

O ENSINO DE HISTÓRIA NO 5º ANO DE ESCOLARIDADE DO COLÉGIO PEDRO II: NARRATIVAS FIXADAS NAS AVALIAÇÕES INSTITUCIONAIS DA DISCIPLINA ESTUDOS SOCIAIS.

LUCIENE MACIEL STUMBO MORAES*

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, 2008:9)

As palavras de Ricoeur permitem pensar que a construção de qualquer objeto do conhecimento pode se configurar a partir de distintos olhares e leituras. Nessa perspectiva, mesmo temas anteriormente visitados e revisitados, como o ensino de história, podem permitir possibilidades infindas de abordagem. Com efeito, os objetos de pesquisa são construídos e reconstruídos, mas admitindo suas configurações singulares, podem ser interpretados como pontos de partida na significação do próprio fazer pesquisa, sendo ainda capazes de fazer emergir múltiplas possibilidades de abordagens teóricas e metodológicas. Logo, este artigo que apresenta algumas reflexões presentes em uma pesquisa concluída, inicia-se procurando trazer à tona escolhas e memórias, mostrando justificativas que motivaram a realização da investigação, bem como a formulação do problema e a delimitação do objeto. Assim, inicialmente, o foco da pesquisa esteve voltado para o ensino de História nos anos iniciais da Educação Básica, mas após sucessivas reconfigurações características do próprio fazer artesanal do pesquisador, se voltou para a análise do 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 histórico escolar, nas esferas da transposição didática (CHEVALLARD, 1991:45) e na construção discursiva sobre a própria disciplina.

A escolha pela disciplina Estudos Sociais, enquanto campo empírico se justificou por sua especificidade epistemológica e devido à possibilidade de entendimento dessa disciplina como terreno fecundo para refletir a respeito das sínteses narrativas que se constroem no Colégio Pedro II. Visto que documentos curriculares como o Projeto Político Pedagógico da escola expressavam a escolha pela disciplina escolar Estudos Sociais abordando sua riqueza teórica em seu aspecto interdisciplinar.

*Doutoranda do Programa de Pós Graduação em Educação na Universidade Federal do Rio de Janeiro.

Concentrando o foco de análise em documentos curriculares, portarias avaliativas, entrevistas com coordenadores de área e Provas Institucionais de Estudos Sociais, busquei durante o processo de pesquisa, traçar um mapa dos conteúdos desta disciplina no quinto ano de escolaridade nos campi I do Colégio Pedro II, evidenciando o papel desempenhado pela relação do conteúdo da área de Estudos Sociais com as narrativas características do ensino de história. Entretanto, neste artigo, debruçei-me, principalmente, sobre a análise das superfícies textuais das avaliações buscando apesar da necessidade de recortes, preservar a inteligibilidade dos resultados de pesquisa.

Cabe ressaltar que esta instituição, ainda que integrante da esfera federal, manteve como proposta para os anos iniciais de escolaridade a disciplina Estudos Sociais, contrariando, assim, as orientações curriculares dos próprios Parâmetros Curriculares Nacionais publicados em finais dos anos 90. Os campi I do Colégio Pedro II optaram pela implantação da disciplina Estudos Sociais ainda na década de 80, durante o período de implantação dos anos iniciais do Ensino Fundamental e mantêm esta escolha até a atualidade.

A escola foi escolhida inicialmente por três motivos: o primeiro motivo reside no fato desta instituição federal trabalhar em sua grade curricular com a disciplina Estudos Sociais nos anos iniciais da Educação Básica. O segundo motivo é que ela é considerada uma referência de qualidade de ensino propedêutico em um momento em que a questão da qualidade de ensino é discutida amplamente por diferentes setores sociais. Já o terceiro motivo advém do fato desta escola pautar sua prática avaliativa em documentos curriculares e portarias que regulamentam as Provas Institucionais comuns de Estudos Sociais aos diferentes campi, podendo fornecer pistas de tentativas de controle e fixação de narrativas que circulam no espaço da instituição.

A escolha pelo 5º ano de escolaridade também não foi realizada de maneira inocente, ela se justificou pelo fato deste ano representar o final do 2º ciclo do Ensino Fundamental, sendo o último ano de frequência dos alunos nos chamados Campi I da escola. Dessa forma, foi se delineando a construção progressiva do meu objeto de pesquisa, a saber, as narrativas histórico-escolares fixadas discursivamente nas Provas Institucionais aplicadas a este nível de ensino. A opção por estas avaliações se justificou pelo fato de representarem 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 históricos considerados importantes se evidenciam compondo narrativas históricas.

As Provas Institucionais foram escolhidas, ainda, por serem avaliações que possuem parâmetros comuns a todas as turmas de cada um dos campi da escola, que precisam ser realizadas em um mesmo dia e têm 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, possivelmente representando uma tentativa de “nivelamento” de conteúdos, fixando o que seria imprescindível que todas as turmas de cada unidade tivessem aprendido. Representando a “fina-flor” dos conteúdos trabalhados ao longo do ano letivo, o que – de certo modo – consubstancializa a ideia de importância e configura narrativas escolares. A Portaria nº 367, de 1º de março de 2007, reiterada em 2008 e em vigência atualmente, estabelece a diretriz de avaliação de ensino para as Unidades Escolares I¹, regulamentando o processo de ensino-aprendizagem dos alunos de 4º e 5º anos de escolaridade. 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 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.

A pesquisa considerou que as provas citadas reúnem questões interligadas a matrizes disciplinares da Geografia, da História e de outras ciências de referência, 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. Entretanto, a escolha por abordar o ensino de História se deve por permitir compreender quais conteúdos os docentes e coordenadores significam como importantes em História na instituição analisada, visto que alguns documentos curriculares afirmam quais conteúdos devem ser trabalhados realizando uma separação disciplinar, facilitando a percepção de quais narrativas histórico-escolares estão sendo fixadas na

¹ Desde a aprovação do Estatuto do CP II pela portaria nº 1.316, de novembro de 2012, as Unidades I passaram a ser chamadas de Campi I, mas ainda não foi realizada alteração de nomenclatura nas portarias avaliativas.

instituição. Além disso, o quinto ano de escolaridade adota livros de História e Geografia, demonstrando certa divisão disciplinar que acompanha as áreas das ciências de referência.

Visando compreender o contexto no qual os conteúdos que permeiam essas provas se inserem, senti a necessidade de recorrer a documentos curriculares como o PPP, portarias avaliativas, como a de número 367, e entrevistas com as coordenadoras da área de Estudos Sociais. Assim, os depoimentos das coordenadoras entrevistadas nos diferentes campi da escola foram escolhidos para composição da empiria durante o processo de pesquisa, pelo lugar ocupado na produção das Provas Institucionais. Lugar esse reiterado 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. De acordo com as Portarias Avaliativas, elas são as principais responsáveis pela produção das Provas Institucionais junto a seus professores e, além disso, o desenvolvimento de seu trabalho deve estar em consonância com os Documentos Curriculares. Assim, esses depoimentos me permitiram realizar um panorama do contexto institucional no qual as Provas Institucionais se inserem a partir do olhar dos principais responsáveis das superfícies textuais das avaliações.

Destarte, acredito ser interessante trazer que sentido a palavra entrevista mobiliza neste artigo. Tal termo é aqui significado 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. Levando em consideração a agência desses sujeitos, objetivei esquadrihar junto aos coordenadores quais conteúdos consideravam importantes para o desenvolvimento das competências da disciplina Estudos Sociais e como os mesmos significavam 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 consideravam mais importantes para o quinto ano de escolaridade em Estudos Sociais, o que elas pensavam a respeito dessa disciplina e como significavam as Provas Institucionais.

Os resultados das entrevistas não foram 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). Logo, acredito

ser interessante destacar que das quatro coordenadoras de Estudos Sociais entrevistadas, três já atuavam na escola nos anos 96/97 tendo acompanhado tanto o desenvolvimento dos PCNs - que deixou clara a opção pelo trabalho com as disciplinas História e Geografia - quanto o Plano Geral de Ensino da instituição desenvolvido no mesmo período temporal - documento que reiterou a opção pelos Estudos Sociais, mas trazendo conteúdos a serem trabalhados em História e Geografia em separado; além de terem acompanhado também a criação do Projeto Político Pedagógico, publicado em 2002, e o Projeto Político Pedagógico para os anos iniciais, distribuído em 2008. Estes dois últimos documentos reiteram a opção pela disciplina Estudos Sociais.

O trabalho pedagógico com o tempo e o espaço em suas várias facetas constituiu 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.

O desenrolar das entrevistas apontou 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, as coordenadoras 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. Foi possível perceber 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.

Assim, as questões presentes nas Provas Institucionais do Colégio Pedro II, podem ser percebidas enquanto sistemas discursivos que trazem marcas de posições de sujeitos e de interpretações de matrizes historiográficas que operam com sentidos de mundo e fixam sentidos diferenciados para as narrativas da História ensinada. No quadro teórico no qual se insere esse artigo, 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.

Propus-me, então, a analisar as Provas Institucionais de Estudos Sociais focando o olhar nas questões que trabalham com “conteúdos históricos” referenciados pelas coordenadoras da disciplina citada e por alguns Documentos Curriculares do Colégio Pedro II. As argumentações foram organizadas destacando quais conteúdos históricos aparecem nas superfícies textuais das avaliações. Busquei, ainda, 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. Trabalhei com um total de 21² provas institucionais, sendo 10 (dez) avaliações de 1º turno e 11 (onze) de segundo turno³, correspondentes ao conjunto de avaliações elaboradas e aplicadas no 5º ano de escolaridade dos diferentes Campi I do Colégio Pedro II ao longo do período que vai de 2008 a 2011. Ou seja, do ano de distribuição do PPP para os anos iniciais ao ano final da pesquisa. A maior parte desse material foi encontrada em arquivos da chefia de departamento e nos campi, 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 permitiu 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.

Meu propósito foi analisar os fluxos de cientificidade oriundos do campo da História e recontextualizados na disciplina escolar 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. Logo, 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.

²De 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.

³Constatai poucas diferenças na elaboração das questões das avaliações de turnos diferentes em cada uma das unidades. Desse modo e para efeito de análise não me preocupei, diretamente, em fazer essa distinção.

Com efeito, decidi iniciar a análise organizando as provas por blocos tendo como referência aquilo que as coordenadoras nomearam de forma recorrente como “conteúdos importantes” - “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, encontram-se 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.

Logo, a análise dos enunciados das provas permitiu constatar que, embora a história do Rio de Janeiro seja uma das narrativas consideradas como conteúdo importante pelas coordenadoras e nos documentos curriculares, e, como tal, passível de configurar entre os conhecimentos históricos a serem avaliados nesse nível de ensino, ela não foi a narrativa histórica central recontextualizada nas 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 apogeu da produção açucareira, da mineração e da produção cafeeira.

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. 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 uma estrutura de dominação e de exploração dos grupos dominantes.

Ainda assim, 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. Do mesmo modo, embora alguns enunciados solicitem ao aluno que indique formas de resistência, tendem a investir na reatualização de 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.

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 abordagem 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 que se colocam na atualidade, vestígios de uma relação entre passado e presente nessas narrativas podem ser evidenciados em algumas provas que abordam a questão identitária. Dessa maneira, 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.

No que se refere ao tempo histórico apontado, junto com a História do Rio de Janeiro como conteúdo mais importante a ser aprendido no 5º ano de escolaridade, a análise 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 considerou 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 pareceu instigante, não seria essa constatação, mas sim evidenciar as formas de articulações temporais das narrativas históricas privilegiadas presentes nas leituras de mundo que foram reatualizadas nos enunciados. 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. Como indicou 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, pois 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, 2005:112)

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 à segunda. Na maioria das PIs analisadas, 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. Sublinho, ainda, 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, 2010:4).

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, 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.

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 sustentou 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 significante “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. As avaliações do ano de 2011 (1º e 2º turno) da Unidade São Cristóvão I 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. 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. 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 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. 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 imagens. 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.

Diante do exposto, resalto 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 à 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 teorizações do discurso (LACLAU & MOUFFE, 2004) 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, perpassou diferentes questões, mas foi 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 interpretei 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.

Aportar provisoriamente nos escritos finais deste artigo de investigação significou, 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 páginas, elaboradas ao longo de considerável tempo. Tendo a acreditar que diferentes potencialidades se perderam diante dos sucessivos recortes, e que a escolha pelo que trazer no corpo do texto descartou abordagens e perspectivas teóricas também interessantes. 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 pesquisas que hoje se encontram apenas nos horizontes de minhas expectativas pessoais.

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 (KOSELLECK, 1992) 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 a discussão sobre os conteúdos não deve ser tirada 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, 2006:5); não esvazia, nos domínios da significação, o "papel crucial e estratégico do processo de ensino e aprendizagem em uma perspectiva emancipatória" (GABRIEL, 2008:238) da 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.

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.

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.

Assumidas as especificidades epistemológicas do conhecimento histórico, acredito na possibilidade de resignificar 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.

Como acredito não caber ao pesquisador prescrever o trabalho no ambiente escolar, ou julgá-lo, pois o fazer acadêmico em minha perspectiva possui configurações diferentes do âmbito escolar, neste artigo busquei, realizar uma aposta na compreensão do contexto 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.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

CHEVALLARD, Y. *La Transposición Didáctica: del saber sabio al saber enseñado*. Argentina: Editora Aique, 1991.

GABRIEL, C. T. *O processo de produção dos saberes escolares no âmbito da disciplina de História: tensões e perspectivas*. Simpósio Endiipe, 2006.

_____. 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.

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, E.; MOUFFE, C. *Hegemonía y estrategia socialista*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2004.

LACLAU, E. *La razón populista*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2005.

PINHEIRO, O. G. 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.

RICOEUR, P. *Tempo e narrativa*. Tomo I. Trad. Constança Marcondes Cesar. Campinas: Papyrus, 1994.

_____. *Hermenêutica e Ideologia*. Petrópolis: Ed. Vozes, 2008.

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.

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.