



**UNIVERSIDADE FEDERAL
DO RIO DE JANEIRO**

UFRJ

CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS E HUMANAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

MARIA DE FÁTIMA BARBOSA PIRES

“AÇÕES INSTITUINTES” E “VONTADE DE SABER”

Produzindo currículos de História nas escolas organizadas em ciclos em Niterói (RJ)

Rio de Janeiro

2022

MARIA DE FÁTIMA BARBOSA PIRES

“AÇÕES INSTITUINTES” E “VONTADE DE SABER”

Produzindo currículos de História nas escolas organizadas em ciclos em Niterói (RJ)

Tese de doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Educação

Orientadora: Prof. Dra^a Ana Maria Ferreira da Costa Monteiro

Rio de Janeiro

2022

CIP - Catalogação na Publicação

PP667? PIRES, Maria de Fátima Barbosa
"AÇÕES INSTITUINTE" E "VONTADE DE SABER" Produzindo
currículos de História nas escolas organizadas em
ciclos em Niterói (RJ) / Maria de Fátima Barbosa
PIRES. -- Rio de Janeiro, 2022.
273 f.

Orientadora: Ana Maria Ferreira da Costa
MONTEIRO.

Tese (doutorado) - Universidade Federal do Rio
de Janeiro, Faculdade de Educação, Programa de Pós
Graduação em Educação, 2022.

1. Currículo. 2. História Escolar. 3. Ciclos de
escolarização. 4. Planejamento. 5. Avaliação. I.
MONTEIRO, Ana Maria Ferreira da Costa, orient. II.
Titulo.



Universidade Federal do Rio de Janeiro

Centro de Filosofia e Ciências Humanas

Faculdade de Educação

Programa de Pós-Graduação em Educação

ATA DA SESSÃO DE DEFESA DE TESE

DOUTOR EM EDUCAÇÃO

Aos 12 dias do mês de janeiro de **2022**, às 14:00 h, com base na Resolução CEPG nº 01/2020, reuniu-se em sessão remota e que foi gravada a Banca Examinadora da Tese intitulada **AÇÕES INSTITUINTES E “VONTADE DE SABER”: PRODUZINDO CURRÍCULOS DE HISTÓRIA NAS ESCOLAS ORGANIZADAS EM CICLOS EM NITERÓI(RJ)**, de autoria da doutoranda **Maria de Fátima Barbosa Pires** (participação por videoconferência), candidata ao título de **Doutor em Educação**, turma **2018** do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro. A Banca Examinadora, constituída pela Professora orientadora Profa. Dra. Ana Maria Ferreira da Costa Monteiro (UFRJ - participação por videoconferência), Profa. Dra. Carmen Teresa Gabriel le Ravallec (UFRJ - participação por videoconferência), Profa. Dra. Márcia Serra Ferreira(UFRJ - participação por videoconferência), Profa. Dra. Helenice Aparecida Bastos Rocha(UERJ - participação por videoconferência) e Prof. Dra. Andréa Rosana Fetzner (UNIRIO - participação por videoconferência), considerou o trabalho:

Aprovado(a)

Aprovado(a) com recomendações de reformulação

Reprovado(a)

Eu, Ana Maria Ferreira da Costa Monteiro, Presidente da Banca, lavrei a presente Ata que segue por mim assinada no verso, representando todos os membros da Banca Examinadora e a candidata.

A banca considerou que o trabalho apresenta os elementos necessários para uma tese. Destaca a relevância do recorte que busca articular a política de ciclos, os “projetos instituintes” e o currículo de História a partir do diálogo com as contribuições teóricas de Michel Foucault. Recomenda a socialização em eventos da área e a publicação de artigos em periódicos e capítulos de livros.

Continuação da Ata de Defesa de Tese da doutoranda Maria de Fátima Barbosa Pires, realizada em 12 de janeiro de 2022.



Prof(a). Dr(a). Ana Maria Ferreira da Costa Monteiro (UFRJ)

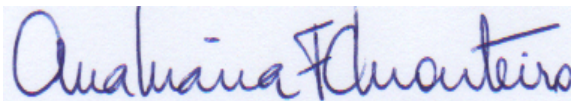
Prof(a). Dr(a). Carmen Teresa Gabriel le Ravallec (UFRJ)

Prof(a). Dr(a). Márcia Serra Ferreira (UFRJ)

Prof(a). Dr(a). Helenice Aparecida Bastos Rocha (UERJ)

Prof(a). Dr(a). Andréa Rosana Fetzner (UNIRIO)

Maria de Fátima Barbosa Pires – candidata



Ana Maria Ferreira da Costa Monteiro

(UFRJ)

Presidente da Banca

Aos que empenham-se na tarefa do “governo de si”

AGRADECIMENTOS

Entrelaçar em palavras o reconhecimento a todos aqueles que estiveram ao meu lado, neste processo de pesquisa e de escrita, é também oportunidade para agradecer pelo percurso. De início, agradeço ao Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (PPGE/UFRJ) por acolher a ideia embrionária que resultou nesta tese.

Agradeço à Fundação Carlos Chagas de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro, pois por meio do programa de bolsas “doutorado nota dez”, oportunizou os meios necessários para que ao longo dos dois anos finais do doutoramento pudesse dedicar-me com exclusividade ao ofício da pesquisa. À Fundação Municipal de Educação de Niterói (RJ) pela licença concedida neste interim e pelo acesso às documentações imprescindíveis para composição do material empírico desta investigação.

Aos colegas, professores e funcionários do PPGE/UFRJ. Em especial, à professora Dr^a. Ana Maria Ferreira da Costa Monteiro, professora marcante, pela sua orientação na trajetória desta tese e também pelos seus ensinamentos para a vida. Ao seu grupo de trabalho e pesquisas, o Grupo de Estudos e Pesquisas em Ensino de História e Formação de Professores (GEHPROF).

Às professoras Dr^{as}: Márcia Serra Ferreira (UFRJ), Helenice Aparecida Bastos Rocha (UERJ) e Andrea Rosana Fetzner (UNIRIO) pela leitura atenta e criteriosa nos exames de qualificação, que antecederam este momento, pelos encaminhamentos e por se fazerem presente na defesa desta tese, juntamente, com a professora Carmen Teresa Gabriel Le Ravallec (UFRJ), bem como, aos suplentes: professora Ana Angelita Costa Neves da Rocha (UFRJ) e ao professor Marcus Leonardo Bomfim Martins (UFJF)

Ao “chão da escola”, lugar pleno de realizações, mas também de muitos desafios que vem me impulsionando a investir em pesquisas no campo da Educação. Aos colegas professores e funcionários, e, em especial, aos nossos estudantes. Aos professores autores dos projetos “instituintes” pois ao ressignificarem o mundo através de suas práticas, contribuem para novas oportunidades e possibilidades para nossos alunos, meu sincero apreço pelo trabalho desenvolvido.

À minha família: meu respeito, gratidão e amor.

“De que valeria a obstinação do saber se ele assegurasse apenas a aquisição dos conhecimentos e não, de certa maneira, e tanto quanto possível, o descaminho daquele que conhece? Existem momentos na vida onde a questão de saber se se pode pensar diferentemente do que se pensa, e perceber diferentemente do que se vê, é indispensável para continuar a olhar ou a refletir.”

(Michel Foucault)

RESUMO

PIRES, M^a de Fátima Barbosa. **“AÇÕES INSTITUINTES” E “VONTADE DE SABER”:** **Produzindo currículos nas escolas organizadas em ciclos em Niterói (RJ).** 2022 Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2022.

Essa pesquisa buscou investigar a experiência da produção curricular nas escolas no contexto da implementação dos ciclos na Fundação Municipal de Educação de Niterói/RJ (1998-2018). Nesse contexto, as “ações instituintes” foram valorizadas através de políticas públicas. Tais ações são expressivas dos fazeres docentes com vistas a instituir, através da prática, aquilo que ainda não está oficialmente institucionalizado. Analisamos projetos pedagógicos de autoria desses professores, os “projetos instituintes”, documentos curriculares e normativos através de uma análise histórica e documental com foco nas contribuições teóricas do filósofo francês Michel Foucault, especialmente, em perspectiva arqueológica. Além disso, efetuou-se uma análise de sentidos atribuídos à disciplina de História, como estudo de caso, para compreensão dos processos de interdisciplinaridade em face dos fazeres curriculares nas escolas e como parte dos princípios da organização escolar em ciclos, com a intenção de investigar: Como a experiência da implementação dos ciclos em Niterói (RJ), com destaque para as ações “instituintes” dos professores, pode ser contributiva para a formulação de políticas públicas, especialmente, as políticas de currículo, bem como seus desdobramentos, isto é, a avaliação e o planejamento? Os resultados da investigação demonstraram que as práticas docentes vêm produzindo alternativas para ruptura com os processos de assujeitamentos. Além disso, foram constatadas algumas apostas da pesquisa, entre elas: os projetos “instituintes” foram estratégicos na implementação dos ciclos, não apenas por favorecerem a autoria e autonomia docente, mas por possibilitarem encaminhamentos para as problemáticas inerentes a essa forma de organização escolar, exemplificando-se àquelas relativas a enturmação e a interdisciplinaridade. Quanto à disciplina de História, constatou-se que os saberes e práticas docentes podem contribuir para desestabilização de discursos curriculares hegemônicos, como por exemplo, o “eurocentrismo”. Dessa forma, as análises efetuadas nos possibilitaram sistematizações para produção de “uma epistemologia da prática escolar” com o foco na realidade estudada, generalizáveis a outros contextos, que podem se constituir em contribuições para políticas públicas educacionais.

Palavras-chaves: Currículo; História Escolar; Ciclos de escolarização; Planejamento; Avaliação

ABSTRACT

PIRES, M^a de Fátima Barbosa. **“INSTITUTION ACTIONS” AND “WILL TO KNOW”:
producing curricula in schools organized in cycles in Niterói (RJ)**. 2022 Thesis (Doctorate in Education) – Graduate Program in Education. Federal University of Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2022.

This research sought to investigate the experience of curriculum production in schools in the context of the implementation of cycles at the Municipal Education Foundation of Niterói/RJ (1998-2018). In this context, the “instituting actions” were valued through public policies. Such actions are expressive of the teaching activities with a view to instituting, through practice, what is not yet officially institutionalized. We analyze pedagogical projects authored by these teachers, the “instituting projects”, curricular and normative documents through a historical and documentary analysis focusing on the theoretical contributions of the French philosopher Michel Foucault, especially in archaeological perspective. In addition, an analysis of the meanings attributed to the discipline of History was carried out, as a case study, to understand the interdisciplinarity processes in the face of curricular activities in schools and as part of the principles of school organization in cycles, with the intention of investigating : As the experience of implementing the cycles in Niterói (RJ), with emphasis on the “instituting” actions of teachers, can be contributory to the formulation of public policies, especially curriculum policies, as well as their consequences, that is, assessment and planning? The research results showed that teaching practices have been producing alternatives to break with the subjection processes. In addition, some research stakes were found, among them: the “instituting” projects were strategic in the implementation of the cycles, not only because they favored authorship and teacher autonomy, but because they made it possible to address the problems inherent to this form of school organization, exemplifying those related to grouping and interdisciplinarity. As for the discipline of History, it was found that teaching knowledge and practices can contribute to the destabilization of hegemonic curricular discourses, such as “Eurocentrism”. In this way, the analyzes carried out allowed us to systematize for the production of "an epistemology of school practice" with a focus on the reality studied, generalizable to other contexts, which can constitute contributions to public educational policies.

Keywords: Curriculum; School History; Schooling cycles; Planning; Evaluation

RESUMEN

PIRES, M^a de Fátima Barbosa. “**ACCIONES INSTITUYENTES**” Y “**QUERER SABER**”: **Produciendo currículos en escuelas organizadas en ciclos en Niterói (RJ)**. Tesis 2022 (Doctorado en Educación) - Programa de Posgrado en Educación. Universidad Federal del Rio de Janeiro. Río de Janeiro, 2022.

Esta búsqueda investigó la experiencia de producción curricular en las escuelas en el contexto de la implementación de ciclos en la Fundación Municipal de Educación de Niterói/RJ (1998-2018). En este contexto, se valoraron las "acciones instituyentes" a través de políticas públicas. Tales acciones son expresivas de actividades docentes con miras a instituir, a través de la práctica, lo que aún no está oficialmente institucionalizado. Analizamos proyectos pedagógicos de autoría de estos docentes, los “proyectos instituyentes”, documentos curriculares y normativos a través de un análisis histórico y documental centrado en los aportes teóricos del filósofo francés Michel Foucault, especialmente en perspectiva arqueológica. Además, se realizó un análisis de los significados atribuidos a la disciplina Historia, como estudio de caso, para comprender los procesos de interdisciplinariedad en relación a las actividades curriculares en las escuelas y como parte de los principios de la organización escolar en ciclos, con la intención de investigar: ¿De qué manera la experiencia de implementación de los ciclos en Niterói (RJ), con énfasis en las acciones "institucionales" de los docentes, puede ser útil para la formulación de políticas públicas, especialmente políticas curriculares, así como sus consecuencias, que es, evaluación y planificación? Los resultados de la investigación mostraron que las prácticas docentes vienen produciendo alternativas para romper con los procesos de sujeción. Además, se encontraron algunos ejes de investigación, entre ellos: los proyectos “institucionales” fueron estratégicos en la implementación de los ciclos, no solo porque privilegiaron la autoría y la autonomía docente, sino también porque permitieron abordar los problemas inherentes a esta forma. de organización escolar, ejemplificando los relacionados con el agrupamiento y la interdisciplinariedad. En cuanto a la disciplina Historia, se constató que los saberes y las prácticas docentes pueden contribuir a la desestabilización de discursos curriculares hegemónicos, como el “eurocentrismo”. Así, los análisis realizados permitieron sistematizar para la producción de “una epistemología de la práctica escolar” centrada en la realidad estudiada, generalizable a otros contextos, que puede constituir aportes a las políticas públicas educativas.

Palabras clave: Plan de estudios; Historia escolar; Ciclos de escolarización; Planificación; Evaluación

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

- Figura 1 – Distribuição de conteúdos de História da organização curricular (1999) – 1º Ciclo
- Figura 2 – Distribuição de conteúdos de História da organização curricular (1999) – 2º Ciclo
- Figura 3 – Distribuição de conteúdos de História da organização curricular (1999) – 3º Ciclo
- Figura 4 – Distribuição de conteúdos de História da organização curricular (1999) – 4º Ciclo
- Figura 5 – Distribuição de conteúdos de História da organização curricular (2010) – 1º Ciclo – 1º ano
- Figura 6 – Distribuição de conteúdos de História da organização curricular (2010) – 1º Ciclo – 2º ano
- Figura 7 – Distribuição de conteúdos de História da organização curricular (2010) – 1º Ciclo – 3º ano
- Figura 8 – Distribuição de conteúdos de História da organização curricular (2010) – 2º Ciclo – 4º ano
- Figura 9 – Distribuição de conteúdos de História da organização curricular (2010) – 2º Ciclo – 5º ano
- Figura 10 – Distribuição de conteúdos de História da organização curricular (2010) – 3º Ciclo – 6º ano
- Figura 11 – Distribuição de conteúdos de História da organização curricular (2010) – 3º Ciclo – 7º ano
- Figura 12 – Distribuição de conteúdos de História da organização curricular (2010) – 4º Ciclo – 8º ano
- Figura 13 – Distribuição de conteúdos de História da organização curricular (2010) – 4º Ciclo – 9º ano
- Figura 14 – Tabulação – questionário enviado aos alunos do Ensino Fundamental – Currículo (2010)
- Figura 15 – Edital dos Projetos Instituintes (2018)
- Figura 16 – Conjunto de programas de políticas da rede de Niterói (RJ)
- Figura 17 – Descrição do projeto “Tempo de Escola” (atualmente, “projetos instituintes”)
- Figura 18 – Estrutura da rede municipal de Niterói (RJ) – polos educacionais com outra redes
- Figura 19 – Desempenho da Rede Pública Municipal de Niterói em relação ao IDEB (Quarto ao quinto ano)
- Figura 20 – Desempenho da Rede Pública Municipal de Niterói em relação ao IDEB (Sexto ao Nono ano)
- Figura 21 – Processo administrativo para acesso aos projetos “instituintes”

Figura 22 – Ficha de análise dos Projetos educacionais instituintes (critérios)

Figura 23 – Ficha do relatório das atividades desenvolvidas nos projetos “instituintes”
(devolutiva)

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – LEVANTAMENTO BIBLIOGRÁFICO (2008-2018) – Descritor: ciclos de escolarização

Tabela 2 – Descritores: “ciclos”, “Ensino de História”, “Currículo”, “Saberes Escolares”, “Conhecimento Escolar”, “Análise do discurso”

Tabela 3 – Lista de teses selecionadas com base na BDTD

Tabela 4 – Lista de teses selecionadas com base no Catálogo de Teses e Dissertações – CAPES – Indexado a plataforma Sucupira

Tabela 5 – Lista de dissertações selecionadas com base na BDTD

Tabela 6 – Lista de dissertações selecionadas com base no Catálogo de Teses e Dissertações – CAPES – Indexado a plataforma Sucupira

Tabela 7 – Lista de artigos selecionados com base no portal de periódicos da CAPES

Tabela 8 – Lista de artigos selecionados com base no portal de periódicos Scielo

Tabela 9 – Lista de comunicações em eventos

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEAP		Assessoria Especial de Articulação Pedagógica de Niterói (RJ)
ANPED		Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
BNCC		Base Nacional Comum Curricular
CESPEB		Cursos de Especialização Saberes e Práticas na Educação Básica
EJA		Educação de Jovens e Adultos
FAPERJ		Fundação Carlos Chagas de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro
FME/NITERÓI(RJ)		Fundação Municipal de Educação de Niterói (RJ)
FUNDEB		Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
GEHPROF		Grupo de Estudos e Pesquisas em Ensino de História e Formação de Professores
IAFRS/CAP-UERJ		Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira – Colégio de Aplicação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro
IC		Internacional Comunista
IDEB		Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INEP		Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LANEC		Laboratório do Núcleo de Estudos Curriculares
LEPEH		Laboratório de Estudos e Pesquisas em Ensino de História
LDB		Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC		Ministério da Educação
PCNs		Parâmetros Curriculares Nacionais
PPGEB		Programa de Pós Graduação em Ensino em Educação Básica
PPGE		Programa de Pós Graduação em Educação
PNLD		Programa Nacional do Livro Didático
PPP		Projeto Político Pedagógico
UERJ		Universidade do Estado do Rio de Janeiro
UEPG		Universidade do Estado de Ponta Grossa
UMEI		Unidade Municipal de Educação Infantil

UNIRIO		Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro
UFMG		Universidade Federal de Minas Gerais
UFRJ		Universidade Federal do Rio de Janeiro

SUMÁRIO

PRIMEIROS FIOS.....	14
1. NITERÓI (RJ) E OS CICLOS DE ESCOLARIZAÇÃO – “A <i>PRIORI HISTÓRICO</i>” DE UMA EXPERIÊNCIA POSSÍVEL.....	27
1.1. Discussão bibliográfica ou por um arquivo de “coisas” ditas: territórios e regulações.....	29
1.2 Ciclos de escolarização: entre trajetórias e sentidos.....	35
1.3 Entre “tradições” e “inovações”: experiências, experimento e percursos dos ciclos em Niterói (RJ).....	55
1.4 Processos de subjetivação e objetivação nos ciclos de escolarização.....	69
2. POLÍTICAS EDUCACIONAIS, CICLOS DE ESCOLARIZAÇÃO E SUAS INTERFACES: CURRÍCULO DE HISTÓRIA COMO DISCURSO	83
2.1 Currículo de história em perspectiva discursiva.....	84
2.2 Caminhos da história escolar nos ciclos de escolarização	92
2.2.1 “Construindo uma escola de Sucesso” (1999): tensões, desafios, silenciamentos e continuidades.....	99
2.2.2 Um currículo multicultural (2010)? Tradições, estabilidades e perspectivas para a disciplina de História.....	118
2.3 Por uma lógica curricular na disciplina de História e suas interfaces com os ciclos de escolarização: aproximações e sentidos.....	129
3. (CRI)AÇÕES “INSTITUINTES”: CONSTRUINDO MUNDOS ENTRE FISSURAS E REGIMES DE VERDADE	144
3.1 Fragmentos e indícios: visitando espaços discursivos e tecendo possibilidades.....	145
3.2 Projetos "instituintes": um lugar de fala para a docência?.....	156
4. AVALIAR PARA UMA VONTADE (RADICAL) DE SABER: QUE JOGOS DE VERDADE? QUE JOGOS DE LINGUAGEM?	186
4.1 Continuidades e discontinuidades - As avaliações e a disciplina de História na organização escolar em ciclos.....	188
4.2 O lugar da História hoje: dissensos e consensos entre lógicas avaliativas antagônicas.....	198
4.3 O “existente” e o “porvir”: Diálogos possíveis?.....	205

ÚLTIMAS TESSITURAS	213
REFERÊNCIAS	224
ANEXOS.....	235

PRIMEIROS FIOS

Todo sistema de educação é uma maneira política de manter ou de modificar a apropriação dos discursos, com os saberes e os poderes que eles trazem consigo.

(Michael Foucault)

O controle sobre a produção do discurso, como nos alerta o texto em epígrafe, expressa saberes e poderes, amalgamados, entre pêndulos de conservação ou de descontinuidades, em consonância com os regimes de verdades vigentes nos diversos contextos. Por meio de tramas intrínsecas, os saberes e poderes entram por caminhos difusos em nossas vidas.

Um destes caminhos, segundo o filósofo francês Michael Foucault, é o sistema de educação com suas normatividades. Ele é capaz de exercer certa regulação sobre quais discursos convém que sejam ditos ou interditados e de que modo, nas práticas discursivas escolares, contribuindo para formação das nossas subjetividades. Considerando-se tais articulações, esta pesquisa de tese investigou produções curriculares nas escolas organizadas em ciclos de escolarização através dos projetos pedagógicos “instituintes” dos professores.

Tratam-se de ações empreendidas no cotidiano escolar incentivadas através de políticas por intermédio da gerência de ensino da Fundação Municipal de Educação de Niterói (RJ). Essas ações são expressivas das perspectivas e percursos trilhados para a implementação dos ciclos de escolarização neste lócus (1998-2018). Essas articulações entre a gestão de ensino, suas políticas, os saberes e fazeres docentes foram um dos motivos que despertaram o nosso interesse para os projetos “instituintes” dos professores.

Os ciclos de escolarização constituem uma forma de organização escolar, facultativa aos sistemas de ensino e capitalizou debates e polêmicas sobre os objetivos educacionais. Assim, em pauta, também estavam as problemáticas em torno da avaliação e planejamento como desdobramento das políticas e fazeres curriculares, ou seja, como dimensões das discussões curriculares. Esta tríade: *currículo, avaliação e planejamento* configurou-se pródiga para compreensão de sentidos sobre a disciplina de História, aqui analisada como uma espécie de estudo de caso por possibilitar compreensões sobre os processos de interdisciplinaridade (aspecto caro aos ciclos).

O foco nesta disciplina foi motivado pelos jogo discursivos em disputas: projetos societários para a nossa constituição enquanto sujeitos; a escrita e rescrita de tradições, rotinas, valores, discursos legitimadores das políticas públicas constitutivos daquilo que o historiador Raimundo Cuesta Fernandez (1997) denomina como “código disciplinar”; bem como, as

performatividades da história escolar para além deste código, na integração com outras disciplinas (um dos desafios na organização escolar em ciclos).

A metodologia utilizada foi uma análise histórica e documental por meio de uma abordagem teórica discursiva, com foco no trabalho de Michel Foucault, em sua fase arqueológica, especialmente nas obras: *“As palavras e as coisas: uma arqueologia das ciências humanas”* (2000), *“Arqueologia do Saber”* (2008a) e *“A ordem do discurso”* (1999).

Nas palavras do próprio Foucault, “a arqueologia analisa o grau e a forma de permeabilidade de um discurso: apresenta princípio de sua articulação com uma cadeia de acontecimentos sucessivos; define os operadores pelos quais os acontecimentos se transcrevem nos enunciados” (FOUCAULT, 2008a p. 189). Sendo assim, os documentos em análise, foram compreendidos como discursos e como “acontecimentos”, impregnados por relações de poder. Os enunciados expressos nos discursos curriculares e em outros documentos analisados, não correspondem a mera transcrição, são registros das tensões, consensos, dissensos e disputas. Enunciar é visto nesta pesquisa, pois, como ato de poder nem sempre acessível a todos, e por isso mesmo, o enunciado é a razão pela qual travam-se combates, negociações e resistências.

Para Foucault, não são aos sujeitos a quem devemos questionar e sim ao “sistema da discursividade, às possibilidades e às impossibilidades enunciativas que ele conduz” (FOUCAULT, 2008, p. 146 e 147). As análises de documentos curriculares prescritos se justificam em virtude pois, do seu caráter histórico, diretivo e normativo para recontextualização (MONTEIRO, 2007a) no contexto da prática, cujos sentidos são expressivos das tensões e disputas, observáveis nas várias camadas de discursos. Ademais, os currículos (praticados e prescritos) expressam espaços-tempos de significações sociais (MACEDO, 2006, p. 287).

O campo empírico em análise é fecundo por incentivar por meio de políticas públicas a produção curricular nas escolas. Os projetos “instituintes” são parte destas políticas e constituíram o acervo documental. Segundo a professora Célia Frazão Soares Linhares (Universidade Federal Fluminense) as experiências “instituintes” representam uma forma de reinvenção assumida por professores em ação, em seus contextos e nas expectativas do que realmente esperam ensinar através de suas disciplinas. Trata-se, assim, de uma postura de enfrentamento:

As experiências instituintes estão sempre em devir, pisando em um terreno movediço, sem certezas e comprovações da história, mas enfrentando e infiltrando-se nas tramas instituídas, para aproveitar frestas e contradições e, assim, afirmar a outridade (LINHARES, 2005, p. 9).

Dessa forma, é possível definirmos as “ações instituintes” como uma postura ativa dos professores face aos desafios do cotidiano escolar. É instituinte porque objetiva instituir, através da prática, aquilo que ainda não está oficialmente institucionalizado, contudo, demanda iniciativas haja vista as urgências e incertezas que atravessam o “chão da escola”. Para instituir, é necessário, de certa forma a capitalização de poderes. Então, reconhecemos na agência dos professores, o poder em sua forma mais micro concebível, ou seja, na corporeidade desses sujeitos.

Em contextos democráticos, o protagonismo docente tende a ser incentivado. Em Niterói (RJ), as ações instituintes dos professores são estimuladas através de uma política pública, outrora intitulada “Tempo de escola” e atualmente “projetos instituintes”. Os projetos “instituintes” são proposições dos docentes através dos seus planos de ação (planejamentos), eles são uma forma potente para sistematização da prática registrando intencionalidades e resultados. Assim, anualmente, são promovidos editais, que buscam em primeiro lugar, atender aos princípios da administração pública, já que envolvem a gestão de verba pública, bem como, promover o desenvolvimento de projetos pedagógicos dos professores.

Esses projetos “instituintes” são submetidos à Fundação Municipal de Educação de Niterói (RJ) e através da Assessoria Especial de Articulação Pedagógica de Niterói (RJ) – a AEAP – e recebem os subsídios necessários, tanto em termos financeiros (respeitando-se o limite de quatro mil reais por escola) quanto pedagógicos para desenvolvimento. Não há a intenção de excluir ou ranquear nenhum projeto, dessa forma, todos os projetos são aceitos ainda que alguns com ressalvas.

Os projetos podem ser coletivos, institucionais e ainda propostos de forma individual. Cada escola pode propor mais de um projeto (nesse caso, a verba é compartilhada). Para acessar os projetos “instituintes” recorreu-se a AEAP (no capítulo três e quatro desta tese, serão detalhados outros aspectos desses projetos).

Além dos projetos “instituintes”, a pesquisa contemplou documentos prescritos curriculares e outras amostras documentais regulatórias com a intenção de investigar:

- ✓ *Como a experiência da implementação dos ciclos em Niterói (RJ), com destaque para as ações “instituintes” dos professores, pode ser contributiva para a formulação de políticas públicas tendo em vista o planejamento e a avaliação como desdobramento das políticas e fazeres curriculares, bem como, a história escolar na intersecção com outras disciplinas?*
- ✓ *Como ocorreram os processos de integração e interdisciplinaridade, considerando-se as políticas em questão e, especificamente, a disciplina de história?*

✓ *Como os processos avaliativos do ponto de vista discursivo, articulados a disciplina de História produzem efeitos em relação às disputas em torno do poder de significar para estabilização de saberes e produção dos “regimes de verdades”?*

✓ *Como esse contexto discursivo produz efeitos e enunciados para construções de sentidos em relação à disciplina de História entre continuidades e discontinuidades?*

Para compreensão de como os sentidos atribuídos à disciplina de História, expressos nas propostas e práticas curriculares, no contexto em análise, é importante, portanto, considerar que a política e implementação dos ciclos em Niterói (RJ) constituíram-se como uma das condições de emergência/interdição de determinados discursos em relação às demais políticas, inclusive, a política curricular em História.

Com base nas proposições de Foucault, podemos compreender o conceito de discurso, como um “conjunto de enunciados que se apoia em um mesmo sistema de formação” (FOUCAULT, 2008a, p. 122). Estes discursos se apresentam “enquanto práticas que obedecem a regras” (Idem, p. 158), inexistindo para cada discurso “apenas um sentido ou uma verdade, mas uma história, e uma história específica que não o reconduz às leis de um devir estranho” (Idem, p. 144).

Esta compreensão nos possibilita uma abordagem na qual, as políticas e práticas no contexto de Niterói (RJ) podem ser analisadas sob uma perspectiva relacional entre cenários diversos, uma vez que não estão isoladas, ao contrário, estão sujeitas ao mesmo devir da História. Em muitos aspectos, há pois, pontos de convergências, distensões e inflexões entre o local e o global.

Neste sentido, considere o conceito de “teia discursiva”, proposto pelo professor doutor Durval Muniz de Albuquerque Jr. Com base nas suas reflexões sobre o trabalho de Foucault, Albuquerque Jr argumenta que esta teia discursiva apoia-se em práticas e “não em um discurso em particular” (ALBUQUERQUE JR, 2007, p. 103). O conceito de “teia discursiva” posiciona discursos e práticas em pontos variados – entrecruzados ou desprendidos. Estas práticas, por vezes, institucionalizadas, excedem vontades individuais (FOUCAULT, 2008a, p. 139).

Esta compreensão vem em auxílio ao desenvolvimento de produção de inteligibilidades e constructos teóricos para apreensão das opções, processos de seleção cultural e mediação realizados no sentido de atribuir significados ao conhecimento histórico ensinado, em seus marcos historiográficos, pedagógicos, políticos e culturais, que atravessam o território dos currículos.

Nestes processos de (re) significações, a proposta curricular desenvolvida em Niterói (RJ) sob o mote dos ciclos, está amparada nos discursos produtores de sentidos sobre a construção de uma sociedade democrática, como resposta ao contexto do regime de exceção, anteriormente vivenciado.

Observa-se, então, um fenômeno que corresponde a (re) construção daquilo que o pesquisador Raimundo Cuesta Fernandez irá denominar de *código disciplinar*: “uma tradição social que se configura historicamente e que se compõe de um conjunto de ideias, valores, suposições e rotinas que legitimam a função educativa atribuída a história e que regulam a ordem da prática de seu ensino”. (CUESTA FERNANDEZ, 1997, p. 8 e 9 – tradução livre)

Entender, pois o que é valioso e legítimo à função educativa atribuída à História, pressupõe uma dimensão de regulação, mas também de *experiências*. Nesta direção, como destaca Cuesta Fernandez, o código disciplinar expressa cânones a serem ensinados e vão se configurando em tradições que passam a ser socialmente aceitas.

Obviamente, normatizações curriculares são insuficientes para demarcação de fronteiras daquilo que é socialmente aceito como “tradição” ou “inovação”, uma vez que a sujeição das vontades é uma “produção inteiramente infiltrada pelas relações de poder” (FOUCAULT, 1988, p. 59), contudo, são indícios importantes sobre os ditos e interditos possíveis. Estas relações de poder encontram-se diluídas no tecido social, não emanando de um centro. Não necessariamente impositivas ou danosas. Podem ser também benéficas e dialógicas (DEACON, 1994, p. 10 apud DEACON & PARKER, 2008, p. 102).

Assim, o **objetivo geral** da pesquisa consistia em *analisar a experiência da produção curricular de história nas escolas no contexto da implementação dos ciclos na Fundação Municipal de Educação de Niterói/RJ (1998-2018)*

Quanto aos **objetivos específicos** estes aspiravam:

- ✓ *Investigar sentidos das teias discursivas no currículo de História na relação com as políticas analisadas*
- ✓ *Analisar os saberes docentes expressos nos projetos “instituintes” através dos processos de planejamento como fazer curricular nas escolas*
- ✓ *Compreender as disputas sobre as diferentes formas de avaliação e como produzem estabilização de sentidos*

Nestes objetivos, subjacentes, encontravam-se quatro apostas de pesquisa:

1 – As produções curriculares de História, prescritas e praticadas, no contexto da rede pública municipal de ensino de Niterói (RJ) foram tensionadas pela experiência anterior, isto é, da

seriação, acirrando ainda mais, as dicotomias entre tradições e inovações, contribuindo assim, para produção de artefatos curriculares híbridos, cujos modelos seriam da seriação e dos ciclos.

2 – Existência de regularidades discursivas com presença de “rastros” de variados discursos/acontecimentos (conservação de poderes).

3 – As formas de avaliação, nos ciclos, poderiam vir a se constituir como modelos alternativos à lógica de avaliação em larga escala.

4 – O protagonismo docente em Niterói (RJ) foi incentivado por meio de políticas públicas, entre elas, os “projetos instituintes”, como possível estratégia para implementação dos ciclos de escolarização. Com isso teríamos, a possibilidade de produção curricular na escola para superação de visões aplicacionistas.

Por meio desses projetos, seria possível verificar se e como os professores influenciaram as produções curriculares escritas, considerando-se tais imbricações como continuidades nos jogos discursivos. Isto implicaria percorrer uma direção oposta das pesquisas, que em geral, buscam compreender como os currículos prescritos estão sendo praticados.

Esta apostas foram objeto de apreciações a partir do Laboratório do Núcleo de Estudos Curriculares (LANEC) e do Laboratório de Estudos e Pesquisas em Ensino de História (LEPEH) da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), dos quais sou integrante. O LEPEH é constituído por diferentes grupos de pesquisas coordenados pelos pesquisadores associados, entre os quais o Grupo de Estudos e Pesquisas em Ensino de História e Formação de Professores – GEHPROF, coordenado pela professora Doutora Ana Maria Ferreira da Costa Monteiro.

O relato de pesquisa que aqui apresento, contou com o apoio da Fundação Carlos Chagas Filho de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro (FAPERJ) por meio do programa de bolsas doutorado nota dez e estava articulado a pesquisa central desenvolvida no GEHPROF pela professora doutora Ana Maria Ferreira da Costa Monteiro, intitulada: *“CURRÍCULO E DOCÊNCIA: SUJEITOS, SABERES, PRÁTICAS ENTRE TRADIÇÕES E INOVAÇÕES”*, trata-se de sua pesquisa (ora) atual, iniciada em 2017, com vistas a compreensão dos sentidos atribuídos ao conhecimento ensinado, sentidos estes vinculados ao seu tempo, espaço e sujeitos que produziram, vivenciaram e praticaram o currículo.

Compreendendo, então, o ofício docente como estratégico e dialogando com a pesquisa matriz do GEHPROF, esta investigação possui em comum, o olhar sobre as práticas curriculares e o conhecimento histórico escolar, focalizando a produção e recontextualização

curricular, com enfoque sobre as continuidades e descontinuidades curriculares, na disciplina de História, especificamente, com foco no contexto das condições de emergência da organização escolar em ciclos em Niterói (RJ).

A compreensão sobre este ofício da docência, enquanto professora de História, tem sido uma busca constante com vistas ao aperfeiçoamento profissional de modo que possa produzir práticas capazes de contribuir com as aprendizagens dos meus estudantes da educação básica e do ensino superior. No primeiro campo, venho atuando há vinte e dois anos em turmas de ensino fundamental e médio em diversas redes de ensino do estado do Rio de Janeiro.

Desde 2013, passei a integrar o quadro efetivo da rede municipal de Niterói (RJ), onde tive contato com a política dos “projetos instituintes”, que pelo seu potencial despertou-me o interesse como material de análise nesta pesquisa. Antes, já havia participado desta política como professora da rede e proponente entre 2013 a 2016. Articulando-a com meu projeto de pesquisa de mestrado, propus refletir sobre a questão da pluralidade cultural no contexto escolar.

Em 2019, passei também a investir no campo da formação de professores em Ensino de História, com base nas minhas reflexões teóricas e prática profissional, atuando em turmas de graduação e pós-graduação como professora substituta da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), experiência fecunda em interlocuções e trocas de saberes.

Nestes percursos profissionais e acadêmicos, a problemática dos processos de subjetivações por meio dos discursos já despertara-me a atenção desde a graduação. Naquele momento inicial de formação, dediquei-me a estudar os discursos (que também eram pedagógicos) do padre Antônio Vieira. Assim, em 2000, na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), neste primeiro estudo acadêmico busquei compreender as imbricações entre fé e retórica na arte como expressão política.

Em 2010, desafiada pelas questões da sala de aula, regressei à Universidade, desta vez para a UFRJ (Universidade Federal do Rio de Janeiro), para o Curso de Especialização Saberes e Práticas na Educação Básica (CESPEB). Paralelamente a estas questões, a voz dos movimentos sociais ganhou materialidade por meio das leis 10.639-03 e 11.645-08, que tornaram obrigatório o ensino das temáticas africana e indígena, respectivamente.

Compreendendo os desafios colocados por estas leis e sua importância para valorização das identidades dos meus alunos, produzi neste curso de especialização, análises sobre livros didáticos para apreensão de como estes grupos culturais, isto é, os nossos povos originários (“indígenas”), africanos e afrodescendentes, estavam sendo representados nos manuais escolares. Foi este curso de especialização que despertou-me para o fato de que o

currículo não era uma lista de conteúdos e muito menos um artefato neutro: nele, encontram-se variadas relações de poder e desde então, o currículo tem sido alvo de minhas reflexões.

Com base nos resultados obtidos neste curso de especialização, pude compreender a necessidade de elaboração de metodologias para implementação das leis 10.639-03 e 11.645-08. Assim, em 2014, inscrita no curso em nível de mestrado profissional no Programa de Pós Graduação em Ensino em Educação Básica (PPGEB/CAP-UERJ), dediquei-me a compreender possibilidades teóricas para construção destas metodologias.

O PPGEB/CAP-UERJ tem como área de concentração “currículo e cotidiano” e permitiu-me aprofundar as discussões teóricas, ao mesmo tempo em que produzi considerações sobre o que consiste a pesquisa “da” e “na” prática docente, inserida no cotidiano escolar. As metodologias por mim desenvolvidas no PPGEB/CAP-UERJ objetivavam enunciar outros sujeitos históricos, com vistas a deslocar concepções etnocêntricas para *diálogos interculturais propondo, por meio dos mesmos, uma ponte entre as demandas sociais e o Ensino de História*. Estas metodologias resultaram no produto deste mestrado profissional que tendo sido aprovado pela banca examinadora foram publicadas em formato de livro impresso, intitulado: “*Diálogos interculturais no Ensino de História: oficinas pedagógicas para implementação da lei 11.645-08*”.

Neste curso de doutorado, iniciado em 2018, no Programa de Pós Graduação em Educação da UFRJ, vivenciei outra transformação no modo como é possível compreender o currículo, passando a apreendê-lo do ponto de vista daqueles que o formulam, em suas imbricadas tramas. Inserida na linha de pesquisa “*Currículo, Docência e Linguagem*”, renomeada em 2020, para “*Currículo, Ensino e Diferença*”, propus nessa investigação, constructos teóricos-metodológicos sobre a constituição de subjetividades na/pela linguagem nas produções curriculares, entendendo-as como discursos. Isto vem me permitindo posicionamentos mais efetivos em relação ao currículo como artefato cultural (isto é, em seu sentido produtivo), bem como, as possibilidades de (re) configurá-lo em contextos variados, a partir das regras de enunciações que o constitui.

O campo empírico em análise não está isento destas regras configuradoras do currículo. Há certos atravessamentos e contingenciamentos que só poderão ser melhor compreendidos focalizando seu aspecto produtivo. Neste sentido, as produções curriculares de Niterói (RJ) foram sendo enunciadas nos seus marcos políticos, legais, historiográficos e pedagógicos.

Assim, por exemplo, as produções curriculares em Niterói (RJ) “abraçaram o multiculturalismo” (FME – NITERÓI/RJ, 2010, p. 6), como efeito das tendências sociais e políticas vivenciadas. O estudo do multiculturalismo como parte da minha empiria foi um

recorte importante, como se verá no desenvolvimento do trabalho, para compreensão dos objetivos propostos nesta pesquisa, permitindo-me também, interlocuções com minhas reflexões teóricas anteriores. Nessas pesquisas, já voltava-me para a questão da cultura, por meio das teorias dos estudos culturais, cuja filiação teórica é também pós-estrutural e da interculturalidade, como instrumentos para leitura de sentidos socialmente produzidos, compartilhados e produtora de subjetividades.

Neste atual estágio, pude aprofundar essas discussões teóricas anteriores focalizando uma abordagem discursiva, que justifica-se já no título da tese, “Vontade de saber” (FOUCAULT, 1988, 2014) como investimento pessoal, expressa anseio pelo conhecimento com a expectativa de romper com certos assujeitamentos nos limites de “dominação que se desenvolvem na história das sociedades” (FOUCAULT, 2014, p. 5).

“Vontade de saber” como parte do paradigma teórico nesta pesquisa exerce um papel de estímulo para questionar todo um jogo de relações que possibilitaram (inter) ditos e que nos jogos de poder nos (re) conduz a “vontade de verdade” (FOUCAULT, 2014), não apenas como aquilo que é falso ou verdadeiro, mas como “uma vontade mais radical que produz, incorpora, põe/impõe o sistema verdade/erro” (FOUCAULT, 2014, p. 4).

Verdade e erro, liberdade e servidão, compreendidas nas palavras de Foucault, como uma injunção para produção de subjetividades, expressam as formas como enunciamos saberes, verdades, erros, omissões. Pensamentos inadvertidos sobre quem somos por meio do que sabemos (FOUCAULT, 1988 p. 59). Foucault não propôs sua *arqueologia do saber* com foco em qualquer jogo de verdade. “Mas somente a respeito daqueles que o próprio sujeito é colocado como objeto de saber possível: quais são os processos de subjetivação e de objetivação que fazem com que o sujeito possa se tornar, na qualidade de sujeito, objeto de conhecimento?” (FLORENCE, 2001, p. 235 e 236). Com base neste pressuposto, a relação entre conhecimento (histórico escolar) e os processos de subjetivação e objetivação me permitiram explorar sentidos sobre os sujeitos “aluno” e da “docência” no material empírico desta pesquisa.

Neste sentido, a opção por uma perspectiva pós-estruturalista foi um caminho promissor para problematização de discursos amparados na racionalidade moderna, desnaturalizando-os com a preocupação de compreender por que construímos nossas subjetividades e saberes de um jeito e não de outro. E mais, que caminhos são possíveis para rupturas com os nossos assujeitamentos? Esses questionamentos permeavam a nossa problemática central, lembrando: como as ações docentes instituíram saberes/poderes no processo de implementação dos ciclos em Niterói (RJ)?

Eles também auxiliaram-me na defesa do meu lugar epistêmico com foco no pós-estruturalismo, pois me possibilitou compreender os discursos como um sistema em devir, no qual tudo que expressamos sobre nossos conhecimentos e sobre nós mesmos é de forma contingencial em meio às lutas políticas pelo poder de significar.

Neste sentido, a “ordem do discurso” é capaz de nos posicionar enquanto sujeitos em face daquilo que conhecemos e a nossa “vontade de saber”, conceito de Foucault (2014) que vai além de uma mera curiosidade, nos possibilita questionar não apenas a nossa própria subjetividade, mas todo um ordenamento que nos é exterior: o mundo de discursos que nos constitui e produz nossa maneira de ser e pensar.

A partir daí foi possível questionar até que ponto nossos processos educacionais contribuem para ruptura com os nossos assujeitamentos ou até que ponto são condicionantes das nossas próprias vontades? Enfretamento necessário com vistas a compreender o protagonismo docente no contexto analisado.

No percurso deste trabalho, em diálogo teórico com Thomas S. Popkewitz, pesquisador norte-americano do campo do currículo, procurei empregar algumas de suas “ferramentas” heurísticas por ensejaram um olhar não binário para estes dois processos. Compreendendo-os como formas imbricadas de regulação, este autor vem trabalhando com a noção de “*alquimia das disciplinas escolares*” que possibilita a historicização de como estes saberes se transformam.

Em breve síntese, temos nesta noção uma apropriação dos princípios alquímicos contextualizados nos séculos XVI e XVII que operavam com a intenção de mover metais básicos de um espaço para outro, e neste processo, movê-los para outro espaço (o de ouro puro). É importante destacar que Popkewitz elabora esta apropriação para compreensão da transformação de saberes no contexto escolar de forma complexa, pois não se trata de meros deslocamentos. Autores como Monteiro (2001, 2007 a), Magalhães (2002), Gabriel (2003), Rocha (2010), Chevallard (2000), entre outros, produziram também argumentações neste sentido e que visam problematizar tal complexidade. Para Popkewitz, compreender a história das disciplinas escolares requer um olhar para o presente, mesma direção do trabalho teórico de Foucault.

No presente, teríamos processos (inacabados) das mudanças que atravessam os sistemas de pensamento (ou de razão). E com isto, a nossa forma de compreender as coisas de um modo e não de outro. Como processos inacabados tais compreensões são sempre tensionadas por questões de poder, aqui compreendido como uma força produtiva e não simplesmente repressiva.

Isto nos traz a instabilidade própria daquilo que se move e também alguma estabilidade própria daquilo que se afirma dentro de certo espaço. Ao trabalhar com a noção de alquimia das disciplinas escolares, Popkewitz problematiza estas tensões dentro daquilo que ele denomina como sistemas de pensamento. Indo além da ideia de que as disciplinas escolares são tradução de um saber científico, mas não descartando tal possibilidade de movimento, porém, compreendendo tal alquimia como aquela capaz de produzir princípios de reflexão e ação (POPKEWITZ, 2020).

Embora este trabalho não se proponha a elaborar “uma história da disciplina de história” no contexto em análise, certamente, preocupa-se com os “rastros” desses saberes que constituem a História Escolar enquanto discursos tensionados pela questão do poder (ou melhor, poderes) e sua potência no sentido de produção de regulações, do conhecimento e mais, de nós mesmos.

Popkewitz produz suas formulações teóricas na interlocução com o trabalho de Foucault e com autores cujos repertórios também se aproximam da perspectiva pós-estruturalista. Ao compreender estes dois processos, isto é, os processos de subjetivação e de objetivação, como regulação, esta tese torna-se pois, debitária da noção de “alquimia de saberes” e do desafio de desnaturalizar a produção de nossas subjetividades.

Além disto, como se verá no desenvolvimento deste trabalho estas compreensões possibilitaram análises sobre o local e global, bem como, a intersecção entre a micro e a macro política, como discursos. Neste sentido, a lógica das produções curriculares pode ser vista por uma razão, segundo Popkewitz (2020) que não está condicionada a uma agência invisível de políticas econômicas, mas como estas transformam seus discursos e como estes são socializados na forma de “teses culturais a respeito de modos de vida” (POPKEWITZ, 2020, p. 62). Isto implica, entre outros procedimentos, em reconhecermos que a materialidade e o pragmatismo econômico não, são de modo exclusivo, os únicos protagonistas nas transformações relativas a constituição de nossa forma de observar/(re) conhecer o mundo e de (auto) gestão do mesmo.

Todos estes jogos de significações possibilitaram a enunciação de certos sentidos para a disciplina história escolar. Este exercício árduo, aqui desenvolvido, a partir da abordagem discursiva proposta por Michel Foucault só pôde ser proposto e efetivado a partir das disposições enunciativas disponíveis em suas temporalidades.

Para ampliação destas disposições, para além das fontes documentais, elaborei revisão de literatura, compreendendo esta ação não apenas como um procedimento metodológico da pesquisa, no sentido de compreender o que tem sido produzido no campo, o que em si, já consistiria em exercício profuso de apropriação e construção do meu objeto.

Ao entender estes trabalhos como disposições enunciativas, de certo modo, eles acabaram por se constituir, também, como parte do acervo empírico produzido nesta investigação e passaram a se inserir naquilo que Foucault (2008a) denomina como “arquivo”, um domínio das coisas ditas, o que agrega uma dupla acepção: tanto como “território”, como também, “comando/poder/regulação”. Este arquivo da revisão de literatura será melhor pormenorizado no capítulo um desta tese.

Assim, em face destas e outras motivações, este trabalho está dividido em quatro capítulos. O primeiro intitulado: *Niterói (RJ) e os ciclos de escolarização – “a priori histórico” de uma experiência possível* tem como objetivo compreender por meio das especificidades dos ciclos de escolarização, os “rastros” discursivos que possibilitaram a produção desta realidade em Niterói (RJ).

Além disto, traz um panorama geral sobre o os ciclos em contextos variados, que analisado a luz das teorizações de Foucault, objetivou contribuir para melhor compreensão deste modelo de organização escolar. Passo inicial nas trilhas que possibilitaram sentidos para a disciplina da História Escolar, este capítulo pretende, pois “fazer chegar até o nosso discurso o solo da experiência” (FOUCAULT, 2000, p. 415)

O segundo capítulo *Políticas Educacionais, ciclos de escolarização e suas interfaces: Currículo de História como discurso* objetiva compreender este artefato do ponto de vista discursivo, de modo não desassociado da política dos ciclos. Para explorar os silenciamentos acerca dos discursos, vali-me das conceituações de “arquivo” (FOUCAULT, 2008a), “interdiscursividade” (FISHER, 2001) e “teias discursivas” (ALBUQUERQUE JR, 2007). Ao propor tais interlocuções teóricas, este capítulo intencionou, ademais, compor “rastros discursivos” sobre como a disciplina de história passou a se configurar na organização escolar em ciclos. Entre estes rastros, procurarei apresentar dentro dos jogos enunciativos possíveis, “se” e “como” os documentos e práticas curriculares na disciplina de História avançaram em relação às proposições multiculturais.

O terceiro capítulo *(Criações “instituintes”): construindo mundos entre fissuras e regimes de verdade* apresenta argumentos de que a implementação do modelo escolar em ciclos na cidade de Niterói (RJ) foi potencializada por políticas interligadas, com destaque para os “projetos instituintes” os quais possibilitaram formas integradas e interdisciplinares na articulação dos conteúdos das disciplinas, favorecendo, também, a autoria docente. Esse capítulo também apresenta “rastros” discursivos de como a disciplina de História insere-se na ação de planejar como desdobramento dos fazeres curriculares.

A avaliação é problematizada no capítulo quatro, *Avaliar para uma vontade (radical) de saber: que jogos de verdade? Que jogos de linguagem?* O foco deste capítulo é demonstrar os mecanismos de avaliação utilizados no modelo organizacional em ciclos de escolarização, entendendo-a também como desdobramento desta política articulada ao currículo. Retóricas contrárias ao modelo de organização em ciclos advogam que nele há riscos quanto à “aprovação automática” dos estudantes, derivando assim, em mais uma clivagem em relação à escola para as camadas populares. Além disto, serão debatidas perspectivas teóricas de avaliação que produzem sentidos sobre o conhecimento histórico escolar, explorando os valores epistemológicos, ontológicos e axiológicos da disciplina de História, em suas multiplicidades de fazeres curriculares no contexto sob análise.

Desta forma, esses capítulos apresentaram caminhos percorridos e perspectivas para gestão do ensino na implementação da organização escolar em ciclos. Nesses percursos, focalizei as performances da disciplina de história, por considera-la estratégica para compreensão de outras articulações, sobretudo, as relações e disputas pelo “poder de significar”.

Nas próximas páginas, por meio dessas abordagens discursivas, intenciono apresentar os jogos de significações, expressivos de uma vontade (radical) de saber e de verdade, nas palavras de Foucault (1988, 2014), verdade que não se opõe apenas a mentira, mas exclui o erro, exclui outras verdades pelos sistemas (de dominação). Verdade irreduzível às vontades individuais, posto que encontra o seu lugar no devir da História.

Espero que esta pesquisa venha em auxílio dos nossos dilemas atuais, já que estes também são expressões pela linguagem, de jogos de verdade, jogos de poder.

1. NITERÓI (RJ) E OS CICLOS DE ESCOLARIZAÇÃO – “A *PRIORI HISTÓRICO*” DE UMA EXPERIÊNCIA POSSÍVEL

*Eu sou nuvem passageira que com o vento se vai,
eu sou como um cristal bonito que se quebra quando
cai ...*

*Não adianta escrever meu nome numa pedra pois
esta pedra em pó vai se transformar*

Hermes Aquino, 1977

*“(...) então se pode apostar que o homem se
desvaneceria, como, na orla do mar, um rosto de
areia”*

Michel Foucault, 2000, p. 536

Expressando a efemeridade de nossas subjetividades, nas epígrafes acima, esta pesquisa se abre para as possibilidades de experiências na organização do tempo de escolaridade no modelo de ciclos em Niterói (RJ) para compreensão sobre a questão do “sujeito” e como este se constitui como “objeto”, no campo discursivo em análise. Nestas relações, o objetivo geral proposto para este capítulo é demonstrar ao abrigo de que regras discursivas os ciclos de escolarização foram assumidos como proposta de organização escolar para “fazer chegar até o nosso discurso o solo da experiência” (FOUCAULT, 2000, p. 415).

Ao longo deste capítulo, serão aprofundadas conceituações sobre os ciclos de escolarização, contudo, em breve síntese, “do ponto de vista pedagógico,

Ciclo é a forma de organização do currículo, do espaço e do tempo escolar, baseada nas características biológicas e socioculturais do desenvolvimento humano, engendrando um trabalho pedagógico em que a idade, os interesses comuns e os aspectos cognitivo e sócio afetivo dos alunos são os eixos articuladores do processo de construção de valores, de conhecimentos e de práticas sociais”.

(FME-NITEROI, 2008, p.1)

Os ciclos de escolaridade correspondem pois, a uma alternativa ao modelo de seriação, tendo em vista, principalmente, a flexibilização do tempo para aprendizagens. Outras estratégias pedagógicas são formuladas levando em conta os suportes teóricos que embasam os ciclos de escolarização, os quais visam compreender os processos de aprendizagens de forma contínua, como resultados da interação social para desenvolvimento dos aspectos cognitivos, sem descartar o papel da afetividade e da socialização. Desta forma, os sujeitos de ensino-aprendizagem, a função da escola e os próprios conteúdos, bem como o diálogo entre as disciplinas são colocados sob perspectivas distintas de outros modelos de organização escolar. Isto será aprofundado ao longo deste capítulo.

Como desdobramento secundário do objetivo geral proposto para este capítulo, intenciono compreender, discursivamente focalizando a documentação empírica, as aproximações/distanciamentos da proposta anterior neste contexto, isto é, da seriação, haja vista ser esta última forma de organização escolar, preponderante nos sistemas de ensino brasileiro, ocupando, de certa forma, um lócus de tradição conforme nos demonstra a professora Andrea Fetzner (2009) com base nos dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP):

De um total aproximado de 33 milhões de matrículas no ensino fundamental (sistemas públicos e privados de ensino) em 2006, apenas seis milhões funcionavam em regimes de ciclos; cerca de quatro milhões estavam em regimes que conjugavam séries e ciclos; as demais matrículas eram em regimes exclusivamente seriados (FETZNER, 2009, p. 56).

Embora a tradição da seriação seja regra nos nossos sistemas educacionais de ensino, no percurso aproximado de vinte anos dos ciclos, enquanto experiência escolar em Niterói (RJ), há expressões de negociação de sentidos entre “tradição” e “inovação”, como procurarei argumentar ao longo deste capítulo, ao se incorporar elementos da forma de organização escolar em ciclos e simultaneamente manter-se resquícios da anterior, isto é, da seriação.

Seguindo as recomendações teóricas de Michel Foucault não me interessa no debate em torno dos ciclos de escolarização, com foco em opiniões, “das escolhas operadas, segundo os indivíduos, meios, grupos sociais” (FOUCAULT, 2000, p. 103). Interessa-me estudá-los do ponto de vista das condições históricas que possibilitaram tal experiência:

Se se quiser empreender uma análise arqueológica do próprio saber, então não são esses debates célebres que devem servir de fio condutor e articular o propósito. É preciso reconstituir o sistema geral de pensamento, cuja rede, em sua positividade, torna possível um jogo de opiniões simultâneas e aparentemente contraditórias. É essa rede que define as condições de possibilidade de um debate ou de um problema, é ela a portadora da historicidade do saber.
(FOUCAULT, 2000, p. 103)

O solo discursivo, que tornou iminente os ciclos de escolarização como experiência possível, pode ser examinado à luz daquilo que Foucault (2000, 2008a) denomina como *a priori* histórico: como aquilo que tornaria possível a multiplicidade de enunciados em dada época. Uma história pautada nos discursos e como estes produzem subjetividades. *A priori* na teorização proposta por Foucault não é algo determinístico e nem assumido como já dado, mas construído a partir das relações históricas dos sujeitos que as vivenciaram e do pesquisador com vistas a produção de inteligibilidades sobre as mesmas.

O conceito de *a priori* histórico relaciona-se com o de arquivo, que por sua vez, relaciona-se com o conceito de positividade. A positividade desempenha o papel, naquilo que Foucault entende *como a priori* histórico, para a compreensão dos discursos em sua dimensão temporal e não de modo imutável (FOUCAULT, 2008a, p. 145). O “arquivo” como produção teórica de Foucault, visa lidar com esta imensa dispersão de discursos que vão configurando pensamentos “antes e em outro lugar”, isto é, na relação entre as palavras e as coisas.

Ao mesmo tempo, esta forma de organização escolar, compreendido como discurso, também irá se constituir como a *priori* histórico de outros discursos. Ao entender os ciclos como um “*a priori* histórico” de experiências possíveis, assumo o propósito de compor “rastros” discursivos no solo arqueológico, em seus estratos não estanques.

Tais “rastros” possibilitaram significações para o conhecimento histórico escolar e sentidos para o ensino de História, como experiência singular, produtora de regras com enunciações próprias. Com o propósito de explorar essas enunciações sob perspectivas da literatura especializada, considerando-a também como camada deste solo discursivo, efetuei levantamento bibliográfico que me veio em auxílio para melhor compreensão do objeto em análise e constituiu-se, ademais, como um *arquivo de coisas ditas* cujas discussões serão apresentadas a seguir.

1.1. Discussão bibliográfica ou por um arquivo de “coisas” ditas: territórios e regulações

Iniciadas em 2018, as apreciações sobre o levantamento bibliográfico foram adensando-se na medida em que ocorriam a apropriação do objeto investigado, bem como, da teoria que embasa este trabalho. Compreendendo tal objeto como uma imbricação entre os campos pedagógicos, curriculares e de ensino de História em suas “teias discursivas” (ALBUQUERQUE JR, 2007), pretendo explorá-lo como território de coisas ditas, com vistas a discutir os recortes bibliográficos, ou seja, como por meio deles, instauram-se enunciados na positividade discursiva de seus domínios? Neste sentido, compreendo as escolhas teóricas dos autores a serem citados como resultados de práticas discursivas que para além do:

Nível das *performances* verbais, do que se pôde desenrolar na ordem do espírito ou na ordem das coisas; mas que tenham aparecido graças a todo um jogo de relações que caracterizam particularmente o nível discursivo; que em lugar de serem figuras adventícias e como que inseridas, um pouco ao acaso, em processos mudos, nasçam segundo regularidades específicas.

(FOUCAULT, 2008, p. 146 – grifos do autor)

Isto porque as lentes teóricas deste trabalho conflitam com a ideia de que exista um discurso original, por isso, cada autor é devedor das ideias do seu tempo e com elas dialogam, no exercício da função de autoria (FOUCAULT, 1969, p. 45, 57,58), bem como, com os saberes dispersos e disponíveis nos estratos dos discursos. Estas regularidades específicas não devem ser entendidas como algo regular, no sentido de repetição, mas como regras demarcadas pelos jogos de relações, que além de sistemas de pensamento, teses, aparatos epistemológicos, etc., nos conduzem as possibilidades de enunciação, nos intercursos do saber-poder.

Desta forma, aos saberes produzidos não se pode atestar como sendo apenas o “estado dos conhecimentos em um dado momento do tempo”, nem tampouco caracterizá-los como “formas de conhecimento” pura e simplesmente (FOUCAULT, 2008a p. 203). É preciso ir além, compreendê-los como um *a priori* histórico, isto é, não como a *condição de validade* para juízos, mas *condição de realidade* para enunciados” (FOUCAULT, 2008a, p. 144 – grifos acrescidos).

Assim, a proposta em relação à discussão bibliográfica foi a de aproveitar o potencial destes territórios discursivos, para compreender se e como o objeto em análise nesta tese encontra-se submetido à regulações; e, extrair também, as descrições necessárias daquilo que se investiga. Neste duplo desafio, espera-se ir ao encontro da historicidade desses saberes, nas suas definições e condições de positividade e com isto, compor um arquivo a ser explorado ao longo desta tese, que possibilite a visualização dos regimes de verdade e suas regras de enunciação.

Desta forma, tendo como parâmetro o período de 2008 a 2018 e utilizando o descritor “ciclos de escolarização” para revisão bibliográfica foram localizados um total de 49.499 (quarenta e nove mil quatrocentos e noventa e nove) trabalhos; entre teses, dissertações e artigos nas plataformas de pesquisa e trabalhos apresentados em eventos (ver anexo, tabela 1).

Por se tratar de um descritor muito amplo e tendo em vista as imbricações inicialmente mencionadas, outros descritores foram utilizados como filtros, cujos resultados totalizaram 50 (cinquenta) trabalhos; entre teses, dissertações, artigos e comunicações em eventos (ver anexo, tabela 2).

Para alcance desses resultados, utilizamos como parâmetro a palavra “or”, dessa forma, a busca retornou apenas àqueles trabalhos que continham alguns desses descritores: "Ensino de História", "Currículo", "Saberes Escolares", "Conhecimento Escolar", "Ciclos de Escolarização", "Ciclo de Políticas", "Análise do discurso", "Autoria". Após a leitura dos títulos e dos resumos, com base nas plataformas CAPES e BDTD foram selecionadas quatro teses e duas dissertações (ver anexos, tabelas 3 a 6).

Jaehn (2011) investigou as diversas singularidades de enunciação acerca de “conhecimento” e “poder” assumidas nos discursos curriculares e na literatura especializada produzida por este campo entre 1920 a 2010. Ao empreender uma pesquisa documental e bibliográfica sobre a temática, a autora produziu intelectões, que para além de contextualizarem o campo do currículo, em suas múltiplas correntes teóricas, demonstram diversas perspectivas de como a injunção do binômio saber-poder abarca dimensões e intencionalidades que vão desde o controle, ao empoderamento dos sujeitos, como expressão dos diferentes projetos de sociedade.

Compreendendo o arquivo como uma “lei do que pode ser dito, o sistema que rege o aparecimento dos enunciados como acontecimentos singulares” (FOUCAULT, 2008a, p.147), o trabalho de Jaehn (2011), portanto, vem em auxílio para composição de “rastros” discursivos sobre os regimes de verdade, os quais expressam “a materialidade a que obedecem necessariamente esses enunciados, as possibilidades de inscrição e reinscrição, limites e limites” (FOUCAULT, 2008 a, p. 116). Em outras palavras, temos entre as suas inúmeras contribuições, as condições históricas da emergência deste enunciados, suas regras para enunciação socialmente produzidas, suas continuidades e descontinuidades, bem como, as disputas em torno dos domínios na ação de significar.

Machi (2009) contribuiu para apreensão do quadro conceitual sobre temáticas discutidas no percurso desta tese, tais como: ciclos de escolarização, progressão continuada, avaliação, aprovação, retenção, entre outros. Sua pesquisa bibliográfica e documental explora as formulações e enunciações de políticas sobre os ciclos no contexto de São Paulo (SP) nos entrecruzamentos com as políticas em nível nacional, formuladas pelo Ministério da Educação (MEC).

Ao mesmo tempo, Machi (2009) buscou inferir, por meio de instrumentos qualitativos (questionários e observações do campo) indicadores da efetividade da política dos ciclos de escolarização no campo por ele investigado. Ao lado de outros trabalhos deste levantamento, é possível advogarmos que uma das regularidades discursivas (FOUCAULT, 2008 a, p. 163) sobre a implantação dos ciclos é que suas camadas discursivas estão em solo mais profundo do que a década de 1990, presente em ideias educacionais que buscavam uma formação ativa dos estudantes.

Para encaminhar compreensões sobre o Ensino de História, considerei relevante o trabalho de Penna (2013). Este autor problematiza a questão da operação historiográfica na produção do conhecimento escolar. Valendo-se da conceituação do Ensino de História como lugar de fronteiras (MONTEIRO, 2007b), ele demonstra por meio de entrevistas e observações

de aula dos professores, “a existência de operações historiográficas escolares que produzem conhecimento histórico” (PENNA, 2013). Esta pesquisa contribuiu pois, para demonstração das “teias discursivas” nos fios de sutura do conhecimento histórico escolar, como um amálgama de saberes.

Ao efetuar o levantamento bibliográfico, tendo como filtro o descritor “saberes escolares” pude investir numa inquietação particular, como expressão de uma “vontade de saber” no melhor entendimento deste conceito foucaultiano (2008a; 2014). Questionava-me se a experiência dos projetos instituintes, ou algo que dele se aproximasse, teria sido empreendida e submetida à investigação em outros contextos educacionais. Foi localizada apenas uma tese e uma dissertação. A tese explora o contexto da escola como lugar de produção curricular para contraponto da políticas educacionais contemporâneas, as práticas desenvolvidas que se assemelham aos instituintes foram nomeadas como Projetos Complementares, implementados na cidade de Pelotas (RS), trata-se da tese de Iunes (2010).

A autora preocupa-se em como esta produção curricular nas escolas insere-se na questão da gestão do ensino. Além disto, opera com o conceito de ciclo de Políticas de Stephen Ball (1994), autor cuja teorização traz aportes analíticos de Foucault. Considerei relevante este trabalho por me permitir explorar sentidos desta articulação entre políticas na intersecção entre o local e o global, que se coloca em face aos regimes de verdade/sistemas de pensamento, de modo alternativo, tal como ocorre em Niterói (RJ) e por me permitir compreender as regras de enunciação destes projetos (complementares/instituintes).

Embora existam referências de outras experiências no território brasileiro, o que o levantamento indicou é que estes projetos foram muito pouco explorados como objeto de investigação ou mesmo como fonte, mesmo quando se efetua busca pelos termos “projetos instituintes” ou “projetos complementares”. Outro trabalho acadêmico (em nível de mestrado) que explora a questão dos instituintes foi realizado por Moreira (2014) ao estudar indicativos de *atitudes* instituintes, como desdobramento da participação dos sujeitos no contexto da prática e do projeto político pedagógico (PPP) de uma escola localizada no bairro de Campo Grande (Rio de Janeiro – RJ). Estas imbricações entre o PPP e os projetos instituintes foram investigadas no capítulo três e quatro desta tese, como modelos alternativos para o planejamento, a gestão escolar democrática, avaliações, bem como, para sistematização de uma epistemologia da prática escolar a partir destes discursos.

Ainda em relação às dissertações, Borborema (2008) investigou os ciclos de escolarização em Niterói (RJ) a partir de referencial teórico com foco no ciclo de políticas de Ball (1994), para compreensão de como este modelo de organização escolar fora ali

implementado, bem como as significações dos docentes envolvidos neste processo, aprofundando-as tendo em vista também o contexto da produção do texto de políticas.

A partir do portal de periódicos CAPES e Scielo foram selecionados um total de sete artigos (ver anexos tabelas 7 e 8). Fetzner (2014) apresenta as ideias de autores que fundamentaram o modelo de organização do conhecimento escolar em ciclos. A autora traz alguns sentidos atribuídos pelos professores ao currículo neste modelo de organização do conhecimento, contribuindo para compreensão da relação dos professores com o currículo nos ciclos no contexto da prática. Estes sentidos expressam, em certa medida, o potencial formativo do currículo, especialmente quando este é recontextualizado na produção do conhecimento escolar. Relações que busquei aprofundar nesta tese sob o ponto de vista de uma abordagem discursiva, explorando outras facetas, especialmente no que diz respeito as relações de poder.

Naiff e Naiff (2013) por meio da abordagem teórica das Representações Sociais oferecem uma análise qualitativa sobre as compreensões dos professores de Niterói (RJ) acerca do currículo nos ciclos. Esta abordagem é promissora para compreensão da ausência de homogeneidade nos discursos que envolvem a produção curricular em variados contextos.

Silva (2017) analisa as contribuições do pensamento do educador brasileiro Anísio Teixeira, que datam desde a década de 1920, para advogar que as políticas educacionais, na atualidade, mesmo apresentando-se como ideias inovadoras, como por exemplo os ciclos, são devedoras destas contribuições. O autor tem como campo empírico o contexto da rede municipal de Niterói (RJ) e articula suas compreensões teóricas com questões vivenciadas na prática, uma vez que também atuara como professor das séries iniciais nesta rede.

Gabriel e Castro (2016) elaboraram constructos teóricos para compreensão do conhecimento escolar a partir da perspectiva teórica pós-fundacional. As autoras advogam que a produção de sentidos em torno de significantes como “conhecimento/cultura, universal/particular; conhecimento/conteúdo escolar e verdade/sentido presentes nos debates educacionais da atualidade (...) são desestabilizados e recolocados no jogo político da definição”. Este artigo apresenta grande potencial para construção de ferramentas heurísticas em pesquisas, como a que desenvolvi, que buscam compreender as lutas e efeitos das significações nas arenas do discurso.

Silva e Fonseca (2010), Schmidt (2012) e Bittencourt (2018) abordam questões epistemológicas no campo do Ensino de História. Os primeiros analisam tradições, mudanças, conquistas e perdas nesta disciplina no contexto da redemocratização. Já a segunda autora propõe uma periodização para o ensino de História tendo como critério o conceito de código disciplinar proposto por Cuesta Fernandez (1998), trazendo elementos da história do ensino de

história e as disputas que a alimentam nos jogos discursivos. Bittencourt (2018) também propõe uma história da disciplina história, contudo, focalizando os confrontos sobre os seus objetivos.

Por fim, percorrendo eventos cujas produções se voltavam para questões curriculares e para o Ensino de História foram localizadas seis comunicações (ver anexo, tabela 9). Velasco (2018); Teixeira (2017); Monteiro e Ralejo (2018) e Aquino e Oliveira (2017) abordam questões relevantes para o Ensino de História nos seus entrecruzamentos com outros campos de saberes. Os dois primeiros autores apostam em análises discursivas para investigar como são fixados sentidos e discursos hegemônicos no Ensino de História.

Monteiro e Ralejo discutem elementos que compõem as práticas docentes na produção de saberes escolares, ao mesmo tempo em que se constituem os conhecimentos, constituem-se também os sujeitos. As autoras produzem suas reflexões com um investimento nas teorizações de Foucault ao compreenderem o sujeito como construção discursiva. Aquino e Oliveira apostam no conceito de código disciplinar de Cuesta Fernandez (1998) para analisar a constituição da História ensinada na escola, com o diferencial do exercício articulatório do impacto das políticas públicas educacionais no processo de seleção de conteúdos e fixação de uma tradição neste campo disciplinar.

Souza (2018) e Vasconcelos (2018) abordam o fazer curricular no contexto da prática em Niterói (RJ). A primeira autora explora os movimentos “instituintes”, fazendo um relato crítico de sua experiência como proponente para advogar que tais movimentos exemplificam o conceito de escolas curricularmente inteligentes, ademais defende o lugar de produção curricular na prática dos professores como potencializador de sentidos e de autonomia docente. A segunda autora apresenta as questões curriculares em suas imbricações com as diferentes propostas de avaliação (externa e interna) na rede de Niterói (RJ).

É importante destacar que “movimentos e ações instituintes” são termos correlatos utilizados para dar conta da agência dos professores enquanto fenômeno situado no contexto de suas práticas nas escolas. Com relação aos projetos “instituintes”, estes podem ser interpretados como a sistematização dessas práticas por intermédio dos planejamentos dos professores, nos quais está registrado aquilo que desejam ensinar ou vem ensinando, já que, em Niterói (RJ) por meio das políticas públicas, há uma previsão de continuidades desses planejamentos.

Sinteticamente, estas foram pois, as principais referências bibliográficas, frutos da revisão de literatura, que potencialmente contribuiram para a produção desta tese e que serão retomadas, sempre que necessário, ao longo do trabalho em face das discussões suscitadas no percurso. Como adverte Foucault: “O arquivo não é descritível em sua totalidade; e é incontornável em sua atualidade” (FOUCAULT, 2008a, p. 147), assim, mais que esgotar toda

literatura, a intenção era encaminhar algumas possibilidades de diálogos com os trabalhos produzidos no campo, tendo em vista, que além de expressarem o “estado de arte” são discursos produzidos no interior de um arquivo, com regras próprias de enunciação, cujas particularidades expressam sentidos sobre o ensino de história, currículo, avaliação entre outros temas abordados.

A seguir, as trajetórias dos ciclos, sentidos e apropriações serão demonstradas em diálogo com a bibliografia apresentada e outras referências, intencionando recuperar nas camadas e solos profundos no tempo, em suas verticalidades e horizontalidades, aquilo que pôde constituir seu próprio *a priori* histórico e dispô-lo como *a priori* de outros discursos. Nestes percursos, simultaneamente, proponho-me a aprofundar algumas compreensões sobre esse conceito de Foucault (2000, 2008a).

1.2 Ciclos de escolarização: entre trajetórias e sentidos

O regime escolar em ciclos, assim como o regime de seriação, é, abreviadamente, uma forma de organização do tempo escolar (anos de escolaridade) e está previsto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB/1996):

Art. 23. A educação básica poderá organizar-se em **séries anuais**, períodos semestrais, **ciclos**, alternância regular de períodos de estudos, grupos não-seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar (...)

Art. 32. O ensino fundamental obrigatório, com duração de 9 (nove) anos, gratuito na escola pública, iniciando-se aos 6 (seis) anos de idade, terá por objetivo a formação básica do cidadão, mediante: (...)

§ 1º **É facultado aos sistemas de ensino desdobrar o ensino fundamental em ciclos**

(BRASIL, 1996 – grifos acrescentados)

Este dispositivo presente na lei nº 9.394, acima mencionado, exemplifica um tipo de normatividade, que ao lado dos campos de saberes e dos processos de subjetivações vão compondo experiências possíveis, na compreensão de Foucault. Há que se entender que toda legislação, antes de representar o interesse de um legislador oculto e onipotente, se desenha no interior de todo um jogo de relações.

Para Machi (2009, p. 13) os embates em torno da universalização do ensino, trazendo como preocupação a permanência e real aprendizagem dos estudantes, foram catalizadores para que questões como “avaliação, retenção (ou repetência), a recuperação contínua e paralela”

motivassem esta previsão legal na LDB/1996 para implantação dos ciclos de escolarização como outra alternativa possível.

Jacomini (2008) é enfática ao esclarecer que o:

Ensino organizado em ciclos não é a junção dos conteúdos de algumas séries em um período maior denominado ciclo. Os ciclos têm como essência o pressuposto de que determinados processos educativos devem ser organizados dentro de um período que atenda as demandas de desenvolvimento e aprendizagem das crianças e dos adolescentes em suas diversas dimensões (...) por isso, além de implantar os ciclos, é necessário aproveitar suas potencialidades como forma de organização do ensino, para construir espaços educativos favoráveis à aprendizagem e à formação dos alunos.
(JACOMINI, 2008, p. 82 e 83)

Dessa forma, os ciclos tem como um dos seus princípios o respeito ao ritmo de aprendizagem de cada estudante: “O tempo maior permite, em educação, um respeito também maior, ao ritmo do educando e à sua individualidade” (FME-NITERÓI/RJ, 1999, p. 24). Além disso, há ainda a possibilidade de formação de grupos (classes de estudos) em consonância com os interesses e os processos cognitivos de cada estudante:

A ausência de regras rígidas dá origem a uma flexibilidade real, que influi na organização dos grupos, permitindo que os alunos participem de mais de um grupo, com o nível de desempenho mais próximo em momentos distintos e com base em princípios pré-estabelecidos pelos professores, podendo, até mesmo deixar seu grupo original, circunstancial ou definitivamente.
(FME-NITERÓI/RJ, 1999, p. 24)

É importante considerarmos que esta flexibilidade não se resume apenas à extensão de prazos para que os conteúdos disciplinares sejam alocados, geralmente, em um percurso de dois anos. Quando falamos em ciclos e flexibilidade, estamos apostando nas articulações pedagógicas que possibilitem a real aprendizagem dos estudantes em face das suas potencialidades cognitivas e sócio emocionais, bem como a construção de princípios cidadãos, o que requer, muitas vezes, novas enturmações e o trabalho integrado entre as disciplinas, capazes de romper com o formato passivo da sala de aula tradicional.

Além disso, há também uma aposta nas possibilidades de recuperação e reorientação de aprendizagens, o que demanda dos profissionais da educação, uma postura de enfrentamento em face aos desafios que lhes são colocados no cotidiano escolar. Para que os ciclos fossem possíveis de serem enunciados no texto da nossa LDB/1996, bem como no nosso contexto em análise, ou seja, em Niterói (RJ), além de se constituírem dentro de um campo de saber, neste caso, da pedagogia, foram também abraçados pelos sujeitos, ainda que em meio as disputas nos jogos enunciativos e de poder. Enunciado, que se compreendido como inovação, desenvolve-

se em concomitância no mesmo solo de tradições, no que diz respeito a organização escolar e que no caso brasileiro, corresponde ao regime seriado.

No entender de Foucault inovações são expressões de descontinuidades, que para ser melhor compreendidas, precisam ser vistas como acontecimentos, em suas irrupções no campo do discurso:

(...) é preciso, creio, optar por três decisões às quais nosso pensamento resiste um pouco, hoje em dia, e que correspondem aos três grupos de funções que acabo de evocar: questionar nossa vontade de verdade; restituir ao discurso seu caráter de acontecimento; suspender, enfim, a soberania do significante.

(FOUCAULT, 1999, p. 51)

É preciso questionar nossa vontade de verdade, por ser esta resultado de todo um jogo de assujeitamentos (FOUCAULT, 1988, p. 59) e não pelo nosso transcurso ao “amor a verdade”. Suspender a soberania do significante, porque este é sempre contingencial e restituir ao discurso seu caráter de acontecimento, porque este não constitui apenas produção de palavras: tudo que é possível ser dito ou interdito, e até mesmo, sequer imaginado, demanda das relações históricas e deve ser compreendido no feixe destas relações.

A categoria “jogos de verdade” é enunciada por Foucault no final do seu percurso teórico (FOUCAULT, 1994). Tal categoria fora formulada a partir do conceito de jogos de linguagem, e nos remete a noção de regras, ainda que inventadas e arbitrárias, mas de todo modo, compartilhadas pelos jogadores abrigados em uma mesma disposição (cultural), mesmo quando estes intencionam subvertê-las. Regras como invenção e produção social – àquilo que Foucault denominaria como microfísica do poder. Regras que possuem um devir histórico e não uma origem metafísica, que indicam a multiplicidade e dispersão dos discursos:

Não se deve esquecer, na verdade, que uma regra de formação não é nem a determinação de um objeto, nem a caracterização de um tipo de enunciação; nem a forma ou o conteúdo de um conceito, mas o princípio de sua multiplicidade e de sua dispersão. (FOUCAULT, 2008a, p. 195).

São as regras de formação que inquiram “a verdade”, como pretensão máxima do discurso filosófico. Assim, a verdade é posta por Foucault sob suspeita: ela é contingencial e por isto nunca é neutra, uma vez que estaria aprisionada aos embates e correlações de força. Tais jogos de verdade, nestes enfrentamentos, contribuem para produções de certezas e crenças e por meio da ação de dispositivos de poder (Foucault, 1974), são inscritas nos corpos dos indivíduos mediadas pelos processos de subjetivação.

Advém destas relações, regras que possibilitam certas enunciações, ocultam outras e disputam sentidos. Elas provocam na análise arqueológica, a historicidade de saberes, e, de maneira geral, nossa compreensão das “coisas” como as entendemos de um modo e não de outro. São estas regras que contribuem para a problematização da forma como entendemos o mundo. Ou seja, fossem outras as regras, produzidas por meio de outras relações históricas, quiçá nossas cosmovisões outras seriam.

Observando um pouco mais de perto os ciclos de escolarização, nesse “devir histórico”, no Brasil, a sua produção como organização escolar, encontra-se recuada no tempo, em solo arqueológico discursivo, como desdobramento das ideias em relação à progressão continuada que perpassa as questões em torno da avaliação anteriormente citadas. Tanto Machi (2009), quanto Silva (2017) concordam que o educador Anysio Teixeira era defensor destas propostas, tendo em vista uma Educação pautada em metodologias ativas, e que muitas políticas, inclusive a dos ciclos de escolarização, pretendendo afirmar-se como “inovadoras” na verdade, se alimentam de teses anteriormente exploradas no campo educacional.

Como já mencionado, este trabalho não enxerga a autoria de ideias sob uma perspectiva original ou como pertencente a um sujeito fundante. Amparada em Foucault (1969, 2000 e 2008a) advogo que é para a historicidade de saberes, para onde devemos direcionar o olhar. Neste sentido, buscarei demonstrar ao abrigo de que regras discursivas foi possível a sistematização da teoria dos ciclos de escolarização pelo médico, político e psicólogo Henri Paul Hyacinthe Wallon (1879-1962) e pelo físico e pedagogo Paul Langevin (1872-1946), ambos de nacionalidade francesa. Na função de autoria, segundo a conceituação de Foucault (1969), Wallon e Langevin elaboraram o Plano Langevin-Wallon (Projeto de Reforma do Ensino – 1946), que fora redigido por uma “Comissão ministerial de estudo” composta por 23 personalidades pertencentes aos diferentes níveis do sistema de ensino francês (GRATIOT-ALFANDÉRY, 2010, p. 15)

É importante ressaltar que Wallon exerceu o cargo de secretário geral do Ministério da Educação Nacional, no chamado “governo da libertação” (na conjuntura do desfecho da segunda guerra mundial). Neste contexto, introduziu a psicologia escolar nas escolas francesas (1944). Em seguida, tornou-se deputado (1946). Apesar de sua extensa obra com ênfase nas teorias da aprendizagem, tem sido um intelectual pouco valorizado no campo educacional. Seu plano para Educação, não chegou a ser votado naquele momento, contudo, “por quase 5 anos um grande número de proposições e de organizações que ele sugeria foram frequentemente recolocados na França e, por vezes, até no estrangeiro, sem que se fizesse explicitamente referência a ele” (GRATIOT-ALFANDÉRY, 2010, p. 15).

Há aqueles que creditam a estes dois fatos, a seus posicionamentos firmes quanto as suas concepções políticas, ainda que isto lhes custasse amizades: “Um professor realmente ciente das responsabilidades que lhes são confiadas deve tomar partido dos problemas de sua época. Ele deve tomar partido não cegamente, mas à luz do que sua educação e sua instrução lhes permita fazer” (ENFANCE, 1985, p. 130). A partir da década de 1990, e novamente sem referências a este autor, embora assumindo suas ideias, fora implementada na França, “*Les Cycles à l'école primaire*”, apresentados como “uma nova política para a escola” (CNDP, 1991, p. 11).

Então, objetivamente, em que consistiria uma organização do tempo escolar cíclica? Como este formato poderia contribuir efetivamente para aprendizagem dos estudantes? Da teorização de Foucault (2000), é possível compreender a relevância para a escolha desta nomenclatura no ato de “nomear as coisas”, significando-lhes. Nesta demarcação de fronteiras, Wallon e Langevin buscavam distanciar esta forma de organização escolar de outros modelos de ensino, mas em que sentidos?

O solo discursivo da escrita destes dois pensadores é constituído por debates intensos a respeito das teorias cognitivas de aprendizagens, com aportes do campo da psicologia. Nestes debates, há interlocuções, ora em consensos, ora em dissensos com as teorizações propostas por outro psicólogo da aprendizagem, o suíço Jean Piaget. Estes debates nos apresentam outra camada mais profunda do pensamento de Wallon e Langevin no solo discursivo que possibilitou sentidos para os ciclos escolares, nos auxiliando na formulação de respostas para as questões acima levantadas.

A principal controvérsia, nestes debates, consistia em como estes autores compreendiam a origem e desenvolvimento do pensamento simbólico. Piaget inqueria a formação do mesmo pensamento simbólico, pela perspectiva da lógica e da inteligência, obra de um epistemólogo (SILVA, 2007, p 7 a). Não é por acaso, pois, que as teorias de Piaget ficaram conhecidas como: “epistemologia genética”. É importante destacar que tanto Wallon, quanto Piaget disputavam a hegemonia no campo da psicologia genética no mundo francófono, contudo, a partir de pressupostos teóricos e metodológicos diferentes (SILVA, 2007). Daí que, comparações podem se converter em solo escorregadio, por isto, irei me ater apenas aquilo que pode, efetivamente, contribuir com respostas para os questionemos anteriores.

As reflexões de Wallon, tendo o materialismo dialético por estrato (teórico) discursivo, propiciaram para este autor um olhar próprio de um psicólogo que não se prendia a uma única compreensão possível, antes inqueria no território das diferenças, respostas para suas

problemáticas. Sua atenção voltava-se para a questão das emoções e da afetividade para compreender como passamos a desenvolver o nosso pensamento simbólico. Segundo Wallon (1989), desenvolvemos nossa afetividade, condição necessária para o desenvolvimento simbólico a partir do contato com outro, por isto, a ênfase na questão da sociabilidade presente nos ciclos de escolarização. Com isto, este autor também compreendia os campos da psicologia e da pedagogia por meio de perspectivas dialógicas. Desta forma:

Considerava que entre a psicologia e a pedagogia deveria haver uma relação de contribuição recíproca. Via a escola, meio peculiar a infância e ‘obra fundamental da sociedade contemporânea’, como um contexto privilegiado para o estudo da criança. Assim, a pedagogia oferecia campo de observação à psicologia, mas também questões para a investigação. A psicologia, por sua vez, ao construir conhecimentos sobre o processo de desenvolvimento infantil ofereceria um importante instrumento para o aprimoramento da prática pedagógica. (GALVÃO, 1995, p.23)

A inspiração marxista contribuiu para que Wallon superasse uma visão linear dos fatos e daquilo que envolve o ser humano, com o deslocamento desta visão dialética para compreensão dos fenômenos psicológicos (SILVA, 2007, p. 11 b). Suas teorizações também ficaram conhecidas como: “Psicologia da Pessoa Completa” (GALVÃO, 1995). Entretanto, é importante destacar que esta pessoa a se completar, nunca estará totalmente pronta e que seu transcurso se dará por meio de ciclos, daí os agrupamentos nos ciclos ultrapassarem a questão da idade, indo em direção aos interesses de desenvolvimento cognitivo. Um ciclo não se encerra quando inicia-se outro, no entender de Wallon, todas as etapas do desenvolvimento humano teria impacto sobre as demais e cada um de nós, atuamos para integrá-las em face daquilo que nos constitui:

O motor, o afetivo, o cognitivo, a pessoa, embora cada um desses aspectos tenha identidade estrutural e funcional diferenciada, estão tão integrados que cada um é parte construtiva dos outros. Sua separação se faz necessária apenas para a descrição do processo. Uma das consequências dessa interpretação é de que qualquer atividade humana sempre interfere em todos eles. Qualquer atividade motora tem ressonâncias afetivas e cognitivas; toda disposição afetiva tem ressonâncias motoras e cognitivas; toda operação mental tem ressonâncias afetivas e motoras. E todas têm um impacto no quarto conjunto: a pessoa, que, ao mesmo tempo em que garante essa integração. É resultado dela. (MAHONEY, 2009, p.15)

Ao buscar superar a racionalidade linear (e progressiva), a qual para Wallon seria muito redutora, este autor estaria caminhando em busca de outras variáveis para a problemática do pensamento simbólico (SILVA, 2007 [a]; [b]) e, portanto, do modo como aprendemos, indo além de um único plano casuístico, pelos “assujeitamentos” que nos são impostos por esta lógica linear. Como decorrência desta mudança de paradigma, há que se considerar um olhar

epistêmico que se volta para compreensão do ser humano de um modo não fragmentado, em que as circunstâncias socioculturais também se fazem presentes no conjunto propiciador das aprendizagens.

Por isto, para este autor, seria necessário romper com os grilhões desta lógica linear e que está também temporalizada nas séries de conteúdos (anuais, por exemplo). Como se verá adiante, isto assume relevância na preocupação em ensinar camadas populares, muitas vezes expostas a intempéries. Tal preocupação com as circunstâncias socioculturais constituiu-se como uma das marcas discursivas desta proposta, uma de suas regularidades, nos diversos contextos, em que fora implementada, inclusive no Brasil.

É importante destacar que muitos trabalhos acadêmicos, ora negligenciam as contribuições da psicologia, especificamente das teorias das aprendizagens para a constituição do solo discursivo dos ciclos de escolarização, ora desdenham de sua efetividade (MIRANDA, 2009). Ainda na relação com as teorias das aprendizagens, Lev Vygotsky, psicólogo de nacionalidade russa, também trará contribuições para os ciclos. Dessa forma, apesar da impossibilidade de advogarmos a existência de debates diretos entre Wallon e Vygotsky, as ideias desse último autor foram apropriadas e ressignificadas por variadas vias articulatórias na implementação dos ciclos de escolarização em contextos variados.

Com destaque para o conceito de “zona de desenvolvimento proximal” uma vez que este: “define aquelas funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação, funções que amadurecerão, mas que estão, presentemente, em estado embrionário” (VYGOTSKY, 1984, p. 97). Tal conceito possibilita articulações de modo direto com as proposições da sociabilidade inerentes aos ciclos.

Contudo, é importante que compreendamos que os ciclos de escolarização não se resumem apenas à organização do tempo escolar: sua incursão na pedagogia traz de forma interdisciplinar o solo discursivo de saberes da psicologia. Além disto, como projeto político, o fortalecimento de grupos mais progressistas da sociedade, e; com isto, a emergência de outras normatividades; e, processos de subjetivação que buscam focalizar o indivíduo e seus aprendizados nos territórios cognitivos, bem como, a intencionalidade de seu preparo para o exercício crítico da cidadania.

Embora o projeto de reforma de ensino Langevin-Wallon não tenha sido, implementado na França no contexto imediato em que foi produzido, este foi tomado de empréstimo, com adaptações, em diversas realidades para além do contexto francês. Este projeto tinha “por base o conhecimento da psicologia dos jovens e o estudo objetivo de cada individualidade” (Commission Ministerielle D’Etude, [s.d.], p. 5 – Os trechos desse documento, aqui analisados,

são de livre tradução do francês para o português). Esta aproximação com o campo da psicologia, pode ser apontada como uma das muitas regularidades discursivas presentes onde os ciclos foram implementados.

Em *“As palavras e as coisas: uma arqueologia das ciências humanas”* (2000), obra em que Foucault problematiza (também) como o campo da psicologia se constituiu, e, simultaneamente, o sujeito como objeto para análise, temos possíveis “rastros” de certa disposição epistemológica que podem ter contribuído para esta “entrada” da psicologia no campo educacional, para além de uma ferramenta de docilização dos corpos e sua padronização comportamental. E sim, para compreensão dos estudantes em suas individualidades:

Por isso mesmo, a necessidade e o desejo retiram-se para o lado da esfera subjetiva — para essa região que, na mesma época, está em via de se tornar o objeto da psicologia (...) e ter-se-á entrado em outra disposição epistemológica (...) por certo foram necessárias novas normas impostas pela sociedade industrial aos indivíduos para que, lentamente, no decurso do século XIX, a psicologia se constituísse como ciência (...) pela primeira vez, desde que existem seres humanos e que vivem em sociedade, o homem, isolado ou em grupo, se tenha tornado objeto de ciência — isso não pode ser considerado nem tratado como um fenômeno de opinião: é um acontecimento na ordem do saber.

(FOUCAULT, 2000, p. 354, 476 e 477)

O homem como objeto de ciência é acontecimento na ordem do saber e sendo assim, podemos afirmar que embora com propostas diferenciadas, as diversas teorias da aprendizagem cujo escopo se fundamentam nas interlocuções com os saberes da psicologia, se desenvolvem na tessitura discursiva da cientificidade moderna e fazem parte deste acontecimento. Isto irá configurar certos sentidos para psicologia e seus estudos sobre a racionalidade humana e produção de enunciados na interlocução com o campo pedagógico: um ser que é ao mesmo tempo sujeito de desejos e objeto de análise; que dispõe de uma consciência a ser compreendida para melhor ser desenvolvida; que aprende de forma peculiar (cognição que é individual e por isto mesmo não poderia ser padronizada). Significações, nas quais encontra-se subjacente o ideário moderno com foco na emancipação dos estudantes a desabrocharem pela ação pedagógica da escola.

Mas além deste solo discursivo, as teorizações e experimentações sobre os “ciclos” foram possíveis graças a um conjunto de fatores, ou melhor, de condições de emergência (Foucault, 2008a, p. 144), as quais, para além destas disposições enunciativas nos campos de saberes, encontravam-se disputas políticas em torno de projetos de sociedade, no período histórico que ficou conhecido como “entre guerras” (1914-1940). Os pontos de dissensões tinham como polos extremos, a ascensão do comunismo de um lado, e do outro, o fascismo.

Em meio a esta polarização, outra batalha se travara: a disputa de narrativas no solo discursivo para produção realidades.

Com a expectativa de enfrentamento ao crescimento do movimento fascista, a Internacional Comunista (IC) se organizou em três frentes (única, popular e nacional). Em meio as divergências políticas, Trotsky (1879-1940) e seus partidários lançaram a frente única com os operários socialdemocratas em face às correntes stalinistas, que acusavam as primeiras de serem irmãs gêmeas do fascismo:

“A virada decisiva viria, no entanto, somente em 1934/1935, ocasião em que o Partido Comunista Francês, com o beneplácito da IC, adotou a política de frente única com a socialdemocracia e, posteriormente, de frente popular com os chamados “radicais” que formavam um partido de coloração pequeno-burguesa na França” (SENA JÚNIOR, 2007, p. 1).

Neste contexto, com a ascensão da Frente Popular na França, implementaram-se as “classes novas”, que correspondiam as classes de sexto ano, cujas metodologias consistiam em métodos ativos e observação constante dos estudantes, experiência inspirada nos trabalhos do psicólogo e pedagogo belga Jean-Ovide Decroly (1871-1932).

Decroly pode ser considerado um “corpo indócil”, como estudante, por não concordar com autoritarismos no contexto da sua vivência escolar. De sua experiência escolar, decorre sua premissa de que apreendemos o mundo com base em uma visão do todo e não como ocorre na fragmentação das disciplinas. Numa leitura desta enunciação e aproximação com os ciclos, vemos a defesa de uma maior integração entre as disciplinas.

Alinhar todos esses discursos, cabe realçar, não é tarefa que deva conduzir o pesquisador para busca de um discurso originário. A análise arqueológica dispensa esta busca de discursos, tal como elo perdido. Aliás, haveria alguma eficácia em tal encargo? A energia, segundo Foucault, deve ser desprendida no sentido de buscar os jogos de relações, que nos possibilitem compreender o enunciado em suas leis de coexistência com outros, em suas identidades e diferenças, e assim, estabelecer critérios que possam nos auxiliar na compreensão de nossos próprios questionamentos, que nos possibilitem complexificar a ordem daquilo que conhecemos.

Isto posto, quando os enunciados nos levam em direção às ideias de outros autores ou a disposições epistemológicas de certos campos de saberes, não significa que o pesquisador necessite aprofundar sua entrada nestas correlações discursivas, a menos que isto seja imprescindível para compreensão do seu objeto de análise, sob risco, de que a mesma venha a ser desfocada em infinito emaranhado. Assim, importa muito mais compreender que o projeto

dos ciclos, como vem sendo exposto, não é território isolado, nem de suas condições enunciativas, em coexistência com outros discursos, e, nem de acontecimentos históricos.

É devido a segunda guerra mundial, como acontecimento histórico, que o experimento das “classes novas” fora adiada até 1945, com recursos mais limitados (GRATIOT-ALFANDÉRY, 2010, p. 15). Ainda assim, tal experiência embrionária, permitiu diálogos entre as teorizações desses autores com o contexto da prática.

Estas conjunções históricas apontam para uma segunda regularidade discursiva: com a chegada ao poder de grupos políticos cujos espectros encontram-se mais à esquerda, assistimos a possibilidade das condições de existência, ainda que em meio a disputas, dos ciclos como alternativa a outros modelos de organização escolar. Uma regularidade que se mantém no contexto brasileiro como se verá adiante.

Ao apontar esta regularidade não pretendo um enclausuramento, pois segundo o entendimento de Foucault, os discursos são passíveis de serem transformados e, portanto, recontextualizados. Desta forma, os ciclos não podem ser vistos como propriedade exclusiva de grupos alinhados à esquerda, embora deste solo discursivo, tenham “germinado” “suas primeiras sementes” (na tessitura com outros discursos em suas condições de emergência), dispersões e continuidades.

Outra proposta do projeto de Reforma do Ensino de Wallon e Langevin, diz respeito à questão do quantitativo de estudantes por sala que não deveria ultrapassar o limite de vinte e cinco alunos para que estes pudessem, com efeito, ter acesso ao direito à Educação. As classes, como preparação para vida, deveriam proporcionar aos estudantes um “lugar melhor adaptado às suas possibilidades, o mais favorável ao seu rendimento” (Commission Ministerielle D’Etude, [s.d.], p. 5) com vistas a sua formação intelectual e profissional.

Tal proposta é bastante coerente com a expectativa de se observar os estudantes em suas individualidades, como mencionado acima. O respeito às individualidades dos estudantes e a maneira como estes aprendem é enunciação recorrente nas políticas educacionais, de modo geral, e não apenas nos ciclos, mas que para se efetivar, obviamente, carece de investimentos e estes, como se sabe são desprendidos na proporção direta pelo modo como os projetos políticos se articulam aos interesses sociais e como a sociedade se mantém ativa na busca pelos mesmos.

Além de focalizar aspectos cognitivos, a partir de suas teorias da aprendizagem, Wallon e Langevin consideravam a “cultura” (tanto a geral, quanto a especializada, isto é, a cultura profissional) como elemento indissociável do ensino: “a cultura geral representa o que aproxima e une os homens, tanto quanto a profissão representa, mais frequentemente, o que os separa” (Commission Ministerielle D’Etude, [s.d.], p. 5).

É importante destacar que a concepção de cultura naquele contexto diferencia-se, em muito, daqui temos na atualidade, especialmente com os avanços no campo da Antropologia e com os estudos culturais, nos quais a cultura é compreendida como produção (mutável). Cultura, no contexto da produção teórica de Wallon e Langevin, é vista como patrimônio a ser transmitido: “É assim que, “em todo lugar, desde as imensas aglomerações urbanas até os menores vilarejos, a escola deve ser um centro de difusão da cultura” (Commission Ministerielle D’Etude, [s.d.], p. 5)

Quanto a estruturação, organização e diferenciação do ensino em seus diferentes níveis, segundo os diferentes ciclos, estas são constituídas de acordo com a faixa etária dos estudantes de acordo com razões pedagógicas e psicológicas, respeitando-se as diferentes aptidões:

A escola maternal acolherá as crianças entre 3 e 7 anos, e se a idade de entrada na escola maternal é transferida, segundo a vontade da comissão, de 2 a 3 anos, será indispensável para o bom desenvolvimento intelectual das crianças que as creches, onde elas passam, frequentemente, todos os seus dias, tenham educadores infantis (...)

Após o ensino maternal, se iniciará o ensino do primeiro grau, obrigatório de 7 a 18 anos, e dividido em 3 ciclos de estudo. No primeiro ciclo, de 7 a 11 anos, o mesmo ensino será comum a todas as crianças (por razões pedagógicas e psicológicas), mas os métodos pedagógicos terão relação com suas diferentes aptidões (Commission Ministerielle D’Etude, [s.d.], p. 7 e 10)

A partir do segundo ciclo, nesta proposta de organização escolar, os estudantes começariam a ser encaminhados para atividades que pudessem testar seus gostos e aptidões, e, ainda que nesta etapa, não se considerassem as especializações, já se encaminhava para tal:

Um segundo ciclo, de 11 a 15 anos, será um período de orientação com: um ensino comum que reunirá todas as crianças, quaisquer que sejam sua especialização e um ensino especializado comportando uma escolha de atividades que permita testar os gostos e aptidões das crianças (Commission Ministerielle D’Etude, [s.d.], p. 10)

O último ciclo para estudantes entre quinze a dezoito anos, que seriam encaminhados por meio de testes e orientações às suas especializações profissionais. Em cada um destes ciclos, havia a preocupação com a questão da recuperação, esta não seria do ano letivo e nem de conteúdos, mas de aprimoramento de habilidades:

Certas aptidões não parecem se revelar antes dos 13 ou 14 anos, as opções de base relativas a essa idade serão ensinadas segundo uma pedagogia ativa e confiada a professores especializados. A passagem de uma opção a outra deve sempre possibilitar recorrer a métodos de recuperação. (Commission Ministerielle D’Etude, [s.d.], p. 10)

Sobre estas aptidões, é importante considerarmos que muitos documentos curriculares tendem a traduzi-las como “competências e habilidades” e no contexto de Niterói (RJ) não foi diferente (ver anexo, figuras 1 a 13). A ação da escola teria também como prerrogativa, pois potencializá-las, por meio de professores especializados, isto é, àqueles que dominariam certos saberes para dinamização dessas experiências.

Isto, obviamente, demanda investimentos na formação docente, esta compreendida como a “terceira vertente do projeto” Langevin-Wallon. A primeira, como vem sendo apresentada neste trabalho, centrava-se naquilo que hoje entendemos como educação básica. A segunda dizia respeito a formação superior que deveria instrumentalizar os estudantes para a vida profissional e para pesquisa em proveito daqueles que aspirassem a continuidade dos estudos. A quarta vertente dizia respeito ao psicólogo escolar, como agente de controle e aperfeiçoamento, não de modo a condicionar comportamentos, mas atuando como conselheiro para estudantes e consultor para os demais sujeitos da escola, especialmente, professores.

Estas propostas, recuadas no tempo e presentes no Plano Langevin-Wallon, até aqui problematizado, também inspiraram mudanças no contexto educacional brasileiro e desde a década de 1950 (MACHI, 2009; SILVA, 2017; CARBELLO, 2016), produziram-se experiências de não reprovação nos anos iniciais da escolarização. Isto não implica dizer contudo, que trata-se de apropriações das ideias constantes neste projeto francês, e sim que havia disposições enunciativas que se dispersaram nos solos discursivos também aqui no Brasil.

A partir dos anos 1980, os ciclos “foram implementadas em diversas redes de ensino, mais precisamente em 1984, com a implantação do Ciclo Básico de Alfabetização na rede estadual de São Paulo (MAINARDES, 2009) durante a gestão de Mário Covas (PMDB; 1983-1984). Cabe ressaltar que nesse contexto, ao voltar do exílio político, o educador brasileiro Paulo Freire se tornará supervisor do programa de alfabetização do partido dos trabalhadores, partido este que iria ocupar vários postos executivos e legislativos nos estados e municípios, bem como no congresso nacional. Entre 1989 e 1991, Freire atuou como secretário municipal de Educação de São Paulo, cooperando para desenvolvimento dessa política durante o mandato da prefeita Luiza Erundina (PT; 1989-1992) e nos indicando certa continuidade no que diz respeito a esta política educacional para alfabetização.

Essas continuidades, que transcendem filiações partidárias, não impedem descontinuidades em termos mais específicos. Assim, a organização escolar em ciclos vem sendo implementada no Brasil a partir de duas vertentes: os “ciclos de formação” ou “ciclos de formação humana” e “os ciclos de aprendizagem”. Machi (2009) aponta as principais diferenças entre elas. Quanto aos ciclos de aprendizagens:

Nas escolas, nas quais, foram implantados regimes de Ciclos de Aprendizagem, a promoção, assim como o agrupamento dos alunos, leva em consideração a idade – em tese - e, dependendo do “tamanho” do ciclo, dois, três ou quatro anos, os alunos podem ser reprovados ou retidos no final do ciclo. Em relação ao sistema seriado, as mudanças ou rupturas provocadas pelos ciclos de aprendizagem não são demasiadamente drásticas, com referência ao currículo, à avaliação e aos procedimentos de ensino. Muitas vezes, a diferença marcante está em que a reprovação fica abolida dentro do ciclo e o resto permanece praticamente igual.

(MACHI, 2009, p. 34)

Já em relação aos ciclos de formação, segundo Machi (2009) apoiado em pesquisadores como Arroyo (2007) e Krug (Fetzner, 2006) há semelhanças, como por exemplo o resgate das ideias escolanovista, com a ênfase de uma educação centrada nos alunos, discurso também evocado no regime seriado, contudo com a crítica de que tanto a seriação quanto os ciclos de aprendizagem, na prática, acabam por centrar-se nos conteúdos. Diferentemente, os ciclos por formação possuem por meta uma formação integral dos estudantes e para além dos conteúdos.

Além disto, os ciclos de formação, segundo Machi, são os que mais se aproximam das teorias propostas por Wallon, em primeiro lugar, por atentar para a questão das aprendizagens e dos processos cognitivos dos estudantes, e em seguida por considerar os agentes e espaços da escola em sua totalidade como parte integrada da formação dos estudantes, por fim, pela visão compartilhada de cidadania e pelos ideais inclusivos (MACHI, 2009, p. 34-39)

Uma das estratégias utilizadas para implementação dos ciclos de escolarização tem sido o sistema de progressão (Machi, 2009) como elemento precursor. Essas estratégias serão melhor problematizadas no capítulo três e quatro articulando planejamento e avaliação (respectivamente) à História Escolar. Por ora, é importante compreender que tal sistema ao propor uma “não reprovação”, em pauta, não encontrava-se a defesa da chamada “aprovação automática”, uma vez que:

(...) b) houve uma alteração radical no currículo, por meio da proposição dos Projetos de Trabalho e atividades significativas em cada ciclo (Escola Plural) e Complexos Temáticos (Escola Cidadã); c) propôs-se um **modelo de avaliação da aprendizagem contínua**; (...)

Com relação à avaliação e promoção dos alunos, a Escola Cidadã (Porto Alegre) definiu **três tipos de progressão**, a serem indicadas no último Conselho de Classe de cada ano letivo: a) **Progressão Simples (PS)**, na qual o educando prosseguirá seus estudos normalmente; b) **Progressão com Plano Didático de Apoio (PPDA)**, na qual o educando que ainda persistir com alguma dificuldade progride para o ano seguinte mediante a elaboração e acompanhamento de um plano didático-pedagógico; e c) **Progressão Sujeita a uma Avaliação Especializada (PSAE)**, na qual o educando que apresentar a necessidade de uma investigação mais aprofundada a respeito de dificuldades além das habituais poderá passar por uma avaliação especializada que apontará as bases para que seja elaborado um plano didático-pedagógico de apoio,

individualizado, que respeite as características especiais do educando em questão e lhe proporcione condições de superação dessas dificuldades.
(MAINARDES, 2010, p. 2 – grifos acrescidos)

Em Niterói (RJ), a Portaria de número 530 de 04 de outubro de 1994 prenuncia a organização do tempo escolar em ciclos por meio da regulamentação da progressão continuada para os níveis de primeira à quarta série do antigo Primeiro Grau (atuais primeiro ao quinto ano do Ensino Fundamental). No ano seguinte, ela foi reeditada para alcançar a segunda etapa do Ensino Fundamental Regular na rede de Ensino em Niterói (RJ). Outras portarias regulamentaram a proposta pedagógica (125/2008: escola e cidadania) e as diretrizes curriculares e didáticas (132/2008).

A proposta da progressão continuada consistiu na compreensão de que as competências e habilidades a serem apreendidas deveriam ocorrer em um prazo mais longo, em geral de dois anos, e que neste intervalo, os estudantes deveriam dispor de aulas de reforço, as quais deveriam considerar a realidade do estudante, suas dificuldades de aprendizagem e seu progresso, evitando-se, desta forma, futuras reprovações.

A experimentação paulatina não é novidade no território de mudanças e com a organização em ciclos não foi diferente. É vital distinguirmos que a progressão continuada não é sinônimo de ciclos de escolarização, embora muitas redes de ensino, tal como em Niterói (RJ), tenham optado por uma implementação gradual da organização escolar em ciclos, iniciando-se com o sistema de progressão continuada nos contextos do Brasil. Isso representa uma descontinuidade se compararmos com o Plano Langevin-Wallon, que deu início as suas experimentações por meio das “classes novas” como mencionado.

Neste terreno de experimentações, algumas redes foram precursoras na implementação dos ciclos antecedendo a rede de Niterói (RJ). Duas redes de ensino brasileiras, proporcionaram experiências que serviram como pontos de observação e compreensão desta forma de organização escolar. Segundo o professor Jefferson Mainardes (Universidade Estadual de Ponta Grossa), a implantação dos Ciclos de Formação em Porto Alegre e Belo Horizonte representou um marco significativo de ruptura com a estrutura escolar, a partir de 1995. Em Porto Alegre (RS), esta reformulação foi denominada “Escola cidadã” e em Belo Horizonte (MG), “Escola Plural”.

A professora da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro – UNIRIO, Andrea Rosana Fetzner (2009) e pesquisadora dos ciclos em vários contextos educacionais do Brasil, sustenta que este modelo tende a contribuir para transformação da sociedade em direção a práticas mais democráticas, especialmente, quando leva em consideração a cultura escolar e o

interesse dos sujeitos nela envolvidos, e, ao compartilhar com eles a construção curricular, possibilita a elaboração de outras regras capazes de produzir novos conhecimentos.

Fetzner (2017) aborda a questão da organização escolar em ciclos e suas implicações curriculares, focalizando as concepções de agrupamento escolar e currículo, bem como os avanços e tensões percebidos pelos professores de redes de ensino que trabalham com os ciclos, entre eles a rede municipal de Niterói (RJ).

Ao tratar, especificamente, do contexto de Porto Alegre (RS), esta autora nos traz contribuições de como o regime escolar em ciclos fora ali implementado, por meio de um processo gradual, conduzido, em primeiro lugar, no sentido de produzir experiências de democracia direta (e não apenas representativa), com a chegada da Coligação Partidária Frente Popular (sob a liderança do Partido dos Trabalhadores) no executivo municipal a partir de 1989 até 2004.

Tais experiências, segundo Fetzner (2009) possibilitaram um diálogo mais intenso com as comunidades escolares pois por meio do Orçamento Participativo passaram a discutir seus problemas de modo coletivo, diminuindo a mediação dos vereadores, mas aumentando a tensão entre estes e o modelo proposto. A reestruturação da secretaria municipal de educação também contribuíra para aproximação direta com as escolas.

Neste contexto, cuja expectativa parece demonstrar um anseio em favor do fortalecimento da democracia, a disputa de forças progressistas e conservadoras não encontrara-se ausente, tanto nas propostas de políticas públicas para educação, como na sociedade como um todo, e, em meio a tensões, os ciclos foram sendo implementados, paulatinamente, em Porto Alegre (RS), tendo como campo experimental a Escola Municipal Monte Cristo (FETZNER, 2009, p. 59).

Além do agrupamento por idade, a proposta agregava a ruptura com a distribuição de conteúdos curriculares como previsto pelo modelo seriado, que passou a ser substituído por conteúdos temáticos, elaborados em conjunto com a comunidade escolar e mais próximo da realidade do aluno. Em pesquisa de campo na Escola Municipal Wenceslau Fontoura, Fetzner (2009) expõe que nesta escola, os ciclos, ali implementados em 1997, constituíram-se uma escolha da comunidade escolar.

A organização do trabalho escolar nesta escola, indicada pela secretaria municipal de Educação de Porto Alegre (RS), como referência em sua rede, seguia um lógica interdisciplinar, temática e coletiva, e, as salas de aula visitadas pautavam-se em grupos de trabalho. Esta escola estava localizada justamente em um “reassentamento urbano extremamente empobrecido” que havia começado a funcionar como “escola aberta” a partir de 1993, isto é, sem a necessidade

de matrícula formal, haja vista que muitos de seus alunos eram pessoas em situação de vulnerabilidade social e sem moradia fixa (FETZNER, 2009, p. 60-61). Manteve-se assim, até 1995, quando passou a ser:

Uma escola regular organizada em etapas, o que permitia maior flexibilidade do tempo para que os alunos circulassem entre as etapas da escolarização, de forma independente do tempo em que cursassem um ano letivo e sem a utilização de notas ou conceitos como expressão dos resultados de avaliação
(FETZNER, 2009, p. 61)

A autora, com base em entrevista com os professores desta escola, apresenta algumas dificuldades para efetivação da proposta, especialmente no que diz respeito a necessidade de aperfeiçoamento do serviço oferecido. Para estes profissionais, os ciclos representariam uma oportunidade de inclusão social:

Enquanto em outros municípios estudados (Fetzner, 2007) algumas falas docentes diziam que a proposta de ciclos buscava desqualificar a escola que atenderia aos pobres, em Porto Alegre o projeto era percebido dentro de um movimento de inclusão social, do qual a escola era um dos elementos.
(FETZNER, 2009, p. 61)

O professor emérito da Universidade Federal do Rio de Janeiro, Antônio Flávio Barbosa Moreira (2007), também compreende o movimento em torno dos ciclos, como uma proposta inclusiva e democrática. Contudo, apresenta algumas ressalvas quanto a esta proposta ao analisar as produções curriculares da Escola Plural, tanto em seu aspecto formal (isto é, os documentos oficiais), quanto no contexto da prática por ele pesquisado: a Escola Vila Rica, nome fictício de uma escola de referência na rede de Belo Horizonte (MG) e situada em um bairro operário desta cidade, germinada de demanda comunitária e reivindicada por meio do Orçamento Participativo. Esta escola funcionava em três turnos e no noturno oferecia Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Moreira (2007) apresenta como principal preocupação em relação ao modelo de organização em ciclos, se ocorreria uma possível clivagem entre os conhecimentos acessíveis aos filhos das classes dominantes, e àquilo que é ensinado aos estudantes de camadas populares. Preocupação esta, compartilhada pelos professores entrevistados em seu trabalho, haja vista a ênfase dada na realidade do aluno e suas expressões culturais, o que para este autor podem até ser um início de um percurso, mas não um fim em si mesmo. Além disto, o conhecimento não pode ser visto apenas como uma ferramenta para aquisição de habilidades.

A seleção de conteúdos, que nesta escola se dava por meio de projetos, tendo apenas as disciplinas de Português e Matemática com suas fronteiras bem definidas, suscitou inúmeros debates: que conteúdos ensinar? O que é mais importante em um projeto? As ações ou conceitos? Como tornar conteúdos mais significativos sem desprezar a cultura dos estudantes

e sem negligenciar conhecimentos considerados relevantes? Aliás, quem está apto a inferir o que é ou não relevante? Como os alunos pensam? Como ensiná-los? (Entre outras)

Estas inquietações camuflam certos sentidos e significações sobre os estudantes que passaram a compor a escola, enquanto instituição, a partir do final da década de 1980, quando esta assume um caráter mais massivo, reivindicado nos processos de redemocratização em nosso país. Para Moreira:

Em outras palavras, os conhecimentos pedagógicos norteadores das decisões curriculares podem inscrever certa seletividade no modo como os docentes pensam, sentem e falam sobre os estudantes. Podem orientar seus discursos no sentido de classificar a criança, construindo-se um espaço em que a criança jamais pode ser uma criança “padrão”, “normal”. O que estou acentuando é que esses conhecimentos são produtivos, capazes de qualificar determinados estudantes e desqualificar outros para a cidadania.

(MOREIRA, 2007, p. 289)

Em face destas preocupações e do que aqui foi exposto até agora, é possível antevermos certos limites e avanços em relação à proposta de organização escolar em ciclos. Em relação aos limites, considera-se, como já destacado acima que esta forma de organização escolar pode: “paradoxalmente, criar um espaço discursivo no qual se segregam as crianças de camadas populares, reduzindo suas possibilidades de autonomia na sociedade, frente as crianças de grupos privilegiados” (MOREIRA, 2007, p. 266-267).

Do modo como venho trabalhando para compreensão dos discursos sobre os ciclos, a fim de compor um arquivo que lhe é próprio com suas regras específicas, esta apreensão, que não deixa de ser legítima, parece expressar a subsistência de um solo discursivo que não é o mesmo das enunciações formuladas inicialmente no Plano Langevin-Wallon, transformando-as no contexto brasileiro em suas dispersões: um deslocamento da preocupação com as questões individuais e dos processos cognitivos de aprendizagem para uma preocupação com os problemas de classe.

A composição do arquivo requer três cuidados: isolar as condições de emergência, as leis de coexistência com outros enunciados e suas transformações. Então, tal transformação no contexto brasileiro não a exclui deste arquivo, antes requer compreensão de que resulta das dispersões dos enunciados, em coexistência com outros, que nele se encontram.

Nestas dispersões, Wallon afirmava a valorização das aptidões individuais por meio de uma dialética entre as experiências sociais e as maturações biológicas, nas intersecções entre a psicologia e pedagogia. Contudo, há um solo comum entre o contexto francês e o brasileiro, para além destes campos. Este solo comum é expressivo das tradições marxistas, em camada mais profunda, uma vez que tanto o Plano Langevin-Wallon quanto a problemática de classes

nas enunciações expressas acima são parte destas composições discursivas, posto que se voltam em suas preocupações para o ensino das camadas populares em perspectiva progressista.

É interessante o fato de que os professores da rede municipal de Belo Horizonte não se identificarem enquanto classe dominada, uma vez que eles próprios, grosso modo, certa feita ocuparam a posição de estudantes de camada popular, (talvez em contextos menos precários) mas que conseguiram de algum modo transpor clivagens. O desafio de aproximar as realidades dos alunos e a definição de conhecimentos considerados indispensáveis, acabou por sublimar outras questões nos solos discursivos tanto do regime escolar em ciclos como da tradição marxista que de certo modo fora enunciada por meio destas preocupações.

Além dessa questão quanto ao espaço discursivo que poderia produzir segregações para nossos estudantes, segundo Moreira (2000, p. 117), “os resultados destas reformas ficaram aquém dos esperados”. Especificamente, o autor está se referindo às reformas educacionais efetuadas na rede estadual de Minas Gerais, nas redes municipais de Porto Alegre (RS), Rio de Janeiro (RJ) e São Paulo (SP) nas décadas de 1980 e 1990. Algumas dessas reformas adotaram os ciclos de escolarização, e em outras, a estrutura da seriação permaneceu, contudo, apoiada nas renovações propostas pelo campo do currículo e da pedagogia das décadas de 1980 em diálogo com a psicologia das aprendizagens. Esta afirmação deriva da constatação de que até o final da década de 1990, os índices de evasão/reprovação não haviam demonstrado declínio sensível, como pretendia a principal insígnia desta proposta. Para ele, isto se deve, substancialmente, a três fatores:

1. Uma perspectiva por demais entusiasta e ingênua de que por meio de consultas ao coletivo escolar e das decisões comuns, emergiriam as soluções para as deficiências da escola.
2. A transformação desejada não veio pois também careciam de uma mudança significativa nas questões estruturais dos sistemas públicos, em grande parte responsável pelo fracasso escolar (MOREIRA, 2000, p. 117)
3. A ação é limitada, embora não determinada pelo status político. “Os ajustes implicados nas tentativas de resolver problemas emergentes apresentam aspectos criativos, inventivos e, ao mesmo tempo, confusos, contraditórios, capazes de inibir ou anular algumas das ações efetuadas. Há portanto, restrições e possibilidades a serem consideradas tanto na operacionalização como na análise de políticas”. (MOREIRA, 2007, p. 268).

Para Moreira (2000), um dos principais pontos positivos em relação às redes de ensino que avançaram na organização em ciclos é a possibilidade de se constituírem enquanto propostas alternativas em relação a um modelo (qual seja, o da seriação) até a primeira década

deste século preponderante. Em suas análises, este autor considera os contextos da Escola Cidadã – Porto Alegre (RS); Escola Plural – Belo Horizonte (MG); São Paulo (SP) e Rio de Janeiro (RJ). Em suas investigações, Moreira (2007) não tinha a intenção da busca da alternativa, “mas a divulgação de alternativas que se fazem viáveis em determinados espaços e em determinados momentos históricos, para que se promovam inteligibilidades e cumplicidades recíprocas (SOUZA SANTOS, 2000 apud MOREIRA, 2007, p. 110).

É importante destacar que estas propostas vem “sobrevivendo há três gestões nestas prefeituras” (MOREIRA, 2007). Isto possibilita uma continuidade nas políticas públicas educacionais que permeiam a organização escolar em ciclos, estas envolvem políticas de currículo, planejamento e avaliação, entre outras. Da mesma forma, no contexto de Niterói (RJ), um dos fatores que contribuíram para a estabilidade desta política se deve, entre outros, a certa permanência de partidos progressistas no executivo municipal. Assim, em Niterói (RJ), os ciclos podem ser compreendidos como uma política educacional contínua, pois permanecem, mesmo diante das mudanças partidárias e de governos, cuja alternância política se dera entre o PT, PV e PDT no executivo municipal, entre 1994 à 2018.

Adensando esta possibilidade, Moreira (2000, p. 127) nos apresenta como aposta para esta conservação, o envolvimento dos sujeitos com a proposta que por ser centrada na escola, garantiria de certa forma um espaço maior de autonomia e de poder decisório que os próprios profissionais não desejariam dispensar. Outro aspecto que pode ter contribuído está implicado na estruturação das secretarias de educação:

A meu ver, quanto mais estruturados política e administrativamente estiverem a Secretaria e o próprio governo estadual ou municipal, mais fácil e mais provável será a preservação e a renovação de experiências bem-sucedidas (Bomeny e Feital 1998). O mesmo pode ser dito em relação à formulação e à implantação de novas propostas. Ainda que controles e regulamentações estatais constituam evidentes limites para novos arranjos e dificultem a reordenação de especificações há muito cristalizadas, uma máquina bem estabelecida e bem “azeitada” pode reduzir os entraves burocráticos que usualmente restringem novas organizações do tempo, do espaço e do conhecimento na escola, favorecendo, então, mudanças menos superficiais.
(MOREIRA, 2000, p. 127)

Além disto, o autor advoga que há conquistas nestas experiências assentadas na organização em ciclos que precisam ser reconhecidas:

Destaco, dentre elas, o empenho em democratizar a escola e a valorização dos conteúdos curriculares, desprestigiados, em momentos anteriores, pelo realce dado a métodos, técnicas e experiências de aprendizagem (...)
Todas as propostas caminharam, assim, em oposição às tentativas centralizadoras do governo federal, apresentando como principais conquistas os esforços por democratizar o espaço escolar, por desenvolver currículos centrados nas escolas e por promover a integração dos conteúdos e das atividades.
(MOREIRA, 2000, p. 117; 126)

Esta forma de organização escolar, apresenta ademais, como aspecto positivo a potencialidade em se contrapor a modelos padronizados de avaliação, que não levam em conta as especificidades de cada contexto escolar e seu poder decisório:

Desse modo, a intenção de homogeneizar o que se ensina nas escolas, com vistas a oferecer suporte a um sistema nacional de que se vem implantando aos poucos no país, tem sido desafiada pela liberdade de que desfrutam estados e municípios em uma república federativa (...) Ainda que os procedimentos de avaliação, os livros didáticos, os programas de formação continuada de docentes e os recursos tecnológicos empregados na difusão das iniciativas do governo federal dificultem o sucesso das propostas centradas na escola, os resultados das disputas não são totalmente previsíveis. Abrem-se, portanto, espaços para a visão de currículo que o concebe como instrumento de comunicação entre teoria e prática, como expressão da função socializadora e cultural da escola, como campo de desenvolvimento de alunos e docentes, como campo de conflitos e de alianças que se expressam em decisões coletivamente tomadas.

(MOREIRA, 2000, p. 127)

Em suma, a partir das discussões apresentadas até aqui, é possível afirmar que os discursos que definem os ciclos, de modo geral, costumam apresentá-lo como uma proposta democrática, na qual o tempo é flexibilizado, para que os conteúdos sejam construídos, ensinados e apreendidos, considerando as aptidões dos estudantes, por meio de uma aprendizagem dialógica, integrada e pautada na realidade dos alunos. Especificamente no contexto de Niterói (RJ), esta flexibilização do tempo ocorre em um percurso que varia de 2 a 3 anos para mudança de ciclo:

1º, 2º e 3º anos de escolaridade – 1º ciclo de ensino; 4º e 5º anos de escolaridade – 2º ciclo de ensino; 6º e 7º anos de escolaridade – 3º ciclo de ensino; 8º e 9º anos de escolaridade – 4º ciclo de ensino. (FME-NITEROI, 1999, p. 26)

Com esta flexibilização intenciona-se que o estudante possa se apropriar dos temas ensinados, respeitando-se os seus interesses em comum, a idade, os aspectos cognitivo e sócio afetivo. Assim, importa mais para a escola em ciclos, a reorganização dos conteúdos a partir de uma avaliação contínua para garantia da aprendizagem, do que a repetição dos mesmos após uma eventual reprovação do aluno.

É neste sentido, sobretudo, que se afirma o caráter democrático dos ciclos, pois insta em cuidar para que a aprendizagem se efetue, mais do que ensejar reprovações que poderiam conduzir a distorções idade-série e evasões. Obviamente, este é um sentido elaborado no campo do discurso e que pode, por um lado, encontrar neste campo, uma retórica contrária, em meio a disputas (GABRIEL, 2013, p. 48 e 49). E por outro, ser exíguo nas vivências concretas para as quais existem inúmeras variáveis.

Explorar este território das experiências, bem como, as tensões entre tradição e inovação é o que pretendo a seguir. Antes, é importante retomar que estas enunciações sobre os ciclos vieram em auxílio no sentido de compor um arquivo que lhe é próprio, segundo regras específicas. Um arquivo denso e amplo de discursos, que segundo Foucault, não deveriam ser problematizados em sua totalidade (posto que é impossível), e sim, nas suas dispersões.

Desta forma, este arquivo possui como solo discursivo: entrecruzamentos entre a pedagogia e saberes da psicologia; sujeitos em lugares de poder, cujos espectros políticos se alinham a tendências mais progressistas e que tinham como desafio a educação das camadas populares com a expectativa de construção de sociedades mais democráticas. Para construção de projetos de ensino, além da disposição política, estes contavam com as contribuições de intelectuais comprometidos com esta visão. Paulo Freire, no contexto brasileiro, foi um destes intelectuais.

Este arquivo, uma vez composto, por meio de positividade das enunciações discursivas nos possibilitou compreender o *a priori* histórico das experiências dos ciclos, enquanto teorização e organização escolar em algumas redes de ensino. Entremos pois, por esta porta, isto é, das experiências, para por meio dela, escavarmos sentidos entre “tradições” e “inovações” nesta forma de organização escolar.

1.3 Entre “tradições” e “inovações”: experiências, experimento e percursos dos ciclos em Niterói (RJ)

A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece (...) Nunca se passaram tantas coisas, mas a experiência é cada vez mais rara.

Jorge Larrosa Bondía, 2002, p. 21

Experiência, palavra de origem latina, “*experiri*”, substantivo que relaciona-se ao verbo e ao ato de experienciar. Experiência pode ser também entendida como “percurso”, no sentido de passagem entre aquilo que se conhece e o que se pretende explorar:

O radical é *periri*, que se encontra também em *periculum*, perigo. A raiz indo-europeia é *per*, com a qual se relaciona antes de tudo a ideia de travessia, e secundariamente a ideia de prova. Em grego há numerosos derivados dessa raiz que marcam a travessia, o percorrido, a passagem.

(BONDIA, 2002, p. 25)

É neste sentido, que busco definir o que entendo por experiência, não apenas como um conjunto de práticas cotidianas de ofício, que embora relevantes, muitas vezes não são devidamente documentadas. Nesta sessão, volto-me para experiências, como percursos daquilo que se encontra oficialmente documentado. Certo é que elas pouco proporcionam a visualização do contraditório, dos debates e insurgências; porém, efetivamente, registram certo consenso nessa rede de ensino, que nos possibilita explorar a travessia da organização do regime seriado para a organização escolar em ciclos na rede municipal de Niterói (RJ).

Tal travessia representa antes de tudo uma aposta, no momento em que, segundo a própria Fundação Municipal de Educação (FME), esta gozava de certo prestígio e reconhecimento enquanto cidade educadora: “Em recente pesquisa, realizada pela ONU, Niterói foi apontado como o Município primeiro colocado em Educação no Brasil” (FME – NITERÓI/RJ, 1999, p. 8).

Considerando-se que é sob o regime de seriação que a rede municipal de Niterói (RJ) é laureada com tal mérito, o que ensejaria uma mudança, que carregaria em si, o perigo de travessia e a necessidade de prova? Ou seja, que pensamentos curriculares, pedagógicos e políticos, dispersos entre inquietudes e enunciações, colaboraram para que esta proposta fosse capaz não apenas de emergir no solo de saberes possíveis, mas disputar sentidos com outras possibilidades de arranjos de organização do tempo escolar, de currículo e de conhecimento?

O documento “Construindo a escola do nosso tempo” (FME – NITERÓI/RJ, 1999) é, ao mesmo tempo, um documento que organiza a estrutura (desenho escolar), o currículo, a avaliação e àquele que apresenta os ciclos para comunidade de ensino desta rede:

Finalmente, chegou o momento de compartilhar com todos os diretores, professores, orientadores e supervisores a nossa proposta pedagógica cujos fundamentos foram debatidos com o corpo docente das escolas durante o processo de sua elaboração. Não está sendo um projeto imposto, pois nele estão contidos vários anseios e sugestões de muitos educadores que participaram dos encontros e seminários promovidos pela Secretaria.

(FME – NITERÓI/RJ, 1999, p. 7)

Esse documento de 1999 foi produzido no contexto do segundo mandato do prefeito Jorge Roberto da Silveira (PDT) na prefeitura da cidade de Niterói (RJ), tendo por secretário municipal de educação e presidente da Fundação Municipal de Educação de Niterói, Plínio Leite Comte Bittencourt. Nicoleta Cavalcanti Rebel era a diretora do departamento de assessoramento e coordenação pedagógica. O professor Leslie Lottan Hein, professor de carreira na disciplina de História em Niterói (RJ), foi o consultor específico em relação a esta matéria escolar, agregando e organizando as discussões coletivas propostas entre os profissionais da rede.

Em 2010, foi apresentado à rede municipal de Niterói (RJ) novos referenciais curriculares, com desdobramentos sobre o planejamento e avaliação. Após um intervalo de sete anos, o prefeito Jorge Roberto Silveira (PDT) assume seu quarto e último mandato na prefeitura de Niterói (RJ), contexto em que ocorre essa reformulação curricular.

A secretária municipal de Educação era a professora Maria Inês de Azevedo de Oliveira e o presidente da Fundação Municipal de Educação de Niterói (RJ) era Claudio Mendonça. A consultoria do documento geral “foi solicitada à consultora doutora Ana Canen (professora emérita da UFRJ), que apontou tendências e perspectivas para o trabalho curricular” (FME – NITERÓI/RJ, 2010, p. 6). Não há referências de consultorias específicas para as disciplinas no documento.

Entre estabilidades, o documento curricular de 2010, apresenta como inovação o fato de que tais propostas curriculares “abraçam o multiculturalismo” (FME – NITERÓI/RJ, 2010, p. 6) além de reforçar entendimentos sobre o que esta rede compreende como ciclos de escolarização:

Uma **nova concepção de escola**, que contribui para a formação da cidadania e da diversidade cultural (...) Nesse aspecto, os ciclos contribuem na medida em que apresentam possibilidades de organizações de tempos e espaços de aprendizagem adequados às necessidades e possibilidades dos alunos.
(FME – NITERÓI/RJ, 2010, p. 19 – grifos acrescidos)

Nestes documentos também encontramos discursos que nos auxiliam a responder as questões anteriormente levantadas. No documento de 1999, por exemplo, há, entre estas respostas, uma preocupação latente com a chamada “virada” do milênio:

O novo milênio se aproxima. Por isso, temos de planejar, dar sentido aos nossos projetos, dinamizar as nossas ações, sair da frieza das propostas escritas para dar-lhes vida, dignidade e dinamismo. Não podemos ignorar as rápidas e sucessivas transformações sociais, políticas e econômicas geradas pela globalização (...)

Este é o principal motivo de se apresentar uma nova proposta pedagógica que, no limiar de um novo século, pleno de transformações e possibilidades, é mais do que estabelecer metas e buscar alternativas para operacionaliza-las. É, antes de tudo, um exercício que requer cautelosa avaliação das demandas provenientes de uma sociedade que a cada dia mais se reafirma ansiosa e comprometida com a permanente construção de conhecimentos.” (FME – NITERÓI/RJ, 1999, p. 5 e 8)

Enunciações que trazem para àquele contexto histórico, sentimentos de ruptura e não de continuidades. Embora estas expressem transformações que estão sendo vivenciadas, e, que no entender de seu autores irão se aprofundar, isto é, uma nova realidade social emergente, resultado dos avanços industriais e da globalização, bem como do desafio de atender a

universalização do ensino fundamental. A proposta de uma nova organização do tempo escolar com base nos pressupostos dos ciclos é também justificada, nestes documentos, por meio de avaliações internas e externas sob o mote de uma visão de futuro:

“Afinal, não podemos perder a noção do tempo e deixar de visualizar o futuro que se agiganta diante de nós. Não devemos mergulhar nas incertezas. Temos de estar convictos de que a construção que nós propomos será bem sucedida na medida em que haja a consciência de que estamos apresentando um projeto pedagógico coerente e de qualidade”

(FME – NITERÓI/RJ, 1999, p. 5)

Proposta não encerrada em si mesma e que necessita da cooperação dos sujeitos que irão implementá-la para superação de suas falhas: “Não é um projeto definitivo, por isso, caracterizamo-lo de proposta pedagógica que deverá ser executada durante o ano de 1999 e modificada na medida em que as falhas forem detectadas e as sugestões coerentes indicadas” (FME – NITERÓI/RJ, 1999, p. 5).

Temos nesta proposta, então, construções discursivas que simultaneamente pretendem se fixar como democráticas, contudo, nos apresentam rastros de “accountabilities”, isto é, responsabilização do receptor da mensagem (principalmente professores), uma vez que a condições para o sucesso na sua implementação dependem apenas das “certezas” e da “consciência” de que a proposta apresentada é “coerente e de qualidade”. Já em seu título, a autoria assim a entende:

Quando criamos o slogan “CONSTRUINDO A ESCOLA DO NOSSO TEMPO”, tínhamos como objetivo primordial divulgar, entre os educadores em especial e a população do nosso município, em geral, uma mensagem sintetizada em seis palavras, impregnada de ideias e ideais extremamente significativos.

O “CONSTRUIR” refere-se a uma ação coletiva em que todos estão envolvidos (...) A “ESCOLA DO NOSSO TEMPO” está relacionada aos anseios de *oferecer* uma educação de alto nível na qual os alunos tenham a oportunidade de construir o seu saber, *orientados* por excelentes educadores”.

(FME – NITERÓI/RJ, 1999, p. 5 – grifos originais).

Para Foucault em “A ordem do discurso” (1999), estes enunciados não podem ser compreendidos de modo neutro:

“Em toda sociedade a produção do discurso é ao mesmo tempo controlada, selecionada, organizada e redistribuída por certo número de procedimentos que têm por função conjurar seus poderes e perigos (...) como se o discurso, longe de ser esse elemento transparente ou neutro (...) fosse um dos lugares onde elas exercem, de modo privilegiado, alguns de seus mais temíveis poderes” (FOUCAULT, 1999, p. 8-10).

Da mesma forma, não podemos ler de modo neutro, as enunciações que possibilitam sentidos entre “inovação” e “tradição” e como estes cooperam para legitimação do sistema de ciclos em Niterói (RJ). Assim, em 1999, ano de sua implementação, os ciclos são apresentados discursivamente, como o “novo” que irá superar as deficiências do modelo de seriação anterior:

Segundo diagnóstico recente da situação de ensino/aprendizagem da Rede Municipal de Ensino, através da avaliação interna e externa, observa-se que as medidas, até então adotadas, não solucionaram em sua totalidade, os problemas com os quais a educação brasileira ainda convive, e que também atingem o ensino no Município. *Este é o principal motivo de se apresentar uma nova proposta pedagógica que, no limiar de um novo século, pleno de transformações e possibilidades, é mais do que estabelecer metas ...* (FME – NITERÓI/RJ, 1999, p. 8 – grifos acrescidos)

O título deste documento curricular de Niterói (RJ) – *“Construindo a escola do nosso tempo”* – sintetiza estas intencionalidades, ao mesmo tempo em que se afirma, discursivamente, como proposta aberta, dinâmica e processual. Como a política de ciclos em Niterói tem sido duradoura, em outro documento curricular posterior (*“Referencial curricular 2010 – uma construção coletiva”*) podemos compreender que esta inovação vai se “fixando” enquanto tradição, e simultaneamente, negociando sentidos:

O texto-base foi integrado ao movimento coletivo de discussões, já iniciado pela Rede nos anos anteriores (...)

Os Referenciais Curriculares da Rede Municipal de Ensino de Niterói (RJ) caracterizam-se como fruto de toda a história aqui narrada. Pretendem ser, como sua denominação sugere, um conjunto de referências curriculares para a Rede. De forma alguma tencionam ter caráter finalístico, ao contrário: almeja-se que os atores da Rede prossigam nas férteis discussões coletivas anteriormente iniciadas, de modo a avaliarem continuamente o documento (...) que auxiliem na ressignificação do currículo proposto (...)

Em 1999, a Rede Municipal foi organizada em ciclos, referendada pela Lei nº 9394/96, em seu artigo nº 23, com a implantação no Ensino Fundamental, EJA e Educação Infantil através da “Proposta Pedagógica Construindo a Escola do Nosso Tempo. *Tal implantação teve como objetivo criar uma nova realidade* (...)

(FME – NITERÓI/RJ, 2010, p. 6, 7 e 19 – grifos acrescidos)

O trecho é demonstrativo daquilo que Foucault (1999, 2000, 2008a) defende em relação às potencialidades dos discursos para criação da realidade e é neste campo de intencionalidades, como processo discursivo, que envolve toda uma história (narrada e compartilhada) que os ciclos passam de seu caráter “inovador” (em 1999) para projeção de sentidos em torno de enunciados que buscam dar conta de certa “tradição” nesta rede, uma década depois.

É importante destacar que tanto os sentidos para “inovação” quanto “tradição” expressam negociações que visam legitimar este modelo de organização escolar, em momentos

distintos. Ou seja, os discursos assumem um caráter temporal dentro de um plano de continuidades. Neste plano, de acordo com suas contingências, ora o que é “inovador” terá uma valoração superior à “tradição”, ora o inverso.

O historiador britânico Eric Hobsbawm (1984), nos traz, sob pontos de vistas de outro paradigma teórico, mais próximo do campo do marxismo, algumas considerações, que julgo pertinentes para melhor compreender essa passagem no percurso dos ciclos na negociação de sentidos entre “tradição” e “inovação”.

Mesmo sob perspectivas diferentes, (e embora não se tenha registro de interlocuções entre estes dois pensadores), tanto Foucault quanto Hobsbawm nos possibilitam uma interpretação dos seus trabalhos, convergindo no sentido de que os discursos são produções simbólicas que passam a constituir realidades, ação e práticas que envolvem seleção, poder e controle. Além disto, estes discursos se desenvolvem no solo das continuidades históricas, tanto para Foucault quanto para Hobsbawm:

Dar uma importância temporal singular a um conjunto de fenômenos, ao mesmo tempo sucessivos e idênticos (ou, pelo menos, análogos); permite repensar a dispersão da história na forma desse conjunto; (...) graças a ela (*tradição*), *as novidades podem ser isoladas sobre um mesmo fundo de permanência*.
(FOUCAULT, 2008a, p. 23 – grifos acrescentados)

Por “tradição inventada” entende-se um conjunto de práticas, normalmente reguladas por regras tácitas ou abertamente aceitas; tais práticas, de natureza ritual ou simbólica, visam inculcar certos valores e normas de comportamento através da repetição, o que implica, automaticamente; *uma continuidade em relação ao passado*.
(HOBSBAWM, 1984, p. 10 – grifos acrescentados)

Hobsbawm aponta três justificativas para que nos voltemos a atenção para o estudo das invenções das tradições:

1. “As tradições inventadas são sintomas importantes e, portanto, indicadores de problemas que de outra forma poderiam não ser detectados nem localizados no tempo;
2. Esclarece bastante as relações humanas com o passado (...) toda tradição inventada, na medida do possível, utiliza a história como legitimadora das ações e como cimento da coesão grupal;
3. O estudo da invenção das tradições é interdisciplinar”. (HOBSBAWM, 1984, p. 23 e 24)

Ao propor interlocuções teóricas entre Foucault e Hobsbawm (ainda que artificiais, por resultarem de elaboração particular com foco na leitura destes autores, e não de um diálogo efetivo entre os mesmos), não pretendo adentrar no campo do estudo da invenção das tradições,

antes, explorar algumas facetas que envolvem sentidos para estes dois enunciados (“tradição” e “inovação”) e que se tornaram produtivos para legitimação, em momentos distintos, da proposta da organização em ciclos.

A expressão de sentidos na enunciação de “uma trajetória compartilhada” (FME, 2010) quiçá, teria a função discursiva de que tal trajetória viesse a ser considerada e socialmente aceita também como antiga. Isto pode nos conduzir a uma leitura da necessidade de invenção, naquele contexto, como algo “inserido” no plano das discursividades. (Enxerto, segundo Hobsbawm, que não necessariamente precisa se dá de modo remoto, perdido nas “brumas do tempo”). Dito de outro modo: a história compartilhada e narrada entre os membros da comunidade de ensino niteroiense como legitimadora das ações e como cimento da coesão grupal.

Para Hobsbawm, no plano das tradições, sejam as forjadas ou reais, encontra-se a “invariabilidade” como objetivo. Obviamente, não há como impedir processos sociais que possibilitem questionamentos sobre o modo como as coisas são, contudo, a “repetição” é prática que “fixa” sentidos e contribui para conexão entre os sujeitos. Por “repetição”, não entendo como algo mecânico e impensado, e sim pelo fato de que ao se enunciar “um conjunto de referências curriculares para a Rede”, propõem-se práticas pedagógicas, que embora tragam as marcas de seus sujeitos, possuem um solo discursivo comum no percurso histórico compartilhado da implementação dos ciclos.

É neste solo, que se desenvolvem certo número de convenções e rotinas; posto que encontram-se formalmente institucionalizadas, de modo que nos possibilitam definir o regime geral de seus enunciados e a maneira pela qual são institucionalizados (FOUCAULT, 2008a, p. 131). Como expressões destas institucionalizações, podemos observar:

A perspectiva de currículo aqui expressa compreende, acima de tudo, a *Educação Integral*, comprometida com um projeto institucional de inclusão em todos os seus espaços, desafiando processos excludentes e trabalhando, de forma coletiva, pela equidade e pela transformação social (...)

Com esse paradigma, fica compreendida a necessidade de compartilhamento da responsabilidade educativa entre o órgão gestor e membros da equipe pedagógica, das unidades escolares, sem deixar de considerar a importância da participação dos estudantes e responsáveis, para obter uma visão global, e não fragmentada do ensino e da aprendizagem.

(FME – NITERÓI/RJ, 2010, p. 14 e 20 – grifos originais)

É com base neste paradigma, portanto, que certas rotinas serão compartilhadas, rotinas que por mais que tenham o “toque” das individualidades, são constituídas, em geral pelo plano destas discursividades constantes nos ciclos. Exemplificando-se, se o ato de avaliar é costume, rotina, hábito na vida profissional docente, esta encontra-se, formalmente, institucionalizada por estes discursos, e, por isto vai ser assumida de uma forma e não de outra: mais processual

e contínua; no lugar de pontual, mais dinâmica e flexível (em forma de jogos, teatralização, entre outros, no lugar dos tradicionais testes). Na ausência de um organismo de controle, há certos constrangimentos que passam a ser exercidos entre os colegas, alunos e seus responsáveis que acabam por conduzir toda uma prática costumeira entre os professores.

Entretanto, segundo Hobsbawm, não são estas rotinas que caracterizam a invenção de tradições:

Tais redes de convenção e rotina não são “tradições inventadas”, pois suas funções e, portanto, suas justificativas são técnicas, não ideológicas (...)

Consideramos que a invenção de tradições é essencialmente um processo de formalização e ritualização, caracterizado por referir-se ao passado (...)

(HOBSBAWM, 1984, p. 11 e 12)

Referir-se ao passado, como podemos compreender da leitura do documento da FME (2010) faz parte de um processo que busca dar conta de uma continuidade histórica, evocando-se o argumento daquilo que “antigo”, que no objeto em análise, cumpriria a função de legitimar a manutenção dos ciclos. A invenção das tradições requer, antes de tudo, institucionalidade e formalizações.

Costumes, hábitos e rotinas são seus desdobramentos. Como já mencionado anteriormente, quanto mais formalizada uma proposta, mas esta tende a perdurar, assim, mudanças ainda que vindouras se darão entre aquilo que encontra-se estabilizado, território de hibridações. Importa, ainda, lembrar: “a inovação não se torna menos nova por ser capaz de revestir-se facilmente de um caráter de antiguidade” (HOBSBAWM, 1984, p. 13).

Assim, estas enunciações expressam o anseio em legitimar a proposta dos ciclos como positiva por seu caráter “inovador”, mas dentro de um plano de continuidades, legitima-se, mais uma vez, por ter se tornado uma “tradição”. Entretanto, não podemos compreender este processo de modo simplista, nos termos de adjetivar as “inovações” como virtuosas ou defectivas, premissa válida também para a “tradições”. Isto porque tais enunciações são conformadas mais pelos jogos de linguagem que detém o poder de lhes revestir dos atributos que se desejam para dado momento do que por qualquer característica que lhe seja intrínseca.

Além de posicionar discursivamente os ciclos, ora como “inovação”, ora como “tradição”, o que está em jogo nestes processos de significações não é apenas a “invenção da tradição”, embora seja relevante, tal como venho discorrendo. Esta tradição inventada é também “seletiva”. Se para Foucault, a nossa “vontade de saber” vai de encontro aos assujeitamentos, nos longos percursos históricos e que nos levaria a questionar o mundo da forma pela qual o conhecemos, é importante considerar que fixar sentidos como foi se dando em relação ao ciclos, exige status de poder, mas para que estas ideias possam ser socialmente

aceitas e compartilhadas, a exigência recai sobre a cultura, compreendida como algo a ser produzida, por meio das interações sociais e não como algo cristalizado no tempo.

Por isso, Raymond Williams, autor cuja filiação teórica assim como Hobsbawm também encontra-se no marxismo, adverte que devemos superar a visão de “tradição” como “um segmento relativamente inerte, historicizado, de uma estrutura social: a tradição como a sobrevivência do passado” (WILLIAMS, 1979 p. 119). Para Williams, a tradição precisa ser compreendida como uma força modeladora que atua no presente:

A tradição é na prática a expressão mais evidente das pressões e limites dominantes e hegemônicos (...) é o meio prático de incorporação mais poderoso (...) O que temos de ver não é apenas “uma tradição”, mas uma tradição seletiva: uma versão intencionalmente seletiva de um passado modelador e de um presente pré modelado, que se torna poderosamente operativa no processo de definição e identificação social e cultural.
(WILLIAMS, 1979, p. 119)

Os trechos dos documentos empíricos anteriormente reportados são pois, demonstrativos deste processo de selecionar e dar sentido aos ciclos como parte de uma tradição inventada, mas também seletiva, com efeitos nos processos de identificação social e cultural. Fenômeno nada isolado, esta faceta seletiva da tradição na fabricação cultural presente nos projetos educacionais, tem sido pouco estudada. Anjos (2017) discute como a obra de Williams, que na função de autoria produziu este conceito, vem sendo apropriada nas pesquisas do campo da Educação, demonstrando a pouca aderência neste campo às ideias do autor.

Este autor considerado um marxista heterodoxo formulou sua teoria denominando-a “materialismo cultural” como contraponto às correntes clássicas do marxismo que relegavam a cultura ao plano de uma superestrutura determinada pela estrutura econômica. As suas proposições teóricas não serão exploradas, com profundidade neste trabalho, pois não é este o objetivo, ao buscar algumas aproximações. A intenção com suporte no conceito de tradição seletiva e outras ideias deste autor é uma investida na desnaturalização de tais processos de fabricação desse “presente pré-modelado através de versões intencionalmente seletivas”.

O conceito de tradição seletiva não pode ser desassociado dos processos de hegemonia e contra hegemonia. Além disto, estes processos não podem ser vistos de modo fatalístico, isto porque o processo de seleção não se resume a mera imposição, resultam muito mais de todas correlações de forças, por isso, Williams defende a necessidade democratizá-las e equalizá-las. Neste sentido, Williams não enxerga os processos educacionais apenas como mecanismos para reprodução de uma cultura dominante e a tradição seletiva como seu instrumental.

Assim, para Williams (2015, p. 22) “a educação é a confirmação dos significados comuns de uma sociedade e das habilidades necessárias para corrigi-los”. É na acepção de cultura como algo comum, ordinário, presente no nosso cotidiano, como a entende Williams, que podemos interpretar esta fixação de sentidos, essa confirmação dos significados para os ciclos, ora como “inovador”, ora como “tradição”.

Se a inovação traria aos sujeitos o estado de suspeição, expectativa, interesse, debates e embates, aquilo que é visto como tradicional e incorporado nas nossas rotinas (ainda mais como vimos se estas fazem parte de um corpus institucional), poderia ser assumida como natural, levando os sujeitos a um estado de automação, de conformação, pois como demonstrado nos trechos empíricos, se exaltava sua trajetória, excluindo-se pensamentos antagônicos, posto que não era a intenção.

Em suma, estes autores filiados ao marxismo corroboram nas argumentações de que este modo de dizer, de referir-se aos ciclos não é fruto do acaso. Tais sentidos, ademais, não foram sendo construídos de modo impositivo, pois foram compartilhados e socialmente aceitos: um registro da dispersão na continuidade de um fio tecido por muitas mãos dessa rede de ensino, de como se entendia, em cada momento, este acontecimento discursivo e como ele foi produzido.

Estes processos de invenção e seleção da tradição, deixam também de modo subentendido espaços de conformação para os silenciamentos, para os não ditos. Exemplificando-se por que há ausências de indícios de outras possibilidades de organizações das etapas de escolarização nos documentos empíricos em análise, dentro da ordem de saber possível naquele contexto?

Sem intencionar esgotar todas estas possibilidades e expostas as relações entre “inovação” e “tradição” dentro de um mesmo arquivo, isto é, nos ciclos de escolarização, volto-me agora, a compreender como este modelo se contrapõe, se é que se contrapõe, e no que se contrapõe, ao outro regime de organização escolar: a seriação. A escolha por este regime, dentro do rol de possibilidades, se justifica em primeiro lugar, pelo seu caráter hegemônico como já mencionado, nas formas de organização escolar e em segundo lugar, porque como pretendo demonstrar, o regime seriado se manteve como “rastros” que tencionou os ciclos, em muitos aspectos, conduzindo-o para um compósito híbrido entre a seriação e os ciclos.

Ao analisar estas enunciações em sua dimensão temporal, isto é, em suas positivities, há que se trabalhar com os distanciamentos e aproximações, suas identidades e diferenças (FOUCAULT, 2008a, p. 144), entre estas duas formas de organização escolar. Os documentos empíricos nos permite estabelecer relações de identidades e diferenças entre estes dois regimes

de organização escolar, por meio de suas positivities, isto é, àquilo que é dito e dito contingencialmente. E paralelamente, compor outros “rastros” discursivos por meio daquilo que é interdito, isto é, seus silenciamentos. Compreendendo “silenciamento” como algo expressivo de um jogo de verdade, isto é, do jogo que exclui algumas enunciações para que outras possam ser afirmadas, e isto, em meio a relações de poder.

Aparentemente, isolar discursos que expressam distanciamentos entre estes dois modelos de organização seria uma tarefa mais fácil, por serem modelos distintos. O problema é que há hibridizações que permeiam estas duas formas de organização escolar. Isto posto, estes distanciamentos precisam ser vistos com ressalvas no campo discursivo de suas oposições. Assim, na introdução do documento de 1999, lemos como desafios: “a garantia dos índices já obtidos e a permanência dos alunos na escola” (FME – NITERÓI/RJ, 2010, p. 9), assim:

A escola do nosso tempo terá que se constituir como um espaço agradável, autônomo e democrático; como um espaço de qualidade, onde os limites da sala de aula são rompidos para que se possa dar conta de uma multiplicidade de temas e discussões presentes no cotidiano.

(FME – NITERÓI/RJ, 1999, p. 9 – grifos originais)

No trecho acima selecionado, por meio de silenciamento e enunciação no jogo discursivo, temos que embora o regime de seriação seja visto como algo a ser superado este havia garantido “bons índices”. A busca por um novo modelo, enuncia algo, no entanto, a ser modificado: a organização do tempo e espaço escolar, compreendendo que a sala de aula, numa perspectiva da tradição seriada, poderia exercer um papel limitador por não oportunizar a emergência de uma multiplicidade de temas.

Esta multiplicidade de temas teria como produção pedagógica nas escolas, o trabalho integrado e interdisciplinar, com a expectativa de se eliminar fronteiras rígidas entre as disciplinas. Sobre a produção curricular e pedagógica nas escolas, dedicarei o capítulo três para análise de políticas públicas nesta rede, focalizando os “projetos instituintes” os quais contribuiriam para produção autoral de trabalhos integrados e interdisciplinares, como parte do ofício de planejamento dos professores, especialmente, de História.

Assim, os ciclos propõem novos critérios para o processo de enturmação dos alunos:

Já o ciclo, em contraposição a série, apresenta aspectos de natureza mais abrangente e que lhe são peculiares. Corresponde a um período maior de aprendizagem – ou menor – pelo caráter dinâmico do qual se reveste (...) o tempo maior, permite em educação, um respeito também maior, ao ritmo do educando e à sua individualidade (...) que influi na organização dos grupos, permitindo que os estudantes participem de mais de um grupo, com o nível de desempenho mais próximo, em momentos distintos, e com base em princípios pré-estabelecidos pelos

professores, podendo, até mesmo, deixar seu grupo original, circunstancial ou definitivamente.

(FME – NITERÓI/RJ, 1999, p. 23-24)

A sala de aula em seus moldes tradicionais iria se constituir como uma das maiores fontes de críticas ao regime seriado, em conjunto com a necessidade de aquisição dos conteúdos pré-estabelecidos para o período (anual, no regime de seriação). Nos ciclos, a progressão nos estudos se constitui de modo diferenciado. A forma peculiar como a avaliação é compreendida no regime escolar em ciclos será objeto de apreciações no capítulo quatro desta tese. Por ora, é importante destacar que, segundo a formulação dos ciclos, os alunos não necessitariam adquirir os conhecimentos sobre conteúdos, para promoção no ciclo seguinte, desde que os objetivos para cada ciclo fossem alcançados:

E o tempo, nos ciclos é mais propício que o das antigas séries com duração de um ano (ou das antigas fases, com duração de um semestre) ao final do qual, todos os alunos estariam obrigados a haver atingido um nível pré-determinado de conhecimentos (...) Mais do que temas curriculares, o que propomos são metas a serem trabalhadas contextualizadas e articuladas com a realidade de cada uma de nossas unidades escolares (...) Dentro dessa dinâmica, como se percebe, a avaliação assume um caráter especialmente diagnóstico, sistemático, contínuo e integral, destinado a determinar até que ponto os objetivos educacionais foram alcançados por alunos e professores.

(FME – NITERÓI/RJ, 2010, p. 29, 35 e 38)

Embora estes dois modelos de organização escolar façam parte de solos discursivos diferentes é possível advogarmos a existência de algumas aproximações. Isto se deve, basicamente, aos entrelaçamentos que percorrem o campo discursivo das inovações e tradições. As inovações se dão no solo das tradições, como venho argumentando, e disto decorre que mesmo apresentando-se enquanto modelo inovador, há certas tradições que permanecem e se apresentam como marcas de difíceis superações.

A ruptura com o formato da sala de aula, com a disciplinaridade bem delimitada, exemplifica esta dificuldade, tradição que se mantém, ainda que outros espaços venham a ser explorados na organização em ciclos. Outro exemplo é a permanência no documento de 1999 da distribuição de conteúdos curriculares pelas etapas dos ciclos, tal como na seriação (ver anexo – figuras 1 a 4), ainda que na introdução desse documento (cuja uma das interpretações possíveis, seria a de “um pacto de compromisso”) afirme-se que a organização curricular se dará por meio de eixos temáticos.

Por outro lado, o regime de seriação passará por discontinuidades em seu próprio modelo e isto está relacionado também a noção de arquivo, explorada anteriormente. No mesmo

contexto em que se afirma a necessidade de projetos educacionais mais democráticos, tendo por incentivo as renovações pedagógicas que vinham se desenhando desde o fim da década de 1980 (MONTEIRO; PIRES, 2021).

Essas discontinuidades foram motivadas pelas contribuições de autores como as do educador brasileiro, Paulo Freire (1987), cujos pressupostos foram incorporados em muitos contextos educacionais e que defendiam uma prática pedagógica mais voltada para os temas do cotidiano e a “realidade” do aluno; e, de teóricos da aprendizagem como o psicólogo suíço construtivista Jean Piaget (1977) e do também psicólogo sócio interacionista de nacionalidade russa Lev Vygotsky (1989). Estes dois últimos autores defendiam atividades concretas, como instrumento de desenvolvimento cognitivo. Freire, por sua vez, também advogava atividades concretas, mas como forma de transpor as desigualdades sociais.

Tais contribuições estiveram disponíveis no mesmo solo discursivo (no estrato dos discursos favoráveis a construção de uma sociedade democrática) para ambos regimes de organização escolar, isto é, tanto da seriação quanto da organização em ciclos, sendo por eles incorporados em consonância com suas possibilidades e limites.

Isto é demonstrativo, mais uma vez, de que não podemos realizar uma análise discursiva por meio de categoria fechadas, uma vez que os discursos como produções sociais circulam e são resinificados em contextos variados. Podemos até mesmo sustentar que a seriação passou a experimentar estas inovações, enquanto o modelo em ciclos ainda estava preso em algumas tradições difíceis de superar. Assim sendo, estas formas de organização escolar irão se constituir como compósitos híbridos, extrapolando suas definições e intenções iniciais.

Desta forma, podemos considerar que as apropriações da teorização proposta no Plano Langevin-Wallon assumem contornos próprios quando recontextualizados em Niterói (RJ), que passa a valorizar conteúdos e objetivos a serem alcançados. Mas isto não se dá de forma fixa e estes sentidos passam por reconfigurações em outros momentos.

Outro ponto a ser considerado diz respeito a questão das habilidades. Uma interpretação recorrente, conforme já mencionado, das teorizações de Wallon é compreender o desenvolvimento das aptidões que percorrem cada ciclo de desenvolvimento, como “competências e habilidades”. É importante destacar que estas aptidões, para Wallon resultariam da interação dialética entre o indivíduo e a sociedade, envolvendo características motoras, afetivas e cognitivas (WALLON, s/d, p. 43-61) e não apenas pela apropriação de determinados conteúdos, que ademais, muitas vezes são selecionados de modo vertical, sem a real dimensão do que acontece nos cotidianos escolares.

A questão dos conteúdos, que traduz uma marca da seriação (MACHI, 2009, p. 38) ainda se mantém de modo expressivo, ainda que ao lado das “competências”, no documento inicial de 1999 (ver figuras 1 a 4). Já uma aproximação com as ideias de Wallon, mas na forma de “competências e habilidades” passa a ser assumida de modo mais categórico no documento curricular de 2010. Este último documento apesar de indicar que “termos como objetivos, competências, habilidades e temáticas” são “marcados por análises que denunciam seu caráter instrumental” (FME, 2010, p. 21) defende que seria ainda possível uma “apropriação crítica” (FME, 2010, p. 21) destes termos, sem contudo, indicar caminhos e nem em que consistiria tal apropriação.

A aproximação com as propostas de Wallon fica ainda mais evidente, neste documento curricular de 2010, não apenas por citá-lo expressamente, como também por descartar a idade cronológica como aspecto definidor da nossa maneira de ser e ao reafirmar que os processos de aprendizagens são dinâmicos, envolvendo aspectos afetivos, cognitivos e sociais:

A idade cronológica não é, essencialmente, o aspecto definidor da maneira de ser (...) Os sujeitos aprendem a constituir e a reconstituir suas identidades por meio de um processo dinâmico que envolve a passagem do tempo, o espaço experimentado por eles e o contexto em que estão inseridos (...)

Segundo Wallon (2007), nessa faixa etária (9-12 anos), ocorre a capacidade de explicar, estritamente ligada à definição, o que torna possível a compreensão de si e do mundo. Porém, esse conhecimento passará pelo crivo da afetividade que, a cada novo estágio, apresenta-se com características particulares, resultantes das conquistas no plano da cognição.

(FME – NITERÓI/RJ, 2010, p. 8 e 9)

Esta retomada das ideias de Wallon é encarada pela possibilidade de “visualização das atitudes e domínios cognitivos, afetivos e cidadãos que se espera dos alunos” (FME, 2010, p. 21). Se todo esse movimento de construção tem por finalidade a formação de egressos como cidadãos participativos, capazes não apenas de conviver com as diferenças, mas sobretudo, respeitá-las, aptos a lidar com os desafios de sua contemporaneidade, temos um campo de significações em torno do conhecimento a ser ensinado e uma visão de escola, que encontram-se entre expectativas, subjetivações e o modo como esses sujeitos são compreendidos nestes discursos. Ao me referir aos sujeitos, aspiro incluir não apenas estudantes, como também professores que estarão se constituindo, discursivamente, nesta política pública por intermédio de processos discursivos em torno do ensino-aprendizagem. É o que veremos a seguir.

1.4 Processos de subjetivação e objetivação nos ciclos de escolarização

*O Universo não é uma ideia minha.
A minha ideia do Universo é que é uma ideia
minha.*

Fernando Pessoa, 2005, p. 43

Ao explorar as relações entre sujeito, linguagem e conhecimento, intenciono compreender sob que lógicas enunciam-se certos discursos de um modo e não de outro, relativamente aos enunciados “escola”, “alunos” e “docentes”. Dentro do meu aporte teórico, este jogo de exclusões, omissões e interditos são expressões dos jogos de verdade permeados por relações de poder. A epígrafe que abre esta sessão é uma metáfora desta relação entre a semântica das palavras e nossas experiências que as particularizam. Em outras palavras, uma relação entre o sujeito e a linguagem com efeitos na produção de conhecimentos.

Ao longo do trabalho venho indiretamente demonstrando com qual noção de sujeito esta pesquisa se identifica justamente pela sua filiação teórica. Para uma definição mais explícita, temos nas contribuições de Ralejo e Monteiro outros aportes. Assim, tal como as autoras compreendo “sujeito” como:

Uma construção discursiva (FOUCAULT, 2012) (que) se choca com a ideia do sujeito cartesiano, transcendental, que possui experiências específicas mobilizadas em suas práticas (...)

O sujeito, para Foucault, é um efeito do próprio discurso.

Nós nascemos em um mundo em que os discursos já estão circulando e nós nos tornamos sujeitos derivados desse discurso.

Isso implica a pensar para além das essências e da individualidade. Não existe um sujeito que produz um discurso, mas um lugar de dispersão e descontinuidade de discursos, em que aquele que fala é também falado, e através de suas palavras, outros se dizem. Essa ideia de polifonia discursiva descentraliza a ideia de sujeito diante da pluralidade de vozes que entram em disputa.

(MONTEIRO; RALEJO, 2018, p. 110)

Por estarem em contínua disputa, as enunciações sobre os “sujeitos” se modificam nas arenas discursivas que as produzem. O mesmo é possível afirmar em relação às outras categorias em análise, isto é, “escola” e “conhecimento”, não podendo serem consideradas de forma estática e cristalizada em suas enunciações e na forma pela qual são valoradas na sociedade. Na análise proposta:

As diversas modalidades de enunciação, em lugar de remeterem à síntese ou à função unificante de um sujeito, manifestam sua dispersão (...) é preciso reconhecer, agora, que não é nem pelo recurso a um sujeito transcendental nem pelo recurso a uma

subjetividade psicológica que se deve definir o regime de suas enunciações. (FOUCAULT, 2008a p. 66)

Desta forma, focalizando-se estas dispersões é necessário, primordialmente, compreender o regime de suas enunciações, as regras que definem os regimes dos objetos, e não apenas, a existência muda de uma realidade (FOUCAULT, 2008a, p. 54). Faz-se também necessário compreender os processos de objetivação (que envolvem a “escola” e o “conhecimento”) e subjetivação em suas contingências e conflitos, uma vez que: “O discurso não é simplesmente aquilo que *traduz* as lutas ou os sistemas de dominação, mas aquilo porque se luta, o poder do qual nos queremos apoderar” (FOUCAULT, 1999, p. 10. Grifo acrescido). Tendo em vista estas premissas, irei então, propor algumas interlocuções teóricas com vistas a uma melhor depuração das políticas educacionais de Niterói (RJ).

Assumindo também uma perspectiva teórica discursiva, mas com base nas teorizações pós-fundacionais, a professora Carmen Teresa Gabriel Le Ravallec (UFRJ), vem produzindo argumentações sobre as relações entre conhecimento, realidade e subjetividades tensionadas por nossas experiências. Para Gabriel, a relação entre subjetivação e objetivação é intrinsecamente constituída, de modo que:

Esses processos se retroalimentam em permanência e de forma sempre provisória (...) Processos de objetivação e de subjetivação operam como vasos comunicantes sendo, pois, movimentos concomitantes desencadeados contingencialmente em função de contextos específicos nos quais são mobilizados. (GABRIEL, 2018, p. 5)

Assim, a objetivação é processo de compreensão da realidade, que não pode ser encarada como algo de caráter fixo, essencialista e natural, posto que é sempre contingenciada por meio de lutas políticas que produzem sentidos “para” e “sobre” os sujeitos. Este entendimento propõe uma ruptura radical com o pensamento moderno, com o qual nossas retinas fatigaram-se pela força do costume: uma visão de que apenas por meio da neutralidade, tendo a verdade como meta (e escudo) seria possível apreender a realidade, objetivando-a.

Por isto, para esta autora é necessário a desconstrução de olhares a fim de que possamos investir em “dispositivos discursivos (...) para pensar politicamente os currículos” (GABRIEL, 2018, p. 4) uma vez que estes dispositivos nos auxiliam nas análises entre as fronteiras daquilo que pode ou não ser considerado objetivo; e, com isto, reativar sentidos políticos desse processo de definição em suas contingências sociais e discursivas (GABRIEL, 2018, p. 11).

Analisando os currículos de licenciatura e como estes produzem subjetivações para futuros professores, a partir do modo como a categoria saber docente é objetivado em seus jogos

discursivos, a professora Carmem Gabriel nos apresenta “pistas” para pensarmos outras racionalidades, a partir de um outro lugar epistêmico, a fim de “desafixar sentidos cristalizados de “sujeito político” e “buscar outras saídas teóricas” (GABRIEL, 2018, p. 20).

Proponho assim, um deslocamento destas “pistas” que Gabriel nos oferece a fim de refletir sobre as condições de enunciação para os “sujeitos” (“docentes/estudantes”), “conhecimento” e “escola”, na política dos ciclos e suas dispersões discursivas, por meio das minhas lentes teóricas, que em muitos aspectos se aproximam das lentes pós-fundacionais.

Podemos traçar paralelos sobre estes espaços discursivos produzidos em Niterói (RJ) e as categorias de análise *hegemonia* e *antagonismo* pelas lentes pós-fundacionais. Gabriel em diálogo teórico com Laclau e Mouffe (2004), afirma que:

Todo discurso hegemônico é um particular que se hegemoniza e se torna universal por meio de uma ação contingente, precária e construída diante das negociações possíveis (...)

O segundo movimento corresponde à irrupção do antagonismo, cuja função discursiva consiste em reafirmar a impossibilidade de qualquer fechamento definitivo. (GABRIEL, 2018, p. 10)

Território em disputa, o campo discursivo, é por assim dizer, algo sempre em devir, mas que nos permite fechamentos provisórios, inscritos em nossas subjetividades por meio de nossas experiências. Nele há um jogo de inclusão e exclusão, que não é meramente semântico e sim de escolhas políticas, que advém deste processo em que passamos a significar o mundo, tensionado por meio de jogos de poder.

As ferramentas teóricas produzidas pela professora Carmem Gabriel (2018) nos permitem advogar que discursivamente, vão se afirmando sentidos para as categorias em análise, mas também, a ocupação política destes espaços discursivos, enquanto projeção de sociedade e espaço de poder:

A **“ESCOLA DO NOSSO TEMPO”** está relacionada aos anseios de se oferecer uma educação de alto nível na qual os alunos tenham a oportunidade de construir o seu saber orientados por excelentes educadores. É fundamental que que lhes sejam oferecidos os meios imprescindíveis para que se tornem participantes ativos da sociedade e do meio em que estão inseridos. Não os desejamos espectadores passivos da evolução sociocultural do município ou do país. Não os desejamos cultivando o silêncio das minorias, da pobreza ou da opressão. Queremos vê-los lutando dignamente em defesa dos seus direitos e convictos do dever cumprido. Só assim estaremos contribuindo para a formação da verdadeira cidadania.

(FME – NITERÓI/RJ, 1999, p.7)

O grau de competência de seus gestores e profissionais de ensino é apregoado nas camadas secundárias do solo discursivo acima enunciado, isto é, indiretamente, já que podemos

inferir: 1 – Na relação dialógica, que envolve o ato de ensinar, para emancipar seus alunos, o docente precisaria também já estar emancipado. Mas não só isto, precisaria ser excelente no que faz. 2 – Uma rede que busca profissionais de excelência é também àquela que enuncia sua competitividade em face à outras, aquela com possibilidades de ofertar as melhores condições de trabalho e renda a fim de captar estes profissionais.

Enuncia-se uma racionalidade que não é mais de um pragmatismo técnico, no qual o docente assume uma postura acrítica, repetitiva, focada em procedimentos que não foram por ele criados, isto é, postura daquele que é mero transmissor de conteúdos. Ao contrário, a leitura que se faz quando nos referimos à agência docente para orientação rumo a emancipação dos alunos, como expresso acima, é a de autor/protagonista no processo de ensino-aprendizagem.

Sobre esta mudança de paradigma, as professoras Ana Maria Ferreira da Costa Monteiro (UFRJ) e Nádia Gaiofatto Gonçalves (UFPR) nos trazem importantes contribuições a respeito de tendências nas pesquisas acadêmicas. As autoras investiram em análises longitudinais no tempo (1970-2014) especificamente no campo do Ensino da História e identificaram autores, temas e conceitos que são demonstrativos de abordagens que pudessem “dar conta da complexidade das mediações envolvidas nos processos de ensino-aprendizagem” (MONTEIRO; GONÇALVES, 2017, p. 12).

Efetivamente, estas tendências aparecem nas políticas em análise neste trabalho, como a superação da racionalidade técnica, demonstrada no extrato documental outrora citado, o que comprova uma das hipóteses destas autoras de que estas produções epistemológicas foram acessadas e incorporados pelos “agentes de campo” (MONTEIRO; GONÇALVES, 2017, p. 5). Entendo “agentes de campo” como aqueles que ao se disporem a ler tais materiais produzidos por intelectuais, atuam na elaboração de políticas, na formação de professores, ou mesmo estes últimos, quando se veem orientados por estes temas, a atuarem na prática, segundo estas perspectivas teóricas. Neste sentido, quiçá a legitimidade destas políticas curriculares niteroienses estaria também amparada na cientificidade? Tais políticas teriam sido elaboradas em meio aos processos de objetivação? Em decorrência da lógica moderna ou como parte de “metas discursos” resultantes de “ações contingentes e das negociações possíveis” (GABRIEL, 2018, p. 10)?

Ora, os processos de objetivação são interpretações daquilo que entendemos como “real”, ocorre que a nossa própria percepção da realidade se insere em quadro mais amplo, que Foucault (1999, 2000) denomina como “ordem do saber” a que está sujeita a própria cientificidade. Desta forma, ainda que não tenhamos a consciência deste fato, todo nosso empreendimento para significar as coisas são sempre resultante das enunciações disponíveis e

possíveis, com as quais passamos a disputar os diversos espaços (discursivos), para afirmar e demarcar posições (de poder).

Estes espaços discursivos se visualizados, de modo estratégico, podem ser ampliados para a agência/significações dos sujeitos, contribuindo de fato e cada vez mais, para a sua democratização, esta compreendida não como um conceito fechado em si mesmo, mas em sua expansão de sentidos (GABRIEL, 2018, p. 4; 11). Nesta direção, é preciso refinar um pouco mais estas observações, pois como procurarei argumentar, implicitamente, temos nestas políticas curriculares, paradoxalmente, condições de assujeitamentos, seja por inculcar a premissa de que a via da emancipação se dá pela escola (tese salvacionista), seja pelos duplos antagônicos produzidos.

Desse modo, “aluno” é enunciação idealizada ainda “em construção”, como se depreende do fragmento citado, a se constituir por meio dos processos educacionais e que necessitaria deste conhecimento emancipatório com vistas a posicioná-lo em direção ao seu protagonismo, a novas experiências e desafios (de um tempo porvir) e sua própria criticidade. É produzido, assim, um duplo espaço discursivo entre antagônicos: os arquétipos de aluno/docente e aqueles às margens destas enunciações.

Em relação a estes modelos e seus duplos antagônicos e tendo por objeto “a educação escolarizada”, Thomas S. Popkewitz (2001), analisa discursos relativos ao programa “Teach for America”, com interesse de “olhar de perto as práticas discursivas das escolas em que os membros do programa são colocados” (POPKEWITZ, 2001, p. 42). Para este autor a principal consequência destes discursos “é normalizar a desigualdade” (POPKEWITZ, 2001, p. 47).

O “Teach for America” é um programa que tem se valido da vocação do voluntariado, cuja tradição especialmente nos E.U.A se faz efetiva na sociedade, na tentativa de reverter problemas educacionais de caráter estrutural. Sua tese bastante difundida e que tem chegado a outros países, com a apropriação da sigla para TFA (Teacher For All) é a de que professores leigos, recém graduados de diversas áreas, com excelente desempenho acadêmico, “tem o poder por seus atributos individuais de enfrentar as desigualdades educacionais.

Como desdobramento desse pressuposto é disseminada a mensagem de que professores tradicionais não reverteriam esse quadro por não se esforçarem suficientemente ou por não serem talentosos” (MOURA; NAJJAR; CARNEIRO, 2009, p. 452). Esses discursos evidenciam a tese do “salvacionismo”, enfraquecem a profissão docente e mobilização sindical e retiram do Estado sua responsabilidade para resolução dos problemas educacionais, por isso mesmo tem sido compreendido como um modelo educacional que se reveste de concepções e teses neoliberais.

Popkewitz considera que estes discursos não são restritos apenas ao programa por ele analisado e “estão incorporados em uma estrutura de ideias que são parte do ensino contemporâneo e da formação do professor” (POPKEWITZ, 2001, p. 43). Para ele, os sistemas de classificação produzem um espaço discursivo particular sobre o estudante, sobre os professores e os contextos escolares que passam a ser compreendidos a partir de critérios em termos positivos daquilo que pode ser enunciado como correto, adequado e de excelência, e, conseqüentemente, os seus antagônicos (produzindo os “duplos”).

“Os binários recompõem as normas sociais em um contínuo de valores de modo a classificar as ações do ensino” (POPKEWITZ, 2001, p. 48) deslocando-se, desta forma, a questão central das assimetrias historicamente construídas entre os sujeitos para as suas performances particulares. Este é um exemplo concreto daquilo que Foucault (2008a) denomina como “estratégia discursiva”.

O conceito de “estratégia discursiva” formulado por Foucault tem sido, usualmente, confundido com a intenção particular de um autor/comunicador em estabelecer uma ligação entre a sua mensagem e o seu público. Ora, esta compreensão é incompatível com a teorização deste autor, uma vez que para ele não existe um sujeito fundante: o autor ocupa uma função dentro do discurso, não sendo a única expressão de autoria, já que este encontra-se ligado aos seus regimes de verdade. O exemplo acima citado pode ser compreendido como estratégia discursiva, porque estes discursos em suas dispersões vão se revestido de caráter de verdade e incorporados pela sociedade que os entonam.

Uma questão importante que se levanta em face ao trabalho de Popkewitz é: como os regimes de verdade, capazes de legitimar ainda que de forma contingencial, o que pode ser dito/interditado, constituem nossas subjetividades na medida em que ordenam nosso modo de pensar? Mais do que remeter a crenças individuais, podemos advogar ao lado de Foucault (1997; 2000; 2008a; 2011) que estamos diante de um “regime de verdade”, assumido por Popkewitz (2001) como sistema de pensamento.

Tal noção é uma das formas usuais de tradução para o conceito de “systems of reason” de Popkewitz, a outra é sistema de razão (POPKEWITZ, 2020). Para Popkewitz (2001) este modo de pensar é constituído por discursos que são produzidos, se desenvolvem e se dispersam, apoiados em conjuntos de teses culturais (no sentido não apenas *stricto* no que se refere à arcabouços teóricos, mas também, em sentido amplo, como pressupostos, ideias, noções que encontram-se introjetados na ordem do saber comum).

No trecho documental outrora citado, é possível constatar a articulação entre as categorias “aluno”, “docente”, “conhecimento” e “escola”, demonstrando suas

interdependências nesta construção discursiva. Assim, a escola compreendida como uma instituição que precisa estar atenta as demandas de seu próprio tempo, seria àquela capaz de ofertar meios e condições para que os estudantes tornem-se sujeitos protagonistas do seu próprio aprendizado.

Em diálogo com o trabalho de Popkewitz (2001), podemos constatar nesta política produzida em Niterói (RJ) um efeito do “duplo”, isto é aquilo que é normalizado como positivo e desejável e aquilo que passa a ser repellido. É importante destacar que este autor considera que as normalizações presentes nos discursos pedagógicos, objetivam em última análise, o alcance da “alma” dos sujeitos nela envolvidos, pela ação, mas também, reflexão que pode ser efetiva para resistências e transgressões às normas.

Identificamos, então, que nesses enunciações nos trechos anteriormente destacados, a ação de emancipação demanda da agência da escola, e não de uma disposição interior do estudante enquanto sujeito, representativa de uma das muitas contradições dos processos educacionais, que pode ser compreendida nas palavras de Foucault (2000, 2008a) como assujeitamento, e nas de Popkewitz (2001, 2020), como uma dimensão de pastoreio.

Seria, apenas através da ação de refletir, segundo Popkewitz e da “vontade de saber” de acordo com Foucault, que de fato, teríamos a aprendizagem dos sujeitos. Portanto, na luta pela alma, aspirada nos discursos pedagógicos, temos estas duas instâncias de poder: a da aprendizagem (requerida pelo próprio sujeito na sua busca por emancipação) e a do pastoreio (empreendida pelas formas de educar).

Assim, ao mesmo tempo que estes currículos intencionam produzir o estudante como protagonista, indicam sua dependência da “orientação de educadores excelentes”, em suplência a muitas ausências. O professor, assim como os processos de escolarização, são reinscritos em outra faceta do duplo (estudante-professor/escola) de que trata Popkewitz: “O “duplo” toma a ausência da razão na criança e a refaz como uma presença positiva a ser esperada pela instrução cuidadosa e criteriosa” (POPKEWITZ, 2001, p. 54), por meio de um processo de tutoria, nos limites da modernidade compreendido como civilizatório, mas ao mesmo tempo ambíguo, posto que também colonizatório.

Como, então, subverter esta lógica? É possível tal empreendimento por dentro da razão moderna e de suas regulações? Ou teríamos que inaugurar um novo regime de verdade?

As professoras da UFRJ Marcia Serra Ferreira e Maria Margarida Gomes (2021) investiram no conceito de “alquimia das disciplinas escolares” de Popkewitz (2001) para demarcar posição política e epistemológica quanto a estas questões. As autoras analisaram discursos de estudantes da disciplina de estágio supervisionado, oferecida pela UFRJ na

licenciatura de ciências biológicas para investigar “como, no estágio supervisionado, os futuros professores se constituem na relação com os conhecimentos que vieram produzindo, historicamente, a disciplina escolar Ciência” (FERREIRA e GOMES, 2021, p. 6).

Por meio desse estudo, as autoras problematizam a questão da autonomia (no caso dos docentes e futuros docentes já que esta disciplina é desenvolvida em colaboração com professores da educação básica) por dentro das regulações existentes em contextos de políticas centralizadas e de controle das práticas de ensino.

O campo empírico da disciplina estágio supervisionado e da pesquisa desenvolvida por estas autoras tinha como eixo escolas públicas vinculadas ao município do Rio de Janeiro. Este lócus possui forte atuação das avaliações externas, com destaque para os Cadernos Pedagógicos, material didático amplamente utilizado por esta rede, exercendo o papel de regulação das práticas docentes, por meio da seleção prévia dos conteúdos que posteriormente serão objeto de apreciação nestas avaliações, cerceando de certo modo, outros processos de seleção de conteúdos e de ensino.

Elas demonstraram que os processos alquímicos, que transformam saberes das ciências acadêmicas de referência em objeto de ensino escolar, produzem simultaneamente os duplos em relação à docência. Com a intenção de provocar a produção de sujeitos adequados e capacitados como “bons professores”, delimitando, por consequência, fronteira entre estes e seus antagônicos, já que “a experiência de produzir o currículo não acontece isolada da experiência de se tornar professor” (FERREIRA e GOMES, 2021, p. 4).

Segundo as autoras, a noção de autonomia (docente) foi recorrentemente evocada no próprio material empírico produzido na pesquisa que resultou na materialidade dos discursos destes discentes (futuros professores). Em breve síntese, estes futuros docentes compreenderam a autonomia como uma conquista que é mediada através de três posturas epistêmicas: criatividade, curiosidade e prática (tanto como experimento, como experiência).

São estas três posturas que possibilitaram aos discentes práticas de ensino alternativas às regulações e ao controle, ao mesmo tempo em que iam se constituindo como sujeitos da docência e produzindo objetos de ensino, no amálgama alquímico em relação aos conhecimentos adquiridos ao longo da graduação.

Retornando a documentação de Niterói (RJ), é possível observar uma aposta na criatividade docente, por exemplo, para implementação de um *currículo multicultural*, já que este docente ao selecionar e mediar os conteúdos curriculares deverá incorporar também pressupostos que valorizem práticas multiculturais, de modo integrado e não apartado dos conteúdos tradicionais:

Os documentos curriculares, que vigoram no Sistema Municipal de Ensino de Niterói, abraçam o *multiculturalismo* em sua visão de cidadania (...) que em todos os eixos do currículo deverão ser abordados temas tais como gênero, sexualidade e pluralidade cultural (...)

As emendas sugeridas, analisadas e ajustadas ao referencial teórico, reforçam a ideia de que a dimensão cidadã e de valorização da diversidade cultural não deve ser concebida como algo à parte do currículo, mas deve, sim integrar-se aos conteúdos socialmente valorizados, incluídos nos conteúdos curriculares das diferentes disciplinas e áreas.

(FME – NITERÓI/RJ, 2010, p. 6 e 7 – grifo original)

A prática é uma dimensão a ser melhor valorizada neste currículo de 2010, bem como o seu antecessor (de 1999), observados em todas as suas extensões. Na verdade, poucas são as produções curriculares que incorporam as produções intelectuais dos professores contextualizadas no cotidiano das suas práticas e quanto a isto, os documentos curriculares de Niterói (RJ) não inovou.

Mesmo em um contexto como Niterói (RJ), que vem propiciando tanto a autonomia quanto a autoria docente por meio de políticas institucionais, como se verá no terceiro e quarto capítulo desta tese, estas práticas não costumam ser incorporadas aos currículos, ou são feitas de modo ainda muito tímido. Podemos suspeitar de dois fatores para que isto ocorra: a hierarquização de saberes (como tese cultural de que trata Popkewitz presente naquilo que ele denomina como sistema de pensamento) posicionando o lócus da prática como extrato inferior e, paradoxalmente, a potência que este lugar assume como fissura para transgressões às normas e regulações.

Esta potência chega a ser reconhecida nos trechos selecionados da documentação de Niterói (RJ) e vista como um espaço de formação, de (con)vivências e como via de transformações, seja para favorecimento da criticidade dos sujeitos, seja para apreensão da diversidade ou ainda como mecanismo para democratização das relações políticas em seu interior e em interlocução com a sociedade.

A curiosidade é algo que precisa ser exercitado continuamente e que não se restringe aos anos de escolarização e muito menos a este lócus. Especificamente, como discurso pedagógico, os trechos selecionados apostam numa formação crítica dos sujeitos. Certamente, é esta forma de ação que nos possibilita questionar teses, processos, pressupostos e objetos de ensino. Ela estimula o olhar para investigação e para a experimentação, enfim, para a curiosidade como uma vontade de saber.

Entretanto, mesmo esta visão crítica a ser estimulada nos estudantes é produzida discursivamente na negação, no duplo de que a escola é a agência para sua estruturação nos

estudantes a serem formados. Freire (1988) já há muito nos alertava que a curiosidade é algo inerente a todo ser humano, manifesta a princípio como “curiosidade ingênua”.

Este autor, em seus constructos teóricos quanto a curiosidade, de certo modo, também incorpora os duplos antagônicos, uma vez que, segundo ele, para sairmos da curiosidade ingênua e avançarmos em direção a “curiosidade crítica” (esta capaz de incorporar procedimentos mais metódicos para investigação de nossos questionamentos) careceríamos de processos educacionais, tendo na escola um espaço privilegiado para construção do saber sistematizado. Nesta construção teórica, é possível nos apercebermos do mito da “tese salvacionista”.

No entanto, é preciso destacar que a visão dialética de Freire sobre os processos de ensino-aprendizagem soterra a tipificação hierárquica, uma vez que para este autor, as aprendizagens se dão na coletividade, na qual todos estariam em condições de contribuir, o que desloca a passividade para ação e o lugar dos antagônicos tende a diminuir. Também não há como negar que ambas formas de curiosidade (mesmo em suas particularidades) nos levam ao entendimento e a aceitação de que não sabemos tudo e isto nos coloca na posição de sujeitos *do* saber e não a de assujeitados *pelo* saber.

Em suma, aquilo que se diz em relação à escola como estratégia pedagógica de emancipação, criticidade e autonomia dos sujeitos, não é dito ao que se refere aos próprios estudantes, nestes trechos em particular e em grande parte de toda empiria. Podemos inferir que predomina uma subjetividade ainda na etimologia da palavra “aluno”, como aquele que deve ser nutrido, uma vez mais, um duplo que se faz nas ausências.

Mas o que mudaria, caso as produções discursivas curriculares passassem a considerar as visões de mundo e os saberes dos seus estudantes? Que disposições enunciativas seriam assumidas se estes também fossem considerados responsáveis pela sua própria alimentação (de saberes)?

A produção curricular de 2010, em Niterói (RJ) avança, ainda que timidamente, em relação à estas questões, institucionalizando, discursivamente, nesta política, a escuta dos alunos:

Com a intenção de garantir a construção coletiva deste documento, a participação dos alunos do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Ensino de Niterói foi oportunizada, e suas opiniões, acerca da escola e dos diversos conteúdos curriculares, foram acolhidas e analisadas a partir da aplicação de questionários com a produção de gráficos de opiniões.

(FME – NITERÓI/RJ, 2010, p.7)

No anexo “figura 14” é possível verificar estes questionários. É oportuno destacar que esta produção curricular, questiona os estudantes do município quanto aos seus interesses, após dez anos da primeira produção que implementou os ciclos e que prenunciava novos tempos, com seu alinhamento as questões contemporâneas, tecnologia e outros aspectos como forma de garantia da inclusão e acesso para estes alunos a outras oportunidades sócio educacionais. Algumas dessas propostas tornaram-se efetivas, outras não extrapolaram o campo das ideias, de modo, que algumas destas inovações não são perceptíveis nas repostas dos estudantes.

A documentação se privou de informar o quantitativo de alunos entrevistados e nessas repostas temos uma visão de escola que se aproxima muito mais das suas formas tradicionais, do que na aposta feita de uma escola na visão globalizada como anteriormente descrita segundo as documentações empíricas em análise. Assim, em resposta à pergunta: “O que é a escola para você”, temos na primeira posição, com 97 repostas que: “É o lugar para estudar/aprender”. Como espaço de afetividade e trocas sociais, ocupa a última posição com um total de 20 repostas.

Quanto à pergunta “o que você gostaria de aprender em História?” percebemos uma visão também tradicional, com foco na linearidade: setenta repostas foram em direção a "História Geral/Antiga a Contemporânea/Pirâmides e Rochas/Dinossauros. Aparecem, em menor quantitativo repostas que privilegiam descobrir a história do povo brasileiro; autobiografia, história familiar, antepassados; História Local (Rio de Janeiro, Niterói, São Gonçalo, Municípios); 58, 14, 10 das repostas, respectivamente. Em relação aos vultos históricos, apenas um é citado: Nelson Mandela.

Demonstrativo dos interesses dos estudantes, este questionário, além dos discursos que se estabilizam no imaginário de gerações, aponta também outras perspectivas, para as quais constituem desafio não apenas como referencial curricular, mas também como prática de ensino. Se a intenção for transgredir aquilo que se convencionou como normatização para elaboração de novas práticas, podemos afirmar que a autoria deste documento estava em face de um duplo dilema: incorporar os anseios da maioria dos estudantes (o que aparentemente seria democrático) mas com isso negar outras histórias possíveis (reproduzindo-se práticas antidemocráticas).

Uma resposta plausível a este dilema estaria na tríade construída pelas professoras Márcia Serra e Margarida Gomes (2021), como já demonstrado, ou seja, investir na criatividade, na curiosidade e nas práticas alternativas para enunciação de outras vozes silenciadas e que talvez por isso, não tenha sido objeto das repostas da maioria. Entretanto, se observamos os anexos (figuras 1 a 13) iremos constatar que há uma lógica dominante neste

currículo mais voltada para as práticas tradicionais curriculares, isto será melhor problematizado no capítulo seguinte.

Ainda em relação ao currículo multicultural de 2010, no percurso de dez anos, entre a elaboração de cada um destes documentos, a inserção do debate em torno do “multiculturalismo” marca no plano do discurso, uma novidade “que pode ser isolada sobre um fundo de permanência” (FOUCAULT, 2008a, p. 24), desenvolvendo-se no mesmo solo discursivo das lutas por representatividade como desdobramento dos processos de fortalecimento da redemocratização.

O multiculturalismo, tal como expresso no segundo trecho em análise, será o eixo central para desenvolvimento dos temas curriculares de todas as disciplinas. Pode-se com isto afirmar, que neste momento, a concepção de conhecimento passa por uma mudança de paradigma, no sentido de abraçar outras culturas para além da europeia, sem contudo, deslocar sua centralidade nos documentos empíricos em análise. É importante destacar que estas premissas do multiculturalismo reformulam a visão de cidadania, que passa também por uma mudança, no sentido de agregar à promoção de criticidade e de protagonismo dos estudantes, a valorização de suas identidades culturais e o respeito às diferenças.

Se o multiculturalismo em 2010, abriu caminhos para se pensar o conhecimento sob outras perspectivas culturais, em 1999, o conhecimento havia sido perspectivado a partir das dimensões temporais, com a expectativa de alinhamento com as demandas da contemporaneidade:

Pensar em proposta pedagógica para esse novo século que se aproxima é pensar em uma escola para um mundo cheio de desafios constantes para serem vividos mas, sobretudo, para serem enfrentados.

O conhecimento de que cuida hoje, a escola, resente-se porém, de atualidade, principalmente no que concerne à ciência e as tecnologia de ponta (...)

Já neste final de século tem-se como sinal indicador, o ingresso da humanidade na área das profissões do conhecimento que, devido ao obsoletismo constante das tecnologias que movem o mundo, presume o domínio da informação e da tecnologia da informação (...)

Nesse sentido, nosso compromisso político-educacional é também, fazer da escola pública centro de referência na persecução do conhecimento útil e atual, afinado com a contemporaneidade (...)

(FME – NITERÓI/RJ, 1999, p. 8,11 e 12)

Conhecimento contemporâneo, seria pois, àquele capaz de articular tecnologia e informação. Mas estes dois elementos não estariam também presente naquilo que não é contemporâneo? Pois se estes dois elementos são expressivos de avanços, que nestas propostas celebram a “virada do milênio”, são também construções de longo percurso histórico e ao mesmo tempo se inscreve no presente.

O filósofo italiano Giorgio Agamben ao interrogar “O que é o contemporâneo?” em uma das suas definições mais objetivas para o termo enfatiza que: “a contemporaneidade se escreve no presente assinalando-o antes de tudo como arcaico (...) Arcaico significa: próximo da *arké*, isto é, da origem. Mas a origem não está situada apenas num passado cronológico: ela é contemporânea ao devir histórico e não cessa de operar neste”. (AGAMBEN, 2009, p. 69)

Desse modo, observa-se nas enunciações do documento de 1999 certo enaltecimento do futuro, que paradoxalmente, se aproxima do presente por meio da rapidez das mudanças. Enquanto do futuro espera-se soluções para todas as mazelas, mas para o qual deveríamos estar bem preparados para seus desafios. Em relação ao presente, se enuncia uma espécie de tentativa de ruptura em face das continuidades (que discursivamente tendem a ser apagadas).

Estas relações temporais, expressas na documentação em análise, e que nos leva a interpolá-las, colocando-as em relação com outros tempos, posiciona sujeitos e a visão de escola, bem como, o conhecimento numa perspectiva idealizada de futuro. Considerando-se que não existe neutralidade nos discursos, que sentidos tais políticas pretendem fixar ao projetá-las desta maneira? Que contingências possibilitaram tais condições para receptividade destes enunciados?

Monteiro e Ralejo (2017, p. 107) advogam que os saberes produzidos e socialmente compartilhados nos variados contextos curriculares buscam a produção de sentidos de modo interdependente em relação às “opções e processos de mediação”. Idealizar a escola numa perspectiva de futuro, com anseios e expectativas, naquele contexto da “virada do milênio”, corresponde a estes dois fenômenos, inserindo esta proposta na ordem dos discursos e em uma circularidade discursiva a que todos teriam acesso, exercendo por assim dizer uma função apelativa, ao mesmo tempo, que se demarcaria distanciamento da opção anterior, isto é, da seriação (como algo antiquado e desatualizado).

Posteriormente, em 2010, a estruturação curricular em torno do multiculturalismo não é da mesma forma, aleatória. Em seu devir histórico, mais do que expressar as opções disponíveis, ela é uma resposta às demandas sociais, incorporadas por meio das leis 10.639-03 e 11.645-08, que tratam da valorização das culturas afro-brasileiras e dos nossos povos originários, ou seja, “indígenas”, respectivamente, e que provocaram a necessidade não apenas da reformulação curricular como também de processos e recursos de ensino.

Tempo e cultura são conceitos caros ao Ensino de História, embora o recorte documental, até aqui analisado, não se limite a esta disciplina, trazendo aspectos mais gerais tanto da teoria quanto da política de ciclos para atender aos objetivos inicialmente traçados para este capítulo, tais conceitos implicam em uma seleção que se insere no campo de interesse da

pesquisadora, como provocação para outros questionamentos em direção a questão da disciplina de história, que passará a ser assumida de modo mais categórico, a partir dos próximos capítulos:

A constituição destes discursos na expectativa de produção de realidades mais democráticas, posiciona a disciplina de História em direção a alguma centralidade nas políticas que circundarizam esta forma de organização escolar? Que lugar ocupa esta disciplina dentro deste projeto educacional e suas intencionalidades? Que contribuições ela teria a oferecer? Por meio de quais paradigmas?

Olhar atento para discursos normativos constituintes da política dos ciclos em Niterói (RJ), quiçá, pôde capturar estes processos em disputas por uma ordem discursiva. Desnudando a materialidade contingencial em que foram produzidos para proveito de uma melhor compreensão sobre o que se entendia por sujeito, escola e por conhecimento neste contexto discursivo.

Investimento que nos permite posicionamentos políticos para que possamos assumir agência nestes contextos discursivos. A fim de encontrar respostas para as questões levantadas acima, o próximo desafio é articular estes discursos normativos com outras políticas, em suas dispersões e nestas interfaces, a começar pela política de currículo, tema do capítulo seguinte.

2. POLÍTICAS EDUCACIONAIS, CICLOS DE ESCOLARIZAÇÃO E SUAS INTERFACES: CURRÍCULO DE HISTÓRIA COMO DISCURSO

O currículo não apenas representa, ele faz.
Tomás Tadeu da Silva, 2012, p. 10

A abordagem dos ciclos requer uma análise não desassociada de outras políticas no campo educacional. No capítulo anterior, como vimos, a organização em ciclos vai além da preocupação com o tempo no processo de escolarização. Pressupõe mudanças significativas no que diz respeito a forma como os conteúdos, temas, “aptidões, entre outros processos de ensino, serão trabalhados, tendo em vista, discursivamente, a preocupação com uma formação crítica dos estudantes e sua progressão nos estudos de modo a resguardá-los de possíveis (e desnecessárias) evasões e reprovações.

Por este ângulo, a proposição de um currículo que pudesse dispor de atividades significativas, posicionando seus sujeitos ativamente e que ao mesmo tempo se mostrasse flexível como forma de atender aos diversos agrupamentos de escolaridade, com vistas as avaliações continuadas, constituiu-se como desafio dentro desta política. Para compreensão de como este artefato foi se constituindo nos ciclos em Niterói (RJ), proponho em primeiro lugar, tal como a epígrafe introdutória deste capítulo, analisa-lo segundo seu caráter produtivo, no sentido de que ele faz (e não apenas é produzido ou apenas representa).

Esta interpretação vem ganhando folego há pelo menos duas décadas nas pesquisas no campo do currículo, sobretudo, a partir de interlocuções com as teorias pós-estruturais nas imbricações com a linguagem. Assim, na primeira parte deste capítulo, serão apresentados alguns debates, desafios e avanços tendo como mote estas interlocuções e como elas podem ser contributivas para melhor clareza das interfaces entre o currículo, mais especificamente da disciplina de História, e, a política dos ciclos.

Para complexificar este entendimento, percorrer a lógica de sua elaboração pareceu-me caminho promissor. Analisando documentos curriculares (produzidos em momentos distintos no contexto em análise), foi possível enunciação de sentidos com a expectativa de compreender a (re) construção do código disciplinar de História. Sob a perspectiva de abordagem discursiva, com foco nas contribuições de Foucault, nas páginas seguintes, além das omissões, exclusões e enunciações que fazem parte do jogo discursivo, estão presentes questões motivadoras, que possibilitaram a construção de um olhar para as relações históricas de produção “do” e “pelo” currículo, entre o local e o global a fim de inquirir: quais são as visões de ensino que irão constituir o currículo de História nos ciclos? Como se deu a (re) construção do seu código disciplinar? Que inovações expressam as tendências e debates do contexto

vivenciado? Se e por meio de quais perspectivas a disciplina de História se constituiu como uma disciplina emancipatória nas políticas curriculares dos ciclos? Que papel assume o currículo de História enquanto agência promotora neste regime escolar?

2.1 Currículo de História em perspectiva discursiva

O enfoque discursivo nas pesquisas no campo do currículo segue um percurso que já vem se fixando enquanto tradição há pelo menos duas décadas. Esta abordagem pode nos trazer contribuições para compreensão de como sentidos vão sendo construídos para a disciplina de História ao considerar o currículo (escrito ou praticado) como território em disputas por significações e como expressões de poder.

Realizando levantamento destas pesquisas a partir dos trabalhos apresentados no grupo de trabalho sobre Currículo da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), o professor Antônio Flávio Moreira (UFRJ) afirma que já no início do século XXI “a presença de autores pós-modernos e pós-estruturalistas é significativa” (MOREIRA, 2002, p. 93).

A professora Alice Casimiro Lopes (UERJ), em consenso com esta proposição, mas indo além, reconhece que é neste momento que tais perspectivas foram assumidas de modo predominante, pois mesmo quando não fazem parte do repertório teórico de muitos autores, passam a ser tomadas como referência no sentido de se propor debates e interlocuções (LOPES, 2013, p. 7).

As teorias pós-modernas são devedoras da chamada “virada cultural” contextualizada na década de 1970 que consistiu numa mudança de paradigma ao deslocar a centralidade das análises cujas bases repousavam na economia para questões “culturais” (HALL, 1997, p. 17). Nas teorizações sociais, o conceito de cultura passou a acumular “amplo poder analítico e explicativo”, conforme defendia o intelectual jamaicano Stuart Hall (1997, p. 16), a partir dos avanços dos processos midiáticos e dos efeitos da globalização.

Uma das definições mais objetivas para o termo “globalização” pode ser lida nas palavras de Stuart Hall: “A globalização se refere àqueles processos, atuantes numa escala global, que atravessam fronteiras nacionais, integrando e conectando comunidades e organizações em novas combinações de espaço – tempo, tornando o mundo, em realidade e em experiência, mais interconectado. A globalização implica um movimento de distanciamento da ideia sociológica clássica da sociedade como um sistema bem delimitado e sua substituição por

uma perspectiva que se concentra na forma como a vida social está ordenada ao longo do tempo e do espaço (HALL, 2000, p. 75).

Este deslocamento teórico, relativo à passagem da centralidade nas análises pautadas nas estruturas econômicas para foco na cultura, é um dos resultados da escala de transformações nas relações globais e buscou de certo modo dar conta de outros desdobramentos, entre eles, as tensões entre o local e o global que provocaram e produziram profundas transformações nas “velhas identidades, que por tanto tempo estabilizaram o mundo social”, “fazendo surgir novas identidades e fragmentando o indivíduo moderno, até aqui visto como um sujeito unificado (HALL, 2000, p. 7)”.

Com esta descentração do sujeito tal como compreendido na Modernidade e com o deslocamento dos limites da ideia de sociedade para comunidades transnacionais, interconectadas, numa nova ordenação com tempos e espaços entrecruzados, temos a chamada crise do paradigma epistemológico moderno.

Assim, a pós-Modernidade é um fenômeno vivido e acirrado por meio destes efeitos globalizatórios, que trouxe para a produção do conhecimento, novos entendimentos. Ela não é antítese e nem síntese da Modernidade. Ela é produto, ao mesmo tempo em que produz, novas formas de convivências e de relações atravessadas pelas diferenças que forjam identidades e produzem subjetividades moldando um sustentáculo e uma unidade nas articulações entre os sujeitos, em que quase tudo tende a ser relativizado (HALL, 2005, p. 12 e 13).

Estas novas formas de subjetividades que passam a constituir as problemáticas no mundo, despertaram e continuam despertando interesses de pesquisas. Subjetividades estas assumidas como produções “da”, “na” e “pela” linguagem. Neste campo em transformação, a linguagem deixa de ser compreendida apenas como ferramenta de comunicação: é território que exterioriza o “eu” interiorizado e atravessado pelo social.

O pós-estruturalismo, inicialmente, citado como uma das abordagens discursivas predominantes nas análises do campo do currículo, insere-se nestas produções epistemológicas com vistas a examinar as imbricações entre sujeito e linguagem na pós-modernidade. É importante destacar, no entanto, que “o pós-estruturalismo constitui-se a partir de um debate significativo com o estruturalismo” (LOPES, 2013, p. 12), isto é, a desconstrução das estruturas, nas palavras de Derrida (1998), para compreensão dos processos construtivos do discurso. Desta forma:

Não é por acaso que autores inicialmente vinculados ao estruturalismo, tal como Foucault e Lacan, vão construindo teorias que acabam por questionar as próprias bases do estruturalismo (...) Autores muito distintos podem ser associados a esses

questionamentos, tendo apenas em comum a crítica ao cientificismo das ciências humanas com base na linguística (...) A ideia de estrutura é substituída pela ideia de discurso: não há estruturas fixas que fechem de forma definitiva a significação, mas apenas estruturações e reestruturações discursivas. É destacada a contingência e são questionadas noções como a transcendência e a universalidade.

(LOPES, 2013, p. 12-13 – grifos adicionados)

Percebe-se que deste debate advém novas formas de compreender as relações sociais no mundo, de modo não acabadas, fixas. O deslocamento da estrutura, para a ideia de discurso, traz consigo também a necessidade de compreensão das suas contingências. Fenômenos e posturas epistemológicas que se interpolam. Michael Peters (2000), professor na área de Educação na Universidade Glasgow (Escócia), alerta para o fato de que pós-modernismo é muito frequentemente confundido com o pós-estruturalismo, uma vez que existem sobreposições históricas e filosóficas entre ambos. Ao longo desta sessão, venho tentando diferenciá-los. Nesta direção, Peters advoga:

O pós-estruturalismo toma como seu objeto teórico o “estruturalismo”, enquanto o pós-modernismo toma como seu objeto o “modernismo” (...)

Da mesma forma que o pós-modernismo deve ser definido relativamente ao modernismo, o pós-estruturalismo deve ser definido contra o pano de fundo do estruturalismo francês (...)

(PETERS, 2000, p. 9, 11)

Peters distingue duas acepções para o termo modernismo. A primeira diz respeito aos movimentos artísticos iniciados na metade final do século XIX. A outra, inicia-se com o pensamento de Francis Bacon (Inglaterra) e René Descartes (França), em suas acepções históricas e filosóficas traz referências ao termo “moderno” e ao significante “modernidade”. Ao explorar as relações entre modernidade e pós-modernidade, Peters propõe:

O modernismo pode ser visto, na filosofia, como um movimento baseado na crença no avanço do conhecimento, desenvolvido a partir da experiência do método científico. Seu auge se dá, provavelmente, com a filosofia “crítica” de Immanuel Kant (...)

O pós-modernismo (...) em um sentido histórico e filosófico (...) representa uma transformação da sociedade ou uma mudança radical no sistema de valores e práticas subjacentes à Modernidade.

(PETERS, 2000, p. 13-14)

Ademais, assim como Lopes (2013) e Derrida (1988), este autor também julga necessário compreender o pós-estruturalismo na relação com o estruturalismo. Para Peters:

O desenvolvimento teórico do estruturalismo francês durante o final dos anos 50 e durante os anos 60 levou a institucionalização de um “megaparadigma” transdisciplinar (...) [que] baseava-se na centralidade da linguagem na vida cultural e

social humana, considerada como sistema semiótico ou como sistema auto reflexivo. O estruturalismo, era neste sentido, parte da “virada linguística” empreendida pela filosofia ocidental.

(PETERS, 2000, p. 9-10)

Em face destes debates que sinalizam a emergência de outros paradigmas, nos quais são questionados modos de subjetivação, tendo como eixos “modernidade” / “pós-modernidade” e “estruturalismo” / “pós-estruturalismo”, as pesquisas no campo do currículo passaram a questionar tradições até então, correntemente aceitas. Desta forma, passou-se a advogar que tais tradições eram construtoras de sentidos partilhados, nas imbricações de poder. Estas perspectivas deslocadas para compreensão do currículo, implicaram, pois em sua desnaturalização.

O currículo deixa de ser visto como algo essencializado para ser compreendido como um significante, sempre em disputa cujos sentidos possíveis, são historicamente situados, e, portanto contingenciais. Uma visão essencializada do currículo consistiria, por exemplo, na sua compreensão como um sistema fechado em si mesmo, no qual os saberes constitutivos de um determinado componente disciplinar, seriam elencados para serem, posteriormente, aplicados pelos professores, que nesta visão, seriam repetidores de conteúdos a serem transmitidos para seus alunos.

Reconhecendo o currículo como “lugar de fronteiras”, a professora Ana Maria Monteiro (2007b) vem criticando tal visão essencialista: “compreender a escola e o currículo como espaço-tempo de fronteira sociocultural, no qual diferenças e identidades são produzidas, é questão necessária para uma atuação que supere práticas discriminatórias e viabilize o desenvolvimento de posicionamentos críticos e aprendizagens significativas. (MONTEIRO, 2013, p. 33)

Na perspectiva discursiva, que busca romper com esse modelo essencializado de currículo, toda manifestação curricular é prática discursiva, e como tal, são práticas políticas, lugar de disputas de poder, controle e hegemonia. Nos embates desses espaços discursivos, “somente algumas vozes serão ouvidas como legítimas e investidas de autoridade” (MAINARDES, 2006, p. 54). Desse modo, com base em Foucault, Ball (1993) explica que as políticas podem tornar-se “regimes de verdade”(MAINARDES, 2006, p. 53).

Pesquisas no campo da Educação e especificamente do Currículo nos dão conta de como esta preponderância do pós-estruturalismo foi se constituindo através de interlocuções frontais com o trabalho de Foucault. A professora Marlucy Alves Paraíso (Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG) esboçou um panorama geral dos efeitos combinados das perspectivas

pós-modernas e pó-estruturais para a Educação, por convenção denominadas como teorias pós-críticas, distinguindo-as das teorias tradicionais e críticas, suas antecessoras.

Além de identificar temas, conceitos, procedimentos e problemas de pesquisa orientadas pelas teorias pós-críticas, Paraíso (2004, p. 287) argumenta que as mesmas tem “buscado implodir e radicalizar a crítica àquilo que já foi significado na educação, e procurado fazer aparecer o que não estava ainda significado”. Nesta direção, os estudos embasados nas teorias de Foucault, bem como em outros autores pós estruturais/pós modernos, em breve síntese, problematizavam:

- 1 – as relações de poder;
- 2 – as identidades, subjetividades e modos de subjetivações;
- 3 – conhecimentos, verdades e discursos.

Essas pesquisas buscavam, entre outros objetivos, “contribuir para criar caminhos investigativos e saídas metodológicas para escapar das totalizações e homogeneizações das metanarrativas, buscando possibilidades para pesquisas que utilizem o singular, o local e o parcial” (PARAÍSO, p. 288 e 289), especialmente na fase de contágio.

Dessa forma, didaticamente, Paraíso (2004) elabora uma cronologia para estas pesquisas, categorizando-as em três momentos distintos no Brasil: primeiro, chegada e primeiras discussões; segundo, contágio (no sentido de Deleuze; Guattari, 1997, p. 23); e, terceiro, novas linhas e contornos. A autora não tinha pretensão de enclausura-las ou mesmo esgotar suas temáticas uma vez que tais produções tendem a se multiplicar. Contudo, esta cronologia é indicativa das próprias mudanças e demandas epistemológicas das teorizações pós-críticas

Entretanto, a professora Inés Dussel (Universidad Del Coyoacán – México) reconhece e nos alerta sobre certo modismo entre os historiadores da educação, o que acaba por se traduzir em relações ambíguas entre as proposições deste autor e as pesquisas produzidas, gerando resistências e controvérsias como efeitos colaterais: “Como em muitos outros casos, pode-se dizer que Foucault é mais criticado do que lido” (DUSSEL, 2004, p. 45). Para ela, é necessário complexificar estas relações, pois abordagens que intencionem aproximações com os pressupostos filosóficos foucaultianos não são empreendimentos simples.

Esta autora demonstrou que as polêmicas e equívocos relacionadas as contribuições de Foucault encontravam-se instaladas, anteriormente as pesquisas educacionais, já no cerne do discurso historiográfico, seja em sua vertente tradicional, isto é, aquela que considera a história como “uma prática interpretativa”, seja “para os historiadores próximos ao marxismo, a rejeição

foucaultiana à teleologia e sua resistência em fundar a narrativa histórica num imperativo político-moral, era equivalente a decretar o fim da história” (DUSSEL, 2004, p. 46).

Isto porque, segundo Dussel (2004), todo o jogo de Foucault, que não era apenas retórico, consistia na desestabilização do conhecimento histórico:

O trabalho de Foucault como historiador foi questionado pelos próprios historiadores, provavelmente porque seu projeto fazia ruir as fundações nas quais se estabeleceu a prática historiográfica (...)

Através da ideia de “escrever a história do presente”, Foucault questionou a imutabilidade das categorias históricas, estabelecendo, ao contrário, a contingência radical e o caráter situacional do conhecimento histórico.

(DUSSEL, 2004, p. 47)

Em sua defesa Foucault argumenta, segundo Dussel (2004), especialmente em sua fase genealógica, que os historiadores no esforço para atribuir sentidos aos acontecimentos com a ênfase em uma “verdade primordial” acaba por reduzi-los a “uma perspectiva supra-histórica”, ou seja, “exterior a própria história” (DUSSEL, 2004, p. 48). Há que se recordar que a obra de Foucault tem sido dividida em três fases: a primeira, arqueológica; a segunda genealógica e a terceira, ética.

Em todas as fases Foucault se preocupa como o sujeito se torna objeto de conhecimento nas ciências modernas. A primeira, explora o sujeito no que se refere aos saberes, a segunda, os sujeitos em relação ao poder, a sua governamentalidade e “governo de si”; por fim, a terceira, o sujeito em relação a ele próprio (VEIGA-NETO, 2007; MACHADO, 2006; REVEL, 2005)

Para Dussel (2004), ao empreender uma história do presente, Foucault intenta libertar a história dessa linearidade enclausurada nas casualidades dos acontecimentos, remetendo-a a uma busca pelas origens ou a suas funções teleológicas. Foucault, recupera assim os acontecimentos em suas singularidades, contingências e relações de poder. Busca, enfim, “fazer justiça aos fardos do passado que estão inscritos no presente” (DUSSEL, 2004, p. 62).

Mais recentemente, foram publicados dois dossiês sobre a obra de Foucault e sua apropriação por pesquisadores da Educação, cujas discussões são muito significativas para abordagem discursiva no campo curricular. O primeiro deles em 2014, organizado pelo professor Sílvio Gallo (UNICAMP), intitulado “O Efeito Foucault na Educação” e o segundo de 2020, sob a organização dos professores Haroldo de Resende (Universidade Federal de Uberlândia) e Julio Groppa Aquino (Universidade de São Paulo – USP): “Foucault, a genealogia, a história da educação”.

O primeiro situa-se na efeméride dos 30 anos de falecimento do filósofo, pretendendo rememorar seu legado e homenageá-lo, contudo fugindo a “esse tipo de homenagem que idolatra o homenageado” (GALLO, 2014, p. 15). Destaque-se, que embora Foucault tenha

refletido sobre os modos de disciplinarização por meio dos processos educacionais, compreendida por ele como uma tecnologia de poder, este autor produziu outros aportes para o campo educacional que não se limita apenas a esta faceta. Os autores que compuseram o dossiê procuraram, então, deslocar o pensamento do filósofo para complexificar objetos de estudo no campo da Educação a partir das teorizações foucaultianas, do que propriamente explica-las, “garantindo uma diversidade temática, capaz de demonstrar os variados usos da obra de Foucault” (GALLO, 2014, p. 16).

Focalizando o pensamento de Foucault na fase genealógica, o segundo dossiê nos apresenta como principal objetivo “congregar abordagens e reflexões em íntima articulação à análise histórico-genealógica proposta por Foucault, de maneira a focalizar criticamente os jogos veridictivos envolvidos na investigação educacional contemporânea” (RESENDE; AQUINO, 2020, p. 316). Os artigos que compõem o dossiê articularam proposições da análise genealógica ao campo específico da história da Educação, intencionando dispor de outras chaves explicativas do teórico, para “compreensão do presente educacional e suas interpelações tantas”. (RESENDE; AQUINO, 2020, p. 318)

A investigação ora apresentada, embora não se aventure diretamente numa leitura genealógica da obra de Foucault, valendo-se mais da sua fase arqueológica, tangencia alguns pontos, por entender que a composição dos “*rastros discursivos*”, ao lidar com as suas condições de emergência, não marginaliza a questão do poder, sendo este elemento central em toda a teorização de Foucault.

Contudo, o poder é delineado por este autor, de modo mais efetivo, na sua segunda fase, isto é, a fase genealógica que vem em auxílio nesta pesquisa em momentos mais pontuais, como por exemplo quando se tratou da “vontade de verdade” e ao tratar de discursos que produzem uma “governamentalidade”, que em breve síntese, trata-se de uma racionalidade política que se expressa na forma de governar com efeitos sobre a educação, como se verá um pouco mais adiante.

Em relação às pesquisas curriculares, especificamente, no campo do ensino de história, ocupando posição de vanguarda, duas autoras produzem suas reflexões a partir do LaNEC – Laboratório do Núcleo de Estudos do Currículo e do LEPEH – Laboratório de Estudos e Pesquisas sobre o Ensino de História, vinculados a Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro. São elas: as professoras doutoras Carmem Teresa Gabriel Le Ravallec e Ana Maria Ferreira da Costa Monteiro.

Além do caráter visionário, os constructos teóricos destas autoras apresentam-se como potentes alternativas ao predomínio teórico, e até certo ponto hegemônico no Brasil, de

correntes cujos postulados encontram-se no trabalho teórico do filósofo e historiador alemão John Rüsen. Em comum nas suas pesquisas, há a preocupação com as interfaces entre os saberes acadêmicos e o conhecimento (histórico) escolar, compreendidos não de forma hierarquizada, mas com finalidades e públicos distintos.

Estas autoras vem desenvolvendo um programa de pesquisas focalizando a especificidade da constituição do conhecimento escolar na disciplina de História. Nas pesquisas de Monteiro, a partir de 2002, observamos com centralidade a preocupação em investigar a produção de saberes pelos professores ao mobilizá-los para ensinar. Nas primeiras problematizações de pesquisa, embora Monteiro não se volte diretamente para uma abordagem discursiva, já se apresentam alguns elementos que irão conduzir seu trabalho nesta direção. Gabriel desde 2003, tem pesquisado o conhecimento histórico escolar como uma construção epistemológica própria e original da cultura escolar problematizando disputas por hegemonia e o currículo como espaço biográfico (GABRIEL e MENDES, 2019).

Gabriel e Monteiro, atualmente, passaram a desenvolver suas análises a partir de abordagens que focalizam teorias do campo do discurso. Monteiro vem aproximando suas discussões com as contribuições de Michel Foucault e Albuquerque Jr. (MONTEIRO; PIRES, 2021), para a investigação de continuidades e descontinuidades na produção do conhecimento histórico escolar. Já Gabriel, vem propondo interlocuções teóricas com o campo pós-fundacional, com a preocupação de investigar como se dá reelaboração didática, tendo por escopo enunciações discursivas (GABRIEL, 2008, 2013, 2015).

Outros autores que investigam a produção científica na disciplina de história, embora não tenham diretamente trabalhado em perspectiva discursiva, ao analisarem sua constituição, problemas e desafios, acabam por lhe configurar sentidos em momentos variados de nossa história (ABUD, 1993, 2011; BITTENCOURT, 2018; MATTOS,1993; FONSECA,1993; FREITAS,2013; SCHMIDT, 2012).

Estes pesquisadores brasileiros, nos demonstram especificidades desta disciplina, em suas articulações políticas e sociais. Recorri, mais diretamente, as contribuições da professora Maria Auxiliadora Schmidt (UFPR). Esta autora estabeleceu diálogos com a conceituação proposta pelo estudioso espanhol Raimundo Cuesta Fernandez sobre o código disciplinar, focalizando, especificamente a disciplina de história. Para Cuesta Fernandez o código disciplinar pode ser compreendido como:

Um conjunto de ideias, valores, suposições, regulamentos, práticas e rotinas (por meios explícito e tácito), que frequentemente se traduzem em discursos de legitimidade e linguagens públicas sobre o valor educativo da História; estes discursos

guiam a prática profissional dos docentes. Em suma, se trata de uma lista de ideias, discursos e práticas dominantes no ensino de história dentro do ambiente escolar (CUESTA FERNANDEZ, 1997, p. 57 – tradução livre)

Estas interlocuções com a abordagem discursiva proposta por Foucault são potentes para explorar sob que regimes de enunciação se deram tais produções e como elas são resinificadas nos contextos curriculares. Devemos recordar que é na palavra e pela palavra que ocorrem os processos de subjetivação e onde nos encontramos em nossas subjetividades em constante devir. São, também, pelos usos da palavra que é possível propor alguns deslocamentos das ideias apresentadas até aqui, para reflexão sobre a produção curricular nos ciclos em Niterói (RJ).

No contexto em análise, os professores, sob variados aspectos, se viram diante da provocação da necessidade de ampliar este fazer curricular, haja vista que a reforma educacional que conduziu o processo de substituição da seriação por este modelo, não antecipara a elaboração do currículo, dando-se sua produção em concomitância com a sua implementação, neste sentido, como veremos a seguir alguns caminhos foram trilhados na produção curricular de história.

2.1 Caminhos da história escolar nos ciclos de escolarização

O contexto histórico naturalmente reflete os padrões anteriores de conflito e poder (...) Esses contextos e repressões precisam ser examinados em relação à ação atual não podemos visualizar o currículo (nem os contextos e repressões históricas com ele relacionados) como se fosse um sistema fechado.

Ivor F. Goodson, 2012, p. 75

Com a expectativa de examinar a produção curricular de história não como um sistema fechado em si mesmo, e sim, em diálogo com outras relações, percorri alguns caminhos da história escolar e como estes foram acolhidos no contexto da implementação dos ciclos em Niterói (RJ). Para isto, utilizei o conceito de código disciplinar, elaborado por Raimundo Cuesta Fernandez (1998) e explorado por Schmidt (2006, 2012) em diálogo com documentos curriculares do contexto em análise e com as teorizações de Foucault.

No capítulo um, o conceito de “arquivo” foi apresentado como o “domínio das coisas ditas”, e que o “papel da arqueologia é analisá-lo”. Ele vai além de um registro histórico, cuja

função seria a preservação de memória. Antes encontra-se inserido em todo um jogo de relações de poder. Para Foucault, o “arquivo”, como vimos, é como um sistema que reúne diversos discursos sob um dado regime de enunciação. Tal regime de enunciação é definível pelo “regime de materialidade a que obedecem necessariamente os enunciados” (FOUCAULT, 2008a, p. 116). Isto é decorrência “mais da ordem da instituição do que da localização espaço-temporal; define antes *possibilidades de reinscrição e de transcrição* (mas também limiares e limites) do que individualidades limitadas e perecíveis” (FOUCAULT, 2008a, p. 116).

Dessa forma, o “arquivo” reúne discursos que para serem analisados devem ser compreendidos por meio de suas dispersões, inseridas em práticas institucionais, e não por meio de uma tarefa (injustificável) em prol de uma síntese, em que se busque unir todos estes discursos como uma totalidade. Trata-se, assim de um sistema discursivo possibilitador da produção de realidades. O discurso visto como acontecimento, como já enfrentado anteriormente neste trabalho, isto é, como àquele que é possível de ser exposto, imaginado em face de suas relações históricas e que possibilita a produção de outras relações e não simplesmente como palavras.

Neste sentido, como o arquivo “história escolar” se constitui nos ciclos em Niterói (RJ)? Considerando o currículo como constructo social, que relações (com a historiografia, com a educação/ensino, entre outras) permearam sua construção? Sob que aspectos este arquivo se constituiu a partir de posicionamentos e subjetividades? Como foi objetivada a história enquanto disciplina nestas produções curriculares?

O conceito de código disciplinar e os documentos empíricos, em análise, trouxeram algumas portas de entrada. Para analisa-las, entretanto faz-se necessário examinarmos a noção de cânone em diálogo com esta conceituação, para a partir daí constatarmos que cânones se legitimavam enquanto tradição? Que novidades se irrompiam no plano das continuidades nestas produções curriculares?

A palavra “cânone” é de origem grega “*kanon*” e remete a ideia de medição para alcance da excelência. Transposta para o latim, ela passa a agregar também a noção de regulação. Historicamente, em seu sentido eclesiástico, consistia na compilação de preceitos com vistas a estabelecer critérios para julgamentos. Compreendendo, esta palavra a partir destas noções, e deslocando-a para a relação com os variados campos de saberes, podemos, então afirmar que ela configura sentidos, em contextos distintos no percurso temporal, daquilo que passa a ser compreendido por determinadas comunidades disciplinares e epistêmicas como saberes legítimos e de excelência, que irão atuar como uma “régua” para regulação daquilo que é

valeroso, daquilo que pode/convém ser explorado para produção de outros saberes e/ou legado para as próximas gerações.

É importante definirmos essas duas conceituações: “comunidades disciplinares e comunidades acadêmicas”. Ivor Goodson (1997) é um autor que se situa em outro paradigma teórico mas nos traz importantes contribuições que nos possibilitam interlocuções com os nossos referenciais, especialmente no que diz respeito às lutas pelo poder de atribuir sentidos. Assim, temos no seu conceito de comunidade disciplinar, algo que deve ser visto como “um movimento social, incluindo uma gama variável de missões ou tradições distintas representadas por indivíduos, grupos, segmentos ou facções (...) envolvidas numa luta política pelos recursos e pela influência, como uma parte de um conjunto muito mais vasto de influências culturais” (GOODSON, 1997, p. 44).

O conceito de “comunidades epistêmicas”, pode ser bem compreendido por meio das proposições de Andreas Antoniadis em diálogo com Michel Foucault e outros autores. Para Antoniadis, elas são formadas por redes de sujeitos, que compartilham os mesmos entendimentos sobre problemáticas em comum, ou até mesmo acerca de uma visão de mundo. Esses entendimentos tendem a se tornarem reconhecidos socialmente, uma vez que suas crenças são traduzidas como discursos dominantes, disseminados nas práticas sociais, sendo estas comunidades formadas em níveis locais, nacionais ou transnacionais (ANTONIADES, 2003, p. 26).

Dessa forma, podemos compreender os cânones, em seus caracteres produtivos e expressivos pois, de um pensamento de época, bem como dos feixes de relações que possibilitaram sua construção, por um grupo de pares, na interação com seus saberes, mas também nas suas relações de poderes, disposições favoráveis e constrangimentos. O cânone possui potencialidade para impor tradições, em um primeiro momento, por seu caráter regulatório, imbricado nestas disputas. Em seguida, pela rotina, conforme o dito popular: “a força do hábito”, que acaba enturvando o olhar para outras alternativas possíveis. Cânone é também uma produção que não está deslocada de regimes de enunciação (FOUCAULT, 2008a, p. 116).

Com vistas a compreender este devir histórico, que é também social e cultural, é importante considerar, que não podemos assumir como pressuposto a faceta impositiva daquilo que se constitui como tradição canônica, haja vista que também nos é possível outras performatividades. Interlocuções propostas pela professora Ana Maria Ferreira da Costa Monteiro nas intersecções entre Ensino de História, Currículo e conhecimento escolar nos dão conta disto:

Do ponto de vista disciplinar, por exemplo, é necessário considerar especificidades epistemológicas do conhecimento objeto de ensino e que, no processo de mediação didática/cultural, é objeto de reelaboração para que possa ser ensinado e aprendido pelo auditório ao qual é enunciado (...) para o ensino na educação básica é necessária uma elaboração que articula fluxos do conhecimento científico com saberes dos professores e alunos no processo de ‘negociação da distância’ entre estes. (...) Ou seja, é um trabalho de produção de conhecimento escolar – oral e textual – que se referencia no ‘viver, agir e sofrer’ cotidiano de alunos e professores para por eles ser reconfigurado, em apropriações que possibilitam novas compreensões e leituras de mundo. (MONTEIRO, 2013, p. 33 e 34).

Levando-se em conta as compreensões acima, temos que o campo do Ensino de História terá como um de seus pontos nodais o desafio de tornar determinados objetos de estudos acadêmicos e historiográficos em conteúdos ensináveis para um público mais amplo e contextualizado na Educação Básica, com vistas a atender finalidades educativas (MONTEIRO, 2003, p. 11).

Este desafio vem instigando pesquisadores inseridos no LEPEH e em diálogo com o LaNEC a compreender o campo do Ensino de História como lugar de produções e de posicionamentos epistemológicos e a refletir sobre como isto tende a ser corporificado nos currículos. Esta perspectiva é pujante para desconstrução de sentidos já cristalizados nesta disciplina, com vistas ao desenvolvimento de novas possibilidades para seu ensino. Provocação que se assume nesta pesquisa, em face da empiria em análise.

Os documentos curriculares produzidos em Niterói (RJ) no contexto de implementação dos ciclos, expressam como finalidades: “Construindo a escola do nosso tempo” (Uma Escola de Sucesso) (1999), “Uma Escola de Cidadania e de Sucesso” (2008) e “Referencial Curricular – Uma Construção Coletiva” (2010). Esta última produção curricular “abraçou o multiculturalismo” na sua visão de cidadania, que veio sendo construída ao longo de um percurso iniciado em 1999, a partir do primeiro documento curricular citado.

O documento curricular de 2008 consistiu em diretrizes e princípios e foi publicado por meio da portaria 125/2008, contudo, já no contexto de sua produção presumia-se a necessidade de elaboração de novos referenciais curriculares para a rede. Portanto, fora fixada em conjunto com a portaria 132/2008, além destas diretrizes e princípios curriculares para as escolas, normas que serviram como critérios para a produção coletiva de 2010, como por exemplo, a escolha de professores representantes desta rede de ensino para intermediação dos processos de elaboração do documento final de 2010.

Ao longo do ano de 2019, no ensejo das discussões que cabem aos sistemas de ensino referente à parte diversificada para complementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a rede municipal de ensino de Niterói (RJ) realizou novos debates com a participação de professores representantes, que expressam as experiências anteriores. É importante destacar

que as discussões para a implementação da BNCC feitas localmente buscam atender uma demanda legal:

“Art. 26. Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos” (LDB/1996).

Com foco nestes debates, atualmente, estão em formulação novas diretrizes curriculares que atendam as demandas propostas pela BNCC, mas que possam garantir, também, a autonomia docente como parte de reivindicações coletivas dos profissionais desta rede de ensino e de estratégias da equipe gestora no âmbito da FME. Embora essas novas formulações não sejam o foco deste trabalho, é importante destacar que nestes itinerários, como se pode observar, em jogo, além das finalidades de ensino, há também expectativas políticas, que passam a defini-las.

Tanto a elaboração, as apropriações, quanto as análises de um documento curricular são pois, gramaturas cujas medidas precisam ser levadas em conta, mas que muitas vezes nos escapam. Se a palavra “cânone” ocupa o espaço enunciativo que é da regulação, aferição, medida; nas produções curriculares, por ela perpassam parâmetros, com os quais lidamos, conscientemente ou não. E assim, tais produções curriculares passam a ser introjetadas com cargas e nuances, de maneira difusa em nossas vidas, mas carregando as marcas de determinadas tradições.

Para desconstrução destas introjeções, um dos caminhos possíveis, é ter em vista que tais tradições não apenas expressam o modo como nos acostumamos a lidar com certos conhecimentos, nem a ausência de outras disposições de saberes. Antes são expressivas, segundo Raimundo Cuesta Fernandez, de toda uma ordenação de valores, ideias, práticas e rotinas que legitimam as funções e finalidades educativas que são atribuídas a disciplina história.

Analisando, retrospectivamente, como a disciplina de história foi se constituindo na Espanha, este autor conclui que tais jogos de ordenação lhes configuram um código disciplinar. Trata-se do elemento que estrutura as disciplinas escolares e emerge dos saberes produzidos pela sociedade que pretende educar (SCHMIDT, 2006, p. 709). Assim, é uma construção dialética: novos arranjos nas relações sociais de poder que impactem os saberes socialmente produzidos, reivindicam, também, novos rearranjos nestes códigos.

A ideia de código é apropriada se pensarmos na possibilidade de tradução abrigada na mensagem das disciplinas (enquanto enunciação curricular). Há que se refletir que a tradução

não deixa de trazer implícita em sua raiz etimológica a noção de traição. Isto é, seria possível traduzir todo esse compêndio de relações por meio daquilo que nos é ensinado, ou traduzido nos currículos? Então, que traduções da realidade estariam implícitas nesse código disciplinar de maneira a envolver as finalidades de cada disciplina, bem como, as expectativas com vista a educar os sujeitos a que se destinam? Desta forma, para Cuesta Fernandez:

O código disciplinar inclui o que é dito sobre o valor educacional da história, o que é expressamente regulado como conhecimento histórico e o que na verdade, é ensinado no ambiente escolar. Discursos, regulamentações, práticas e contextos escolares permeiam a ação institucionalizada de sujeitos, profissionais (professores) e receptores sociais (estudantes) que vivem e revivem, em sua ação cotidiana, os usos da educação histórica de cada época
(CUESTA FERNANDEZ, 1998, p. 9 – tradução livre)

Focalizando esta conceituação como “porta de entrada” em diálogo com Schmidt (2012) e os documentos curriculares que compõem a empiria desta pesquisa, foi possível constatar a presença de regularidades discursivas para a disciplina de História. As regularidades discursivas não devem ser vista como repetições, mas como efeitos nos discursos das condições históricas socialmente construídas, para produção de regras daquilo que pode ou não ser dito:

Uma questão permanece em suspenso: seria possível conceber uma análise arqueológica que fizesse aparecer a regularidade de um saber (...)
Mostraríamos de que maneira, no século XIX, se formaram figuras epistemológicas (...)
Se, nessas condutas, assim como nessas representações, toda uma prática discursiva não se encontra inserida; (...) não é um conjunto de objetos de que se pode falar (ou de que é proibido falar), um campo de enunciações possíveis (...), um conjunto de conceitos (...), um jogo de escolhas (...)
(FOUCAULT, 2008a, p. 215-216)

Como processo de recorte nas análises, irei focalizar como regularidade discursiva a questão da “realidade do aluno”, pois esta regularidade me permitirá propor outros encaminhamentos. Compreendendo-a de modo não isolado, será possível identificarmos os debates que permearam a constituição desta disciplina no contexto de redemocratização do nosso país, de modo geral e especificamente, como componente curricular nos ciclos de escolarização. Em diálogo com Cuesta Fernandez (1998) e com Schmidt (2006, 2012) tais regularidades podem ser compreendidas como elementos que se tornaram constitutivos do código disciplinar de História, no contexto e redemocratização do nosso país. Este período pode ser denominado como um “arquivo” que se diferencia da conjuntura histórica anterior, isto é, do regime de exceção.

Para Smith fazem-se necessárias pesquisas que procurem dar continuidades as investigações sobre como a disciplina de História foi se configurando no Brasil, para recuperar

por meio dos textos visíveis, entre eles a produções curriculares e textos invisíveis, como as práticas dos professores, relações entre o micro e o macro.

Em vistas disso, os resultados das análises dos documentos curriculares de Niterói (RJ), produzidas nestas interlocuções, almejam acrescer algumas contribuições. Ademais, no próximo capítulo estarei atenta às práticas dos professores, por meio de seus projetos didáticos, inseridos na política dos projetos “instituintes” desta rede de ensino. Estas práticas encontram-se efetivamente registradas, de modo que sua invisibilidade é contornada, dando-nos acesso a prática como algo visível e documentada.

O processo de reconstrução do código disciplinar de História pode ser delimitado entre “1985 -?” e a interrogação no recorte cronológico é indicativa de que não há um fechamento, estando esse processo a se completar. Segundo Schmidt, essa reconstrução se deu a partir de dois enfrentamentos necessários: o fim do regime militar e o retorno desta disciplina aos currículos escolares, haja vista que segundo Leite (1969) houve um esvaziamento desta disciplina desde a década de 1960 em favor da consolidação da disciplina de Estudos Sociais, que embora não tenha retirado totalmente os conteúdos históricos da cena escolar, acabou por cercear sua autonomia, de certo modo, em alguns contextos, bem como de outra disciplina, a de Geografia.

Neste recorte temporal, isto é, 1985-?, Schmidt identifica nos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs (1997/1998), um marco documental que inaugura uma novo momento para o código disciplinar de História, assinalando, assim como nos currículos produzidos no regime de escolaridade em ciclos, a necessidade de enfrentamento da reprovação e da evasão escolar, tendo em vista que a escola demandada pela sociedade civil neste contexto, teria um público mais diversificado culturalmente com sua expansão e o ingresso das camadas populares:

As escolhas do que e como ensinar são provenientes de uma série de fatores e não exclusivamente das mudanças historiográficas. Relacionam-se com a série de transformações da sociedade, especialmente a expansão escolar para um público culturalmente diversificado.

(BRASIL, 1997, p. 26)

Neste sentido, a disciplina história teve seu código disciplinar reconfigurado e expresso por meio do currículo, também, com a expectativa de evitar o isolamento cultural dos estudantes das camadas populares e os horizontes escolares que iam se desenhando. Para isto, fazia-se necessário, não apenas uma linguagem capaz de unir dois mundos apartados até então, e sim, outras formas de abordagens dos conteúdos históricos, e até mesmo, outros objetos que considerassem as cosmovisões e saberes dos estudantes.

A partir disto, vemos enquanto regularidade discursiva, àquilo que se naturalizou em muitos currículos, práticas e estudos, como “considerar a realidade do aluno”, em usos e termos que muitas vezes perpassam o senso comum, embora tenha suas teorizações nos trabalhos do educador brasileiro Paulo Freire (1987; 1996). O trabalho de Paulo Freire é, aqui referenciado, pelas imbricações que este autor postula entre Educação e transformação da realidade, nas quais subjacentes encontra-se a questão da desigualdade social, problemática central para que se considere a “realidade do aluno” nestes documentos. As contribuições de Freire, primariamente, voltam-se para a educação popular, focalizando jovens e adultos, isto é, justamente, indivíduos que não desfrutaram da oportunidade de estudar na idade considerada adequada para a escolarização.

Há que se destacar que outros autores, também advogaram a necessidade de se partir da realidade concreta dos estudantes, mas com outras preocupações, especialmente no que diz respeito as teorias da aprendizagem. É o caso dos psicólogos Jean Piaget e Levy Vygotsky. Essas imbricações que irão se constituindo dentro de um “arquivo” nas dispersões de discursos produzidos no contexto de nossa redemocratização serão melhor pormenorizados a seguir.

2.2.1 “Construindo uma escola de Sucesso” (1999): tensões, desafios, silenciamentos e continuidades

Da análise do material empírico desta pesquisa, constata-se que um dos caminhos percorridos na direção de se garantir a permanência dos estudantes nos processos de escolarização, especificamente na disciplina de história, foi a negociação de sentidos entre os saberes dos alunos construídos a partir da realidade no qual estes estavam inseridos e os saberes históricos. Para isto, caminhou-se entre temas básicos como expressões dos eixos transversais propostos pelo PCNs, em suas múltiplas relações históricas, como mote para problematização de questões que envolveriam a realidade do aluno:

A História é tratada, aqui, através de um corpo de temas básicos, desenhados de acordo com os Eixos Temáticos definidos pelos **“Parâmetros Curriculares Nacionais: História”** Os Eixos Temáticos são recortes históricos e didáticos que proporcionam a compreensão e a interpretação da realidade histórica, em suas múltiplas inter-relações. Eles possibilitam a construção da ponte entre passado e presente por meio de problematizações que se ligam à realidade dos alunos, suas características e domínios.

(FME-NITEROI (RJ), 1999, p. 109 – grifos originais)

É importante tecer algumas considerações sobre a problemática da “realidade do aluno” e suas relações com a história local, pois essa intersecção também nos é um dos muitos caminhos possíveis para compreensão das escolhas operadas nestas produções curriculares.

Tais escolhas ao mesmo tempo, nos trazem sentidos de como as tradições vão sendo estabilizadas por meio dos discursos curriculares, bem como, quais, se e de que modo se dão inovações neste plano de continuidades?

Não se trata de subestimar outros paradigmas, mas considerar esta perspectiva para o Ensino de História nos currículos analisados que, quiçá poderia ter sido desenhada como opção, justamente, por se tratar de um currículo produzido em uma micro escala, isto é, a de um município. Trata-se de uma maneira encontrada para produção de recortes nas análises. Apesar de penoso, pelo fato de excluir outras possibilidades, (como a questão do patrimônio, da história do tempo presente, da história oral, entre tantas outras, mas apenas para exemplificar), se faz necessária, em proveito de um melhor aprofundamento e problematização das discussões e resultados. Nada impede, porém, que em trabalhos futuros, e até por outros pesquisadores, se realizem outras escolhas.

Além disso, os professores Haydée Figueiredo, Luís Reznik e Márcia de Almeida Gonçalves advogam, embasados em Jacques Revel (1988) que “a mudança da escala de observação pode gerar um outro efeito de conhecimento”, uma vez que “o passado não tem apenas uma dimensão cronológica, vinculado à noção de sucessão no tempo, mas é o lugar de uma alteridade” (FIGUEIREDO; REZNIK; GONÇALVES, 2000, p. 544 e 549).

No contexto desta pesquisa, os professores citados participavam do Laboratório de Pesquisa Histórica sobre a História de São Gonçalo vinculado a Faculdade de Formação de Professores da UERJ. Como desdobramento de suas pesquisas e em parceria com o grupo de pesquisas interinstitucional Oficinas de História foram elaborados diversos materiais didáticos para subsídios de alunos e professores da Educação Básica com destaque para o projeto “Caixa de História” embasada na perspectiva da história local (OFICINAS DA HISTÓRIA, s/d).

Em diálogo teórico, com as discussões historiográficas produzidas em temporalidade próxima aos documentos curriculares sob análise, os autores analisaram o impacto da obra do historiador Carlo Ginzburg e outros pesquisadores na interlocução entre a história local e a micro história para o campo do Ensino de História, levantando hipóteses relevantes para que estas perspectivas possam ser consideradas de modo mais efetivo em contextos curriculares variados e nas práticas de ensino desta disciplina.

Entre estas hipóteses podemos destacar:

- 1 – as realidades locais são chaves explicativas que se relacionam com outras escalas (entre localidades, com o nacional e com o global);
- 2 – nestas perspectivas de escalas são elaboradas posturas metodológicas, como por exemplo novos recortes temáticos, para problematização de elementos do cotidiano, do social, da cultura,

com vistas a “construir outras interpretações para os complexos processos de sedimentação de identidades sociais” (FIGUEIREDO; REZNIK; GONÇALVES, 2000, p. 548);

3 – a produção de outras narrativas históricas tendo por referências sujeitos e grupos capazes de englobar as diversas pertencas e não apenas aquelas já cristalizadas nas tensões históricas para formação da nossa identidade nacional, que de modo centralizado, tende a sublimar outros referenciais locais; e,

4 – o fortalecimento e produção de sentidos para as práticas cidadãs, uma vez que o Estado “ganha centralidade nas rotinas do poder executivo municipal, em particular a escola municipal e a disciplina História do Município como instância socializadora da criança na comunidade circundante” (FIGUEIREDO; REZNIK; GONÇALVES, 2000, p. 548).

Para verificação e análise destas hipóteses, os autores elegeram o município de São Gonçalo e sua rede de capilaridades, no jogo de toponímias entre outras cidades, como por exemplo, a capital, isto é, o Rio de Janeiro e Niterói, constatando “resultados parciais das disputas pelo controle e posse do território” (FIGUEIREDO; REZNIK; GONÇALVES, 2000, p. 548) ao mesmo tempo em que reconstruíram/elaboraram narrativas e interpretações históricas sobre as relações históricas entre os agentes sociais destes municípios em face do poder centralizado e configurado como a “coroa portuguesa” ou mesmo o Estado emancipado.

Então, em face destes argumentos iniciais e outros que serão expostos no percurso deste capítulo, a história local como recorte metodológico para análise dos documentos curriculares foi um caminho promissor, para constatação dos jogos de exclusão e seleção que se empreende no discurso como expressão das tensões vivenciadas. Antecipo que constatei muitas reticências no que diz respeito a história local nos documentos curriculares analisados.

Isto poderia ter como explicação, escolhas operadas pelos sujeitos em face daquilo que já estava de certa forma estabilizado. O que também nos trazem traços de subjetividades/subjetivações. E/ou lacunas teóricas em relação à história local, de modo que as seleções operadas parecem indicar certo lapso na produção/incorporação desta perspectiva teórica-metodológica. Dado que merece nossa atenção, especialmente, se considerarmos os currículos como espaço de formação para professores e alunos.

O conceito de “arquivo”, anteriormente trabalhado no capítulo I desta tese, mais uma vez, se mostrou potente com vistas a explorar esta lacuna, haja vista que olhando para orla do tempo daquilo que de nós se distancia (FOUCAULT, 2008a, p. 148) é possível observar pelos regimes de enunciação, que outras potencialidades poderiam ser inscritas ou (re) escritas e

foram deixadas de fora? Pela ótica de construção contemporânea e dos saberes, até então produzidos. Com a expectativa, de assim, conseguir escapar da armadilha do anacronismo.

Considero esta preocupação pertinente, entre outras razões, porque demonstra o cuidado em se revisitar estas propostas, mas com a intenção genuína de não lhes atribuir juízos de valor, analisando os discursos nas suas contingências. Entretanto, há que se considerar que alimentados com as discussões recentes produzidas no campo do currículo, do ensino da história, da historiografia e outros afins, é possível refletirmos em quais contribuições poderíamos oferecer hoje, para pensarmos juntos (atores do passado e do presente) caminhos e horizontes para o conhecimento histórico escolar e para o Ensino de História, posto que nestas interlocuções se entrecruzam variadas temporalidades e que um texto não se encerra na sua produção, permitindo-nos novas (re) leituras e novos encaminhamentos.

Retomando-se a questão da história local. Sua lacuna, ou a maneira como é enunciada, prefigurou nestas análises como uma questão a ser levantada, ademais, pela acolhida da ideia do diálogo com a “realidade do aluno” nestes documentos curriculares niteroienses, como antes mencionado, tendo por inspiração os PCNs. Ora, se estamos a considerar a “realidade do aluno”, por onde há que se partir ou chegar, que não passe pelo contexto local? Não seria viável arriscar que tal realidade poderia ser localizada, em primeiro lugar no plano das “micro” relações? Que as histórias nessas “micro relações” poderiam dialogar com histórias mais amplas? Com o trabalho com as fontes? Enfim, com a forma pela qual assumimos a nossa disposição de pensar e entender a história?

É importante destacar que os documentos curriculares niteroienses buscarem no multiculturalismo, a construção de uma visão de cidadania a ser desenvolvida nos processos de escolarização neste município, como se verá um pouco mais a diante. O multiculturalismo como se sabe, dependendo do viés assumido, tem potencial para desestabilizar tradições já cristalizadas nos currículos, entonando o protagonismo dos grupos culturais da nossa história, para produção de saberes não conformados com aqueles considerados hegemônicos. Isto contribui para a problematização do deslocamento de lugares, de modo que a produção de saberes passa a ser entendida, pelo encontro de culturas, em seus múltiplos espaços e não a partir de um centro irradiador, colonizatório e hierarquizado (CANDAU, 2015; CANDAU e OLIVEIRA, 2010; FLEURI, 2000).

Obviamente, as questões levantadas a respeito das interfaces entre “realidade do aluno” e história local, relacionam-se com as significações que lhes atribuo. E considero importante evidenciar-las. A referência que se faz neste trabalho a história local para problematização das análises, não é àquela presa as efemérides, datas cívicas, grandes vultos e personagens

históricos emblemáticos do lugar. Não a entendo de modo exótico ou folclórico, tampouco como gradação de lugares, como se verifica na teoria dos círculos concêntricos, isto é, a partir daquilo que é mais próximo e concreto em direção aquilo que é mais distante e abstrato. A entendo por uma lógica relacional de lugares em que a via é sempre mão dupla. Não como uma história, que seja apenas um recorte, deslocado de tramas mais amplas, e sim pela forma que nos sugerem Schmidt e Cainelli:

Algumas questões precisam ser consideradas ao propor o uso da história local no ensino de História. Em primeiro lugar é importante observar que uma realidade local não contém, em si mesma, a chave de sua própria explicação, pois os problemas culturais, políticos, econômicos e sociais de uma localidade explicam-se também, pela relação com outras localidades (...) não se pode esquecer de que, no atual processo de mundialização, é importante que a construção de identidade tenha marcos de referência relacionais, que devem ser conhecidos e situados, como o local, o nacional, o latino-americano, o ocidental e o mundial.

(SCHMIDT; CAINELLI, 2009, p. 138)

A história local não pode pois, ser vista como fechada em si mesma, mas como uma “janela para o mundo” nas palavras de Raphael Samuel (1989), que irá possibilitar a tessitura entre o local e o global, a valorização das noções de identidades e pertencimento dos estudantes, por meio dos entrecruzamentos entre as suas histórias de vidas e da histórias a eles mais próximas, com processos mais amplos. Desta forma, a história local é contributiva para a compreensão das multiplicidades históricas, já que há:

Possibilidade de se ver mais de um eixo histórico na história local e na possibilidade de análise de micro-histórias, pertencentes a alguma outra história que as englobe e, ao mesmo tempo, reconheça as suas particularidades. O trabalho com a história local no ensino da História facilita, também a construção de problematizações, a apreensão de várias histórias lidas com base em distintos sujeitos da história, bem como de histórias que foram silenciadas (...) pode favorecer a recuperação de experiência individuais e coletivas do aluno, fazendo-o vê-las como constitutivas de uma realidade histórica mais ampla (...)

(SCHMIDT; CAINELLI, 2009, p. 139 e 140)

Com estas enunciações teóricas, é de certa forma, mais facilitado advogarmos, em nossos dias, o diálogo com a história local. O mesmo seria possível para autoria dos documentos curriculares em Niterói (RJ)? Como a história local, no documento de 1999, não foi assumida em sua parte teórica, para compreensão deste silenciamento, que se faz justamente em um currículo produzido em nível local, analisei sob a perspectiva da conceituação de arquivo, “rastros” e “fragmentos” de teorizações ou de corporificação da história local no mesmo contexto dessa produção curricular por outros agentes de campo em outras produções curriculares. Superada a questão da relevância desta abordagem, interessa-me inquerir que saberes encontravam-se disponíveis para estes agentes, e, em diálogo com o que já foi

produzido, refletir sobre outras alternativas e possibilidades na construção de currículos com foco nas aprendizagens históricas.

Este componente curricular, assim como as demais disciplinas não nos oferecem referências bibliográficas, com exceção da disciplina de Educação Física, que aliás é disposta como anexo nesta proposta de 1999 da rede municipal de Niterói (RJ). Isto dificultou em parte, a composição destes “rastros” para compreensão dos saberes nas suas contingências e que foram acolhidos pela autoria desta produção, pois exigiu um trabalho relacional, que consistiu no exercício da interdiscursividade:

Pluridiscursividade, heterogeneidade discursiva, interdiscurso são algumas palavras ou expressões que se referem, basicamente, à dispersão dos enunciados e, portanto, dos discursos (...)

Quando Foucault diz que os enunciados são povoados, em suas margens, de tantos outros enunciados, afirma a ação do interdiscurso, da complementaridade e da luta dos diferentes campos de poder-saber (...)

Buscar a configuração interdiscursiva, portanto, não remete àquela tentativa de tudo explicar, de dar conta do amplo sistema de pensamento de uma época. Longe disso, remete a um rico e duro trabalho de multiplicação dos discursos ou, simplesmente, de complexificação do conhecimento

Considerar a interdiscursividade significa deixar que aflorem as contradições, as diferenças, inclusive os apagamentos, os esquecimentos (...)

(FISCHER, 2001, p. 206 212).

Este exercício da interdiscursividade, como desdobramento das teorizações de Foucault, propicia recuperarmos “um espaço de exterioridade em que se desenvolve uma rede de lugares distintos. (Foucault, 1986, p.61-62). Em diálogo também com esta ideia de rede de lugares, na qual entrecruzam-se variados discursos, para além de suas primeiras formações enunciativas, o professor Durval Muniz de Albuquerque Jr (UFRN, UFPB) elaborou a ideia de “teia discursiva”.

Ao realizar um exercício teórico para compreensão do paradigma indiciário, contrastando as ideias de Foucault (1982) com as de Ginzburg (1987), Albuquerque Jr (2007) explora sentidos sobre os silenciamentos no caso de Pierre Rivière (FOUCAULT, 1982), o camponês francês que assassinara parte de sua família: a constituição enquanto sujeito de Rivière, por vezes, como louco, como herói (que salva seu pai das intempéries de sua mãe), religioso, por meio dos seus discursos evocados e reconfigurados por todos àqueles que o leem em suas contingências; e, capaz de provocar o silenciamento de tantos outros discursos.

Neste sentido, a ideia de teia discursiva é ancorada não em um discurso particular, mas em variadas práticas discursivas (ALBUQUERQUE, JR, 2007, p.105-106) que podem ou não se modificarem, bem como estabilizarem-se produzindo tradições. Trata-se de um movimento capaz de diagnosticar o porquê de como as coisas são pensadas de um modo e não de outro,

isto é, “o fato de que em alguns anos, por vezes, uma cultura deixa de pensar como fizera até então e se põe a pensar outra coisa e de outro modo” (FOUCAULT, 1999, p. 68).

A noção de teia discursiva nos possibilitaria encontrar o silêncio nos discursos em suas continuidades e descontinuidades, nos estratos do tempo. O silêncio não como um sentido oculto, mas adormecido nestas dispersões, aguardando nos extratos dos solos discursivos, momentos oportunos para sua enunciação, suas condições para emergência:

O conceito de teia discursiva, como resultado da compreensão do trabalho deste filósofo, e, portanto, desdobramento de sua teorização, nos possibilita buscar na trama dos enunciados, além de sentidos possíveis nos discursos, silêncios, apagamentos, interditos.

Encontrar o silêncio nos discursos é um exercício que nos provoca a compreendê-los em suas continuidades e descontinuidades, nos estratos do tempo.
(MONTEIRO; PIRES 2021, p. 258)

Problematizar o silenciamento sobre a história local nas produções curriculares de Niterói (RJ) é desatar alguns nós de uma trama capaz de explicar suas ausências, mas também a permanência de certas tradições canônicas na disciplina de História. É analisar os discursos no trânsito de suas mudanças e como elas são possíveis.

Considero o diálogo presente, no documento de 1999, com os PCNs um dos “fios” importantes a ser examinado, neste exercício que envolve a interdiscursividade para elaboração da teia discursiva nesta rede exterior dos lugares para os enunciados e silenciamentos, pois pode ser demonstrativo das possibilidades de sentidos para a história local, já naquele contexto. Em citação anterior de extratos extraídos da produção “Construindo a Escola do nosso tempo” (1999), a autoria do componente curricular história expressa suas escolhas para aproximação com a realidade do aluno, por meio da negociação de sentidos entre saberes históricos e os saberes dos estudantes através dos eixos temáticos constantes dos PCNs (1997/1998).

Ora, tais eixos, nos permitem compreender sentidos, de como o diálogo com a história local já estava sendo construído naquele contexto. Assim, focalizando o terceiro e quarto ciclo do ensino fundamental, e a partir dos objetivos enunciados:

Identificar relações sociais no seu próprio grupo de convívio, na localidade, na região e no país, e outras manifestações estabelecidas em outros tempos e espaços (...)

Compreender que as histórias individuais são partes integrantes de histórias coletivas (...)

Questionar sua realidade, identificando problemas e possíveis soluções, conhecendo formas político-institucionais e organizações da sociedade civil que possibilitem modos de atuação.

(BRASIL, 1998, p. 43)

Monteiro e Mendonça (2000) também nos trazem “rastros” e “fragmentos” de como a história local já estava sendo compreendida naquele momento, em contexto temporal e local muito próximo a esta produção curricular, em cadernos pedagógicos que se constituíram

justamente como subsídios para os profissionais da rede, especialmente gestores e professores de história. Tais sujeitos vivenciaram além do debate em torno dos ciclos, outro importante: “Os 500 anos de descobrimento”. Assim, nesta produção pedagógica, estes autores nos trazem, a trama narrativa dos lugares, entre o local e o global, assumindo o seguinte posicionamento:

O estudo da história local foi feito de forma que sua inserção no contexto mais amplo da história da sociedade brasileira e de outras sociedades fosse entendida pelos alunos, não como a história dos heróis, ou de macro estruturas econômicas, mas como construção coletiva dos diferentes agentes e grupos sociais que se confrontaram de forma específica no espaço da atual cidade de Niterói, ao longo do processo histórico de formação e desenvolvimento da sociedade brasileira.

As noções temporais são desenvolvidas a partir de atividades nas quais alunos possam localizar acontecimentos em sua sucessão no tempo, comparar diferentes durações, perceber a simultaneidade de diferentes eventos. Atenção especial é dada a criação de situações que possibilitem aos alunos perceber permanências e mudanças, continuidades e descontinuidades, tudo isso feito tendo como referência a história vivida dos agentes sociais em suas múltiplas dimensões.

(MONTEIRO; MENDONÇA, 2000, p. 1)

É possível deduzir, então, que já se tinha conhecimentos disponíveis para trazer contatos com a história local numa perspectiva problematizadora, seja como ponto de partida ou de chegada para os conteúdos históricos. Mas é importante destacar, que na perspectiva apresentada por Goodson (2012), o currículo é construção social e espaço para invenção de tradições. Como construção social, o processo de seleção consiste, entre outros fatores, em escolhas (permeadas por relações de poder). Como invenção de tradições, estas escolhas operacionalizadas são expressivas da hegemonia de certas disposições epistemológicas no campo.

Portanto, a lacuna em relação à história local na parte mais teórica do documento de 1999, que de certa forma, para alguns pode ser considerada como uma expectativa particular da pesquisadora, se relaciona também aos jogos de verdade, anteriormente trabalhados no capítulo um desta tese, pelas omissões, exclusões, que acabam (re) afirmando saberes e os poderes que eles trazem consigo.

A história local possui lugar de enunciação na parte que se voltaria mais a prática, nesta produção curricular, ou seja, seu quadro de conteúdos. Contudo, apesar da autoria ter assumido, como intencionalidade, o trabalho com eixos temáticos, como sugerem os PCNs para todas os anos de escolaridade da Educação Básica, assistimos a certa prevalência em se recorrer a história local tendo por referência os pressupostos epistemológicos dos círculos concêntricos, e isto apenas no primeiro e segundo ciclo, ou seja, nos anos iniciais do ensino fundamental (ver anexo, figuras 1 e 2).

É importante destacar que ambas formas curriculares, isto é, tanto os círculos concêntricos quanto os eixos temáticos, podem ser apresentadas de modo crítico e questionador ou não. À depender muito mais das problematizações que irão suscitar. Entretanto, não há como negar a prevalência de certa linearidade quando trabalhamos na perspectiva do mais próximo para o mais distante, tal como nas premissas epistemológicas dos círculos concêntricos. Trata-se de uma premissa de que a relação espaço-tempo precisaria de uma ancoragem concreta para ser melhor compreendida pelos estudantes das séries iniciais do ensino fundamental. Tal proposição encontra embasamento teórico nos estudos de Jean Piaget (2007) com foco no construtivismo.

Interrogando a cerca desta tradição que já se encontra estabilizada nos currículos de História e (também de Geografia) para as séries iniciais, compreendo que ela traz consigo certas disposições epistemológicas, no campo do ensino de história, no qual se entrecruzam neste lugar de fronteiras (MONTEIRO, 2007), saberes da experiência, da historiografia, da pedagogia e curriculares. Isto pode ser resultado, simultaneamente, de duas tradições canônicas, que serão exploradas ao longo deste capítulo, tanto para a historiografia quanto para o ensino de história: a linearidade temporal cronológica e o eurocentrismo.

Em face do que venho expondo, atribuo, assim, estas lacunas não a uma ausência em relação aos saberes sobre a história local e de forma crítica. Trata-se de uma escolha, que a própria autoria justifica, neste texto curricular, como uma decisão que possuía como perspectiva evitar-se “uma segmentação geográfica”, pois segundo a autoria deste documento isto seria considerar outras realidades históricas como “periféricas” (FME, 1999, p. 108 e 109), o que segundo as enunciações, deste documento, levaria a sublimação de uma abordagem conceitual e não possibilitaria a abordagem das temporalidades e dos conceitos:

Embora recusemos a linha temporal eurocêntrica, não procuramos resgatar o que é periférico com a tradicional segmentação geográfica, elegendo uma “história do Brasil”, “uma história da América” e “uma história Geral”. O recorte geográfico obscurece a problemática central do historiador, isto é, a temporalidade, e afasta o trabalho com os conceitos.

(FME-NITEROI (RJ), 1999, p. 108 e 109)

Estas preocupações ensejam outra problemática a ser considerada, uma vez que, ao se aspirar evitar a periferia, se formos apelar para uma dicotomização, que caminhos a história, neste currículo, percorreriam? Um “centro”? Mas que “centro”?

De outro lado, o empréstimo de ênfase à temporalidade não significa a adoção de uma linearidade acrítica. O eurocentrismo tem permeado os estudos históricos com a noção de progresso, desvalorizando a história de diferentes povos em nome de um desenvolvimento calcado na história europeia. Portanto, recusamos o recorte geográfico, mas buscamos também a fuga para qualquer centro por onde flua a história.

(FME-NITEROI (RJ), 1999, p. 109)

Embora não expressamente enunciada, com base nos extratos discursivos acima, subtende-se que neste documento, pelo menos em sua parte teórica, intencionava-se priorizar uma história integrada, definível:

Pela tentativa de abandonar a pretensão universalizante da história, entendida como a ambição de abarcar o estudo linear de todos os acontecimentos, de todas as sociedades e épocas, e que toma como fio condutor o mundo ocidental, mais especificamente a Europa.

(ROCHA; CAIMI, 2014, p. 142 e 143)

Desta forma, a história integrada busca:

Integrar os acontecimentos/conhecimentos históricos de diferentes sociedades, consubstanciados num mesmo tempo cronológico, demonstrando como responderam às demandas colocadas pelo seu tempo e como operaram as transformações necessárias

(CAIMI, 2009, p. 4)

As professoras doutoras Helenice Aparecida Rocha (UERJ) e Flavia Eloisa Caimi (UEPG) advogam que a opção pela história integrada, se bem sucedida na sua efetivação, pode contribuir significativamente para aprendizagem histórica, uma vez que por meio de histórias interconectadas, podemos construir com os nossos estudantes processos mentais, que extrapolem uma aprendizagem pautada apenas na memorização (que dentro do cabedal desta disciplina apresenta-se como estrutura bastante rudimentar), em direção a formação de um pensamento histórico capaz de lidar com outras temporalidades, como as simultaneidades, as multicausalidades, as mudanças e permanências, bem como ampliar as possibilidades de compreensão de outras versões da história, para além daquelas vistas pelo o olhar europeu (ROCHA; CAIMI, 2014).

Tendo a questão das temporalidades por “chave” de compreensão, vemos que a autoria, na parte teórica do documento curricular de 1999, explicita nesta questão, a preocupação motora de suas escolhas. Sem abandonar a perspectiva linear, pretende toma-la de forma crítica. Contudo, sem explicitar em que consistiria tal posicionamento e ainda que, tomada desta maneira, isto se tornou inibidor para efetivação de uma perspectiva integrada para a qual se precisaria avançar em direção a outras perspectivas temporais como problematizado acima pelas professoras Helenice Rocha e Flávia Caimi (2014).

Assim, a partir da leitura do quadro de conteúdos, observamos que afastada a regionalização por ser considerada periférica aos assuntos centrais e mantida a linearidade, o que restou foi, de fato, uma história pautada na visão de uma história universal eurocêntrica

apoiada em uma perspectiva linear dividida em períodos (pré-história, idade antiga, idade média, idade moderna e contemporânea) como se pode concluir a partir do quadro dos conteúdos, sendo a história do Brasil e das Américas vistas por esta linearidade (ver, anexo figuras 3 e 4).

É importante considerarmos alguns aspectos sobre esta aparente contradição: primeiro, o documento expressa fios das disposições que fazem parte de uma “ordem de saber”, ordem esta compartilhada, uma vez que trata-se de produção coletiva, ainda que costurados por uma única mão. Segundo, algumas intenções podem ser lidas como provocações de vozes dissonantes. Terceiro, para ir ao encontro destas vozes dissonantes, não precisamos interrogá-las diretamente, haja vista que na análise discursiva importa os discursos em sistemas de discursividades. Em vista disso, no terceiro capítulo desta tese, pretendo interrogar outras possibilidades enunciativas que podem ter tido algum efeito sobre a parte teórica (“pacto de compromisso”) e a parte prática desta produção curricular.

Por ora, refletindo sobre esta construção curricular e a dificuldade em se explorar outras relações de espaço-tempo, julgo importante considerar que trata-se de um discurso cuja finalidade primária seria o ensino. Não podemos afastar, portanto, a sua dimensão didática. Organizar didaticamente conteúdos históricos é tarefa árdua e de certa forma ousar inovações requer maturações epistemológicas, que desafiam não apenas o campo do ensino, como também o da historiografia para desestabilização de discursos que já foram assumidos de modo convencional.

Assim, para o professor Antoni Santisteban Fernández (Universitat Rovira i Virgili), tempo, assim como espaço, é um meta conceito. O tempo “deve ser tratado como um meta conceito inseparável do espaço, como uma rede conceitual complexa, formada por conceitos que atuam como operadores cognitivos no estudo da história” (FERNÁNDEZ, 2007, p. 26 – tradução livre). Ultrapassando a abordagem mnemônica de fatos e datas, o ensino de História orientado por uma interpretação conceitual tende a contribuir de modo muito mais significativo para uma educação democrática e cidadã (FERNÁNDEZ, 2007, p. 19).

Para isto, este autor advoga que precisamos transpor certas representações que tendem a limitá-lo apenas a sua dimensão cronológica. Para ele é importante que já durante a formação inicial dos futuros professores de história, passemos a considerar quais são suas representações sobre o tempo, uma vez que “a maioria dos licenciandos transfere suas representações sobre o tempo para a prática” (FERNANDEZ, 2007, p. 26).

A abordagem teórica deste trabalho, pautada na fase arqueológica de Foucault, nos orienta a observar as representações não como fruto do nosso pensamento interior, e sim, como

disposições no nível do próprio discurso (FOUCAULT, 2008, p. 68). Isto implica em dizer, que tais representações não são propriedade deste ou daquele sujeito, antes são injunções de toda uma ordem de saber.

Desta forma, busquei ao longo da argumentação, descrever “a rede conceitual a partir das regularidades intrínsecas do discurso” (FOUCAULT, 2008, p. 68) em relação à questão temporal nos documentos curriculares produzidos em Niterói (RJ), com a expectativa de compreender melhor que visões sobre o Ensino de História estavam ali corporificadas. Com isto, aproximar na “orla do tempo” que é o arquivo, possíveis contribuições para nosso próprio contexto, mas “por dentro” destes discursos curriculares, ou seja, em diálogo.

Neste sentido, os procedimentos metodológicos de Fernandez (2007) podem vir em auxílio para construção de abordagens mais significativas em relação a este conceito. Em primeiro lugar, o autor reconstrói o percurso da corporificação teórica sobre a questão das temporalidades a partir das escolas historiográficas, em diálogo com a didática e prática de ensino em história e com a pedagogia de modo mais amplo, especialmente com o trabalho de Piaget.

Ele reconhece a necessidade de avançarmos na direção de investigações que considerem o contexto escolar para apropriação crítica deste conceito, apontando a fertilidade desta abordagem para formação de professores de História, justamente por articular teoria e prática, relacionando “o processo de formação inicial da universidade com o mundo da escola, a partir das conexões que podem existir entre os protagonistas da formação universitária e da educação escolar” (FERNANDEZ, 2007, p. 20 – tradução livre – grifos acrescentados).

Em relação à obra de Piaget e suas contribuições para o ensino de tempo, Fernandez admite que muitas vezes suas teorias são aplicadas de modo mecânico, apesar da grande repercussão para o Ensino de História. Pesquisas que se apropriam de modo mais crítico do pensamento de Piaget, concluíram, segundo Fernandez que a apropriação do conceito de tempo não depende apenas do desenvolvimento ou da maturidade cognitiva. Indo além, e embasado em Mattozi (1988) assume que “o conceitos temporais atuam como organizadores cognitivos, na vida cotidiana e no processo de conhecimento histórico” (FERNANDEZ, 2007, p. 20 – tradução livre).

Em relação à disposição em períodos, é importante considerarmos que de certa forma eles tendem a organizar nosso olhar sobre os objetos que passam por um recorte, para se tornarem didatizáveis. Quiçá, então, este não seja o cerne do problema e, sim a centralidade nas relações de poder por onde “flui” a narrativa histórica, tendo a Europa como “ponto de partida” e convergência. Fernandez, embasado em Ferro (2001) propõe que devemos ensinar o aluno a

periodizar, para que ele próprio possa construir suas periodizações (FERNANDEZ, 2007, p. 21).

Para o historiador francês, Jacques Le Goff, a periodização não deixa de consistir em uma formatação de temporalidades, para que de algum modo, algo tão abstrato como o tempo possa ser compreendido e ensinado, ademais como agrupamento de acontecimentos (LE GOFF, 2015, p. 33-38). Ele produz uma historicização acerca da questão da periodização: a organização dos acontecimentos históricos em períodos capazes de demarcar continuidades e descontinuidades se fez necessária, quando se deu a passagem da história de gênero literário a objeto de ensino (LE GOFF, 2015, p. 33-43).

Esta conclusão é retomada no livro que expressa o percurso das ideias desse historiador. Neste livro, que foi um dos seu últimos trabalhos, Le Goff interrogou já no título: “a história deve ser dividida em pedaços?” Isto é, seria realmente necessário uma periodização da História, dividindo-a em fatias? E como fazê-la? Com estes questionamentos, ele objetivava “entender o que a periodização trouxe para o saber e para a prática social e intelectual do ocidente?” (LE GOFF, 2015, p. 15).

Assumindo a questão da intelectualidade por orientação, temos, basicamente, como aportes quatro eixos para esta última questão: o primeiro deles diz respeito ao investimento que é refletir e (re) agir sobre o tempo, que de certa forma, por ser algo provisório, é revisitável dando a ensejo a novas fabricações: “periodizar a história é um ato complexo, carregado ao mesmo tempo de subjetividade e de esforço para produzir um resultado aceitável para o maior número de pessoas” (LE GOFF, 2015, p. 14). Este resultado “aceitável” e por isto compartilhado, remete como segundo aporte: as ideias de padronização e universalização.

Em seus estudos, como medievalista, Le Goff assumiu a perspectiva da “longa duração”, aquela que possibilita a visualização de acontecimentos de modo mais gradual, em que as rupturas não são de imediato, localizadas. Assumi-la ao lado da defesa da necessidade de periodização, para muitos dos seus críticos consistiria em gesto antagônico. Ao seu ver:

Esse antagonismo não é um fato. Há, na longa duração, lugar para os períodos. O controle de um objeto vital, intelectual e ao mesmo tempo carnal, como pode ser a história, parece-me necessitar de uma combinação de continuidade e descontinuidades. É isso que a longa duração associada a periodização, oferece.
(LE GOFF, 2015, p. 132)

Assim, como terceira contribuição, outros arranjos intelectuais para racionalização das temporalidades são possíveis, ao lado da periodização. Por fim, como último aporte, temos a possibilidade de se pensar o tempo de modo relacional. Isto se deve, segundo Le Goff, muito

mais, aos dois principais movimentos que atravessam o pensamento histórico atual: a história na longa duração e a mundialização. Para Le Goff, a ideia de mundialização não se confunde com uniformização. Vivenciamos, em nossos dias, o estado de “comunicação, na relação de regiões e culturas que se ignoravam” (LE GOFF, 2015, p. 133 e 134).

Assumo que esta tendência vem se mostrando pródiga para questionamentos de toda uma “ordem do saber”, isto é, por que compreendemos a história por uma perspectiva euro centrada, se há no mundo, tantas outras experiências históricas e culturais? experiências estas cada vez mais compartilháveis pelo fenômeno da mundialização?

É preciso, pois incluímos mais um item na lista de contribuições propostas por Le Goff nas reflexões sobre a periodização da história: embora sua elaboração não seja arbitrária, posto que segue pressupostos científicos (das ciências sociais), ela não é neutra. As (in) visibilidades são produções sociais de poder. É sob este prisma inicial, que é possível explorar sentidos sobre aquilo que pretendo aprofundar argumentações, como discurso estabilizado nestas produções curriculares: o eurocentrismo. Ele se constituiu, pelos jogos de verdade, outrora definidos, tornando-se estável no jogo de permanências, (que também são jogos de poder), como parte de uma regularidade discursiva do conhecimento escolar em História.

Eurocentrismo é um termo polissêmico. Por isto, se faz necessário especificar suas significações para esta pesquisa de modo mais pragmático. Além da ideia de influência, que perpassa a ordem econômica, social e política; temos também uma hegemonia cultural, em face de sua histórica liderança global capaz de atrair olhares (subalternizados) de outros povos. Isto reforça a recepção de valores, repercutindo na forma como compreendemos o mundo e até mesmo como produzimos nossos saberes, inclusive os científicos.

Há que se considerar que não se trata de apagar sua influência, se é que isto é possível, pois sempre haverá “rastros” de sua permanência, mas buscar outras alternativas possíveis para compreensão do modo como entendemos o mundo. Em outras palavras, equacionar um pouco melhor estes jogos de poder, para que este discurso tradicional e estabilizado em nossas práticas possa se encontrar ao lado de outros, de modo mais complementar e dialógico, e não tão hegemônico, como bem problematizou a professora Carmen Gabriel:

Pesquisas orientadas pela perspectiva da história das disciplinas revelam que as primeiras construções e representações do Brasil estavam marcadas por um forte eurocentrismo, cujas consequências para o campo do ensino dessa disciplina podem ser sentidas ainda hoje.

(GABRIEL, 2003, p. 273)

Valendo-me do trabalho de Foucault, compreendo que se faz necessário uma vontade (radical) de verdade para superação de um discurso que se enraizou tão fortemente em nossas

práticas. O modo como determinadas culturas problematizam suas relações com o mundo depende não apenas das disposições epistemológicas, mas sobretudo, das condições para emergência. Foucault (2000) nos traz na historicidade dos saberes, as condições de emergência para novas epistemes.

Admito, então, que sou fiel, a duas premissas: a primeira é que se faz necessário questionar esta tradição eurocêntrica em nossas práticas. Isto se coloca mesmo como condição emancipatória. A segunda, é que para se trilhar este caminho importa mais compreender os feixes de relações históricas para produção de novas possibilidades epistemológicas, ou daquilo que as impedem de emergir nos levando ao encontro de uma arqueologia e não de uma doxologia (FOUCAULT, 2000, p. 277). Por isso (embora seja tentador), não irei adentrar no debate em torno de “saberes outros” produzidos por pesquisadores decoloniais, de temas interculturais, de uma história transnacional, ainda que reconheça as suas contribuições.

Interessa-me analisar estas produções curriculares no feixe de relações históricas para “definir as condições a partir das quais foi possível pensar, em formas coerentes e simultâneas, o saber” (FOUCAULT, 2000, p. 277) para além da visão eurocêntrica. Se e como houve “fissuras” por onde o conhecimento histórico pudesse atravessar “por fora” dessa visão hegemônica. Sabemos, pelo que já foi exposto, que esta era uma das preocupações da autoria da produção curricular de 1999 e como se concretizou tais intencionalidades. Mas por quê? É possível a construção de um outro olhar, hoje, tendo por experiência esta produção curricular?

É, justamente, a questão da experiência o que responde a estas questões. É graças a ela, que sob o risco de pisar em solo escorregadio, arrisco-me a refletir sobre as subjetividades daqueles que, na condição de gestores, sistematizaram as contribuições para este texto curricular, agregando tantas outras subjetividades. Fomos formados sob um olhar europeizante, o anseio por emancipação traz, assim, o entrecruzamento temporal “passado-presente-futuro: a tradição que nos constitui, e que neste caso nos limita e o anseio por emancipação, inacabada, em devir.

Este caráter transitório daquilo que somos por meio daquilo que sabemos, é também o que nos possibilita a construção de novos saberes. Na empiria em análise, constata-se tomadas de decisões que intencionavam afastar a visão eurocêntrica. Os caminhos trilhados, expressão de subjetividades, foram os possíveis, mas não os únicos, mesmo naquele contexto. Advogando, como venho fazendo, que tais decisões se deram mirando os PCNs, como se enuncia na própria documentação, não se encontrou “portas de saída” para a centralidade europeia. Ainda que existissem dificuldades tanto na sua teorização, quanto em sua operacionalização no entrecruzamento destas produções curriculares, temos também “o pêndulo” de forças que nos

formaram em direção a cosmovisão europeia. Um pêndulo sempre deixa “rastros” (imperceptíveis) no movimento lento de mudanças.

Isto posto, é importante reconhecer a enunciação de algumas “portas de saída” (em contínua discussão, e portanto, em construção) nos PCNs para a problemática do eurocentrismo, com vistas a orientar gestores e professores em seus fazeres curriculares, mesmo em face as variadas reticências e críticas que podemos lhe atribuir. Estas “portas de saída” resultaram de construções coletivas de um longo debate iniciado na década de 1980, envolvendo tanto o ensino, a pedagogia e a historiografia (MONTEIRO; PIRES, 2021). Assim, focalizando, a história local como alternativa ao eurocentrismo, pelo motivos anteriormente expostos, temos como enunciação nos PCNs:

Partindo da crítica à abordagem eurocêntrica, alguns iniciaram estudos pela ótica dos povos da América. Outros introduziram conteúdos relacionados à história local e regional. Uma outra parcela optou por trabalhar com temas e, nessa perspectiva, desenvolveram-se as primeiras propostas curriculares por eixos temáticos. Para os que optaram por esta última via, iniciou-se um debate ainda em curso, sobre questões relacionadas ao tempo histórico, revendo concepções de linearidade e progressividade, noções de decadência e de evolução.
(PCNS, 1997, p. 27)

Embora não deseje adentrar no campo da história do ensino da História (e nem da história da historiografia) no Brasil, é pertinente compreender como o eurocentrismo foi se “fixando” enquanto tradição nos currículos brasileiros e sob quais condições foi sendo posto em questão. Refletindo a partir de outra relação espaço-tempo e trazendo as problemáticas de nossa nacionalidade, Gabriel (2003) advoga que a dificuldade em se assumir uma história nacional brasileira precisa ser compreendida por meio de processos mais amplos, com efeitos no modo como ela foi se constituindo. Para ela, a história do Brasil não é apenas uma tradição inventada, mas também importada, tendo como marco inicial o “nascimento” do Estado Brasileiro no século XIX, como condição para formação de uma identidade nacional, mas cujos moldes se voltam para a Europa (GABRIEL, 2003, p. 273).

A perspectiva da matriz histórica é, pois ponto crucial para se compreender outras possibilidades enunciativas e a seleção das variáveis para construção da intriga nacional (GABRIEL, 2003, p. 274). Isto vai além do quantitativo de horas de ensino para a temática nacional (ou local) ou da disposição de conteúdos. Tem a ver com o seu código disciplinar, conceito outrora explorado. Schmidt nos alerta que tal código foi influenciado “por políticas e teorias educacionais originadas no aparelho do Estado (SCHMIDT, 2012, p. 73), há pois que

se considerar suas intencionalidades, tendo em vista, como nos sugere a professora Carmen Gabriel (2003) seu potencial para formação de identidades/subjetividades.

Com base no conceito de código disciplinar, temos no trabalho de Schmidt (2012) periodização que nos auxilia na compreensão de como o eurocentrismo foi se “fixando” enquanto tradição. Em consonância com Gabriel (2003), Schmidt localiza o século XIX como marco inicial da história no/do Brasil, indicando as matrizes que delinearão sua inserção no currículo do Colégio Pedro II: “pode ser considerada a existência de uma forte influência das concepções europeias da história, particularmente a francesa” (SCHMIDT, 2012, p. 78).

Sabemos que o Colégio Imperial Dom Pedro II, no contexto de formação do Estado Nacional Brasileiro, desempenhou o papel de formação das nossas elites e conformador de sentidos para cidadania. Na ausência, de uma agência reguladora de produção curricular, este lócus ocupou papel de relevância para definições curriculares que foram replicadas em outras regiões do nosso país (SANTOS, 2009, p.85).

Os embates entre republicanos e monarquistas, segundo Schmidt, que permearam o século XIX nas disputas em face a consolidação do nosso Estado Nacional, irão configurar sentidos para o código disciplinar de história, expressando certa visão do que seria um bom cidadão. Com a vitória do projeto republicano, a importância do ensino de história se eleva e ganha amplitude na década de 1930, com as demandas em favor da difusão da escola, da formação profissional de novos mestres e da renovação pedagógica. Esse tripé, de acordo com Schmidt, será decisivo para a consolidação do código disciplinar de História entre 1931 a 1971 (SCHMIDT, 2012, p. 79 e 80).

Um dos “pontos altos” deste período, para compreensão de como o eurocentrismo se estabilizou nos nossos discursos e algumas “portas de saída” para o mesmo, foi a problematização das “raízes” históricas do Brasil e nossas heranças ibéricas. Sérgio Buarque de Holanda, autor clássico de nossa historiografia, nos apresenta sua visão da construção da narrativa do Brasil, focalizando os entraves para o nosso desenvolvimento. A questão do desenvolvimento assumido por variados sentidos e compreendido de diversas formas, tem sido força motriz para problematização de nossas tradições no que diz respeito a questão da história e seu ensino.

Para Holanda, o advento da expansão das cidades foi decisivo na busca por novos referenciais capazes de nos orientar no que diz respeito a elaboração de uma matriz para a nossa história, ainda que se desenhasse no contexto de sua escrita (1930) de modo frágil, partia-se em direção a um americanismo, em oposição ao “iberismo” que em nosso país se confunde também com o mundo agrário. (HOLANDA, 2006, p. 12)

Neste mesmo período em que se dá o apogeu do código disciplinar de história, alimentada pelo diálogos com o campo da pedagogia, segundo Schmidt (2012), propõe-se o ensino de história, com base em métodos ativos e situações-problemas que tenham como ponto de partida o estudo do presente (ou seja a realidade concreta e próxima ao estudante) indo em busca de temas mais abrangentes.

Neste sentido, também se encaminham alternativas ao discurso hegemônico eurocêntrico. É também neste contexto, que se assumem os estudos sociais como proposta de ensino, embora esta disciplina apenas venha a ser institucionalizada nos currículos brasileiros por meio da lei nº 5.692/71. Tal disciplina buscava integrar os conhecimentos de história e geografia para construção de uma visão ampla acerca de relações espaço-temporais, privilegiando-se estudos de meio para compreensão da realidade com foco na formação humana. (SANTOS, 2014).

Ela é considerada por Schmidt como fator primordial para crise do código disciplinar de história entre 1971-1984, uma vez que os conteúdos históricos, passaram a serem vistos de modo integrado com a disciplina de geografia e assumidos por via de Atividades (Integração Social para as antigas 1ª e 4ª séries do 1º grau, atuais séries iniciais do ensino fundamental) e como Áreas de Estudos, denominada como Estudos Sociais para as antigas 5ª a 8 séries do 1º grau (atualmente: segunda etapa do ensino Fundamental). A disciplina de História manteve-se autônoma, apenas para o antigo 2º grau (atual ensino médio) (SCHMIDT, 2012).

Se a institucionalização da disciplina de Estudos Sociais cooperou para o esfacelamento do código disciplinar de história, a resistência por parte dos professores motivou debate que, juntamente com a renovação historiográfica da década de 1980, provocaram a reconstituição de código disciplinar de História no contexto da redemocratização brasileira. Contudo, em novos moldes, para os quais surgem novos, objetos, temas e problemas tendo como preocupação uma história que se volte para as problemáticas brasileiras e enfrentamento das tradições eurocênicas (SCHMIDT, 2012, p. 86-88). Nesta esteira de debates, as discussões envolviam métodos, novas tendências, a preocupação com as temporalidades e contribuíram significativamente para o desafio (ainda posto e a se completar) de superação do eurocentrismo como discurso hegemônico

Embora não enfatizados, diretamente, nestes percursos históricos, é importante considerar os efeitos da escravidão, que perdurou por mais de 350 anos em nosso país, deixando feridas ainda expostas. No projeto nacional, prefigurou durante muito tempo, políticas que buscavam o embranquecimento da nação. É importante destacar que o Decreto N.º 528, de 28 de junho de 1890 traduz em forma de lei essa política de “embranquecimento” da nação, ao

incentivar a entrada de imigrantes europeus, que constituirão a base do trabalho livre e embargar a entrada de nativos africanos. Como resultado, segundo dados do IBGE, temos que já nas primeiras décadas do século XX, o número de imigrantes e seus descendentes equiparava-se ao número de africanos ao longo de quase quatrocentos anos de escravidão.

Assim como na literatura e nas artes, que expressam visões de determinadas épocas, tais políticas embasadas em teorias racialistas do século XIX, justificavam o atraso do nosso país, não pela condução de nossas elites, mas pela presença de afrodescendentes em nosso território, sendo estes identificados como símbolos de inferioridade. Da mesma forma, expressando a necessidade de tutela dos povos indígenas por serem considerados selvagens e inocentes. Desta forma, esta visão de cidadania buscava a assimilação cultural dos povos formadores de nossa nação, contudo, anulando a sua diversidade, como decorrência de um processo de homogeneização tendo por referência a matriz europeia.

Todo este movimento no jogo de condições históricas, nos traz a importância de se considerar o peso do eurocentrismo em nossas formações/subjetividades. Considerar ademais, o fato de se constituir como discurso permanente e estabilizado em nossas práticas discursivas. O dito que por vezes silencia outras formas de pensar e dizer o mundo. Estas formas de racionalização da nossa realidade precisam ser viáveis, não apenas por serem factíveis, mas por serem desestabilizadoras.

Para finalizar estas análises sobre a produção curricular de 1999 em Niterói (RJ), não poderia deixar de ressaltar que a história local, tal como já vinha sendo enunciada pelo PCNs, desde o final da década de 1990, não seria impeditiva para uma abordagem integrada da história. Muito menos de perspectivas mais conceituas e ademais, não julgo que por meio dela se afaste a problematização das temporalidades. Ao contrário, o modo como a história local foi apresentada através do PCNs nos permite a construção de processos de ensino aptos a dar conta da problemática de como variadas culturas elaboram suas próprias compreensões do tempo, passo importante para superação do eurocentrismo.

Se superar o eurocentrismo, realmente, for a “pedra de toque” a ser alcançada, há que se analisar em perspectiva histórica o terreno percorrido e quais caminhos precisamos ainda explorar para isto. Trazendo para a composição de nossas palavras, a trama já tecida e alinhavando outros fios. Nestes esforços, dedico-me a análise de outra produção curricular de Niterói (RJ), que empreendendo semelhante diligência, abraçou o multiculturalismo na sua visão de cidadania na construção de uma nova formulação curricular, como se verá a seguir.

2.2.2 Um currículo multicultural (2010)? Tradições, estabilidades e perspectivas para a disciplina de História

A aproximação com a história local, e portanto com outras relações espaços-temporais, passou (a melhor) se desenhar, a partir da portaria 132/2008, ainda que de modo diluído em princípios e eixos temáticos:

Art. 3º As unidades de Educação da Rede Municipal de Niterói, quando do planejamento do seu trabalho pedagógico, deverão considerar os seguintes princípios: (...) VI – o diálogo com a realidade local (...)

Art. 10º Cada eixo de Estudo e Pesquisa será orientado por um conjunto de objetivos, de acordo com a etapa ou modalidade de ensino e com o Ciclo, conforme se segue: (...)

II – Eixo Tempo, Espaço e Cidadania (...)

Ensino Fundamental – 4º Ciclo

C – elaborar formas de intervenção na comunidade, questionando a realidade, identificando problemas e possíveis soluções, visando tornar a convivência social, mais justa, igualitária e fraterna;

D – Perceber, conhecer e refletir sobre a realidade local, suas características e os processos de transformações por que passa;

E – Compreender a espacialidade e a temporalidade dos fenômenos sociais, culturais, políticos e tecnológicos, bem como suas dinâmicas e processos de interação (FME, 2008, p. 1-3)

É importante destacar que os temas de ensino, conteúdos, habilidades e estratégias não foram apresentadas na portaria de 2008, sendo elaboradas posteriormente, ao longo de 2009 e 2010. Isto porque entre seus objetivos, o documento de 2008 intencionava preparar a rede municipal de ensino de Niterói (RJ) para o debate e elaboração dos referenciais curriculares que foram desenvolvidos, com a parceria dos professores.

Assim sendo, relatos de professores que vivenciaram tal experiência dão conta que este processo foi mobilizado a partir de intensas trocas e debates, bem como de momentos de formação, em que se propunham aproximações entre práticas pedagógicas e o multiculturalismo para proposição do currículo prescrito de 2010 (SANTOS COSTA, 2015; FUNDAR, 2009; FME-NITERÓI/RJ, 2010, p. 6 e 7). Então, ao longo do biênio 2009/2010 foram se desdobrando interlocuções com vistas a substituição dos referenciais curriculares que constavam do documento de 1999 (“Construindo a Escola do Nosso tempo”):

Art. 12 (...)

Parágrafo 1º: Os Referenciais Curriculares e Didáticos a que se refere o *caput* deste Artigo serão construídos de forma participativa pela comunidade escolar da Rede Municipal de Educação de Niterói, em especial pelo seus profissionais da educação.

Parágrafo 2º: Os Referenciais Curriculares e Didáticos detalharão a presente Portaria, oferecendo orientações curriculares e didáticas para a Educação Infantil, para o Ensino Fundamental e para a Educação de Jovens, Adultos e Idosos.

(FME, 2008, p. 5)

Como já mencionado, o documento produzido com a participação dos professores e finalizado em 2010, dispôs o multiculturalismo como foco:

A perspectiva teórica de currículo para uma Escola de Cidadania e de Diversidade Cultural compreende o currículo como território em que se travam lutas por diferentes significados do indivíduo, do mundo e da sociedade, não sendo neutro e nem universal (...)

O multiculturalismo pode contribuir para se pensar em um currículo que forneça respostas a diversidade cultural, de modo a interrogar discursos hegemônicos e a dar vozes às identidades marginalizadas (...)

Isso requer não só domínio de conteúdos e técnicas, mas também competência em lidar com as diferenças e com as diversas lógicas que regem as relações sociais e culturais.

(FME-NITERÓI –RJ, 2010, p. 12)

O multiculturalismo pode ser compreendido como um fenômeno que ocorre mesmo sem que dele nos apercebamos. Passou a ganhar força inicialmente, como expressão das lutas de movimentos sociais, especialmente de africanos e afrodescendentes. Em seguida, extrapolou as demandas deste grupo cultural, indo ao encontro de outros grupos, bem como de outras subjetividades tendo como crítica a heteronormatividade.

A academia vem produzindo reflexões sobre este fenômeno cujo dinamismo encontra-se na ação desses grupos minoritários. No entender de Miguel Arroyo (2001) a significação no que diz respeito a palavra “minoría” não repousa em termos numéricos e sim de representatividade. Ainda que esta tenha sido cerceada ao longo do percurso histórico, tais minorias não se mantiveram inertes e como expressão de suas ações, assistimos cada vez mais, a conquistas de espaços simbólicos nas lutas por representação política, redistribuição de saberes e reconhecimento do potencial cultural e das subjetividades que foram marginalizadas (FRASER, 2007).

O termo “multi” denotaria, assim, à primeira vista, a possibilidade de convivência entre diversos grupos culturais e subjetividades em um mesmo território. Ora, sabemos que a longa marcha do pensamento ocidental impôs certos discursos normativos com efeitos negativos para subjetividades consideradas à margem das normas e que tanto os processos colonizatórios, quanto seus legados, impuseram relações de dominação sobre negros escravizados e transmigrados forçosamente de suas pátrias no continente africano, para o Brasil e outras regiões; bem como, aos povos nativos expropriados de suas terras originais. Por isto, apenas uma perspectiva de convivência entre grupos culturais distintos não daria conta dos conflitos engendrados nestas relações.

Nestas tensões que envolvem visões mais pacíficas ou conflituosas do termo, temos que este passou a agregar outras formulações e perspectivas tais como: assimialacionista (ocorreria uma incorporação dos sujeitos à cultura hegemônica); diferencialista (perspectiva em que se

propõe o reconhecimento das diferenças a fim de evitar silenciá-las) e a perspectiva interativa ou intercultural, para a qual se faz necessário a articulação entre políticas de identidades e políticas de igualdade (CANDAUI, 2009, p. 15-19).

Para além de nomenclaturas, cada uma destas perspectivas demarcam posições bem definidas quanto ao papel dos sujeitos, das políticas e suas disputas. A documentação curricular de 2010, em Niterói (RJ), também nos traz entendimentos a seu respeito, de com quais perspectivas pretendia-se dialogar e de que modo:

(...) entendemos que os aportes multiculturais se apresentam *sem qualquer ordem hierárquica entre si*, caminhos à pluralidade e à inclusão (...)
 O currículo entendido como formador de identidades busca superar o binômio que classificam identidade e diferença em termos de “normalidade e anormalidade”, “nós e os outros” (...)
 Intimamente ligada ao currículo para a diversidade cultural e para a inclusão, encontra-se a necessidade de *articulação do local ao global*.
 (FME-NITERÓI – RJ, 2010, p. 13)

A articulação entre o local e o global, passa então, a ser entendida como um caminho possível para construção de um currículo tendo em vista uma perspectiva multicultural para valorização da pluralidade cultural. Compreendendo também estas articulações entre o local e o global, como instrumental necessário para valorização das identidades dos estudantes e seu sentimento de pertencimento:

Essa visão significa valorizar as comunidades niteroienses de onde provêm nossos alunos, bem como o patrimônio cultural, geográfico e histórico do contexto em que vivem. Quando se fala em um elemento da niteroidade ao currículo, não se está pensando em uma categoria homogênea, como se tal elemento fosse único e estático. Significa, ao contrário, *trabalhar com a identidade niteroiense nas três abordagens do multiculturalismo: folclórica ou liberal, crítica e pós-colonial*.
 (FME-NITERÓI – RJ, 2010, p. 13)

Antes de seguirmos, é importante definir, também, o multiculturalismo pelas conceituações, com as quais este foi enunciado nesta produção curricular. Embora com conceitos distintos, as formas assumidas pelo multiculturalismo, nesta produção curricular, se aproximam das perspectivas anteriormente mencionadas. Há, no entanto, que se desfazer uma ambiguidade que ocorreu por meio da conjunção “ou”, que acaba por afirmar um jogo semântico de equivalência para perspectivas que são diferentes. Na perspectiva folclórica, o multiculturalismo é compreendido a partir de datas pontuais a serem comemoradas, mas muitas vezes, sem debates que lhes antecedam.

Na visão liberal, o multiculturalismo se aproxima da visão assimilacionista, ao propor a integração entre as culturas, contudo rejeitando os pontos de embates e conflitos com a cultura hegemônica, por isto, há uma tendência em se anular as diferenças, agindo em favor de regulá-

las. Nesta visão liberal, diferenças e desigualdades se confundem, pois segundo esta “escola” do multiculturalismo, tais diferenças seriam superadas por meio da ascensão social e econômica dos sujeitos, advogando-se a questão do mérito pessoal para isto, ou seja, lidando com a questão econômica, o indivíduo poderia caminhar em direção a superação das diferenças (PEREIRA, 2004).

Diferenças e desigualdades, diferentemente do que possa parecer, não guardam entre si relações semânticas de equivalência nas práticas sociais. As desigualdades se manifestam a partir das relações sociais e econômicas, enquanto as diferenças são mais visíveis por meio das práticas culturais (CANCLINI, 2013). Ou seja, subjetividades que foram historicamente inferiorizadas na construção das diferenças, ainda que não estejam em condições econômicas e sociais desiguais, podem ainda sofrer com práticas discriminatórias.

Desta forma, “diferenças e desigualdades” incidem sobre a problemática cultural por caminhos distintos. Articulado sentidos entre desigualdades e diferenças, o professor Marcelo Andrade (PUC-RIO) defendia a necessidade de redistribuição não apenas dos espaços simbólicos, como também do acesso aos bens materiais para o equilíbrio das oportunidades em favor do reconhecimento social.

Para ele, diferentemente da visão liberal, a inferiorização cultural não seria superada por meios individuais. Pois sem que haja tal distribuição, os grupos culturais subalternizados nos percursos históricos não estariam disputando nas mesmas condições de igualdade com os grupos dominantes, em favor da legitimação de suas práticas culturais e reconhecimento social:

A falta de reconhecimento social é um passo fundamental para a exclusão de um grupo (...) os diferentes, ou os excluídos por sua diferença – precisam lutar socialmente para afirmar que sua diferença não é inferioridade (...)

O racismo (por exemplo) primeiro focaliza a diferença de raça, ou seja, reconhece, constata essa diferença, seja ela real, suposta, imaginada ou atribuída, para em seguida, legitimar as desigualdades que podem daí decorrer. Primeiro se reconhece que o negro é diferente para, em seguida, concluir que ele é inferior (...) Afirmar a diferença para legitimá-la enquanto desigualdade tem sido a bem sucedida estratégia do pensamento conservador de direita

(ANDRADE, 2009, p. 28, 38-39)

Refletindo-se em caminhos para superação da conservação dos processos de exclusão, em uma perspectiva crítica, o multiculturalismo buscaria “transformar as relações sociais, culturais e institucionais nas quais os significados são gerados” (MCLAREN, 2007, p. 123). Para isto, seria necessário questionar as relações de poder entre as culturas e como são institucionalizadas determinadas práticas de diferenciações, indo além do reconhecimento das diferenças, para compreender como ocorrem processos discriminatórios engendradas pelas desigualdades e como estas acabam por desempenharem papéis de exclusões, silenciamentos e

desvalorização de determinadas identidades culturais, com vistas a subversão destas relações de opressão (IVENICKI, 2018).

Por fim, numa perspectiva pós-colonial, os processos de construção das diferenças são examinados nas imbricações entre linguagem, discursos e poder para desconstrução de normatividades capazes de segregar outras formas de existências (CANEN; SANTOS, 2009, p. 64-65). A professora doutora Ana Ivenicki (UFRJ) destaca que o multiculturalismo em perspectiva pós-colonial agrega autores com múltiplas perspectivas teóricas:

É importante, nesse ponto, destacar que, no caso do multiculturalismo pós-colonial, este não se apresenta como um bloco monolítico, inspirando-se, ao contrário, em autores, tais como Bhabha (2015), que não comungam, necessariamente, da categoria multicultural e operam com noções distintas de diversidade e diferença, desafiando posturas dicotômicas que acabam por reificar as próprias diferenças. De fato, conforme Bhabha (2015), o conceito de hibridização está no centro das perspectivas pós-coloniais. Refere-se ao empoderamento de formas fronteiriças de identificação, que podem ser assimétricas e contraditórias, e que tensionam os congelamentos e as essencializações das identidades e das diferenças.

(IVENICKI, 2018, p.1154)

Na perspectiva pós-colonial, busca-se, pois superar posturas dicotômicas, para além do “eu” e do “outro”, com foco na problematização da questão das hibridações culturais, com vistas a descolonizar discursos curriculares:

Nesse sentido, considero que olhares pós-coloniais multiculturais sobre o currículo ampliam a visão crítica curricular, uma vez que sugerem que, para além do foco sobre as desigualdades, trata-se de analisar a identidade como híbrida, transitória e fluida (...)

Dessa forma, passa-se a “desessencializar” a categoria identidade, o que, segundo o olhar pós-colonial, poderia ajudar professores, futuros professores e alunos a compreenderem a relevância de se desafiar abordagens dicotômicas que acabam por congelar “eu” e o “outro”. Esse desafio passa a ser a pedra de toque de currículos multiculturalmente orientados, problematizando visões monoculturais, hegemônicas e homogeneizadoras em discursos curriculares (...)

“descolonizar” discursos curriculares, desafiando marcas de linguagem impregnadas por uma perspectiva ocidental, colonial, branca e masculina, dentre outros marcadores identitários hegemônicos

(IVENICKI, 2018, p. 1154-1155)

É importante destacar que a produção curricular de 2010, em Niterói (RJ), ao tentar englobar todas estas perspectivas do multiculturalismo (“folclórica ou liberal, crítica e pós-colonial”) este currículo, talvez tenha deixado passar a oportunidade de demarcar posicionamentos epistemológicos mais consistentes no que diz respeito a questão da valorização das identidades e o respeito às diferenças. Não se trata de privilegiar uma ou outra perspectiva, mas por exemplo, quando em face de outras possibilidades, tal discurso curricular tenta ainda operar em perspectiva folclórica ou liberal, seja por um viés que escapa da conscientização ou por um que busca assimilar as diferenças, numa perspectiva assimilacionista

que tende a integrá-las contudo, sem respeitá-las, estas manifestações do multiculturalismo estariam enunciativamente ocupando um espaço para fixar sentidos sobre uma visão de cidadania de modo mais crítico e problematizador?

Isto é, ao abraçar todas as formas de multiculturalismo, haveria uma perda de espaço e de construção de sentidos? É possível advogar que um dos objetivos pretendidos ao se enunciar todas essas vertentes do multiculturalismo quiçá, fosse possibilitar a emergência de trabalhos uma perspectiva multicultural, pelo modo como esta viesse a se desenhar no cotidiano escolar? Sabemos que é possível partirmos de uma visão mais folclórica, por exemplo, sem nela estacionarmos, para proposição de problemas a fim de encaminhar visões mais reflexivas.

Porém, pela ótica como foi construída, qualquer forma de multiculturalismo passaria a ser válida para construção da cidadania? Ora, sabemos que nada seria mais opressor do que assumir, por exemplo, uma perspectiva assimilacionista, presente na visão liberal, que em última análise, nega a questão das diferenças. Enfim, a neutralidade que se objetiva defender nesta parte teórica do currículo multicultural, incorreria no risco de se tornar tendenciosa e afastar-se, justamente, daquilo que se pretendia neste currículo por meio da aproximação com o multiculturalismo: a valorização das identidades?

Neste sentido, o que este currículo pôde nos apresentar em direção a perspectiva multicultural? Como a disciplina de História pôde contribuir para enfrentamento de um currículo em favor da multiplicidade de culturas? Além do reconhecimento das diferenças, que posturas epistemológicas foram adotadas na disciplina de História para deslocamento de saberes em favor de narrativas mais plurais, com deslocamento do eixo eurocêntrico para outras histórias? Se a articulação entre o local e o global passou a ser demandada neste produção curricular que se pretendia multicultural, como se deu tal articulação? A partir desta articulação se desenhou alguma “saída” para a questão do eurocentrismo e da linearidade? De que modo as perspectivas multiculturais (folclórica ou liberal, crítica ou pós-colonial) contribuíram para construção curricular desta disciplina?

Por suas articulações com os pressupostos multiculturais, seria possível esperar uma maior interlocução com a história local, até mesmo, como estratégia de valorização da pluralidade cultural, como enunciado na sua parte mais teórica. Indo além desta sessão, nos quais são apresentados, autores referentes, conceituações e propostas, para investigar como se deu esta articulação em seu quadro de conteúdos, é possível constatar algumas inovações em meio a continuidades. Como venho advogando isto demarca o quanto a tradição do eurocentrismo ainda se faz presente e como é difícil propor novos olhares capazes de deslocar o centro de sua hegemonia.

O documento de 2010 ensaia aprofundar as articulações entre o local e o global de modo a problematizar as questões culturais como caminho possível para construção da cidadania. A visão multiculturalista contribui para isto. No entanto, os conteúdos históricos continuaram regulados pelos cânones tradicionais. Neste documento, são formuladas duas dimensões:

1) **A dimensão específica das temáticas por ciclos e por eixos** – neste espaço enunciativo, são enunciados conteúdos históricos que permaneceram fiéis ao modelo tradicional da história, na perspectiva linear e cronológica (ver anexo – figura 5 a 13). A disciplina de história insere-se no eixo: “Tempo e Espaço”.

2) **A dimensão cidadã** voltada a diversidade cultural que passa a ser o eixo integrador dos conteúdos históricos e das demais disciplinas. Assim, como habilidades e práticas cidadãs, nesta produção curricular temos:

A) Valorizar a diversidade cultural, étnica, racial, linguística, geracional de gênero, de religião, de sexualidades e outras, reconhecendo as suas contribuições para a riqueza da sociedade local, nacional e global;

B) Combater preconceitos, discriminações, assédios e quaisquer formas de intolerância e violência contra o outro, buscando reconhecer suas origens e denunciar suas manifestações;

C) Reconhecer e valorizar o patrimônio histórico, bem como os saberes linguísticos, artísticos e culturais (materiais e imateriais) das comunidades e do município de Niterói, percebendo diálogos deles com os de outras regiões brasileiras, em um contexto multicultural;

D) Posicionar-se de forma crítica e autônoma em relação às questões sociais, políticas, econômicas, culturais e ambientais;

E) Compreender a construção do conhecimento como histórica e culturalmente situada, diretamente ligada à prática da pesquisa e a resolução de situações-problema, articulando os conteúdos curriculares aos saberes e vivências do cotidiano;

F) Relacionar-se de forma crítica, criativa e positiva com as tecnologias, utilizando-as como recursos e linguagem para o avanço do conhecimento, da pesquisa e de sua inserção no mundo contemporâneo e plural;

G) Participar de atividades que estimulem atitudes éticas, de cooperação, respeito e solidariedade para com o próximo;

H) Articular os conteúdos curriculares entre si, nos eixos integradores e/ou entre os diferentes eixos (FME – NITERÓI/RJ, 2010, p. 20-21).

A tessitura entre a dimensão das temáticas, das habilidades cidadãs e das habilidades específicas, neste currículo, é um dos indicativos para possibilidades de ruptura com práticas discursivas já estabilizadas no currículo de história, como podemos constatar do seguinte extrato retirado do quadro de conteúdos do documento curricular de 2010:

Eixo: Tempo e Espaço / 3º ciclo (7º ano)

Temáticas/ conteúdos curriculares de história:

Idade Média no oriente e no ocidente (...)

Transformações na Europa Moderna (...)

O continente da América pré-colonial (...)

A conquista da América

Habilidades/práticas cidadãs

Estabelecer semelhanças e diferenças entre as sociedades antigas e as atuais (...) (A) (E) (...)

Compreender a noção de diversidade cultural e os processos de “troca culturais” (A) (B) (D) (...)

Identificar e valorizar as heranças culturais presentes em nossa sociedade (A)

Estimular atitudes contrárias ao racismo, ao preconceito e a qualquer forma de discriminação (A) (B) (G)

Habilidades específicas

Identificar os diversos grupos sociais na sociedade feudal, no mundo árabe e na África e refletir sobre o conceito de Idade Média para a África e a Ásia (...)

Identificar relações de escravidão em diferentes tempos e espaços (...)

Caracterizar a estrutura da sociedade colonial brasileira e suas permanências até os dias atuais (...)

(FME-NITERÓI/RJ, 2010, p. 84)

As letras em parênteses dizem respeito as habilidades cidadãs expostas anteriormente que foram recontextualizadas em diálogo com a disciplina de história. Embora, prevaleça uma visão linear e eurocêntrica da história, como é possível apreendermos dos extratos acima, é possível vislumbrarmos alternativas para o ensino desta disciplina e quiçá a construção de outras regras como provocação do multiculturalismo.

As demandas sociais presentes neste movimento e materializadas nas leis 10.639-03 e 11.645-08, que trata da obrigatoriedade da inclusão das temáticas africanas, afro-brasileiras e indígenas, respectivamente, nos currículos da Educação Básica também foram objeto de apreciação nesta produção curricular:

Destacam-se também a diversidade étnico-racial e cultural presentes na história e culturas brasileiras, conforme determinam as leis 10.639-03 e 11.645-08 (...)

A história e culturas africana, afro-brasileira e indígena, presentes obrigatoriamente nos conteúdos desenvolvidos no âmbito de todo o currículo escolar, devem estar presentes no cotidiano das escolas, nos diferentes níveis e modalidades de ensino, como conteúdos de todas as disciplinas e de seus respectivos eixos. Sua inclusão possibilita ao estudante ampliar seu leque de referenciais culturais e contribui para a

mudança de suas concepções de mundo, colaborado com a construção de identidades mais plurais e solidárias.
(FME-NITERÓI/RJ, 2010, p. 25).

Estas construções possibilitadas pelo caminho trilhado ao lado do multiculturalismo, nesta produção curricular, foram aplicáveis a todos os outros componentes curriculares. Poderíamos até mesmo ponderar que o código disciplinar da História e demais disciplinas, motivadas pelas compreensões do multiculturalismo, expressa as inquietudes de uma época, na qual latejam as demandas da sociedade para considerar o protagonismo dos sujeitos, as condições para sua emancipação e a possibilidade de convivências mais democráticas e harmoniosas.

Contudo, para além desses princípios éticos, pouco se avançou em relação às mudanças operadas no código disciplinar de história, neste contexto, no que diz respeito, especificamente, as produções curriculares de História. Indicativo disto, conforme venho argumentando é a questão da história local que pelo exposto, até aqui, poderia ter sido assumida de uma forma mais efetiva nesta produção curricular. Apesar de alguns “progressos” em relação à produção anterior (de 1999), mantiveram-se estabilizados, cânones tradicionais da história, especialmente no que diz respeito a linearidade e ao eurocentrismo.

Nos anos iniciais de escolaridade, assiste-se possibilidades de desestabilização destes discursos tradicionais e conseqüentemente das relações de poder que lhes são subjacentes. Nesta etapa de escolarização, constata-se, também, alternativas para escape à linearidade que advém dos círculos concêntricos. Na tessitura entre eixos temáticos, habilidades cidadãs e habilidades específicas, podemos observar “rastros” de enunciados que nos conduziria a uma história mais temática com expectativas de entrecruzamentos entre o local e o global:

EIXO: TEMPO E ESPAÇO / 2º ciclo (4º ano)

História

CONTEUDOS CURRICULARES DE HISTÓRIA

(...)

A história do município de Niterói no contexto histórico brasileiro (...)

A memória da cidade

A cultura e as tradições da cidade

Organização política

A população

Niterói: ontem e hoje

Habilidades/ práticas cidadãs

Valorizar o patrimônio sociocultural e respeitar a diversidade (...) (A) (B) (C) (G) (H)

Fortalecer a identidade social niteroiense a partir do conhecimento da história de sua cidade (A) (B) (C) (D) (E) (F) (H)

Habilidades específicas

Situar os acontecimentos históricos na multiplicidade de tempos

Perceber as diferenças entre o tempo do indivíduo, o tempo das instituições sociais (família, escola, igreja, fábrica, comunidade) e o tempo histórico mais amplo (épocas e séculos)

Identificar, a partir de fontes e documentos de variada natureza, o processo de formação histórica da região de Niterói, os agentes sociais nele envolvidos e características socioculturais da sociedade niteroiense (...)

Reconhecer permanências e mudanças na realidade de Niterói

(FME – NITEROI/ RJ, 2010, p. 78)

Contudo, de modo geral e em todos os anos de escolaridade, ainda permanecem predominantemente, a lógica linear e a periodização quadripartida da história no documento de 2010, a despeito destes avanços. Os títulos de cada conteúdo para estudo, ainda apresentam-se muito centrados numa visão embasada na Europa como conquistadora em relação aos povos da América. O multiculturalismo, como se sabe, especialmente na perspectiva intercultural já naquele contexto e pela interdiscursividade expressa no próprio documento quando este faz referência a perspectiva pós-crítica, criticava tais termos nos levando a refletir sobre a descolonização dos nossos saberes.

Contrariando tais premissas e reforçando as disposições de poder embasadas no eurocentrismo, os conteúdos históricos nos (re) contam como os papéis de subordinação são assumidos neste documento curricular, tais como: “o continente da América pré-colonial”; “a conquista da América”; “montagem dos diferentes sistemas de colonização” (entre outros). Estes enunciados poderiam ser invertidos, como expressão da descolonização de saberes proposto pelo multiculturalismo e assumido nesta produção curricular, para problematização da nossa história pelo olhar dos nossos povos. Excluindo-se, ademais, a lógica vencedor x vencidos, até porque o que se pretendia era valorizar a noção de pertencimento e de identidades dos estudantes.

Precisamos convir qual seria contraproducente para um jovem, ou para qualquer um de nós, projetar identificação com os “perdedores”. Assim, uma incorporação dos preceitos multiculturais, de modo mais efetivo, nos traria outras possibilidades de enunciação dos conteúdos históricos. Apenas a título de exemplificação, tais conteúdos poderiam ter sido assim expressos: “povos nativos da América e seus modos de viver (em variadas temporalidades)”; “Encontros, disputas, alianças e projetos de sociedades”.

Desta forma, diferentemente, do que se propõe na parte teórica, de modo geral, o quadro de conteúdos não nos apresenta referências sobre saberes outros. Isto é expressivo, entre outras questões, da dificuldade que encontramos em traspor a teoria (multicultural) para a prática. A tessitura entre os conteúdos históricos, as habilidades específicas desta disciplina e as habilidades cidadãs foi um caminho encontrado para se superar, em parte, tal dificuldade.

Para concluir as análises das produções textuais curriculares de Niterói (RJ), é importante reafirmar que a escolha da história local como “porta de entrada” para compreender os caminhos da história nos currículos de Niterói (RJ) constituiu-se como demonstrativa dos embates que vivenciamos no campo da historiografia e do Ensino de História, a partir das relações “tempo-espaço”, e da problemática das escalas (micro x macro; local x global; universalismo x relativismo).

Não há consensos e nem respostas definitivas em como se pensar a História e seus campos fronteiriços, capazes de superar o eurocentrismo, especialmente, quando em face a horizontes práticos, o que não implica afirmar que não haja disposições de saberes e vontade política para produção de epistemologias outras. No solo discursivo (e de poder), quiçá poderemos escrever novas epistemes em breve?

No campo do Ensino da História, estes embates não se resumem à metodologias de ensino. Não se trata de enxergar na história local apenas o seu potencial pedagógico, mas sim de enxergar nela seu potencial heurístico para se pensar nossos objetos de ensino. Tal discussão foi privilegiada neste trabalho, como um dos caminhos possíveis para inquirir-se certas tradições que ainda permeiam nossos currículos e problematizar o fato de que propor inovações neste campo constitui-se algo muito desafiador. Tratou-se de uma opção metodológica, entre tantas, para compreender o dito e o não dito nestas propostas curriculares percorrendo suas teias discursivas pelo exercício da interdiscursividade deste arquivo “história escolar”.

Para além destas discussões que envolvem disposições epistemológicas para a disciplina de história, é importante, também, compreendermos se e como estas dialogaram com os ciclos, e isto, extrapola a questão da distribuição dos conteúdos por anos de escolaridade. Considerando-se a agenda política que se desenhava, é possível irmos além ao pensarmos acerca de lógicas curriculares como expressões de projetos de sociedade. Isto será objeto de complexificação a seguir.

2.3 Por uma lógica curricular na disciplina de História e suas interfaces com os ciclos de escolarização: aproximações e sentidos

*Willian Pinar recorre a etimologia da palavra curriculum para dar-lhe um sentido renovado. Ele destaca que essa palavra, significando originalmente “pista de corrida”, deriva do verbo *currere*, em latim correr. É, antes de tudo, um verbo, uma atividade e não uma coisa, um substantivo. Ao enfatizar o verbo, deslocamos a ênfase “da pista de corrida” para o ato*

de “percorrer a pista”. É como atividade que o currículo deve ser compreendido – uma atividade que não se limita à nossa vida escolar, mas à nossa vida inteira.

Tomás Tadeu da Silva, 2010, p. 43

O leitor atento já deve ter observado que as análises empreendidas até aqui comportam lógicas diferentes, uma vez que as produções curriculares possuem sua própria lógica de elaboração, enquanto as leituras realizadas, por meio de lentes teóricas pós-estruturais e discursivas, partem de outra. Por isso, a ideia de compreender o currículo como percurso e não como algo finalizado é bem-vinda, posto que nela há tanto uma noção de incompletude, como nos traz, também, a perspectiva de “encontro”.

Como algo que se empreende pela “vida inteira”, o conceito de currículo pode ser visto como projeto de vida. Como uma política pública que se articula a outra duradoura (a política dos ciclos), pode ser tomado como projeto de sociedade. Neste aspecto, ao pensar em suas lógicas, aspiro acrescer às discussões e análises outros sentidos, até aqui não explorados, em relação às configurações da história como componente curricular no contexto da implementação dos ciclos em Niterói (RJ).

Superar, também, a discussão em torno de sua efetiva operacionalidade para partir em direção a compreensão de lógicas expressivas da “racionalização da prática governamental” (FOUCAULT, 2008b, p. 4), denominada por Foucault (2008b), como “biopoder”, que pode em síntese, ser compreendido como expressão de poder sobre os corpos, diluindo-se no tecido social, com vistas a exercer formas de controle. Por isso o conceito de poder não deve ser desassociado da ideia de população (FOUCAULT, 2008b, p. 29 e 30).

Evidências de tal racionalidade podem ser constatadas nas agendas políticas de instituições na ação da “governamentalidade” (FOUCAULT, 2008b). A governamentalidade consiste, em suma, numa “arte de governar pautada pela razão” (FOUCAULT, 2008b, p. 9). Esta arte pode ser demarcada a partir do final do século XVIII, com suporte das condições para emergência do liberalismo, que Foucault irá tratar não como uma teoria econômica, mas como práticas discursivas que irão enunciar certa maneira de governar.

O problema que Foucault coloca é: o que mudou na ordem do saber, e que possibilitou “medir” a utilidade do Estado, por meio de certa racionalidade cuja “demarcação se dá entre a agenda e non agenda, as coisas a fazer e a não fazer”? (FOUCAULT, 2008b, p. 17 – grifos do autor). Foucault demonstra que o cerne da mudança consiste na relação com o mercado, que irá impor uma nova região de verdade.

A partir desta inflexão, é possível, então, “medir” a racionalidade da prática governamental muito mais pela delimitação do que é excessivo ao governo do que por sua soberania (FOUCAULT, 2008b, p. 18). É neste sentido, também, que podemos compreender porque as teses econômicas cooperaram para pautar a racionalidade do Estado, como uma razão em se administrar aquilo que é escasso, pode vir a ser escasso, ou que se queira escasso (como estratégia de valor), em face das nossas infinitas necessidades.

Em síntese, as teses da economia política irão deslocar, segundo Foucault (2008b, p. 22-25), a ação da governamentalidade da conformidade (de acordo com as leis morais, naturais, divinas...) para princípios de autolimitação do Estado e para a questão da verdade, compreendida como um “dispositivo saber-poder que marca efetivamente no real o que não existe e submete-o legitimamente à demarcação do verdadeiro e do falso” (FOUCAULT, 2008b, p. 27).

Foucault exemplifica isto na história, com a questão dos preços, se estes antes das condições de emergência do liberalismo, eram formados por uma equação “natureza-trabalho-demanda para compor o que poderíamos chamar de preço “justo”, a partir da inflexão do liberalismo, é no mercado (segundo suas regras) que se dará tal deliberação. Em outras palavras, um dispositivo produtor de uma realidade distinta daquela conhecida, até então, delimitando o que pode ser dito/interditado dentro deste novo regime de verdade.

As argumentações de Foucault seguem em torno destas regiões de verdade e como elas alteram a governamentalidade, passando por um deslocamento do liberalismo ao neoliberalismo. Assim, estas e outras argumentações em torno destas questões, acrescentadas à problematizações de outros autores impeliram-me a observar de modo mais atento as interfaces propostas, ademais, como dispositivos/práticas na ordem do saber-poder.

Para alcance dos objetivos enunciados nesta sessão, continuo a valer-me do exercício da interdiscursividade para tessitura de “teias discursivas”, nos discursos em análise, e, na trama de enunciados que lhes são exterior para composição de outro “arquivo”: “interfaces entre o currículo de história e os ciclos”. Compreendo que estas duas políticas produzidas em escala local, aglutinam interesses desta comunidade, e, também, de agendas políticas e de práticas de governamentalidade mais amplas, possibilitando análises que buscam compreender os enunciados em suas leis de coexistência com outros enunciados.

Exemplificando-se acerca destas coexistências discursivas: no capítulo anterior, ressaltou-se aspectos em relação aos duplos antagônicos que os discursos pedagógicos tendem a construir. Além disto, demonstrou-se que mesmo nos discursos que reiteram a criticidade, autonomia e protagonismo dos sujeitos há espaços discursivos que implicam em condições de

assujeitamentos e pastoreio. Podemos mesmo advogar que a passagem de discursos mais tecnicistas para discursos que enfatizam a autonomia docente não revogou as dimensões diretivas dos discursos pedagógicos, revestindo-as de outras formas de enunciação.

Se compreendermos estas coexistências discursivas como resultados de processos alquímicos (POPKEWITZ, 2001; 2020) temos que estas pautas políticas são mobilizadas não apenas por sujeitos, agentes e interesses econômicos, mas por um amálgama muito consistente que se dispersa por via de constructos culturais e que vão se particularizando enquanto discursos hegemônicos. Nesta sessão, serão apresentadas algumas pautas políticas, que podem ser compreendidas como práticas de governamentalidade, com efeitos nos sistemas educacionais, entre o local e o global, com vistas a compreender estas transformações discursivas.

É importante destacar que ao compor o arquivo “interfaces entre o currículo de história e os ciclos”, temos nesta ferramenta conceitual, o jogo de relações entre os enunciados, pois o arquivo é o que diferencia os discursos “em sua existência múltipla e os especifica em sua duração própria” (FOUCAULT, 2008a, p. 147). O arquivo não é aquilo que protege o enunciado, e sim, aquilo que nos possibilita visualizar suas práticas, formações e transformações. Os embates em torno dos usos da palavra podem ser descritos, no melhor entendimento do termo utilizado por Foucault, a partir destas práticas de governamentalidade, como sínteses de constructos culturais, como práticas discursivas que obedecem a regras, como acontecimentos que irão produzir novos estratos discursivos.

Assim, se no primeiro capítulo desta tese, nos demos conta da agência de subjetividades/regimes de verdade mais progressistas que cooperaram para implementação dos ciclos, em contextos variados, cujas pautas, entre outras, cobriam a autonomia e gestão escolar, neste momento, nos voltaremos para como estas duas insígnias foram tomadas também para agência de discursos em outros espectros políticos.

A professora Carmem Gabriel (2013;2017;2018) vem problematizando que significantes a exemplo da noção democracia (e por conseguinte seus “rastros discursivos”, como podemos compreender as ideias em torno de autonomia e gestão escolar) não podem ser analisadas de modo essencialista, antes como enunciados “sob rasura”, cujos sentidos são atribuídos nas lutas por significações. As sutilezas nestes discursos precisam, pois, ser visualizadas a fim de compreendermos os jogos de poder e de linguagem e seus efeitos para a produção de políticas públicas no campo educacional.

Neste sentido, como o currículo de História por meio de suas disposições epistemológicas, que até aqui, demonstraram a estabilização de determinados discursos em suas práticas discursivas, em meio a inovações, pôde ser contributivo para esta agenda? Como esta

agenda acabou por pautar estes discursos curriculares? Antes de encaminhar alguma resposta, porém, é importante definir, aquilo que estou denominado como “agenda política”.

Em primeiro lugar, cabe destacar que a noção de agenda política é entendida segundo a conceituação de Foucault (2008b) como expressão da racionalidade na ação de planejamento daquilo que se pretende produzir como resultados diluídos na tessitura social, a partir de práticas de governamentalidade. Usualmente, estas agendas políticas são visualizadas por meio das definições de parâmetros e diretrizes que irão pautar as políticas públicas, tendo em vista acordos, compromissos assumidos e metas.

Trata-se, pois de agência da governamentalidade, em face a estruturação de políticas que podem ser mais duradouras (de Estado) ou de Governos. Elementos indispensáveis para execução de agenda política são: as formulações, implementações e avaliações. Em suas articulações, são produzidos “índices” que funcionam como termômetro de sua efetividade.

A globalização é fenômeno que irá colocar o mundo ao abrigo de uma mesma agenda política. Compreendida em sua faceta econômica, aponta a necessidade de articulação conjunta (mas nem sempre harmônica e igualitária) dos países como estratégia de desenvolvimento. Este fenômeno não deve ser visto como algo isolado das práticas discursivas.

Indo além desta última premissa, apoiada em Foucault (2008b), com base em seu estudo sobre o “Nascimento da Biopolítica” assumo o desafio de compreender estas teses econômicas como práticas de governo, como formas de governar, o que nos levaria a compreensão de uma epistemologia política de sistemas de pensamento (POPKWETIZ, 2001; 2020) ou de regimes de verdade (FOUCAULT, 2000, 2008a) que configuram tal fenômeno com efeitos sobre as práticas pedagógicas aqui em estudo.

No contexto em que se deu a implementação dos ciclos de escolarização e a formulação dos currículos, outrora, analisados temos, basicamente, dois feixes de relações que são concomitantes: o processo de redemocratização da nossa sociedade (conforme problematizado no capítulo um); e, a emergência de ressignificações discursivas que irão trazer à cena referências ao liberalismo, como resposta à crise do Estado de Bem Estar Social e ao fim do socialismo real, sendo o liberalismo rebatizado como “neoliberalismo”.

Podemos relembrar o conceito de Estado de Bem Estar Social por intermédio das teorizações propostas por John Maynard Keynes (1883-1946) e seus seguidores, em resposta à chamada crise de 1929, que consistiu na crise financeira mundial, tendo o mercado dos E.U.A como epicentro. Uma das razões para tal crise, deve-se à implementação das teorias liberais; estas exigiam a liberdade de comércio e auto-regulamentação do mercado econômico, sem interferência do Estado, como expressão do “laissez faire” e “laissez passer” , isto é “deixai

fazer, deixai passar”, cuja base teórica é de Adam Smith (autor clássico que teorizou acerca do liberalismo econômico no século XVIII). O Estado de Bem-estar social, ao contrário, respondeu a crise de 1929, tendo em vista a intervenção estatal e a criação de programas sociais para contê-la (DALE, 2004).

Neste sentido, a agenda do Estado é disputada tendo em vista projetos societários distintos. Nesse contexto de revitalização das teses liberais, rebatizadas de neoliberalismo, a ação de grupos conservadores, cujos perfis não são homogêneos, isto é, religiosos ou não, compostos por “setores da classe média e neoliberais”, que irão constituir um movimento denominado de “nova direita” ou “modernização/restauração conservadora” irá fortalecer uma agenda “que preconiza a reestruturação para um estado gerencialista” (IUNES, 2014, p. 18).

Por outro ângulo, ao analisar “a passagem do liberalismo para o neoliberalismo e do capitalismo industrial para o capitalismo cognitivo”, embasada em Foucault (2008b), a professora Karla Saraiva (Universidade Luterana do Brasil – ULBRA) argumenta que há nestes discursos em referência ao liberalismo, bem como na sua faceta mais recente, ou seja, no neoliberalismo, um plano de continuidades no cenário educacional contemporâneo. Esta autora evidencia que “a educação continua funcionando como uma ação biopolítica, realinhando suas estratégias e seus objetivos com a organização do trabalho na Contemporaneidade” (SARAIVA, 2014, p. 139).

Foucault (2008b, p. 7-26) nos chama a atenção para o fato de que esta ação biopolítica é expressa pelos Estados com foco em duas dimensões: a externa, no modo como se comporta em relação a outros Estados e a interna no que se refere aos seus próprios cidadãos. Desta forma, “o Estado só existe como os Estados, no plural” (FOUCAULT 2008b, p. 7). Foucault interroga, no plano externo, se o que estaria em jogo ainda seria “a riqueza das nações” ou uma dimensão competitiva entre os Estados, que assegurasse condições para emergência dos discursos (neo)liberais e o pleno funcionamento das regras de mercado? E, endogenamente, se toda a questão dos direitos do cidadão não passaria por esta delimitação da função do Estado?

Estas são questões imprescindíveis para refletirmos sobre as políticas educacionais no contexto em análise, nos termos dos feixes de relações, outrora mencionados, e que Foucault nos chama a atenção como parte de um domínio em um novo regime de verdade “que tem por efeito fundamental deslocar todas as questões, que precedentemente, a arte de governar podia suscitar” (FOUCAULT, 2008b, p. 26).

De fato, podemos advogar: o que a razão da governamentalidade alimenta em relação aos dispositivos de poder é uma lógica na qual se busca alcançar o máximo com o mínimo de empreendimento, de modo a definir limites do Estado como estratégia de governo em função

da sua população e de modo a garantir sua competitividade no plano internacional. Ora, se a Educação, no modelo societário democrático, demanda uma fórmula com acesso universal e gratuito, como equalizar o seu financiamento nessa esteira de competências?

Em resposta, podemos observar algumas ações de governamentalidade, embasadas na “descentralização do Estado e nos critérios de eficiência e qualidade, complementadas com uma paulatina 'transferência' das responsabilidades estatais para a comunidade” (DAMBROS; MUSSIO, 2014, p. 2). A efetiva participação nos blocos e mercados globais, em gestação, prescindia acordos que garantissem a captação de recursos, mas que exigiam contrapartidas. Educação, passa a ser assumida não apenas como mecanismo de desenvolvimento para integrar capital para negociação. Existe vasta literatura especializada no que se refere ao debate sobre as imbricações entre neoliberalismo e agenda política para o campo educacional (SAVIANI, 2008; LIBANEO, 2012; DALE, 2004; ARELALO, 2004, FRIGOTTO, 1999 entre outros). Pode-se considerar, que em comum, advoga-se que:

Os anos 1990 demarcam a chegada efetiva do neoliberalismo no Brasil, coincidindo com os primeiros ensaios da reforma educativa brasileira (...)

Além das novas orientações curriculares, outras medidas foram implantadas desde 1990, estando, de alguma forma, relacionadas às orientações do Banco Mundial (...)
(LIBANEO, 2012, p. 21)

Há assim, uma demanda de participação dos organismos internacionais, que irão se constituir como credores de vários países, inclusive do Brasil, em suas políticas públicas. Discursivamente, enunciando-se como parceiros em cooperação técnica, mas que na prática “influenciam diretamente por meio da determinação de coordenadas e caminhos para a política educacional dos países periféricos” (ROCHA; FAQUIN, 2006, p. 3 e 4).

Entretanto, é preciso considerar que tal agenda política é construída na interlocução com diversos atores, posicionamentos e demandas internas. Assim, como já problematizado no primeiro capítulo desta tese, muitas propostas, entre elas o regime escolar em ciclos, possuíam como objetivo lidar com a questão da universalização do ensino e ao mesmo tempo garantir bons índices de permanência e aprovação.

Estes dois índices somada a questão da erradicação da alfabetização, foram considerados problemas comuns a serem enfrentados pelos países “periféricos”. É importante destacar que o Brasil é um dos signatários da Declaração Mundial sobre Educação para Todos (UNICEF, 1990; MPPR, s/d). Desta forma, é preciso compreender essas articulações entre currículo, inseridas na política de ciclos, e essas agendas mais amplas, contundo

compreendendo que suas formulações possuem origem mais remotas em nosso contexto brasileiro:

É verdade que parte dessas medidas ligadas à reorganização das estruturas de funcionamento das escolas não se originou diretamente das recomendações do Banco Mundial. Diversos estudos realizados entre nós sobre os ciclos de escolarização, por exemplo, mostram que temas como progressão continuada e promoção automática eram discutidos no Brasil desde os anos 1950 e que, entre os anos 1960 e 1970, vários Estados brasileiros introduziram inovações associadas ao regime de ciclos escolares até chegarem à organização dos ciclos propriamente ditos no início dos anos 1990 (LIBANEO, 2012, p. 21 e 22)

Estes entendimentos encontram-se no cerne de uma análise que se pretende discursiva, posto que vai além da “análise do conteúdo” dos documentos, para explorar as condições na arena política dos jogos enunciativos possíveis e suas intencionalidades, considerando que “a luta política se torna discursiva – uma luta em torno do poder de significar – e passa a envolver uma busca para desestabilizar formas de pensar” (MACEDO; LOPES, 2011, p. 191). Trata-se das condições articulatórias discursivas disponíveis e em disputas no contexto em análise.

Embora, segundo as teorizações de Foucault, o poder encontre-se diluído no tecido social, não emanando de um único centro, há que se considerar o sistema de relações em suas contingências históricas. Por isso, importa a compreensão de como esta agenda em escala macro, ganha influencia e expressividade no contexto local de Niterói (RJ). Para efeito de análises e com base na documentação, destaco a articulação desta agenda com as produções curriculares por meio de três formas enunciativas: “descentralização”, “competitividade” e “competências e habilidades”.

No campo das políticas educacionais, a “descentralização” pode ser compreendida como transferência de competências, ao mesmo tempo, em que se mantém a tomada de decisões estratégicas (SHIROMA *et al.*, 2011). Se por um lado ela possibilitou “maior flexibilidade e autonomia local, acompanhando tendência verificada em âmbito internacional” (OLIVEIRA, 2009, p. 202). Por outro lado, foi fator para redução das “responsabilidades do MEC como instância executora e a interferência direta da União nos Estados e Municípios” (YANAGUITA, 2011, p. 6).

Não pretendo adentrar na questão da obrigatoriedade (recorrentemente descumprida), definida em nossa constituição, em relação aos percentuais de investimentos para custeio da Educação e nem na questão da municipalização das escolas, que de certo modo, acabaram por sobrecarregar os municípios quanto a oferta de ensino, e, conseqüentemente interferindo nas possibilidades de acesso e de aprendizagem, bem como outros resultados desastrosos. A este respeito autores como Libâneo (2012), Yanaguita (2011), Oliveira (2009) e Saviane (2008) podem ser contributivos.

Para essa pesquisa, importa compreender como esta descentralização possibilitou enunciados nos ciclos que vieram articular sentidos para o ensino de História, nas imbricações entre o “local” e o “global”:

Em face da nova realidade social emergente, de um sistema cada vez mais globalizado, consequência da industrialização e da urbanização crescentes, do desenvolvimento tecnológico e da universalização do Ensino Fundamental, há que se atentar para alguns aspectos que podem vir a comprometer o grau de qualidade atribuído ao ensino do município.
(FME-NITERÓI/RJ, 1999, p. 8)

Se a universalização do Ensino Fundamental trouxe uma diversidade do público para a instituição escolar, e, portanto demandou novas formas de se ensinar, e que, ademais, precisavam se alinhar a este sistema globalizado; se esta mesma universalização implicou a necessidade de captação/gestão de recursos/investimentos, as transformações tem se mostrado efetivas?

As transformações, quiçá, seriam mais aprofundadas para além da estrutura do que chamamos de sistema de escolarização, e sim, indo ao encontro da produção de subjetividades, que como vimos no capítulo um, possui um enraizamento nos discursos pedagógicos, historicamente construídos e que “funcionam como teses culturais sobre como a criança é ou deve viver” (, 2020, p. 49).

Neste sentido, cabe também destacar que as redes de interações sociais, expressas no trecho documental em destaque, e que são dinamizadas pelas tecnologias digitais, estão a produzir uma nova forma de sujeito, como resultado daquilo que Saraiva (2014) e outros autores (GALVÃO, SILVA, COCCO, 2003; MORAES, 2008), denominam como capitalismo cognitivo.

Nesta fase atual, o capitalismo cognitivo busca “produzir novos mundos e procuram efetuar-los nas almas conquistando os consumidores (SARAIVA, 2014, p. 147). Tais processos tendem a formar subjetividades cujos corpos além de dóceis, comportem cérebros flexíveis:

A racionalidade neoliberal, conforme já mostrou Foucault (2008), pretende transformar cada um em empreendedor de si mesmo. Os corpos e os cérebros que o trabalho imaterial requer estão de acordo com esse princípio: já não priorizam a obediência a regulamentos, mas são geridos pelo próprio sujeito; corpos que não estão fixos no espaço, mas que se movimentam; corpos que não estão isolados em células incomunicáveis, mas que devem comunicar-se continuamente.
(SARAIVA, 2014, p. 148).

Esta subjetividade que aparentemente, recreia-se na liberdade, tem suas próprias correntes. A flexibilidade nas relações implica numa sobrecarga de trabalho que tende a engolir até as horas de lazer, além da precarização dos contratos de trabalho. Saraiva (2014) argumenta

que se o capitalismo industrial amparado nos discursos liberais produziu corpos dóceis e braços uteis as fábricas, por meio de um “vetor para consolidação da ideia de que todos devem passar por processos de escolarização” estando “esse imperativo articulado com os processos produtivos” (SARAIVA, 2014, p. 141); no momento atual, na esteira do neoliberalismo, temos nesta articulação produtiva, outras “estratégias e objetivos realinhados com a governamentalidade contemporânea (IDEM).

É importante destacar a desqualificação da escola tradicional no trecho sob análise, compreendida como um fator capaz de “comprometer o grau de qualidade atribuído ao ensino do município”. A visão de escola, proposta na documentação, ao contrário, ao intencionar-se sintonizada com os novos tempos, além do sucesso como meta, se identifica como àquela capaz de mudar o comportamento das pessoas para que estas possam estar, de fato, melhor preparadas para o futuro.

É possível afirmar com base em Popkewitz (2020), que neste trecho, encontra-se uma tese cultural salvacionista. Tomando como exemplo, a noção de resolução de problemas, este autor demonstra, como essas teses criam um espaço discursivo excludente entre àqueles que estão adaptados a este tipo de tese/“controle” e àqueles que não estão:

A criança solucionadora de problemas é capaz de viver com sucesso na futura sociedade da “aprendizagem” ou “informação” como um cidadão cosmopolita, dotado de autorrealização e autossuficiência. Os temas de salvação no currículo funcionam como teses culturais sobre alguém que poderia viver como um tipo particular de pessoa “moderna” (...)
(POPKEWITZ, 2020, p. 51).

Obviamente, alguém poderia objetar: mas esta não é a função da escola? “Ensinar conhecimento útil e atual”? (FME/NITERÓI – RJ, 1999, p. 12). Os enlaces que se pretende apartar são outros, questionar toda uma ordem de saber que se pretende inclusiva e democrática, mas que intrinsecamente produz subjetividades desarranjadas.

Paradoxalmente, “qualidade” e “inclusão” são postulados como indispensáveis em face desta realidade social globalizada. Para alcança-los, a FME-Niterói (RJ), por meio dos ciclos, empreende duas apostas, na esteira da descentralização proposta em conformidade com Conforme o artigo 75 da LDB/1996, ao definir que à União cabe apenas a função supletiva e redistributiva, já aos demais entes federados, caberia a gestão dos seus respectivos sistemas de ensino.

Isto desobrigou a União em relação a dois problemas graves: a erradicação do analfabetismo e a universalização do ensino fundamental, transferindo tal responsabilidade para estados e municípios. É sob este prisma de preenchimento de lacunas e imperativo das ações

dos municípios, que é implementado o regime escolar em ciclos de escolaridade na cidade de Niterói (RJ). Tal entendimento é visto também como condição para competitividade das Nações e como indicativo das discussões anteriormente levantadas: a capacitação profissional docente e a democratização das relações escolares.

Obviamente, estes enunciados na arena discursiva, são submetidos a recontextualizações e significações por diversos sujeitos do discurso. Conforme, problematizado anteriormente, não há que se falar em discursos como propriedade, mas como lugar de enunciação.

Assim, temos que as bandeiras pela qualidade da Educação e pela inclusão não são específicas de um único campo social, quer sejam no espectro mais conservador (liberal), quer sejam mais progressista da nossa sociedade. Como conceitos “sob rasura”, não devem, ademais serem tomados por uma lógica binária de compreensão. O que estou apontando é que na esteira de possibilidades abertas pelos discursos neoliberais, temos como efeitos medidas que irão provocar a agência dos sujeitos em seus fazeres locais, mas regulados em menor ou maior grau por decisões que os ultrapassam, muitas vezes sem que estes se deem conta disto, como característica expressiva do binômio “descentralização e transferência” de competências.

Tal binômio, como já afirmado acabou por possibilitar ao Ministério da Educação (MEC), o papel de regulador e não de implementador de políticas públicas, pré-requisito para o Estado mínimo conforme as ideias neoliberais. A trajetória de lutas em favor da autonomia e gestão escolar, consubstanciada na LDB/1996 deve, pois ser compreendida, efetivamente, como uma disputa/negociação entre agendas políticas.

Analisando a produção curricular em escolas da rede municipal de Pelotas (RS), a professora Nailê Iunes (2014) demonstra por meio da teorização de ciclos de políticas de Stephen Ball (1994), como estas intencionalidades que atravessam o “contexto de influências”, acabam por impactar o “contexto da produção de textos” e incidem sobre a autonomia dos sujeitos no “contexto da prática”.

Entre disputas e adaptações as ingerências dessas agendas exercem constrangimentos nos micros contextos educacionais, provocando outros atravessamentos, como por exemplo, a implementação de políticas de avaliação, que com critérios e parâmetros definidos de modo exógeno tendem a negar a autonomia dos sujeitos, contudo, responsabilizando-os pelos possíveis insucessos.

Neste sentido, é importante considerarmos estes atravessamentos e embates na produção de políticas no contexto dos ciclos de escolarização. Em meio a estes tensionamentos, os interesses dos sujeitos envolvidos nos processos educacionais, vão se conformando em face das

vias de possibilidades, servindo os currículos institucionais como resultantes destas arenas de significações, como referenciais para estes profissionais da rede municipal de ensino de Niterói:

Surgiu assim, como primeira opção, a organização de nosso ensino em ciclos (...) ressaltando, porém, que mudanças estruturais de forma e nomenclatura, unicamente, não levarão a resultados satisfatórios. Há que haver um projeto coletivo, onde emerge uma real parceria entre a Fundação Municipal de Educação e o Corpo Técnico-Pedagógico-Docente das unidades escolares; e onde discussões, debates, reflexões e conclusões sobre as condições básicas em que deve ser desenvolvido o ensino estruturado em ciclos sejam postas, coletivamente e particularmente, considerando-se as características peculiares a cada escola e à comunidade a qual ela se acha inserida. (FME-NITERÓI/RJ, 1999, p. 18).

Assim, os Referenciais Curriculares da Rede Municipal de Ensino de Niterói (...) Pretendem ser, como sua denominação sugere, um conjunto de referenciais para a Rede. De forma alguma tencionam caráter finalístico, ao contrário: almeja-se que o atores da Rede prossigam na férteis discussões coletivas anteriormente iniciadas, de modo a avaliarem continuamente o documento, bem como que promovam ciclo de formação continuada e de desenvolvimento profissional que auxiliem na ressignificação do currículo proposto, levando em conta a realidades culturais e plurais da Rede Municipal de Ensino de Niterói. (FME-NITERÓI/RJ, 2010, p. 7)

Esta transferência de competências traz como abertura de possibilidades condições tanto para cooperação entre estas instâncias, como também de “competitividade” entre as unidades escolares. Nestes micro espaços cotidianos das escolas, se dariam também as formações e capacitações profissionais, servindo como articuladoras das condições de verificação da efetividade das políticas propostas.

Nesta dimensão na qual o contexto escolar é visto como estratégico, são projetados discursos que tendem a definir “boas escolas”, lugar das “boas práticas” a serem tomadas em dimensão panóptica, na melhor acepção da conceituação Foucaultiana, mas também indicativa da passagem de uma sociedade disciplinar para a sociedade de controle, como bem definiu Deleuze (1992).

É importante lembrarmos que o panóptico diz respeito, segundo Foucault a uma forma de controle, na qual a partir de determinada agência se estabelece visão ampla de dado território, sem que aqueles que estão sendo observados tenham a real compreensão de onde parte tal vigilância. Isto é, ninguém me vê, todos me obedecem (por medo – reforço negativo; ou por estímulo – reforço positivo). Segundo a “Microfísica do Poder” (FOUCAULT, 1979) e “Vigiar e Punir – Nascimento da prisão” (FOUCAULT, 1975), “o panóptico refere-se a um conjunto de mecanismos que ligam os feixes de procedimentos de que se serve o poder.

Assim, “o panoptismo foi uma invenção tecnológica na ordem do poder (...)Esta invenção tem de particular o fato de ter sido utilizada em níveis inicialmente locais: escolas, casernas, hospitais” (FOUCAULT, 1979, p. 91). Isto irá caracterizar a sociedade disciplinar.

Nessa discussão proposta, entendo que na forma disciplinar, todas as escolas são vistas por um órgão central, neste caso a FME, ou outras instâncias regulatórias, como as práticas avaliatórias exógenas.

Já relativamente à sociedade de controle é importante ter em vista que ela coexiste com a sociedade disciplinar, mas tende a superá-la, futuramente, conforme o entendimento de Deleuze (1992). A sociedade de controle não funciona por confinamento e sim por controle contínuo e comunicação. Há uma sensação de autonomia do sujeito, que se sente livre para escolher (no entanto, com condições de assujeitamentos historicamente construídas).

Deleuze utiliza a historicidade das máquinas (e do capitalismo) para exemplificar as duas formas de sociedade (disciplinar e de controle): “as sociedades disciplinares recentes tinham por equipamento máquinas energéticas, com o perigo passivo da entropia e o perigo ativo da sabotagem; as sociedades de controle operam por máquinas de uma terceira espécie, máquinas de informática e computadores, cujo perigo passivo é a interferência, e, o ativo, a pirataria e a introdução do vírus. (DELEUZE, 1992, p. 223). Na discussão, entendo que na forma societária de controle, cada sujeito observa e é observado por todos. Ambas formas de existência social estão presentes, pois, no contexto em análise.

Assim, nessas coexistências discursivas, no plano de transferência de responsabilidades, há exercício de controle e regulação, ao mesmo tempo em que se posiciona e hierarquiza as escolas, amparando ações do Estado no sentido de legitimação, por exemplo, para distribuição de recursos e controle da autonomia pedagógica sob pretexto de orientação para resultados. Paralelamente, há outras formas de exercício de liberdade, ainda que sobre controle segundo o entendimento deleuziano.

Em Niterói (RJ), ao contrário de muitas realidades locais, não há um sistema de bonificação entre as escolas melhores posicionadas, por isto, neste lócus específico, podemos considerar que ainda prevalece certo domínio da “cooperação”. Saraiva (2014, p. 146) complexifica que nesta nova etapa do capitalismo na sua esteira de discursos, a cooperação, aliás, é fator determinante para produção de saber. Nas suas redes colaborativas, por meio de projetos educacionais, os discursos pedagógicos podem contribuir para composição de “cérebros flexíveis”.

No entanto, a questão da “competitividade”, outro braço discursivo e mais evocado no contexto neoliberal, não está afastada das enunciações nas interfaces entre os ciclos e currículo de História:

O conhecimento que muitos ainda não detêm, se transmuda em ritmo vertiginoso que a escola e a Educação devem acompanhar. A cada novo dia adicionam-se coisas novas que se desconheciam no dia anterior.

Nesse sentido, nosso compromisso político-educacional é também, e sobretudo, fazer da escola pública um centro de referência na persecução do conhecimento útil e atual (...) que deve ser produtiva e progressiva (...)

(FME/NITERÓI – RJ, 1999, p. 12)

Os estudantes precisam ter na educação escolar o elemento que lhes possibilitará uma inserção competente no mundo globalizado (...)

Referenciais para uma educação cidadã precisam considerar o aluno em sua totalidade, tendo em vista a grandiosidade desta tarefa e o desafio ético constituído por ela no mundo globalizado.

(FME/NITERÓI – RJ, 2010, p. 10 e 11)

“Afinada” com as demandas e transformações de um mundo cada vez mais competitivo, a escola se vê diante da exigência de acompanhar um ritmo de conhecimento que se dilui com rapidez. Entretanto, como anteriormente, demonstrado, o currículo de História traz como marca de sua trajetória, a dificuldade em transpor os limites de discursos que encontram-se estáveis no percurso do ensino desta disciplina, tal como o eurocentrismo. Além disto, a busca por novos referenciais teóricos como o multiculturalismo, não produziu mudanças significativas no sentido de desestabilização da centralidade das narrativas tradicionais da história. Em diálogo com as renovações historiográficas, constatou-se também a dificuldade em se superar a temporalidade linear da história e de trazer outras abordagens para o ensino de História.

Ao apresentar a expectativa em tornar as escolas públicas niteroienses em centro de referência, observamos que, pragmaticamente, este é um desafio que extrapola vontades individuais dos sujeitos nelas inseridos. Tal empreendimento não se encerra com a implementação dos ciclos e nem de diretrizes curriculares, todavia é demonstrativa dessa lógica competitiva e que encontra-se enraizada no solo discursivo da governamentalidade atual.

A escola, vista como condição para inserção competente no mundo globalizado, seria aquela capaz de “fornecer os instrumentos básicos para a plena inserção na vida social, econômica e cultural do país” (FME/NITERÓI – RJ, 2010, p. 10). Competência, então tomado como “mantra” destes tempos, não se confunde com aquilo proposto inicialmente por Wallon e destacado no primeiro capítulo desta tese, avaliado por este teórico como algo que encontra-se no cerne do nosso próprio desenvolvimento, em suas etapas/ciclos em constante devir e sobreposições, questão que ultrapassa a maturação biológica, indo ao encontro das dimensões psíquicas e sociais, integrando as dimensões motoras, afetivas e da própria inteligência humana (SILVA, 2020 a,b; WALLON, 1984; 1989).

Refere-se a um grau de adaptação e habilidades que irão assegurar aos futuros egressos condições de inserção nas dimensões da vida pública, por via da instrumentalização escolar, algo que seria exterior ao estudante e não como habilidades que lhes são interiores, segundo o entendimento de Wallon. Em ambas, assinalam-se perspectivas cristalizadoras do sentido moderno da função escolar, para despertar das consciências/civilizatória.

Assim, as competências e habilidades definidas no currículo de História voltam-se para ampliação da aquisição de saberes próprios desta disciplina, mas buscam ainda agregar condições para que os estudantes possam se posicionar no mundo, enquanto cidadãos globais:

Diante de sociedades complexas e multiculturais, o problema das diferenças, identidades, desigualdades e conflitos inserem-se no cerne das questões contemporâneas (...) compreendemos, dessa forma, o termo cidadania, não somente associado à representação política, mas também as lutas sociais e ao envolvimento crítico com os temas e questões do nosso tempo.

(FME-NITERÓI/RJ, 1999, p. 108)

Contudo, há temáticas cujos conteúdos não se restringem a nenhum eixo, ao contrário, devem fazer parte de todos eles, em todas as suas etapas e modalidades. São questões que abordam assuntos abrangentes e contemporâneos, que afetam a vida humana na esfera global, regional e local, bem como na esfera individual.

(FME/NITERÓI – RJ, 2010, p. 25).

Podemos constatar que a disciplina de história é assumida como uma ferramenta para inserção dos estudantes, realçando seu caráter utilitarista, mas que passou a desestabilizar discursos antes centralizados nos grandes vultos, que almejavam a produção de subjetividades pela via da normalização exemplar, deslocando-os em torno de problemáticas atuais.

Depreende-se destes trechos, além disso, que a história escolar beneficiou-se da renovação historiográfica da década de 1980 e que de certo modo, as demandas sociais foram incorporadas, especialmente no que se refere ao respeito às identidades culturais. O trecho também realça aquilo que intencionei demonstrar ao longo desta sessão, através da análise de suas lógicas como agenda de práticas de biopoder: a produção de subjetividades, que para além de corpos dóceis, se tornem cérebros flexíveis, ao privilegiar a produção de saberes de forma integrada e colaborativa pelos diversos eixos disciplinares e temáticos.

Ao olhar para as lógicas de composição enunciativa destas produções curriculares, elegeu-se como caminho possível, a articulação de discursos que compõem uma agenda política global com interesses locais. O currículo de história nas suas interfaces com os ciclos é, pois uma via que aglutina intencionalidades, teorias e confrontações sociais, tal como nos orienta Goodson (2012), por se tratar de uma construção histórica e social. Se nestas análises percorreram certas suspeições, há que se considerar que “tornar visível a autoridade dos

sistemas de razão existentes é uma estratégia de abrir para o futuro alternativas possíveis diferentes das atuais” (POPKWETIZ, 2020, p. 50).

Entre discursos que se estabilizaram, em meio a continuidades, constatou-se também algumas inovações no solo das tradições, sobretudo, no que diz respeito às interlocuções entre as habilidades específicas de história e as habilidades cidadãs com base nos pressupostos teóricos do multiculturalismo. Embora não se enunciem como prescritivo para as práticas dos professores, tais referenciais curriculares em Niterói (RJ) são instrumentos que se farão, de certa forma, presentes na ação de planejar nos contextos locais das escolas. Com o desafio de articulá-los de modo interdisciplinar e integradamente, apostas dos ciclos.

Numa compreensão de que o planejamento não se encerra na escola e nem ali começa, mas como um sistema que se efetua de modo circular entre várias agências, o próximo capítulo, buscará interpretar a ação de planejar e as vivências escolares cotidianas articuladas às políticas para implementação desta proposta. A escolha pela organização em ciclos foi pilar inicial do planejamento que engendrou outras ações como se verá, também, a seguir.

3. (CRI)AÇÕES “INSTITUENTES”: CONSTRUINDO MUNDOS ENTRE FISSURAS E REGIMES DE VERDADE

A escola é um espaço de realização de trabalho coletivo o que torna necessária a integração de esforços, o que demanda realização de um planejamento para a ação do conjunto de profissionais da escola.

Ana Maria Monteiro, 2000, p. 60 e 61.

De início, indiquei que um dos focos desta pesquisa é compreender sentidos atribuídos à disciplina de História em Niterói (RJ) como contexto relacional a partir dos percursos e experiências da organização escolar em ciclos. Na configuração desses sentidos, os saberes dos professores assumem papel relevante. Considerando esta relevância e o objeto em análise, proponho um caminho em direção oposta ao que em geral costuma ser empreendido nas pesquisas que investigam os saberes docentes.

Tais pesquisas mais recorrentes tendem a investigar as apropriações dos docentes em relação às diretrizes curriculares para a produção de suas aulas, e por conseguinte, as implementações destas prescrições no contexto da prática. A minha proposta é construir outras perspectivas em acréscimo ao que já vem sendo produzido, tendo por objetivo, em primeiro lugar, analisar como esses saberes docentes vão sendo expressos através desses planejamentos e de que modo enunciam regiões de verdade, no sentido daquilo que é priorizado na “ordem do saber”. Paralelamente, entender se e como esses saberes docentes influenciaram os documentos curriculares prescritos em suas continuidades e descontinuidades no plano discursivo.

Desse modo, neste percurso investigativo, identificar e analisar tendências, abordagens teóricas, encaminhamentos metodológicos, que possam ser indicativos dos rearranjos no código disciplinar de história para examinar: Como os saberes dos docentes em História contribuíram para as produções curriculares, e, conseqüentemente, para implementação dos ciclos? Especialmente, tendo em vista, conforme demonstrado no capítulo um, que a organização escolar em ciclos se constitui como modelo alternativo e que inclina-se a priorizar projetos integradores e interdisciplinares. Como estas produções docentes passaram também a indicar caminhos e possibilidades para o ensino desta disciplina?

Neste sentido, além de valer-me das produções acadêmicas, irei operar com os planejamentos de professores da rede municipal de ensino de Niterói (RJ). Os planejamentos selecionados são frutos de uma política pública com potencialidade para incentivar a produção

autoral dos professores numa perspectiva integrada e interdisciplinar o que coopera para implementação dos ciclos. Trata-se dos projetos “instituintes”.

O significado da palavra “instituinte”, segundo o dicionário online de português, remete tanto à ideia de *movimento* capaz de fundar algo novo, como também, a uma *forma de poder* capaz de designar, atribuir outros poderes. Neste trabalho, estas vias não são compreendidas como contrárias e sim como complementares. Assim, os “instituintes” são movimentos que se concretizam na prática e instituem novos ordenamentos em relação aos saberes em diálogo com a comunidade escolar. Aproveitando este potencial, a gestão de ensino em Niterói (RJ) vem lançando, anualmente, editais para que seus profissionais da educação desenvolvam seus projetos e para isto oferece algumas contrapartidas para estes sujeitos e para as escolas envolvidas.

Para uma melhor compreensão destes processos, há que se diferenciar “instituinte” como algo sempre em devir, “instituído” e “institucionalizado” como resultantes de ações e políticas públicas, respectivamente, uma vez que em Niterói (RJ) estes três fenômenos estão entrelaçados. Nesta direção, a seguir, irei demonstrar os procedimentos para construção dos dados empíricos a partir das fontes disponíveis (e dos desafios relativos ao próprio campo empírico), em diálogo teórico com Foucault, ao mesmo tempo em que estas e outras conceituações serão melhor interpeladas com auxílio de outros autores.

3.1 Fragmentos e indícios: visitando espaços discursivos e tecendo possibilidades

A interpretação em História é a imaginação de uma intriga, de um enredo para os fragmentos do passado que se têm na mão.

Durval Muniz de Albuquerque Jr, 2007, p. 63.

Assumindo que os dados empíricos são produzidos e não fortuitamente coletados, como procurei demonstrar ao longo deste trabalho, nos trechos em que analisei documentos curriculares, temos que admitir que trata-se de uma operação intelectual que objetiva identificar no emaranhado de discursos que compõem o “arquivo” segundo a conceituação de Foucault (2008a), os “rastros”, que nos sirvam de “pistas” mais potenciais para alcance dos objetivos propostos e em resposta as questões levantadas.

Todo o acervo documental desta pesquisa é discurso, ou melhor, um sistema de discursividades, que sob as lentes teóricas de Foucault independe das vontades dos sujeitos. Por outro lado, é o discurso que nos traz o registro daquilo que efetivamente estava em pauta nas disputas pelo ato de significar. Ao analisar os projetos “instituintes” como desdobramento das

políticas para implementação dos ciclos, interessa-me compreender as permanências, as tradições e inovações não apenas numa perspectiva dialógica, isto é, na interação entre os sujeitos, seus saberes e as práticas curriculares, mas como um plano discursivo contínuo, no qual não se evidencia os seus sujeitos fundantes ou a gênese de dado pensamento, antes, buscase compreender as condições históricas para as mudanças e permanências, ou de emergência dos discursos como acontecimentos.

Os “instituintes” configuram-se pois, como uma expressão, de certa forma, espontânea dos saberes de autoria dos professores e constituem aquilo que efetivamente foi documentado como registro discursivo dos acontecimentos e não resultam, portanto, de uma condução/autoria do pesquisador, como ocorre por exemplo, ao se efetuar uma entrevista (MONTEIRO; CORRÊA, 2021). Neste sentido, buscou-se valorizar a autoria dos docentes para a produção de outros elementos da empiria desta pesquisa.

Os instituintes demonstram além do protagonismo autoral, a capacidade destes profissionais para propositura e ação criativa e, ao mesmo tempo, suas habilidades de adequações necessárias tanto em relação às normatividades do processo de seleção de cada edital, quanto as regras do próprio discurso, segundo o entendimento de Foucault. Desta forma, há um “lugar de fala e de escuta” para o sujeito docente nesta pesquisa a partir dos discursos pedagógicos que ele próprio produziu e que se constituem como contexto discursivo de análise.

É pois, no percurso discursivo dos “instituintes” que buscarei encontrar estes saberes docentes em suas subjetividades. Contudo, apesar de se constituírem como política duradoura em Niterói (RJ) há mais de duas décadas, podemos afirmar que a memória institucional que envolvem os “instituintes” tem sido deficitária, carecendo-se ainda de algumas ações no sentido de preservação dos documentos no domínio específico da produção desses textos.

Amparada em Robinson (2012), entendo por memória institucional tudo àquilo que envolve a história de uma determinada instituição. Instituições como a Fundação Municipal de Niterói (RJ) por sua natureza, isto é, uma autarquia municipal responsável pela administração da rede educacional pública do município de Niterói, precisam assumir o cuidado com as produções materiais que a envolvem, como um bem público a zelar e publicizar, sejam, atas de reuniões, ofícios, contratos, os projetos em análise, entre outros. Isso porque esses documentos podem se constituir como acervos de informações e documentais que nos apontam para suas ações e transformações no tempo.

Dessa forma, é importante destacar que embora, haja uma continuidade nas políticas públicas em Niterói (RJ), em termos de gestão, algumas discontinuidades tendem a provocar o extravio de fontes e documentos produzidos no exercício administrativo e pedagógico da rede,

especialmente aqueles que envolvem o cotidiano escolar. Tal problemática é recorrente em muitos outros contextos e secretárias de ensino.

Neste sentido, os documentos acerca dos projetos “instituintes” utilizados para adensar a empiria referem-se aos anos de 2017 e 2018 pois foram aqueles produzidos na gestão mais recente e cordialmente disponibilizados para análises. Nesse biênio, foram propostos e desenvolvidos um total de 67 projetos. Por isso, foi necessário efetuar outros recortes: operamos com os projetos que envolviam escolas regulares de primeiro ao quarto ciclos, ou seja de primeiro ao nono ano, pois são etapas em que a disciplina de história está presente e também por entendermos que trabalhar com as escolas da primeira infância (Unidades Municipais de Educação Infantil – UMEIS) e com a Educação de Jovens e Adultos (EJA) iriam demandar outras discussões e análises. Reduzimos, então, o conjunto para 35 projetos.

Outro aspecto a ser destacado diz respeito as modalidades de proposituras desses projetos. Eles podem ser propostos de forma institucional expressando as discussões coletivas desenvolvidas pelos professores, da equipe pedagógica e da própria comunidade escolar, em face das demandas cotidianas da escola, como intervenção pedagógica gregária. Neste caso, o autor do projeto representa e sintetiza as ideias da escola através de um texto tecido por múltiplas mãos.

Dessa forma, como os editais preveem que esses projetos expressem trabalhos autorais, é possível presumir que os proponentes sejam também autores dos mesmos. Outro indício de que os professores são autores dos projetos propostos diz respeito a forma como estes são identificados pela FME de Niterói (RJ) na documentação: “autores/coordenadores”.

Ao submeterem seus projetos, os professores concordam com os usos autorais e de imagem por parte da Fundação Municipal de Educação em Niterói (RJ), podendo esta utilizar-se do material submetido, disponibilizando-os para divulgação em quaisquer meios. No contexto de produção desta tese, foi solicitada abertura de processo administrativo (conforme anexo, figura 21) para acesso, consulta e difusão acadêmica destes materiais, citadas as fontes e autoria das mesmas.

As proposituras podem, ainda, ser individuais e também coletivas, desenvolvendo-se na escola, mas sem uma função institucional. Independente da modalidade, há tendências para continuidades em anos letivos seguintes. Uma mesma escola poderá desenvolver as três modalidades com negociações para aplicabilidade de recursos. Em geral, o núcleo de articulação Pedagógica (AEAP) também realiza os ajustes de verbas tendo em vista os objetivos e demandas de cada projeto, funcionando como uma espécie de árbitro.

A AEAP é a unidade responsável pelos editais, pelas análises e seleções dos projetos (para detalhamento dos critérios de seleção, ver anexo figura 22), pelo acompanhamento, desenvolvimento, implementação e repasse do financiamento. Para desenvolvimento dos projetos é disponibilizado um valor financeiro para as escolas, em geral em torno de quatro mil reais, a ser utilizado para produtos de consumo, impressão e recursos didáticos. Para consecução dos projetos faz-se necessária a prestação de contas. Os professores responsáveis pelos projetos recebiam um valor adicional em forma de gratificação mensal por atuarem na extensão de suas cargas horárias. Essa gratificação, no entanto, foi interrompida em 2016.

Os itens financiáveis a partir das verbas de contrapartida são para consumo, mas passam a compor o patrimônio da escola quando há resíduos. Muitas vezes, tais itens são compartilhados e intercambiados não apenas entre os proponentes dos projetos “instituintes”, como também, entre os demais professores. Em geral, esse é um traço da cultura que se desenvolve nas escolas de Niterói (RJ) com vistas muito mais a colaboração do que competitividades.

É meritório o fato de que as ideias dos professores são acolhidas através dos projetos “instituintes”. Nesse sentido, o trabalho desenvolvido pela AEAP não é de julgar e excluir projetos, selecionando-os e classificando-os e sim acolher as propostas dos professores, mesmo quando estas carecem de aperfeiçoamentos. Assim, todos os projetos costumam ser aprovados, ainda que, alguns com ressalvas. Isso demonstra a crença no potencial do trabalho docente e os investimentos desta rede para gestão de ideias inovadoras, através da própria AEAP que ao longo do percurso de implementação desses projetos atua no sentido de oferecer suporte e encaminhar recomendações para as potencialidades dos trabalhos a serem desenvolvidos.

Em muitas escolas, o(s) professor (es) proponente (s) fica (m) responsável (eis) apenas pelo planejamento e implementação do projeto, sendo a verba gerida pela direção ou outro funcionário a seu encargo, que também tem a incumbência de oferecer a devida transparência para comunidade escolar e para a AEAP. Esta verba é parte do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB). Originariamente, os projetos instituintes foram designados por outro nome, o projeto “Tempo de Escola” (MANUAL DO GESTOR – Construindo a escola do nosso tempo, 2010, p. 85). Ver também o anexo “figura 17”.

Para enfrentamento da problemática citada a respeito das discontinuidades e da preservação da memória institucional dos documentos curriculares é importante destacar que documentos curriculares do Estado do Rio de Janeiro foram digitalizados e serão futuramente compartilhados em plataforma digital

para facilitar o acesso aos pesquisadores. Tal enfretamento está sendo possível no âmbito das pesquisas “Currículo, docência e formação de professores de história: entre tradições e inovações 1985-2015” (2017 – 2019) e “Currículo e docência: sujeitos, saberes, práticas entre tradições e inovações” desenvolvidas pela professora Ana Maria Monteiro.

Nesta direção, almeja-se incluir também as produções de Niterói (RJ) a fim de preservar o que foi efetivamente localizado para investigações futuras e para a memória institucional da própria rede. Desta forma, há intenção de disponibilizarmos os projetos “instituintes” aqui analisados, na íntegra futuramente, neste repositório.

Em relação aos lapsos no que se refere à preservação documental dos “instituintes” é importante considerarmos que apesar de afetar a memória institucional da própria rede, sobretudo, no que tange àquilo que se efetua no cotidiano, isto não se constituiu em impeditivo para a realização da pesquisa, uma vez que os historiadores trabalham com “restos” de memória na “arte de inventar o passado” a fim de torna-los inteligíveis pelo discurso histórico (FOUCAULT, 2008a, p. 8) por meio de um “arquivo” que é sempre fragmentos (FOUCAULT, 2008a, p. 148).

A “arte de inventar o passado”, expressão de Albuquerque Jr (2007), não se refere às narrativas ficcionais, mas às narrativas produzidas metodicamente nos limites impostos pelo próprio arquivo: “rastros de sua produção pelo homem, em dado momento e espaço” (ALBUQUERQUE JR, 2007, p. 64). Arte porque nos seus primórdios, a história era assim compreendida, uma vez tecidas tramas, enredos e personagens para produção de sentidos. Invenção porque partimos de uma realidade que é relativa em face das nossas hodiernas problemáticas para fabricação de novos mundos possíveis (ALBUQUERQUE JR, 2007, p. 65). Invenção como ato criativo e propositivo, muito diferente, portanto, de uma semântica depreciativa, a da “farsa”.

Proponho, então, interpretar os indícios desses “rastros”, como fragmentos que são de um mesmo arquivo, nos entrelaçamentos entre os “instituintes”, como parte integrante das políticas de ciclos e as produções curriculares, ambas outrora analisadas, e assim, no plano discursivo das continuidades e discontinuidades, identificar as mudanças e permanências no percurso destas produções. Desta forma, compreender se e quais espaços discursivos puderam ser ocupados pelos docentes nestas produções e de que forma.

Uma vez que a autoria é vista neste trabalho como uma função, que independe “de uma genialidade pessoal de algum ilustre; de um jogo de circunstâncias ou de performances verbais” e sim, que as coisas ditas “tenham aparecido graças a todo um jogo de relações que caracterizam

particularmente o nível discursivo”, segundo regularidades específicas (FOUCAULT, 2008a, p. 146 e 147) é possível questionarmos através dos “instituintes”, como uma dimensão prática do trabalho do professor, se estes se constituíram como espaço para elaboração de propostas aos desafios anteriormente apresentados no capítulo dois? Por exemplo, quanto a formulação de encaminhamentos metodológicos e didáticos para deslocamento de discursos estabilizados, tal como o discurso do eurocentrismo.

Ou por outro ângulo, que saberes estão no “radar” dos professores, e por conseguinte aqueles que não estão? Esses saberes são enunciados nas produções curriculares outrora analisadas no capítulo dois? Em face de uma mesma disposição enunciativa, os professores se mantêm numa mesma perspectiva tradicional de história, ou na capilaridade de discursos é possível observarmos mudanças? É possível identificarmos “rastros” dos saberes destes professores, pela via da estabilidade, nos referenciais curriculares de Niterói (RJ)?

Tais questionamentos podem ser indicativos de como ocorrem deslocamentos dos discursos estabilizados no currículo de História, ainda que por outras vias institucionais para além das produções curriculares anteriormente analisadas. Isso pode se constituir como condições de possibilidades para tudo aquilo que fora apontado como limitações. Ao mesmo tempo, estas questões poderão descortinar outros espaços para o protagonismo docente e para própria gestão de ensino. Desta forma, outra potencialidade dos “instituintes” é a possibilidade de destacar o processo de gestão do ensino (nesse estudo, especificamente, em História).

Os projetos “instituintes” não são obrigatórios e a adesão depende dos profissionais de ensino e das escolas, que têm seus projetos selecionados, anualmente, segundo alguns critérios por meio de editais (ver anexo figura 15). Os projetos instituintes, como outrora mencionado, inicialmente, foram denominados como projeto “Tempo de escola”, eles fazem parte de um conjunto de programas de políticas da rede de Niterói (RJ) (ver anexo figura 16), e em breve síntese, apontam na direção de um diálogo mais efetivo com cada realidade escolar.

Estas definições e critérios vão ao encontro do pensamento de Monteiro (2000) para uma melhor construção democrática e participativa da gerência de ensino. Ela é categórica ao apresentar crítica sobre como tradicionalmente, no campo educacional e nas práticas cotidianas de ensino abordam-se a ação de planejar (e também de avaliar), com a atenção, na maioria das vezes voltada, “para a realização de trabalhos numa perspectiva individual - planos de aula, de curso, de um professor e relativos a uma ou algumas turmas” (MONTEIRO, 2000, p. 60).

Ainda segundo esta autora, decisões centralizadas e alheias ao funcionamento das escolas constituíram-se como hábito institucionalizado que vem sendo paulatinamente

desconstruído, com o marco legal da LDB/1996 através da gestão democrática que propõe que cada escola elabore e implemente seu próprios projetos políticos pedagógicos:

A proposta de elaboração do projeto pedagógico da escola surge como alternativa em decorrência da constatação das dificuldades que surgem ao se tentar dirigir um sistema escolar gigantesco de forma centralizada. Sua proposição, assim, é resultado de uma mudança de paradigma na concepção de administração e gestão das escolas, inscrita na Lei 9394/96 (artigos 12,13,14 e 15) e que tem por objetivo responsabilizar os atores sociais e profissionais, aproximando o centro de decisão da realidade escolar. Assim, um dos desafios que esta proposta apresenta é o de articular as diretrizes e orientações oriundas do sistema de ensino ao qual a escola está vinculada com as características, interesses, demandas - enfim com a dinâmica sociocultural de cada realidade escolar.

(MONTEIRO, 2000, p. 60)

Para além das vontades políticas, são necessárias pois, estratégias e formação de um corpus profissional, especialmente em serviço, pautados neste paradigma. Estas duas condições encontram materialidade nos projetos “instituintes” que foram incorporados às políticas de Niterói (RJ), mas que já se manifestavam como movimento autônomo no cotidiano das escolas na direção proposta acima pela professora Ana Monteiro.

Moreira (2014, p. 114), advoga que os movimentos “instituintes” são processos sociais que buscam devolver a escola para a sociedade, como desdobramento da luta em favor da democratização, muitas vezes, ocorrendo apesar/contra (d)os poderes instituídos. Tratam-se, pois, de resistências criadoras. Analisando um outro contexto educativo, mais precisamente em uma escola situada no bairro de Campo Grande na cidade do Rio de Janeiro (RJ), Moreira (2014) demonstra que independente de uma política institucional, os movimentos “instituintes” encontram-se presentes como fenômenos autônomos, que podem ser cada vez mais estimulados, mas que ao contrário, acabam por se tornar movimentos insurgentes, justamente, pela falta do devido apoio, quando não, cerceamento explícito.

A principal dificuldade encontrada por Moreira, reside no fato de que naquele contexto os movimentos “instituintes” se constituíram como movimentos de resistência tal como descrito no parágrafo acima. Como resultados de sua investigação, o autor indicou a necessidade de desnaturalização das ações/repressões neste processo articulatório, demonstrando que quanto mais a gestão é democrática, mais o ambiente escolar tende a se demonstrar propício para aprendizagens e desenvolvimento de outros processos criativos, além de possibilitar outras experiências dialógicas para os estudantes já tão estigmatizados e submetidos a violência, dadas as condições históricas em que a escola estudada foi se constituindo em territórios deflagrados e refém do poder paralelo.

Assim, compreender os processos de institucionalização destes movimentos em Niterói é abraçar a possibilidade de construção de experiências democráticas que podem nos assessorar numa gestão mais participativa cujos efeitos são sentidos por toda comunidade escolar, especialmente, pelos nossos estudantes. A produção de uma “outridade” (LINHARES, 2005, p. 9) divergente estará presente em ambos os modelos, quer mais autoritários ou mais democráticos.

Contudo, esta mesma “outridade” poderá ser vista como um detrator ou facilitador nos processos simbólicos de construção educacional e de modo mais amplo de uma sociedade igualitária. Ademais, os projetos “instituintes” que tendem a ser instituídos como política pública em Niterói (RJ) são vistos também como oportunidade para construção de projetos integrados ou interdisciplinares, como demonstrarei adiante. Muitos projetos são aprovados de modo consecutivo, o que permite continuidades nos trabalhos desenvolvidos.

Planejar faz parte de um processo cíclico que envolve as produções curriculares, as quais não devem ser compreendidas apenas como um instrumento prescritivo mas como uma fabricação que abarca antes de tudo o próprio planejamento, o desenvolvimento e avaliações; estas últimas são indicativas do bom aproveitamento ou não de todas as etapas envolvidas, etapas estas observadas em suas sobreposições e não de modo isolado. Em todo percurso, ainda que estejam presentes as ações governamentais, estas passam por reconfiguração de sentidos nos diversos espaços:

As políticas curriculares não se resumem apenas aos documentos escritos, mas incluem os processos de planejamento, vivenciados e reconstruídos em múltiplos espaços e por múltiplos sujeitos no corpo social da educação. São produções para além das instâncias governamentais.

(LOPES, 2004, p. 111)

Temos então, um processo de fabricação de políticas que em Niterói (RJ) prefigura-se como propícia para disseminação de saberes, inclusive dos próprios professores haja vista que este processo cíclico é incentivado por meio de ações institucionais. O desafio na análise proposta é compreender se e como estes saberes estão materializados nas produções curriculares e de modo inverso como estas produções são incorporadas nestes planejamentos, tendo como recorte documental os projetos “instituintes”.

Borborema (2008) pesquisou os ciclos de escolarização em Niterói (RJ) justamente no percurso preparatório para o segundo documento curricular já analisado nesta tese, isto é, “Referencial Curricular. Uma Construção Coletiva” (FME-NITERÓI/RJ, 2010). Neste trajeto, a autora investigou como estava ocorrendo o processo de implementação dos ciclos numa

escola considerada de referência na rede em adesão a esta forma de organização escolar, ao mesmo tempo em que ia se constituído a produção de texto deste último documento curricular. Amparada em Ball (1994), a autora demonstrou que os contextos de influência, de produção e implementação de políticas, não estão compartimentalizados, exercendo uns sob os outros, interferências. Neste sentido, o trabalho de Borborema vem ao encontro da circularidade discursiva destes saberes como venho defendendo.

Para compreensão do lócus e especificidades desta rede por onde circulam tais discursos no anexo “figura 18” é possível visualizarmos as características desse sistema de ensino público niteroiense. Por exemplo, o número de escolas por etapas de ensino, àquelas que efetivamente são geridas pela Fundação Municipal de Educação de Niterói (RJ) e as demais escolas situadas nesse contexto.

É importante destacar que em Niterói (RJ), as escolas são alocadas em polos educacionais, reunindo numa mesma região: creches, escolas do primeiro e do segundo segmento do ensino fundamental, biblioteca popular com acesso a computadores e à internet vinculadas ao poder público municipal. Temos ainda nestes polos educacionais, escolas de ensino médio, técnicas e faculdades das esferas federal e estadual, bem como, outras particulares. Isto implica em afirmar que muitos estudantes, bem como profissionais, são formados numa mesma proximidade comunitária, isto tende a proporcionar que os discursos pedagógicos circulem de forma mais acentuada.

Por não se tratar apenas de uma análise dialógica, e sim, segundo Foucault (2008 a, b) de continuidades no plano dos discursos, e considerando-se que estamos diante de uma micro realidade; julguei necessário assimilar as racionalidades que regeram estas ações institucionais e “instituintes”, por outros ângulos ainda não explorados nesta tese (no item 2.3 foram problematizadas outras lógicas tendo por eixo as noções de biopoder e governamentalidade). Sem assumir de antemão que pelo fato de se configurarem em uma rede cuja escolarização é regida em ciclos, esta racionalidade se daria pelo viés formativo no lugar da razão tradicional. Ou ainda, que estas racionalidades se apresentariam de modo uniforme em cada uma destas ações.

Além disto, é preciso relembrar mais uma vez, que esta pesquisa possui como lupa uma perspectiva pós-estrutural, que não necessariamente encontraria eco nas discursividades destas produções. Temos, em síntese, três racionalidades, que no olhar de Foucault correspondem a lógicas enunciativas distintas: tradicional, formativa e pós-estrutural. Não se trata de uma outra “ordem do discurso” pois, com a exceção da terceira, elas encontram-se na ordem discursiva da própria modernidade e já a última é constituída em diálogo, ainda que vislumbre uma

perspectiva de outros “sistemas de razão” ou “regimes de verdade” ainda em devir (POPKWETIZ, 2001; 2020; FOUCAULT, 2008 a).

Segundo Perrenoud (1999) e Lopes e Macedo (2011), na racionalidade tradicional, os processos iniciam-se com a definição de objetivos na etapa do planejamento. Planejar, numa perspectiva tradicional, é pois, delimitar objetivos. Estes objetivos devem buscar a máxima eficiência para os currículos. O que implica dizer que precisam ser operacionalizáveis, e isto, com ampla economia de tempo e recursos.

Se olharmos para as perspectivas do currículo, iremos admitir que há uma forte influência do pensamento de Tyler nestas definições em relação à racionalidade tradicional, com uma expressividade da técnica focada no controle dos resultados em todas as etapas para garantia da eficiência. Não nos cabe nos limites desta exposição aprofundar, contudo, é importante indicar que essa proposta voltava-se para formação em massa de braços qualificados para as indústrias, bem como, a docilização destes corpos.

Já uma racionalidade fundamentada em processos formativos centra-se nas aprendizagens dos estudantes, e como estas ocorrem por meio de etapas progressivas, simultâneas e complementares; diversidade de instrumentos de ensino e de avaliação; mais do que quantificar, espera-se produzir mecanismos capazes de proporcionar para os estudantes subsídios emancipatórios (PERRENOUD, 1999).

Em relação ao pós-estruturalismo, Lopes e Macedo (2011) sinalizam que de modo geral, os currículos brasileiros tem investido muito pouco nesta seara, sendo as análises deste tipo de material ainda mais incipientes. As autoras destacam a produção de Corazza, ainda na década de 1990, que assume a postura de que “que o planejamento é um texto pedagógico produzido nas escolas e que o ato de planejar é uma prática deliberada de construção de outros significados” (LOPES e MACEDO, 2011, p. 50).

Neste sentido, segundo Lopes e Macedo (2011), Corazza (1990) destaca temas sob o enfoque cultural e que são privilegiados nestas produções curriculares para ressaltar as escolhas dos professores que se aproximam do território pós-estruturalista e pós-moderno. Tais temas “privilegiam deliberadamente os conhecimentos que não têm sido frequentemente objeto de escolarização, relacionados ao que Foucault denomina como “saberes subjugados” (LOPES e MACEDO, 2011, p. 50).

As produções curriculares, como será demonstrado um pouco mais adiante, comprovam as teses defendidas por Monteiro (2007b) e Macedo (2006) de que estamos diante de híbridos culturais produzidos em espaços-tempo de fronteira, por isto mesmo, suas racionalidades estão

fragmentadas em suas multiplicidades, impossibilitando-nos de privilegiar uma única forma, ainda que com aspectos muito recorrentes, nos projetos “instituintes”, sejam verificados temáticas pós-estruturais e nos currículos formais em Niterói (RJ), aspectos da lógica formativa, sem o abandono completo dos pressupostos tradicionais em ambas as fontes.

É importante destacar que a própria emergência destas políticas em torno dos projetos “instituintes” que favorecem a autoria docente é indicativa de lógicas que se constituem em modelos que rompem com a perspectiva tradicional, na qual a função exercida pelo professor é compreendida apenas como espaço para transmissão de conteúdos. Essas políticas também são indicativas de tendências para a ruptura com os assujeitamentos e de certo modo encaminham-se para algo mais próximo de uma perspectiva pós-estrutural.

Um olhar sobre estas racionalidades de modo não compartimentalizado, requer então, outros diálogos teóricos. Valendo-me do trabalho de Popkewitz (2001;2020), busquei produzir análises sobre esta empiria como um sistema de pensamento nas suas dispersões enunciativas. Assim, retomando o que foi anteriormente examinado nos capítulos um e dois, observei as continuidades e descontinuidades discursivas enraizadas nestes discursos pedagógicos e que nos deslocamentos alquímicos irão amalgamar saberes, compondo a liga entre planejamento e currículo.

Iunes (2011) com base na teoria de Ball (1994) sobre os ciclos de políticas, analisando as políticas para produção e implementação curricular no contexto da prática na cidade de Pelotas (RS), por meio de projetos por ela denominados como complementares, e que em muitos aspectos se assemelham aos projetos “instituintes” promovidos no contexto de Niterói (RJ), advoga que “a produção científica em torno de experiências emergidas na escola constitui, entre outras, importante estratégia para formação de um contexto de influência na produção de políticas oficiais” (IUNES, 2011, p. 20).

Esta estratégia consiste justamente na possibilidade dos sujeitos que atuam na prática de identificarem/construírem “alternativas para o enfrentamento de políticas reguladoras, estas por sua vez, veem “na padronização da escola pública o caminho para produção de sua qualidade” (IUNES, 2011, p. 20). Tais projetos “instituintes/complementares” configuram-se, pois, como contraponto a estas políticas centralizadoras e como experiências singulares articuladas a gestão de ensino. É o que veremos a seguir.

3.2 Projetos “instituintes”: um lugar de fala para a docência?

A escritora indiana Gayatri Chakravorty Spivak, em seu livro “*Pode o subalterno falar?*” (2010) “joga” com os sentidos das palavras na língua original de sua publicação, para inferir se o subalterno “pode” ou é “capaz” de falar. Seus jogos de linguagem deixam explícitos que o poder ou capacidade de fala transcende outros sentidos: há que se enxergar, há que se ouvir. Mas há também que se fazer “corpo” nos discursos na ação de significar.

A corporeidade para Foucault (2008 a, p. 81) é condição para as modalidades de enunciação. Falar e tornar-se ouvido depende do lugar que esse corpo ocupa, o lugar de fala institucional dos sujeitos. Assim sendo, *é o que se diz, aquilo que se institucionaliza?* Por quais vias? Ao produzir a empiria para este capítulo, interrogava-me se a voz dos professores ecoavam nas produções curriculares e se o inverso também era válido.

Esta inquietude aumentava na medida em que me apossava da leitura das produções dos professores, que se concretizaram nos cotidianos das escolas, como demonstrarei um pouco mais adiante. Ao analisar as alternativas encontradas no “chão da escola” foi possível constatar de que modo elas se constituíram como discursos com potencialidades para rupturas com visões tradicionais de ensino materializando as intencionalidades dos currículos oficiais anteriormente descritas e problematizadas.

As práticas docentes sistematizadas através dos projetos “instituintes” são representativas de investimentos que se bem aproveitados poderão ser vantajosos como fontes para aperfeiçoamento da própria rede e generalizáveis a outros contextos, especialmente, se considerarmos que tais práticas resultam de uma política pública duradoura. Entretanto, se a memória documental e institucional desses projetos no percurso temporal é atravessada por discontinuidades, como anteriormente indicado, até que ponto a própria rede de Niterói (RJ) tem se valido desse material para um estudo sistemático daquilo que está sendo produzido nos cotidianos escolares ao lado de outras fontes para composição dos documentos curriculares oficiais da rede?

Esse lapso no que diz respeito à preservação das memórias dos “instituintes” poderia ser indicativo de sintomas de hierarquização entre os lugares ocupados pelos sujeitos e suas falas? E também, do modo pelo o qual o lugar da prática vem sendo efetivamente compreendido pelos sujeitos em suas posições de poder? O lócus da prática é visto como algo a ser consumido e depois descartado? Como lugar de formação?

Se compararmos as produções autorais dos professores com as produções curriculares oficiais anteriormente descritas e analisadas em suas potencialidades e limitações, que indícios

poderiam ser considerados: Um abismo entre a fala dos docentes e a escuta dos curriculistas da rede? Ou, uma dificuldade para uma mediação didática seguindo, por assim dizer, “um caminho inverso”, ou seja, dos docentes para as produções curriculares? Ou ainda, esse espaço da prática poderia se constituir como uma possibilidade de abertura, de modo que as composições curriculares formais pelo modo como foram se institucionalizando na rede de ensino de Niterói (RJ), na verdade, possibilitariam o não engessamento do ofício docente?

Essas questões são mais retóricas do que dispositivos para soluções conclusivas, uma vez que enunciam uma multiplicidade de possibilidades, entre as quais destacarei as mais significativas. Dessa forma, no capítulo anterior, problematizei o fato da dificuldade prática de ruptura com discursos já estabilizados na disciplina escolar de História, ainda que assumidos compromissos com a multiculturalidade (FME-2010) ou com a proposição de outras lógicas que não partissem de um centro (FME -1999).

Podemos advogar que mesmo detectadas as necessidades de mudanças e com ensaios significativos de algumas alternativas possíveis, os documentos até aqui analisados foram pouco habilidosos no sentido de superar de forma mais efetiva aquilo que vinha sendo alvo de críticas não apenas nesse contexto discursivo, mas de toda uma renovação pedagógica e historiográfica que se processava desde a década de 1980 (MONTEIRO; PIRES, 2021).

Esta dificuldade não corresponde a um fenômeno isolado que se manifesta apenas em Niterói (RJ), mas as saídas encontradas para composição de alternativas aos problemas identificados, anteriormente, nos textos curriculares oficiais, podem ser demonstrativas de uma aposta na docência, como política de gestão nesta rede, considerando que a recontextualização curricular é uma das muitas atribuições da função docente (MONTEIRO, 2007a). Os “instituintes”, instituídos e institucionalizados na rede de Niterói (RJ) podem ser lidos como expressões do crédito às escolas como um *locus* potente para produção curricular.

Desta forma, os “instituintes” nos trazem alguns destes encaminhamentos. Seguindo a própria retórica deste trabalho, começemos a analisá-los em suas articulações com a política da organização escolar em ciclos. Como demonstrado, nesta proposta as enturmações buscam ofertar aos estudantes condições de aprendizagens mais próximas às suas necessidades cognitivas, sociais, além de etárias. Nesta forma de organização escolar, ainda que persistam as classes regulares, são necessários outros rearranjos (MACHI, 2009).

Assim, iremos explorar alguns indícios das alternativas ou complementariedades nesses rearranjos. Os trechos citados dos projetos “instituintes” à seguir, foram transcritos em sua literalidade. Expressivamente, muitos projetos propuseram a problematização dos conteúdos tradicionais disciplinares, pela via de eixos temáticos integradores ou através de temas

transversais como preveem os PCNs. É importante destacar que estas articulações eram um dos critérios presentes nos editais para aprovação dos projetos.

Neste sentido, os instituintes além de possibilitarem aulas de reforço e no contra turno produzindo novas enturmações, demonstraram ser uma via potente, ademais, para uma maior integração entre as disciplinas. No trecho abaixo, é possível observamos duas possibilidades para enturmações, através da inclusão na grade curricular de uma nova disciplina (Fórum de Atualidades), com eixos temáticos previamente definidos e pelas sessões de cineclube:

Propomos a inclusão na grade curricular de um *Fórum de Atualidades (...)*
Os encontros serão organizados por *temáticas* previamente e com indicação da análise de uma fonte (...)
A proposta de trabalho também prevê a utilização de sessões de cineclube
(PROJETO DA DESCOBERTA DO MUNDO: AMPLIANDO CAMINHOS E POSSIBILIDADES. ESCOLA MUNICIPAL ANTINÉIA SILVEIRA MIRANDA. FME-NITERÓI/RJ, 2017).

O projeto acima foi planejado e coordenado pelo professor Fernando Pitanga e pela professora Luciana Laureana Costa. Além deles, na equipe estavam os seguintes professores: Dayse Gonçalves Fontenelle, Wellington Fabrício Siqueira Maciel e Ana Cristina Vidal. Não há referências se este projeto foi o institucional da escola, mas dada à participação dos demais professores, podemos afirmar que certamente era um projeto coletivo.

O projeto acima possuía como público-alvo alunos do terceiro e quarto ciclos. A escola em questão é de tempo integral e o projeto foi desenvolvido nos turnos da manhã e da tarde. O quantitativo inicial foi de 152 alunos e o final foi de 143, iniciando-se em maio de 2017 e finalizando em novembro do mesmo ano. Entretanto, a verba apenas foi liberada em 14 de julho de 2017. Como mencionado, o projeto foi desenvolvido a partir da inclusão de mais uma disciplina da grade curricular: o fórum de atualidades.

A diferença no quantitativo de nove alunos (a menos) pode ser explicada por uma questão de evasão da escola ou desistência apenas da disciplina. Podemos afirmar, que a disciplina foi bem sucedida haja vista que conseguiu atingir um índice de quase noventa e quatro por cento de permanência dos alunos.

É importante destacar que os dados foram aqueles extraídos através de uma ficha padrão fornecida pela FME-Niterói/RJ (ver anexo, figura 23), no entanto, nem todos os projetos nos trouxeram uma descrição mais detalhada, com o preenchimento de todos os itens. Os proponentes também precisavam anexar à esta ficha, o relatório final com os instrumentos avaliativos e as fotos das ações.

Os cineclubes também foram utilizados em outras escolas através de seus projetos “instituintes”, como recurso para abordagem de temas transversais:

O projeto do Cineclube na escola possibilitará aos estudantes o acesso a cinematografia nacional e local de longas e curtas-metragens, visando a formação sociocultural e política no âmbito escolar (...) *será utilizado como recurso didático para inserção dos temas transversais na sala de aula*

(PROJETO A GENTE QUER COMIDA, EDUCAÇÃO E ARTE: TEATRO, LITERATURA, MÚSICA E CINEMA COMO PROTAGONISTAS DO ESPAÇO ESCOLAR. ESCOLA MUNICIPAL ANTINEIA SILVEIRA MIRANDA. FME-NITERÓI/RJ, 2018 – Grifos acrescidos)

O projeto do cineclube, planejado e implementado na Escola Municipal Antinéia Silveira Miranda, também foi desenvolvido na modalidade coletiva e coordenado pelo professor Fernando Pitanga. Estavam na equipe os professores Diogo Luis da Silva Ribeiro (geografia) e Wellington Fabrício Siqueira Maciel (artes). “O público alvo eram todos os alunos dos grupos de referência, devidamente matriculados nesta Unidade de Educação que manifestarem o desejo de participar de uma ou mais atividades. Número de alunos atendidos: mínimo 60 e máximo 150” (idem) do terceiro e quarto ciclos. O projeto foi desenvolvido no período integral, durante o período de funcionamento da escola.

No trecho abaixo, em outro contexto escolar, os cineclubes foram associados à leitura de obras literárias clássicas que originaram os seus respectivos filmes:

Resumo do projeto: Criação de um cineclube associado à leitura de obras literárias que originaram filmes. Exibição de sessões de cinema criando um clima único na escola, com pipoca, refrigerante, ingressos, cadeiras numeradas, cartazes, etc. Promoção de atividades de escrita e letramento relacionado aos livros e aos filmes exibidos. Culminância com a apresentação de murais, resenhas e trabalhos multimídias criados pelos alunos dos grupos focais e com *trabalhos propostos, multidisciplinares, pelos demais professores.*

(PROJETO JOSÉ DE ANCHIETA EM CENA: UMA PROPOSTA DE ESTÍMULO À LEITURA E À ESCRITA. ESCOLA MUNICIPAL JOSÉ DE ANCHEITA. FME-NITERÓI/RJ, 2018 – Grifos acrescidos)

A proposta acima sob coordenação do professor Raphael Cássio de Oliveira Pereira e das professoras Cássia Regina da Silva Allen e Cíntia Costa é uma proposição coletiva para turmas regulares (sétimo ano) e de aceleração (de segundo e terceiro ciclos). No acervo documental não havia informações a respeito do quantitativo. De modo geral, a disciplina de artes ou mesmo as expressões artísticas para além da cinematografia, foram utilizadas como ferramentas pedagógicas para integração entre as disciplinas:

A ideia central foi utilizar a arte como ferramenta pedagógica no processo de ensino e aprendizagem, de forma interdisciplinar e intercultural, aplicando os conteúdos trabalhados nas diferentes disciplinas curriculares nas atividades artísticas, em geral, bem como proporcionar o estímulo a criatividade, expressão de ideias,

desenvolver a imaginação, aumentar o conhecimento histórico e cultural, vivenciar e ampliar a visão do mundo, visando o desenvolvimento intelectual, a reflexão e o senso crítico dos educandos.

(PROJETO A GENTE QUER COMIDA, EDUCAÇÃO E ARTE: TEATRO, LITERATURA, MÚSICA E CINEMA COMO PROTAGONISTAS DO ESPAÇO ESCOLAR. ESCOLA MUNICIPAL ANTINEIA SILVEIRA MIRANDA. FME-NITERÓI/RJ, 2018)

A modalidade e coordenação do projeto acima foram indicadas anteriormente, para não nos repetirmos, iremos apresentar essas categorias apenas quando estas não tiverem sido mencionadas. É importante destacar que embora os “instituintes” promovessem outras dinâmicas em relação aos processos de enturmação, os conteúdos regulares das disciplinas também eram objeto de apreciação, como lemos no trecho acima.

Além disso, pela via da integração entre as disciplinas, alguns temas puderam emergir em proveito de processos de ensino variados. Assim, temos, por exemplo, o reconhecimento patrimonial da cidade de Niterói (RJ) nos projetos “instituintes”, com aproveitamentos, especialmente, para as disciplinas de história e geografia, mas também para as demais:

O projeto tem como proposta promover o (re) conhecimento da cidade de Niterói numa perspectiva histórica e geográfica, com o objetivo de ampliar o conhecimento sobre a cidade e promover a diversidade sociocultural dos nossos discentes (...)

Levando assim, em consideração a história de Niterói, desde sua ocupação, procuramos aqui resgatar a importância histórica das suas principais edificações e sítios históricos (...) de forma que o discente aprenda conceitos intrínsecos às áreas de conhecimento que se objetiva no roteiro de campo, conscientizando-se, destarte de seu papel como cidadão, da preservação desses espaços e do meio ambiente (...)

(PROJETO CAMINHO CULTURAL: RECONHECENDO NITERÓI E SEUS MONUMENTOS HISTÓRICOS. ESCOLA MUNICIPAL SANTOS DUMONT. FME-NITEROI/RJ, 2018 – Grifos acrescidos).

Esse projeto foi proposto para turmas de segundo, terceiro e quarto ciclos e não há menção se foi o projeto institucional da escola, contudo, é um projeto coletivo, pois além de seu coordenador, o professor Alexandre de Souza Gomes, contava com uma equipe de três integrantes: Suzana Maria Perlingeiro de Barros (pedagoga), Mayra Leão da Silveira (professora de Geografia) e Paulo dos Santos Rosalino (professor de Artes). Na documentação, em relação ao projeto acima, há um maior detalhamento em relação ao público alvo: 26 alunos do quarto ano; 52 alunos do quinto ano; 60 alunos do sexto ano; 64 alunos do sétimo ano; 25 alunos do oitavo ano e 23 alunos do nono ano, totalizando 250 alunos.

Os documentos curriculares de Niterói (RJ), conforme vimos no capítulo dois, não especificam conteúdos patrimoniais ou particularizam de forma mais específica, conteúdos da história local, por isso, as proposições e interpretações são frutos das elaborações didático-

pedagógicas dos professores, que ocupam neste espaço discursivo, funções de autoria, segundo a conceituação de Foucault (1969). Nestas composições estratégicas entre a política pública dos projetos “instituintes” e os papéis desempenhados pelos docentes, podemos delinear construções mais participativas.

Em relação ao estudo patrimonial da história local de Niterói (RJ), isso se deve em parte, ao fenômeno constatado por Silva (2016) uma vez que novos caminhos para educação patrimonial foram traçados e oficializados através do marco legal da Constituição de 1988. Assim, anteriormente a nossa atual constituição, podemos observar que:

“as escolhas acerca do que seria legado socialmente eram verticais e serviam estritamente como instrumento para reforço da leitura que o poder fazia de nossa identidade nacional. Eram escolhas de uma elite intelectual com uma visão de mundo pautada em interesses outros que a preservação do que realmente era significativo para maior parte da população, por isso, de caráter excludente.

(SILVA, 2016, p. 24 e 25)

Diferentemente, o texto da nossa atual CF reconhece o “direito ao patrimônio e incentiva a participação social, por meio de responsabilidade compartilhada na preservação dos bens tombados, mas também na divulgação desses como direitos culturais” (SILVA, 2016, p. 25). Temos, então, que a escolha pela educação patrimonial como atividade pedagógica integradora não diz respeito apenas a seleção e mediação pedagógica, mas também, a um plano mais amplo no que se refere ao ideal de construção da nossa própria cidadania.

Em relação aos aspectos didáticos-pedagógicos para integração das disciplinas no contexto da organização escolar em ciclos, Silva e Araújo (2020) problematizam o fato de que, os PCNs a partir de 1997, introduziram como diretriz o trabalho com temas transversais: ‘Ética’, ‘Trabalho e consumo’, ‘Orientação sexual’, ‘Saúde’, ‘Meio Ambiente’ e ‘Pluralidade cultural’ e, através da lei 14.164 (2021), deu-se também a inclusão de temas relativos aos Direitos Humanos.

Contudo, a transversalidade, na prática, não implicou na aproximação entre as fronteiras disciplinares, tal como o conceito de fato sugere. Isto porque para que esta se desenvolva seria necessária uma formulação “não disciplinar de aprendizagem (...) o que implicaria na revisão dos currículos, suas compartimentalizações e hierarquias” (SILVA; ARAUJO, 2020, p. 1).

Apesar de não conseguirmos avançar muito nessa direção em Niterói (RJ), como em tantos outros contextos educacionais, foi possível pela via da interdisciplinaridade, como nos sugere os extratos dos projetos “instituintes” acima indicados, apropriações para o trabalho docente capazes de nos possibilitar “práticas mais reflexivas”, pois por um lado, “esses temas

são vivenciados intensamente pela comunidade escolar” e por outro, tornam “o aluno condutor do seu processo de construção do conhecimento” (SILVA; ARAUJO, 2020, p. 1).

Essas práticas mais reflexivas também se coadunam com o ideal de uma sociedade democrática, para a qual urge a necessidade de uma formação humana capaz de romper com a “mera transferência de conhecimentos – uma “velha fórmula de ensinar que já não se adequa às novas gerações e às novas demandas” (SILVA; ARAUJO, 2020, p. 4 e 5). Sendo assim, a proposta da organização escolar em ciclos, operacionalizada entre outros meios, por intermédio desses projetos “instituintes” focalizando-se desenvolvimentos pedagógicos de modo interdisciplinar e integrado “acenam como possíveis caminhos em direção à construção e reconstrução de um novo modelo de ensino/aprendizagem mais dialógico e libertador, centrado nos interesses do aluno”(Idem).

São práticas necessárias com a expectativa de transformarmos as relações de dominação, que muitas vezes, materializam-se não apenas nos processos econômicos, como também educacionais, por exemplo, quando assumimos práticas verticalizadas, centradas no professor, implicando numa posição passiva por parte dos estudantes com requerimento apenas de sua memorização e reprodução de fatos e conceitos alheios às suas realidades.

Além disso, segundo Silva e Araújo (2020, p. 4), o trabalho coletivo é peça chave para interirmos em processos que tendem a valorizar o individualismo e a competitividade. Esse saber-fazer-coletivo, que se expressa nas práticas docentes através das intencionalidades e objetivos nos projetos “instituintes”, pode servir de inspiração para os estudantes, contribuindo para uma formação mais humana, colaborativa e solidária.

Essa articulação não se encerrava apenas no diálogo entre as disciplinas, os projetos “instituintes” de modo geral, buscavam articulações com os próprios Projetos Políticos Pedagógicos (PPS) de cada escola. Em breve síntese, os PPPs são expressivos de intencionalidades por gestões democráticas, materializados na Lei de Diretrizes e Bases de 1996 e através deles busca-se a participação da comunidade escolar para tomada de decisões e enfrentamento em médio e longo prazo dos desafios concretos das escolas em seus contextos locais.

Os projetos “instituintes” são citados como aliados pedagógicos dos PPPs, como podemos observar em dois trechos de projetos distintos, isto é, do cultivo de uma horta e da criação de uma rádio escolar:

O projeto Cultivar e alimentar tem como objetivos básicos, reforçar o plantio da horta doméstica e valorizar a natureza, colocando os alunos em contato com a terra, permitindo a interatividade da ação educacional na relação direta com o fazer cultural

das relações do homem com o planeta. *Pretende-se que este projeto funcione como aliado na perspectiva da prática pedagógica do Projeto Político Pedagógico (...)*
(PROJETO CULTIVAR E ALIMENTAR. ESCOLA MUNICIPAL DR. ALBERTO TORRES. FME-NITERÓI/RJ, 2018 – Grifos acrescidos)

Com a criação da rádio escola *objetivamos construir um projeto que esteja vinculado ao projeto político pedagógico da escola*
(PROJETO RÁDIO NA ESCOLA. ESCOLA MUNICIPAL HONORINA DE CARVALHO. FME-NITERÓI/RJ, 2018 – Grifos acrescidos)

O primeiro projeto, acima citado, foi coordenado pelas professoras Ana Paula Carvalho Fortes e Thays Salomão de Andrade. Não há menção no referido projeto se este foi coletivo ou institucional e ele atendeu 285 alunos de primeiro ao quarto ciclos. Já o segundo projeto, planejado e desenvolvido de forma institucional na Escola Municipal Honorina de Carvalho, foi coordenado pelo professor Ismael Dias Pereira e buscava atender os alunos do terceiro e quarto ciclo, nos turnos da manhã e da tarde, o projeto se desenvolveu em formato de oficinas, como extensão da carga horária dos alunos, ou seja como atividade extracurricular (não inserida no contexto do período regular das aulas). Um total de cinquenta alunos participaram do projeto.

No processo de produção dos projetos “instituintes”, podemos observar também que os objetivos traçados no PPP foram considerados:

Uma proposta que tenta abarcar toda a complexa realidade do aluno e as exigências e prerrogativas destes tempos, englobando aspectos das várias áreas do conhecimento, tentando priorizar temas como leitura, arte e cultura, raciocínio lógico matemático, tecnologia e suas mídias, dentre outros que se acharem necessário (sic) durante a realização do projeto, considerando os *objetivos traçados no Projeto Político Pedagógico da escola (...)* que tem como lema proporcionar a comunidade do Morro do Castro, onde a escola está situada, uma educação de qualidade, buscando alternativas para alcançar uma educação de tempo integral.

(PROJETO +BRASIL – ENSINO, CULTURA E ARTES – EDUCANDO PARA O EXERCÍCIO PLENO DA CIDADANIA. ESCOLA MUNICIPAL JOÃO BRASIL – FME-NITERÓI/RJ, 2018).

O projeto, mencionado acima, não enuncie diretamente se a proposta é individual, institucional ou coletiva, entretanto, houve uma preocupação em se contemplar “o máximo de disciplinas possível” (sic). Ele foi coordenado pelo professor Paulo Fernando Andrade Vanna com a participação dos professores da escola para sua implementação. Buscava atender 250 alunos do terceiro e quarto ciclos.

Considerando, ainda, a questão da gestão democrática como prevista em nossa atual LDB, no trecho a seguir, podemos constatar ações práticas desenvolvidas para fortalecimento do exercício democrático no contexto escolar e para formação do estudante enquanto “cidadão crítico”:

O Projeto Político Pedagógico da Escola Municipal Professor André Trouche estabelece vários direcionamentos quanto às propostas da escola em relação ao aluno que pretende formar: O cidadão crítico. O PPP tem como um dos seus princípios a gestão democrática, conforme também enfatizado no plano de ação para 2018, sendo esta focada na participação do coletivo no espaço escolar. Compreendendo que tal conceito se amplia também para os alunos, uma vez que a construção de um cidadão crítico só se estabelece quando este tem a oportunidade de expor suas ideias e defendê-las mediante a argumentação e outros processos, julgamos oportuno que a escolha do nome da Sala de Leitura, espaço lúdico e prazeroso, seja feita por meio de votação dos educandos, em meio a um processo democrático, que também contribuirá para sua formação enquanto cidadãos, leitores/escritores ao se basear num processo de escolha de nomes realmente relevantes na seara da literatura infanto-juvenil nacional.

(PROJETO DEMOCRATIZANDO A CULTURA LITERÁRIA. ESCOLA MUNICIPAL PROFESSOR ANDRÉ TROUCHE. FME-NITERÓI/RJ, 2018).

Nos fragmentos disponíveis, não foi possível localizar a autoria/coordenação do projeto. Entretanto, há indícios de que se trata de um projeto institucional com vistas a equipar a sala de leitura da escola, com participação ativa das seguintes professoras: Maria Eugenia e Fernanda (sic, responsáveis pela sala de leitura) e Márcia e Luciana (sic, pedagogas dos turnos da manhã e da tarde, respectivamente). Os nomes completos dos profissionais, o público alvo e o quantitativo não constavam nos extratos documentais (é importante destacar que essa documentação não estava completa, como anteriormente problematizado, por questões de preservação).

Em primeiro lugar, podemos observar no trecho expresso acima, como os professores compreendem e propõem caminhos para produção de um egresso apto ao exercício da cidadania, cooperando através de práticas e simulações de processos que, potencialmente, serão vivenciados pelos estudantes ao longo de suas vidas, tendo como foco o direito de expressão e argumentação e caminhando, de certa forma, para construção da habilidade retórica, como exercício político.

Vale destacar, entretanto, que no primeiro capítulo desta tese, problematizei a relação entre os processos de subjetivação e objetivação. Relembrando, brevemente, trata-se de processos que produzem sentidos sobre a nossa objetividade em relação ao saber e como essa objetividade vai constituindo nossas subjetividades, e, de modo inverso, como nossas subjetividades contribuem com os processos de objetivação tanto do saber, como de nós mesmos. Em outras palavras, o que somos por meio daquilo que sabemos.

Amparada em Foucault (2014) e Popkewitz (2001, 2020) argumentei que nestas relações, as nossas subjetividades podem expressar-se tanto pela via do assujeitamento ou de pastoreio, como também pela via da aprendizagem, como condição requerida pelo próprio sujeito para sua emancipação, nas palavras de Popkewitz (2001; 2020) ou pela vontade de saber, no sentido de jogos de linguagem e de verdade, segundo Foucault (2014).

Nestes processos de produção de nós mesmos e das nossas formas de conhecer, segundo Popkewitz (2001), desenvolvem-se os duplos antagônicos no plano contínuo dos discursos como argumentado no capítulo um. No extrato acima, podemos identificar tais duplos, o aluno que será o cidadão crítico, a partir do trabalho pedagógico desenvolvido na escola, o que poderia nos conduzir ao seu reverso, o “não cidadão”, àquele que não teria tido a mesma oportunidade educacional. Implicitamente, como já exposto anteriormente, nestes duplos antagônicos, desenvolveu-se no plano discursivo ao longo do tempo, segundo o entendimento de Popkewitz (2001), uma tese salvacionista cravada na essência da própria escola entendida em sua concepção moderna.

Ora, se por um lado esses discursos destacam a função social da escola, de certa forma legitimando-a, e mais, lhe reservando um espaço hegemônico para formação de subjetividades, por outro lado, ela tende a retirar as responsabilidades de outras organizações sociais e outros espaços de aprendizagens. Nos extratos anteriores, que davam conta dos projetos “instituintes” com foco na educação patrimonial é possível reconhecermos que suas estratégias pedagógicas incluíam outros espaços de formação para além da escola.

Indicava-se, dessa forma, a preocupação com a formação do “cidadão crítico” e reconhecia-se certa potencialidade pedagógica, do uso de outros espaços, para tal empreendimento, ou seja: “de forma que o discente aprenda conceitos intrínsecos às áreas de conhecimento que se objetiva no roteiro de campo, conscientizando-se, destarte de seu papel como cidadão, da preservação desses espaços e do meio ambiente” (PROJETO CAMINHO CULTURAL: RECONHECENDO NITERÓI E SEUS MONUMENTOS HISTÓRICOS. ESCOLA MUNICIPAL SANTOS DUMONT. FME-NITEROI/RJ, 2018).

Entretanto, mesmo reconhecendo esta potencialidade, podemos afirmar que a tese salvacionista permeia estes discursos, pois à função de educar para cidadania, segundo estes enunciados, ainda seria de responsabilidade da escola e de suas estratégias pedagógicas. Embasada nos estudos culturais, os quais se inserem também numa perspectiva pós-estrutural e atuando como proponente de projetos instituintes para a mesma rede de ensino em análise, entre 2014 a 2016, Pires (2021; 2019 [a], [b]) enxerga esses espaços exteriores à escola, que compõem o patrimônio material da cidade de Niterói (RJ) como “contextos relacionais de ensino” (FLEURI, 2005).

Numa perspectiva de horizontalidade de saberes em rede, Pires entende os espaços não escolares como uma oportunidade para o encontro com as diferenças e com outras temporalidades, capazes de possibilitar aprendizagens recíprocas entre todos os sujeitos envolvidos. Dessa forma, na proposta educacional de Pires (2016; 2017), além do

reconhecimento e afirmação de outros espaços não formais de educação, é possível vislumbrar a questão da cidadania sendo abordada como uma responsabilidade compartilhada entre todos os atores sociais.

Além dos diálogos com o PPPs, como mencionado, os projetos “instituintes” deveriam atender aos critérios estabelecidos nos editais de convocação propostos pela FME de Niterói (RJ):

O presente projeto se vincula aos seguintes objetivos descritos no edital do Projetos Instituintes para o aprimoramento do trabalho pedagógico: a) ludicidade, b) alfabetização, leitura e letramento e h) arte e cultura.

(PROJETO DEMOCRATIZANDO A CULTURA LITERÁRIA. ESCOLA MUNICIPAL PROFESSOR ANDRÉ TROUCHE. FME-NITERÓI/RJ, 2018).

Outra premissa é que os projetos “instituintes” sejam operacionalizados de forma contínua no contexto escolar:

Este projeto foi pensado a partir da experiência desenvolvida entre 2014 e 2017 tendo em vista a realidade do nosso entorno escolar, que está situada em uma área urbana e apresenta um intenso e variado tráfego (...) o que nos faz pensar na necessidade urgente de trabalhar questões referentes a mobilidade e sustentabilidade (...) para reflexão e senso crítico, de temas ligados a questão de humanização e responsabilidade social como cidadãos cientes de seus direitos e deveres, o que nos faz acreditar e desejar dar continuidade no desenvolvimento deste projeto.

(PROJETO MOBILIDADE E SUSTENTABILIDADE: AÇÕES POSSÍVEIS. ESCOLA MUNICIPAL ALTIVO CÉSAR. FME-NITERÓI-RJ, 2018).

A intenção é dar continuidade ao projeto nesse ano letivo e até mesmos nos próximos anos, como uma das estratégias para ampliar e consolidar a aprendizagem no ambiente escolar, bem como estender e compartilhar o projeto com as famílias dos alunos, pois a escola é um recurso e apoio educativo para a comunidade em que está inserida.

(PROJETO JOSÉ DE ANCHIETA EM CENA: UMA PROPOSTA DE ESTÍMULO À LEITURA E À ESCRITA. ESCOLA MUNICIPAL JOSÉ DE ANCHEITA. FME-NITEROI/RJ, 2018)

O primeiro projeto citado furta-se em indicar se ele foi proposto de forma institucional. De qualquer modo, trata-se de um projeto coletivo, uma vez que além de contar com a coordenação da professora Jucimar Cruz dos Santos em corresponsabilidade com a professora Marise Márcio de Pinho, dispôs da equipe de professores e pedagógica da escola.

O público alvo foi: alunos 3º e 4º ciclos (regular, classes de aceleração e EJA); comunidade escolar e a comunidade entorno da escola. Aqui, destacamos aspectos relacionados, especificamente ao terceiro e quarto ciclos. Há também a indicação dos espaços

envolvidos e parcerias: “FME – NAI – COORDENAÇÃO DE ACELERAÇÃO E 3º E 4º CICLOS; Secretaria de transportes; Escolas municipais do entorno da Escola Municipal Altivo César; Tele centro do Barreto; Parque Palmir Silva (horto do Barreto); Secretária de Saúde; Centro de Zoonoses; Hospitais; SAMU; Corpo de Bombeiros; Polícias (Rodoviária, Civil e Militar); Secretaria de Educação e Fundação Municipal de Educação Ciência e Tecnologia; Secretaria de meio ambiente; CLIN; Terminal Rodoviário João Goulart; DETRAN; NITTRANS; ECOPONTE; AUTOPISTA FLUMINENS/ARTERIS e o Setor de mídias e tecnologias da FME”.

O segundo projeto acima mencionado já teve suas indicações quanto a autoria, modalidade e público alvo anteriormente mencionados. A temática cultural também foi indicada a partir da necessidade de seu enfrentamento de modo contínuo:

O projeto Consciência Negra e Africanidades realizado em 2018, partiu de um projeto piloto homônimo desenvolvido no ano de 2017 (...) que verificou nas falas dos estudantes a vontade de serem representados no ambiente escolar suas tradições, cultos e cultura de matriz africana.

(PROJETO CONSCIÊNCIA NEGRA E AFRICANIDADES. ESCOLA MUNICIPAL MAESTRO HEITOR VILLA LOBOS. FME-NITERÓI/RJ, 2018).

Em 2017, optamos por realizar nosso projeto instituinte voltando-se para ações que se comprometessem com a perspectiva de uma educação antirracista. Essas vivências demonstraram para nós a necessidade de darmos continuidade à temática nessa nova edição do projeto, ampliando nossa atuação no sentido de consolidarmos no currículo o trabalho sobre Africanidades, contribuindo para construção de uma visão positiva da cultura herdada desse continente plural e ao mesmo tempo único.

(PROJETO AFRICANIDADES: A CULTURA AFRICANA ATRAVÉS DOS SABERES, DIZERES E FAZERES NA SALA DE AULA. ESCOLA MUNICIPAL PADRE LEONEL FRANCA. FME-NITERÓI/RJ, 2018)

O primeiro projeto acima citado, já havia sido desenvolvido como piloto em 2017 e se trata do projeto institucional da escola. A coordenação/autoria é da professora Priscila Arte Rosa Nascimento. Da equipe participaram as professoras Evelyn Coutinho de Almeida de Sá e Shirley do Amaral B. Gomes. Ele atendeu 452 alunos do primeiro e segundo ciclo nos turnos da manhã e da tarde.

Já o segundo desenvolvido em uma escola de primeiro e segundo ciclos, “buscava atender aos alunos e também a sua comunidade escolar”. O projeto é apresentado como “nosso projeto instituinte”, por isso, é possível interpretá-lo como projeto proposto de modo institucional pela escola. Ele é de autoria das professoras Priscila Arte Rosa Nascimento e Luciana Pereira.

Adiante, abordarei outros aspectos a respeito do enfrentamento desta problemática cultural brasileira, que tem suas feridas abertas no passado, mas ainda não cicatrizadas no

presente. Por ora, irei focalizar o modo pelo qual a disciplina de História emerge nos discursos dos “instituintes”. Um dos aspectos metodológicos de como essa disciplina compõe tais projetos diz respeito, justamente a questão do tempo presente, que além de permear a temática da pluralidade cultural brasileira, também pode ser constatada em outras abordagens:

Por imposição da dura realidade de violência (...) muitas vezes esses adolescentes são alijados da possibilidade de sonhar com um mundo grandioso, nos propusemos a pensar numa ação pedagógica que promova um movimento instituinte que se constitua em uma prática educativa que contribua para interstícios de educação mais significativa.

Nessa perspectiva objetivamos possibilitar que os alunos se envolvam com um sonho, que desenvolvam habilidades que potencializem as chances de mudar o tempo presente e vislumbrem um tempo futuro (...)

Propomos a inclusão na grade curricular de um espaço de discussão, definido como Fórum de Atualidades, com o objetivo de potencializar formas alternativas de debate e fortalecimento da escola como um lócus privilegiado de (trans) formação.

(PROJETO DA DESCOBERTA DO MUNDO: AMPLIANDO CAMINHOS E POSSIBILIDADES. ESCOLA MUNICIPAL ANTINÉIA SILVEIRA MIRANDA. FME-NITERÓI/RJ, 2017).

O projeto vislumbrava esse Fórum de Atualidades como uma disciplina pertencente a grade disciplinar da escola, “com carga horária de dois tempos de aula” (Idem), que de modo interdisciplinar buscou integrar os professores de várias disciplinas, mas com suporte metodológico que se amparava na história, especialmente pelo uso das fontes como mote para reflexões:

Os encontros serão organizados por temáticas previamente definidas e com indicação de análise de uma fonte (um artigo publicado em jornal, periódicos em versão impressa ou digital, site de notícias). Obrigatoriamente haverá uma introdução ao tema para dirimir quaisquer dúvidas sobre o mesmo e uma breve apresentação do material que deverá ser consultado para participação no fórum. As considerações, opiniões consonantes ou divergentes deverão ser apresentadas para o grupo com a mediação do professor.

(PROJETO DA DESCOBERTA DO MUNDO: AMPLIANDO CAMINHOS E POSSIBILIDADES. ESCOLA MUNICIPAL ANTINÉIA SILVEIRA MIRANDA. FME-NITERÓI/RJ, 2017).

É importante destacar os entrecruzamentos entre o fórum de atualidades proposto e a disciplina de História, uma vez que é possível verificamos alguns procedimentos metodológicos que envolvem essa disciplina para compreensão do mundo em seu tempo presente. Segundo Penna (2013), o ensino de história é uma operação historiográfica. Antes de avançarmos, é importante compreendermos o sentido atribuído por Penna para aquilo que ele designa como “operação historiográfica”: “o modo como o conhecimento histórico é colocado em ação” (PENNA, 2013, p. 14).

Em diálogo teórico com Paul Ricoeur (2007, p. 148) e outros autores, este autor defendeu a tese de que era possível ampliar o entendimento de que não apenas os historiadores empreendiam operações historiográficas, sendo o lócus das práticas escolares, outro campo extensivo para as mesmas. Operacionalizar segundo as significações propostas por Penna (2013) não nos remeteria a uma outra palavra, “operário”, como aquele que executa de modo repetitivo ordens de instâncias hierárquicas superiores. Essa última acepção denotaria uma clara separação entre o trabalho intelectual e o trabalho braçal, que muitas vezes, implicam numa alienação em relação à processos mais amplos?

Tanto historiadores quanto professores de história atuam através de processos criativos e autorais. Por isso, concordo com Penna (2013) e com outros autores, quando estes advogam, cada um ao seu modo, que o professor não pode ser visto apenas como um mero operário, aquele que opera para publicização de conhecimentos produzidos por terceiros. Ele é também um intelectual (MATTOS, 2006) distinguindo-se da esfera acadêmica, apenas pelo seu lócus profissional de atuação e pelo alcance de suas elaborações, muitas vezes, alcance este limitado pelas relações sociais de poder, as quais acabam impondo certo anonimato e desprestígio. Entre os dois, historiadores e professores de História, teríamos funções, finalidades e públicos distintos (MONTEIRO, 2003).

No trecho anterior, podemos observar que alguns elementos dessa operação historiográfica escolar estariam presentes, como por exemplo, a “exposição didática dos temas a se conhecer” (PENNA, 2013, p. 222), neste caso, vinculados ao entendimento do tempo presente e a análise de fontes. Esses fragmentos discursivos nos trechos citados nos dão conta de que além da presença de operacionalizações historiográficas estas eram evocadas como discursos de autoridade naquele contexto discursivo. São “rastros” indicativos da corporeidade da disciplina de História, ou melhor positividade, segundo o entendimento de Foucault (2000, 2008), os quais nos possibilitam identificar elementos de seus regimes de enunciação.

Nesse sentido, retomando os fragmentos citados anteriormente, o professor é visto como mediador não só de conteúdos, mas também dos possíveis conflitos. Ele é aquele que dispõe de autoridade, no sentido de competência, isto é, a confiança que seu ofício lhe permite usufruir, justamente, por ser capaz de operacionalizar metodicamente com as fontes necessárias para compreensão dos debates propostos no fórum.

Essa confiança na profissão docente é também assumida quando se elege o fórum de atualidades como projeto pedagógico e o professor como um dos seus atores para desenvolvimento. Apartando-nos moderadamente da análise dos “instituintes”, essa confiança

no saber do professor para mediar conteúdos e administrar conflitos tem sido um dos pilares da nossa profissão ao longo da história e é capitalizada nas proposições enunciativas acima.

Além do amparo no discurso de autoridade e metodológico da história, outra estratégia adotada, no último projeto citado, foi a abordagem de temas da atualidade pelo o encontro entre a história e a literatura:

Em função das leituras, surgiu a necessidade de um grupo de leitura e o Diário de Ane Frank foi escolhido e lido semanalmente e favoreceu a integração da professora Dayse Fontenelle (História) ao trabalho inicial através de debates e filmes que tratavam da Segunda Guerra Mundial e uma palestra do Maurício Pencack que faz parte da FIERJ e trouxe a experiência de vida de seus pais no campo de concentração nazistas para os nossos alunos.

(PROJETO DA DESCOBERTA DO MUNDO: AMPLIANDO CAMINHOS E POSSIBILIDADES. ESCOLA MUNICIPAL ANTINÉIA SILVEIRA MIRANDA. FME-NITERÓI/RJ, 2017).

Nos entrelaçamentos entre história e literatura a problemática do preconceito e das discriminações étnico-culturais foi tema de destaque no Fórum de Atualidades, desencadeando diversas produções autorais dos estudantes:

A escolha do livro “Na minha pele” de Lázaro Ramos fomentou a discussão sobre o preconceito e originou uma gama de produções escritas que ampliaram de forma surpreendente a quantidade de poesias, RAPs, crônicas que foram produzidas para o Sarau literário (...) inclusive fomentando uma coluna permanente de poesia no JORNAL AÇÃO (jornal produzido pelo grupo da aceleração).

(PROJETO DA DESCOBERTA DO MUNDO: AMPLIANDO CAMINHOS E POSSIBILIDADES. ESCOLA MUNICIPAL ANTINÉIA SILVEIRA MIRANDA. FME-NITERÓI/RJ, 2017).

Oportunamente, no contexto da bienal do livro, o protagonismo dos estudantes foi incentivado e eles próprios puderam selecionar os livros para o projeto de acordo com seus interesses e como estratégia ficaram encarregados da divulgação do material selecionado e que passou a compor a sala de leitura da escola:

Aproveitamos a oportunidade que a coordenação de Promoção da Leitura nos proporcionou com a ida à Bienal do Livro, os alunos tiveram tempo e puderam escolher os títulos que fariam parte do acervo da escola. Os alunos que foram ao evento escolheram os títulos que os interessavam, seriam os primeiros a ler e deveriam fazer uma propaganda do livro lido para os demais colegas.

(PROJETO DA DESCOBERTA DO MUNDO: AMPLIANDO CAMINHOS E POSSIBILIDADES. ESCOLA MUNICIPAL ANTINÉIA SILVEIRA MIRANDA. FME-NITERÓI/RJ, 2017).

Em outros projetos, há indícios de que a história também é vista em seus discursos pelo poder de autoridade, no sentido de saber legitimamente científico. Em uma das escolas

proponentes, por exemplo, os estudantes participaram de diversas palestras com estudiosos para problematização da questão étnico-cultural brasileira:

Ao todo foram realizadas 6 (seis) palestras, todas com temas relacionadas à herança cultural e à história dos povos africanos que foram trazidos para o Brasil. Foram elas:

1ª Palestra: “*O empoderamento das mulheres negras no século XIX na Bahia*”, ministrada pela Professora e Historiadora Viviane de Moraes R. Oliveira Gonçalves; (...)

4ª Palestra: “*A importância da cultura africana para a formação da identidade brasileira*”, ministrada pela professora Palmira Silva (FME) (...)

(PROJETO CONSCIÊNCIA NEGRA E AFRICANIDADES. ESCOLA MUNICIPAL MAESTRO HEITOR VILLA LOBOS. FME-NITERÓI/RJ, 2018 – Grifos originais).

A professora Palmira Silva leciona a disciplina de História na rede municipal de ensino de Niterói (RJ). Além desta legitimação através dos saberes formais da disciplina, o projeto reconheceu outros conhecimentos produzidos nos contextos culturais de Niterói (RJ), potencializando suas expressões artísticas, ao ecoar a voz do samba através de projetos educativos da Unidos da Viradouro, escola de samba desta cidade, símbolo de pertencimento entre os niteroienses. Neste sentido, nesse projeto, a disciplina de história é vista pelo seu potencial formativo em espaços não formais:

6ª Palestra: “*Samba, história, arte, cultura e resistência*”, ministrada por Pedro de Oliveira, fundador e presidente do projeto EducaSamba, ritmista e compositor da Escola de Samba Viradouro.

(PROJETO CONSCIÊNCIA NEGRA E AFRICANIDADES. ESCOLA MUNICIPAL MAESTRO HEITOR VILLA LOBOS. FME-NITERÓI/RJ, 2018 – Grifos originais).

Além dos enfoques apresentados e do reconhecimento da questão patrimonial da cidade e de pertencimento, outros usos da história também podem ser reconhecidos. No trecho, a seguir, podemos observar que por meio do tema Jogo de Xadrez, a visão da disciplina de história aproxima-se de uma leitura mais tradicional, isto é, como fonte de repertório cultural sobre a temática:

Apesar de ser consensual que a prática do xadrez não é uma das atividades mais procuradas e “emocionantes” para os adolescentes, podemos dizer que o projeto “Vamos todos para o Xadrez” em 2018 teve uma aceitação muito boa entre os alunos (...) no interesse pela história do xadrez e compreensão das regras e táticas do jogo

(PROJETO VAMOS TODOS PARA O XADREZ? ESCOLA MUNICIPAL HONORINA DE CARVALHO. FME-NITERÓI/RJ, 2018)

O projeto “Vamos todos para o Xadrez?” foi uma propositura individual do professor Celso Bivar. O projeto foi desenvolvido como atividade extracurricular, atendendo

aproximadamente 45 alunos do terceiro e quarto ciclos nos turnos da manhã e da tarde. É importante destacar que nos projetos propostos podemos observar que os professores também identificaram as lacunas anteriormente expostas no capítulo dois, especialmente, no que diz respeito a necessidade de ampliação de repertórios não trabalhados no currículo legitimado e reconhecido como base, denunciando os ocultamentos produzidos. Numa ação propositiva, os autores dos projetos abaixo, além de questionarem o modo como estes saberes são selecionados, propõem exercícios articulatórios entre o currículo oficial da rede de Niterói (RJ), o global, o nacional e o local, bem como a valorização das identidades culturais:

Ao reconhecer a identidade cultural local, abre-se caminho para novas experiências, ampliação de repertórios e reconhecimento de si (FOUCAULT, 2010) em novas experiências, abrindo assim, espaços para novas experiências sociais no currículo.

Nesse sentido, o presente projeto se justifica pelo reconhecimento da cultura nacional no currículo dos alunos, relacionando a cultura geral com a cultural local dos alunos da Vila Ipiranga, *visto que o currículo legitimado e reconhecido como base, mantém o ocultamento da maioria das experiências culturais e da diversidade existente e vivenciada pelo povo brasileiro, sendo necessário, a apresentação de tais “conteúdos” através de projetos* (sic).

(PROJETO “O ESPETÁCULO CHAMADO BRASIL” – E. M. DOM JOSÉ PEREIRA ALVES – FME-NITERÓI/RJ, 2017 – grifos acrescidos)

Acreditamos que o desconhecimento da história e do legado que os africanos trouxeram para o Brasil é um dos pilares em que se apoia o racismo e por isso, *se faz necessário estarmos dispostos a reinventarmos o currículo através de práticas educativas que apresentem para os nossos alunos e alunas toda a diversidade e riqueza do continente africano.*

(PROJETO AFRICANIDADES: A CULTURA AFRICANA ATRAVÉS DOS SABERES, DIZERES E FAZERES NA SALA DE AULA. ESCOLA MUNICIPAL PADRE LEONEL FRANCA. FME-NITERÓI/RJ, 2018 – grifos acrescidos)

O primeiro projeto reservou-se de enunciar se foi proposto de forma institucional mas sem nomear, há indícios da presença coletiva dos demais profissionais da escola, além de professores oficinairos convidados, sendo a coordenação, autoria e implementação à encargo da professora Paula de Magalhães Correa Campos. Os segmentos atendidos foram alunos de primeiro e segundo ciclos. Não há indícios na documentação do quantitativo de alunos atendidos, mas as estratégias descritas nos dão conta de que o projeto foi desenvolvido de forma mista, envolvendo oficinas extracurriculares, aulas de danças, apresentação de coreografias e pesquisas nas próprias aulas da equipe docente da escola envolvida no mesmo, indo ao encontro do próprio título do projeto “saberes, dizeres e fazeres na sala de aula”.

No que se refere ao segundo projeto, como vimos trata-se de uma produção institucional, coordenado pelas professoras Priscila Arte Rosa Nascimento e Luciana Pereira. É importante ponderarmos que os extratos acima propõem uma via complementar ao currículo

através dos projetos. Niterói (RJ) incentiva essas formas de produção autoral e anseia por projetos propositivos tal como estes em análise. Sabemos, contudo, que esta não é, nem de longe, a realidade de maior parte das nossas redes de ensino. Uma perspectiva relacional entre estes saberes ocultados no currículo oficial e os conteúdos tradicionais dos programas curriculares tem se mostrado uma escapatória potente para “tecer por dentro” das diretrizes formais, a enunciação destas invisibilidades, sem contudo, descartar propostas governamentais, uma vez que estas diretrizes governamentais, ocupam entre outras funções, o papel de pautar as políticas de avaliação.

Pires (2016; 2017; 2019; 2021[a]; [b]) analisando o contexto específico de Niterói (RJ), toma esta cidade como fonte histórica, entre o local, global e nacional, em estudos replicáveis para outros cenários e propõe uma tessitura entre os conteúdos tradicionais de história e os saberes dos sujeitos, historicamente, ignorados. Gomes (2012) nos alerta sobre a necessidade de trabalharmos estes saberes invisibilizados, especialmente em decorrência da nossa problemática cultural, fruto dos processos colonizatórios, de forma contínua e não apenas nas datas comemorativas e de modo pontual. Os trechos dos projetos acima apresentados podem ser tomados como exemplo da abordagem proposta pela professora Nilma Gomes (2012).

Entretanto, esta mesma autora argumenta sobre a urgência em institucionalizarmos estes saberes em nossos currículos oficiais, provocando o descentramento e deslocamento dos conteúdos hegemônicos para outros, plurais. Ao propor esta via complementar como alternativa ao currículo oficial da rede de Niterói (RJ), o projeto atende em parte os anseios por uma educação mais democrática, justamente por possibilitar o debate de modo contínuo no contexto escolar, contudo, é preciso avançarmos em direção a institucionalização nos currículos oficiais destes saberes invisibilizados, com vistas a provocar o efetivo deslocamento das narrativas eurocêntricas para outras plurais.

No momento atual, a rede municipal de ensino de Niterói (RJ) vem reformulando de modo participativo (como é sua tradição), o seu currículo oficial em atendimento às demandas abertas pela BNCC. Certamente, análise atenta das proposituras dos docentes, suas estratégias metodológicas, os resultados obtidos e demonstrados nos encontros anuais dos projetos “instituintes”, se tomados de forma a institucionalizá-los no currículo oficial nos trará encaminhamentos positivos para construção de um currículo mais democrático e pluricultural, como nos incentiva Gomes (2012).

Os “instituintes” como, aqui demonstrado, vêm produzindo caminhos para a problemática em relação aos conhecimentos, historicamente subjugados. Contudo, fazem-se necessárias abordagens mais contundentes nos espaços curriculares formais, que sejam

además, capazes de questionar a racionalidade moderna, com os seus saberes e poderes. Quiçá, o estudo destes projetos como fontes para produção curricular venha a se constituir como via produtiva e democrática?

Propondo uma transformação radical da educação para construção de modelos mais democráticos “para um futuro humano”, Gert Biesta, professor de Teoria e Política Educacional na Universidade de Luxemburgo e editor de *Studies in Philosophy and Education*, é mais um crítico à racionalidade moderna em conjunto com outros autores citados neste trabalho.

Para Biesta (2021; 2017) faz-se necessária uma nova abordagem para a questão de como produzimos nossas subjetividades: antes do “ser” cogito, nos produzimos enquanto sujeitos no espaço “intersubjetivo”, ou seja, nas nossas relações com o “outro”. O “ser” cogito pautou de modo significativo o “destino da educação moderna desde o iluminismo (BIESTA, 2017, p.10), atrelando nossa subjetividade ao conhecimento, a razão. Desta forma, o processo de nossa humanização é dependente da ação educacional, para que nos tornemos autônomos/racionais.

Biesta (2017) ironiza o fato desta “Santíssima Trindade” (racionalidade, autonomia e educação) não ter sido apta para nos proteger das nossas violências históricas impetradas contra o “outro”, o “diferente” em face dos processos de ocidentalização, de forma ativa ou não. Trata-se de uma racionalidade incapaz de livrar a nós mesmos dos genocídios, das guerras e todas as formas de opressão, ou seja, nos tornamos humanos despojados de humanidade, posto que o termo “humano” passa a ser compreendido em termo genéricos. Isto porque, nesta racionalidade moderna, o homem é tomado como objeto – exemplo de uma essência mais geral – e não como “ser” em suas particularidades.

Este autor propõe, então, no lugar de pensarmos o que é o sujeito (movimento essencialista), reflitamos sobre como “o sujeito se torna presença” (BIESTA, 2017, p. 36 - 54). Esta postura diferenciada em face ao ethos filosófico moderno objetiva responder aos questionamentos de Foucault (2000) quando ele decreta a morte do sujeito moderno, isto é, a crítica ao humanismo, o qual impôs restrições para nossas subjetividades. A partir daí, esta crítica de Foucault acaba por engendrar o seguinte paradoxo: como conceituar os fenômenos que envolvem nossas subjetividades, fugindo dos essencialismos?

Por isso, a teoria proposta por Biesta (2017) baseia-se numa perspectiva que busca privilegiar as diferenças, já que elas correspondem a nossa realidade concreta, ao passo que a ideia de uma definição essencializada para o que é a humanidade tende a padronizações, hegemonizações. Considerar que nos tornamos sujeitos no espaço intersubjetivo e que este espaço é o das diferenças nos impele em direção a uma postura responsiva, ou seja, exigem de cada um, nossa responsabilidade singular. Enquanto essa responsabilidade singular não for

também uma prioridade radical, estaremos sujeitos a reprodução de todos os discursos estabilizados na história, com os apagamentos que tendem a fabricar.

Uma vez que a teoria é a constatação e sistematização de fenômenos da nossa realidade factual, que o espaço intersubjetivo é potente para produção de subjetividades e que as diferenças são nossa realidade concreta, é possível constatar, também, nos discursos dos “instituintes” preocupações com as relações entre os sujeitos e destes com os espaços que os constituem?

Os trechos a seguir indicam como os autores dos “instituintes” propõem intervenções nas relações entre os sujeitos e seus espaços. É importante destacar que no contexto escolar, os sujeitos são compreendidos em suas formas múltiplas, e não de modo essencializado como emerge da crítica foucaultiana ao discurso do sujeito moderno. Isso se deve em parte, àquilo que a professora Sandra Corazza (1990) identificou a partir do entendimento de que o lócus efetivo para planejamento curricular ocorre nas escolas, as quais são atravessadas pela multiplicidades de sujeitos e culturas, como já mencionado.

Neste sentido, nestes discursos é possível observamos uma maior aproximação, nessas práticas docentes, com um perspectiva pós-estrutural segundo o entendimento de Corazza (1990), seja pelos desafios em face das diferenças que permeiam esse espaço, nos incentivando um olhar para os sujeitos em suas multiplicidades; seja pelos temas com foco nos “saberes subjugados” que tendem a ser de interesse desses sujeitos. Obviamente, esses dois fenômenos não encerram tudo aquilo que foi teorizado a partir da perspectiva pós-estrutural, mas nos trazem indícios de que há uma tendência a uma virada epistêmica já se desenhando no contexto do “chão da escola”.

Por exemplo, no trecho abaixo, observamos como o conhecimento passa a ser questionado a partir das inúmeras possibilidades para seus sujeitos e, conseqüentemente, outras possibilidades de aprendizagens:

A escola é o lócus privilegiado, o coração pulsante de inúmeras possibilidades que se descortinam para seus membros (...) Nesse sentido, seu âmbito não pode (e não deve) circunscrever-se a ser apenas uma reprodutora de conhecimentos, ainda que de maneira alguma, subestimemos a importância da aquisição dos conhecimentos científicos (...)

Com foco nas questões culturais e artísticas, esta proposta foi desenvolvida a partir da modalidade de um Projeto Coletivo, que visa trabalhar especificamente com literatura, teatro, cinema e música (...)

Este trabalho é de fundamental importância para a educação pois permite ao aluno uma enorme sucessão de ideias e aprendizados, tais como: a socialização, a integração, a criatividade, a coordenação, memorização, o vocabulário e muitos outros.

Através do teatro o professor pode perceber traços de personalidade dos alunos, seu comportamento individual e em grupo, traços de seu desenvolvimento. O teatro é

um exercício de cidadania e mais um meio de se ampliar o repertório cultural dos estudantes (...)

A Música tem um papel primordial como forma de lazer e na socialização das pessoas (...) exerce um relevante papel na formação cultural (...) servindo para o aprimoramento do aprendizado (...)

O projeto do Cineclube na escola possibilitará aos estudantes o acesso a cinematografia nacional e local de longas e curtas-metragens, visando a formação sociocultural e política no âmbito escolar (...)

(PROJETO A GENTE QUER COMIDA, EDUCAÇÃO E ARTE: TEATRO, LITERATURA, MÚSICA E CINEMA COMO PROTAGONISTAS DO ESPAÇO ESCOLAR. ESCOLA MUNICIPAL ANTINEIA SILVEIRA MIRANDA. FME-NITERÓI/RJ, 2018)

Articulações entre os objetivos do projeto “instituinte”, o reconhecimento dos sujeitos pertencentes a comunidade escolar são observáveis abaixo:

Objetivos específicos

Para gestores: Estabelecer um canal de comunicação com a comunidade escolar e favorecer o trabalho em equipe

Para professores: Promover a interdisciplinaridade

Para os alunos: Aprender a expressar por meio da oralidade, da escrita e conhecer a linguagem radiofônica

Para os pais: participar das atividades escolares como ouvintes e também como produtores, enviando sugestões de pauta

(PROJETO RÁDIO NA ESCOLA. ESCOLA MUNICIPAL HONORINA DE CARVALHO. FME-NITERÓI/RJ, 2018)

No trecho seguinte, também é possível identificar a valorização dessa relação entre a escola, seus sujeitos e a comunidade escolar:

Consideramos ainda a oportunidade de, por meio dessas atividades/projetos, aprofundar as relações escola-comunidade-escola. Objetivando oportunizar a essa comunidade um tempo de reflexão sobre o seu papel na sociedade, bem como da sua importância no contexto escolar

(PROJETO +BRASIL – ENSINO, CULTURA E ARTES – EDUCANDO PARA O EXERCÍCIO PLENO DA CIDADANIA. ESCOLA MUNICIPAL JOÃO BRASIL – FME-NITERÓI/RJ, 2018).

Com foco na educação para o trânsito, o projeto seguinte busca a articulação entre a função da escola para transmissão do conhecimento, mas tendo como escopo a realidade do entorno escolar, entendendo-a como primordial para formação das subjetividades dos estudantes:

Este projeto (...) tendo em vista a realidade do nosso entorno escolar, que está situada em uma área urbana e apresenta um intenso e variado tráfego (...) para reflexão e senso crítico, de temas ligados a questão de humanização e responsabilidade social como cidadãos cientes de seus direitos e deveres (...)

O exercício da cidadania só é possível na medida em que conhecendo a sua realidade, seus direitos e compromissos, o aluno passe a atuar nesta realidade, no sentido de transformá-la (...) e que adquira o sentido de pertencimento (...)

Objetivos específicos:

Ampliar a participação dos alunos na vida da comunidade escolar, colocando-os como protagonista do cotidiano.

(PROJETO MOBILIDADE E SUSTENTABILIDADE: AÇÕES POSSÍVEIS. ESCOLA MUNICIPAL ALTIVO CÉSAR. FME-NITERÓI-RJ, 2018)

Os processos de subjetivações não se resumem apenas ao conhecimento de conteúdos e procedimentos mas também de comportamentos, conforme podemos observar abaixo:

Resumo do projeto: O projeto “Vamos todos para o Xadrez?” se propõe a oferecer aos alunos da E. M. Honorina de Carvalho não só a oportunidade de aprenderem Xadrez e adquirir noções elementares de táticas e estratégias enxadrísticas, mas também a desenvolver uma atividade que contribua para a melhoria comportamental, ética e intelectual dos alunos, aprimorando quem sabe – a consciência, a disciplina e o rendimento escolar.

(PROJETO VAMOS TODOS PARA O XADREZ? ESCOLA MUNICIPAL HONORINA DE CARVALHO. FME-NITERÓI/RJ, 2018).

Ainda na esteira comportamental, o projeto seguinte com foco na mediação de conflitos, incentiva o espaço escolar como fórum de discussões e reflexões entre esta, seus sujeitos e a comunidade:

Entendemos que mediar os conflitos presentes na escola, bem como, os que extrapolam os muros da mesma, não é tarefa das mais fáceis, nem mesmo se esgota em um ano de trabalho.

As reflexões, as atividades desenvolvidas, oportunizaram aos alunos, professores, responsáveis e demais comunidade (sic), pensar e discutir a violência em suas diferentes formas de manifestações.

Perceber que todos os cidadãos possuem direitos e deveres, são diferentes entre si, possuem potencialidades e dificuldades/limitações, foi apenas uma das muitas facetas abordadas pelo projeto.

(PROJETO MEDIANDO CONFLITOS: CONSTRUINDO UMA CULTURA DE PAZ. ESCOLA MUNICIPAL JULIA CORTINES. FME-NITERÓI/RJ, 2018).

Nos fragmentos disponibilizados para análise não foram identificados diretamente a coordenação/autoria, nem se o projeto era institucional ou coletivo. No entanto, há indicação da intencionalidade de continuidade do trabalho. Em um dos fragmentos fora indicado a produção de peças teatrais em conjunto com os alunos disponibilizadas através do Youtube. Ao acessar esta plataforma, foi possível a localização de um conjunto de quatro vídeos, cuja descrição além de indicar o referido projeto, mencionava que os trabalhos foram desenvolvidos na disciplina de Artes pela professora Ana Beatriz (sic, o nome completo da professora não estava registrado, assim como o público alvo e o quantitativo).

Em comum, nos trechos em que podemos observar a relação entre a escola e a formação de subjetividades, há a preocupação com a questão da cidadania, que segue um sistema de razão da tese salvacionista, segundo o entendimento de Popkewtiz (2001) como já problematizei

anteriormente. O trecho a seguir também nos traz este entendimento através da potência da escola em relação ao estímulo da autoestima dos nossos discentes:

Objetivos específicos:

(...)

Estimular a autoestima dos discentes, fazendo com que se sintam efetivamente participantes dos processos decisórios da unidade em questões de relevância para suas vivências no espaço escolar;

Promover rodas de conversa sobre temáticas relacionadas à cidadania e participação na escola e na comunidade

(PROJETO DEMOCRATIZANDO A CULTURA LITERÁRIA. ESCOLA MUNICIPAL PROFESSOR ANDRÉ TROUCHE. FME-NITERÓI/RJ, 2018)

Anteriormente, também sinalizei a potência para institucionalização de saberes através de diálogos com os “instituintes”. Nos extratos acima, é observável investimentos para produção de certa postura responsiva que vão ao encontro dos pressupostos teóricos de Biesta (2017), tanto para alunos, professores e membros das comunidades escolares. Há, ainda, elementos indicativos do cuidado de si (FOUCAUL, 1988) e do “outro”, especialmente, através de expressões como: “permite ao aluno uma sucessão de ideias”, “exercício de cidadania”, “favorecer o trabalho em equipe”, “oportunizar a essa comunidade um tempo de reflexão sobre o seu papel na sociedade” e “reflexão e senso crítico, de temas ligados a questão de humanização e responsabilidade social como cidadãos cientes de seus direitos e deveres”. Os trechos, ademais, nos apresentam indícios de que a despeito dos saberes a ensinar se conformarem dentro da lógica moderna, os professores anseiam por outras construções práticas-reflexivas.

Este anseio seria a tradução da transição para outras epistemologias, que através das circularidades discursivas, se manifestam no contexto da prática? Prenúncio de novos regimes de verdade? Novas disposições culturais? Como acontecimentos, estes discursos são expressões dos jogos políticos e das demandas sociais com incidências no ordenamento dos saberes.

Na primeira década do século XXI, assistimos a voz dos nossos grupos culturais, historicamente subordinados, ganhar materialidade através da lei 10.639-03 que enfatizou a obrigatoriedade da temática cultural afro-brasileira em nossas escolas e da lei 11.645-08, com a mesma obrigatoriedade para o ensino das culturas e histórias dos nossos povos originários cujos efeitos produziram questionamentos em relação aos conhecimentos tradicionalmente enunciados nos currículos.

Esta positividade em nosso ordenamento jurídico também surtiu efeitos práticos para propositura nos projetos “instituintes”:

A inclusão da História e Cultura africana no currículo da Educação Básica no Brasil foi uma conquista que nos remete à luta de alguns grupos da sociedade (...)

Metodologia

Optamos por desenvolver nossa metodologia de forma a inserir a prática, a História e Cultura africana nas vivências escolares a partir de diferentes linguagens (...)

(PROJETO AFRICANIDADES: A CULTURA AFRICANA ATRAVÉS DOS SABERES, DIZERES E FAZERES NA SALA DE AULA. ESCOLA MUNICIPAL PADRE LEONEL FRANCA. FME-NITERÓI/RJ, 2018)

Destacamos também a importância da lei 11.645-08 neste projeto, pois cultura popular brasileira é cultura de raiz negra e indígena. Através da dança, do teatro, da música e da pintura, uniremos as artes para que o lúdico possa propiciar experiências corporais dos alunos com a história e cultura afro-brasileira e indígena.

(PROJETO O ESPETÁCULO CHAMADO BRASIL – E. M. DOM JOSÉ PEREIRA ALVES – FME-NITERÓI/RJ, 2017).

Os trechos acima são demonstrativos de como as leis 10.639-03 e 11.645-08 podem ser apropriadas nos contextos escolares para proveito do reconhecimento da nossa cultura. O projeto foi planejado para turmas do primeiro e do segundo ciclos, etapa em que a corporeidade é bem mais valorizada. Por meio de diversas formas de manifestações e linguagens artísticas, os projetos propõem estimular a descoberta de outros saberes, trazendo o protagonismo dos nossos grupos originários e afro-brasileiros.

A abordagem da temática cultural pela via da corporeidade, como proposta no extrato acima, pode ser um caminho promissor para tratamento da problemática cultural brasileira, analogamente, em outras etapas de ensino. Além disso, sabemos que a racionalidade moderna opera no sentido da fragmentação entre corpos e mentes, ao tomar a ideia do “ser cogito”, o que acaba por sublimar nossas emoções nos processos de docilização dos corpos, crítica que sobressai do trabalho teórico de Foucault. O projeto em questão coopera para deslocamentos desses fracionamentos.

Outros projetos investiram numa linguagem estética do corpo para problematização da temática cultural brasileira, através de oficinas como: jongo, maquiagem para pele negra, modelagem, turbantes e tranças africanas, entre outras. Desta forma, ao elevar a autoestima das estudantes, além do empoderamento, há a valorização das identidades. O encerramento do projeto também levou em conta aspectos da nossa formação, ao comemorarem através de uma “deliciosa feijoada”, artefato cultural híbrido da nossa história apto a demonstrar que cada espaço no contexto escolar é potencialmente educativo, sendo todos os funcionários, a exemplo das merendeiras, educadores em latência (PROJETO CONSCIÊNCIA NEGRA E AFRICANIDADES. ESCOLA MUNICIPAL MAESTRO HEITOR VILLA LOBOS. FME-NITERÓI/RJ, 2018).

Outro aspecto importante, ao considerarmos as faixas etárias dos nossos estudantes e o binômio emoção e razão, cujos efeitos se processam nos corpos e mentes, diz respeito ao lúdico. Em geral, a ludicidade costuma ser uma estratégia de ensino relevante nas creches, pré-escolas e no primeiro segmento do ensino fundamental, mas em relação à outras etapas de ensino não costuma assumir a mesma importância. Através dos “instituintes”, o ensino brincante (KISHIMOTO, 2002) é contemplado de forma mais contínua, para além da infância. Como podemos constatar nos trechos do projeto abaixo, formulado para atender estudantes do sexto ano e de turmas de aceleração do terceiro e quarto ciclo:

Os jogos, quando idealmente planejados, se tornam um recurso pedagógico eficaz para a construção do conhecimento e devem ser usados como instrumentos facilitadores da aprendizagem, colaborando para trabalhar os bloqueios que os alunos apresentam em relação a alguns conteúdos. Nas situações do jogo, onde é impossível a adoção de uma atitude passiva e a motivação é grande, nota-se que os alunos apresentam um melhor desempenho e atitudes mais positivas frente a seus processos de aprendizagem. Buscando uma forma de potencializar a apreensão dos conceitos e, acreditando que os jogos podem auxiliar nessa aprendizagem, este trabalho elabora uma proposta pedagógica com a preocupação de estimular e criar um envolvimento em torno de atividades que desafiem o aluno a pensar e criar soluções para os jogos.

(PROJETO JOGOS NA ESCOLA. ESCOLA MUNICIPAL RACHIDE DA GLÓRIA SALIM SAKER. FME-NITERÓI/RJ, 2018)

O projeto acima buscava atender 150 alunos distribuídos em turmas de aceleração e de sexto ano, nos turnos da manhã e da tarde. O projeto contava com oficinas, confecção de jogos, não há elementos para afirmar se o mesmo foi desenvolvido no horário regular das aulas ou como atividades extracurriculares. É possível deduzir que tratava-se de um projeto coletivo ou institucional. O projeto informa os espaços utilizados: salas de aula, biblioteca, sala de reforço e laboratório de ciências. Ele foi coordenado pela professora Maria de Fátima Passos com a participação da professora Carmem Lúcia Gesteira em sua equipe.

As turmas de aceleração almejam a correção do fluxo escolar, e, por isso são aquelas cujas distorções idade/série mais se mostram preocupantes. Desta forma, o lúdico como estratégia de ensino com o objetivo de facilitação das aprendizagens, guardava também, no projeto acima citado, a intencionalidade de conter a evasão escolar, através da criação de vínculos afetivos entre os sujeitos envolvidos:

Assim sendo, verifica-se que ensinar através de jogos é um excelente começo, não só para aulas mais interessantes, descontraídas e dinâmicas, mas também para uma maior aproximação entre educando e educador, despertando neste aluno a vontade de frequentar assiduamente o ambiente escolar, já que aprende e se diverte ao mesmo tempo.

(PROJETO JOGOS NA ESCOLA. ESCOLA MUNICIPAL RACHIDE DA GLÓRIA SALIM SAKER. FME-NITERÓI/RJ, 2018)

Outros projetos também trilharam este caminho. À seguir, observamos o lúdico como estratégia para atividades de campo em projeto anteriormente citado que buscou o (re) conhecimento patrimonial da cidade de Niterói (RJ) formulado para estudantes do quarto ao nono ano de escolaridade:

Apresentamos um caderno de atividades, com todo roteiro de campo e exercícios interativos, onde o discente poderá conhecer os sítios e edificações e a história da sua cidade.

O caderno de atividades consistirá com ilustrações dos monumentos e edificações, contendo a história e conceitos de todo o roteiro, legendas, quiz, no formato de jogos com questionários(...)

(PROJETO CAMINHO CULTURAL: RECONHECENDO NITERÓI E SEUS MONUMENTOS HISTÓRICOS. ESCOLA MUNICIPAL SANTOS DUMONT. FME-NITEROI/RJ, 2018).

Projeto que valorizou a humanização e responsabilidade cidadã, através da problematização do trânsito, como práticas de mobilidade e sustentabilidade, em uma perspectiva de integração entre as disciplinas, como os demais projetos aqui apresentados, também buscou no lúdico seu roteiro de ação:

Confecção de jogos que envolvam desenvolvimento de raciocínio lógico matemático e construção do conhecimento científico através de brincadeiras e oficinas e encontros com os alunos, ligados a questões do projeto (...)

(PROJETO MOBILIDADE E SUSTENTABILIDADE: AÇÕES POSSÍVEIS. ESCOLA MUNICIPAL ALTIVO CÉSAR. FME-NITERÓI-RJ, 2018)

O jogo do xadrez foi utilizado em um dos projetos, como já citado, anteriormente, buscando dialogar com algumas matérias escolares, inclusive a história, entretanto mais que buscar o ensino de conteúdos, a preocupação da escola proponente era produzir uma cultura respeitosa entre os estudantes e mudanças de comportamento, por ser um jogo tático que requer a prática do silêncio, concentração e disciplina:

O projeto de utilização do xadrez no espaço escolar surgiu a partir das demandas socioeducacionais que verificamos cotidianamente nas nossas escolas, normalmente marcadas pelo barulho, indisciplina e conflitos de todos os tipos, ou seja, de modo geral um ambiente hostil e pouco estimulante para se ensinar e se aprender. Nesse sentido, podemos afirmar que o projeto “Vamos Todos para o Xadrez?” se propõe, acima de tudo, a implementar toda uma série de pequenas modificações nos afazeres do cotidiano escolar que poderiam culminar em um ambiente mais silencioso, “educado”, dinâmico, respeitoso e saudável para se conviver, trabalhar e estudar.
(PROJETO VAMOS TODOS PARA O XADREZ? ESCOLA MUNICIPAL HONORINA DE CARVALHO. FME-NITERÓI/RJ, 2018)

Moreira indica que o xadrez como estratégia pedagógica, além dos benefícios listados, pode se tornar uma alternativa promissora para desenvolvimento de habilidades que tendem a ser “reduzidas pelas novas tecnologias” (2014, p. 131). Como mencionado, anteriormente, esse autor explora os movimentos “instituintes” em sua dissertação tendo o seu lócus de trabalho como campo empírico para demonstrar as potencialidades dos “instituintes” e suas articulações para movimentos mais democráticos na escola, através de projeto pedagógico com foco no xadrez e articulado ao PPP de sua escola, para envolvimento da comunidade escolar. Contudo, Moreira “alternava as aulas de história com a prática do xadrez” (2014, p. 133).

Similarmente, aos projetos desenvolvidos na rede de Niterói (RJ), o xadrez foi utilizado por Moreira muito mais como recurso pedagógico para condicionamento e comportamento, do que como ferramenta heurística para aquisição de saberes, limitando-se tal aquisição apenas a conteúdos de conhecimentos gerais. Em ambos os contextos, não foram pois, enunciados o uso do xadrez como elemento tático para a vida e nem para o desenvolvimento da autonomia dos estudantes em relação aos saberes históricos.

No percurso deste capítulo, podemos observar que além do xadrez outras estratégias foram utilizadas para desenvolvimento dos projetos “instituintes”. Podemos perceber continuidades em relação à lógica moderna, sobretudo, no que diz respeito a função da escola enquanto formadora de subjetividades, no contexto em tela, sobressaiu-se a questão da cidadania. Mas, como argumentei e procurei demonstrar ao longo do capítulo, essas composições curriculares são híbridos culturais.

Assim, ao enunciar outras possibilidades de enfrentamento didático, articulando cultura, meio ambiente e identidades entre outros temas podemos observar encaminhamentos para composições mais pós-estruturais. A lógica formativa é visualizada através da enunciação de competências e habilidades segundo o entendimento de Perrenoud (1999) e também observamos permanências de práticas tradicionais de ensino, sobretudo, quando pensamos no exemplo acima, isto é, relativamente aos jogos de xadrez (modelagem de comportamento; aquisição de conteúdos em formato de acúmulo), mas que também se fez presente em outras proposições dos instituintes.

Para concluir este capítulo com vistas a objetivar: a empiria produzida intencionou responder como “os instituintes” contribuíram para a produção dos conhecimentos escolares? Em diálogos mais diretos com a disciplina de História, foi possível constatar que muitos dos seus discursos são assumidos como instrumentos para legitimação das práticas docentes

colocadas em ação através desses projetos, referenciando-as por meio de certo reconhecimento de autoridade científica com base nos pressupostos teóricos e metodológicos desta disciplina.

Na cultura escolar, podemos observar dualidades na forma como ocorrem os usos da disciplina de História em diálogos com as demais matérias escolares para referendar tais práticas: ora, com apropriações das descobertas científicas mais recentes no campo da historiografia, como é o caso das operações didáticas efetuadas nos projetos que envolveram o “fórum de atualidades” e o “cineclube”, que focalizaram mais de perto as metodologias do tempo presente, de forma marcadamente problematizadora; ora, com discursos que evocam uma perspectiva mais tradicional, como por exemplo, os projetos da “horta”, da “mobilidade” e do “xadrez”, valendo-se da disciplina de História como repertório cultural e encaminhando-se para uma via mais próxima ao acúmulo de conteúdos.

É importante retomarmos, nesta parte conclusiva do capítulo, que esses projetos “instituintes” focalizam um trabalho interdisciplinar/integrado, com foco nos interesses da comunidade pois dialogam diretamente com os seus projetos políticos pedagógicos, além dos critérios estabelecidos nos editais de seleção os quais retomam os objetivos prescritos nos documentos curriculares oficiais.

Com base nesses pressupostos, o que aqui foi evidenciado foram “rastros” de alguns elementos constitutivos do código disciplinar da História. A partir do que foi exposto, neste capítulo, é preciso ressaltar mais uma vez, que essas produções “instituintes” foram viabilizadas por uma política institucional duradoura que busca valorizar a autoria dos docentes. Um contexto onde esta autonomia seja mais limitada pode se constituir como um detrator para esta potencialidade.

Isto porque ao mobilizarem seus saberes para ensinar, os professores estabelecem outras relações com o currículo, em um fazer curricular nas suas práticas cotidianas em contextos de autonomias relativas (MONTEIRO, 2007a). Entretanto, como já problematizado o currículo, visto como espaços-tempos de fronteira (MACEDO, 2006) é atravessado por uma multiplicidade de poderes em contextos variados.

Se os espaços curriculares nos quais os corpos se apresentam possuem características estratégicas, seja através de efeitos práticos do cotidiano, pelos quais o professor representaria a potência de elaboração e aproximação com a comunidade escolar; seja pela força daquilo que é legitimado no espaço formal do currículo, como registro dos saberes considerados válidos e que fixam regiões de verdade, temos que considerar que em cada circunstância haverá disputas e que nem todas as vozes serão ouvidas.

Neste sentido, busquei argumentar que nas circularidades dos discursos, há entrecruzamentos entre aqueles oficiais e aqueles produzidos pelos professores, que se dão não de forma verticalizada, mas em suas complementariedades, contestações e alternativas àquilo que é lido nas páginas curriculares institucionais. O “instituinte” foi evidenciado aqui como algo que é instituído mas que também intenciona instituir e isto com incentivo das próprias políticas públicas educacionais de Niterói (RJ).

Entretanto, se retomarmos as análises do capítulo anterior sobre os currículos oficiais em Niterói (RJ), podemos constatar certa hegemonia em relação aos discursos tradicionais ali estabilizados. Especificamente, para a disciplina de história podemos citar a questão do eurocentrismo. Por isso, ainda que essas políticas dos “instituintes” favoreçam a autonomia e autoria docente, é importante um olhar atento para a questão das discontinuidades administrativas com impactos para as práticas sistematizadas, uma faceta extremamente rara nos processos de ensino e que esta rede tem conseguido capitalizar num percurso de mais de vinte anos, mas que ainda assim, carecem de um maior fortalecimento dessa memória institucional do cotidiano escolar. Etapas imprescindíveis para que discursos como os que aqui foram analisados possam também assumir corporeidade nos documentos curriculares oficiais da rede de forma mais efetiva.

De certo modo, essa corporeidade dos saberes docentes até vem se dando, porém, por outras vias. Assim, um outro dado que as análises nos permitiram enxergar é que por intermédio das proposituras dos projetos instituintes, nós profissionais da rede, desenvolvemos a construção de nossas identidades “na” e “para” profissionalização docente. Sobretudo, através do nosso engajamento em nossas respectivas comunidades, onde nos constituímos em meio aos processos de objetivação do saber e de subjetivações. É por intermédio desses processos que nos debates curriculares nossos saberes tendem a emergir no contexto de formulação do texto. Sendo assim, numa perspectiva de oralidade e participação é que tem sido possível a reconstituição de alguns “rastros” dessas experiências.

É importante destacar que as relações estabelecidas no cotidiano são produtoras de saberes e de subjetividades não apenas, para nós professores, mas também, para os nossos alunos, ou ao menos do que se espera deles de modo indireto. Nestes percursos, é importante admitirmos que as políticas públicas, especialmente as de Niterói (RJ), podem afetar consideravelmente esses processos. Entretanto, necessitamos de outros avanços, especialmente porque estes projetos embora muito potentes, como demonstrado, na maioria são restritos a um público ainda limitado nas unidades escolares, não abarcando todo o seu coletivo.

Por fim, é importante retomar que os projetos “instituintes” são acompanhados pela equipe de Articulação Pedagógica, que além da seleção, se encarrega de conduzir seu desenvolvimento. Esta seleção não visa excluir, mas amparar os projetos, naquilo que precisa ser adequado. Anualmente, todos os projetos propostos são aceitos, alguns com ressalvas.

Como condição para que a escola se torne elegível para os próximos anos, faz-se necessário, além de exigências burocráticas, como a prestação de contas, a apresentação das devolutivas: as amostras dos “instituintes” que ocorrem uma vez por ano. Momento rico em partilhas, por isso, importante e oportuno para formação dos professores em serviço nesta rede de ensino.

Estas avaliações, em forma de devolutivas e outras formas de avaliação, de modo contínuo, buscam mensurar os valores epistemológicos e axiológicos construídos ao longo dos percursos de cada projeto, além dos conteúdos de cada disciplina trabalhados. Estímulos para produção de subjetividades, não apenas dos estudantes, mas dos demais sujeitos envolvidos, e para emergência de outros saberes para além daqueles descritos no currículo oficial.

A avaliação, por se constituir como importante instrumento para os processos pedagógicos, será objeto de atenção no próximo capítulo, no qual serão aprofundados estes e outros aspectos presentes nos “instituintes” analisados em conjunto com as prescrições oficiais.

4. AVALIAR PARA UMA VONTADE (RADICAL) DE SABER: QUE JOGOS DE VERDADE? QUE JOGOS DE LINGUAGEM?

A avaliação é um processo inerente à vida humana e tem como função direcionar nossas ações para a realização de objetivos, seja nas questões mais imediatas do cotidiano ou em projetos de maior amplitude (...) julgamos o que e como fazer para atingir um objetivo com maior precisão, com menos esforço e de forma mais rápida.

(Márcia Aparecida Jacomini, 2008, p. 91)

Nos capítulos anteriores, procurei demonstrar a construção e implementação da política dos ciclos em Niterói (RJ) a partir de algumas estratégias discursivas e políticas públicas que foram desenhando e expressando olhares para o conhecimento escolar em História nas relações saber-poder. Argumentei sobre a “vontade de saber”, segundo a conceituação de Foucault, reavivando a compreensão de que esta ultrapassa a mera curiosidade para adentrar nos territórios dos jogos de poder, de verdade e de linguagem. Assim, tudo que é enunciado resulta de disputas pelo controle de significar, de produzir sentidos.

A avaliação é um instrumento apto a nos oferecer índices de como esses processos e políticas estão se desenvolvendo, tanto em termos amplos no que diz respeito a gestão de ensino, como também, em termos mais situados que envolvem a produção de subjetividades daquilo que os professores consideram conhecimentos imprescindíveis para o aprimoramento dos seus estudantes, e como estes tendem a se apropriar dos mesmos.

Dessa forma, nas relações entre o ser-saber, a avaliação é um dispositivo, que no sentido teórico proposto por Foucault, produz positivities no ordenamento do saber, isto é, seleciona (inclui/exclui) “verdades”, materializa ideias e intencionalidades. Entre ditos e interditos, formadores do mundo dos discursos ao nosso redor, os efeitos da escolarização inclinam-se para construção de nós mesmos enquanto sujeitos. Isso acaba produzindo o efeito do duplo antagônico, também, outrora explorado: assujeitamento/pastoreio “*versus*” vontade de saber/emancipação. Seja para reforçar ou negar tais discursos, esses binômios são facetas dos mesmos processos institucionais encontrando na avaliação um caminho para estabilização de sentidos.

Com base nestes entendimentos, o objetivo geral proposto para este capítulo é analisar as principais tendências e indicadores de processos avaliativos que dizem respeito à gestão de ensino enquanto políticas institucionais, mas também aquelas avaliações propostas pelos professores como etapa importante dos seus planejamentos, os quais neste trabalho, tomou-se como recorte, os projetos “instituintes”.

De forma mais específica, intenciono compreender as relações entre a gestão de ensino e o fazer curricular nas escolas a respeito desses processos avaliativos e como eles expressam construção de sentidos acerca da disciplina de História. Nestes percursos, pretendo demonstrar que há certas expectativas que vão ao encontro da tese salvacionista e dos duplos antagônicos de Popkewitz (2001, 2020), especialmente no que diz respeito àquilo que nos discursos empíricos analisados, neste trabalho, expressam-se como “aprendizagens significativas”.

A avaliação nos ciclos assume contornos peculiares, já que nesse contexto lidamos com a questão da “progressão das aprendizagens”. É importante ressaltar conforme nos alerta Jacomini (2008, p. 83) que “embora frequentemente se coloque um sinal de igual entre ciclos e progressão continuada, são coisas distintas”. Para essa autora, a confusão é decorrente dos processos de implementação destes dois elementos educacionais por parte das secretarias de ensino, que tem ocorrido de forma concomitante. As diferenças entre estes dois instrumentos serão abordadas ao longo do capítulo.

Para alcance dos objetivos propostos irei, assim, seguir uma linha argumentativa que pareceu-me ser a mais assertiva para demonstração desta e outras coexistências enunciativas no plano dos discursos, segundo os entendimentos teóricos de Foucault e outros autores que embasam este trabalho. Dessa forma, em diálogo com os dados empíricos por mim produzidos a partir dos documentos com os quais venho trabalhando, irei em primeiro lugar definir algumas conceituações e concepções significativas para a avaliação em ciclos.

Em seguida, irei demonstrar o quanto tais concepções podem ser alternativas viáveis às avaliações em larga escala e outros processos de padronização que não costumam priorizar os contextos locais, mas incidem sobre os processos de subjetivações dos sujeitos neles inseridos, conforme argumentei mais diretamente no capítulo dois, ao problematizar as lutas por sentidos nas lógicas curriculares.

Nesse percurso, serão analisadas como as duas lógicas abordadas (tradicional e formativa) a respeito dos processos avaliativos, em Niterói (RJ), incidem sobre as práticas de ensino, com destaque para a disciplina de História para, por fim, encaminhar alguns entendimentos sobre uma terceira lógica mais próxima do pós-estruturalismo.

4.1 Continuidades e discontinuidades - As avaliações e a disciplina de História na organização escolar em ciclos

Como percurso argumentativo, conforme anunciado, voltemos nossas atenções em direção a algumas conceituações necessárias para o desenvolvimento das demais problematizações. Avaliar implica mensurações, basicamente, em três níveis: “avaliação da aprendizagem, avaliação institucional e avaliação das redes” (FME – NITERÓI/RJ, 2010, p. 16). O foco, aqui, são as avaliações das aprendizagens, mas em alguns momentos, as demais serão tangenciadas. As avaliações das aprendizagens, segundo a nossa LDB/1996, buscam aferir o rendimento escolar e devem observar os seguintes critérios:

- a) avaliação contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais;
 - (...)
 - e) obrigatoriedade de estudos de recuperação, de preferência paralelos ao período letivo, para os casos de baixo rendimento escolar, a serem disciplinados pelas instituições de ensino em seus regimentos;
- (LDB, 1996)

Sobre as avaliações contínuas, temos nos documentos curriculares de Niterói (RJ), a seguinte definição:

O processo de avaliação, etapa tão importante no cotidiano escolar, caracteriza-se atualmente por um processo cíclico, criativo, renovador, de análise, de interpretação e síntese das dimensões que definem a escola (...)

A avaliação deve ser analisada como uma perspectiva democrática de promoção do sucesso escolar, com um olhar atento sobre as implicações na construção dos instrumentos avaliativos, que precisam favorecer a reflexão crítica sobre a prática pedagógica e seu compromisso com o crescimento de alunos, professores e todos os atores da instituição educacional.

(FME-NITERÓI/RJ, 2010, p. 16)

Nesses processos, é possível a construção de diagnósticos para compreensão das intervenções necessárias, bem como, quais procedimentos pedagógicos tem sido efetivos ou ainda aqueles que necessitam ser aprimorados, considerando-se as particularidades dos estudantes:

A dimensão diagnóstica e formativa trabalha com as especificidades culturais dos alunos (...) Essa dimensão permite que se valorize a diversidade cultural, étnica, geracional, etária, racial e outras singularidades identitárias, articulando o processo cidadão do currículo a essa diversidade

(FME-NITERÓI/RJ, 2010, p. 17)

Pode-se concluir que a avaliação formativa é também diagnóstica, porque é utilizada para corrigir os processos e é também contínua, porque ela não acontece em uma data pontual (em geral, após a execução do planejamento) mas ao longo de todo o processo e desde o início, considerando-se os saberes dos estudantes. Por isto, a lógica formativa tem sido lida como uma perspectiva emancipatória, porque mais que quantificar busca intervir nos processos para melhor proveito das aprendizagens.

As avaliações formativas, continuadas e diagnósticas são mensurações qualitativas e segundo a nossa LDB devem prevalecer sobre as avaliações quantitativas. As avaliações quantitativas, como o nome sugere almejam quantificar, aferindo uma classificação, que em geral resulta de um momento avaliativo pontual, diferentemente das avaliações processuais. As avaliações quantitativas são também denominadas “avaliações somativas” e por seu intermédio é possível: “determinar o estado final de um aluno/a depois de um tempo de aprendizagem, do desenvolvimento da matéria ou de uma unidade didática” (Sacristán e Gómez, 1998, p. 328).

Nesse sentido, as avaliações somativas preocupam-se mais em compreender o “quanto” o aluno aprendeu, após um determinado período de ensino, do que “como” ele aprendeu. Além disso, os facilitadores e distratores da aprendizagem não costumam ser explorados neste tipo de avaliação. É importante, nos atentarmos para o fato que a nossa própria legislação, embora indique, as avaliações qualitativas como prevalentes, sustenta a dualidade dessas duas lógicas avaliativas, com incidência sobre as práticas curriculares e de ensino como veremos um pouco mais adiante.

Nos ciclos, a avaliação não seria um instrumento de punição ou de exclusão, e sim de controle do processo e por isso deveria ocorrer de modo contínuo para diagnosticar os possíveis pontos de sucesso ou a serem melhor desenvolvidos. E isso, não apenas no que diz respeito ao aluno, mas a todos os sujeitos de ensino. O caráter coletivo, contínuo, diagnóstico, sistemático e integral que as avaliações devem assumir nos ciclos também encontram-se presente nos planejamentos dos professores como demonstra os trechos extraídos dos projetos “instituintes” abaixo:

As reflexões, as atividades desenvolvidas, oportunizaram aos alunos, professores, responsáveis e demais comunidade (sic), pensar e discutir a violência em suas diferentes formas de manifestações (...)
PROJETO MEDIANDO CONFLITOS: CONSTRUINDO UMA CULTURA DE PAZ. ESCOLA MUNICIPAL JULIA CORTINES. FME-NITERÓI/RJ, 2018 – grifos acrescidos).

Apresentamos um caderno de atividades, com todo roteiro de campo e exercícios interativos, onde o discente poderá conhecer os sítios e edificações e a história da sua cidade.

O caderno de atividades consistirá com ilustrações dos monumentos e edificações, contendo a história e conceitos de todo o roteiro, legendas, quiz, no formato de jogos

com questionários etc. com a finalidade de *fazer uma avaliação dos conhecimentos adquiridos no campo* de forma que *o discente interaja e se motive*, e ao mesmo tempo, conheça a história da sua cidade, aguçando sua autoestima e a prática cidadã (...)
 Realizaremos, também, filmagens das atividades durante o desenvolvimento do projeto e procuraremos inserir tais experiências no caderno de atividades de campo, que estará *em permanente construção*.
 (PROJETO CAMINHO CULTURAL: RECONHECENDO NITERÓI E SEUS MONUMENTOS HISTÓRICOS. ESCOLA MUNICIPAL SANTOS DUMONT. FME-NITERÓI/RJ, 2018 – grifos acrescidos).

Assim, nesta forma de organização do tempo de escolaridade, são os próprios processos escolares e pedagógicos que estariam no foco dessas avaliações e não apenas os estudantes:

Dentro dessa dinâmica, como se percebe, a avaliação assume um caráter especialmente diagnóstico, sistemático, contínuo e integral, destinado a determinar até que ponto os objetivos educacionais foram alcançados por alunos e professores. Caso os mesmos não sejam atingidos, a unidade escolar se utilizará dos processos de *reorientação da aprendizagem e recuperação paralela*, na busca de alternativas que favoreçam a continuidade dos estudos pelos alunos.
 (FME-NITERÓI/RJ, 1999, p. 38 – grifos acrescidos)

A recuperação paralela não deve ser confundida como uma penalidade aplicada aos estudantes com baixo rendimento e sim como uma nova oportunidade. Ela é vista como uma estratégia de aprendizagem e deverá ocorrer “concomitantemente ao desenvolvimento dos ciclos, com o objetivo de evitar o acúmulo de falhas e problemas de aprendizagem” (FME-NITERÓI/RJ, 1999, p. 39). Segundo as normatizações niteroienses, a recuperação paralela:

Será dirigida para alunos com aproveitamento insuficiente, o que equivale a dizer, para aqueles que não vem atingindo os objetivos estabelecidos no projeto didático. Corresponde a um reforço contínuo a lhes ser oferecido, com vistas a superação das dificuldades apresentadas.
 A recuperação não se restringe a repetição de conteúdos anteriormente trabalhados, mas deve se tornar em realidade, numa nova oportunidade para que sejam corrigidas aquelas defasagens, partindo-se de um planejamento criterioso, de um diálogo franco com o aluno, prevendo-se a possibilidade de reformulação das metodologias já aplicadas e considerando-se as diferenças individuais do educando.
 (FME-NITERÓI/RJ, 1999, p. 39)

Em relação à reorientação das aprendizagens, os documentos oficiais de Niterói (RJ) enunciam que:

Para resgatar as primeiras etapas de escolaridade, naquilo que diz respeito às competências que deveriam ter sido adquiridas, propõe-se que o aluno, ao final de cada ciclo, passe a frequentar classes de reorientação da aprendizagem (...)
 A reorientação da aprendizagem pressupõe a adequação de conteúdos e de metodologias às dificuldades do alunado, de forma a permitir-lhe que, num momento determinado, ele possa reintegrar-se a sua turma original, ou até mesmo transcende-la (...)
 A reorientação constitui-se, portanto, em acompanhamento que deverá ocorrer a partir de uma avaliação diagnóstica constante que aponte para a necessidade de revisão dos processos pedagógicos utilizados pela unidade escolar. Avaliação e reorientação devem ser procedimentos inseparáveis no trabalho da escola (...)
 (FME-NITERÓI/RJ, 1999, p. 40)

Ora, tamanho empreendimento que envolve diálogo, reformulações metodológicas, planejamentos criteriosos e trabalho de profissionais engajados para oferta das melhores soluções educacionais para atendimento individualizado dos nossos estudantes não deveria nem de longe se confundir com “aprovação automática”, uma vez que o que se busca é impedir, justamente, uma reprovação deste estudante sem que tenha sido lhe ofertada vastas possibilidades e oportunidades educacionais.

Tal confusão não é simples obra do acaso ou de desconhecimentos, é algo estratégico, pois tem sido levantado como insígnias políticas, até com certo oportunismo que se vale do senso comum. Foucault expressaria estas disputas em torno do discurso, como uma estratégia discursiva, esta como já mencionado anteriormente, não se define termos da teoria da comunicação pura e simples que envolve o autor, o receptor e a mensagem.

Na análise do pensamento arqueológico (FOUCAULT, 1999, p. XIV) é preciso ir além desses três elementos, pois toda estratégia discursiva se vale de uma dispersão enunciativa que implica a ausência do reconhecimento da própria autoria e até onde a mensagem irá alcançar, com seus desdobramentos, (re) apropriações e inclusive as manipulações do discurso e das realidades que pretendem produzir em suas teias discursivas e de poder.

Para Foucault, é o próprio discurso que será capaz de exercer o “crivo” da realidade, ou seja, de nos fazer enxergar a diferença entre aquilo que já existe concretamente e aquilo que se pretende criar através de uma estratégia discursiva. Assim sendo, como enunciados podem ser quase sempre certos, falaciosos ou prováveis, as significações deverão “*encontrar seu espaço no interior do conhecimento*” (FOUCAULT, 1999, p. 82).

É o conhecimento produzido a partir de uma determinada ordem do saber que será capaz de desconstruir ou validar o senso comum, como também, conter a dispersão de certas estratégias discursivas, digamos mais “oportunistas”. A compreensão do processo de produção do conhecimento na perspectiva pós-estrutural, como já abordado anteriormente no primeiro capítulo, se constitui a partir de uma relação intrínseca entre a objetivação dos saberes e nossas subjetividades. Nesse processo, os próprios sujeitos seriam as fronteiras para discursos falaciosos, dificultando tais dispersões. Neste sentido, os sujeitos são constituídos pelos discursos, introjetando-os ou não, a partir do seu próprio conhecimento dentro desta ordem discursiva.

Em relação ao conhecimento científico a cerca destes discursos, é preciso distinguirmos a *progressão continuada da promoção automática*:

A progressão continuada prevê três quesitos: não prejuízo da avaliação do processo de ensino-aprendizagem; obrigatoriedade dos estudos de recuperação para alunos de baixo rendimento e possibilidade de retenção, por um ano, no final do ciclo.

Se retirarmos estes três itens da progressão continuada, teremos a promoção automática.

(LEITE, 1998 *apud* MAINARDES, 2001, p. 36).

Entretanto, não há como negar que a promoção automática além de discursos, em alguns momentos, foi institucionalizada em algumas secretarias de ensino como alternativas viáveis para correção de fluxo escolar sob o pretexto, igualmente oportunista, de otimização das vagas para os estudantes verdadeiramente interessados. Na prática, isto resulta de uma visão “reducionista e economicista como um dos fatores que tem se associado a implementação das políticas de não reprovação” (FERNANDES e FRANCO, 2001, p. 56).

Por isso, os ciclos precisam ser analisados em suas especificidades relativas a cada secretaria de ensino. Como venho demonstrando até aqui, embora a progressão continuada não seja sinônimo de ciclos de escolarização, em Niterói (RJ) seus processos são concomitantes, mas haja vista cumprir os três quesitos anteriores citados por Leite (1998) e Mainardes (2001), estamos diante de uma política de não reprovação que se preocupa com as aprendizagens dos estudantes, e por isso, não se confunde com a promoção automática.

Ademais, a *progressão das aprendizagens* também não se confunde com a noção de “*progresso dos conhecimentos*”. A noção de “progresso dos conhecimentos”, em breve síntese, implica em medir, quantificar e classificar e pode ser sinteticamente resumida:

“Como sendo a diferença de intervalo entre dois pontos, por exemplo, o que o aluno sabia antes e o que sabe agora, mensurável pela quantidade maior de informações que é capaz de lembrar, por meio de diversos instrumentos avaliativos, como testes orais, provas, exercícios em geral”.

(CAIMI, 2019)

Assim sendo, e focalizando o ensino de História a noção de “progresso dos conhecimentos” resulta em processos mnemônicos para fixação de conteúdos, entre outros procedimentos, que se inserem dentro de uma lógica tradicional de ensino. Já a noção de progressão das aprendizagens, diferentemente:

Não se limita a registrar a apropriação dos conteúdos substantivos da história (ditadura militar, revolução francesa, Independência do Brasil) e sim, volta-se predominantemente para (...) ajuda-los a desenvolver uma mente histórica disciplinada. Essa mente disciplinada implica no domínio dos conceitos históricos, o que não pode ser alcançado sem o esforço por realizar uma profunda compreensão do passado, estimulando os estudantes para uma investigação rigorosa

(CAIMI, 2019)

Dessa forma, a noção de progressão das aprendizagens aproxima-se mais de uma lógica formativa que é um dos objetivos da escolarização em ciclos, como podemos observar no trecho abaixo:

O professor deverá atribuir o conceito a partir dos avanços progressivos do aluno (sempre analisado em relação ao seu próprio desenvolvimento) e em relação aos objetivos do ciclo (...)

Os conceitos só influirão na aprovação e retenção dos alunos **ao final de cada ciclo proposto**. Nos demais anos de escolaridade, o processo de avaliação diagnóstica e contínua a que serão submetidos os alunos, deverá nortear o processo permanente de replanejamento do processo ensino-aprendizagem (...)

(FME-NITERÓI/1999, p. 38 – grifos originais)

Estas lógicas (tradicional e formativa) são verificáveis em um plano de coexistências discursivas, como venho argumentando ao longo deste trabalho e como demonstrado mais diretamente no capítulo anterior, estamos diante de híbridos culturais, com suas continuidades e descontinuidades discursivas entre eles.

É importante destacar que as normatizações curriculares de Niterói (RJ) ao enunciarem a ampliação das oportunidades educacionais para os estudantes, seguem dentro de um “arquivo” com seus regimes de enunciação que privilegiam aspectos mais democráticos. Neste “arquivo”, mais do que “*impor*” normatividades é preciso “*envolver*” os sujeitos educacionais para alcance dos resultados propostos. Por isso mesmo, os projetos “instituintes” são fomentados por adesão.

O professor, neste contexto, é agente imprescindível para as mudanças e os elementos empíricos extraídos dos projetos “instituintes” são demonstrativos de que estes profissionais foram se constituindo nesta relação com os saberes e conhecimentos a respeito da avaliação nos ciclos e em suas próprias subjetividades, internalizando em suas práticas elementos da avaliação neste modelo de organização escolar, como por exemplo, seu caráter, dialógico, formativo e contínuo:

A avaliação do projeto se dará durante a sua realização, com encontro entre os responsáveis pelo projeto, e troca com os professores das turmas e pessoal da EAP (...)

A avaliação se dará durante todo o processo sob uma perspectiva formativa, atentos a construção de conhecimentos conceituais, procedimentais e atitudinais de nossos alunos e demais envolvidos.

(PROJETO +BRASIL – ENSINO, CULTURA E ARTES – EDUCANDO PARA O EXERCÍCIO PLENO DA CIDADANIA. ESCOLA MUNICIPAL JOÃO BRASIL – FME-NITERÓI/RJ, 2018).

Quiçá, então, o engajamento dos docentes no cuidado com as aprendizagens dos estudantes interaja com a própria normatividade como elemento produtor de subjetividades e seja mesmo uma marca da identidade docente dessa rede? pois como vimos no capítulo um, as experiências nos deixam marcas e no acúmulo dos anos profissionais, teriam os docentes introjetado além do senso de responsabilidade com estas gerações, um sentimento de

afetividade? O trecho abaixo extraído de um desses projetos “instituintes” pode nos apontar alguns indícios:

Através da literatura e do cinema, crianças e adolescentes desenvolveram interesse pela leitura e foram estimulados a perceber a escola como espaço de cultura e *ludicidade*, favorecendo o *sentimento de prazer de conviver* no ambiente escolar e facilitando a aprendizagem. O projeto possibilitou, ainda, a *sensação de estar presente em uma sala de cinema para alunos que, muitas vezes, jamais tiveram a oportunidade de frequentar um espaço assim*, mesmo morando em um município com diversas salas à disposição, fazendo da escola um farol de cultura e arte na comunidade do Morro do Céu.

(PROJETO JOSÉ DE ANCHIETA EM CENA: UMA PROPOSTA DE ESTÍMULO À LEITURA E À ESCRITA. ESCOLA MUNICIPAL JOSÉ DE ANCHEITA. FME-NITEROI/RJ, 2018 – grifos acrescentados)

Este trecho exemplifica a relação de afeto entre a docência, o ensino e os estudantes, no sentido mesmo de intencionar afetar positivamente o processo de escolarização dos discentes, tornando a escola um lugar prazeroso para boas convivências, um lugar onde é possível brincar e se emocionar, experimentar sensações que pelo poder aquisitivo desses jovens, quiçá seriam impossíveis, como por exemplo vivenciar uma sala de cinema. É importante destacar que a questão da afetividade encontrou seu lugar nas normas curriculares de Niterói (RJ):

A concepção de que recuperação equivale a um castigo para alunos com baixo rendimento (...) deve ser totalmente abolida pelo professor-educador. Ao invés de puni-lo, a melhor ação será direcionada ao soerguimento de sua autoestima, comprometida muitas vezes, por ausência de atenção e afetividade.

(FME-NITERÓI/RJ, 1999, p. 40)

Além deste aspecto de afetividade na direção de afetarmos “uns aos outros”, como demonstrado no capítulo anterior, os planejamentos dos professores expressos através dos projetos “instituintes” seguem uma visão colaborativa, prevendo também a interdisciplinaridade e a integração entre as disciplinas. Dessa forma, as avaliações das aprendizagens dos estudantes são operacionalizadas, similarmente, de forma coletiva, integrada a esses projetos:

Em uma avaliação do corpo docente da unidade observou-se que os alunos puderam aprofundar seus conhecimentos quanto à sustentabilidade, à responsabilidade socioambiental, à linguagem científica e às possibilidades de utilização da tecnologia como uma das “ferramentas” que dispomos para a transformação social. Além disso, aprimoraram a criatividade e a capacidade de resolução de problemas (...)

(PROJETO A INCLUSÃO DIGITAL DOS ALUNOS DA ESCOLA MUNICIPAL ANÍSIO TEIXEIRA EM UMA PERSPECTIVA INTERDISCIPLINAR. ESCOLA MUNICIPAL ANÍSIO TEIXEIRA. FME-NITEROI/RJ, 2018 – grifos acrescentados).

O projeto acima foi proposto de forma oficial, isto é, representava o projeto institucional da escola, sob coordenação da professora Evelyn de Souza Crespo Lima. Este entendimento a respeito da avaliação compartilhada entre os docentes das diversas disciplinas também integra

os documentos oficiais da rede Niterói (RJ) e assim, os profissionais de educação, especialmente aqueles que ocupam a função da docência, deverão “refletir e discutir em conjunto com outros profissionais” (FME-NITERÓI/RJ, 1999, p. 39), sobre quais seriam as possíveis razões e soluções para os problemas em relação às aprendizagens dos estudantes.

Se pensarmos na etimologia da palavra disciplina, entenderemos alguns aspectos mais profundos sobre as implicações de uma avaliação conjunta entre os professores das diversas matérias escolares. Disciplina possui a mesma origem etimológica de seu termo em ação, ou seja, disciplinar que segundo dicionário Michaelis vem do latim e implica em sujeitar o outro, inclusive mediante a castigos. Não é à toa que para “o Foucault da docilização dos corpos”, as disciplinas escolares são tecnologias de poder.

Entretanto, significa também desenvolvimento metódico, rigoroso, cultivo de hábitos para aperfeiçoamento. Então, temos aqui uma inflexão muito significativa dentro da lógica formativa que permeia a avaliação nos ciclos pois nesta lógica, a avaliação é uma prática com vistas a melhoria de desempenho de todos os sujeitos envolvidos nos processos de escolarização.

Neles todos são avaliados em conjunto e não apenas os estudantes. Então, afirmar que a avaliação dos processos educacionais é assumida coletivamente pelo professorado implica em assumir uma regra enunciativa que está implícita neste discurso: cada professor, dentro da sua matéria, escolar irá responsabilizar-se com o compromisso do aperfeiçoamento de forma metódica e rigorosa, isto é, “disciplinarmente”.

Isto vai de encontro a uma significativa marca da cultura escolar que é a da hierarquização entre as matérias escolares. Há uma certa falácia de que as matérias que mais reprovam seriam aquelas mais importantes, as mais desafiadoras e portanto, as que exigiriam maior dedicação, e conseqüentemente, mais disciplina por parte dos estudantes, sendo elas as mais reconhecidas tanto pelo corpo estudantil, quanto pelos demais sujeitos.

Em conformidade com esse traço cultural, os professores com índices de reprovação maiores seriam aqueles tomados como os mais rigorosos, mais exigentes e, portanto, os mais bem reconhecidos. Isto implica, ademais, na própria estruturação das disciplinas nas grades curriculares, o que tende a produzir também certos regimes de verdade. Historicamente, as disciplinas consideradas “exatas” foram se constituindo por dentro de uma lógica que tem no marco histórico da segunda guerra mundial, uma de suas condições de emergência, com o advento dos armamentos nucleares, e com isso, um apreço pelo desenvolvimento tecnológico. Isto traz para os discursos, temas e elementos, ou seja enunciações que são constitutivas dentro dessa área e que irão produzir certas subjetividades.

Mas nem sempre foi assim, até o século XIX, o lugar da história e outras disciplinas da chamada área de humanidades era central dentro dos regimes de enunciações escolares ao trazer repertórios culturais com vistas a outras subjetivações, especialmente, no que diz respeito a arte da retórica, da argumentação, se pensarmos na formação para as elites e, do culto aos grandes vultos históricos, em relação à uma educação massiva.

Não percamos de vista, que o contexto discursivo em análise vem se constituindo entre tradições e inovações, continuidades e descontinuidades. Então, muito naturalmente, podemos constatar as continuidades discursivas no que diz respeito as hierarquizações, e, simultaneamente, proposições em direção a uma lógica mais colaborativa entre as disciplinas. Focalizemos, então, esta última perspectiva pois além de ser o cerne das nossas discussões, todas as normatividades curriculares, bem como os planejamentos dos professores de Niterói (RJ), almejam tal engajamento.

Se estamos diante de lógicas (disciplinar e interdisciplinar) que se excluem reciprocamente, mais do que se aproximam, como pensar as marcas disciplinares quando se busca a interdisciplinaridade e a colaboração entre as disciplinas no ato de avaliar, que em último sentido, segundo o dicionário online de português, pode ser compreendido também como estabelecer uma valia, um valor, ou preço daquilo que precisa ser incorporado pelos estudantes, no sentido mesmo de que passem a carregar nos seus corpos, tais ensinamentos para progressão de seus estudos?

Que lugar o ensino de História vem ocupando nestes processos colaborativos e de fixação de sentidos? Que referências culturais a história escolar pode agregar para aprendizagens de outras matérias? Com quais outras referências culturais é preciso lidarmos, ou melhor, que elementos da cultura histórica rivalizam, complementam e agregam tanto para o ensino de História, como também para as demais disciplinas nesta lógica de cooperação e integração entre os saberes disciplinares?

Se retomarmos os trechos dos projetos “instituintes” analisados anteriormente no capítulo três, veremos que temas como identidades culturais, patrimônio e história local são fios condutores desses processos, temas que por assim dizer, são históricos por excelência. Mas mesmo quando estes temas não são vinculados diretamente, eles reforçam o objeto de ensino de outros projetos, seja para incentivo da curiosidade dos estudantes, seja para construção dos chamados “discursos de autoridade”. E isto, muitas vezes não implica dizer que a história foi a disciplina promotora do projeto “instituinte” relacionado, como por exemplo, o projeto da “rádio escolar”, “do xadrez”, “do trânsito” e “da horta”.

Então, é possível afirmarmos que dentro desta lógica interdisciplinar e colaborativa a história tem um papel e lugares cativos. Seria isto, um indício da própria cultura histórica exógena à escola, delineando e configurando a composição de novos saberes no encontro entre as disciplinas endogenamente nos espaços escolares? Nos documentos curriculares oficiais de Niterói (RJ) podemos encontrar alguns indícios de como a cultura histórica se relaciona com os saberes históricos escolares e a partir deles com outras disciplinas:

Outros eixos e referenciais curriculares devem ser identificados e trabalhados pelo professor, em sua prática em sala de aula, nunca perdendo de vista o processo de interdisciplinaridade que perpassa os conteúdos das diversas disciplinas, ou áreas de conhecimento (...)

Os conteúdos tem origem em alguns eixos que são ideias centrais, mas que permitem uma criteriosa intervenção pedagógica, capaz de ressignificar as disciplinas escolares. Os conteúdos, por exemplo, podem se agrupar em complexas temáticas, em torno das quais se desenvolvem os campos conceituais, havendo sempre o necessário inter-relacionamento entre as diversas áreas do conhecimento e os temas desenvolvidos (...)

Assim, a nossa proposta curricular aparta (sic) para os seguintes pressupostos:

1. Correlação entre o conhecimento historicamente acumulado e os novos conhecimentos surgidos na realidade atual
2. (...)
3. Inter-relação entre os conteúdos

(FME-NITEROI/RJ, 1999, p. 42 e 44).

Essas compreensões também são possíveis de ser identificadas no contexto da prática como demonstra o trecho a seguir, retirado de um dos projetos “instituintes”:

Os objetivos do projeto foram plenamente atingidos. Pretendíamos criar no ambiente escolar um espaço destinado à discussão de temas importantes que permeiam a atualidade; proporcionar aos alunos oportunidades para que exercitassem a sua capacidade crítica, de modo a se criar uma dialética com seus pares em sala de aula; oportunizar a ampliação da competência comunicativa e Favorecer o desenvolvimento da capacidade comunicativa e a promoção de habilidades leitoras – sic.

(PROJETO DA DESCOBERTA DO MUNDO. ESCOLA MUNICIPAL ANTINÉIA SILVEIRA MIRANDA. FME-NITERÓI/RJ, 2017).

Ao enunciar a necessidade de se abordar temas da atualidade com o exercício da crítica, temos alguns elementos que são constitutivos da disciplina de História e é preciso relembrar que esse mesmo projeto acima citado indicava o trabalho com as fontes como requisito para pleno desenvolvimento do projeto. No processo de integração entre as disciplinas, há também indícios de aproximação com outras matérias escolares, seja pela capacidade comunicativa ou

ampliação da capacidade leitora, sendo a história uma disciplina potente para propulsão destes debates.

Por isso, os trechos acima também indicam o forte potencial formativo da disciplina de história para as aprendizagens dos estudantes. Entretanto, nas políticas educacionais atuais com incidência sobre a prática, há ainda muitos discursos que vem desqualificando esta disciplina, intencionando seu esvaziamentos. Não é o escopo desta tese, reformas (que tem se mostrado conservadoras), como por exemplo a reformulação do “novo” ensino médio, que efetivamente tendem a diluir os saberes de várias disciplinas, entre eles os da história, por campos disciplinares ou áreas de conhecimento.

Entretanto, podemos propor encaminhamentos a partir do que estamos abordando neste trabalho, como alternativas possíveis a estas políticas, que quiçá possibilitem costurar por dentro de tais reformas, conquistas e resultados já alcançados, ou seja, aquilo que já se constituiu no código disciplinar de História e que em Niterói (RJ) foi elemento agregador entre as disciplinas, para não perder de vista o solo discursivo por onde já trilhamos, como campo de pesquisa e de estudo, isto é do próprio Ensino de História. É o que veremos à seguir.

4.2 O lugar da História hoje: dissensos e consensos entre lógicas avaliativas antagônicas

O diálogo entre as avaliações em larga escala, com as avaliações institucionais e as avaliações da aprendizagem, é incentivado na avaliação assim concebida, realizando-se um acompanhamento que verifique o equilíbrio entre perspectivas diagnósticas, formativas com outras de caráter somativo.

(FME-NITERÓI/RJ, 2010, p. 17)

Iniciando pelo posicionamento oficial da rede municipal de Niterói (RJ) a respeito das avaliações amparadas em procedimentos em larga escala exteriores às escolas, cujas questões são padronizadas, é importante refletirmos até que ponto, essas avaliações contribuem para contextos de ensino como esta rede? Já que como estamos acompanhando neste relato de pesquisa, Niterói (RJ) se insere em uma lógica formativa, paradoxalmente, oposta as avaliações de caráter somativo como predominam nas avaliações externas.

Mais do que revelar um jogo diplomático entre as ações centralizadas e as localmente situadas expresso na última epígrafe, é importante compreendermos, ademais, que efeitos práticos essas duas lógicas avaliativas podem produzir para os sujeitos e para o conhecimento, mais especificamente, conhecimento escolar em História no contexto em análise?

De acordo, com o que podemos deduzir do texto em epígrafe, retirado de um dos documentos empíricos desta pesquisa, para os formuladores de currículo e das políticas de avaliação niteroienses, estas duas lógicas não são apenas possíveis de coexistirem, como também, são complementares aos processos de ensino-aprendizagem, por possibilitarem a extração de indicativos relevantes para “ permitir o avanço do conhecimento avaliativo dos alunos, das instituições e das redes” (FME-NITERÓI/RJ, 2010, p. 17). Isto em parte se deve ao fato de que:

Essa visão está de acordo com o conceito curricular aqui abraçado, na medida em que não rejeita instrumentos homogêneos em nenhum dos níveis (tais como provas, testes padronizados e assim, por diante, e, ao mesmo tempo, insta a se reconhecer que os resultados de tais instrumentos não podem ser tomados de forma isolada de outros, resultantes de instrumentos utilizados de forma processual, formativa e diagnóstica. (FME-NITERÓI/RJ, 2010, p. 17).

É interessante que um dos argumentos utilizados para valorização das avaliações externas neste contexto, seja justamente, a necessidade de romper com as homogeneizações, quando estas são as marcas principais desses modelos avaliativos padronizados, ainda que estes não sejam tomados de forma isolada tal como intencionado na orientação oficial para a rede. Podemos então, dizer que em Niterói (RJ) a organização escolar em ciclos vem negociando sentidos com lógicas avaliativas diferentes.

Fenômeno nada isolado, as tentativas de controle centralizadoras de contextos locais, ele capaz de assujeitar o próprio projeto de Educação inclusiva e democrática por ser tensionado pelo poder e suas ramificações, com visões de sociedade bem situadas e em disputas, como vimos anteriormente, no capítulo dois, mais diretamente em seu último tópico. Quando falamos em poder, é preciso entender que mesmo quando ele é impositivo, como nestas políticas exteriores às escolas, ele é tensionado pelas forças sociais em ação.

Negociação de sentidos, além do poder de “barganha”, isto é, as condições possíveis entre as forças sociais em ação, envolve muitas estratégias, e uma das apostas desta rede de ensino como venho demonstrando é, justamente, o fazer curricular que ocorre nas escolas, com posição relevante para o protagonismo docente, que tem sido valorizado nos documentos curriculares oficiais de Niterói (RJ):

A ele [professor] cabe, primeiramente, criar contextos de aprendizagem que desencadeiem debates sobre as questões do nosso tempo, bem como processos de investigação que aprofundem os temas e conteúdos a serem estudados, levando sempre em consideração as possibilidades de cada aluno em seu estágio próprio de desenvolvimento. (FME-NITERÓI/RJ, 1999, p. 26)

Considerando as abordagens para o currículo de cidadania e diversidade, metodologia e avaliação apresentam-se estreitamente articuladas. De fato, o desenvolvimento de um currículo nessa perspectiva perpassa por mediações pedagógicas que ressignificam o trabalho educacional, na medida em que diversificam, por intermédio da pesquisa e da metodologia investigativa e de projetos de trabalho apresentados como formas de organização didático-pedagógica do cotidiano escolar possibilitando a comunicação entre as diversas áreas do conhecimento visando ao desenvolvimento da identidade e da cidadania.

(FME-NITEROI/2010, p. 14)

“A comunicação entre as diversas áreas do conhecimento” tem sido priorizada nos textos normativos, ao lado da valorização dos saberes docentes, também, na política dos “projetos instituintes”. Para exemplificar, podemos observar no projeto “instituinte”, abaixo, que este foi considerado bem sucedido por ter incentivado a participação e o trabalho em coletividade, indo além dos conteúdos programáticos para estímulo da cidadania:

Muitos alunos outrora introspectivos e resilientes (sic) em participar de atividades coletivas, se envolveram de forma decidida na produção dos espetáculos. Ressaltamos com isso, a nossa preocupação não só em divulgar conteúdos programáticos mas na formação de um cidadão cômico de seus direitos e deveres e protagonista de sua própria vida.

(PROJETO A GENTE QUER COMIDA, EDUCAÇÃO E ARTE: TEATRO, LITERATURA, MÚSICA E CINEMA COMO PROTAGONISTAS DO ESPAÇO ESCOLAR. ESCOLA MUNICIPAL ANTINEIA SILVEIRA MIRANDA. FME-NITERÓI/RJ, 2018)

Entendo que todas essas estratégias são ações que acabam proporcionando enfrentamentos por outras vias para as políticas mais padronizadoras, já que elas são obrigatórias e portanto, trata-se de um imperativo com a qual esta rede e tantas outras necessitam lidar. Assim sendo, embora as enunciações normativas de Niterói (RJ) entonem a “colaboração/complementação”, as avaliações externas estão positivadas na LDB/1996, lei esta que rege o funcionamento da educação:

Art. 9º A União incumbir-se-á de:

(...) VI – assegurar processo nacional de avaliação do rendimento escolar no ensino fundamental, médio e superior, em colaboração com os sistemas de ensino, objetivando a definição de prioridades e a melhoria da qualidade do ensino;

(LDB, 1996)

Em face destes imperativos, Fetzner e Silva (2018) identificaram em outra rede de ensino, mais especificamente em Nova Iguaçu (RJ) que este lidar com lógicas avaliativas distintas e principalmente de modo impositivo, como vem ocorrendo através das avaliações externas, acaba por produzir certa “esquizofrenia” no contexto escolar. As autoras defendem que as avaliações externas vão de encontro ao projeto de sociedade democrático que intencionamos construir e da escola pública como garantia de equidade, justamente, pela tentativa de hierarquizá-las, sem considerar suas especificidades.

Embora as avaliações externas focalizem a produção de índices para formulações de políticas públicas, segundo Fetzner e Silva (2018), por suas intencionalidades distintas, a organização da escola em ciclos quando submetida às lógicas padronizadoras tendem a ter seus esforços não reconhecidos pelos indicadores produzidos. Além disso, as avaliações externas provocam uma desestabilização dos métodos e prioridades de ensino proposto no modelo em ciclos.

Isto porque tais avaliações induzem os professores a focalizarem outros elementos que não estão em consonância com a proposta da escola ciclada, como por exemplo, o treinamento para que o estudante realize provas para alcance de maiores notas, no lugar de estímulo das reflexões críticas e outras habilidades e competências que não costumam ser mensuradas nestas avaliações externas. Isso tende a ocorrer com maior frequência se às avaliações externas encontrem-se atreladas aos sistemas de bonificações para as escolas e professores.

Nos trechos abaixo, extraídos dos projetos “instituintes” podemos observar alguns destes elementos que não costumam ser objetos de apreciação nas avaliações realizadas em larga escala e que são produzidas por sujeitos sem envolvimento com o contexto escolar local:

Foram montadas quatro peças/dramatizações que encontram-se disponíveis no Youtube. Muros, painéis, pátio da escola *foram pintados pelos alunos*. A escola municipal Julia Cortines participou da mostra dos projetos expondo telas pintadas pelos alunos nas aulas de arte.

(PROJETO MEDIANDO CONFLITOS: CONSTRUINDO UMA CULTURA DE PAZ. ESCOLA MUNICIPAL JULIA CORTINES. FME-NITERÓI/RJ, 2018 – grifos acrescidos).

A montagem dos textos UM DIA EM 2018 e EU ME AMO (monólogo) proporcionou aos alunos participantes um enriquecimento de suas bagagens culturais, onde além de desenvolverem mais suas habilidades interpretativas, tiveram a oportunidade de ter acesso a textos, outras formas de linguagem, adentrando um universo riquíssimo de *experiências culturais e socioafetivas*.

(PROJETO A GENTE QUER COMIDA, EDUCAÇÃO E ARTE: TEATRO, LITERATURA, MÚSICA E CINEMA COMO PROTAGONISTAS DO ESPAÇO ESCOLAR. ESCOLA MUNICIPAL ANTINEIA SILVEIRA MIRANDA. FME-NITERÓI/RJ, 2018 – grifos acrescidos)

Demonstraram também empenho e esmero na realização das tarefas, além de *correlacionarem o que vivenciaram no período eleitoral ocorrido este ano e na necessidade do voto como expressão da democracia oriunda de uma escolha coletiva* da maioria dos eleitores, além, é claro, da *importância do seu protagonismo* numa decisão relevante no espaço escolar.

(PROJETO DEMOCRATIZANDO A CULTURA LITERÁRIA. ESCOLA MUNICIPAL PROFESSOR ANDRÉ TROUCHE. FME-NITERÓI/RJ, 2018 – grifos acrescidos)

Sintetizando, as contribuições desses projetos para produção de critérios avaliativos, podemos concluir que os mesmos buscam privilegiar, além dos conteúdos disciplinares, as

relações de convivência entre os estudantes, professores, a escola e a cidade, considerando-as como imprescindíveis para as práticas cidadãs. Além disso, numa perspectiva bem próxima ao construtivismo e ao sócio interacionismo, que como vimos também embasam a proposta dos ciclos em Niterói, almejavam a construção de saberes, com destaque para o protagonismo dos sujeitos envolvidos, de forma compartilhada.

Assim, por exemplo, em um dos projetos que versava sobre aspectos patrimoniais dessa cidade, os proponentes nos indicaram que os alunos construíram elementos coletivamente em cadernos disponibilizados de forma digital para ressignificação de suas aprendizagens nas atividades de campo realizadas. Nesta direção, são saberes que vão se constituindo em redes de capilaridades em suas horizontalidades e são significativos para ruptura com uma perspectiva de educação bancária, tal como a entende Freire (1987).

Contudo, alguém poderia nos indagar: se o estudante foi avaliado por uma lógica e considerado apto, por que em uma outra não seria? A resposta é: isto é possível, pois a avaliação sempre dependerá de critérios. Quanto mais clarificados estes critérios para os nossos estudantes melhor é a tendência de atingirem bons resultados. Ademais, como exposto anteriormente, a avaliação é componente da cultura escolar, e se o estudante foi culturalmente educado dentro de uma lógica, para ele, é mais complexo compreender e até mesmo se adequar a outra.

É importante destacar que em 2021, Niterói (RJ) atingiu, nas séries iniciais do Ensino Fundamental, a meta estabelecida pelo o Índice de desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) que era de 6.0, obtendo o índice de 6.1. Desde 2011, esta rede de ensino não vinha alcançando as metas do IDEB para o ensino fundamental nas séries iniciais. Já em relação as séries finais deste segmento, a meta de 2021 não foi atingida, pois o índice obtido foi de 5.8. (para estes e outros resultados ver anexos – figuras 18 e 19).

Estes resultados tomados, isoladamente, tendem a reduzir os processos educacionais desenvolvidos nesta rede de ensino e em outras com perfis semelhantes. Há ainda o risco, da necessidade de adequação para mero cumprimento de metas influenciar tais contextos provocando a supressão de muitas de suas práticas e processos pedagógicos, haja vista que como já abordado, elementos priorizados nesta rede não costumam ser considerados nas avaliações externas. Talvez o desafio, para estas avaliações externas seja justamente esse: como aproveitar as potencialidades pedagógicas e os fazeres docentes e de gestões de ensino que funcionam sob lógicas diferentes? Por que não pensarmos em uma via de “mão-dupla” nesses processos?

Ora, os resultados ou “achados” dessa pesquisa demonstram que a avaliação numa lógica formativa pode ir muito além daquela apresentada no texto em epígrafe, ou seja, complementar as avaliações externas e vice-versa, cumprindo o mero papel de oferecer outros indicativos. As avaliações pela lógica formativa possuem potencial para se ramificarem de modo mais efetivo nos nossos contextos de ensino, justamente, por não se constituírem de forma isolada e sim de modo contínuo, e, valorizarem as aprendizagens dos estudantes de acordo com o seu próprio ritmo. Além disso, por incentivar o protagonismo dos sujeitos envolvidos.

E é isto que considero interessante focalizar, tomando o caso concreto da disciplina de História, para que possamos encontrar por dentro de seu código disciplinar, ou seja, daquilo que já construímos, alternativas viáveis a estas políticas de avaliação externas, que enquanto persistirem, não podem se constituir como elemento único de estabilização, fixação e seleção cultural, justamente, por sublimarem avanços no campo das próprias políticas de avaliação, da psicologia da aprendizagem, do ensino, entre outros.

Uma das marcas desta disciplina diz respeito as atitudes investigativas que envolvem a pesquisa, a seleção, a crítica e argumentação. Esses quatro elementos foram considerados como critérios avaliativos de um dos projetos “instituintes”:

Os alunos ficaram bastante empolgados com as atividades que foram feitas ao longo dos meses em que o projeto foi desenvolvido, demonstraram interesse indo além do que foi trabalhado, trazendo informações novas e complementares das que foram apreendidas e pesquisadas na escola.
(PROJETO DEMOCRATIZANDO A CULTURA LITERÁRIA. ESCOLA MUNICIPAL PROFESSOR ANDRÉ TROUCHE. FME-NITERÓI/RJ, 2018)

Em seu código disciplinar, a história se configura, entre outros meios, através de rotinas (CUESTA-FERNANDEZ, 1997, p. 8 e 9) e pelo que podemos observar do trecho acima, tais rotinas que envolvem a busca por novas informações e sua socialização fez parte da formação dos estudantes. Quiçá, os testes padronizados devam considerar tais elementos do cotidiano na formação dos seus índices?

Isto porque no sentido inverso, o contexto escolar já vem buscando adaptar suas práticas educacionais as lógicas avaliativas externas. Como demonstra o seguinte trecho:

Muitos alunos tiveram ótimas colocações na Olimpíada Brasileira de Astronomia (OBA) e Olimpíada de Matemática do Estado do Rio de Janeiro (OMERJ) (...)

Como parte desse processo, participamos também da Olimpíada Brasileira de Robótica (OBR). Vale destacar que as duas equipes da nossa escola (...) ficaram muito bem colocadas na etapa estadual (em 7º e 5º lugares), apesar de o trabalho ser recente (...) participamos da Mostra dos Projetos Instituintes em que expusemos uma maquete (...) que foi premiada em primeiro lugar na categoria jovens cientistas.

Portanto, registre-se aqui a importância desse projeto da nossa escola, e principalmente os alunos, sendo essa experiência fundamental para a formação integral deles.

(PROJETO A INCLUSÃO DIGITAL DOS ALUNOS DA ESCOLA MUNICIPAL ANÍSIO TEIXEIRA EM UMA PERSPECTIVA INTERDISCIPLINAR. ESCOLA MUNICIPAL ANÍSIO TEIXEIRA. FME-NITEROI/RJ, 2018).

Podemos constatar através do extrato acima que a avaliação do projeto também se deu em torno daquilo que seus formuladores compreenderam como “experiência” com vistas a “formação integral” dos estudantes. Ora, como exposto antes, os projetos “instituintes” almejavam esta formação integral, não apenas através dos chamados conteúdos disciplinares, mas também de valores axiológicos como a questão da colaboração sendo o mote a própria cooperação entre os docentes para estímulo dos discentes. A disciplina de história, como argumentado foi um dos “fios” para integração nos vários projetos, na “experiência” parte de uma tradição inscrita em seu código disciplinar .

Então, mesmo em um projeto de ciências consideradas “duras”, como a robótica, a física e a matemática, podemos observar a prevalência de valores axiológicos (que também são comuns a disciplina de História). Na formação integral através dos procedimentos didáticos, como por exemplo, a posição ativa dos estudantes, temos outros dois importantes pontos de contato no processo de integração das disciplinas, em proveito da História.

É nestes pontos em comum e no próprio protagonismo da história na tessitura de tais projetos, que talvez consigamos fortalecer o ensino desta disciplina, mesmo quando há uma tendência de seu fracionamento, como vem acontecendo nas atuais reformas curriculares. Além disso, é importante questionarmos: se a escola tem sido um lugar para exercício de controle e vigilância e mesmo assim, em face dessas tentativas de condicionamentos externos, ela é propositiva em suas ações para outras possibilidades de ensino e avaliação, como venho argumentando; se a escola é capaz de negociar sentidos com práticas avaliadoras de caráter mais tradicionais, o inverso também seria possível? E em caso afirmativo, que caminhos seguir? Negociar entre lógicas avaliativas distintas é ainda o melhor itinerário? Que ganhos seriam possíveis a partir do que vem sendo explorado no “chão da escola”? Ou este, tende a ser visto pelos gestores dessas políticas públicas educacionais exteriores à escola como àquele lugar de fala sem escuta no sentido proposto por Spivak (2010)?

É importante lembrarmos que não estamos apenas diante de lógicas avaliativas distintas, mas também de projetos societários (como vimos no item 3 do capítulo dois). Por isso, a arena pelas significações não se resume apenas em responder: qual seria o melhor caminho para “capturar”, de fato, como os estudantes aprendem? que índices devemos considerar para melhoria do ensino? Há que se considerar que estamos lutando, como nos

ensinou Popkewitz pelas almas, ou seja, pelas subjetividades dos nossos estudantes. E é na avaliação que o poder cria regulações, regimes para os ditos e interditos, suas próprias verdades ao excluir outras.

Por isso, ainda que Niterói (RJ) se constituía como campo empírico de vanguarda em face de alguns enfrentamentos, quiçá será possível avançarmos, ainda mais, por intermédio de outros diálogos? É o que veremos a seguir.

4.3 O “existente” e o “porvir”: Diálogos possíveis?

Reafirmando a dualidade que permeia esta tese, isto é, a leitura através de lentes teóricas pós-estruturais em face de documentos, cujas lógicas de construção, como venho demonstrando, expressam sentidos que se aproximam da racionalidade moderna. Embora, como vimos, mesmo com algumas ressalvas, já encaminhadas no capítulo anterior, temas numa perspectiva pós-estrutural estejam emergindo de modo mais significativo nos projetos “instituintes”, sobretudo, com foco na cultura.

A emergência de tais temas nos planejamentos dos professores, como expressão de suas práticas, pode ser indicativa de que a dualidade com a qual preciso operar neste trabalho encontra-se presente, também, no próprio cotidiano da rede pública municipal de Niterói (RJ). Entretanto, tais temas mais próximos ao pós-estruturalismo e nascidos do “chão da escola” ainda carecem de estratégias para sua incorporação nos currículos oficiais, como indicaram, igualmente, o coletivo dos professores signatários dos projetos “instituintes” outrora analisados, especialmente no que diz respeito aos “saberes historicamente subjugados” relativos aos nossos grupos culturais afro-brasileiros e indígenas, muito embora, já estejam no “radar” da gestão de ensino.

O fato de tais projetos despertarem o interesse como política pública em Niterói (RJ) pode ser comprovado mediante, mesmo, os incentivos para os seus desenvolvimentos. Contudo, umas das interpretações possíveis é que eles foram assumidos como estratégias complementares aos documentos curriculares oficiais e que um dos seus grandes méritos é de propiciar a autoria, o protagonismo e a liberdade de atuação docente.

Essas estratégias porém, poderiam ir além, se conforme anteriormente mencionado, houvesse um esforço para preservação institucional desses projetos que expressam um fenômeno bastante raro: a sistematização da prática efetuada pelo próprio docente. Além disso, se eles fossem tomados como fontes de estudo em paralelo aos conhecimentos que costumam

embasar as produções curriculares, geralmente, textos produzidos por acadêmicos da área do currículo.

É possível mesmo advogarmos que isto não foi experimentando ainda em Niterói (RJ) e quiçá em qualquer outra parte do mundo. Está posto pois, o desafio. Com isto, cabe ressaltar, não estou afirmando que esses saberes docentes não exerçam influências nas produções de textos curriculares, pois isso, como advogado anteriormente, pode se dar por outras vias.

Antes de prosseguirmos, é preciso reconhecermos o mérito do documento curricular formulado pela secretaria de ensino do Rio de Janeiro em 1988. Esse documento intitulado História (5ª a 8ª série) apresenta em suas formulações: sugestões metodológicas embasadas na prática profissional de quatro professores dessa rede de ensino. É possível que tenha havido outras experiências semelhantes que careçam de uma maior publicização.

Mas, é preciso avançarmos mais na direção de currículos no âmbito formal que priorizem o lugar da prática em diálogos teóricos para além de anexos e apêndices, e que aproveitem a própria “expertise” de seus profissionais de forma mais generalizada, apesar dos esforços nesta direção, considerando-se especificamente, o contexto em análise, inclusive com ampla convocatória para os diálogos e não engessamento das práticas docentes. Podemos, então afirmar que os professores exercem influência nos currículos, entretanto, “arenas de disputas” (SILVA, 2010) que são, tendem a expressar relações de poder e é em meio as mesmas que se dão as suas efetividades para significação.

Retomando-se a questão da dualidade com a qual precisamos operacionalizar entre continuidades e descontinuidades dos discursos, na prática, se traduz pelos duplos antagônicos que estão na própria expectativa daquilo que esperamos que nossos alunos aprendam e para os quais voltamos a nossa atenção na hora de avalia-los, e isso tanto em termos amplos que abarcam a gestão de ensino, como nos micro cotidianos das salas de aula.

Dessa forma, não é incongruente afirmar que almejamos resultados esperados quando propomos um projeto educacional, ou até mesmo, um plano de aula, como se pudéssemos gerir, por exemplo, o aluno como um “produto”, alguém dentro deste projeto moderno, que iria se constituir como cidadão, emancipado, protagonista de sua história, bom profissional, de acordo com os regimes de verdade em dado “arquivo democrático”, ou como “sujeito obediente e passivo” em outro “arquivo antidemocrático”.

Ora, o próprio percurso histórico demonstrou as inconformidades dos sujeitos dentro de cada um desses projetos, com tendência tanto sujeição (tomemos o caso de alguns setores da sociedade que clamam a volta da chamada “ditadura militar” no contexto do “arquivo” democrático) como também a tendência de insurreição, um dos elementos que deflagrou o

próprio fim do regime de exceção vivenciado entre 1964 a 1985 no Brasil (“arquivo” antidemocrático). Então, podemos afirmar que os projetos educacionais para a sociedade brasileira falharam tanto para um modelo societário quanto para outro?

Em parte, sim. Mas podemos ir além, e questionar até que ponto o projeto moderno tem sido bem sucedido para sujeição das vontades, através de seus jogos de linguagem e de poder? Por meio de quais fissuras têm se dado as condições para emergência dos sujeitos e saberes divergentes? É preciso clarificar para o leitor, um posicionamento que venho assumindo ao longo deste trabalho: o projeto moderno é um castelo de cartas ao arbítrio das brisas com a ilusão ótica de rochedo. Isto significa que há muitos caminhos para a agência dos sujeitos, como também, possibilidades de elaborarmos outros modelos educacionais que fujam dessa necessidade de assujeitar o outro.

Modelos educacionais da modernidade intencionam, entre outros objetivos, exercer controle sobre corpos dóceis e quando não alcançados parecem apontar para certo fracasso. O problema é que não temos como dar conta deste “produto”, quando muito, é possível acompanharmos o processo de formação dos estudantes já que este se daria no lapso temporal em que estão sendo produzidas as nossas subjetividades dentro do contexto de ensino.

O ser humano visto como *processo* em construção e não como um *produto* das intencionalidades educacionais como pretende o projeto moderno, demandaria, então, que as avaliações se voltassem para mensurar outros resultados que não estivessem condicionados a uma expectativa de futuro, mas que fossem aptas a nos trazer, indícios já no presente. Contudo, mais que isso: apontamentos de como este sujeito vem entendendo seus próprios assujeitamentos e suas condições para ruptura com os mesmos, no lugar de adiarmos para um momento vindouro, quando não estaríamos mais em face desse estudante, para verificação de sua condição de cidadão, emancipado, entre outros projetos pretendidos.

Enunciados tais como: “*formar*” cidadãos críticos, sujeitos emancipados com o verbo no infinitivo poderiam, numa lógica processual de construção contínua e sempre em “devir” ceder espaços para verbos capazes de dar conta desse movimento em construção, por exemplo, o verbo “*tornar-se*” conjugado no modo indicativo do presente, nos traria as seguintes enunciações: Torna-se cidadão crítico, ou torno-me cidadão crítico. Já no gerúndio (ideia de continuidade) teríamos: Tornando-se um cidadão crítico ou tornando-me um cidadão crítico.

As duas últimas enunciações para cada tempo verbal seriam até mais apropriadas, porque reforçam a ideia de ação do próprio sujeito e não a agência da escola, isto é, estaríamos avançando para a quebra com a tese “salvacionista” implícita no projeto moderno. Essas mudanças não são meros preciosismos, pois como venho demonstrando, os discursos são

produtores de realidade, então se queremos construir uma realidade focada em processos, fazem-se necessárias outras formas de enunciação.

Obviamente, todo projeto moderno se entrelaça com essa expectativa de futuro capaz de gerar assujeitamentos, sendo a própria construção desse produto, em si, a finalidade da Escola enquanto instituição da modernidade. Mas se estamos falando nos estudantes como parte dos processos e não como produtos de ensino, como seria, então, o acompanhamento (a avaliação) de um processo educacional? A avaliação se daria em relação ao quê? Ou em outras palavras, como seria uma avaliação segundo uma lógica pós-estrutural já que este tem sido o caminho teórico-metodológico adotado neste trabalho?

Antes de responder a estas perguntas é válido destacar que os ciclos, segundo entendimento de Wallon (1989, 2008) e experimentado, na prática até aqui, na rede pública municipal de Niterói (RJ), já nos aponta indícios para encaminhamentos prenunciativos de uma lógica mais democrática e emancipatória. Considerando-se, como parte de seus pressupostos, privilegiar-se a avaliação de modo contínuo e diagnóstica ao longo do processo:

Com o sistema de ciclos fazem-se necessárias alterações no atual sistema de avaliação (...)

Os conceitos só influirão na aprovação e retenção dos alunos *ao final de cada ciclo proposto*. Nos demais anos de escolaridade, o *processo de avaliação diagnóstica e contínua* a que serão submetidos os alunos, deverá nortear o processo permanente de replanejamento do processo de ensino-aprendizagem, evitando-se assim direcioná-lo para uma das partes do mesmo, ou seja, o aluno.

(FME-NITERÓI/RJ, 1999, p. 38 – grifos originais)

Dessa forma, os ciclos, se pensarmos em suas avaliações processuais, contínuas e diagnósticas, já se inscreveriam numa lógica do “devir”? Sob esta condição, quiçá devamos avançar, um pouco mais, nas análises para questionar: se a lógica formativa consegue romper, ou não, com os assujeitamentos, com quais continuidades e descontinuidades lidamos em face da estabilização de sentidos, através das avaliações nas escolas no modelo ciclado?

Ou ainda, o que o pós-estruturalismo poderia agregar em termos de contribuições para uma rede como a de Niterói (RJ) a qual de acordo como venho expondo já nos trazem muitos diferenciais e resultados bem amadurecidos? Na linha da compreensão desses “fazeres” nessa rede de ensino, é possível estendermos aspectos do pós-estruturalismo para as normatizações oficiais (já que de certa forma, encontramos “rastros” dessa tendência teórica nas práticas dos professores através dos projetos “instituintes”, conforme visualizamos antes)?

Primeiro, cabe destacar, embora sejam uma proposta democrática e emancipatória, as avaliações na escola em ciclos não se constituem como “devir”, pois em termos de projeto de

Educação, não questionam o poder em suas origens, por não inquirir e confrontar o lugar mais oculto onde este se esconde: a própria educação como projeto de sujeição das vontades. Ora, se estamos sempre a formar estudantes para que estes assumam performances requeridas pela sociedade, seja qual for o projeto de educação, este seria sempre castrador de desejos. Isso nos leva a questionar: é possível um ensino no qual o estudante seja possuidor de si mesmo e “baile” ao seu próprio ritmo?

Como indica o próprio sentido da palavra “formar”, segundo o dicionário online de português implica em: “estruturar, dar forma, fabricar”“, isto é, uma ação de um sujeito sobre um objeto (neste caso, o aluno, visto como tal) para produção de um novo artefato (como finalidades do ensino). Talvez os pontos de distensões e afastamentos entre estas lógicas, possam ser encontrados, para além das normas e práticas pedagógicas avaliativas, mas, sobretudo, na enunciação de certos discursos que são portadores de sentidos e nos reconduz as teses salvacionistas como anseio do projeto moderno. Raízes profundas do pensamento arqueológico da modernidade. “Somos submetidos pelo poder à produção da verdade e só podemos exercê-lo através da produção da verdade” (FOUCAULT, 1979, p. 179-180).

Então, uma lógica formativa ainda não se constitui como “devir” segundo um entendimento mais pós-estrutural, porque tende aos condicionamentos das subjetividades. O poder há que se reconhecer é algo que se transforma e a produção da verdade é relativa em suas regras de enunciação. Assim, antes questionei, se o pós-estruturalismo poderia agregar a esta rede de ensino e como avaliar numa lógica pós-estrutural?

Parafraseando a Clarice Lispector, aquilo que ansiamos “ainda não tem nome”, ou seja, não existe (?). Contudo, podemos argumentar a partir de alguns indícios para lançar nossas “fichas” em algumas apostas. A primeira, é que os jogos enunciativos apresentados através da racionalidade moderna e presentes nos ciclos enquanto projeto educacional, nos reconduz a sujeição de vontades, aos duplos antagônicos e a tese salvacionista. Por isso, faz-se necessária a produção de verdades, no sentido proposto por Foucault, como condição da “vontade de saber”, para questionar e ver além daquilo que enxergamos através das variadas facetas de poder e como desloca-lo para produção de outras realidades. O verbo é deslocar porque o poder não se extingui.

O que está em jogo não é o quão produtiva, democrática e emancipatória é a avaliação na organização escolar em ciclos, pois com base nos argumentos apresentados podemos concluir que os ciclos são uma forma de organização escolar potente. O que estou argumentando vai em direção a ampliação dessa potência. Mais do que intervirmos para propor avaliações segundo uma lógica mais próxima ao pós-estruturalismo, quiçá seja necessário nos

voltarmos, mais uma vez, para os enunciados das práticas dos professores, pois estes já nos trazem encaminhamentos de como os discursos constitutivos dos ciclos relacionam-se com as múltiplas expressões de poder.

Observando-se os limites dos ciclos inseridos no projeto racional moderno, ao longo deste trabalho, identificamos, nas estratégias políticas já formuladas por esta rede, indícios na relação saber-poder para deslocamento desses jogos de linguagem em benefício de algo que rompa com os assujeitamentos, ou seja, com a expectativa, em última análise, de (en)formar seus egressos.

São justamente, os estudantes, os sujeitos para quem se direcionam os projetos educacionais, os atores mobilizadores dessas engrenagens. Exemplifico através da democratização da escola pública, alterando o seu caráter elitista para massivo, e, ao mesmo tempo, provocando todo um conjunto de mudanças, entre as quais, a organização em ciclos se constituindo como vimos, mais de perto nos capítulos um e dois, através de processos em meio as disputas políticas.

Assim sendo, uma teoria é tanto válida, promissora e factível quanto menos deslocada do contexto da prática. A prática em Niterói (RJ), já nos vem demonstrando os interesses dos estudantes, os desafios do ensino e os procedimentos didáticos dos professores para solucioná-los. Argumentei a respeito disso, no capítulo anterior, quando tratávamos especificamente do entendimento de Biesta (2017), autor que também se aproxima do pós-estruturalismo, sobre a necessidade de uma educação capaz de privilegiar as diferenças.

As diferenças, um dos temas pós-estruturais, são a realidade da escola. Como lidar com elas tem sido a propulsão para outras formas de compreender esse contexto, justamente, por aqueles que o vivem. Apesar de todos os contingenciamentos para estabilização de sentidos, e consequentemente, de poderes, quando falamos em avaliação, há no “chão da escola” possíveis sementes para outras lógicas que tendem a se aproximar de uma visão mais pós-estrutural.

Como exercício de síntese das análises efetuadas, através dos diálogos teóricos propostos, destaco alguns destes encaminhamentos pelos olhares dos professores e de seus projetos apresentados: competências e habilidades desenvolvidas para além de seu caráter pragmático (aprender a fazer) e ontológicos (conteúdos disciplinares), valorizando-se aspectos axiológicos (aprender a ser e a conviver, como por exemplo, colaborar); ampliação das noções de pertencimento e do sentimento de comunidade. Ademais, autoconhecimento; disciplina, controle e ética, como ilustra, no melhor sentido da palavra, o trecho abaixo:

Podemos dizer que o projeto “Vamos todos para o Xadrez” foi bem sucedido, pois sua premissa básica – ensinar a jogar xadrez e desenvolver atividades e posturas relacionadas ao jogo do xadrez que contribuam para melhoria comportamental, ética e intelectual dos alunos, além de viabilizar a prática do silêncio e o respeito as regras e ao adversário – foi plenamente alcançado.

(PROJETO VAMOS TODOS PARA O XADREZ? ESCOLA MUNICIPAL HONORINA DE CARVALHO. FME-NITERÓI/RJ, 2018)

Quanto à disciplina de História, os projetos “instituintes” ao enunciarem as temáticas culturais, a identidade local e a patrimonialização logram uma quebra da linearidade temporal, com deslocamentos também para outras narrativas, para além das eurocêntricas. Obviamente, os elementos, em destaque na síntese proposta, são também indicativos das continuidades no plano dos discursos como argumentando ao longo deste trabalho.

Apenas a título de rememoração: os discursos evocados para a questão da cidadania vão ao encontro de uma tese salvacionista implícita na racionalidade moderna, com a qual, conforme demonstrado, há “rastros” nos discursos tanto nos planejamentos dos professores quanto nos documentos curriculares oficiais. Entretanto, observando-os a partir das lentes teóricas propostas por Biesta (2017, p. 36-54), podemos constatar as atitudes responsivas e as responsabilidades nos processos educacionais desenvolvidos, bem como, o comprometimento ético nos espaços habitáveis pelos sujeitos, sendo a escola, lócus intersubjetivo, por excelência.

Assim, antes da nossa relação com o conhecimento, nos relacionamos em primeiro lugar, com os nossos corpos e em seguida com outros, em nossas diferenças. Processos apagados pela lógica do “ser cogito” moderno, entretanto, foram identificados no “chão da escola” no contexto em análise (e quiçá poderão ser identificados em outros) como observado neste e no capítulo anterior. Ao lançar luz sobre estes processos através das análises propostas, procurei demonstrar que a prática é o lugar de outras possibilidades de “ser, fazer ou pensar o que somos”. Em síntese, é o lugar para “tornar-se presença”:

Tornar-se presença não é simplesmente um processo de se apresentar ao mundo. Consiste em começar num mundo cheio de outros iniciadores, de tal maneira que não sejam obstruídas as oportunidades para que outros iniciem. Tornar-se presença é, portanto, uma apresentação a outros que não são como nós.
(BIESTA, 2017, p. 50)

“Torna-se presença”, para Biesta (2017, p. 43), é “totalmente experimental”. É isso que os docentes em seu papel de autoria com estímulos de políticas públicas estão concretizando. É nesses passos que se antecipam processos vindouros (avaliar pela lógica pós-estrutural). As análises embasadas, teoricamente, nos auxiliam na compreensão desse fenômeno pois nos possibilitam enxergar por outros ângulos, aquilo que nos foge às retinas, muitas vezes, ofuscadas pelas rotinas.

Nesse exercício intelectual, foram destacados muitos “fios” de uma “teia discursiva” para produção da “vontade de saber”, isto é, aquilo que nos constitui em nossas subjetividades e aquilo que fazemos através do que conhecemos. Agora, é hora pois, de uni-los para alinhar os sentidos nos percursos da implementação dos ciclos de escolarização e da disciplina de História discutidos ao longo deste trabalho. Trata-se de tecer os “arremates” dessas tramas discursivas, ou seja, as últimas tessituras.

ÚLTIMAS TESSITURAS

Tecer era tudo o que fazia. Tecer era tudo o que queria fazer (...)

Com capricho de quem tenta uma coisa nunca conhecida, começou a entremear no tapete as lãs e as cores (...) E aos poucos seu desejo foi aparecendo (...) Porque [o marido] tinha descoberto o poder do tear, em nada mais pensou a não ser nas coisas todas que ele [o tear através do trabalho da moça tecelã] poderia lhe dar (...)

A moça escolheu uma linha clara. E foi passando-a devagar entre os fios, delicado traço de luz, que a manhã repetiu na linha do horizonte

Marina Colasanti, 1991

Marina Colasanti em “A moça tecelã” nos oferta inspirações para os desafios da nossa contemporaneidade. O conto aborda, entre outros temas, a questão do vazio existencial e se um texto pode ser ressignificado para assumir outras intencionalidades através das interpretações dos seus leitores, há na arte de tecer (discursos), a possibilidade de produção de realidades, de construção de outros mundos possíveis. É através desse conto que pretendo encaminhar as considerações finais para este trabalho pelo valor das suas analogias para as discussões levantadas no percurso deste relato de tese.

“*Com capricho de quem tenta uma coisa nunca conhecida*” tal como a heroína “moderna” de Colasanti, o pesquisador obstinado empenha-se em produzir tracejados para algo que ainda nos é desconhecido, seja através do poder da inventividade ou ainda enfitando por outros ângulos peças adormecidas no aparelho de tear como o fez, nos dois casos, a “Moça tecelã”. As “peças”, nesta analogia, são os “fragmentos discursivos” (ou, nossas fontes de pesquisa) e o “aparelho de tear”, os encaminhamentos metodológicos para produção daquilo que sequer existia, ou ainda que existindo, se reveste de novidade pelas mãos destras do tecelão/pesquisador.

Nesta direção, a pesquisa buscou investigar os ciclos de escolarização no contexto de sua implementação na rede pública municipal de Niterói (RJ), entre 1998 a 2018. Para isso, valeu-se de documentos normativos, curriculares e dos planejamentos e avaliações dos professores integrantes de uma política pública duradoura desse lócus, os projetos “instituintes” que objetiva, entre outras finalidades, incentivar a produção autoral docente, que nesta pesquisa foi interpretada como uma das estratégias para complementação das lacunas nos documentos curriculares oficiais, bem como da própria implementação dessa forma de organização do tempo escolar.

Dessa forma, estudar as produções dos professores de Niterói (RJ) através de seus projetos “instituintes” possibilitou um olhar para a política dos ciclos a partir desse contexto e a desconstrução de discursos limitadores, especialmente àqueles que de modo equivocado tendem a afirmar ser esta proposta, promotora de clivagens entre as classes subalternas e dominantes, sobretudo, enxergando-a apenas como mera “aprovação automática”.

Uma das apostas neste trabalho é que a opção por esse modelo de organização iria produzir no solo dos discursos, experiências possibilitadoras de novos enunciados para o que entendemos sobre conhecimento, sujeito, escola, bem como para disciplina de História, que também foi objeto de apreciação ao longo deste percurso de pesquisa, entre outros temas.

Especificamente, em relação à disciplina de História, a aposta principal e que foi constatada, ao longo do trabalho, foi: os ciclos de escolarização possibilitaram a emergência de certos enunciados para essa disciplina no contexto de sua implementação em Niterói (RJ) em face de tessituras mais amplas. Por outro lado, as tradições escolares e da própria disciplina de História evidenciaram algumas continuidades. Neste sentido, estávamos diante de inovações, como as entende Foucault (1999, p. 50; 2008a, p. 23), ou seja, “irrupções” no solo das tradições.

Considerando-se, então, o conjunto das variadas práticas discursivas problematizadas neste trabalho, através da implementação dos ciclos em Niterói (RJ) em suas múltiplas particularidades, especialmente, em termos de gestão de Ensino e o “arquivo” de enunciações constitutivos do seu *a priori histórico* (FOUCAULT, 2008a, p. 143-149) foram analisadas, ademais, no percurso argumentativo: tendências, aspectos ontológicos, axiológicos, disputas políticas, continuidades e descontinuidades em relação à disciplina de História.

Esleveu-se esta disciplina, em particular, não apenas por ser este o nosso campo de trabalho e investigação. Mas sobretudo, em razão dos domínios que lhes são intrínsecos: o potencial para a produção de subjetividades; as disputas políticas em torno de sua objetivação na ordem do saber; suas tradições impressas em seu código disciplinar (CUESTA-FERNANDEZ, 1997) com suas funções sociais, ora sob ataque, ora sob prestígio nos instigando a investigar ao longo do percurso: Quais são as potencialidades e limites desta disciplina? De que modo vem se (re) constituindo discursivamente, em meio as continuidades e descontinuidades nos percursos escolares e na relação com os poderes regulatórios dos (inter)ditos?

As respostas foram problematizadas ao longo do trabalho e a seguir irei apresentar uma breve síntese. Antes, faz-se necessário retomar as escolhas teóricas e metodológicas que nos levaram ao encontro das mesmas. Considerando os binômios “inovação”; “tradição”; “continuidades”; “descontinuidades”, as abordagens discursivas em diálogo com o trabalho

teórico de Michel Foucault possibilitaram a compreensão de que uma mudança, na ordem do discurso, tal como aquelas vivenciadas na experiência da organização escolar em ciclos na rede municipal de Niterói (RJ), aqui discutidas, não supõe “ideias novas”, ou ainda um pouco de invenção e criatividade, ou mesmo, uma mentalidade diferente, mas transformações em uma prática, e eventualmente nas que lhe são próximas e em sua articulação comum (Foucault, 1995, p. 237).

Essas articulações foram investigadas por meio de políticas de currículo, tendo o planejamento e avaliação como dimensões das discussões curriculares, nas interlocuções com esse modelo de organização escolar e com a disciplina de História, através do entendimento de que as continuidades e descontinuidades no plano dos discursos não necessariamente indicam rupturas, antes devem ser vistas como irrupções na forma de acontecimentos.

Acontecimentos estes, que não se limitam apenas a produção de palavras, pois tudo aquilo que é dito ou interdito, ou mesmo que é passível de imaginação, estão implicados nas relações históricas e para serem compreendidos devem ser investigados no feixe destas relações (FOUCAULT, 1999, p. 51). Este foi um dos desafios a que me propus no percurso desta investigação.

Foucault é um autor de muita densidade intelectual, então, muitas vezes elaborei analogias e metáforas para construção mental daquilo que este autor formulou teoricamente, para apropriar-me de suas ideias para este trabalho. Um desses exercícios (solitário e ainda não descrito) foi compreender a relação entre continuidade e descontinuidade como um rio. O rio seria o discurso, a matéria prima do trabalho de Foucault.

Em alguns momentos, o rio em seu percurso no tempo e no espaço (ou seja nas condições históricas) encontrará obstáculos, conduzindo-o a descontinuidades. Essas descontinuidades poderão levar o rio a novos caminhos, ou apenas se mostrarem como irrupções, mantendo-se o seu trajeto em continuidade. O rio não deixará de ser rio, em ambos os casos, assim como o discurso não perderá sua natureza.

Por isso, a relação entre continuidades e descontinuidades está ancorada em algo que permanece: a tradição, no entendimento de Foucault (2008a, p. 23). Assim, ainda que nos deparamos como uma mudança de rumo, uma nova ordem de saber, esta estará amparada em certa tradição, posto que está construída na relação histórica com os discursos. Em outras palavras, nada que é dito é totalmente continuidade ou descontinuidade, inovação ou tradição. Para aprofundamento teórico da noção de tradição, busquei dialogar com outros autores.

Hobsbawm (1984) opera com a noção de “tradição” como invenção e no estudo aqui efetuado nos proporcionou aportes para compreensão do modo como os discursos são

mobilizados para legitimação da política dos ciclos, a princípio visto como elemento desestabilizador de tradições herdeiras da seriação que precisavam ser superadas para adequação aos novos tempos da “virada do milênio”. E, uma década após através de deslocamentos de sentidos para este termo como elemento agregador da rede. Williams (1979; 2015) nos permitiu a compreensão de que esses sentidos a respeito da “tradição” partem de seleções socialmente partilhadas.

Estas premissas foram muito importantes para complexificar os enunciados investigados, nos auxiliando a isolar no fundo de permanências certas inovações (FOUCAULT, 2008a, p. 23). Isso possibilitou a apreensão dos processos de subjetivação e objetivação daquilo que foi se fixando como significativo para o objeto investigado, isto é, os ciclos de escolarização em diálogo com a História Escolar na tríade de políticas selecionadas, justamente, por terem sido as mais polêmicas nos debates no campo educacional. Nestes movimentos, foi possível explorarmos os duplos antagônicos, como nos orientou o trabalho teórico proposto por Thomas S. Popkewitz (2001, 2020).

Dessa forma, retomando o conto de Colasanti para nossos dias atuais, nele encontramos inspirações para a compreensão sobre aquilo que nos é exterior através de um duplo movimento: a completude (quando as relações entre os sujeitos, entre si, seus saberes e o do “outro”, são as mais simétricas possíveis) ou a supressão do “ser” através do *desejo e/ou do controle*, indutor de assujeitamentos/pastoreio. O conto é, assim, uma analogia para o próprio “poder”, dos ditos e interditos, das visibilidades e invisibilidades, dos anseios e *vontades* de “*ser*”, “*saber*” e “*agir*” produtores dos “jogos de verdade”.

Os jogos de verdade, expressos através da linguagem, são demonstrativos das regularidades de enunciação, não apenas em termos de continuidades, mas sobretudo, como expressão do poder de regulação, de produção de regras exercendo funções de legitimação social para seus discursos e também exclusões de outros, com potencialidades para interferências nos processos de objetivação e subjetivação como vimos no percurso deste trabalho.

No estudo proposto, assim como sugere a análise do discurso, segundo as concepções de Foucault, não houve uma preocupação em entender que tipo de egresso se formou a partir da organização em ciclos, haja vista que para este autor, mais importante do que pensar no sujeito como *produto* é compreender os *processos* de subjetivação, isto é, o modo como se formaram determinadas subjetividades.

Assim, procurei demonstrar como o conceito de “teias discursivas” elaborado pelo historiador e professor Durval Muniz de Albuquerque Jr (2007) é potente pois nos veio em

auxílio para a produção de constructos teóricos para apreensão de como a disciplina de História foi sendo (re) significada em diálogos com aquilo que Foucault (1994) denomina de “jogos de verdade”. Essas construções teóricas também nos ajudam na síntese das questões sobre a História Escolar anteriormente levantadas.

Ditos e interditos nos discursos, disponíveis em suas condições de emergência, que denominei no capítulo um como *a priori histórico* da experiências possíveis, através implementação dos ciclos de escolaridade no contexto de Niterói (RJ). É importante relembrarmos que Albuquerque Jr. exemplifica essas relações através do caso de Rivière (FOUCAULT, 1982). Assim, o conceito de “teias discursivas” “apoia-se em práticas e não em um discurso particular” (ALBUQUERQUE JR, 2007, p. 103).

Dessa forma, os tópicos aqui destacados são aqueles que julguei os mais significativos para este momento conclusivo. Haveria ainda muitos outros pontos dessas “teias discursivas” que foram trabalhados no percurso desta investigação, posicionando sujeitos, saberes e poderes, mas esta tessitura para finalização “costura-se” com recortes. Vejamos cada um deles a seguir

A partir desse *a priori histórico* tema do capítulo um, “*Niterói (RJ) e os ciclos de escolarização – “a priori histórico” de uma experiência possível*”, busquei investigar as suas práticas. Inicialmente, retomei o trabalho teórico dos psicólogos Henri Wallon e Paul Langevin (s/d), para identificar os “rastros” discursivos que embasaram os ciclos e dessa forma compreender se e como esse modelo de organização escolar distinguia-se do modelo seriado, cuja presença além de hegemônica em nosso país é também a mais remota.

Neste movimento, constatei algumas regularidades discursivas (FOUCAULT, 2008 a, p. 163) no sentido de regras de enunciação, ou seja, as condições históricas para emergência de determinados discursos sobre o regime do tempo escolar em ciclos. Entre essas regularidades, destaco: a ascensão ao poder de grupos sociais considerados mais progressistas, a preocupação com os processos de aprendizagem das classes populares, a aproximação com o campo da psicologia, especialmente para compreensão da formação do pensamento simbólico na criança e como esse se desenvolve por intermédio da sociabilidade e a distribuição de conteúdos curriculares de acordo com os interesses e capacidades cognitivas dos estudantes que poderiam ser reagrupados em classes de reforço, aceleração ou em enturmações específicas. Tais enturmações deveriam privilegiar o ensino integrado entre as disciplinas, preocupando-se também com encaminhamentos práticos daquilo que se pretendia ensinar.

Há que se destacar os significados para o termo “ciclo”, compreendendo que no trabalho de Wallon tal termo é indicativo do pensamento dialético desse autor cuja influência é marxista. Nesse sentido, esse autor buscava inquirir aos conteúdos curriculares aquilo que seria mais

contributivo para maturação sócio biológica do educando, compreendendo que esse ser humano estará sempre a se completar, mas que ele passa por estágios. Discursos em torno das intencionalidades educacionais nesse modelo de organização, são demonstrativos de que apesar de compreender o estudante como ser em formação, este modelo foi tecido no seio da racionalidade moderna.

Esses estágios não implicam em linearidade, de modo que quando um se encerra inicia-se outro. Segundo Wallon (1989), os ciclos podem se sobrepor, levando-os os educandos a uma maior afinidade para uma determinada competência, por isso a indicação das enturmações de acordo com os processos individuais de cada estudante.

Assumi o cuidado de analisar os documentos curriculares prescritos de Niterói (RJ) com a atenção voltada para examinar se e como esse entendimento de Wallon seria ressignificado no contexto em análise, sobretudo, em relação à distribuição de conteúdos da disciplina de História e conforme demonstrei há ainda certa permanência da linearidade com foco na tradição europeia (anexo, figuras 1 a 13). Tal permanência pode ser compreendida pelos jogos enunciativos resultantes da tradição da seriação, cuja incidência na prática, produziu uma hibridação nesses documentos.

A leitura dos documentos curriculares normativos associada aos autores constantes do levantamento bibliográfico, nos trouxera, indícios que além das contribuições teóricas de Henri Wallon e Paul Langevin, outros teóricos da psicologia da aprendizagem, como por exemplo, Jean Piaget e Levi Vygotski contribuíram para as formulações produzidas em Niterói (RJ) para construção do entendimento sobre os ciclos de escolarização.

Paulo Freire, autor que buscou compreender a realidade dos estudantes, não sob o prisma da psicologia, e sim da sociedade, numa relação também dialética teve suas ideias retomadas nas produções curriculares de Niterói (RJ). Além disso, no percurso da investigação, foram traçados outros diálogos teóricos e conceituais, especialmente com autores do campo do currículo, da historiografia, do ensino da História, da pedagogia, dos saberes docentes e formação de professores, entre outros, para constituição das análises dessas “teias discursivas” nas imbricações com o poder.

Analisado esse solo discursivo da experiência e compreendido em suas definições iniciais, empreendi enlaçamentos de outros pontos dessa “teia discursiva” articulando a gestão do ensino da História escolar, com outras políticas públicas que se desenvolveram neste solo discursivo, a saber: currículo, planejamento e avaliação. Tal atividade intelectual é representativa do exercício teórico metodológico que Fisher (2001) denomina como “interdiscursividade”.

Em diálogos teóricos com esses dois conceitos, “teias discursivas” e “interdiscursividade”, foi possível compreender como o cenário em análise é fecundo para atribuição de sentidos não apenas em relação aos ciclos de escolarização e seus desdobramentos através das políticas em destaque neste relato de tese, mas como a própria disciplina de história foi se constituindo nessas interlocuções, bem como, com outras disciplinas.

Dessa forma, foram possíveis alguns entendimentos demonstrados no capítulo dois: “*Políticas educacionais, ciclos de escolarização e suas interfaces: currículo de história como discurso*”, entre eles: embora a disciplina de história se revista de certos cânones tradicionais, suas enunciações movimentam-se nos jogos discursivos, através dessas teias posicionando sujeitos e saberes tensionados pelas relações de poder. O deslocamento de certas tradições neste cânone, como por exemplo, a persistência na linearidade pautada no eurocentrismo constituiu-se como um dos desafios nos documentos curriculares prescritos oficiais da rede de Niterói (RJ) e como demonstrado houve certa dificuldade em transpô-lo nesse contexto discursivo.

Costurando algumas tramas, ainda no capítulo dois, problematizei o conceito de “biopoder” (FOUCAULT, 2008b) e como esse conceito nos ajuda para produção de inteligibilidades a partir das relações entre o local e o global, para compreensão das logicidades que regem os nossos currículos, bem como as teses culturais (POPKEWITZ, 2001) constituídas através dos sistemas de razão, dispersas em um solo arqueológico a partir do paradigma do neoliberalismo e os pactos internacionais firmados em relação à Educação, com incidência nas práticas e fazeres nos micro cotidianos, a exemplo do que analisei na rede pública municipal de Niterói (RJ).

No encontro teórico com o trabalho de Gertz Biesta (2017), no capítulo três “*(C)RIAÇÕES “INSTITUINTES”*: *construindo mundos entre fissuras e regimes de verdade*”, identifiquei alguns percursos e iniciativas que tendem a contribuir para ruptura com esta tradição eurocêntrica, através das práticas docentes expressas em seus planejamentos que compõem parte da política institucional “instituinte”. Essas práticas prenunciam elementos de currículos pós-estruturais ao enunciarem temas como: cultura, identidades, patrimônio, meio ambiente, entre outros. Exemplificam práticas escolares curricularmente inteligentes (SOUZA, 2018).

Defendi que essas práticas docentes contextualizadas nas ações “instituintes” complementam os documentos curriculares oficiais e cooperam para transposição dos obstáculos para a disciplina de história no sentido de produzir outras narrativas históricas para emergência de outros protagonistas, para além daqueles vultos históricos tradicionais, bem

como das narrativas eurocêntricas. Entretanto, o deslocamento dessa narrativa eurocêntrica para outras plurais precisa ser melhor encaminhada nos documentos oficiais.

Dessa forma, advoguei que a política dos projetos “instituintes” vem se constituindo como uma estratégia eficaz para implementação dos ciclos, especialmente, no que se refere à questão da interdisciplinaridade, com destaque para os encaminhamentos dados a disciplina de História, sobretudo, em relação aos “saberes historicamente subjugados” especialmente àqueles relativos aos nossos povos tradicionais, afro-brasileiros e indígenas. Levantei como provocação que tais projetos tendem a serem vistos apenas como complementares, uma vez que estes não tem sido utilizados de modo mais efetivo como fontes para produção dos currículos na rede de Niterói (RJ).

Há que se destacar, como mérito da rede pública de Niterói (RJ), que ao se promover e incentivar essas ações docentes, cria-se uma cultura diferenciada capaz de contribuir para a lacuna acima citada. Trata-se de uma diligência que transcende os limites dessa pesquisa, pois se faz com a cooperação entre a gestão de ensino, o “chão” da escola e os formuladores de currículo. Entretanto, como resultados da pesquisa seria válido indicar alguns direcionamentos.

O primeiro e mais urgente de todos, trata-se do empenho em preservar a memória desses projetos “instituintes”, catalogando-os, arquivando-os e criando meios seguros para disponibilizá-los. Em seguida, a implementação de grupos de trabalhos específicos para produção de um “repositório” de atividades e procedimentos metodológicos com foco nos diálogos entre a teoria e a prática.

No caso específico da disciplina de História, tal repositório poderia por exemplo, ser propositivo dos temas curriculares com a intencionalidade de produzir visibilidades para outras narrativas possíveis a partir dos trabalhos dos professores, incorporando-os ou mesmo substituindo os temas tradicionais, numa outra perspectiva de ensino, que ademais institucionalizasse nos currículos oficiais a prática da interdisciplinaridade que já vem ocorrendo no contexto da prática, mas que não está ainda claramente enunciada na distribuição de conteúdos nos documentos prescritos (anexo, figuras 1 a 13).

No capítulo quatro, busquei recuperar algumas das problematizações levantadas, mas focalizando outros desdobramentos para responder as seguintes questões: *“Avaliar para uma vontade (radical) de saber: que jogos de verdade? Que jogos de linguagem?”*

Demonstrei, em primeiro lugar, as negociações de sentidos que regulam a avaliação, como parte dos processos de ensino, pois nos ciclos há a prevalência de uma lógica formativa com a exigência de avaliações diagnósticas e contínuas mas que coexistem com as lógicas somativas reivindicadas nas avaliações externas. Nessas negociações, os poderes encontram-se

presentes regulando aquilo que precisa ser fixado, com incidência para a “vontade de saber”, não como um transcurso ao amor a verdade (FOUCAULT, 1988, p. 59) mas como resultado daquilo que é priorizado nos processos de ensino, capaz de excluir outras verdades.

Questionei se através da lógica formativa seria possível pensar em egressos para além de considera-los como “produtos” e sim numa percepção de “processos” e argumentei que apesar dessa lógica se posicionar favoravelmente a um acompanhamento contínuo, ou seja, estimular a segunda percepção, ela ainda está muito enraizada na racionalidade moderna, que pressupõe tanto a essencialização dos sujeitos, como também, a intervenção na ação de formá-los. Na etimologia da palavra “formativa” e nos planejamentos dos professores, a partir dos projetos “instituintes”, expus argumentos para proposições mais próximas ao pós-estruturalismo com a preocupação de encaminhar alternativas aos assujeitamentos.

Para complementar tais argumentos, voltemo-nos a atenção uma última vez para “A moça tecelã” porque ela nos auxilia, através de outros olhares, na urgência para ruptura com todas as formas de assujeitamentos. A ingratidão e a postura ambiciosa para quem a “Moça tecelã” colocou sua alma na obra empreendida, nos traz outras lições. Primeiro, àquele que fia, as críticas são caminho para aprendizagens. Segundo, a construção de um mundo mais alegre, terno e pacífico independe do destinatário: é interior ao sujeito e transborda ao mundo, “*repetindo*” aquilo que nos constitui em nossas subjetividades na “*linha do horizonte*”.

Mas já que o interior desse sujeito se constitui na relação com o exterior, e o exterior é o mundo dos discursos, da linguagem, é preciso questionar assim como demonstra Biesta (2017), as possibilidades para nos tornarmos “presença no mundo” de tal forma que façamos daquele “rosto que desaparece na areia da praia” algo para além do que esse mundo exterior ambiciona, especialmente quando se produz relações desiguais de poder, como àquelas vivenciadas pela “moça tecelã”.

Ainda que por um momento, a “moça tecelã” tenha se perdido de si, através de uma relação assimétrica de poder, não priorizando mais as intencionalidades de sua obra, nem reconhecendo a força produtiva que lhe era ulterior, *o processo* que a libertou não adveio, em primeiro lugar de um (re) conhecimento da sua realidade, antes esse (re) conhecimento apenas foi possível através da descoberta de que o amor “*eros*” o qual ela pressupunha lhe ser essencial não é anterior ao amor “*philautia*”, àquele que numa versão mais positiva possível implica em respeito, confiança, autoestima, cuidado de si e dos outros.

Assim, foi a descoberta do amor próprio que a levou ao conhecimento da verdade, e portanto, a ruptura com os seus assujeitamentos. “*É só o amor quem conhece o que é verdade*” como já nos afirmava os escritos atribuídos ao apóstolo Paulo. Seria cabível, então, sustentar

que não há verdade emanada do ódio, muito menos de subjugações? Nos percursos das minhas argumentações problematizei, fartamente, a relação entre a “vontade de saber” e “os jogos de verdade” que em seus transcurtos, segundo Foucault (1988, p. 59) não se resumem a um amor à verdade, mas como ela é fixada ao negar outras possibilidades de enunciações. Foucault destaca ainda que as enunciações são travadas em meio a lutas pelo “poder de significar”, traduzidas em imposições, mas também em negociações, quando, em determinados contextos, as forças sociais estão em um mesmo plano de correlações.

“A moça tecelã” personifica o sujeito que se liberta dos assujeitamentos, superando o poder em sua forma impositiva (que no conto, manifesta-se através das manipulações do esposo). Ela foi capaz de demonstrar sua força interior, ao sobrelevar o amor “*philautia*”, construindo, então, sua própria subjetividade através das suas experiências vivenciadas (e assim deveria ser em nossas escolas, como instrumento de preparo para a vida).

Dessa forma, a “moça tecelã” vai tecendo a si mesma. E o faz “*per e por*” si. Trata-se de um escolha consistente com um livre arbítrio no contexto narrativo de sua história. Pode-se dizer que nem sempre essa liberdade estaria acessível à todos? Consideremos, por um instante, a acessibilidade universal das escolhas. Se amar é fruto de escolha, então, ele deixa de ser algo no plano emocional e sentimental para fixar-se como exercício de uma racionalidade, elevando o sujeito para o centro das (suas) ações.

Então, o amor, com destaque para sua vertente “*philautia*” na conclusão desta pesquisa, já que esta transcorre no próprio sujeito, nos ensinaria o que é verdade, porque é um poder que não objetiva subjugar, antes anseia por liberdade. Assim, como exercício de racionalidade, o amor é algo a ser praticado. Porventura, nos distanciamos de conhecer o que é a verdade, porque vivenciamos um mundo, onde as relações nem sempre se voltam para o amor enquanto prática?

Paulo Freire, ao finalizar a obra “Pedagogia do Oprimido”, assim expressou suas expectativas em relação ao amor a ser praticado, como antecipador e acalento de esperança de um mundo vindouro: “Se nada ficar destas páginas, algo pelo menos esperamos que permaneça: nossa confiança no povo. Nossa fé nos homens e na criação de um mundo que seja menos difícil amar” (FREIRE, 1987, p. 115)

Indo ao encontro desse pensamento, à Hannah Arendt creditamos a ideia de que o amor pressupõe, além da ação, responsabilização. E, é justamente, quando nos responsabilizamos, segundo Biesta (2017) que nos aproximamos de nos tornarmos “presença no mundo” e dessa forma, quiçá poderíamos transpor a “*imensa obra a que o Ocidente submeteu gerações para produzir (...) a sujeição dos homens*” (FOUCAULT, 1988, p. 59 – grifos acrescentados), anulando as nossas vontades.

Tudo dependerá, então, da nossa “*vontade de saber*” e da nossa capacidade de tecer as nossas próprias subjetividades para produção de novas manhãs como o fez, no conto, “a moça tecelã”.

Referências

- AGAMBEN, Giorgio. **O que é o contemporâneo e outros ensaios**. Chapecó, SC: Argos, 2009 (56-73)
- ALBUQUERQUE JR, D. M. Menocchio e Rivière: Criminosos da palavra, poetas do silêncio. *In: ALBUQUERQUE, JR, D.M. A arte de inventar o passado*. Florianópolis: EDUSC, 2007. (101-112)
- ANJOS, Lucélia Carla da Silva. **A presença de Raymond Williams em pesquisas na área de fundamentos da educação: analisando a produção acadêmica das regiões sul e sudeste no período de 2010 a 2016**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Alfenas/MG, 2017
- ANTONIADES, Andreas. Epistemic Communities, Epistemes and the Construction of (World) **Politics**. *Global Society*, v. 17, n. 1, 2003, p. 21-38. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/0953732032000053980> Acesso: : 02 de abril de 2021
- AQUINO, Hermes. **Nuvem passageira**. Rio de Janeiro: Tapeçar, 1977.
- AQUINO, Luciana Fernandes de; OLIVEIRA, Sandra Regina Ferreira de. O ensino de História para crianças: código disciplinar e currículo. *In: X Encontro Nacional Perspectivas do Ensino de História e XXIII Jornada do GT de Ensino de História e Educação da Anpuh/RS*, 2017.
- BALL, S. **Educational reform: a critical and post-structural approach**. Buckingham: Open University Press, 1994.
- _____. What is policy? Texts, trajectories and toolboxes. *Discourse*, London, v. 13, n. 2, p. 10-17, 1993
- ARROYO, Miguel G. **Ações Coletivas e Conhecimento: Outras Pedagogias?** Disponível em: <http://www.universidadepopular.org/site/media/leituras_upms/Acoes_Coletivas_e_Conhecimento_30-11-09.PDF>. Acesso: 10 ago. 2015.
- _____. **Entrevista na TVE – 23/04/2007, às 13h 21min.**
- BIESTA, Gert. **Para além da aprendizagem - Educação democrática para um futuro humano**. São Paulo: Autêntica Editora, 2017.
- _____. Reconquistando o coração democrático da educação. **Educação Unisinos – v.25** (2021). Disponível em: <https://doi.org/10.4013/edu.2021.251.01> Acesso: 24/04/2021.
- BIRMAN, J. Jogando com a Verdade. Uma Leitura de Foucault. **PHYSIS: Rev. Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, 12(2):301-324, 2002. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-73312002000200007&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 09/05/2020
- BITTENCOURT, Circe Fernandes. Reflexões sobre o ensino de História. **Estud. av.**, São Paulo, v. 32, n. 93, pág. 127-149, agosto de 2018. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40142018000200127&lng=en&nrm=iso. Acesso: 22/12/2018
- BONDIA, J. L. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**. Jan/Fev/Mar/Abr 2002 N° 19.
- BORBOREMA, Caroline Duarte Lopes de. **POLÍTICA DE CICLOS NA PERSPECTIVA DO CICLO DE POLÍTICAS: interpretações e recontextualizações curriculares na rede municipal de educação de Niterói/RJ**. Tese (doutorado em Educação). Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2008.
- BRASIL. **LEI Nº 9.394, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1996** (Lei de diretrizes e bases da Educação – LDB). Brasília: Casa Civil – Subchefia de assuntos jurídicos, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em 27/04/2020
- BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais: história**. Brasília: MEC/SEF, 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro051.pdf> Acesso em 11/07/2020

- BRASIL. Lei 14.164. Brasília: MEC/MMFDH, 2021. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/lei-n-14.164-de-10-de-junho-de-2021-325357131>
Acesso: 11 de junho de 2021
- CAIMI, Flávia Eloisa. História convencional, integrada, temática: uma opção necessária ou um falso debate? In: ANPUH – XXV SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA – Fortaleza, 2009. Disponível em: <http://www.snh2011.anpuh.org/resources/anais/anpuhnaional/S.25/ANPUH.S25.0301.pdf>
Acesso: 22/07/2020^
- _____. Progressão do conhecimento histórico. In: FERREIRA, Marieta; OLIVEIRA, Margarida Dias de. **Dicionário de ensino de história**. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2019
- CANCLINI, N. G. **Culturas híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade**. São Paulo: Edusp, 2013
- CANDAU, Vera. *CANDAU, V. M* Educação Escolar e Cultura(s): multiculturalismo, universalismo e currículo; In: CANDAU. V. M. (org) **Didática: questões contemporâneas**. Rio de Janeiro: Ed. Forma & Ação, 2009.
- Commission Ministerielle D'Étude. **Projet de réforme de l'enseignement: Project Paul L'angevin – Henri Wallon**. Paris: Commission Ministérielle D'Étude, [s.d.]. Disponível em: <http://clauderochet.pagesperso-orange.fr/ecole/docs/langevin.pdf>. Acesso : 01/05/2020
- CANEN, A e SANTOS, A. R. (orgs). Educação multicultural. Teoria e Prática para Professores e Gestores Escolares. Rio de Janeiro: editora Ciência Moderna, 2009.
- CARBELLO, Sandra Regina Cassol. A ORGANIZAÇÃO ESCOLAR NA PERSPECTIVA DE ANÍSIO TEIXEIRA: a centralidade do trabalho docente. Tese (doutorado em Educação). UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “JÚLIO DE MESQUITA FILHO”, 2016.
- CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Critérios de classificação Qualis-Ensino. Brasília [s.d.] Disponível em: https://www.capes.gov.br/images/stories/download/avaliacaotrienal/Docs_de_area/qualis/ensino.pdf. Acesso em: 21/01/2020
- CHEVALLARD, Y. **La transposición didáctica. Dei saber abio ai saber enseñado**. Buenos Aires: Aique Grupo Editor, 2000.
- CNDP – Centre National de Documentation Pédagogique. **Les Cycles à l'école primaire**. Collection Une École Pour L'Enfant des Outils pour Les Maîtres. Paris: Hachette, 1991.
- CUESTA-FERNANDEZ, R. **Sociogénesis de una disciplina escolar: La Historia**. Barcelona: Ediciones Pomares-Corredor, 1997.
- COLASANTI, Marina. In: **Contos brasileiros contemporâneos**. São Paulo: Moderna, 1991
- DAMBROS, Marley; MUSSIO, Bruna Roniza. Política educacional brasileira: a reforma dos anos 90 e suas implicações. In: **ANPED SUL**, Florianópolis, outubro de 2014. Disponível em: http://xanpedsul.faed.udesc.br/arq_pdf/656-1.pdf Acesso: 26/07/2020.
- DEACON, R. & PARKER, B. Educação como sujeição e como recusa. In: T. T. Silva (org.). **O sujeito da educação: estudos foucaultianos**. 6 ed. Petrópolis: Vozes, 2008, p. 97-110.
- DEACON, R. **Discourses of Discipline: Rethinking Critical Pedagogies in South Africa**. In: NAIN, Z. et. al. (Eds.) **Communication and Development**. Londres, Sage, 1994
- DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia**. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1997. v.4.
- DERRIDA, Jacques. **A escritura e a diferença**. Tradução: Maria Beatriz Marques Nizza da Silva. Coleção Debates. 3ª Ed. São Paulo: Ed. Perspectiva, 2002.
- DERRIDA, Jacques. Carta a um amigo japonês. Trad. Érica Lima. In: OTTONI, Paulo. **A prática da diferença**. Campinas/São Paulo: Ed. Unicamp/ Fapesp, 1988.
- DELEUZE, Gilles. **Conversações (1972-1990)**. São Paulo: Editora 34, 1992.

- DUSSEL, Inés. FOUCAULT E A ESCRITA DA HISTÓRIA: reflexões sobre os usos da genealogia. **Educação & Realidade**. 29(1):45-68 jan/jun 2004. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/25418/14744> Acesso: 24/01/2020
- FERREIRA, Marcia Serra; GOMES, Maria Margarida. Currículo de Ciências: a alquimia das disciplinas escolares e a produção da autonomia docente. **Roteiro**, Joaçaba, v. 46, jan./dez. 2021. Disponível em: <https://portalperiodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/23827> Acesso: 05/01/2021
- FETZNER, A. R. A implementação dos ciclos de formação em Porto Alegre: para além de uma discussão do espaço-tempo escolar. **Revista Brasileira de Educação** v. 14 n. 40 jan./abr. 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/v14n40/v14n40a05.pdf>. Acesso em 03/05/2020
- _____. **Falas docentes sobre a não-aprendizagem escolar nos ciclos**. 2007. 167 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.
- _____. **Avaliação: desejos, vozes, diálogos e processos**. Coletânea Ciclos em Revista. Volume 4. Rio de Janeiro: WAK Editora, 2004.
- _____. Ciclos & Currículo: à procura de sentidos. **ESPAÇO DO CURRÍCULO**, v.7, n.1, p.5-12, Jan/Abril de 2014. <http://www.periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/view/19405/10750>. Acesso em 05/05/2018.
- _____; SILVA, Nathalia Santos Corrêa. AVALIAÇÃO EXTERNAS NAS ESCOLAS ORGANIZADAS EM CICLOS: UMA ESQUIZA DE RENIANO ESPAÇO EDUCACIONAL. **Revista Teias** v. 19, n. 54, Jul./Set. 2018. Cotidianos, Políticas e Avaliação. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/36247/26487>. Acesso: 21/08/2021.
- FIGUEIREDO, Haydée; REZNIK, Luís; GONÇALVES, Márcia de Almeida. **Entre moscas e monstros: construindo escalas, refletindo sobre história local**. In: Anais do IV Encontro Nacional de Pesquisadores do Ensino de História. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 2000. (544-553)
- FISCHER, R. M. B. FOUCAULT E A ANÁLISE DO DISCURSO EM EDUCAÇÃO. **Cadernos de Pesquisa**, n. 114, npo. 1ve9m7-b2r2o3/2 n0o0v1embro/ 2001
- FRASER, Nancy. Identity, exclusion, and critique: a response to four critics. **European Journal of Political Theory**: 2007. Disponível em: <<http://philpapers.org/rec/FRAIEA>>. Acesso: 7 ago. 2015.
- ENFANCE, n. 7, **édition spéciale**. p. 130, 1985.
- FERNANDES, Claudia; FRANCO, Creso. Séries ou ciclos: O que acontece quando os professores escolhem? In: FRANCO, Creso (Org). **Avaliação, Ciclos e Promoção na Educação**. Porto Alegre: Artmed, 2001 (55-68).
- FERRO, M. (1991). Visions de l'histoire et périodisation, une typologie, en **AA.VV. Périodes. La construction du temps historique. Actes du V Colloque d'histoire au présent**. Paris: Éditions de l'École des Hautes Études en Sciences Sociales et Histoire au présent (99-101).
- FME-NITERÓI. **Construindo a escola do nosso tempo**. Rede Municipal de Ensino de Niterói, 1999.
- _____. **Portaria n. 125/08. Proposta Pedagógica Escola de Cidadania**. Fundação Municipal de Educação de Niterói, 2008.
- _____. **Portaria n. 132/08. Diretrizes Curriculares e Didáticas**. Fundação Municipal de Educação de Niterói, 2008.
- _____. **Referencial Curricular – Uma construção Coletiva**. Rede Municipal de Ensino de Niterói, 2010.
- _____. **Portaria n. 530/1994. Progressão Continuada**. Fundação Municipal de Educação de Niterói, 1994.

- FETZNER, A. R (org). **Ciclos em revista – Avaliação: desejos, vozes, diálogos e processos**. Rio de Janeiro: Wak Ed, 2008 (vol. 4) (p. 81 – 98)
- FETZNER, Andrea Rosana; CORRÊA DA SILVA, Nathalia Santos. AVALIAÇÕES EXTERNAS NAS ESCOLAS ORGANIZADAS EM CICLOS: UMA ESQUIZOFRENIA NO ESPAÇO EDUCACIONAL. **Revista Teias**, [S.l.], v. 19, n. 54, p. 114-129, set. 2018. ISSN 1982-0305. Disponível em: <<https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/36247>>. Acesso em: 21 set. 2021.
- FLORENCE, Maurice (pseudônimo de Michel Foucault). “Foucault” (verbete). In: HUISMAN, Denis. **Dicionário dos Filósofos**. Martins Fontes: São Paulo, 2001. (234-239)
- FONSECA, M. **Michel Foucault e Constituição do Sujeito**. 1 ed. São Paulo: Educ, 1995
- FOUCAULT, Michel. **Aulas sobre a vontade de saber: curso no Collège de France (1970-1971); seguido de o saber de Édipo**. Tradução: Rosemary Costhek Abílio. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2014.
- FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade I: A vontade de saber**. Tradução de Maria Thereza da Costa Albuquerque e J. A. Guilhon Albuquerque. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1988.
- FOUCAULT, Michel. **A ordem do Discurso**. Aula Inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. 19.ed. São Paulo: Edições Loyola, 1999.
- FOUCAULT, M. **A arqueologia do saber**. 7 ed. Tradução de Luiz Felipe Baeta Neves. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008(a).
- FOUCAULT, M. **Nascimento da Biopolítica**. Curso dado no Collège de France (1978-1979). Trad. Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2008 (b).
- FOUCAULT, M. **As palavras e as coisas: uma arqueologia das ciências humanas**. Tradução Salma Tannus Muchail. — 8ª ed. — São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- FOUCAULT, Michel. "Qu'est-ce qu'un auteur?". in **Bullelin de Ia Société Française de Philosophie**, 63e année, n.o 3. juillet-septembre 1969, pp. 73-95. Disponível em: <http://www2.eca.usp.br/Ciencias.Linguagem/L3FoucaultAutor.pdf><http://www2.eca.usp.br/Ciencias.Linguagem/L3FoucaultAutor.pdf>. Acesso: 29/04/2020
- FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir**. 38 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.
- FOUCAULT, Michel. **A História da Loucura na Idade Clássica**. São Paulo: Perspectiva, 1997.
- FOUCAULT, M. **O Nascimento da Clínica**. Rio de Janeiro: Forense Universitária. 2011.
- FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Organização e tradução de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979
- FOUCAULT, M. **Eu, Pierre Rivière, que degolei minha mãe, meu irmão e minha irmã**. 2.ed. Rio de Janeiro: Graal, 1982
- FRANCO, Creso (Org). **Avaliação, Ciclos e Promoção na Educação**. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 11. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987. Disponível em: <https://cpers.com.br/wp-content/uploads/2019/10/Pedagogia-do-Oprimido-Paulo-Freire.pdf> Acesso: 28/09/2021
- GABRIEL, C. T. Teorias do currículo e pós-fundacionismo: essencialismos em questão. In: MORGADO, J. C.; SANTOS, L. L. C. P.; PARAÍSO, M. A. (orgs.) **Estudos curriculares: um debate contemporâneo**. Curitiba: CRV, 2013 (p. 47-64)
- _____. Objetivação e subjetivação nos currículos de licenciaturas: revisitando a categoria *saber docente*. **Revista Brasileira de Educação** v. 23 e230071 2018
- _____. CONTEÚDO-RASTRO: um lance no jogo da linguagem do campo curricular. **Currículo sem Fronteiras**, v. 17, n. 3, p. 515-538, set./dez. 2017. Disponível em: <https://www.curriculosemfronteiras.org/vol17iss3articles/gabriel.pdf> Acesso em: 03/01/2020.

- _____; CASTRO, Marcela Moraes de. Conhecimento escolar: objeto incontornável da agenda política educacional contemporânea. **Revista Educação em Questão**, v. 45, n. 31, 15 abr. 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/5105> Acesso: 22/12/2018
- GALLO, Sílvio. Dossiê: “O ‘efeito Foucault’ em Educação”. **Pro-Posições**, Campinas, v. 25, n. 2, pág. 15 a 21 de agosto de 2014. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-73072014000200001&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 27 de janeiro de 2021.
- GALVÃO, I. **Wallon: uma concepção dialética do desenvolvimento infantil**. Petrópolis: Vozes, 1995.
- GALVÃO, Alexander; SILVA, Gerardo; COCCO, Giuseppe (Org.). **Capitalismo cognitivo**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003
- GOODSON, Ivor F. Currículo, teoria e História. 12 ed. Petrópolis (RJ): Vozes, 2012.
- _____. **A Construção social do Currículo**. Lisboa: Educa, 1997
- GOMES, Nilma L. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. **Currículo sem Fronteiras**, v.12, n.1, pp. 98-109, Jan/Abr 2012. Disponível em: http://www.apeoesp.org.br/sistema/ck/files/5_Gomes_N%20L_Rel_etnico_raciais_educ%20e%20descolonizacao%20do%20currículo.pdf Acesso: 04/07/2021
- GRATIOT-ALFANDÉRY, H. **HENRI WALLON (1879-1962)** – (Coleção Educadores) Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010 Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me4686.pdf>. Acesso 29/04/2020
- HALL, Stuart. A CENTREALIDADE DA CULTURA: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. **Educação & Realidade**. 22 (2): 15-46, jul/dez, 1997.
- _____. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 10 ed. Trad. Tomaz Tadeu da Silva, Guaracira Lopes Louro. Rio de Janeiro: DP&A, 2005
- _____. **Da Diáspora: identidades e mediações culturais**. Belo Horizonte: UFMG, 2003.
- HOBSBAWM, Eric. Introdução: A Invenção das Tradições. In: HOBSBAWM, Eric; RANGER, Terence. (orgs.) **A invenção das tradições**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984. (p. 9-23).
- HOLANDA, Sérgio Buarque de. **Raízes do Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.
- HUSSERL, Edmund. **La Crise des Sciences Européennes et la Phénoménologie Transcendantale**. Traduit de l'allemand et préfacé par Gérard Granel. Paris: Gallimard, 2004
- IUNES, Nailê Pinto. **A política curricular produzida pela escola como contraponto a políticas educacionais contemporâneas**. Tese (doutorado em Educação). Universidade Federal de Pelotas, 2014.
- IVENICKI, Ana. Multiculturalismo e formação de professores: dimensões, possibilidades e desafios na contemporaneidade. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v.26, n.100, p. 1151-1167, jul./set. 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ensaio/2018nahead/1809-4465-ensaio-S0104-40362018002601186.pdf> Acesso: 19/07/2020
- JACOMINI, Maria Aparecida. Avaliação escolar no ensino organizado em ciclos. In: JAEHN, Lisete. **Conhecimento e poder na história do pensamento curricular brasileiro**. Tese (doutorado em Educação). Universidade Estadual de Campinas, 2011.
- KISHIMOTO, Tisuko. **O brincar e suas teorias**. São Paulo: Pioneira, 2002
- KOSELLECK, R. **Futuro passado. Contribuição à semântica dos tempos históricos**. Rio de Janeiro: Contraponto/Editora da PUC Rio, 2006.
- KRUG, A. **Ciclos de formação, uma proposta transformadora**. Porto Alegre: Mediação, 2006.
- LACAN, Jacques. **Escritos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

- LACAN, Jacques. **Nomes-do Pai** (T. André, Trad., pp.11-53). Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005. (Original publicado em 1953).
- LE GOFF, Jacques. **A história deve ser dividida em pedaços?** São Paulo: editora Unesp, 2015.
- LIBANEO, José Carlos. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 1, p. 13-28, 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ep/v38n1/aop323.pdf> Acesso: 26/07/2020
- LINHARES, C. Políticas de formação de professores e experiências instituintes. **Revista Eletrônica do ALEPH**, ano 1, n. 05, maio/jun. 2005.
- LISPECTOR, Clarice. **Crônicas para Jovens de Escrita e Vida**. Rio de Janeiro: Editora Rocco, 2010.
- LOPES, A. C. Teorias pós-críticas, política e currículo. **Educação, Sociedade e Culturas**, nº 39, 2013, p. 7-23.
- LOPES, A. C. Políticas curriculares: continuidade ou mudança de rumos? **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 26, pp. 109-118, 2004.
- MACEDO, Elisabeth. Currículo como espaço-tempo de fronteira cultural. **Revista Brasileira de Educação** v. 11 n. 32 maio/ago, 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/v11n32/a07v11n32.pdf> Acesso em 30/03/2020
- MACHADO, Roberto. **Foucault, a ciência e o saber**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2006.
- MACHI, Maurílio. **A progressão continuada no sistema de ciclos, a atuação e formação de professor**. Tese (doutorado em Educação). Universidade Estadual Paulista, 2009.
- MAINARDES, J. **A escola em ciclos: fundamentos e debates**. São Paulo: Cortez, 2009
- _____. Ciclos de formação. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. **DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM. Disponível em: <http://gestrado.net.br/?pg=dicionario-verbetes&id=85>. Acesso em: 02/05/2020
- _____. A organização da escolaridade em ciclos: ainda um desafio para os sistemas de ensino. In: **Avaliação, Ciclos e Promoção na Educação**. Porto Alegre: Artmed, 2001 (36-54)
- _____. ABORDAGEM DO CICLO DE POLÍTICAS: UMA CONTRIBUIÇÃO PARA A ANÁLISE DE POLÍTICAS EDUCACIONAIS. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/NGFTXWntTvXyTcQHCFyhsJ/?format=pdf&lang=pt>
- MAGALHÃES, Marcelo de S. **Por que ensinar história hoje? O significado de cidadania nos Parâmetros Curriculares Nacionais**. In: X Encontro Regional de História: História e Biografias, 2002, Rio de Janeiro. Anais do X Encontro Regional de História: História e Biografias. Rio de Janeiro: ANPUH-RJ, 2002
- MAHONEY, Abigail Alvarenga; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de (org). **Henri Wallon: Psicologia e Educação**. São Paulo: Edições Loyola, 2009.
- MATTOS, Ilmar Rohloff de. “Mas não somente assim!” Leitores, autores, aulas como texto e o ensino-aprendizagem de História. **Dossiê. Tempo**; 11 (21); Jun 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tem/a/gN3CCtpfxGm6dBgPb8JkKtp/abstract/?lang=pt> Acesso: 17/12/2020.
- MATTOZZI, I. I bambini, il tempo, la storia: educazione temporale e curricolo di storia nella scuola elementare, in CIDI, di Firenze (a cura di). **Tempo e spazio, dimensioni del sapere. Dalle ipotesi teoriche alle pratiche didattiche**. Milán: Mondadori, 1988 (pp. 65-81)
- MCLAREN, P. **Multiculturalismo Crítico**. São Paulo: Cortez, 2007
- MIRANDA, Marília Gouveia. A organização escolar em ciclos e a questão da igualdade substantiva. **Revista Brasileira de Educação** v. 14 n. 40 jan./abr. 2009. Disponível em: https://servicos.educacao.rs.gov.br/dados/edcampo_texto_organiz_escolar_em_ciclos.pdf Acesso 04/08/2020

MONTEIRO, A. F. da C. **PROFESSORES DE HISTÓRIA: Entre saberes e práticas**. Rio de Janeiro, Mauad X, 2007a.

_____. Ensino de história: lugar de fronteira. In: ARIAS NETO, J. M. (Org.). **História: guerra e paz**. XXIII Simpósio Nacional de História. Londrina: Anpuh; Mídia, 2007b. (p.71-97)

_____. O Projeto Político Pedagógico: Planejar, desenvolver; avaliar. Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro. Secretaria Municipal de Educação. **Revista Convívio**. Nº 7, maio de 2000. (58-62)

_____. Aulas de História: questões do/no tempo presente. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 58, p. 165-182, out./dez. 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/er/n58/1984-0411-er-58-00165.pdf> Acesso em: 11/05/2020

_____. Conhecimento poderoso: um conceito em discussão. In: FAVACHO, A. M. P.; PACHECO, J. A.; SALES, S. R. (orgs.) **Currículo, conhecimento e avaliação: divergências e tensões**. Curitiba: CRV, 2013. (58-73)

_____. Formação de professores: entre demandas e projetos. **Revista História Hoje**, v. 2, nº 3, p. 19-42- 2013. Disponível em: <https://rhhj.anpuh.org/RHHJ/article/view/63/48>. Acesso em 23/06/2020

_____. Professores: entre saberes e práticas. **Educação & Sociedade**, ano XXII, nº 74, Abril/2001. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v22n74/a08v2274.pdf>>. Acesso: 10 ago. 2018.

_____. MONTEIRO, A. F. C. A história ensinada: algumas configurações do saber escolar. **História & Ensino**, Londrina, v. 9, p. 37- 62, 2003. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/histensino/article/viewFile/12075/10607>. Acesso em: 21 out. 2018.

_____; MEDONÇA, Paulo K. **Niterói são outros 500: história local no ensino fundamental**. **Caderno Pedagógico**. Prefeitura de Niterói (RJ): SME/FME, 2000.

_____; RALEJO, Adriana. **Professores marcantes e a questão do sujeito: saberes e autoria no fazer curricular**. In: XI - ENPEH - ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISADORES EM ENSINO DE HISTÓRIA. Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2018.

_____; PIRES, M^a de Fátima Barbosa. Desafios e Possibilidades de Análise de Teias discursivas no Currículo de História In: ANDRADE, Juliana A. de; PEREIRA, Nilton Mullet (Orgs.) **Ensino de História e suas práticas de pesquisa**. São Leopoldo: Oikos, 2021 (254-271).

_____; CORRÊA, Luciana B. V. Insurgências e (re) existências: narrativas e narradores da/na história escolar. IN: PEREIRA, A. A (org). **Narrativas de (re) existência. Antirracismo, história e educação**. Campinas, S.P. Editora da UNICAMP, 2021. (p. 269-290).

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. Propostas curriculares alternativas: Limites e avanços. **Educação & Sociedade**, ano XXI, no 73, Dezembro/00. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v21n73/4210.pdf> . Acesso em 08/05/2020

_____. A importância do conhecimento escolar em propostas curriculares alternativas. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 45. p. 265-290. jun. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/edur/n45/a14n45.pdf>. Acesso em: 08/05/2020

_____. O campo do currículo no Brasil: construção no contexto da ANPED. **Cadernos de Pesquisa**, n. 117, novembro/ 2002, p. 81-101.

MOREIRA, Ney Eduardo Arlindo. **DEMOCRATIZAÇÃO DA ESCOLA E O PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO: MOVIMENTOS INSTITUINTES**. Dissertação (Programa de Pós Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares, PPGEDUC). Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, 2014

- MOURA, Eliel da Silva; NAJJAR, Jorge; CARNEIRO, Waldeck. Neoliberalização e reforma educacional: a chegada da organização Teach for America no Brasil. **RBPAAE** - v. 35, n. 2, p. 447 - 468, mai./ago. 2019. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/vol35n22019.94210> Acesso em: 18/12/2020
- MORAES, Antonio Luiz. **Disciplina e controle na escola: do aluno dócil ao aluno flexível**. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Luterana do Brasil, Canoas, RS, 2008.
- OFICINAS DA HISTÓRIA (site). **Caixa da História**. São Gonçalo, s/d. Disponível em: <http://www.oficinasdehistoria.com.br/caixa-de-historia/> Acesso: 23/12/2021
- MPPR. **Declaração da Educação para todos no Brasil**. Paraná, s/d. Disponível em: <http://crianca.mppr.mp.br/pagina-1796.html> Acesso: 04/08/2020
- NAIFF, Luciene Alves Miguez; NAIFF, Denis Giovanni Monteiro. Organização da escolaridade em ciclos: representações sociais de professores. **Psicol. Soc.**, Belo Horizonte, v. 25, n. 3, p. 538-548, 2013. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-71822013000300008&lng=en&nrm=iso Acesso: 22/12/2018
- OLIVEIRA, Adão Francisco de. Políticas públicas educacionais: conceito e contextualização numa perspectiva didática. In: OLIVEIRA, Adão F. de; PIZZIO, Alex; FRANÇA, George. (Orgs.) **Fronteiras da educação: desigualdades, tecnologias e políticas**. Goiás: Editora da PUC Goiás, p. 93-99, 2010.
- PARAÍSO, Marlucy Alves. PESQUISAS PÓS-CRÍTICAS EM EDUCAÇÃO NO BRASIL: ESBOÇO DE UM MAPA. **Cadernos de Pesquisa**, v. 34, n. 122, p. 283-303, maio/ago. 2004. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-15742004000200002&script=sci_abstract&tlng=pt Acesso: 24/01/2021.
- PENNA, Fernando. **ENSINO DE HISTÓRIA: OPERAÇÃO HISTORIOGRÁFICA ESCOLAR**. Tese (doutorado em Educação). Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2013.
- PEREIRA, A. **Educação multicultural: teorias e práticas**. Porto: Asa, 2004.
- PERRENOUD, Phillipe. Avaliação: Da Excelência à Regulação das Aprendizagens – **Entre Duas Lógicas**. Porto Alegre: Artmed, 1999. p. 9 à 18
- PESSOA, Fernando. **Poesia completa de Alberto Caieiro**. São Paulo: Companhia das letras, 2005.
- PETERS, Michael. **Pós-estruturalismo e Filosofia das Diferenças: uma introdução**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000
- PIAGET, Jean. **O desenvolvimento do pensamento: equilíbrio das estruturas cognitivas**. Lisboa: Dom Quixote, 1977.
- PIRES, Maria de Fátima Barbosa. **Diálogos Interculturais no Ensino de História: oficinas pedagógicas para implementação da lei 11.645-08**. Rio de Janeiro: PoD editora, 2017
- PIRES, Maria de Fátima Barbosa. A cidade como fonte histórica: proposições para o ensino da temática indígena e afro-brasileira numa perspectiva relacional. **REVISTA OLHARES E TRILHAS**, v. vol.23,n.3, p.1074 - 1103, 2021
- _____. Diálogos interculturais e as potencialidades da lei 11.645-08: outros espaços de aprendizagens, outras leituras de mundo. **Teias** (Rio de Janeiro), v. 20, p. 249-264, 2019 (a). Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/33073> Acesso: 17/04/2021
- _____. “TINHA UMA PEDRA”: INTERLOCUÇÕES ENTRE O ENSINO DE HISTÓRIA E A HISTÓRIA PÚBLICA NA IMPLEMENTAÇÃO DA LEI 11.645/08. **História & Ensino**, v. 25, p. 297-324, 2019 (b). Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/histensino/article/view/36291> Acesso: 17/04/2021
- _____; LIMA, Patrícia Ferreira de Souza. QUILOMBO, LUGAR DE FRONTEIRAS INTERCULTURAIS: DIÁLOGOS NO ENSINO DE HISTÓRIA. **e-Mosaicos**, v. 6, p. 97-112,

2017. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/e-mosaicos/article/view/28478> Acesso: 17/04/2021
- POPKEWITZ, Thomas S. Estudos curriculares, história do currículo e teoria curricular: a razão da razão. **Em Aberto**, Brasília, v. 33, n. 107, p. 47-68, jan./abr. 2020. Disponível em: <http://rbepold.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/view/4508/pdf>. Acesso em 28/09/2020.
- _____. **Lutando em defesa da alma. A política do ensino e a construção do professor**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.
- RESENDE, Haroldo; AQUINO, Júlio Groppa. Dossiê: Foucault, a genealogia, a história da educação. **Cadernos de História da Educação**, v.19, n.2, p.316-318, mai.-ago. 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.14393/che-v19n2-2020-2>. Acesso em: 27/01/2021
- REVEL, Jacques. **Jogos de escalas: A experiência da microanálise**. Rio de Janeiro, Editora da Fundação Getúlio Vargas, 1988
- REVEL, Judith. **Michel Foucault: conceitos essenciais**; tradução Maria do Rosário Gregolin, Nilton Milanez, Carlo Piovesani. - São Carlos: Claraluz, 2005.
- RICOEUR, Paul. *A memória, a história, o esquecimento*. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2007.
- ROBINSON, Helena. Remembering things differently: museums, libraries and archives as memory institutions and the implications for convergence. **Museum Management and Curatorship**. Volume 27, 2012 - Issue 4. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/09647775.2012.720188> Acesso: 20/01/2022
- ROCHA, Helenice Aparecida; CAIMI, Flavia Eloisa. A(s) história(s) contada(s) no livro didático hoje: entre o nacional e o mundial. **Revista Brasileira de História**. São Paulo, v. 34, nº 68, p. 125-147 – 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbh/v34n68/a07v34n68.pdf> Acesso: 22/07/2020
- ROCHA, Helenice Aparecida Bastos Rocha. A escrita como condição para o ensino e a aprendizagem de história. **Revista Brasileira de História**. São Paulo, v. 30, nº 60, p. 121-142 – 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbh/v30n60/a07v3060.pdf> Acesso: 20/11/2018
- ROCHA, Andréa Pires; Faquin, Evelyn Secco . Gestão da Política Educacional sob a Égide de Determinações Políticas, Ideológicas e Econômicas do Neoliberalismo. **Serviço Social em Revista (Online)**, v. 8, p. 1, 2006. Disponível em: http://www.uel.br/revistas/ssrevista/c-v8n2_andrea.htm Acesso: 26/07/2020
- SACRISTÁN, J. G.;GÓMEZ, A. I. **Compreender e transformar o ensino**. Trad. Ernani F. da Fonseca Rosa. 4. ed. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1998.
- SANTISTEBAN FERNANDEZ, Antoni. Una investigación sobre como se aprende a enseñar el tempo histórico. **Ensenanza de las Ciencias Sociales**, Barcelona, 2007, 6, 19-29. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/3241/324127626003.pdf> Acesso: 30/01/2021
- SANTOS, Beatriz Boclin Marques dos. O currículo das escolas brasileiras na década de 1970: novas perspectivas historiográficas. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v.22, n. 82, p. 149-170, jan./mar. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ensaio/v22n82/a08v22n82.pdf> Acesso: 24/07/2020.
- SCHMIDT, M. A. M dos S. Estado e construção do código disciplinar da Didática da História. **PERSPECTIVA**, Florianópolis, v. 24, n. 2, p. 709-729, jul./dez. 2006. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/1702/1439>. Acesso em 27/06/2017>.
- _____. HISTÓRIA DO ENSINO DE HISTÓRIA NO BRASIL: UMA PROPOSTA DE PERIODIZAÇÃO. **Revista História da Educação – RHE**. Porto Alegre, v. 16, n. 37. Maio/ago. 2012, p. 73-91. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/asphe/article/view/24245>. Acesso em 11/07/2020.
- _____. CAINELLI, Marlene. **Ensinar História**. 2. ed. São Paulo: Scipione, 2009

- SENA JÚNIOR, C. Z. F. S. Frente única, frente popular e frente nacional. *In: V Colóquio Internacional Marx/Engels*. São Paulo: UNICAMP, 2007. Disponível em: https://www.unicamp.br/cemarx/anais_v_coloquio_arquivos/arquivos/comunicacoes/gt7/sessa03/Carlos_Zacarias.pdf Acesso em 30/04/2020
- SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia Marcondes de; EVANGELISTA, Olinda. **Política Educacional**. Rio de Janeiro: Lamparina, 4ªed., 2011.
- SILVA, Marcos Antônio da; FONSECA, Selva Guimarães. Ensino de História hoje: errâncias, conquistas e perda. **Revista Brasileira de História**. São Paulo, v. 31, nº 60, p. 13-33 – 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbh/v30n60/a02v3060.pdf> Acesso em 21/12/2018
- SILVA, Dener Luiz da. **Por dentro do debate Piaget - Wallon: o desenrolar da controvérsia sobre a origem e desenvolvimento do pensamento simbólico**. (tese). Faculdade de Educação – UFMG, 2007. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/FAEC-85RPME/1/2000000128.pdf> Acesso: 04/08/2020 (a)
- _____. Do gesto ao símbolo: a teoria de Henri Wallon sobre a formação simbólica. *Educar*, Curitiba, n. 30, p. 145-163, 2007. Editora UFPR. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/er/n30/a10n30.pdf> Acesso: 04/08/2020 (b)
- SILVA, Maria de Fátima Barbosa da. **Histórias reveladas em águas escondidas: uma ponte intercultural entre as demandas sociais e o ensino de História**. Dissertação (Mestrado) – Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira – CAP-UERJ, 2016. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/0B-YcmloaKTWJUGtQTURLeS1pUzg/view?resourcekey=0-j1lbHEe3IPFRHZwwhh1JBA> Acesso: 22 de junho de 2021
- SILVA, Priscila de Freitas; ARAUJO, Flávia Monteiro de Barros. Porque temas transversais não significam transversalidade (ou transdisciplinaridade)? **Research, Society and Development**, v. 9, n. 9, e37996677, 2020. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/6677> Acesso: 23/06/2021
- SILVA, Tomás Tadeu. Apresentação. *In: GOODSON, Ivor F. Currículo: teoria e história*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012 (p. 7-13). *Educar*, Curitiba, n. 30, p. 145-163, 2007. Editora UFPR
- _____. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias de currículo**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010
- SILVA, Rodrigo Torquato da. O Sistema de ciclos em movimento: os reflexos de Anísio Teixeira nos currículos praticados hoje. **Revista On Line de Política e Gestão Educacional**. [S. l.], n. 6, 2017. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/9247>. Acesso: 22/12/2018
- SPIVAK, Gayatri Chakravorty. *Pode o subalterno falar?* 1. ed. Trad. Sandra Regina Goulart Almeida; Marcos Pereira Feitosa; André Pereira. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2010.
- TEIXEIRA, Rodrigo Dias. Escolarização, hegemonia curricular e ensino de História: decifrando disputas de um lugar de fronteira. *In: XXIX Simpósio Nacional de História Contra os preconceitos: História e Democracia*. UnB, Brasília, DF, 24 a 28 de julho 2017
- VEIGA-NETO, Alfredo. **Foucault e a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.
- VELASCO, Diego Bruno. **Currículo de História em Questão: Disputas e Fixações de Sentidos em torno do Conhecimento Histórico Escolar frente aos bordões disciplinares hegemônicos**. *In: XI - ENPEH - ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISADORES EM ENSINO DE HISTÓRIA*. Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2018.
- UNICEF. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos** (conferência). Jomtien, 1990. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos-conferencia-de-jomtien-1990>; Acesso: 30/07/2020
- VYGOTSKY, L.S. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.
- _____. **A Formação Social da Mente** São Paulo: Martins Fontes, 1984.
- WALLON, H. **Para onde vai a psicologia da criança?** Campinas: Papyrus, 1989.

WALLON, Henri. **Do ato ao pensamento: ensaio de psicologia comparada**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

WALLON, Henri. **A evolução psicológica da criança**. Lisboa: Edições 70, Sem data.

WILLIAMS, Raymond. **Marxismo e Literatura**. Rio de Janeiro: Zahar editores, 1979.

_____. **Recursos da Esperança: cultura, democracia, socialismo**. São Paulo: Editora Unesp, 2015.

YANAGUITA, A. I. As políticas educacionais no Brasil nos anos 1990. In: **Simpósio Brasileiro, XXV. Congresso Ibero-Americano de Política de Administração da Educação**, II, 2011, São Paulo. Anais do XXV Congresso Ibero-Americano da ANPAE. Niterói, RJ: ANPAE, 2011. V. 10. (1-13)

Anexos

Tabela 1 – LEVANTAMENTO BIBLIOGRÁFICO (2008-2018) – Descritor: ciclos de escolarização

LEVANTAMENTO BIBLIOGRÁFICO (2008-2018)			
Descritor	Base pesquisada	Categoria	Total
Sistema de ciclos	BIBLIOTECA DIGITAL DE TESES E DISSERTAÇÕES (BDTD)	Teses e dissertações	6805
	Catálogo de Teses e Dissertações - CAPES - Indexado a plataforma Sucupira	Teses e dissertações	42348
	Portal de Periódicos - SCIELO	Artigos	337
	Portal de Periódicos da CAPES	Artigos	7
	IV Colóquio Luso-Afro-Brasileiro de Questões Curriculares Decisões curriculares: Ensinar e Aprender na Escola e na Sociedade Instituto de Educação da Universidade de Lisboa 10, 11 e 12 de setembro 2018	Comunicação em evento	2
TOTAL GERAL			49499

Tabela 2 – Descritores: “ciclos”, “Ensino de História”, “Currículo”, “Saberes Escolares”, “Conhecimento Escolar”, “Análise do discurso”

LEVANTAMENTO BIBLIOGRÁFICO (2008-2018)			
Descritores	Base pesquisada	Categoria	Total
"Sistema de ciclos", "Ensino de História", "Currículo", "Saberes Escolares", "Conhecimento Escolar", "Análise do discurso"	BIBLIOTECA DIGITAL DE TESES E DISSERTAÇÕES (BDTD)	Teses e dissertações	22
	Catálogo de Teses e Dissertações - CAPES - Indexado a plataforma Sucupira	Teses e dissertações	4
	Portal de Periódicos - SCIELO	Artigos	8
	Portal de Periódicos da CAPES	Artigos	4
	IV Colóquio Luso-Afro-Brasileiro de Questões Curriculares Decisões curriculares: Ensinar e Aprender na Escola e na Sociedade Instituto de Educação da Universidade de Lisboa 10, 11 e 12 de setembro 2018	Comunicação em evento	8
	XI - ENPEH - ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISADORES EM ENSINO DE HISTÓRIA Pesquisa em Ensino de História: desafios de um campo de conhecimento 26 a 29 de setembro de 2017 Universidade Federal do Rio de Janeiro	Comunicação em evento	2
	X Encontro Nacional Perspectivas do Ensino de História e XXIII Jornada do GT de Ensino de História e Educação da Anpuh/RS "Da pequena para a grande roda": encontro de saberes e poderes no Ensino de História 16 a 18 de julho de 2018	Comunicação em evento	1
XXIX Simpósio Nacional de História Contra os preconceitos : História e Democracia. Brasília, DF, 24 a 28 de julho 2017	Comunicação em evento	1	
TOTAL GERAL			50

Tabela 3 – Lista de teses selecionadas com base na BDTD

TITULO	AUTORA	ANO DE DEFESA
Conhecimento e poder na história do pensamento curricular brasileiro	Jaehn, Lisete	2011

Tabela 4 – Lista de teses selecionadas com base no Catálogo de Teses e Dissertações - CAPES
- Indexado a plataforma Sucupira.

TITULO	AUTOR (A)	ANO DE DEFESA
A progressão continuada no sistema de ciclos, a atuação e a formação do professor	MACHI, Maurilio	2009
Ensino de história como operação historiográfica	PENNA, Fernando	2013
A política curricular produzida pela escola como contraponto a políticas educacionais contemporâneas	IUNES, Naile Pinto	2014

Tabela 5 – Lista de dissertações selecionadas com base na BDTD

TITULO	AUTOR (A)	ANO DE DEFESA
A Democratização da escola e o Projeto Político Pedagógico: movimentos instituintes.	MOREIRA, Ney Eduardo Arlindo	2014

Tabela 6 – Lista de dissertações selecionadas com base no Catálogo de Teses e Dissertações - CAPES - Indexado a plataforma Sucupira.

TITULO	AUTOR (A)	ANO DE DEFESA
Política de ciclos na perspectiva do ciclo de políticas: interpretações e recontextualizações curriculares na rede municipal de educação de Niterói/ RJ	BORBOREMA, Caroline Duarte Lopes de	2008

Tabela 7 – Lista de artigos selecionados com base no portal de periódicos da CAPES

TÍTULO	AUTOR (A)	ANO DE Publicação
História do ensino de história no Brasil: uma proposta de periodização	SCHMIDT, Maria Auxiliadora Moreira dos Santos	2012
O Sistema de ciclos em movimento: os reflexos de Anísio Teixeira nos currículos praticados hoje	SILVA, Rodrigo Torquato da	2017
CICLOS & CURRÍCULO: À PROCURA DE SENTIDOS	FETZNER, Andréa Rosana	2014
Conhecimento escolar: objeto incontornável da agenda política educacional contemporânea	GABRIEL, Carmen Teresa CASTRO, Marcela Moraes de	2016

Tabela 8 – Lista de artigos selecionados com base no portal de periódicos Scielo

TITULO	AUTOR (A)	ANO DE Publicação
Organização da escolaridade em ciclos: representações sociais de professores	NAIFF, Luciene Alves Miguez NAIFF, Denis Giovani Monteiro	2013
Ensino de História hoje: errâncias, conquistas e perda	SILVA, Marcos Antônio da e FONSECA, Selva Guimarães	2010
Reflexões sobre o ensino de História	BITTENCOURT, Circe Fernandes	2018

Tabela 9 – Lista de comunicações selecionadas em eventos

TÍTULO	EVENTO	AUTOR	ANO
Movimentos instituintes e escolas curricularmente inteligentes: para além da regulação e do controle, um diálogo entre O porto e Niterói	IV Colóquio Luso-Afro-Brasileiro de Questões Curriculares Decisões curriculares: Ensinar e Aprender na Escola e na Sociedade	SOUZA, Cristiane	2018
A recontextualização do currículo na rede pública municipal de Niterói_o olhar docente no contexto da prática	IV Colóquio Luso-Afro-Brasileiro de Questões Curriculares Decisões curriculares: Ensinar e Aprender na Escola e na Sociedade	VASCONCELLOS, Carla	2018
Currículo de História em Questão: Disputas e Fixações de Sentidos em torno do Conhecimento Histórico Escolar frente aos bordões disciplinares hegemônicos	XI - ENPEH - ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISADORES EM ENSINO DE HISTÓRIA	VELASCO, Diego	2018
Professores marcantes e a questão do sujeito: saberes e autoria no fazer curricular	XI - ENPEH - ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISADORES EM ENSINO DE HISTÓRIA	MONTEIRO, Ana Maria RALEJO, Adriana	2018
Escolarização, hegemonia curricular e ensino de História: decifrando disputas de um lugar de fronteira	XXIX Simpósio Nacional de História Contra os preconceitos: História e Democracia. Brasília, DF, 24 a 28 de julho 2017	TEIXEIRA, Rodrigo Dias	2017
O ensino de História para crianças: código disciplinar e currículo	X Encontro Nacional Perspectivas do Ensino de História e XXIII Jornada do GT de Ensino de História e Educação da Anpuh/RS	AQUINO, Luciana Fernandes de OLIVEIRA, Sandra Regina Ferreira de	2017

Figura 1 – Distribuição de conteúdos de História da organização curricular (1999) – 1º Ciclo

ÁREA DE CONHECIMENTO: HISTÓRIA – 1º CICLO			
CONCEITOS	OBJETIVOS	ROTEIRO DE CONTEÚDOS	COMPETÊNCIAS
<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Espaço e Tempo <input type="checkbox"/> Trabalho <input type="checkbox"/> Transformações Sociais <input type="checkbox"/> Cultura 	<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Situar o aluno no tempo e no espaço. <input type="checkbox"/> Promover o processo de auto-conhecimento no aluno. <input type="checkbox"/> Situar o aluno no âmbito das suas relações imediatas. <input type="checkbox"/> Desenvolver o respeito à individualidade das pessoas. <input type="checkbox"/> Perceber a escola como espaço de ocupação humana. <input type="checkbox"/> Promover a discussão sobre a evolução dos costumes e ambientes. <input type="checkbox"/> Comparar os modos de vida dos diferentes lugares. 	<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Identificação do aluno/sujeito (percepção do EU). <input type="checkbox"/> Os grupos na escola (elementos/divisão de trabalho). <input type="checkbox"/> Grupo / Turma (características / regras / relações). <input type="checkbox"/> Grupos em diferentes tempos: as comunidades indígenas, o homem da caverna, as sociedades antigas. <input type="checkbox"/> Meu Bairro/ Bairro da Escola: <ul style="list-style-type: none"> ▪ Forma de organização. ▪ Moradores. ▪ Comércio no Bairro. ▪ Conhecendo a história do Bairro. ▪ O trabalho no Bairro. ▪ Outros bairros onde moram os alunos. 	<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Auto-percepção como elemento pertencente a um grupo social determinado dentro de uma realidade mais ampla. <input type="checkbox"/> Organização autônoma, em grupo, para realizar as atividades propostas. <input type="checkbox"/> Noção de grupos sociais e sua diversidade. <input type="checkbox"/> Estabelecimento de relações de convivência em grupo. <input type="checkbox"/> Estabelecimento de regras para produção coletiva em grupo. <input type="checkbox"/> Cumprimento de regras de convivência. <input type="checkbox"/> Registro de semelhanças e diferenças de fatos, épocas e costumes, observadas e pesquisadas em atividades. <input type="checkbox"/> Pesquisas mediante observações. <input type="checkbox"/> Noção / idéia de bairro e comunidade.

Fonte: FME-NITERÓI (RJ). **Construindo a escola do nosso tempo**. Rede Municipal de Ensino de Niterói, 1999.

Figura 2 – Distribuição de conteúdos de História da organização curricular (1999) – 2º Ciclo

ÁREA DE CONHECIMENTO: HISTÓRIA - 2º CICLO			
CONCEITOS	OBJETIVOS	ROTEIRO DE CONTEÚDOS	COMPETÊNCIAS
<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Espaço e Tempo <input type="checkbox"/> Trabalho <input type="checkbox"/> Transformações Sociais <input type="checkbox"/> Cultura 	<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Situar o aluno no tempo e no espaço. <input type="checkbox"/> Promover o processo de auto-conhecimento no aluno. <input type="checkbox"/> Situar o aluno no âmbito das suas relações imediatas. <input type="checkbox"/> Desenvolver o respeito à individualidade e às diferenças culturais nas diferentes épocas. <input type="checkbox"/> Compreender a ocupação humana no espaço, através dos tempos. <input type="checkbox"/> Promover a discussão sobre a evolução dos costumes e ambientes. <input type="checkbox"/> Comparar os modos de vida dos diferentes lugares. 	<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Identificação do município de Niterói: <ul style="list-style-type: none"> ▪ Niterói e sua história. ▪ Símbolos da cidade. ▪ Símbolos do município. <input type="checkbox"/> EU cidadão (direitos e deveres). <input type="checkbox"/> Linha do tempo. <input type="checkbox"/> O município em diferentes tempos: <ul style="list-style-type: none"> ▪ As populações indígenas no passado do município. ▪ O pau-brasil no Brasil. <input type="checkbox"/> A Colônia e o Império: <ul style="list-style-type: none"> ▪ Linha de tempo e a organização social. ▪ Pau-brasil e as capitanias. ▪ Presença indígena e ocupação portuguesa. ▪ Sociedade na Colônia e no Império (economia, sociedade e cultura). ▪ Vida urbana e vida rural. ▪ Café. ▪ Fim do modelo escravista. <input type="checkbox"/> A República: <ul style="list-style-type: none"> ▪ Sociedade na República (economia, sociedade e cultura). 	<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Auto-percepção como elemento pertencente a um grupo social determinado dentro de uma realidade mais ampla. <input type="checkbox"/> Organização autônoma, em grupo, para realizar as atividades propostas. <input type="checkbox"/> Estabelecimento de relações de convivência em grupo. <input type="checkbox"/> Estabelecimento de regras para produção coletiva em grupo. <input type="checkbox"/> Registro de semelhanças e diferenças de fatos, épocas e costumes, observadas e pesquisadas em atividades. <input type="checkbox"/> Pesquisas mediante observações. <input type="checkbox"/> Consciência de cidadania. <input type="checkbox"/> Conhecimento da formação da sociedade brasileira e de seus elementos constitutivos. <input type="checkbox"/> Reconhecimento de diferenças entre modelo de vida urbana e rural. <input type="checkbox"/> Constatação da influência portuguesa na organização da economia brasileira.

Fonte: FME-NITERÓI (RJ). *Construindo a escola do nosso tempo*. Rede Municipal de Ensino de Niterói, 1999.

Figura 3 – Distribuição de conteúdos de História da organização curricular (1999) – 3º Ciclo

ÁREA DE CONHECIMENTO: HISTÓRIA - 3º CICLO			
CONCEITOS	OBJETIVOS	ROTEIRO DE CONTEÚDOS	COMPETÊNCIAS
<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Cultura <input type="checkbox"/> Tecnologia <input type="checkbox"/> Religião e Sociedade <input type="checkbox"/> Trabalho <input type="checkbox"/> Produção Indústria <input type="checkbox"/> Desenvolvimento <input type="checkbox"/> Globalização <input type="checkbox"/> Problemas ambientais <input type="checkbox"/> Artes 	<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Compreender a atividade humana como criadora e transformadora do meio ambiente. <input type="checkbox"/> Destacar a diversidade cultural nas sociedades do passado e do presente. <input type="checkbox"/> Identificar as características básicas da cultura das sociedades do passado e do presente. <input type="checkbox"/> Identificar a importância do cotidiano nas sociedades do passado e do presente. <input type="checkbox"/> Identificar o uso da Técnica como forma de exercer controle sobre a natureza. <input type="checkbox"/> Concluir sobre a questão do desenvolvimento tecnológico e seu impacto social no passado e no presente. <input type="checkbox"/> Identificar a visão mítico-religiosa do homem como vínculo entre sociedade e natureza. <input type="checkbox"/> Explicar a expressão artística como traço distintivo entre as sociedades. <input type="checkbox"/> Compreender as diferentes formas de organização econômica das sociedades, no passado e no presente. <input type="checkbox"/> Identificar agricultura de subsistência, artesanato, manufatura, coleta, caça, economia industrial, agricultura mecanizada, excedentes de produção, comércio, etc. <input type="checkbox"/> Identificar as noções de matéria prima e de transformação industrial. 	<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Os grupos humanos, sua cultura, e relações com a natureza, no presente e no passado. <input type="checkbox"/> A Técnica e o domínio sobre a natureza. <input type="checkbox"/> Primeiras Comunidades: <ul style="list-style-type: none"> ▪ Povos coletores e caçadores. ▪ Divisão sexual do trabalho. <input type="checkbox"/> As religiões antigas e seu contexto social. <input type="checkbox"/> A Revolução Neolítica e a Sociedade de Classes. <input type="checkbox"/> As sociedades Americanas e Africanas antes do processo colonial. <input type="checkbox"/> As Sociedades Orientais Antigas e Sociedades Pré-colombianas. <input type="checkbox"/> O trabalho compulsório na antiguidade oriental. <input type="checkbox"/> As Formas de trabalho compulsório nas sociedades pré-colombianas. <input type="checkbox"/> As relações de produção na Grécia e em Roma. <input type="checkbox"/> A cultura e a arte nas sociedades antigas. <input type="checkbox"/> A Europa medieval: o Feudalismo e as relações de produção feudais. <input type="checkbox"/> O Oriente medieval: sociedade bizantina, sociedade islâmica, Índia e China. <input type="checkbox"/> O continente Africano e suas sociedades. 	<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Identificação das relações entre a sociedade, a cultura e a natureza, no presente e no passado. <input type="checkbox"/> Conclusão sobre a importância da cultura e de sua diversidade nas sociedades do presente e do passado. <input type="checkbox"/> Dimensionamento em diferentes temporalidades, as relações entre a sociedade, a cultura e a natureza. <input type="checkbox"/> Reconhecimento das diferenças e semelhanças entre relações de produção construídas no presente e no passado. <input type="checkbox"/> Identificação das diferenças e semelhanças entre relações de trabalho construídas no presente e no passado. <input type="checkbox"/> Reconhecimento dos laços de identidade e/ou diferenças entre relações de trabalho do presente e do passado. <input type="checkbox"/> Dimensionamento da importância da tecnologia e de seu impacto social nas sociedades do presente e do passado. <input type="checkbox"/> Compreensão da importância da visão mítico-religiosa do homem nas sociedades do presente e do passado. <input type="checkbox"/> Reconhecimento da expressão artística como traço distintivo entre as sociedades.

115

Fonte: FME-NITERÓI (RJ). *Construindo a escola do nosso tempo*. Rede Municipal de Ensino de Niterói, 1999.

Figura 4 – Distribuição de conteúdos de História da organização curricular (1999) – 4º Ciclo

ÁREA DE CONHECIMENTO: HISTÓRIA – 4º CICLO			
CONCEITOS	OBJETIVOS	ROTEIRO DE CONTEÚDOS	COMPETÊNCIAS
<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Transformação Histórica <input type="checkbox"/> Sociedade <input type="checkbox"/> Poder <input type="checkbox"/> Estado <input type="checkbox"/> Monarquia República <input type="checkbox"/> Guerra <input type="checkbox"/> Justiça/Injustiça <input type="checkbox"/> Violência <input type="checkbox"/> Revolução <input type="checkbox"/> Democracia <input type="checkbox"/> Igualdade <input type="checkbox"/> Estado Nacional <input type="checkbox"/> Socialismo <input type="checkbox"/> Exclusão Social <input type="checkbox"/> Ideologias Políticas <input type="checkbox"/> Propaganda e Artes <input type="checkbox"/> Direitos Humanos 	<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Perceber as transformações sociais em termos de ruptura/ permanência; progresso/resistências. <input type="checkbox"/> Identificar as Noções de Comunidade: Família Nuclear, Tribo, Clã, Nação. <input type="checkbox"/> Perceber a importância do cotidiano nas sociedades do passado e do presente. <input type="checkbox"/> Compreender a questão do poder e dos conflitos sociais no passado e no presente. <input type="checkbox"/> Identificar e distinguir as noções de Estado e Governo. <input type="checkbox"/> Identificar as diferentes formas de governo. <input type="checkbox"/> Perceber o papel da guerra das sociedades no passado e no presente. <input type="checkbox"/> Compreender a constituição do Estado Moderno. <input type="checkbox"/> Perceber o processo revolucionário como um problema específico da Idade Moderna e Contemporânea. <input type="checkbox"/> Compreender a Revolução Americana e a Revolução Francesa como momentos de ruptura no processo de construção do Estado-Nação. <input type="checkbox"/> Compreender a questão da Democracia no passado e no presente. <input type="checkbox"/> Compreender a questão da igualdade no passado e no presente. <input type="checkbox"/> Compreender a formação dos Estados Nacionais no século XIX e suas inflexões internas e externas. 	<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Formas de organização política da Antiguidade: <ul style="list-style-type: none"> ▪ A Cidade-Estado Grega: política e Sociedade. ▪ A organização do Estado Romano. <input type="checkbox"/> Formas de organização política da Idade Média. <input type="checkbox"/> O Antigo Regime e a sociedade de privilégios: <ul style="list-style-type: none"> ▪ A França absolutista. ▪ Absolutismo Inglês. <input type="checkbox"/> As relações entre as classes no Antigo Regime. <input type="checkbox"/> A administração colonial na América: a ordem interna e as formas de resistência e revolta. <input type="checkbox"/> As revoluções modernas e o Iluminismo: <ul style="list-style-type: none"> ▪ A Revolução Americana. ▪ A Revolução Francesa. <input type="checkbox"/> As Guerras Napoleônicas. <input type="checkbox"/> A Europa da Tríplice Aliança. <input type="checkbox"/> As Independências na América Latina. <input type="checkbox"/> A Independência do Brasil. <input type="checkbox"/> A constituição do Estado-Nação na América Latina. <input type="checkbox"/> As transformações políticas do Império brasileiro como momentos de construção do Estado Nacional. <input type="checkbox"/> O expansionismo norte-americano e o problema dos povos índios. 	<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Dimensionamento, em diferentes temporalidades, as formas de organização política nacionais e internacionais; <input type="checkbox"/> Reconhecimento de diferenças e semelhanças entre os confrontos, lutas, guerras e revoluções, no presente e no passado; <input type="checkbox"/> Reconhecimento de características da cultura contemporânea atual e suas relações com a história mundial nos últimos séculos; <input type="checkbox"/> Reconhecimento de algumas diferenças, semelhanças transformações e permanências entre idéias e práticas envolvidas na questão da cidadania, construídas e vividas no presente e no passado. <input type="checkbox"/> Reconhecimento da diversidade de documentos históricos; <input type="checkbox"/> Reconhecer as principais ideologias políticas dos séculos XIX e XX; <input type="checkbox"/> Reconhecimento da constituição do Estado-Nação como um momento fundamental da constituição do mundo moderno e na construção da cidadania;

118

Fonte: FME-NITERÓI (RJ). *Construindo a escola do nosso tempo*. Rede Municipal de Ensino de Niterói, 1999.

Figura 5 – Distribuição de conteúdos de História da organização curricular (2010) – 1º Ciclo – 1º ano

Temáticas	Habilidades/ Práticas Cidadãs	Habilidades Específicas
<p>CONTEÚDOS CURRICULARES DE HISTÓRIA</p> <ul style="list-style-type: none"> - Identidade da criança: nome, sexo, idade, preferências, atividades de lazer e hábitos - A família: histórico, genealogia, membros, organização, normas e costumes - Diferentes organizações familiares - A criança e o grupo - Ontem, hoje e amanhã - História da escola 	<ul style="list-style-type: none"> - Desenvolver a percepção e o respeito às diferenças, de variada natureza, que caracterizam os indivíduos e os grupos sociais (A) - Considerar o respeito aos valores humanos e à diversidade sociocultural como fundamento da vida social (A) - Reconhecer que as diferenças étnico-culturais que caracterizam brancos, negros e índios não significam que haja graus de superioridade/inferioridade entre esses segmentos sociais (A) (B) - Compreender e valorizar a diversidade étnico-racial, reconhecendo- se como ser único, com diferenças e semelhanças (A) (G) - Reconhecer que as histórias individuais são parte integrante das histórias coletivas (D) 	<ul style="list-style-type: none"> - Compreender os elementos básicos da identidade pessoal e das relações de parentesco - Reconhecer sua origem e história familiar - Relacionar hábitos, gostos e preferências culturais e de lazer à construção da autoimagem - Identificar-se como parte de um grupo social - Identificar e respeitar as características individuais dos colegas de classe - Reconhecer a existência de diferentes tipos de organização familiar - Compreender a organização do tempo em horas, dias, semanas, meses e anos, assim como as noções de ontem, hoje e amanhã - Identificar as transformações ocorridas através do tempo na sua família - Conhecer a história da escola no bairro

Eixo: Tempo e Espaço | 1º ciclo (1º ano)
História

Figura 6 – Distribuição de conteúdos de História da organização curricular (2010) – 1º Ciclo – 2º ano

Temáticas	Habilidades/ Práticas Cidadãs	Habilidades Específicas
<p>CONTEÚDOS CURRICULARES DE HISTÓRIA</p> <ul style="list-style-type: none"> - Grupos de convívio: família, escola e vizinhança - Semelhanças e diferenças entre grupos sociais, étnicos, culturais e econômicos - profissões - religiões - vestimentas - habitações - atividades de lazer - Noções de temporalidade: o relógio (horas inteiras) e o calendário - História do bairro e suas atividades 	<ul style="list-style-type: none"> - Reconhecer as diferenças e semelhanças existentes entre si e o outro, respeitando as diferenças que caracterizam os indivíduos e grupos sociais (A) (G) - Reconhecer a importância da convivência ética com o outro, combatendo as várias formas de discriminação e preconceito (B) (G) - Considerar o respeito aos valores humanos e à diversidade sociocultural como fundamento da vida social (A) (G) - Reconhecer que as diferenças étnico-culturais que caracterizam brancos, negros e índios não significam que haja graus de superioridade/inferioridade entre esses grupos sociais (A) (B) - Compreender e valorizar a diversidade étnico-racial, reconhecendo-se como ser único, com diferenças e semelhanças (A) (G) 	<ul style="list-style-type: none"> - Identificar as diferentes regras de conduta social existentes nos diferentes grupos de convívio - Identificar as relações de trabalho nos meios em que a criança vive - Caracterizar o cotidiano de diferentes grupos sociais - Compreender a organização do tempo em horas, dias, semanas, meses e anos. - Compreender a organização do tempo escolar - Identificar as transformações (materiais e culturais) ocorridas através do tempo na vizinhança

Eixo: Tempo e Espaço | 1º ciclo (2º ano)
História

Figura 7 – Distribuição de conteúdos de História da organização curricular (2010) – 1º Ciclo – 3º ano

Temáticas	Habilidades/ Práticas Cidadãs	Habilidades Específicas
<p>CONTEÚDOS CURRICULARES DE HISTÓRIA</p> <ul style="list-style-type: none"> - Localidade: bairro - As ruas principais - Os grupos sociais - Formas de lazer - Semelhanças e diferenças entre diferentes grupos sociais, étnicos, culturais e econômicos <ul style="list-style-type: none"> - profissões - religiões - vestimentas - habitações - atividades de lazer - Noções de temporalidade: ordem ou sucessão, duração e simultaneidade 	<ul style="list-style-type: none"> - Reconhecer-se como parte da história do município identificando os grupos sociais que a compõem e suas regras de funcionamento e convivência (C) (D) (G) (H) - Valorizar ações coletivas que impliquem em melhorias das condições de vida do município (C) (D) (F) (G) (H) - Considerar o direito e o respeito aos valores humanos e à diversidade sociocultural como fundamento da vida social (A) (B) (G) (H) 	<ul style="list-style-type: none"> - Conhecer a história do bairro onde mora e/ou onde se localiza a escola - Identificar as influências de diferentes grupos sociais, étnicos e culturais nas tradições e costumes do bairro - Perceber as transformações sociais, espaciais, econômicas, culturais e históricas acontecidas no bairro - Identificar as festas locais como sendo marcos de referência na sua vida - Identificar as organizações e suas funções, existentes no bairro - Identificar os diferentes estabelecimentos comerciais e culturais existentes no bairro - Compreender regras de convivência e organização social existentes no bairro - Utilizar formas de quantificação do tempo

Eixo: Tempo e Espaço | 1º ciclo (3º ano)
História

Figura 8 – Distribuição de conteúdos de História da organização curricular (2010) – 2º Ciclo – 4º ano

Temáticas	Habilidades/ Práticas Cidadãs	Habilidades Específicas
<p>CONTEÚDOS CURRICULARES DE HISTÓRIA</p> <ul style="list-style-type: none"> - Os séculos e o tempo histórico - Introdução ao conceito de época histórica - A história do município de Niterói no contexto histórico brasileiro - origem e fundação da cidade - fatos e acontecimentos Marcantes - a Memória da cidade - a cultura e as tradições da Cidade - organização política - a população - Niterói: ontem e hoje 	<ul style="list-style-type: none"> - Valorizar o patrimônio sociocultural e respeitar a diversidade, reconhecendo-a como um direito dos povos e indivíduos e como um elemento de fortalecimento da democracia (A) (B) (C) (G) (H) - Fortalecer a identidade social niteroiense a partir do conhecimento da história de sua cidade (A) (B) (C) (D) (E) (F) (H) 	<ul style="list-style-type: none"> - Situar os acontecimentos históricos na multiplicidade de tempos - Perceber as diferenças entre o tempo do indivíduo, o tempo das instituições sociais (família, escola, igreja, fábrica, comunidade) e o tempo histórico mais amplo (épocas e séculos) - Identificar, a partir de fontes e documentos de variada natureza, o processo de formação histórica da região de Niterói, os agentes sociais nele envolvidos e características socioculturais da sociedade niteroiense - Identificar a origem do nome Niterói - Compreender o significado histórico de monumentos da cidade - Caracterizar a organização da administração municipal - Compreender a importância da participação responsável na vida social e política da cidade - Reconhecer permanências e mudanças na realidade de Niterói

78

Eixo: Tempo e Espaço | 2º ciclo (4º ano)
 História

Figura 9 – Distribuição de conteúdos de História da organização curricular (2010) – 2º Ciclo – 5º ano

Temáticas	Habilidades/ Práticas Cidadãs	Habilidades Específicas
<p>CONTEÚDOS CURRICULARES DE HISTÓRIA</p> <ul style="list-style-type: none"> - O Estado do Rio de Janeiro no contexto da história brasileira - origem e fundação - fatos e acontecimentos - a memória do estado - a cultura e as tradições - organização política - a população - Estado do RJ: ontem e hoje 	<ul style="list-style-type: none"> - Considerar o respeito aos valores humanos e à diversidade sócio-cultural, nas análises de fatos e processos histórico-sociais (A) (G) - Reconhecer que as diferenças étnico-culturais que caracterizam brancos, negros e índios não significam que haja graus de superioridade/inferioridade entre esses segmentos sociais (A) (B) - Valorizar ações/lutas coletivas que repercutem na melhoria das condições de vida de grupos e localidades (G) - Preservar o patrimônio cultural, histórico e arquitetônico, valorizando a história e a memória locais e difundindo os valores ambientais (C) (D) (H) 	<ul style="list-style-type: none"> - Compreender o legado dos povos que constituíram a sociedade do Estado do Rio de Janeiro - Caracterizar o processo de conquista europeia no Brasil e na região do Rio de Janeiro - Estimular os procedimentos de pesquisa utilizando documentos e outras fontes de informação comparando acontecimentos históricos no tempo e a importância que tiveram para a sua atual vivência - Conhecer o contexto histórico de fundação do Estado do Rio de Janeiro - Destacar fatos relevantes à história do Estado do Rio de Janeiro - Apontar as características culturais, étnicas, políticas e econômicas do Estado do Rio de Janeiro

Eixo: Tempo e Espaço
História
2º ciclo (5º ano)

Figura 10 – Distribuição de conteúdos de História da organização curricular (2010) – 3º Ciclo – 6º ano

Temáticas	Habilidades/ Práticas Cidadãs	Habilidades Específicas
<p>CONTEÚDOS CURRICULARES DE HISTÓRIA</p> <ul style="list-style-type: none"> - Introdução aos Estudos Históricos - Cultura e Diversidade Cultural - Pré-história: teorias sobre o povoamento dos diversos continentes - Teorias sobre o surgimento da espécie humana - Características gerais das antigas civilizações do oriente em comparação às antigas civilizações do ocidente 	<ul style="list-style-type: none"> - Analisar as relações de poder e a organização das sociedades (D) - Estabelecer semelhanças e diferenças entre as sociedades antigas e as atuais, procurando compreender: a história dos diferentes atores sociais nas diversas realidades sociais, os processos de socialização existentes e relações de trabalho nas diferentes sociedades (A) (E) - Compreender as diversidades geográficas e culturais existentes nos diferentes continentes e no tempo (A) (D) (E) - Compreender que a escravidão historicamente atingiu diferentes grupos étnicos, gerando preconceitos e estereótipos (A) (B) (D) - Problematicar a questão da Democracia e da cidadania (D) (E) - Compreender a importância dos pensamentos e práticas religiosas na organização social, econômica e política das sociedades, valorizando a diversidade religiosa (A) (B) (D) (G) - Detectar o nível de compreensão da utilização dos recursos naturais entre sociedades antigas e as atuais (D) (E) (H) - Compreender a noção de diversidade cultural e os processos de "trocas culturais" (A) (B) (D) - Identificar e valorizar as heranças culturais presentes em nossa sociedade (A) - Estimular atitudes contrárias ao racismo, ao preconceito e a qualquer forma de discriminação (A) (B) 	<ul style="list-style-type: none"> - Compreender que os seres humanos são os agentes da história e a importância dos estudos históricos - Relacionar o uso da contagem do tempo com a organização da vida social - Diferenciar e relacionar tempo cronológico e tempo histórico - Identificar os diferentes tipos de fontes históricas - Relacionar fontes e fatos históricos - Perceber a interdependência entre o trabalho do historiador e o de outros pesquisadores sociais - Compreender o papel da oralidade e da memória na construção do conhecimento histórico (tradições orais, documentos escritos, música, monumentos, entre outros) - Analisar os critérios utilizados na divisão tradicional da História em grandes períodos - Compreender a dependência inicial dos primeiros grupos humanos em relação à natureza - Conceituar natureza e cultura - Conhecer e comparar os diferentes mitos de criação do mundo, relacionando-os com o espaço geográfico e as diferentes teorias sobre o surgimento do mundo e do homem, dentre as várias culturas - Compreender e comparar as principais características das sociedades coletoras e produtoras que possibilitaram a transformação do ser humano em produtor - Analisar as transformações técnicas que possibilitaram a transformação do modo de vida humano - Relacionar as desigualdades sociais com o surgimento da propriedade - Compreender as noções de sociedade e civilização - Analisar e compreender os processos de socialização existentes nas diferentes sociedades estudadas - Compreender o papel dos rios para as primeiras sociedades humanas - Compreender as origens da escravidão em diferentes espaços e tempos - Compreender a historicidade do conhecimento - Relacionar a contagem do tempo com a organização da vida social - Diferenciar profano e sagrado, monoteísmo e politeísmo, identificando mecanismos de poder nas sociedades estudadas

Figura 11 – Distribuição de conteúdos de História da organização curricular (2010) – 3º Ciclo – 7º ano

Temáticas	Habilidades/ Práticas Cidadãs	Habilidades Específicas
<p>CONTEÚDOS CURRICULARES DE HISTÓRIA</p> <p>- Idade Média no Oriente e no Ocidente: Feudalismo, Mundo Árabe e África</p> <p>- Transformações na Europa moderna: Renascimento, Revolução Científica, Reforma Protestante, Estado Nacional, Expansão Marítima e Comercial e Mercantilismo</p> <p>- Teorias de povoamento da América. O continente da América pré-colônia</p> <p>- A conquista da América: colonização portuguesa, espanhola e inglesa. Montagem dos diferentes sistemas de colonização</p>	<p>- Estabelecer semelhanças e diferenças entre as sociedades antigas e as atuais, procurando compreender: a história dos diferentes atores sociais nas diversas realidades sociais, os processos de socialização existentes e relações de trabalho nas diferentes sociedades (A) (E)</p> <p>- Analisar as relações de poder e a organização das sociedades (D)</p> <p>- Compreender as diversidades geográficas e culturais existentes nos diferentes continentes e no tempo (A) (D) (E)</p> <p>- Compreender que a escravidão historicamente atingiu diferentes grupos étnicos, gerando preconceitos e estereótipos (A) (B) (D)</p> <p>- Problematicar a questão da Democracia e da cidadania (D) (E)</p> <p>- Compreender a importância dos pensamentos e práticas religiosas na organização social, econômica e política das sociedades, valorizando a diversidade religiosa (A) (B) (D) (G)</p> <p>- Compreender a noção de diversidade cultural e os processos de "trocas culturais" (A) (B) (D)</p> <p>- Identificar e valorizar as heranças culturais presentes em nossa sociedade (A)</p> <p>- Estimular atitudes contrárias ao racismo, ao preconceito e a qualquer forma de discriminação (A) (B) (G)</p>	<p>- Identificar os diversos grupos sociais na sociedade feudal, no mundo árabe e na África e refletir sobre o conceito de Idade Média para a África e a Ásia</p> <p>- Caracterizar as condições de vida na sociedade feudal e identificar situações próximas nos dias atuais</p> <p>- Analisar e compreender a servidão, no mundo feudal, estabelecendo sua relação com a posse da terra</p> <p>- Analisar a importância da Igreja no período medieval, observando suas relações com a cultura popular</p> <p>- Identificar e debater os valores da cultura islâmica</p> <p>- Caracterizar Estado e Nação</p> <p>- Debater conceito de ciência</p> <p>- Analisar os motivos da reação da Igreja.</p> <p>- Compreender a diversidade cultural do continente africano, destacando seus diferentes modos de vida e as relações de trabalho</p> <p>- Discutir o conceito de modernidade, pensando que ela se estende até hoje, apesar de cronologicamente estarmos na idade contemporânea</p> <p>- Determinar as mudanças no mapa mundial, provocadas pelas navegações</p> <p>- Compreender o funcionamento das práticas comerciais</p> <p>- Relacionar a formação do Estado Nacional com as práticas mercantilistas</p> <p>- Caracterizar o Absolutismo e compará-lo com as práticas políticas atuais</p> <p>- Destacar a importância da filosofia humanista e compará-la com o pensamento medieval</p> <p>- Analisar as diversas manifestações artísticas do Renascimento</p> <p>- Relacionar o Renascimento e a Revolução Científica com as transformações sociais e econômicas da época</p> <p>- Identificar a observação e a experimentação como elementos que permitiram o desenvolvimento científico nos séculos XV, XVI e XVII</p> <p>- Caracterizar o período em que ocorreu a Reforma religiosa</p> <p>- Identificar relações de escravidão em diferentes tempos e espaços</p> <p>- Relacionar o pensamento protestante com o desenvolvimento das práticas capitalistas</p> <p>- Explicar os motivos da conquista da América</p> <p>- Caracterizar os povos americanos, identificando suas diferenças</p> <p>- Relativizar a importância do tipo de colonização com as condições atuais das ex-colônias</p> <p>- Caracterizar a estrutura da sociedade colonial brasileira e suas permanências até os dias atuais</p> <p>- Determinar a relação do homem com o espaço no período colonial</p> <p>- Identificar os elementos formadores da sociedade colonial</p> <p>- Identificar as diversas teorias de ocupação do continente americano</p> <p>- Diferenciar os diversos modelos de colonização na América</p>

Eixo: Tempo e Espaço | 3º ciclo (7º ano)
História

Figura 12 – Distribuição de conteúdos de História da organização curricular (2010) – 4º Ciclo
– 8º ano

Temáticas	Habilidades/ Práticas Cidadãs	Habilidades Específicas
<p>CONTEÚDOS CURRICULARES DE HISTÓRIA</p> <ul style="list-style-type: none"> - Revolução Inglesa - Iluminismo, revolução francesa e Napoleão Bonaparte - Revolução Industrial, os processos de independência nas Américas e o Neoliberalismo - A Independência do Brasil e o Império Brasileiro - A Europa no século XIX - O Imperialismo 	<ul style="list-style-type: none"> - Estabelecer semelhanças e diferenças entre as sociedades antigas e as atuais, procurando compreender: a história dos diferentes atores sociais nas diversas realidades sociais, os processos de socialização existentes e relações de trabalho nas diferentes sociedades (A) (E) - Analisar as relações de poder e a organização das sociedades (D) - Compreender as diversidades geográficas e culturais existentes nos diferentes continentes e no tempo (A) (D) (E) - Compreender a noção de diversidade cultural e os processos de "trocas culturais" (A) (B) (D) - Identificar e valorizar as heranças culturais presentes em nossa sociedade (A) - Estimular atitudes contrárias ao racismo, ao preconceito e a qualquer forma de discriminação (A) (B) (G) - Compreender que a escravidão historicamente atingiu diferentes grupos étnicos, gerando preconceitos e estereótipos (A) (B) (D) - Problematicar a questão da Democracia e da cidadania (D) (E) - Compreender a importância dos pensamentos e práticas religiosas na organização social, econômica e política das sociedades, valorizando a diversidade religiosa (A) (B) (D) (G) 	<ul style="list-style-type: none"> - Compreender as mudanças sociais, políticas e econômicas, que culminaram no Parlamentarismo inglês - Compreender as ideias propostas pelos iluministas e a permanência destas nos dias atuais - Comparar a estrutura da sociedade francesa no período anterior e posterior a Revolução - Destacar os principais fatos relacionados com a Revolução Francesa - Identificar as influências dos ideais revolucionários franceses no mundo atual - Caracterizar o governo de Napoleão Bonaparte - Comparar a estrutura econômica do mundo no período anterior e posterior à Revolução Industrial - Destacar a importância do movimento operário - Relacionar a luta operária de ontem e de hoje - Relacionar as diversas formas de utilização do poder em diferentes tempos históricos - Relacionar as transformações tecnológicas e as relações sociais - Compreender a Independência das 13 colônias inglesas na América e os seus desdobramentos - Comparar o processo de independência das diversas colônias espanholas na América e suas principais influências - Identificar os grupos envolvidos no processo de independência brasileiro - Compreender o processo de independência do Brasil e os seus desdobramentos - Compreender a estrutura social, política e econômica do 1º Reinado - Caracterizar o período regencial e as disputas pelo poder na época - Compreender as etapas de desenvolvimento econômico do Segundo Reinado e todos os seus desdobramentos - Identificar os grupos e movimentos sociais do Segundo Reinado - Compreender o processo que culminou com o fim do Império Brasileiro - Compreender a expansão colonialista europeia na 2ª metade do séc. XIX - Identificar as relações sociais estruturadas neste processo - Discutir o conceito de neoliberalismo

Eixo: Tempo e Espaço | 4º ciclo (8º ano)
História

Figura 13 – Distribuição de conteúdos de História da organização curricular (2010) – 4º Ciclo – 9º ano

Temáticas	Habilidades/ Práticas Cidadãs	Habilidades Específicas
<p>CONTEÚDOS CURRICULARES DE HISTÓRIA</p> <ul style="list-style-type: none"> - O regime republicano no Brasil - Movimentos sociais - A unificação: Itália e Alemanha - A Primeira Guerra Mundial e as grandes transformações dos anos 1920, a Revolução Russa, a crise do Capitalismo. - O entreguerras e os Regimes Totalitários, a Segunda Guerra Mundial. - A Era Vargas - A bipolarização: o mundo entre Socialismo e Capitalismo - O período democrático no Brasil (1945-1964) - A Nova Ordem Internacional e a descolonização da África e da Ásia. - A ditadura militar na América Latina e no Brasil - Redemocratização na América Latina e no Brasil - Conflitos no Oriente Médio: ontem e hoje - O mundo no século XXI 	<ul style="list-style-type: none"> - Estabelecer semelhanças e diferenças entre as sociedades antigas e as atuais, procurando compreender: a história dos diferentes atores sociais nas diversas realidades sociais, os processos de socialização existentes e relações de trabalho nas diferentes sociedades (A) (E) - Analisar as relações de poder e a organização das sociedades (D) - Compreender as diversidades geográficas e culturais existentes nos diferentes continentes e no tempo (A) (D) (E) - Problematicar a questão da democracia e da cidadania (D) (E) - Compreender que a escravidão historicamente atingiu diferentes grupos étnicos, gerando preconceitos e estereótipos (A) (B) (D) - Compreender a importância dos pensamentos e práticas religiosas na organização social, econômica e política das sociedades, valorizando a diversidade religiosa (A) (B) (D) (G) - Compreender a noção de diversidade cultural e os processos de "trocas culturais" (A) (B) (D) - Identificar e valorizar as heranças culturais presentes em nossa sociedade (A) - Estimular atitudes contrárias ao racismo, ao preconceito e a qualquer forma de discriminação 	<ul style="list-style-type: none"> - Refletir sobre as razões da existência de uma grande massa de excluídos na sociedade brasileira, a partir do início do século XX - Analisar períodos de crise econômica e suas consequências para a política e a sociedade - Analisar as teorias que fornecem suporte ao processo revolucionário - Trabalhar o contexto histórico de revolução social - Caracterizar a realidade italiana no período anterior à unificação - Caracterizar a realidade alemã no período anterior à unificação - Compreender seus processos de unificação - Refletir sobre o uso que se faz da tecnologia e sua relação com a guerra - Refletir sobre os problemas de uma guerra, identificando formas de resistência à dominação - Analisar o desenvolvimento de um governo revolucionário - Discutir regimes ditatoriais e o refluxo dos direitos do cidadão - Pensar no uso dos meios de comunicação para divulgação de ideologias - Refletir sobre custo humano da 2ª Guerra Mundial e de todas as guerras - Compreender a formação do Estado Soviético e sua influência no mundo - Compreender o processo revolucionário, particularmente o da Rússia - Compreender e identificar as etapas do conflito - Identificar os personagens desse processo - Compreender a importância do voto consciente como direito do cidadão - Refletir criticamente sobre o desenvolvimento das lutas por direitos e dos conflitos sociais internos às grandes potências do período da Guerra Fria - Compreender as dificuldades sociais, políticas e econômicas por que passam os diferentes países da África, da Ásia e da América Latina - Tratar dos conceitos de alinhamento, dependência, populismo, golpe militar, ditadura e centralismo e redemocratização - Refletir sobre o significado de conceitos como crise do socialismo, socialismo de estado - Compreender as semelhanças e diferenças históricas entre os diversos países latino-americanos - Compreender o conceito de globalização - Analisar a participação dos militares no processo de da República Brasileira - Compreender o contexto histórico dos conflitos entre palestinos e israelenses

Eixo: Tempo e Espaço | 4º ciclo (9º ano)
História

FME-NITERÓI (RJ). Referencial Curricular – Uma construção Coletiva. Rede Municipal de Ensino de Niterói, 2010

Figura 14 – Tabulação – questionário enviado aos alunos do Ensino Fundamental – Currículo (2010)

7. Tabulação do Questionário Enviado aos Alunos do Ensino Fundamental – Currículo	
<p>1 - O QUE É ESCOLA PARA VOCÊ?</p> <p>97 - É o lugar para estudar/aprender.</p> <p>20 - É um lugar legal/divertido/fazemos amizades/bonito.</p> <p>49 - É um lugar legal/especial/fazemos amizades/importante e onde aprendemos muitas coisas.</p> <p>38 - É tudo (lugar de aprender), pois sem ela não somos nada e não conseguimos bons empregos/trabalhos/futuros melhores.</p>	<p>História:</p> <p>58 - Descobrir a História do povo brasileiro</p> <p>70 - História Geral/Antiga a Contemporânea/Pirâmides e Rochas/Dinossauros</p> <p>25 - Imigrantes/Colonização/Escravos/Índios/Nelson Mandela</p> <p>14 - Autobiografia/História familiar/Antepassados</p> <p>10 - História do Rio de Janeiro/Niterói/São Gonçalo/Municípios</p> <p>9 - Vários livros de história para ler/Folclore</p>
<p>2 - O QUE VOCÊ GOSTARIA DE APRENDER EM:</p> <p>Língua Portuguesa:</p> <p>129 - Ler, falar, escrever e redação.</p> <p>65 - Separação de sílabas/Coletivos/Dígrafos/Pronomes/Conjugação verbal/Acentuação/Adjetivos-Gramática.</p> <p>Matemática:</p> <p>112 - Aprender a fazer contas</p> <p>78 - Aprender frações/Jogos/Ver as horas/Medidas e Unidades/Números Romanos/Raiz quadrada/Números grandes/Expressões.</p> <p>13 - Geometria</p>	<p>Geografia:</p> <p>98 - As características do Brasil/Estados e Municípios/Relevo e Vegetação/Clima/Usar Mapas</p> <p>118 - As características da Terra e dos Planetas/Relevo e Vegetação/Clima/Usar mapas</p> <p>Ciências:</p> <p>116 - Água/Animais/Seres vivos/Ar/Plantas/Corpo Humano/Doenças/Natureza/Meio ambiente</p> <p>39 - Laboratórios para fazer experiências</p> <p>20 - Sistema Solar/Universo/Física</p>

Figura 15 – Edital para inscrição do Projeto Instituinte 2018

APRESENTAÇÃO

A Fundação Municipal de Educação (FME), considerando o disposto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº. 9394/96, em seu Art.3º, incisos II, III, VI, VII, VIII, IX e XI e na Portaria FME nº 085/2011, no uso de suas atribuições legais, torna público o processo de seleção de projetos, de acordo com as disposições fixadas neste Edital. 1.

OBJETO

1.1. O presente edital tem por objeto apoiar projetos educacionais de aperfeiçoamento pedagógico, formulados por profissionais das Unidades Municipais de Educação, bem como projetos formulados institucionalmente por estas unidades, que objetivem a melhoria da qualidade da educação básica, o protagonismo das instituições e dos profissionais envolvidos no contexto socioeducacional de Niterói.

1.2. Para efeito deste Edital, entende-se por Projetos Educacionais Instituintes propostas de atividades pedagógicas, de ferramentas e de materiais didáticos que, articulados com o trabalho das Unidades Municipais de Educação, favoreçam a transformação da realidade educativa, evidenciando sólida fundamentação teórica e coerência metodológica.

1.3. Os projetos deverão ser elaborados em consonância com os Eixos Temáticos de Estudo e Pesquisa propostos nos Referenciais Curriculares da Rede Municipal de Educação de Niterói, levando em consideração os Artigos 4º, 5º, 6º e 7º da Portaria FME nº 085/11, com a finalidade de contribuir para a construção de conhecimentos, a formação cidadã, a promoção da leitura e da educação integral e o enfrentamento do abandono escolar.

1.4. Os Projetos devem focalizar situações que dialoguem com o Projeto Político Pedagógico e com o Plano de Ação Anual propostos por cada Unidade de Educação. 1.5. Serão priorizados os Projetos que apresentem bom nível de aplicabilidade no cotidiano das Unidades Municipais de Educação, mostrando-se coerentes com as necessidades educacionais, pedagógicas e socioculturais das comunidades nas quais se originaram.

2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS

2.1 Aprimorar o trabalho pedagógico nas Unidades de Educação, privilegiando os seguintes temas:

- a) ludicidade;
- b) alfabetização, leitura e letramento;
- c) cálculo e raciocínio lógico matemático;
- d) conhecimento do ambiente natural e social;
- e) tecnologias e mídias;
- f) educação e saúde;
- g) sustentabilidade;
- h) arte e cultura;
- i) esporte, lazer e corporeidade;
- j) diversidade sociocultural;
- l) enfrentamento às situações de abandono escolar em diálogo com as diferentes áreas do conhecimento escolar.

2.2 Potencializar a construção de conhecimentos relacionados aos Eixos de Estudo e Pesquisa propostos nos Referenciais Curriculares da Rede Municipal de Educação, incentivando o protagonismo estudantil e favorecendo o sucesso escolar dos discentes.

2.3 Aprimorar métodos e técnicas de ensino na relação com recursos midiáticos e atividades de iniciação científica.

2.4 Desenvolver materiais didáticos destinados a atividades pedagógicas específicas.

2.5 Mobilizar responsáveis no apoio à aprendizagem e ao desenvolvimento dos alunos na escola.

2.6 Fomentar o hábito de ler, valorizando a leitura como bem sociocultural de caráter emancipatório, capaz de ampliar o repertório cultural e literário dos cidadãos.

3. INSCRIÇÕES:

3.1. As inscrições devem ser feitas na secretaria da Superintendência de Desenvolvimento de Ensino, localizada na Rua São Pedro, nº 108, Centro, Niterói.

3.2. O período de inscrições será de 26/03/2018 a 06/04/2018, no horário de 9h às 16h.

3.3. Os documentos exigidos para a inscrição são: a) Formulário de inscrição anexo a esse edital. (ANEXO 1) b) Proposta de projeto em cópia impressa.

3.4. Os documentos deverão ser encaminhados via ofício pelo gestor da unidade escolar, em envelope lacrado e identificado com os seguintes dados: nome da unidade escolar, título do projeto e o nome do(s) proponente(s).

3.5. A Unidade Escolar deverá indicar na ficha de inscrição o nome e o contato do coordenador do projeto, e-mail e telefones atualizados.

3.6. O diretor da Unidade Municipal de Educação não poderá ser coordenador de projetos, no entanto deverá se responsabilizar juntamente com os envolvidos no processo.

4. DA PARTICIPAÇÃO

Poderão submeter Projetos as Unidades de Educação que integram a Rede Municipal de Educação de Niterói, nas seguintes modalidades:

4.1 – Projeto Individual: projeto apresentado por profissional em efetivo exercício em uma Unidade Municipal de Educação, sendo o próprio o coordenador. Cada profissional poderá apresentar uma única proposta.

4.2 – Projeto Coletivo: projeto apresentado por dois ou mais profissionais em efetivo exercício em uma Unidade Municipal de Educação, que compõem a Equipe de Referência do Ciclo ou de Ciclos diferentes, devendo ser indicado um coordenador.

4.3 – Projeto Institucional: projeto apresentado por uma Unidade de Educação, envolvendo todos os profissionais, sendo indicado um coordenador.

4.4 – Ressaltamos a obrigatoriedade de entrega do Relatório ao fim da vigência do Projeto Instituinte do ano letivo a que se refere.

OBS: Serão priorizadas as iniciativas coletivas e institucionais, tendo em vista a concepção de trabalho colaborativo que orienta as práticas da Rede Municipal de Educação.

5. ORIENTAÇÕES PARA ELABORAÇÃO DE PROJETOS

O projeto deve ser digitado em fonte Times New Roman, corpo 12 (doze), espaço 1,5, margens 2,5 e precisa conter as seguintes informações:

5.1. Logomarca oficial da Prefeitura Municipal de Niterói, Cabeçalho (nome da Unidade de Educação, título do projeto, nome do diretor da Unidade, coordenador/equipe responsável com telefones e e-mail para contatos);

5.2. Justificativa/relevância do projeto (Por que a ação é importante?);

5.3. Objetivos Gerais e Específicos (Para que realizar a ação?);

5.4. Metodologia (Como a proposta será desenvolvida?);

5.5. Público alvo/ Abrangência (pessoas e espaços envolvidos);

5.6. Tabela detalhada da previsão dos Recursos Financeiros a serem contratados e utilizados; (ANEXO 2)

5.7. Cronograma de Execução (etapas/tempo para o desenvolvimento do projeto);

5.8. Resultados esperados (o que se quer alcançar);

5.9. Referências Bibliográficas.

6. DA AVALIAÇÃO DOS PROJETOS

6.1. A Comissão Avaliadora – A Comissão Avaliadora, presidida pela Superintendência de Desenvolvimento de Ensino, composta por profissionais da Rede Municipal de Educação, representantes das diretorias e assessorias da FME, terá como incumbência analisar, avaliar e

definir quais projetos serão contemplados. Os profissionais da Rede Municipal que integrarem a Comissão Avaliadora não poderão apresentar projetos, no âmbito do presente Edital.

6. 2. Primeira etapa: análise documental. Serão encaminhados, para análise da Comissão Avaliadora os projetos que atenderem aos seguintes pré-requisitos:

6.2.1. Projetos das Unidades de Educação que integram a Rede Municipal de Educação de Niterói que estejam em dia com os processos de prestação de contas relacionadas a Projetos desenvolvidos durante o ano letivo de 2017 e com a prestação de contas de verba escolar;

6.2.2. Projetos acompanhados de formulário impresso e entregues no prazo definido pelo cronograma deste edital, endereçados a Assessoria Especial de Articulação Pedagógica da Superintendência de Desenvolvimento de Ensino, contendo a assinatura do Diretor, o que expressará a concordância formal da Unidade Municipal de Educação com a submissão do projeto.

6.3. Segunda Etapa de Avaliação: critérios para julgamento do mérito dos projetos A avaliação dos projetos terá como parâmetro a pontuação dos itens discriminados abaixo, a fim de clarificar para os proponentes a pontuação que marcou a escolha dos mesmos.

Na análise dos projetos, a inobservância das normas fixadas pelo presente edital implicará na sua imediata eliminação. Serão considerados os seguintes critérios:

a) originalidade e inovação: 2,0

b) adequação da metodologia aos objetivos estabelecidos no projeto: 1,0

c) compatibilidade entre as atividades propostas e o prazo de execução: 1,0

d) coerência entre os objetivos, as atividades e os resultados propostos: 1,0

e) contribuição para o aprimoramento dos princípios e das diretrizes pedagógicas da Rede Municipal: 1,0

f) coerência com o Projeto Político-Pedagógico e com o Plano de Ação da unidade escolar: 2,0

g) contribuição para a melhoria dos processos educativos: 2,0

7- DA DIVULGAÇÃO DOS RESULTADOS

A listagem com os projetos aprovados será divulgada na página eletrônica da Fundação Municipal de Educação (www.educacao.niteroi.rj.gov.br) de acordo com o cronograma deste edital.

7.1. É de inteira responsabilidade do Coordenador do projeto e/ou Diretor da Unidade Municipal de Educação acompanhar a divulgação dos resultados e a convocação para assinatura do Termo de Compromisso de Gestão em data a ser determinada pelo órgão. O não comparecimento implicará na eliminação automática da proposta.

7.2. O detentor da verba destinada aos Projetos Educacionais Instituintes não poderá estar comprometido com qualquer situação de cunho financeiro que seja impeditivo para a o recebimento, gestão e prestação de contas da verba do projeto.

8. DOS RECURSOS FINANCEIROS

8.1 Os recursos financeiros disponibilizados para execução dos projetos aprovados terão como base de cálculo a per capita, nos termos da legislação vigente, não podendo exceder o valor máximo de R\$ 4.000,00 (quatro mil reais) para custear a realização das propostas da unidade escolar.

8.2. Cada Unidade Escolar poderá inscrever somente um Projeto Educacional Instituinte;

8.3. Não serão concedidos RET (Regime Especial de Trabalho) para a execução dos projetos apresentados.

8.4. Poderão ser custeados os itens descritos abaixo:

a) Material de consumo (itens de pouca durabilidade ou de consumo rápido e de uso exclusivo para o projeto proposto);

b) Serviços de terceiros (pessoa jurídica) tais como: despesas postais e telegráficas, cópias reprográficas, confecção de carimbos, revelação de filmes, material fotográfico e de escritório.

8.5 Os itens relacionados acima deverão ser detalhados em formulário próprio;

8.6 Os itens elencados para aquisição deverão ter relação direta com o projeto, justificando-se a sua aquisição no formulário de Prestação de Contas.

8.7 Os projetos não poderão incluir solicitação de apoio para:

- a) despesas com atividades de rotina administrativa;
- b) despesas com a contratação de pessoal (pessoa física);
- c) despesas de rotina (contas de luz, água e telefone);
- d) despesas com obras de construção civil, inclusive de reparação ou adaptação de espaços físicos;
- e) despesas com aquisição de material permanente;

9 – CRONOGRAMA

ATIVIDADES DATAS

Data limite para envio das propostas: 06 de abril de 2018

Análise das propostas recebidas: 09 a 20 de abril de 2018

Divulgação do resultado: 02 de maio de 2018

Repasse dos recursos financiáveis a partir de 03 de maio de 2018

Prazo para execução até 31 de outubro de 2018

Prestação de contas até 60 dias após recebimento dos recursos

Seminário de avaliação e apresentação dos projetos em execução: 7, 8 e 9 de novembro de 2018.

Entrega do relatório final até 17 de dezembro de 2018.

10- DISPOSIÇÕES FINAIS

Os participantes declaram, desde já, serem de sua autoria os projetos encaminhados e cedem para a Fundação Municipal de Educação de Niterói, sem quaisquer ônus, os direitos de divulgação sobre os mesmos, incluindo o direito de uso de sua imagem e voz, para qualquer tipo de utilização. Serão respeitados sempre os direitos autorais dos trabalhos. É de responsabilidade das Unidades Municipais de Educação proponentes garantir as devidas autorizações do uso de imagem e voz dos demais envolvidos nos projetos. A submissão de projetos implica a aceitação tácita das condições estabelecidas neste Edital. Todas as informações contidas nos formulários de inscrição e o seu correto preenchimento são de responsabilidade dos postulantes. Os casos omissos serão resolvidos pela Superintendência de Desenvolvimento de Ensino.

ANEXO 1

Ficha de Registro dos Projetos Educacionais Instituintes 2018

Unidade Escolar: _____ Polo: _____

Projeto: _____

Coordenador do Projeto: _____

Celular: _____

e-mail: _____

Equipe participante: _____

Nome: _____ Cargo: _____

Celular: _____ E-mail: _____

Dados do Projeto: _____ Público Alvo: _____

Número de alunos atendidos: _____

Início do Projeto: ____/____/2018

Turno em que as atividades serão realizadas: _____

Etapa/modalidade atendidas: _____

Resumo do Projeto: _____

ANEXO 2

Modelo de tabela detalhada da previsão dos recursos financeiros (preencher somente os itens que serão utilizados)

Verba requerida para material de consumo: R\$ _____

Verba requerida para serviços de terceiros: R\$ _____

Valor total requerido pela escola de acordo com a previsão orçamentária: Não pode exceder R\$ 4.000,00

Haverá verba destinada à material de consumo: () Sim () Não

Haverá verba destinada à serviços de terceiros: () Sim () Não

Item	Valor Unitário	Quantidade	Valor total
Soma:			

Disponível em: <https://www.educacaoniteroi.com.br/2018/03/23/edital-para-apoio-a-projetos-educacionais-formulados-por-unidadesprofissionais-da-rede-municipal-de-educacao-de-niteroi/> Acesso: 20/06/2021

Figura 16 – Conjunto de programas de políticas da rede de Niterói (RJ)

74	PROJETOS E PROGRAMAS
75	Projeto Educacional: Lego Zoom
76	Infância Leitora
77	Projeto α - Alfabetização e Letramento
78	Magia de Ler
79	A Voz/Vez do Leitor
80	Matemática e Arte
81	ABC na Educação Científica
82	Projeto Escola Indígena Guarani
83	Saúde na Escola
84	Eu no mundo
84	Vivências: Momentos de Trocas na EJA
84	Alfabetizar ou Letrar o Sujeito da Educação de Jovens e Adultos
85	Tempo de Escola
87	Aprimora
88	Mesa Alfabeto
89	Projeto Neder
90	Concurso de Poesias
91	Criança na Creche
92	Coleta Seletiva e Redução do Desperdício

Fonte: MANUAL DO GESTOR. Construindo a escola do nosso tempo. FME-NITERÓI(RJ), 2010. Disponível em: <http://www.claudiomendonca.com.br/downloads/manual-do-gestor.pdf> Acesso: 20/06/2021

Figura 17 – Descrição do projeto “Tempo de Escola” (atualmente, “projetos instituintes”)

TEMPO DE ESCOLA

Todo projeto nasce de um sonho, um desejo, uma meta a alcançar. Projeto vem do latim *projectu*, participio passado do verbo *projecere*, que significa lançar para diante. Assim, a concepção de projeto indica movimento, ação, com visão de futuro. Ao longo do tempo, a noção de projeto foi interpretada por diversas áreas do conhecimento e adquiriu traços específicos, fazendo com que as metodologias de trabalho pudessem suscitar abordagens e concepções diferenciadas.

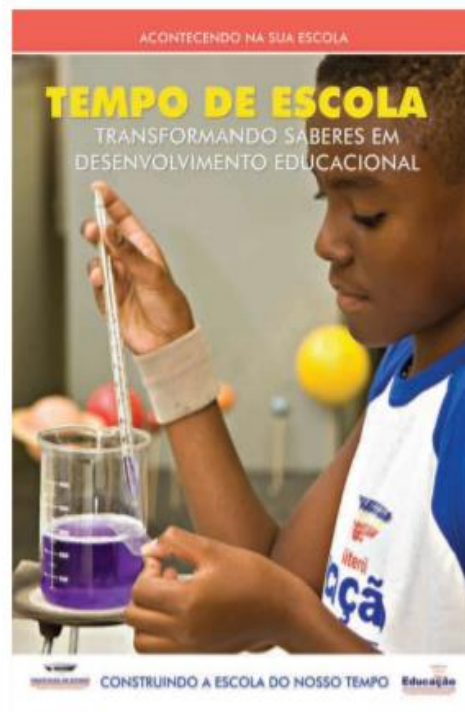
De acordo com as opções estratégicas e orientações nacionais de avaliar a qualidade da educação e investir em políticas públicas educacionais, o trabalho com projetos, apresenta-se como um instrumento que pode sugerir trajetórias para a própria educação, além de contribuir com novas práticas pedagógicas.

A Fundação Municipal de Educação (FME), a partir do Edital 005/2010, convida os Profissionais do Grupo do Magistério da rede pública municipal de educação para apresentarem propostas para o desenvolvimento de suas idéias, seus projetos, que visem à melhoria do processo ensino/aprendizagem no âmbito da escola pública do Município de Niterói.

Tal iniciativa, inédita na rede, é denominada de Projeto *Tempo de Escola*, que aposta no estímulo aos educadores no desenvolvimento de projetos, elaborando estratégias e ações diversificadas de ensino/aprendizagem para absorção de conteúdos por parte dos alunos.

Tempo de Escola apoiará, financeiramente, os projetos didáticos e de apoio pedagógico que se apresentem enquanto possibilidades de melhoria da qualidade de aprendizagem dos alunos em suas diferentes perspectivas e também em seu desenvolvimento social, biológico, psicológico e político, nas diferentes áreas de conhecimento e modalidades de ensino.

Os projetos deverão ser apresentados através do programa *online* disponível no site da FME, pelo endereço eletrônico <http://www.educacao.niteroi.rj.gov.br> e deverão ser orçados em uma faixa definida de até R\$ 4.000,00 (quatro mil reais). O investimento dessa verba será para aquisição de materiais de consumo e/ou pagamento de serviços de terceiros, voltados para o desenvolvimento das ações essenciais do projeto. Este valor será limitado por Unidade de Educação, dentro do mesmo exercício financeiro, independente do número de projetos apresentados.



“Um projeto é um empreendimento planejado que consiste num conjunto de atividades interrelacionadas e coordenadas, com o fim de alcançar objetivos específicos dentro dos limites de um orçamento e de um período de tempo dados.”

(ONU, 1984)

Figura 18 – Estrutura da rede municipal de Niterói (RJ) – polos educacionais com outras redes



Figura 19 – Desempenho da Rede Pública Municipal de Niterói em relação ao IDEB (Quarto ao quino ano)



Fonte: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Disponível em: <http://ideb.inep.gov.br/> Acesso: 21/08/2021.

Figura 20 – Desempenho da Rede Pública Municipal de Niterói em relação ao IDEB (Sexto ao Nono ano)



Fonte: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Disponível em: <http://ideb.inep.gov.br/> Acesso: 21/08/2021.

Figura 21 – Processo administrativo para acesso aos projetos “instituintes”

MUNICÍPIO DE NITERÓI
 RUA VISCONDE DE SEPETIBA, 987
 NITERÓI - RJ
 21 26200403
 prefeitura@niteroi.rj.gov.br
 www.niteroi.rj.gov.br

Consulta de Processo
 Processo N° 2485974

Número de Controle do Processo : 2485974
 Número do Processo : 210008890/2019
 Data : 14/11/2019
 Tipo : FME - SOLICITACAO FAZ
 Requerente : MARIA DE FATIMA BARBOSA PIRES
 Observação : SOLICITA DESARQUIVAMENTO, ACESSO, CÓPIA D INTEIRO TEOR E PERMISSÃO PARA CITAÇÃO EM TRABALHO ACADÊMICO DOS PROJETOS INSTITUINTES E SEUS RESPECTIVOS EDITAIS, DESENVOLVIDOS NESTA REDE, COM OS DEVIDOS CRÉDITOS AOS SES AUTORES.

Titular do Processo : MARIA DE FATIMA BARBOSA PIRES
 Hora : 13:30
 Atendente : ELIANE MARIA DA SILVA NASCIMENTO
 Instituicao : FUNDAÇÃO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO - FME

Figura 22 – Ficha de análise dos Projetos educacionais instituintes (critérios)

FICHA DE ANÁLISE DE PEI

Escola:

Nome do Projeto:

Coordenador do projeto:

O projeto aprimora o trabalho pedagógico nas unidades escolares privilegiando os seguintes temas: () sim () não

() ludicidade; () alfabetização, leitura e letramento; () cálculo e raciocínio lógico-matemático; () conhecimento do ambiente natural e social; () tecnologias e mídias; () educação e saúde; () sustentabilidade; () arte e cultura; () esporte, lazer e corporeidade; () diversidade sociocultural; () enfrentamento às situações de abandono escolar em diálogo com as diferentes áreas do conhecimento escolar

Estava em envelope lacrado? () sim () não

Contém ficha de inscrição? () sim () não

Assinatura do diretor? () sim () não

Verificar os seguintes itens:

Logomarca oficial da prefeitura de Niterói, () sim () não

Cabeçalho (nome da Unidade Municipal de Educação, título do projeto, nome do diretor da unidade, coordenador/equipe responsável com telefones e e-mails para contatos)

() sim () não

Justificativa/relevância do projeto (por que a ação é importante?) () sim () não

Objetivos gerais e específicos (para que realizar a ação?) () sim () não

Metodologia (como a proposta será desenvolvida?) () sim () não

Público alvo/abrangência (pessoas e espaços envolvidos) () sim () não

Tabela detalhada da previsão de Recursos Financeiros a serem contratados e utilizados;

() sim () não

Cronograma de execução (etapas/tempo para desenvolvimento do projeto)

() sim () não

Resultados esperados (o que se quer alcançar?) () sim () não

Referências Bibliográficas () sim () não

Critérios para seleção

a) originalidade e inovação; 2,0 _____

b) adequação da metodologia aos objetivos estabelecidos no projeto; 1,0 _____

c) compatibilidade entre as atividades propostas e o prazo de execução; 1,0 _____

d) coerência entre os objetivos, as atividades e os resultados propostos; 1,0 _____

e) contribuição para o aprimoramento dos princípios e das diretrizes pedagógicas da rede municipal; 1,0 _____

f) coerência com o Projeto Político Pedagógico e com o Plano de Ação da unidade escolar; 2,0 _____

g) contribuição para melhoria dos processos educativos; 2,0 _____

Somatório: _____

Resultado:

() Aprovado

() Reprovado

() Aprovado com ressalvas

Fonte: FME-NITERÓI/RJ (2019) fornecida à autora.

Figura 23 – Ficha do relatório das atividades desenvolvidas nos projetos “instituintes” (devolutiva)



SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA
 SUBSECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
 ASSESSORIA ESPECIAL DE ARTICULAÇÃO PEDAGÓGICA

RELATÓRIO FINAL DO PROJETO EDUCACIONAL INSTITUINTE _____
 (ano)

Unidade escolar	
Projeto	
Direção da EU	
Coordenador	
Equipe participante	Atuação

Dados do projeto:

Público alvo: Quantidade inicial		Público alvo: Quantidade final	
Público atendido:	<input type="checkbox"/> Aluno <input type="checkbox"/> Aluno e professor <input type="checkbox"/> Professor <input type="checkbox"/> Pais ou responsáveis	Turno em que as atividades foram realizadas:	<input type="checkbox"/> Manhã <input type="checkbox"/> Manhã e Tarde <input type="checkbox"/> Tarde <input type="checkbox"/> Tarde e Noite <input type="checkbox"/> Noite <input type="checkbox"/> Manhã, Tarde e Noite
Segmento atendido:	<input type="checkbox"/> Educação Infantil <input type="checkbox"/> Ensino Fundamental – 1º Ciclo <input type="checkbox"/> Ensino Fundamental – 2º Ciclo <input type="checkbox"/> Ensino Fundamental – 3º Ciclo <input type="checkbox"/> Ensino Fundamental – 4º Ciclo <input type="checkbox"/> Educação de Jovens e Adultos – EJA		
Data de início:		Data de término:	
Valor liberado:		Data da Liberação da Verba	
Quantidade de Parcelas		Data da Prestação de Contas	

Resumo :	
Dificuldades enfrentadas no Desenvolvimento:	
Estratégias realizadas:	
Resultados alcançados:	

OBS: Anexar ao relatório fotos das Ações / Atividades desenvolvidas no Projeto, bem como os instrumentos utilizados na avaliação final.

Fonte: FME-NITERÓI/RJ (2018) fornecida à autora.