentes fontes de informação para leituras críticas da história de nossa sociedade. 	<ul style="list-style-type: none"> -Contagem do tempo histórico: <ul style="list-style-type: none"> o diferentes calendários; o início e fim de século; o noção de milênio; o divisões da história do país: períodos históricos (Colônia, Império e República). -Relações temporais : <ul style="list-style-type: none"> o anterioridade, o posterioridade, o simultaneidade, o duração o recorrência.
<ul style="list-style-type: none"> -Identificar os grupos étnicos e sociais que, ao longo do tempo, constituíram o povo brasileiro. -Reconhecer que a formação do povo brasileiro é resultado de um processo de miscigenação entre esses grupos. -Reconhecer-se como integrante do povo brasileiro e, portanto, portador de características desses diferentes grupos. -Valorizar a memória individual e coletiva, através de relatos, documentos, objetos e fatos, como resgate de sua cultura. -Perceber que existem permanências e transformações de costumes e hábitos, nos diferentes grupos. -Identificar manifestações culturais dos grupos que constituem o povo brasileiro. -Reconhecer a presença de algumas dessas manifestações culturais no seu cotidiano. -Constatar a influência mútua sofrida pelas diferentes culturas, na formação do povo brasileiro. -Valorizar a diversidade cultural brasileira, atribuindo às suas variadas manifestações e contribuições o mesmo grau de importância. -Analisar relações estabelecidas entre grupos constituidores do povo brasileiro, identificando processos de confronto e dominação cultural. -Constatar as diversas formas de discriminação (étnica, etária, física, de gênero, econômica, etc.). -Conhecer e valoriza os modos de vida de diferentes grupos sociais, como se relacionam com o espaço e como constituem a paisagem no qual se encontram inseridos. -Perceber variadas formas de utilização do tempo, relacionando-as com as diferentes culturas e atividades humanas. -Utiliza a memória individual e coletiva para reconstituir o passado em seus vários níveis. -Estabelecer relação entre as histórias individuais e a coletiva. -Compreender a história como um processo coletivo, em que todos estão incluídos, 	<ul style="list-style-type: none"> -Organização espacial e social das comunidades indígenas no Brasil e no Estado do Rio de Janeiro no passado e no presente. -O índio na sociedade brasileira contemporânea. -A chegada dos portugueses: encontro de culturas. -Os africanos no Brasil. <ul style="list-style-type: none"> o comunidades africanas de origem. o chegada ao Brasil. o o escravismo colonial. o o negro na sociedade brasileira contemporânea. -A imigração a partir do século XIX.

<p>influenciando a ação das pessoas e por ela sendo influenciado.</p> <ul style="list-style-type: none"> -Reconhecer a presença de alguns elementos do passado no presente, projetando a sua realidade numa dimensão histórica, identificando a participação de diferentes sujeitos, obras e acontecimentos, de outros tempos, na dinâmica da vida atual. -Analisar os processos de imigração e emigração na formação e organização da população brasileira, a partir dos grupos sociais aos quais pertence. -Utilizar os procedimentos básicos de observação, descrição, registro, comparação, análise e síntese, na coleta e tratamento da informação mediante diferentes fontes. -Utilizar diferentes fontes de informação para leituras críticas da história de nossa sociedade. 	
<ul style="list-style-type: none"> -Identificar aspectos econômicos, políticos e sociais da vida cotidiana da sociedade da cidade do Rio de Janeiro, em épocas passadas e presentes. -Identificar as relações de poder estabelecidas entre a cidade do Rio de Janeiro e os demais centros políticos, econômicos e culturais, em diferentes tempos. -Reconhecer relações sociais, econômicas, políticas e culturais que sua coletividade estabelece ou estabeleceu com outros grupos e/ou localidades, no presente e no passado. -Observar as permanências e transformações ocorridas na dinâmica da vida social ao longo do tempo. -Caracterizar as relações e condições de trabalho em diferentes épocas da história da cidade do Rio de Janeiro, do estado e do país. -Analisar os processos de imigração e emigração na formação e organização da população brasileira, a partir dos grupos sociais aos quais pertence. -Valorizar a memória individual e coletiva, através de relatos, documentos, objetos e fatos, como resgate de sua cultura. -Perceber que existem permanências e transformações de costumes e hábitos, nos diferentes grupos. -Comparar o uso de técnicas e tecnologias por meio do trabalho humano, envolvendo modos de vida de diferentes grupos sociais. -Reconhecer o papel das tecnologias na transformação e apropriação da natureza e na construção de paisagens distintas. -Utilizar a memória individual e coletiva para reconstituir o passado em seus vários níveis. -Estabelecer relação entre as histórias individuais e a coletiva. -Compreender a história como um processo coletivo, em que todos estão incluídos, influenciando a ação das pessoas e por ela sendo influenciado. -Reconhecer a presença de alguns elementos do passado no presente, projetando a sua realidade numa dimensão histórica, identificando a participação de diferentes sujeitos, obras e acontecimentos, de outros tempos, na dinâmica da vida atual. -Caracterizar determinadas épocas ou períodos históricos da sociedade brasileira, a partir da análise de alguns aspectos do cotidiano da cidade do Rio de Janeiro. -Reconhecer permanências e transformações sociais, econômicas e culturais nas vivências cotidianas de diferentes grupos sociais, no tempo. -Identificar determinados marcos que demonstram mudanças pelas quais o tempo pode ser demarcado dentro de sua duração infinita. -Utilizar diferentes fontes de informação para leituras críticas da história de nossa sociedade. -Utilizar os procedimentos básicos de observação, descrição, registro, comparação, análise e síntese, na coleta e tratamento da informação mediante diferentes fontes. -Utilizar diferentes fontes de informação para leituras críticas da história de nossa sociedade. 	<ul style="list-style-type: none"> -Ocupação da Baixada Fluminense na Colônia: <ul style="list-style-type: none"> o pau-brasil e as feitorias; o a lavoura canaveira: os engenhos. -A sociedade do açúcar: <ul style="list-style-type: none"> o a organização espacial e social; o o cotidiano dos engenhos. -A produção açucareira: ontem e hoje. -A sociedade mineradora: <ul style="list-style-type: none"> o a organização espacial e social; o o cotidiano. -Os caminhos para as minas: caminho velho e o caminho novo. -A função da cidade do Rio de Janeiro: porto e a função administrativa. -A Independência do Brasil. -Ocupação territorial da Província no século XIX: <ul style="list-style-type: none"> o o café no Vale do Paraíba do Sul -A sociedade cafeeira: <ul style="list-style-type: none"> o a organização espacial e social; o o cotidiano. -Proclamação da República. -Produção industrial no Estado do Rio de Janeiro: <ul style="list-style-type: none"> o o processo da industrialização; o a organização espacial e social; o o cotidiano.
<ul style="list-style-type: none"> -Caracterizar a organização social e político-administrativa da cidade do Rio de Janeiro, relacionando-a com o estado do Rio de Janeiro e com o país. -Identificar os principais órgãos prestadores de serviços públicos na cidade do Rio de Janeiro. -Analisar algumas soluções apresentadas pelo poder público e as diferentes organizações da sociedade para os problemas identificados. -Propor alternativas para a solução desses problemas. -Reconhecer como as decisões tomadas pelos representantes dos diferentes poderes político-administrativos influem na vida das pessoas. -Vivenciar situações nas quais as soluções propostas para a resolução dos problemas possam ser aplicadas. 	<ul style="list-style-type: none"> -O Estado do Rio de Janeiro hoje: <ul style="list-style-type: none"> o a população; o a cidadania: direitos e deveres; o as necessidades e problemas (saúde, educação, água, esgoto, luz, transporte, segurança, etc) o as organizações da

<ul style="list-style-type: none"> -Compreender a finalidade dos tributos recolhidos pelo poder público. -Identificar o processo de eleições diretas como um processo democrático de escolha dos representantes dos diferentes poderes político-administrativos. -Identificar as principais atividades exercidas pelos diferentes membros dos diferentes poderes político-administrativos. -Compreender o processo de construção histórica dos direitos de cidadania. -Perceber que é no exercício dos direitos e deveres de cidadania que acontece a participação efetiva na vida social. -Exercer, de forma autônoma e crítica, sua cidadania nos grupos sociais a que pertence, a partir da clareza e compreensão de seus direitos e deveres. -Identificar as condições de sua participação como cidadão. -Utilizar os procedimentos básicos de observação, descrição, registro, comparação, análise e síntese, na coleta e tratamento da informação mediante diferentes fontes. 	<p>população (profissionais, culturais, associação de moradores);</p> <ul style="list-style-type: none"> o a Administração Estadual e suas relações com as organizações da população.
---	--

Colégio Pedro II. *PPP dos anos Iniciais*. Ensino Fundamental. Primeiro Segmento. Vol.1. São Cristóvão/RJ, 1996, p. 95. (Configuração estética modificada pela autora.)

Anexo 4

Roteiro para realização de entrevistas.

1) Você atuou como docente na escola? Há quanto tempo atua na coordenação de Estudos Sociais?

2) Há quanto tempo trabalha no Colégio Pedro II?

3) Qual sua formação na graduação?

4) Você considera o ensino de Estudos Sociais no 5º ano de escolaridade importante? Por quê?

5) Você preferiria trabalhar com as disciplinas História e Geografia ou com a disciplina Estudos Sociais? Por quê?

6) Quais são os conteúdos que você considera mais importantes para o quinto ano de escolaridade em Estudos Sociais?

7) Por que você considera estes conteúdos importantes?

8) O Projeto político pedagógico do Colégio Pedro II é organizado por competências relativas às áreas. Você percebe algum tipo de relação entre estes “conteúdos importantes” e o desenvolvimento de competências? De quais competências?

9) O que você pensa a respeito das Provas Institucionais que ocorrem na terceira certificação?

10) Mais especificamente em relação às provas institucionais, quais conteúdos em Estudos Sociais você acha que a prova não poderia deixar de contemplar no 5º ano em Estudos Sociais? Por quê?

11) De uma forma rápida, cite três palavras que vem a sua cabeça ao ouvir a expressão “conteúdos importantes”:

12) De uma forma rápida, cite três palavras que vem a sua cabeça ao ouvir a expressão “prova institucional”:

13) De uma forma rápida, cite três palavras que vem a sua cabeça ao ouvir a expressão “Estudos Sociais”.