



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Camile Jantalia Barbosa

**Fluxos culturais e saberes docentes no ensino de Estudos Sociais nos Anos
Iniciais do Ensino Fundamental no Colégio Pedro II**

Rio de Janeiro

2019

Camile Jantalia Barbosa

**Fluxos culturais e saberes docentes no ensino de Estudos Sociais nos Anos Iniciais do
Ensino Fundamental no Colégio Pedro II**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro como parte dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Educação.

Orientador (a): Prof.a Dra. Ana Maria Ferreira da Costa Monteiro

Rio de Janeiro

2019

Camile Jantalia Barbosa

**Fluxos culturais e saberes docentes no ensino de Estudos Sociais nos Anos Iniciais do
Ensino Fundamental no Colégio Pedro II**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro como parte dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Educação.

Aprovada em ____ de _____ de _____.

Banca Examinadora:

Prof. Dr^a. Ana Maria Ferreira da Costa Monteiro – UFRJ

Prof. Dr^a. Giseli Barreto da Cruz – UFRJ

Prof. Dr^a Helenice Aparecida Bastos Rocha – UERJ

Rio de Janeiro

2019

CIP - Catalogação na Publicação

33146 Jantalia B., Camile
111Ff Fluxos culturais e saberes docentes no ensino de
f Estudos Sociais nos Anos Iniciais do Ensino
Fundamental no Colégio Pedro II / Camile Jantalia
B.. -- Rio de Janeiro, 2019.
205 f.

Orientador: Prof.^a Dr.^a Ana Maria Ferreira da
Costa Monteiro.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal do
Rio de Janeiro, Faculdade de Educação, Programa de
Pós-Graduação em Educação, 2019.

1. Anos Iniciais. 2. Currículo. 3. Estudos
Sociais. 4. Fluxos culturais. 5. Saberes docentes.
I. Ferreira da Costa Monteiro, Prof.^a Dr.^a Ana
Maria, orient. II. Título.



Universidade Federal do Rio de Janeiro

Centro de Filosofia e Ciências Humanas
Faculdade de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação

A Dissertação "Fluxos culturais e saberes docentes no ensino de Estudos Sociais nos anos iniciais do Ensino Fundamental no Colégio Pedro II"

Mestrando(a): Camile Jantalia Barbosa

Orientado(a) pelo(a): Prof(a). Dr(a). Ana Maria Ferreira da Costa Monteiro

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

MESTRE EM EDUCAÇÃO

Rio de Janeiro, 11 de julho de 2019.

Banca Examinadora:

Ana Maria FC Monteiro

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

Giseli Barreto da Cruz

Prof(a). Dr(a). Giseli Barreto da Cruz

Helenice Aparecida Bastos Rocha

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

DEDICATÓRIA

Ao meu doce marido, companheiro, amigo, “parceiro de combate”, pai das nossas peludas amadas Sofia e Mel, além de ser o meu “professor marcante” da vida e para a vida no meu melhor sentido da arte de ensinar: com o meu coração...

AGRADECIMENTOS

A gratidão é a chave para a memória do coração... Ao contrário do que se pensa, agradecer é um sentimento sublime e fácil de descrever... Pois, escrevemos, falamos, pintamos, desenhamos, ou podemos utilizar tantas outras formas para fazer isso... Gratidão é falar do amor e com amor... Nessa pesquisa, obra de arte, narrativas de memórias, “fluxos teóricos” para dialogar com o sentido acadêmico, não seria possível, sem as *paisagens* produzidas na minha vida por tantos aqui que serão descritos e homenageados... Agradeço por cada pessoa que me acompanhou, torceu, me ajudou, me fortaleceu, me encorajou, estendeu a mão, me abraçou, conversou, enxugou as minhas lágrimas e a quem sempre me falava: confia em você! Você consegue! Àqueles que me corrigiram, me criticaram para que eu pudesse a cada dia, a cada momento superar o maior dos desafios: a própria mente!

A Deus pela permissão e consentimento de me proporcionar esse movimento de luz, sabedoria e superação de desafios, colocando verdadeiros “anjos” humanos para me ajudarem. À casa de Ramatis, pois com os estudos da doutrina espírita percebi os sentidos da palavra e do sentimento de amar a Deus, a mim mesma e ao próximo.

Aos meu pais, pelo “sim” que deram a minha vida e formação de caráter, educação, mesmo com muitos sacrifícios. Ao meu irmão Fabiano, querido Fabi, que sempre me incentivou a estudar e a dar aula, pois sempre disse que ao lembrar de uma professora, lembra de mim. Saudades das nossas conversas dos cafés da tarde: eu, você e mamãe.

A minha irmã e afilhada Bianca que me ensinou a ser mãe aos dezesseis anos e que nos deu um menino bondoso, meu afilhado, tão iluminado: Felipinho, que me ensina tanto...

Aos meus avós: Renato, pois sempre dizia que eu iria longe, pois me considerava uma mulher guerreira e trabalhadora. E pela minha amada, doce vó Nelly, com seu colo, abraços e beliscões brincalhões. Ela me ensinou a arte do amor... Saudades demais!

Alessandro, meu doce amor, de longas vidas e trajetórias, com sua paciência, sabedoria, amor e tantas conversas na varanda... Me incentivando a superar os maiores desafios que eu mesma me colocava. Sempre me dizendo sobre as minhas potencialidades, me despertando para a minha verdadeira reforma íntima. E pelas palavras: sua missão é grande, meu amor... Adiante! *Amo mais você!* Você é a minha inspiração...

Às nossas amadas, meigas e levadas Sofia e Mel, que tanto me ajudaram a escrever e a virar noites produzindo essa obra de arte chamada pesquisa. E aos nossos doces passeios nos quais aliviava a tensão dos estudos.

À cidade de Visconde de Mauá pela oportunidade de refúgio, de descanso e de contato com a natureza para buscar as energias e as inspirações necessárias para continuar escrevendo: *verde que te quero verde!*

À família que escolhi como minha família: meu sogro Jorge Romano, minha sogra, amiga, companheira Eliane Romano, cunhada Alessandra Romano e os peludos amados Ully e Jade, pois sempre torceram verdadeiramente por mim, em todos os momentos, me ajudando com palavras carinhosas e gestos de ternura. Minha família do coração, meu alicerce! Obrigada sempre...

Às pessoas e amigos especiais que plantaram em mim as sementes do “despertar” consciências: Inah, Vanessa, Diana, Natasha e Dr. Lucas, pois me ajudaram a compreender e a seguir em frente enfrentando com muita humildade e gratidão esses desafios e superações nessa trajetória acadêmica.

À Raquel, uma querida amiga que o Mestrado me deu, que me ajudou a organizar toda essa pesquisa. Com muita paciência, eficiência e carinho, me ajudou muito nas etapas em que mais precisei. Obrigada, minha flor querida!

Ao Colégio Pedro II, pela honra de conhecer e fazer a sua História, minha primeira experiência como professora de escola pública e onde encontrei grandes parcerias profissionais, aprendo muito e fiz grandes e importantes amizades. É uma Instituição de ensino onde me sinto valorizada, feliz e realizada profissionalmente. É o local onde mais aprendo do que ensino, com os meus pares e com os alunos.

À minha amiga Conceição que conheci no Colégio Pedro II, minha inspiração como Professora, como amiga, como mãe.

À Luciene que foi minha coordenadora, Orientadora Pedagógica e hoje, Diretora do Campus Tijuca I, local onde desenvolvo o meu trabalho docente, pela sua atenção, carinho comigo e toda a dedicação ao trabalho com os Estudos Sociais. É também uma grande referência para a realização dessa pesquisa.

À Flávia, querida amiga do Colégio Pedro II, responsável pelo meu ingresso ao Mestrado na UFRJ, pois faltando poucos dias para acabar a inscrição, ela me pegou no corredor da escola e falou: você vai fazer a prova para o mestrado e vai passar! Aqui estou, minha querida e linda Flávia. Amiga que tanto admiro pelo seu trabalho ímpar com a Educação inclusiva nos Anos Iniciais no nosso Campus Tijuca I.

Ao GEHPROF pelos ensinamentos sobre pesquisa, convivência e parceria. Cada um do grupo contribuiu de forma significativa para o meu crescimento como pessoa, educadora e pesquisadora. Agradeço a cada um e pela ajuda da Fátima, que me ajudou muito na produção

dos primeiros capítulos e nas conversas, me possibilitando a esclarecer mais os pontos importantes da pesquisa; aos queridos Luiz e Mariana por terem participado e me ajudado no dia das entrevistas. Vocês me trouxeram paz!

À querida Vivi, que foi na minha qualificação e é sempre muito carinhosa comigo.

Adriana Ralejo, querida demais, que mesmo distante, sempre nos apoia e nos transmite forças.

À minha professora marcante e quem me apoiou, acreditou e apostou nos novos saberes que me debrucei, Ana Maria Monteiro, a quem só consigo e com muito orgulho, chamá-la de PROFESSORA. Na condição de orientadora, me acolheu desde o início como sua orientanda, dando todo o suporte que precisei. Agradeço imensamente por ter cruzado o seu caminho e ter aprendido tanto sobre pesquisa, Educação, apostando e valorizando os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, com quem aprendo História, quem teve muita paciência comigo para me explicar as leituras difíceis, que por meio de suas analogias, me encantava com suas explicações, pois me facilitava a aprendizagem. Suas palavras são sempre encantadoras e doces. Muito obrigada pela paciência, dedicação, compreensão e carinho! Me lembro muito bem quando a conheci pela primeira vez no Colégio Pedro II. Pensei: um dia, serei sua aluna! E estou aqui... Vislumbrando outras novas trajetórias e aprendizagens...

Aos sujeitos da pesquisa por me ajudarem a construir esse trabalho, pela disponibilidade em falar sobre suas vidas e sobre as suas vivências na Educação. Com as histórias de vocês pude repensar meu fazer pedagógico e meu papel como professora.

Aos alunos, suas famílias, às escolas por onde passei, aprendi e conheci novas formas de pensar como *ser humano, ser professora e fazer-curricular...*

Às queridas professoras que compõem a banca examinadora, que aceitaram o convite e se dedicaram na avaliação e contribuição desse trabalho.

*No segredo que a chapada guardou, o Universo revelou: a natureza resta oculta, em cada célula de meu corpo, esculta.
Sua voz fala em mim. Sua força vibra em mim. A cachoeira cantou: em suas águas correm a força das pedras e a energia dos cristais. A energia circula livre. Sinto-me leve, e voo livre. Suas águas me sussurraram calma. Levam meu corpo. Levam minha alma.
Suas correntezas levam meu medo. Nada mais me aflige, nada mais me atinge. Aqui, entrego qualquer necessidade. A abundância da natureza me faz plena, em sua majestosa simplicidade.
Se funde ao infinito, as batidas do meu coração. O cheiro da mata e a pureza do ar penetram meu corpo, minha mente e minhas emoções.
Me livrando das mais negativas sensações.
Como poderia descrever uma cachoeira? Se cada instante é como uma gota d'água. Que escorre rápido, mas me faz inteira...*

RAÍSSA ZOCCAL

RESUMO

JANTALIA, B. Camile. Fluxos culturais e saberes docentes no ensino de Estudos Sociais nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental no Colégio Pedro II. 205f. 2019. **Dissertação** (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2019.

Tendo por base que consideramos o currículo como *paisagem* (APPADURAI, 2001), “lugar de fronteira”, prática de significação (SILVA, 1997 e 1999) e como “um espaço-tempo de interação entre culturas” onde saberes são confrontados, negados, partilhados, afirmados, nos sentidos ali atribuídos pelos diferentes sujeitos em confronto/constituição (MACEDO, 2006, p. 106), o percebemos como um “lugar de marcação de diferenças, mas que também permite o encontro, as trocas; zona híbrida onde os contatos se pulverizam e se ordenam segundo micro-hierarquias, zona de imensas possibilidades de criação cultural.” (MONTEIRO, 2007b, p. 75). São os processos de interação, confrontação e negociação entre sistemas socioculturais diversos que esta pesquisa aprofunda para compreender as relações dos *fluxos culturais* como produção de sentidos, significados que permeiam, dão sentidos, configuram, reconfiguram e mobilizam as práticas e os saberes docentes, pensando também suas relações com os alunos, com o que eles dizem, com os sentidos que os professores constituem com as concepções e significados no ensino de Estudos Sociais nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. A partir destas perspectivas, buscou-se analisar como professoras de Estudos Sociais dos Anos Iniciais do Colégio Pedro II constituem e são constituídas nos/pelos fluxos culturais nos saberes que ensinam ao produzirem as narrativas históricas escolares, considerando a cultura como produção simbólica do mundo, terreno no qual o mundo é deflagrado ambivalentemente como enunciação e não como objeto epistemológico, fluxos de sentidos ou a cultura como prática de produção de sentidos (abertos, infinitos), como Stuart Hall (2003 e 2005), Homi Bhabha (2003) e Arjun Appadurai (2001). Algumas perguntas orientaram a construção dessa pesquisa: como essas professoras constituem e são constituídas nos/pelos fluxos culturais nos saberes que ensinam para produzirem as narrativas históricas escolares? Que saberes essas professoras articulam para desenvolver um trabalho sobre a sua prática? Como isso se desenvolve? Como as professoras (re)constituem os saberes para se fazerem entender? Que conexões, que discursos as professoras estabelecem, articulam e mobilizam para que as suas práticas facilitem as aprendizagens dos alunos? A fim de responder tais questionamentos, foram utilizados como interlocutores/*fluxos* teóricos os estudos sobre noções de conhecimento escolar, conteúdo, disciplina, saber escolar e Estudos Sociais (GABRIEL, 2006, 2007, 2008, 2017 e 2018; FERREIRA, 2012; MONTEIRO, 2007 e 2008; MORAES, 2017); narrativas históricas escolares (MONTEIRO, 2005, 2008 e 2014; ROCHA, 2009); e saberes docentes (LAROSSA, 2002; GABRIEL, 2018; MONTEIRO, 2007, 2008 e 2018; TARDIF, 2002). Os procedimentos metodológicos utilizados foram entrevistas semiestruturadas com duas professoras escolhidas pela adaptação da categoria de análise “professores marcantes” (MONTEIRO, 2015), na qual, uma professora reconhece nas práticas do seu par alguém que “marca” pelas formas de ensinar, facilitando a aprendizagem dos alunos. Os resultados da pesquisa indicam que: a) No processo da *imaginação*: ao prepararem suas aulas e refletirem sobre as formas de ensinar, os conteúdos, as questões inerentes ao *ser docente* e ao *fazer curricular*, estão construindo produções simbólicas, estão (re)constituindo saberes; b) Ao selecionarem os conteúdos, ao estudarem os assuntos a serem trabalhados, ao refletirem sobre as metodologias a serem utilizadas, recursos didáticos e materiais, além de adequar essas

metodologias às aulas para facilitar a aprendizagem dos alunos, esses, são movimentos, são *fluxos culturais* que (re)constituem seus saberes docentes; c) Os sujeitos (professores e alunos) produzem sentidos sobre suas paisagens, em momentos distintos de ação, ao operar com a imaginação, com sua representação, produzem tessituras sobre os significados apreendidos; d) Estudos Sociais como uma disciplina escolar que reúne regimes de verdades de diferentes áreas disciplinares, sobretudo na História e na Geografia, pois essas professoras conectam, hibridizam e reconfiguram diferentes paradigmas epistemológicos, reconstruindo a lógica escolar da disciplina em questão, principalmente nas diversas formas e metodologias; e) A narrativa histórica como forma usual de discurso e como estrutura narrativa para desenvolver os conteúdos de Estudos Sociais, facilitando a compreensão dos alunos, pois atribui sentidos de mundo aos conteúdos e às experiências humanas, sendo utilizada também para envolver noções de temporalidades e espaços; f) Ao produzirem o Conhecimento escolar Estudos Sociais, as professoras e os alunos estão produzindo *currículo e paisagens escolares*.

Palavras-chave: Anos Iniciais. Currículo. Estudos Sociais. Fluxos culturais. Saberes docentes.

ABSTRACT

JANTALIA, Camile Barbosa. Cultural flows and teaching knowledge in the teaching of Social Studies in the Early Years of Elementary School in the Pedro II College. 205f. 2019. Dissertation (Master in Education) - Faculty of Education, Federal University of Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2019.

Based on the fact that we consider the curriculum as a landscape (APPADURAI, 2001), a "place of frontier", a practice of meaning (SILVA, 1997 and 1999) and as a "space-time of interaction between cultures" where knowledge is confronted, denied, shared, affirmed, in the meanings attributed there by the different subjects in confrontation / constitution (MACEDO, 2006, p.106), we perceive it as a "place of marking differences, but also allows encounter, a hybrid zone where the contacts are pulverized and ordered according to micro-hierarchies, an area of immense possibilities of cultural creation (MONTEIRO, 2007b, 75). It is the processes of interaction, confrontation and negotiation between diverse sociocultural systems that this research deepens to understand the relations of cultural flows as production of meanings, meanings that permeate, give meaning, configure, reconfigure and mobilize teaching practices and knowledge, also thinking their relations with the students, with what they say, with the meanings that the teachers constitute with the conceptions and meanings in the teaching of Social Studies (ES) in the Initial Years of Elementary Education (EF). From these perspectives, it was sought to analyze how teachers of Early Years ES (ES) of Colégio Pedro II (CP2) constitute and are constituted in / by the cultural flows in the knowledge they teach in producing the historical school narratives, considering the culture as symbolic production of the world, an area in which the world is ambivalently evolved as enunciation and not as epistemological object, flows of meanings or culture as a practice of producing (open, infinite) senses such as Stuart Hall (2003 and 2005), Homi Bhabha (2003) and Arjun Appadurai (2001). Some questions have guided the construction of this research: how are these teachers constituted and constituted in the cultural flows in the knowledge they teach to produce the historical school narratives? What knowledge do these teachers articulate to develop a work about their practice? How does this develop? How do (re) teachers constitute the knowledge to make themselves understood? What connections, what discourses do the teachers establish, articulate and mobilize so that their practices facilitate the students' learning? In order to answer these questions, the students were used as theoretical interlocutors / flows the studies about notions of school knowledge, content, discipline, school knowledge and Social Studies (GABRIEL, 2006, 2007, 2008, 2017 and 2018. FERREIRA, 2012; MONTEIRO, 2007 and 2008, MORAES, 2017); historical narratives (MONTEIRO, 2005, 2008 and 2014, ROCHA, 2009); and teacher knowledge (LAROSSA, 2002, GABRIEL, 2018, MONTEIRO, 2007, 2008 and 2018, TARDIF, 2002). The methodological procedures used were semi-structured interviews with two teachers chosen by the adaptation of the category of analysis "remarkable teachers" (MONTEIRO, 2015), in which a teacher recognizes in the practices of her peer someone who "marks" by the ways of teaching, facilitating learning. The results of the research indicate that: a) In the process of the imagination: in preparing their classes and reflecting on the ways of teaching, the contents, the issues inherent to being a teacher and doing curricular, are constructing symbolic productions, knowledge; b) When selecting the contents, when studying the subjects to be

worked, when reflecting on the methodologies to be used, didactic and material resources, besides adapting these methodologies to the classes to facilitate the students' learning, these are movements, they are flows (re) constitute their teaching knowledge; c) The subjects (teachers and students) produce senses about their landscapes, at different moments of action, when operating with the imagination, with their representation, produce tessitura about the meanings apprehended; d) Social Studies as a school discipline that brings together regimes of truths from different disciplinary areas, especially in History and Geography, since these teachers connect, hybridize and reconfigure different epistemological paradigms, reconstructing the school logic of the discipline in question, mainly in the different forms and methodologies; e) The historical narrative as a usual form of discourse and as a narrative structure to develop the contents of ES, facilitating students' understanding, as it attributes the world's meanings to human contents and experiences, and is also used to involve notions of temporalities and spaces; f) By producing School Knowledge Social Studies, teachers and students are producing curricula and school landscapes.

Keywords: Early Years. Curriculum. Social studies. Cultural flows. Teacher knowledge

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CP2	Colégio Pedro Segundo
DCNs	Diretrizes Curriculares Nacionais
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PGE	Plano Geral de Ensino
PPPI	Projeto Político Pedagógico Institucional
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
ES	Estudos Sociais
EF	Ensino Fundamental
EJA	Educação de Jovens e Adultos
PROPGPEC	Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura
RPG	Reunião Pedagógica Geral
GEHPROF	Grupo de Estudos e Pesquisas em Ensino de História e Formação de Professores

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Demonstrativo da bola de neve na formação do grupo focal	104
Quadro 2 - Demonstrativo das séries e disciplinas de cada professora marcante	104

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	16
ESTRUTURA DA DISSERTAÇÃO	26
1 “PAISAGENS” EM (RE)CONSTITUI(A)ÇÃO: FLUXOS DA PESQUISA.....	28
1.1 Imagem e (é) ação: mundos imaginados e as “paisagens”	30
1.2 Fluxos da cultura ou fluxos culturais?	34
1.2.1 Escola, Currículo, docência... que fluxos culturais na construção de saber?.....	38
1.3 Constitui(a)ções culturais: sentidos de cultura... ..	44
1.4 Anos Iniciais. Produção de sentidos na constitui(a)ção dos sujeitos	47
1.5 Currículo como “janelas” por onde “olhamos”, sentimos, produzimos, constituímos e/ou transformamos as “paisagens”	53
2 NARRATIVAS HISTÓRICAS ESCOLARES, CONHECIMENTO ESCOLAR E ESTUDOS SOCIAIS NO COLÉGIO PEDRO II: UM MOSAICO DE PAISAGENS	61
2.1 Entre experiências e inquietações: sentidos teóricos para a prática	63
2.2 “Quem conta um conto aumenta um ponto”? Fluxos de sentidos das narrativas históricas escolares	65
2.3 Escola e Conhecimento escolar: espaços de produção de sentidos	69
2.4 Por um currículo de Estudos Sociais: sentidos, disputas e narrativas em “paisagens” do Colégio Pedro II	76
3 SABERES DOCENTES: COMO SE CONSTITUEM E SÃO CONSTITUÍDOS NOS/PELOS FLUXOS CULTURAIS	92
3.1 A construção do objeto e as alterações da opção metodológica.....	95
3.2 Os sujeitos das experiências da pesquisa e a entrevista.....	98
3.3 Saberes docentes nos fluxos culturais e produção de “paisagens”: como e quais sentidos as professoras (re) constituem nas suas aulas de Estudos Sociais	108
3.3.1 Fatos/ “marcas” de se (re)constituir docente: meditação e sensibilização.....	108
3.3.2 Anos Iniciais	114
4 (RE)CONSTITUINDO PAISAGENS, (RE)PRODUZINDO SENTIDOS NOS/PELOS SABERES DOCENTES.....	129
4.1 Estudos Sociais	129
4.2 Eixo 3: Narrativas históricas.....	154
4.3 Eixo 4: Práticas/saberes docentes	157
(RE)CONSTITUINDO SENTIDOS NA/DA PESQUISA: TECENDO CONCLUSÕES	163
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	168
ANEXOS	1680

INTRODUÇÃO

Thich Nhat Hanh é o nome de um dos mestres do zen-budismo¹ mais conhecidos e respeitados no mundo de hoje, poeta e ativista da paz e dos direitos humanos. Nascido na região central do Vietnã, dedica-se ao trabalho de transformação interior para o benefício dos indivíduos e da sociedade. No seu livro *A arte de viver*, publicado em 2017, esse mestre descreve sentidos que produzimos para a percepção/compreensão do nosso ser, que, segundo ele, reflete diretamente nas nossas ações:

Meu nome, **Nhat Hanh**, significa uma **ação**. Passei muito tempo tentando descobrir que tipo de ação era essa. E, finalmente, descobri que a minha ação é ser paz e tentar oferecer paz aos demais. Tendemos a pensar no que temos de fazer, não que temos de ser. Pensamos que quando não estamos fazendo nada, perdemos nosso tempo. Mas isso não é verdade. Nosso tempo existe, antes de mais nada, para que possamos ser. Mas sermos o que? Sermos vivos, sermos em paz, alegres e amorosos. E disso é de que o mundo mais necessita. **Devemos treinar a nossa forma de ser, que é a base de qualquer ação. Nossa qualidade de ser determina a nossa qualidade de agir.** Certas pessoas dizem: **não fique sentado aí! Faça alguma coisa!** Quando vemos injustiças, violência e sofrimento ao nosso redor, queremos naturalmente fazer algo... Algo para ajudar... Sendo um jovem monge no Vietnã, dos anos 50 e 60, junto aos meus amigos e alunos, tentei fazer de tudo para criar um budismo capaz de responder aos enormes desafios e sofrimentos da época. Nós sabíamos que oferecer cânticos e rezas, não seria o suficiente para salvar o país de uma desesperadora situação de conflito, divisão e guerra. Começamos a publicar uma revista budista semanal de grande alcance nacional. Fundamos a escola de jovens para serviço social. E de alguma forma, tentar trazer alívio e apoio aos vilarejos devastados pela guerra. Além de termos fundado a Universidade Van Hanh em Saigon (Vietnã) para oferecer uma abordagem mais moderna das novas gerações. Com todo esse trabalho, aprendemos que a qualidade da nossa ação, dependia da qualidade do nosso ser. Por isso, organizamos encontros semanais para a prática de mente atenta **no monastério Floresta de Bambu**, que ficava bem próximo. **Lá, praticávamos meditação sentados, caminhando e comendo juntos. E se parávamos um tempo para ouvir profundamente os desafios e as alegrias, uns dos outros.** Com a energia da amizade, criamos um maravilhoso e feliz lugar de refúgio. Portanto, além do: **não fique sentado aí! Faça alguma coisa!** Também podemos dizer: **Não faça nada! Fique sentado aí! Parar, permanecer tranquilo, e praticar mente atenta pode nos proporcionar uma dimensão inteiramente nova do ser.** Podemos transformar a nossa raiva e ansiedade, e cultivar nossa energia de paz, compreensão e compaixão com base para ação. **As energias de sabedoria, compaixão, inclusão, coragem, paciência, indiscriminação nunca menosprezando nenhuma delas são qualidades dos seres despertos.** Cultivar tais energias nos ajuda a aproximar a dimensão suprema da dimensão histórica para que possamos viver de forma ativa, mas com tranquilidade e alegria. Livres do medo, do stress e do desespero.

Podemos continuar muito ativos, mesmo fazendo tudo na paz e com alegria. Esse é o tipo de ação de que mais precisamos. Quando pudermos fazer isso, nosso

¹ O Zen é um método prático de realização da natureza de Buda. Isso significa dizer que é uma atitude de vida que perpassa toda nossas ações. No Zen desenvolvemos atenção plena mediante uma disciplina de corpo e mente, experienciada de forma simples e direta no aqui-agora. Cabe referir que o Zen budismo é uma tradição religiosa com princípios filosóficos próprios e que, como muitas outras tradições, possui diversas Cerimônias e Liturgias. Disponível em: www.viazen.org.br <Acesso em 23 de junho de 2019>

trabalho será de grande ajuda para nós mesmos. E para o mundo. (HANH, T. Nhat, 2017) [Grifos nossos]

Com as palavras do mestre zen-budista: “a nossa **forma de ser**, que é a base de qualquer **ação**. Nossa qualidade de ser determina a nossa qualidade de agir” (HANH, T. Nhat, 2017), ilustramos os sentidos que desejamos “esculpir” nessa obra de arte que produzimos e vamos partilhar com os leitores. Tal obra se apresenta como dissertação de um curso de Mestrado, sendo este considerado por nós um espaço de discussões, aprendizagens e de produções de “marcas”, em que não apenas os conhecimentos científicos aqui estudados, produzidos e (re)constituídos são considerados inerentes às práticas de pesquisadoras, às práticas docentes de todas as envolvidas nesse processo, mas também as emoções, as subjetividades, as formas de afetos trocados e marcados, constituem as formas de *ser professor*, também considerados por nós como essências para pensar, refletir e (re)constituir suas práticas (ações) docentes.

Dialogando com *Thich Nhat Hanh*, como pesquisadoras e autoras dessa pesquisa, trazemos e apostamos como alicerce nas linhas “desenhadas”, “pintadas” que virão a seguir, a nossa convicção de que o *ser-professor* interfere, influencia, conecta, dialoga com a prática/ação docente, que (re)constitui e ao mesmo tempo pode (re)constituir-se nos saberes docentes.

Como explica Carmem Teresa Gabriel, em uma de suas aulas ministradas na Faculdade de Educação na UFRJ sobre o seu artigo *Objetivação e subjetivação nos currículos de licenciaturas: revisitando a categoria saber docente* (2018), o saber docente, primeiramente, se dá no campo político e no campo da linguagem. E nessa discussão, ela tenta redefinir a docência na relação de se ensinar alguma coisa a alguém. A definição de docência passa pela perspectiva da relação com saber, com o conhecimento do professor. A definição de docência é algo que pressupõe mobilizar uma relação com o conhecimento.

Além disso, ou podemos dizer concomitante, consideramos as palavras e os sentidos que estão imersos nessa relação com o ensino, com o *ser-professor* e com os seus saberes, com Albuquerque Jr. (2016) sobre as relações de afeto construídas entre professores e alunos:

Devemos romper completamente com a imagem racionalista do ensino, que o pensava como direcionado apenas à razão, à consciência. [...] Nós humanos somos racionalidade, mas também emoção, sentimento, afeição, inconsciente. A aula não falará apenas com a consciência, ela será bem mais efetiva se provocar emoções, se levar o aluno a sair fora de si no sentido de se comover, mover seu pensamento, mas também seu sentimento para longe daqueles que tinha inicialmente a respeito de dado tema. A capacidade de impregnação, de subjetivação, de fazer efeito de uma aula está na razão direta de sua capacidade de seduzir, de encantar, de fascinar, de emocionar, de comocionar quem a presencia. (p. 35)

As relações de afeto construídas entre professores e alunos, que comungamos com as ideias desse autor, são conectivos importantes que dão liga e sustentação às atividades docentes, que também são inerentes às formas como esse *ser-professor* se desenvolve, se (re)constitui, se reconfigura como um *ser-humano* no caminho do despertar, que não é absolutamente linear e sim completamente espiralizado, pois é um caminho sem fim tendo em vista que a evolução é infinita, é sem volta. Ao mesmo tempo é plenitude, sendo a unidade do *ser* transitada constantemente na dualidade do *viver* e do *experenciar*.

O conceito de (re)constituir, ao qual fazemos referência em nosso estudo a seguir, diz respeito às reflexões e à produção de novos significados sobre os nossos saberes/conhecimentos produzidos e mobilizados na ação docente, sobre as experiências vivenciadas e como são afetadas pelos/nos professores em sua prática cotidiana.

Nos apropriando dos significados e sentidos atribuídos no dicionário Online de Português, *constituir* faz parte da essência de algo; ser essencial para a criação de algo/alguma coisa; formar-se: duas ou mais substâncias constituem uma mistura, pois algumas misturas se constituem de várias outras substâncias. Além disso, pode ser o significado de reunir itens, componentes ou elementos para formar um todo, ser a *imagem* ou a *representação* de, ou até mesmo *ser* ou *representar*. Sendo assim, percebem nesse (re)constituir um processo criativo de atribuir, reconfigurar significados a partir do já conhecido, já desenvolvido em algum momento, em alguma situação, validando uma outra forma de sentir, de perceber, de conceber um *olhar* sobre o contexto (paisagem) em que o sujeito está imerso. A nossa percepção, é um (re)constituir não como uma forma de reprodução, do “fazer de novo” e nem mesmo do “fazer o novo” e sim do reconhecimento de que não há uma única forma de dar/construir/fazer sentidos/significados, considerando que esse ser-humano, ser-professor está em constante evolução, tecendo novos conhecimentos, costurando novas relações no dia a dia.

Com a intenção de investirmos nessas potencialidades do *ser-humano*, *ser-professor*, *fazer-docente*, *fazer-curricular* e *saberes docentes*, acreditamos que elaborando uma pesquisa e escrevendo palavras, textos e discutindo-os, ou seja, por meio desses dispositivos, essa obra de arte (pesquisa) tem como objetivo a investigação de como os professores de Estudos Sociais dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental constituem e são constituídos nos/pelos fluxos culturais nos saberes que ensinam ao produzirem as narrativas históricas escolares, considerando a cultura como produção simbólica do mundo, como terreno no qual o mundo é deflagrado como enunciação, onde não há uma cultura pura, mas *fluxos culturais* (APPADURAI, 2001), fluxos de sentidos ou a cultura como uma prática de produção de sentidos (abertos, infinitos).

Esta proposta tem por base a consideração dos Anos Iniciais, etapa da Educação Básica, como um lugar de presença (em processo) de significados e de constituição a partir das suas singularidades, de entrelaçamentos entre as experiências de vida, pedagógicas e as relações constituídas fora e na escola.

O interesse pelo tema de pesquisa surgiu da minha experiência como professora de Estudos Sociais no Colégio Pedro II, Campus Tijuca I, onde atuo desde 2016. Nessa ocasião, atuei como professora do quarto ano. Este ano de escolaridade tem como proposta curricular os conteúdos sobre a história da fundação da cidade do Rio de Janeiro e as grandes mudanças sociais, culturais, econômicas e políticas durante os períodos colonial, imperial e república.

Esses conteúdos também contemplam a relação espaço-temporal, que integra, além dos conhecimentos e saberes do ensino da história, os conhecimentos geográficos, pois são abordados as mudanças e o desenvolvimento do espaço da cidade com o crescimento e as mudanças da população, caracterizando novas perspectivas sociais e culturais. A história da cidade do Rio de Janeiro mistura-se com as histórias que acontecem no Brasil e assume uma grande importância nas decisões políticas, econômicas e sociais, pois foi a capital do Brasil durante muitos anos (1763 até 1960).

A área de Estudos Sociais me instigou a conhecer sobre as narrativas históricas e os saberes que o professor desenvolve e apreende na sua prática e nas relações com os seus alunos, com a escola. As narrativas históricas me proporcionaram o grande interesse pela construção dos saberes do professor e pelo conhecimento da área de História ao observar a participação e o interesse dos alunos sobre as narrativas históricas escolares da fundação da cidade do Rio de Janeiro. Suas curiosidades, suas reflexões e vibrações com a transformação que a nossa história ajuda a compreender ao relacionar os fatos estudados com o nosso contexto, principalmente social – que é o mais significativo para eles, por estarem tão mais próximo de suas realidades – me desafiaram a buscar compreender melhor esse contexto curricular.

Junto a isso, o apoio que tive com os estudos desenvolvidos, incentivados e orientados pela minha coordenadora da disciplina de Estudos Sociais me incentivaram ainda mais a investigar sobre esses saberes, por meio de alguns questionamentos: que saberes o professor é capaz de articular para desenvolver um trabalho em sua prática? Como isso se desenvolve?

Com o objetivo de incentivar o interesse pelo assunto, além de facilitar a compreensão pelos alunos, durante as aulas, foram utilizadas as narrativas históricas para apresentar os processos de transformação da cidade, como também as abordagens culturais para fazer com que compreendessem não apenas o processo da transformação do tempo-espaço da cidade,

mas também as diferentes vozes que se apresentam nesse contexto, as identidades culturais que se fazem presentes, silenciadas e submissas umas às outras.

Outra experiência pertinente à escolha do tema do projeto em questão, a mais atual, no ano de 2018 como professora de Estudos Sociais do segundo ano, quando utilizei as narrativas para abordar as questões sobre a história do Colégio Pedro II; as relações temporais sobre as escolas e as famílias de antigamente e as de hoje; a constituição da própria identidade e famílias indígenas: suas histórias, formas de aprender e ensinar, suas culturas e organização familiar.

Segundo Monteiro (2007, p. 129) o fio do sentido das narrativas é dado por quem narra: o professor. Pode ser rejeitado ou compartilhado. O aluno aprende, não aprende, compreende de outra forma, se apropria (ou não) do saber. A dimensão temporal está subjacente, linear ou não. A trama, o enredo, é armada para a construção do sentido. Contextualizações e analogias são alternativas encontradas para possibilitar a compreensão do sentido desejado. Articular com a realidade do aluno implica encontrar instrumentos para que a empatia abra espaços para superar a própria circunstância e compreender o outro. Desnaturalizar e historicizar o social, estas são ações que fundamentam a ruptura do senso comum e a compreensão do cotidiano com olhar impregnado de História, dessa forma o saber ensinado cumpre seu objetivo de permitir a volta ao cotidiano com um novo olhar crítico e conceitualmente mais instrumentalizado.

Sendo assim, dialogando com Monteiro (2007) de que para analisar o saber escolar – conceito que será explicado no âmbito da pesquisa –, implica, necessariamente, pensar suas relações com o saber acadêmico de referência e assim torna-se possível indagar que papel essa narrativa histórica desempenha nessa articulação pelos professores. Nesse sentido, vem ao encontro do objetivo da presente pesquisa, mas focalizado na disciplina de Estudos Sociais, especificamente no campo da História. O conceito de narrativa histórica que se pretende é abordado de forma sucinta para investigar possibilidades de seu uso como categoria de análise visando a melhor compreensão dos processos envolvidos no ensino da disciplina de Estudos Sociais.

As experiências com a utilização das narrativas históricas durante as minhas aulas de Estudos Sociais provocaram inquietações e reflexões sobre a minha prática docente, do planejamento ao ensino dos assuntos que perpassam a matriz curricular dessa área de conhecimento, tendo em vista que a minha formação acadêmica é em Pedagogia. Reflexões, como:

Que racionalidade analógica é possível nortear a construção dessas narrativas, para que existam elementos estruturais capazes de possibilitar alguma forma de comparação, facilitando na compreensão dos alunos? Que significados atribuídos, questionados, refletidos, negociados e apresentados podem ser constituintes pela/da cultura e através de relações estabelecidas entre presente e passado nos processos de significação? (MONTEIRO, 2005)

Por racionalidade analógica estou me referindo aos processos pelos quais os professores utilizam analogias para facilitar a compreensão dos conceitos pelos alunos. As analogias possibilitam mediações simbólicas e aprendizagens significativas.

Os questionamentos da citação acima foram se configurando na medida em que ingressei no mestrado e no Grupo de Estudos e Pesquisas em Ensino de História e Formação de Professores (GEHPROF), coordenado pela Professora Doutora Ana Maria Ferreira da Costa Monteiro, principalmente por objetivar o desenvolvimento de pesquisas no campo do currículo e da formação de professores, com abordagem da docência na produção do conhecimento escolar, em especial na área do ensino de História. A minha integração ao Grupo proporcionou novos conhecimentos e desdobramentos sobre o sentido da área de ensino em Estudos Sociais e a relevância dos saberes docentes para a formação de professores competentes que pensam sobre o que fazem e desenvolvem um trabalho de qualidade.

Embora a área de Estudos Sociais seja muito ampla, o foco da presente pesquisa será especificamente na disciplina escolar de História, enfatizando as narrativas históricas e como essas podem se articular com os conteúdos da disciplina da Geografia. De que forma as narrativas históricas produzidas nas aulas de Estudos Sociais possibilitam uma articulação com os saberes que os professores mobilizam para desenvolver os conteúdos geográficos e históricos?

O GEHPROF opera com a noção de que a prática docente é significada como espaço de produção e de mobilização de saberes, lugar teórico que se refere tanto ao que é propriamente ensinado quanto aos conhecimentos mobilizados para o “ensino de”. A pesquisa do GEHPROF volta-se, então, para a busca da compreensão de como/quais sentidos são (ou vêm sendo) produzidos em diferentes tempos e variados contextos curriculares, ou seja, no entendimento do “ensinar” enquanto “fazer conhecer pelos sinais, produzir significados” (CHERVEL, 1990, p. 192 apud MONTEIRO, GASPARELLO e MAGALHÃES, 2007b, p. 75) histórica, política e culturalmente situados.

As experiências pelas quais estamos nos constituindo como pesquisadoras e como docentes e as propostas do GEHPROF me incentivaram a desenvolver a presente pesquisa no sentido de aprofundar estudos e argumentos que reafirmem que há saberes próprios para

estabelecer relações de produção de conhecimento com os alunos e domínio do conhecimento por parte do professor, ao que será ensinado, sendo esse processo próprio da prática docente. O professor como um profissional que é capaz de dominar saberes que lhe são próprios e que elabora conhecimentos para que o aluno aprenda.

A mobilização dos saberes docentes ou a relação com os saberes docentes, segundo Monteiro (2007), com quem concordo, não é somente uma transmissão do que será ensinado (conteúdos), mas principalmente a constituição dos saberes que estão imersos nas experiências, nas relações, nas subjetividades do professor e que possibilitam, como a autora defende, a elaboração e a produção de novos saberes, de novos conhecimentos por esse profissional: professor.

Na busca da compreensão de como/quais sentidos são (ou vêm sendo) produzidos em diferentes tempos e variados contextos curriculares, no entendimento do “ensinar” enquanto “fazer conhecer pelos sinais, produzir significados” histórica, política e culturalmente situados, como já citado em um dos parágrafos acima, Monteiro (idem), com as contribuições de Chervel (1990), possibilita, com suas palavras, pensar a constituição de sentidos e relações na formação dos saberes docentes em articulação com os fluxos culturais.

Dialogando com contribuições de autores da Antropologia, ao refletir por meio de metáforas, como afirma Barth (1984), não se trata apenas de que a ideia de fluxo se opõe ao pensamento estático; ela insinua, além do mais, a possibilidade de pensar tanto em rios caudalosos quanto em estreitos riachos, tanto em correntezas isoladas, quanto em confluências, “redemoinhos”, até mesmo vazamentos e viscosidades no fluxo dos significados.

Entretanto, considerar cultura como fluxo, implica não considerar que ela seja uma substância, *colocada, localizada e identificada* numa garrafa. Uma série infinita de deslocamentos no tempo, às vezes alterando também o espaço, entre formas externas acessíveis aos sentidos, interpretações e, então, formas externas novamente; uma sequência ininterrupta carregada de incertezas, que dá margem a erros de compreensão e perdas, tanto quanto a inovações. O que a metáfora do fluxo nos propõe é a tarefa de problematizar a cultura em termos processuais, não a permissão para desproblematizá-la, abstraindo suas complicações.

Néstor Canclini (2009) considera que a cultura abarca o conjunto de processos sociais de produção, circulação e consumo da significação na vida social. A cultura apresenta-se como processos sociais, e parte da dificuldade de falar dela deriva do fato de que se produz, circula e se consome na história social.

Os processos de globalização exigem transcender o alcance nacional e étnico do termo a fim de abarcar as relações interculturais. Assim, Arjun Appadurai prefere considerar a cultura não como substantivo, como se fosse algum tipo de objeto ou coisa, mas como adjetivo. Segundo ele, o *cultural* facilita falar da cultura como uma dimensão que se refere a “diferenças, contrastes e comparações”, permite pensá-la “menos como uma propriedade dos indivíduos e dos grupos, mais como um recurso heurístico que podemos usar para falar da diferença” (APPADURAI, 1996, p. 12-13).

Considerando os citados “fluxos” teóricos, nesta pesquisa consideramos o *cultural* como “o choque de significados nas fronteiras”; como “a cultura pública que tem sua coerência textual mas é localmente interpretada”; como “redes frágeis de relatos e significados tramados por atores vulneráveis em situações inquietantes”; como “as bases da agência e da intencionalidade nas práticas sociais correntes” (ORTNER, 1999, p. 7). Alejandro Grimson anota que esta concepção do *cultural* como algo que sucede em zonas de conflito situa-o como processo político: “refere-se aos modos específicos pelos quais os atores se enfrentam, se aliam ou negociam” (GRIMSON, 2003, p. 71) e, portanto, como imaginam o que compartilham. Não se trata de simples “choques” entre culturas (ou entre civilizações, no léxico de *Huntington*), mas de confrontações que ocorrem – apesar das diferenças que existem, por exemplo, entre ocidentais e islâmicos – precisamente porque participam de contextos internacionais comuns ou convergentes.

Concordo com Canclini, que, ao estudar *o cultural*, abarcamos o conjunto de processos através dos quais dois ou mais grupos representam e intuem no imaginário o social, concebem e gerem as relações com outros, ou seja, as diferenças ordenam sua dispersão e sua incomensurabilidade mediante uma delimitação que flutua entre a ordem que torna possível o funcionamento da sociedade, as zonas de disputa (local e global) e os atores que abrem para o possível. Sendo assim as consequências desta noção do *cultural*, ou melhor, do intercultural, uma vez que a passagem que se registra é a de identidades culturais mais ou menos autocontidas para processos de interação, confrontação e negociação entre sistemas socioculturais diversos.

São os processos de interação, confrontação e negociação entre sistemas socioculturais diversos que aprofundei por meio dos aportes teóricos escolhidos para compreender as relações dos fluxos culturais como produção de sentidos, significados que permeiam, dão sentidos, configuram, reconfiguram e mobilizam as práticas e os saberes docentes (pensando também suas relações com os alunos, com o que eles dizem, com os sentidos que esses

professores constituem com as concepções e significados de tempo e espaço) com o ensino de Estudos Sociais nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Ao considerar os fluxos culturais como fluxos de sentidos que são produzidos de forma aberta, mutante e infinita, Appadurai (1996) percebe a cultura dentro de um processo de disjunção e que existe uma dimensão dessa cultura que permite nos relacionar, nos constituir subjetivamente. Nessa lógica, a cultura não é somente uma cultura humana e sim é a interação, a constituição e a formação dessas *paisagens*². É perceber como concebemos esse fluxo na paisagem. É refletir como que cada vez que o professor mobiliza alguma “coisa” (paisagem), que é normativo e essa mobilização é normativa, produz outra “coisa” (paisagem). Num mesmo movimento. O movimento de normatizar também produz outra “coisa” (paisagem).

A constituição dessas paisagens se produz na interação do humano e não-humano: animal, lugar, planta, pedra, etc. A ideia de paisagem não é pensar a cultura como humana, é uma cultura que se faz nessa paisagem que o humano e o não humano interagem. Esses efeitos são muito distintos porque também são fluxos de poder e por isso também produzem novos efeitos, além da sensação de que está sendo produzindo o tempo todo.

Na esteira das ideias de Appadurai (idem) sobre a constituição de paisagens consideradas humanas e não-humanas, refletimos sobre a produção e a constituição das diversas paisagens que (a escola) podem ser configuradas ou reconfiguradas, pois representa também um lócus do nosso imaginário, que não é algo somente ficcional, mas algo que está por toda parte da esfera física, pedagógica e abstrata dessa materialidade. A escola representando uma produção imaginária do que ela representa para os sujeitos que ali se constituem, se relacionam, que produzem sentidos, significados e algo que todos os envolvidos desejam para esse espaço.

Na presente pesquisa, consideramos a escola como paisagem, onde efeitos são produzidos (e por isso também é produzida pelas) e a instituição é constituída como paisagens que são configuradas na imaginação sobre o currículo, tendo em vista que esse perpassa nos/pelos fluxos culturais, produzindo novas paisagens e produzindo novos sentidos com/na escola. Desta forma, pensar o currículo como paisagem é também o considerar como “lugar de fronteira”, “lugar de marcação de diferenças, mas que também permite o encontro, as

² Appadurai (2004) traz a ideia sobre constituição dessas paisagens é a interação do humano e não-humano: animal, lugar, planta, pedra, etc. A ideia de paisagem não é pensar a cultura como humana, é uma cultura que se faz nessa paisagem que o humano e o não humano interagem. Esses efeitos são muito distintos porque também são fluxos de poder, e por isso também produzem novos efeitos, além da sensação de que está sendo produzindo o tempo todo.

trocas; zona híbrida onde os contatos se pulverizam e se ordenam segundo micro-hierarquias, zona de imensas possibilidades de criação cultural” (MONTEIRO, GASPARELLO e MAGALHÃES, 2007b, p. 75).

Para além do entendimento restrito de conformação da cultura ao currículo, dessa reificação da cultura, Lopes e Macedo (2012, p. 164) têm assinalado que ela não pode ser encarada como o lugar da restrição, pois, ao contrário, cultura “é o lugar da diferença, aquele onde se produzem incessantemente sentidos novos”. É nesta chave interpretativa que autores como Stuart Hall (2003 e 2005), Homi Bhabha (2003) e Arjun Appadurai (2001), sinalizam para a cultura como produção simbólica do mundo, o terreno no qual o mundo é deflagrado ambivalentemente como enunciação e não como objeto epistemológico. Nestes termos, não há uma cultura pura, mas apenas *fluxos culturais* (APPADURAI, 2001), fluxos de sentidos ou a cultura como uma prática de produção de sentidos (abertos, infinitos).

Uma aproximação com o currículo pode ser feita baseando-se na noção de *campo de luta*, crescentemente utilizada nas análises curriculares críticas e pós-críticas que lançam mão da teoria cultural contemporânea. Quer dizer, “podemos ver o conhecimento e o currículo como campos culturais, como campos sujeitos à disputa e a interpretação, nos quais os diferentes grupos tentam estabelecer sua hegemonia” (SILVA, 1999b, p. 135). Sendo construído culturalmente, o currículo reflete o resultado de um embate de forças e seus saberes e práticas investem na produção de tipos particulares de sujeitos e identidades sociais.

Uma outra dimensão do currículo que acrescentamos como campo potencializador da hibridização é o “lugar de circulação de narrativas, [...] lugar privilegiado dos processos de subjetivação, da socialização dirigida, controlada” (COSTA, 1998, p. 51). Ainda que o ideário emancipatório seja o norte de nossas práticas docentes, ainda que objetivemos formar cidadãos críticos e autônomos, e que tais concepções sustentem a seleção dos conhecimentos e experiências que compõem o currículo, o que fazemos é estruturar o campo de ação do outro, é governar sujeitos (FOUCAULT, 1995). Através das palavras que escolhemos (nos escolheram) para olhar para a educação escolar e o currículo, estamos compondo uma certa representação de realidade e dirigindo condutas, produzindo determinados tipos de subjetividades e identidades, sintonizados com a realidade que as palavras compõem.

Sendo o currículo um espaço de fronteira, onde se possibilitam encontros, trocas, um campo de hibridização, com a constituição de diferentes discursos, que promovem a construção e a produção de identidades culturais, onde novas experiências são postas em contato com outras tradicionais, configurando outras mais, trazem marcas de um espaço de relações de poder, de discurso e de regulação.

Pensar um currículo que corporifica as relações sociais e culturais, é considerá-lo como um campo de lutas entre os sujeitos que estão envolvidos e suas interpretações com as relações estabelecidas nos contextos sociais, políticos, culturais e econômicos.

Além disso, o currículo constituindo a realidade, ao produzir as subjetividades e as identidades, é considerado um lugar de circulação de narrativas que também levanta a possibilidade de pensar como o conhecimento é produzido na instituição escolar articulando produção dos discursos?

Monteiro (2015) afirma que é preciso refletir sobre a relação dos docentes com os saberes que ensinam nas aulas de História e que passam pelas questões relacionadas ao currículo e ao conhecimento escolar desse conhecimento disciplinarizado. Esse conhecimento sendo entendido como produção dos docentes/agentes culturais em diálogos com seus alunos, em contextos curriculares específicos, que podem estar constituídos na sala de aula, em outros espaços, em materiais didáticos, considerados em seus aspectos contingenciais, nos quais circulam diferentes sentidos e demandas de conhecimentos: fluxos oriundos dos conhecimentos científicos que se articulam com referenciais culturais dos diferentes sujeitos em diálogos e das instituições onde se efetivam as mediações/produções/práticas articulatórias/negociações, no movimento constitutivo do “ensino de” no fazer curricular.

A nossa proposta é aprofundar conceitos que permeiam a presente pesquisa para possibilitar a análise de como os professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental constituem e são constituídos nos fluxos culturais na produção das narrativas históricas nas aulas de Estudos Sociais no Colégio Pedro II. Conceitos como: Currículo, Estudos Sociais, fluxos culturais, narrativas históricas, saberes docente e escolar, disciplina escolar, conhecimento escolar e paisagens culturais são assuntos que apresentam sentidos e estabelecem relações entre si, favorecendo as respostas e à compreensão dos objetivos da pesquisa.

ESTRUTURA DA DISSERTAÇÃO

O presente trabalho investigativo foi organizado em quatro capítulos. No primeiro capítulo, foram realizadas algumas problematizações teóricas sobre as categorias de análise desta pesquisa, especialmente, a questão da cultura e de termos dela derivados, deslocando-os para compreensão das questões curriculares, dos saberes docentes, especialmente no que diz respeito aos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, com foco na área dos Estudos Sociais.

No segundo capítulo, (re)constituímos o mosaico sobre as “paisagens escolares” com o objetivo de investigar: a produção das narrativas históricas escolares como estrutura discursiva produzidas nas aulas de Estudos Sociais; a categoria “saber escolar”, considerando-o como conhecimento escolar onde as narrativas históricas escolares articulam fluxos dos conhecimentos, saberes da experiência, saberes docentes, saberes dos alunos, saberes da cultura da escola, saberes decorrentes na/da sociedade, mas focalizando o ensino de História, enfatizando as narrativas históricas e como essas se articulam com os contextos mencionados.

No terceiro e quarto capítulos, objetivou-se compreender os saberes docentes nos fluxos culturais: “paisagens” em constituição e que se (re)constituem na busca da compreensão de como/quais sentidos vão sendo produzidos pelas professoras dos Anos Iniciais do Colégio Pedro II na produção das narrativas históricas nas aulas de Estudos Sociais. Para tanto, foram analisados os aspectos narrados pelas docentes relacionados aos saberes que estão sendo (re)constituídos ao ensinar os conteúdos nas suas aulas de Estudos Sociais e as *paisagens escolares* produzidas nesses contextos.

1 “PAISAGENS” EM (RE) CONSTITUI(A)ÇÃO: FLUXOS DA PESQUISA...

Nós somos, cada um de nós, um pequeno universo

Carl Sagan

Iniciando-se este capítulo, no qual problematizamos a teorização dos saberes docentes a partir dos fluxos culturais e sobre discussão do conceito de “paisagens” culturais do antropólogo indiano Arjun Appadurai (2004). Conceito este que nos possibilita a compreensão de mundos, do pequeno universo que é cada um, em diálogo com o “outro”, como mais um universo a se explorar. Ainda segundo esse autor, o sentido de paisagem está, diretamente, relacionado à ideia de imaginação, dentro da concepção do sentido de cultura.

Appadurai (idem) propõe um teoria geral da cultura, da imaginação, enxergando-a como uma produção simbólica: as paisagens mesmo tendo uma dimensão de materialidade não se esgotam nessa dimensão, tendo em vista que seus movimentos como fluxos se modificam de forma intensa e contínua, produzindo uma série de novos efeitos nas relações entre os sujeitos; suas percepções sobre as mesmas; como esses sujeitos percebem essas relações; o modo como as políticas vão sendo constituídas nessa relação com os sujeitos; e a produção de significações.

Assim, procuramos enunciar já no título deste capítulo a ideia de movimentos, fluxos como processos de tradução (DERRIDA, 2005), que evoca a interrupção de uma concepção de linguagem aprisionada na ideia de linearidade/sucessividade, favorecendo uma leitura que aponte para a incomensurabilidade do outro e operando como uma possibilidade de compreensão dos jogos da linguagem que constituem o social, oportunizando outras leituras de um contexto – que pode ser o sujeito, uma aula, um curso, uma política curricular, um currículo, uma teoria, um campo do conhecimento, um conteúdo – pois não pressupõe a positivação de espaços-tempos. Possibilita entender um texto por seu ineditismo, pois a cada encontro (contexto/*paisagens*), um texto traduz-se em outros sentidos.

Possibilita também aos sujeitos assumirem-se constituídos nas relações com o outro (STAVRAKAKIS, 2007) numa condição em que a neutralidade, o acesso à verdade ou às relações isomórficas de qualquer natureza (significante e significado ou fala e escrita) são sempre impossíveis. Essa concepção de sujeito remete a produções singulares de sentido, acontecimentos que irrompem em contextos e criam outros. De certo modo, esse engajamento

ao outro (outro texto, outro sujeito, outro objeto) está presente também na condição de tradutor num registro derridiano (DERRIDA, 2005).

Sendo assim, sentido de “constituição” se traduz não apenas como um processo pelo qual se constitui ou se forma alguém ou alguma coisa, ou até mesmo como um ato de constituir, estabelecer ou decompor. É a possibilidade de construção e apreensão de sentidos diversos e não apenas materialidades. Já a “reconstituição”, é importante evidenciar de início, não significa uma reconstrução de determinada materialidade e sim o modo como os sujeitos produzem significações a partir de suas realidades, quer discursivas, simbólicas ou materiais, ou mesmo em suas imaginações.

Exemplificando-se: uma obra de arte, como realidade material, poderá conduzir a constituição de outras materialidades e analogamente poderá permitir apropriações diversas a partir de cada subjetividade, favorecendo-se, pois, novas reconstituições. Não se trata, pois, de repetições de materialidades, algo impossível nas condições materiais e conflitante com o referencial teórico proposto.

Quanto à imaginação, embora esta seja uma elaboração individual, alcança materialidade no coletivo. Estas dimensões das coisas muito pequenas que tomam corporeidades maiores, podem ser compreendidas por meio do texto em epígrafe. O cientista Carl Sagan (1934 – 1996), frequentemente colocava o minúsculo em escala com o gigantesco, equiparando, por exemplo, a quantidade de átomos em uma molécula de DNA com a quantidade de estrelas em uma galáxia típica. É uma forma elegante de demonstrar como somos muito pequenos e muito grandes ao mesmo tempo. Em uma outra comparação do gênero, dizia que existem mais estrelas no Universo do que grãos de areia em todas as praias da Terra.

O trabalho de Sagan é frutífero para despertar algumas conexões e produzir sentidos com os quais pretendemos contribuir com algumas propostas teóricas neste capítulo. Trata-se de uma maneira de pensar, ao mesmo tempo, em tom poético e filosófico. Particularmente, acreditamos ser este tom inerente a nossa condição de pesquisadoras, que ao elaborar e produzir ciência, tece analogamente poesias e reflexões filosóficas, ainda que camufladas na objetividade da escrita acadêmica.

Desta forma, buscamos inspiração no trabalho deste cientista e nos propomos a refletir sobre as “paisagens” nos/pelos fluxos culturais do trabalho docente, valendo-nos desta inspiração em diálogo com a percepção do antropólogo indiano Arjun Appadurai, sobre o conceito de imaginação. Para Appadurai, a imaginação não é algo de cunho pessoal. Trata-se de um arquétipo que, embora não se repita é ressonante na coletividade. Modificando-se e

transformando-se nos percursos temporais, nas interações entre o sujeito e suas relações com o imaginário, socialmente, construído.

Assim, propomos interlocuções entre autores do campo da cultura, deslocando-os para compreensão do objeto de estudo a ser investigado, isto é, os fluxos culturais que (re)constituem os saberes docentes e são (re)constituídos por estes³, principiando pelo aprofundamento das contribuições de Appadurai, no que diz respeito as relações entre imagem, ação, imaginação e paisagens.

Em seguida, apresentamos algumas compreensões sobre as distinções entre fluxos da cultura e fluxos culturais, compreendendo-as como abordagens distintas que produzem significações diferenciadas para a análise proposta. Apropriando-nos destas discussões elaboramos deslocamentos para compreensão de alguns elementos do que denomino como “paisagens” escolares, focalizando mais de perto a relação entre currículo e docência.

Considerando-se que o debate em torno da cultura perpassa este trabalho e retomando algumas discussões no que diz respeito à construção de nossas paisagens culturais, não como algo predefinido, fixo e imutável, mas como construção nas ações e relações, buscamos um maior aprofundamento sobre esta noção, ao mesmo tempo em que vamos exercitando o nosso olhar para esse objeto de estudo e para a nosso campo empírico, como se verá a seguir, principiando-se pela teoria de Appadurai (2004) sobre a questão da imaginação na construção dos eixos simbólicos.

1.1 Imagem e (é) ação: mundos imaginados e as “paisagens”

Para a compreensão dos sentidos atribuídos à *imagem* (re)constituída como ação, se faz necessário analisar quais os sentidos de paisagem que perpassam essa pesquisa a fim de contribuir para o desenvolvimento das ideias de sentidos de cultura, imaginação e de fluxos híbridos.

Arjun Appadurai (2004), na sua obra *Dimensões culturais da globalização: a modernidade sem peias*, reflete sobre a dimensão atual de alguns conceitos fulcrais para a ciência antropológica, nomeadamente o conceito “cultura”. Entendida como uma espécie de

³ Essa discussão será desenvolvida com mais profundidade no Capítulo 3, dialogando com as perspectivas sobre os conceitos de paisagem, cultura e fluxos culturais em Appadurai (2001), Bhabha (2001 e 2003) e Canclini (2009).

substância humana partilhada, a cultura deslocou-se, ao longo do século XX, das ideias de E. B. Tylor sobre costumes para as ideias de Clifford Geertz sobre significado. A grande variabilidade deste conceito faz com que alguns antropólogos o desprezem enquanto termo técnico, ao passo que outros encontram virtude nessa diversidade.

O grande desafio em definir cultura no mundo de hoje decorre da continuada desterritorialização das identidades culturais. O mundo atual caracteriza-se pelo enorme fluxo de coisas e pessoas, o que impede que as culturas continuem a ser confinadas a um espaço físico e geográfico delimitado. As velhas concepções de cultura relacionadas com parentesco, sentido comunitário, modo de vida e modo de produção e hábito social perdem fulgor, mostrando-se inadequadas para entender os fenômenos de localidade num mundo globalizado e desterritorializado.

Appadurai (idem) assume que os Estados-nação estão em crise e que as identidades culturais, mesmo as de carácter nacional, estão cada vez menos ligadas a um território, devido sobretudo às massas de migrantes e à mediação eletrônica. O autor deixa claro que globalização da cultura não é sinónimo de homogeneização, embora requeira o uso de uma série de instrumentos de homogeneização, como armamentos, técnicas publicitárias, hegemonias linguísticas ou maneiras de vestir.

Toda a obra é marcada por uma oposição entre globalidade e localidade, ou pela negação da mesma, já que, na perspectiva do autor, estas cada vez menos se opõem, inserindo-se, ao contrário, na mesma rede de fluxos globais, interagindo reciprocamente. A sua volição é estruturar o entendimento das relações que se estabelecem entre o global, o nacional e o local.

Estas relações são complexas e, tendo em vista uma perspectiva antropológica, na qual Appadurai (idem) insere-se, para que esta consiga obter melhores resultados no entendimento das complexidades, é fundamental que reconheça a sua natureza transnacional e desterritorializada e que entenda a *imaginação* como uma das principais forças sociais do mundo de hoje. A construção de identidades locais num mundo global e desterritorializado passa pela criação de imagens ou paisagens culturais, que são assumidas por determinados grupos, imagens essas que são veiculadas pelos meios tecnológicos de comunicação de massas.

Partindo do exemplo dos migrantes, Appadurai (idem) – ele próprio migrado nos Estados Unidos, tendo nascido em Bombaim – defende que as imagens difundidas globalmente, focando aspectos locais, fornecem, àqueles que vivem longe da sua terra de origem, uma oportunidade de identificação com a “sua” cultura, mesmo rodeados por um

mundo estranho e distinto, onde a vivência local da sua cultura se torna impraticável. Não há grande novidade neste processo. Qualquer sociedade é dotada de construções imaginárias, expressas em canções, fantasias, mitos ou contos, que servem para criar uma identidade cultural. A característica distintiva da sociedade globalizada contemporânea é a amplitude transnacional e transcultural das imagens sociais disponíveis.

Até há pouco tempo, fosse qual fosse o poder da mudança social, podia-se afirmar que a vida social sofria em geral de inércia, que as tradições ofereciam um conjunto relativamente finito de vidas possíveis e que a fantasia e a imaginação eram práticas residuais (...). Nas duas últimas décadas, à medida que a desterritorialização das pessoas, imagens e ideias foi ganhando nova força, o fiel da balança foi-se deslocando imperceptivelmente. Mais pessoas em todo o mundo vêem as suas vidas pelo prisma das vidas possíveis oferecidas pelos meios de comunicação de massas sob todas as suas formas. Ou seja, a fantasia é agora uma prática social; entra, de infinitos modos, no fabrico de vidas sociais para muitas pessoas em muitas sociedades (APPADURAI, 2001, p. 78)

Todo este mundo imaginário é hoje mediado eletronicamente, através das tecnologias e das redes sociais. No entanto, estes mundos imaginários e virtuais (porque existem “apenas” eletronicamente), não são irreais. Eles atuam efetivamente na construção de identidades culturais, por processos semelhantes aos que, segundo Benedict Anderson, levaram do capitalismo de imprensa às identidades nacionais.

Dentro do contexto pós-estrutural em que os sentidos da linguagem se (re)constituem nas suas ações e relações, nos debruçando sobre as ideias de Arjun Appadurai, é necessário reconstruir a ideia de imagem como prática social e uma forma de negociação entre ações dos sujeitos e de campos de possibilidades globalmente definidos:

Imagem, imaginado, imaginário: todos termos que nos orientam para algo de fundamental e de novo nos processos culturais globais: a imaginação como prática social. Já não é mera fantasia (ópio do povo cuja verdadeira função está alhures), já não é simples fuga (de um mundo definido principalmente por objetivos e estruturas mais concretos), já não é passatempo de elites (portanto, irrelevante para as vidas de gente comum), já não é mera contemplação (irrelevante para novas formas de desejo e subjetividade), a imaginação tornou-se um campo organizado de práticas sociais, uma maneira de trabalhar (tanto no sentido trabalhista como no de prática culturalmente organizada) e uma forma de negociação entre sedes [*pontos?*] de ação (indivíduos) e campos de possibilidade globalmente definidos. (APPADURAI, 2001, p. 48)

Segundo Appadurai, “a imaginação está agora no centro de todas as formas de ação, é em si um fato social e é o componente-chave da nova ordem global” (idem, p. 49). O processo da globalização, a nova economia cultural global tem que ser considerada uma ordem

complexa, estratificante, disjuntiva, que já não podemos compreender nos termos dos modelos centro-periferias preexistentes. A complexidade da economia global atual tem que haver certas disjunções fundamentais entre economia, cultura e política.

Ao se voltar à discussão da globalização e ressaltar ser este um fenômeno muito mais amplo e mais antigo do que o comumente considerado pela teorização política, um fenômeno acelerado pelos avanços tecnológicos e da informação, Appadurai (2001) explicita sua ideia de globalização como algo marcado por fluxos disjuntivos, continuados e não convergentes de ideias, imagens, tecnologias e pessoas.

Com a ideia de cultura na perspectiva de fluxos, Appadurai a considera como imaginação. Tendo em vista a percepção da cultura como esse movimento de imaginação, de significação, de enunciação (BHABHA, 2003), nos é possível levantar as seguintes questões: como os sujeitos imaginam o mundo? Como estabelecem as relações entre si e com o mundo ao seu redor por meio de suas práticas? Appadurai (2001) suscita essas reflexões, ressaltando que a materialidade não está descartada e sim que ela está além desse aspecto “material”.

Traçando-se um paralelo para aproximar estas discussões teóricas para o contexto da prática, é possível observarmos que antes de algo materialmente acontecer, como por exemplo, uma aula de Estudos Sociais nos Anos Iniciais, o professor constrói uma produção simbólica de como vai elaborar a sua aula, planeja de forma a produzir sentidos, significados para o aluno, para este sujeito compreender, apreender os conteúdos necessários produzidos para aquela aula.

Compreendo essa produção simbólica, à luz de Appadurai (idem), como uma paisagem constituída como imaginação, que são definidas pelos sujeitos imersos nos seus desenhos simbólicos, que são realizados nas suas ações, pelas práticas sociais que exercem, que estabelecem relações, que produzem sentidos. São imagens constituídas na/pela ação dessas práticas sociais, como também imagem (ação) pela construção simbólica do que será materializado.

A imaginação na ideia de produção de sentidos não apenas depende da materialidade, mas também das intenções, das vontades, dos sonhos dos sujeitos. Essa imagem, o imaginado e o imaginário (idem, p. 48), é uma paisagem que não se estabelece como um cenário que está num local. Essa paisagem vai sendo produzida, constituída quando nós, sujeitos, interagimos com ela, produzindo-a de forma diferente, difrata, produzindo vários sentidos de formas distintas. Reconhecendo este movimento itinerante no qual as paisagens são construídas, interessa-me a problematização sobre seus fluxos, como se verá a seguir.

1.2 Fluxos da cultura ou fluxos culturais?

“A beira de um rio ou a orla marítima os aproximam, e em qualquer lugar do mundo as águas que eles veem ou pisam são também as águas do Mediterrâneo”

Milton Hatoum. Relato de um certo Oriente

Em sua aula inaugural na Universidade de Cambridge, não faz muito tempo, Marilyn Strathern (1995, p. 24) observou que, ao aproximar-se um novo *fin de siècle*, “às vezes parecemos estar mais perto do início do século do que de sua metade”; quer dizer, os antropólogos têm voltado às questões da cultura material e da tecnologia e, à guisa de um interesse na globalização, também retomaram em certa medida o tema da difusão.

Os antropólogos não são os únicos a falar de “fluxos” nos dias de hoje, pelo contrário. O termo já se tornou transdisciplinar, um modo de fazer referência a coisas que não pertencem no seu lugar, a mobilidades e expansões variadas, à globalização em muitas dimensões. Scott Lash e Jonh Urry (1994, p. 4 e 12), teóricos sociais, dizem que as sociedades deste final do século se caracterizam por fluxos de capital, trabalho, mercadorias, informações e imagens; por isso, economistas, demógrafos, pesquisadores da mídia, geógrafos e outros profissionais, todos lidam com fluxos.

Não há dúvida de que a importância assumida pelas várias acepções de fluxo na antropologia inspira-se nos usos convergentes verificados em outras áreas das ciências sociais. Quando, em 1988, apareceu a nova revista *Public Culture*, interdisciplinar, mas tendo na antropologia, talvez, o seu centro de gravidade, seus editores podiam declarar que desejavam “criar um fórum intelectual para a interação daqueles que lidavam com fluxos culturais globais”.

Pode ser que a antropologia não tenha feito um uso muito sistemático da noção de fluxo, mas isso não quer dizer que se trate de uma novidade dos últimos anos. Duas citações de Alfred Kroeber, uma figura ancestral que não temia pensar a cultura em grande escala. Kroeber censurou Spengler por negligenciar “o interfluxo de material cultural entre civilizações” (KROEBER e KLUCKHOHN, 1952, p. 154) e acrescentou que se deveria examinar as civilizações “não como objetos estáticos, mas como processos limitados de fluxo de tempo” (idem, p. 404).

As duas citações acima do artigo *Fluxos, fronteiras, híbridos: palavras-chave da antropologia transnacional*, são apontadas por Hannerz (1997) por demonstrarem como a noção de fluxo pode realmente ser usada de duas maneiras. Uma mais afinada com o uso corrente, referindo-se ao deslocamento de uma coisa no tempo, de um lugar para o outro, uma redistribuição territorial, traduzindo uma ideia de difusão. A segunda é essencialmente temporal, sem implicações espaciais necessárias.

O antropólogo Fredrik Barth (1984), analogamente, tratou do significado espacial do fluxo, observando que a separabilidade, a coerência e os conteúdos de co-tradições tanto poderiam ser explorados em sua distribuição geográfica quanto em sua organização social, história e perspectivas. Na medida em que Hannerz foi se dedicando ao último capítulo de *Cultural Complexity* ao exame do novo interesse na interconexão cultural global, também adotou em parte uma concepção dos fluxos como produzidos no espaço, se referindo a um imaginário “fluxograma cultural global” (HANNERZ, 1992, p. 221).

Quais são, então, os tipos de questões implicadas na noção de fluxos das culturas? Um aspecto fundamental dos fluxos é que eles têm direções. No caso dos fluxos das culturas é certo que o que se ganha num lugar não necessariamente se perde na origem. Mas há uma organização da cultura no espaço. Não se trata apenas de que a ideia de fluxo se opõe ao pensamento estático; ela insinua, além do mais, a possibilidade de pensar tanto em rios caudalosos quanto em estreitos riachos, tanto em correntezas isoladas, quanto em confluências, “redemoinhos” como afirma Barth (1984), até mesmo vazamentos e viscosidades no fluxo dos significados.

Entretanto, ao incluir os conceitos de fluxos por meio de metáforas, como realizado acima, se para certos fins parece válido pensar a cultura como fluxo, não é preciso acreditar que ela seja uma substância que se possa colocar dentro de uma garrafa. Ela deve ser vista como uma série infinita de deslocamentos no tempo, às vezes alterando também o espaço, entre formas externas acessíveis aos sentidos, interpretações e, então, formas externas novamente; uma sequência ininterrupta carregada de incertezas, que dá margem a erros de compreensão e perdas, tanto quanto a inovações. O que a metáfora do fluxo nos propõe é a tarefa de problematizar a cultura em termos processuais, não a permissão para desproblematizá-la, abstraindo suas complexidades.

Néstor Canclini (2009), teórico argentino, também argumenta sobre as dificuldades em se trabalhar com a cultura, já que esta abarca o conjunto de processos sociais de produção, circulação e consumo da significação na vida social. A cultura apresenta-se como processos

sociais e, parte da dificuldade de falar dela, deriva do fato de que se produz, circula e se consome na história social.

A definição sociossemiótica⁴ da cultura como processos de produção, circulação e consumo da significação na vida social é útil para evitar os dualismos entre o material e o espiritual, entre o econômico e o simbólico, ou o individual e o coletivo. Mas esta definição, concebida para cada sociedade e com pretensões de validade universal, não abarca o que constitui cada cultura pela sua diferença e interação com outras.

Os processos de globalização exigem transcender o alcance nacional e étnico do termo a fim de abarcar as relações interculturais. Assim, Arjun Appadurai prefere considerar a cultura não como substantivo, como se fosse algum tipo de objeto ou coisa, mas como adjetivo. Segundo ele, o *cultural* facilita falar da cultura como uma dimensão que se refere a “diferenças, contrastes e comparações”, permite pensá-la “menos como uma propriedade dos indivíduos e dos grupos, mais como um recurso heurístico que podemos usar para falar da diferença” (APPADURAI, 1996, p. 12 e 13).

Dito de outra forma: não como uma essência ou algo que cada grupo traz em si, mas como “o subconjunto de diferenças que foram selecionadas e mobilizadas com o objetivo de articular as fronteiras da diferença” (idem, p. 29). Nesse sentido, o antropólogo não seria um especialista, em uma ou em várias culturas, mas sim nas estratégias de diferenciação que organizam a articulação histórica de traços selecionados em vários grupos para tecer suas interações.

O que propomos para a presente dissertação, é em vez de tratar como termo *cultura* sendo vista como sistema de significados (na sua forma substantiva), à maneira de Geertz⁵, mas trataremos do tema, em sua forma adjetivada, isto é do “*cultural*” como “o choque de significados nas fronteiras”, como “a cultura pública que tem sua coerência textual mas é, localmente, interpretada”, como “redes frágeis de relatos e significados tramados por atores vulneráveis em situações inquietantes”, como “as bases da agência e da intencionalidade nas práticas sociais correntes” (ORTNER, 1999, p. 7).

Alejandro Grimson anota que esta concepção do *cultural* como algo que sucede em zonas de conflito, situa-o como processo político: “refere-se aos modos específicos pelos

⁴ Nas teorias sociossemióticas, fala-se de uma *imbricação* complexa e intensa entre o cultural e o social. Dito de outra maneira, todas as práticas sociais contêm uma dimensão cultural, mas nessas práticas nem tudo é cultura. (CANCLINI, 2009)

⁵ Nos termos do antropólogo Clifford Geertz (2001), a cultura é uma teia de significados tecida pelo homem. Essa teia orienta a existência humana. Trata-se de um sistema de símbolos que interage com os sistemas de símbolos de cada indivíduo numa interação recíproca.

quais os atores se enfrentam, se aliam ou negociam” (GRIMSON, 2003, p. 71) e, portanto, como imaginam o que compartilham. Não se trata de simples “choques” entre culturas (ou entre civilizações, no léxico de *Huntington*), mas de confrontações que ocorrem – apesar das diferenças que existem, por exemplo, entre ocidentais e islâmicos – precisamente, porque participam de contextos internacionais comuns ou convergentes.

Concordamos com Canclini (2009), que ao estudar *o cultural* abarcamos o conjunto de processos através dos quais dois ou mais grupos representam e intuem no imaginário o social, concebem e gerem as relações com outros, ou seja, as diferenças, ordenam sua dispersão e sua incomensurabilidade mediante uma delimitação que flutua entre a ordem que torna possível o funcionamento da sociedade, as zonas de disputa (local e global) e os atores que abrem para o possível. Sendo assim, as consequências desta noção do cultural, ou melhor, do intercultural, uma vez que a passagem que se registra é a de identidades culturais mais ou menos autocontidas para processos de interação, confrontação e negociação entre sistemas socioculturais diversos.

São os processos de interação, confrontação e negociação entre sistemas socioculturais diversos que pretendo com essa pesquisa aprofundar por meio dos aportes teóricos escolhidos para compreender as relações dos fluxos culturais como produção de sentidos, significados que permeiam, dão sentidos, configuram, reconfiguram e mobilizam as práticas e os saberes docentes (pensando também suas relações com os alunos, com o que eles dizem, com os sentidos que esses professores constituem com as concepções e significados de tempo e espaço) com o ensino de Estudos Sociais nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Propondo-nos a investigar: como as práticas vão sendo significadas por estas professoras que serão investigadas na paisagem desses fluxos culturais (re)constituindo as práticas docentes, enunciando seus saberes, constituindo suas relações com suas práticas, suas relações com a escola e com o mundo? Quais sentidos são produzidos nesses fluxos? Buscamos compreender esse contexto cultural (configurado pelo conceito de *paisagem*) por Appadurai (1996), compreendendo essas paisagens como material de construção do que (por extensão de Benedict Anderson) chamará de mundos imaginados, isto é, os múltiplos universos que são constituídos por imaginações historicamente situadas de pessoas e espalhadas pelo Globo (idem, p. 51), que acontece na produção de conhecimento e, o que os professores sabem sobre isso quando ensinam Estudos Sociais.

Appadurai (1996) apresenta a concepção da cultura na perspectiva de *fluxos*, com o sentido de imaginação: como as pessoas imaginam o mundo? O que faz sentido a essa reflexão é compreender a cultura como justamente esse movimento de imaginação. Por isso, o

antropólogo indiano opera com o sentido de cultura para além da materialidade das coisas, considerando um processo de significação, como as pessoas significam, produzem sentidos na sua vida. Esse contexto de *fluxo* reflete na ideia de que essas *paisagens* são afetadas por essas ocorrências, onde há impactos na forma como percebemos o mundo, as instituições, a escola, o aluno, as nossas práticas, sempre existindo sentidos que se modificam constantemente. Dessa forma, a ideia de paisagem vai mudando e produzindo outros efeitos.

Ao considerar os fluxos culturais como fluxos de sentidos que são produzidos de forma aberta, mutante e infinita, Appadurai (idem) percebe a cultura dentro de um processo de disjunção e que existe uma dimensão dessa cultura que nos permite nos relacionar, nos constituir subjetivamente. Nessa lógica, a cultura não é somente uma cultura humana e sim é a interação, a (re)constituição e a formação dessas *paisagens*.

Sendo assim, ao refletirmos sobre os fluxos dessas paisagens, propomos a responder algumas indagações que nos possibilitem compreender as análises da presente pesquisa: como os professores dos Anos Iniciais que ensinam Estudos Sociais no Colégio Pedro II, ao desenvolver seu trabalho podem ser compreendidos como agindo num contexto (paisagem) que é permeado/produzido por fluxos culturais? É possível considerarmos a escola e o currículo como paisagens que são (re)constituídos por fluxos culturais? Essa teorização pode contribuir para a compreensão dos processos desenvolvidos no âmbito do currículo? Como pensar os saberes docentes a partir da perspectiva dos fluxos culturais?

A (re)constituição dessas paisagens implica reconhecer a interação do humano e não-humano: animal, lugar, planta, pedra etc. A ideia de paisagem não é pensar a cultura exclusivamente humana, considerando-a também numa paisagem que o humano e o não humano interagem. Esses efeitos são muito distintos porque também são fluxos de poder, e por isso também produzem novos efeitos, além da sensação de que está sendo produzido o tempo todo.

1.2.1 Escola, Currículo, docência... que fluxos culturais na construção de saber?

Na esteira das ideias de Appadurai sobre a (re)constituição de paisagens consideradas humanas e não-humanas, nestas refletimos sobre a produção e a (re)constituição das diversas paisagens que a escola pode configurar, pois representa também um lócus do nosso imaginário, que não é algo somente ficcional, mas algo que está por toda parte da esfera física, pedagógica e abstrata dessa materialidade. A escola representando uma produção

imaginária do que ela representa para os sujeitos que ali se constituem, se relacionam, que produzem sentidos, significados e algo que todos os envolvidos desejam para esse espaço.

Na presente pesquisa, considerando as contribuições dos autores já discutidos, nos propomos a investigar a escola como paisagem, que também produz efeitos e por isso também é produzida pelas paisagens que são configuradas na imaginação sobre o currículo, tendo em vista que esse perpassa nos/pelos fluxos culturais, produzindo novas paisagens e produzindo novos sentidos com/na escola. Desta forma, pensar o currículo como paisagem é também o considerar como “lugar de fronteira”, lugar de marcação de diferenças, mas que também permite o encontro, as trocas; zona híbrida onde os contatos se pulverizam e se ordenam segundo micro hierarquias, zona de imensas possibilidades de criação cultural (MONTEIRO, GASPARELLO e MAGALHÃES, 2007b, p. 75).

As ideias desenvolvidas, no que diz respeito a cultura, com base nos autores elencados contribuem para superação de um entendimento restrito de sua conformação ao currículo, isto é, a sua reificação. Neste sentido, Lopes e Macedo (2012, p. 164), identicamente, argumentam que a cultura não pode ser encarada como o lugar da restrição, pois, ao contrário, cultura “é o lugar da diferença, aquele onde se produzem incessantemente sentidos novos”.

É nesta chave interpretativa que autores como Stuart Hall (2003 e 2005), Homi Bhabha (2003) e Arjun Appadurai (2001), sinalizam para a cultura como produção simbólica do mundo, o terreno no qual o mundo é deflagrado, ambivalentemente, como enunciação e não apenas como objeto epistemológico. Nestes termos, não há uma cultura pura, mas apenas *fluxos culturais* (APPADURAI, 2001), fluxos de sentidos ou a cultura como uma prática de produção de sentidos (abertos, infinitos).

A tentativa de estabilização do que é inevitavelmente fugaz não pode ser afiançada na precariedade de *uma* interpretação sem que haja exclusão de alternativas outras em curso. Neste aspecto, Lopes e Macedo (2011, p. 215) são pontuais ao afirmarem que “não há culturas como coisas, a não ser como estratégia de dominação, como narrativas que buscam evitar que se pense diferente”. Nesta leitura vem sendo problematizada, portanto, a noção de que se pode transparentemente objetivar e tranquilamente transmitir cultura, como querem acreditar os que a tomam como a expressão de consensos legitimados socialmente ou de sentidos partilhados. Entender cultura como fluxos de sentidos, processo de significação, por sua vez, é ter em conta que nossas escolhas e validações são feitas em meio a uma sobre determinação impetuosa que recalca as possibilidades de uma escrita plenamente justa sobre os objetos que buscamos definir.

Para Appadurai (2001), conjecturamos tais fluxos como estruturas estáveis, porque está fora de nossas condições – dos dispositivos que dispomos – apreender e processar tal movimento. A partir do entendimento de Appadurai, torna-se impossível sustentar um projeto curricular ou societário coordenado pela ideia de algo como uma cultura ou um recorte da cultura. Se o que existe são fluxos culturais, basear-se numa fixidez de algo que represente um recorte da cultura, algo suposto demarcador de uma identidade a ser formada pela escola, envolve apoiar um projeto de poder/dominação e não outra coisa?

Para conseguir uma aproximação antropológica a esta complexidade de relações, o autor indiano propõe cinco novas ferramentas conceptuais, que correspondem a cinco dimensões de fluxos culturais globais: *etnopaisagens*⁶; *tecnopaisagens*⁷; *financiopaisagens*⁸; *mediopaisagens*⁹ e *ideopaisagens*¹⁰. O sufixo “paisagem” associado a cada um destes conceitos transmite a ideia de fluidez das relações sociais do mundo de hoje. Eles não obedecem a realidades fixas e independentes. Pelo contrário, fazem, todos, parte de um sistema interativo onde todas estas paisagens e imagens se encontram em contato e em permanente mutação.

Das ideias sobre paisagens com as quais o autor opera, a presente pesquisa busca se aproximar, de modo mais direto, com a noção de *etnopaisagens*, pois esta é favorável a explorarmos os contextos com uma outra perspectiva, para além de uma materialidade fixa.

⁶ “(...) paisagem de pessoas que constituem o mundo em deslocamento que habitamos: turistas, imigrantes, refugiados, exilados, trabalhadores convidados e outros grupos e indivíduos que em movimento constituem um aspecto essencial do mundo e parecem afetar a política das nações (e entre as nações) a um grau sem precedentes”. Realidades e fantasias de deslocamento “funcionam agora em maior escala” (p. 51)

⁷ “(...) configuração global, sempre tão fluída, da tecnologia e ao fato de a tecnologia, tanto a alta como a baixa, a mecânica e a informacional, transpor agora a grande velocidade diversos tipos de fronteiras antes impenetráveis”, “cada vez menos determinadas por uma óbvia economia de escala (...) e mais pelas relações de complexidade crescente” (vide p.52 para o argumento).

⁸ “(...) A disposição do capital global é hoje uma paisagem mais misteriosa, rápida e difícil de seguir do que nunca, já que os mercados de capitais, as bolsas nacionais e a especulação comercial se movem nas placas giratórias nacionais a uma velocidade estonteante (...)” (p. 53)

⁹ “distribuição da capacidade eletrônica para produzir e disseminar informação” (vide detalhamento na pág. 53), que fornecem “vastos e complexos repertórios de imagens, narrativas e etnopaisagens a espectadores de todo o mundo, e nelas estão profundamente misturados o mundo da mercadoria e o mundo das notícias e da política”, tornando confusa as “linhas divisórias entre as paisagens realistas e ficcionais”. (p. 54; no primeiro parágrafo, detalhamento)

¹⁰ mediapaisagens ideologizadas, politizadas, iluministas (“pressupunha uma certa relação entre leitura, representação e esfera pública”). “(...) consiste num encadeado de ideias, termos e imagens, entre os quais *liberdade, prosperidade, direitos, soberania, representação* e o termo dominante, *democracia*”. A diáspora destes termos e imagens por todo o mundo minou esse ideário iluminista.

Appadurai ao destacar sobre a noção das *etnopaisagens*, na perspectiva da Antropologia, não a remete para os sentidos do âmbito pedagógico/escolar. Dessa forma, temos como intenção nos apropriar desse conceito para espelhar essa compreensão para a escola, considerando a interação entre os sujeitos e os espaços que ocupam, nem sempre, é marcada pela materialidade do cenário de modo pré-definido.

Comprendemos que ao narrar a paisagem de pessoas que constituem o mundo em deslocamentos de refugiados, exilados e imigrantes, por exemplo, Appadurai está se referindo aos sujeitos, e a escola pública, dessa forma, também reúne sujeitos de vários locais e espaços, reunindo professores e alunos de diversas classes sociais, etnias, religiões, gêneros e localidades diferentes.

Neste sentido, nos importa compreender essa fluidez tanto em seus aspectos materiais, quanto em suas dimensões discursivas. Ao se referir às *etnopaisagens*, Appadurai admite a existência de que mesmo a paisagem sendo produzida é construída discursivamente. O sentido constrói a paisagem a partir do seu significado.

Pensando numa analogia com a escola, propomos um cenário (ou na própria ideia da presente pesquisa, *paisagem*): os sujeitos constroem sentidos de “sala de aula”, que são diferentes umas das outras. Estes sentidos produzem novas significações de modo mais amplo. Trata-se de um movimento dialógico: os sujeitos produzem sentidos sobre suas paisagens, em distintos contextos de ação e, na medida em que operam com suas representações, produzem tessituras sobre o significado do que é tal contexto, ou seja, na “sala de aula”. Esta passa a assumir contornos coletivos na interação, outrora mencionada, com a imaginação individual.

A percepção de Appadurai sobre o conceito de imaginação não é algo de cunho pessoal. É um arquétipo que não se repete, se constituindo num imaginário que também é coletivo, mas que também não é sempre igual, pois se modifica e se transforma com o tempo, a partir do momento que esses sujeitos estão lidando naquele imaginário.

O que a presente pesquisa pretende é operar com os conceitos dos “fluxos” teóricos dos autores/antropólogos citados acima, sobre cultura, imaginação, paisagem e fluxos culturais que possibilitam estabelecer relações com o contexto pedagógico, em questão, focalizando-se, principalmente, os saberes docentes. Na esteira literária de Appadurai (2004), concordamos que hoje convivemos com uma possibilidade de fluxos, que produz inúmeras outras paisagens. E aquelas que pareciam as mesmas, não eram sempre as mesmas paisagens. Se modificaram...

Essas ideias de fluxos, possibilitam a compreensão de que essas paisagens que são afetadas por inúmeras ocorrências terão impactos na forma como percebemos o mundo, as instituições, a escola, o aluno, os professores, as práticas docentes. Essas paisagens sempre trazem um sentido que vão se modificando intensamente e cotidianamente ao longo do desenvolvimento dessas *tecnopaisagens*.

Ao considerar que as paisagens são (re)constituídas nos fluxos culturais que remetem aos sentidos de fluxos híbridos, imutáveis e fluídos, ao fazer uma relação dessas paisagens com as imagens de escola, de alunos, de professores com seus saberes e práticas e todos os sujeitos envolvidos e conectados com o âmbito educacional/pedagógico, insurgem reflexões que tangenciam a presente pesquisa sobre a questão dos saberes docentes.

Tendo em vista os aportes teóricos aqui defendidos sobre os fluxos culturais, as questões a serem pensadas são as seguintes: como afirmar a legitimidade dos saberes docentes e da produção do conhecimento, no caso dessa pesquisa, no campo disciplinar de Estudos Sociais nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, considerando que esses fluxos são híbridos e fluídos, por isso se modificam, se (re)constituem nas relações, produzindo novos sentidos? Esses saberes escolares e os saberes docentes considerados numa dimensão discursiva, trazem em si, uma insustentabilidade na legitimação dessas categorias? Considerar fluxos de saberes docentes, no âmbito político das relações que são negociadas, também permeadas pela fluidez no senso comum seria algo irrelevante ou pode ser potencializador da produção do conhecimento e dos saberes docentes.

Essas questões foram aprofundadas e problematizadas a partir das discussões e das leituras teóricas inseridas no campo do currículo e da formação de professores, com foco na docência e na produção do conhecimento escolar, especialmente no ensino de História, no Grupo de Estudos e Pesquisas em Ensino de História e Formação de Professores (*GEHPROF*), do qual faço parte, coordenado pela Professora Doutora Ana Maria Ferreira da Costa Monteiro.

Dessas reflexões, dialogamos com Tardif (2002, p. 230), por meio de suas contribuições para pensarmos a questão da docência, caracterizando esse professor como sujeito de significações, que possui conhecimentos e é atuante no saber-fazer. Para se pensar esta relação do docente com os saberes que ele ensina, faz-se importante a compreensão da natureza do ensino, levando em conta a subjetividade dos próprios professores, pois um professor de profissão, segundo Tardif (*idem*),

[...] não é somente alguém que aplica conhecimentos produzidos por outros, não é somente um agente determinado por mecanismos sociais: é um ator no sentido forte do termo, isto é, um sujeito que assume sua prática a partir dos significados que ele mesmo lhe dá, um sujeito que possui conhecimentos e um saber-fazer provenientes de sua própria atividade e a partir dos quais ele a estrutura e a orienta

Dessa forma, nos apoiando nas ideias de Tardif (2002), pensamos que esses saberes podem ser entendidos como construção, não como verdade, mas pensados como possibilidade, inseridas em realidades enunciativas discursivas, socialmente construídas, que possibilitam dizer algo de uma maneira e não de outra. Ainda assim, é uma construção. Por se tratar de construção, talvez a validade deste saber se torna maior, porque ela é mutável, ocorre na agência do ser humano.

A potencialidade em se refletir sobre estes saberes como em mutação é a de repensar ou negar o que já foi afirmado anteriormente, no contexto de teorias baseadas na racionalidade técnica. Sendo assim, esse saber pode ser pensado como algo sendo (re)construído na relação docente com suas experiências? A fluidez no discurso decorre dessa interação do professor com os saberes a serem ensinados e com os alunos (re)constituídos e (re)produzidos pelos/nos fluxos culturais em suas práticas/paisagens?

Da perspectiva dos fluxos culturais no sentido fluído, de cultura como enunciação, fluxos estes que perpassam a (re)constituição dos saberes docentes, a serem analisados nessa pesquisa, emerge um questionamento de grande relevância para as discussões aqui propostas: ao considerar os fluxos culturais como inerentes ao processo de (re)constituição nos/pelos saberes docentes, e ainda dotado de sentidos, de possibilidades de mobilidade, fluidez numa perspectiva discursiva, como elocubrar a legitimidade dos saberes?

Na intenção de responder esse questionamento, pensamos que um caminho válido é que afirmar a perspectiva de fluxos não é negar a cientificidade presente nesses próprios fluxos ou que aos sujeitos imersos e (re)constituídos por eles, não é permitir qualquer discurso como forma de saber, não é considerar apenas o senso comum, por ser apenas nesse âmbito, é legítimo, é único. Afirmar a relevância dos fluxos na ideia dessa pesquisa é inquerir sobre as possibilidades de produção do conhecimento nos lugares de fronteira: currículo, fluxos da ciência, pedagogia, Anos Iniciais do Ensino Fundamental, saberes escolares, saberes docentes, saberes dos alunos e saber da experiência (MONTEIRO e PENNA, 2011)

A ideia de paisagem vai mudando com rapidez e produzindo outros efeitos. Todas essas paisagens operam sobre nós, sujeitos. A nossa (re)constituição de identidades, inclusive, se produz dentro dessas paisagens porque estas não são estáveis e por isso podemos continuar movimentando-as, percebendo suas disjunções produzidas.

Sendo assim, pensamos a produção das paisagens ou a produção daquela imaginação, sendo sempre algo, que concomitante, a mobilização de algo que é partilhada e produção de algo novo, que não existia nessa paisagem. Desta forma, a presente pesquisa também tem como intenção analisar a formação dessas paisagens no âmbito escolar, priorizando conexões e relações entre saberes docentes e saberes escolares, considerando o currículo e a escola como paisagem em construção e produção, entendendo-o como uma paisagem que a escola também reconfigura, sendo um espaço onde tudo é móvel e tem diferença, e principalmente onde os saberes docentes vão se configurando, reconfigurando, constituindo-se, por meio dos fluxos culturais.

1.3 Constitui(a)ções culturais: sentidos de cultura...

Para defender a ideia sobre a (re)constituição dos sentidos de cultura, dialogamos com as considerações de Appadurai (2010) ao compreender a cultura como uma fotografia, uma imagem do real, que por si é compreendida como um constante fluxo de transição, ou seja, que há fluxos culturais em movimentos. Posto isso, reafirma-se a ideia de cultura para além dos sentidos partilhados, mas a cultura como produção de sentidos e significados, como enunciação. Nas palavras de Lopes e Macedo (2011, p. 186), “como prática de enunciação e atribuição de sentidos”. A cultura, para as autoras, pode ser entendida como negociação, produzida como símbolos e sentidos em ambivalência que envolve negar e aceitar ao mesmo tempo (LOPES e MACEDO, 2011).

A partir do encontro com a teorização de autores pós-coloniais¹¹, em especial com Homi Bhabha (2003), percebemos a possibilidade de pensar as relações na/com a cultura, pois emergem movimentos que desafiam as formulações sobre a cultura, tratando-a como um objeto epistemológico e não empírico, tendo em vista que nesse último aspecto, a cultura se coisifica numa acepção tradicionalista que remete a conteúdos dados, identidades coletivas totalizadas, representação memorável de grupos pré-definidos.

¹¹ [...] o “pós-colonial” não sinaliza uma simples sucessão cronológica do tipo antes/depois. O movimento que vai da colonização aos tempos pós-coloniais não implica que os problemas do colonialismo foram resolvidos ou sucedidos por uma época livre de conflitos. Ao contrário, o “pós-colonial” marca a passagem de uma configuração ou conjuntura histórica de poder para outra. [...] No passado, eram articuladas como relações desiguais de poder e exploração entre as sociedades colonizadoras e as colonizadas. Atualmente, essas relações são deslocadas e reencenadas como lutas entre forças sociais [...] no interior da sociedade descolonizada, ou entre ela e o sistema global como um todo (HALL, 2003, p. 56).

Os desafios contemporâneos se desdobram e (re)criam movimentos dessa construção do conceito de cultura: hibridização, articulações e disputas, que quebram com uma lógica linear de passado e presente, herança e produção, que se misturam e produzem outras formulações. Sendo assim, Bhabha se propõe a pensar: o limite da cultura como um problema de enunciação (p. 63), ou seja:

Se a cultura como epistemologia se concentra na função e na intenção, então a cultura como enunciação se concentra na significação e na institucionalização; se o epistemológico tende para uma reflexão de seu referente ou objeto empírico, o enunciativo tenta repetidamente reinscrever e relocalar a reivindicação política de prioridade e hierarquias culturais (alto/baixo, nosso/deles) na instituição social da atividade de significação. (idem, p. 248)

A partir da análise da produção literária, Bhabha traz a questão da cultura em outros termos, vendo-a como problema de enunciação da diferença cultural, ou seja, “o que é significado por cultura” (idem, p. 241) em sua complexidade. Dessa forma apresenta-nos a cultura como prática discursiva e de enunciação.

O enunciativo é um processo mais dialógico que tenta rastrear deslocamentos e realinhamentos que são resultado de antagonismos e articulações culturais, subvertendo a razão do momento hegemônico e recolocando lugares híbridos, alternativos de negociação cultural (idem, p. 248). Entendendo a enunciação como sendo mais que a fala de alguém, como espaço de elaboração de sentidos que se dá em meio às relações estabelecidas entre os sujeitos podemos inferir, em diálogo com o autor, que a cultura é uma questão de enunciação, pois estamos tratando da prática de significações. As diferentes ações cotidianas que são desenvolvidas por sujeitos e têm significados partilhados por grupos, configuram-se como relações culturais.

As significações construídas são produzidas no âmbito da cultura e nesse terreno que operam. A cultura como enunciação é a consideração que os sujeitos e os significados das práticas são elaborados na medida em que são mencionados, posicionados e representados discursivamente.

Bhabha (2001) explica que a produção de sentidos não se dá como simples ato de comunicação entre eu e outro, mas esses lugares de enunciação são mobilizados na passagem por um outro espaço que é o das condições da linguagem e da enunciação enquanto ação performática e/ou institucional que pode ser inconsciente. Essa dinâmica revela uma fissura, ambivalência onde não há um significado nem contexto mimético que subjaz a enunciação.

Assim, é apenas quando compreendemos que todas as afirmações e sistemas culturais são construídos nesse espaço contraditório e ambivalente da enunciação que começamos a compreender porque as reivindicações hierárquicas de originalidade ou “pureza” inerentes às culturas são insustentáveis, mesmo antes de recorrermos a instâncias históricas empíricas que demonstram seu hibridismo.

Dessa forma, a cultura como enunciação é o reconhecimento do espaço da enunciação como cisão, o que articula a discussão da produção da cultura aos conceitos de diálogo e da ressignificação/reapropriação/reconstrução de sentidos elaborados pelos sujeitos. Aproximando a discussão para o campo da linguagem, parto da premissa que a noção de linguagem está vinculada a noção do sujeito. O sujeito modifica a linguagem e é modificado pela linguagem; é nas conversas mais informais ou nas reflexões mais profundas, é no aparente monólogo, mas que se faz com o exterior, com um outro, ainda que idealizado, que nos tornamos sujeitos produtores de cultura. Assim, é na relação intersubjetiva que se constitui a linguagem, na qual também nos constituímos.

Stuart Hall (1932 – 2014), teórico cultural e sociólogo jamaicano, analisou – sob o viés diferente da semiótica – os efeitos da mídia nas sociedades, constituindo o termo “*politics of the image*” (política da imagem, em tradução livre) que seriam todos os embates, questionamentos e disputas a qual uma imagem representa. Hall estava interessado em analisar não exatamente os “efeitos de sentido” do discurso midiático/imagético, mas suas consequências na sociedade e afirmava que a linguagem é uma prática significativa (2016, p. 24). Qualquer sistema representacional (sons, palavras, gestos, expressões, roupas) são parte da nossa realidade natural e material, porém, não se reduz ao que são, mas sim ao que fazem e suas funções, construindo significados e os transmitindo. Eles significam mas não possuem um sentido em evidência em si mesmos, mas são considerados meios que “carregam” sentido, pois são como símbolos que representam ou conferem sentido (ou seja, simbolizam) às ideias que desejamos transmitir.

A fotografia, por exemplo, é considerada por Hall (2016), um sistema representacional, que utiliza imagens sobre um fotossensível para transmitir um sentido fotográfico de sujeitos, acontecimentos, cenas. Exposições em museus ou galerias podem ser vistas “como uma linguagem”, já que fazem uso da disposição dos objetos de arte para elaborar certos sentidos sobre o tema da mostra. Assim, como a música para Hall, também é considerada uma linguagem na medida em que emprega as notas musicais para transmitir sensações e ideias, mesmo que de forma abstrata uma “realidade material”. “A música é tida como a transmissão máxima de ruído com o mínimo de informação” (p. 25).

A representação para Hall (2016) está intimamente relacionada a identidade e conhecimento. Pois, na realidade:

[...] é difícil saber o que “ser inglês” – ou mesmo francês, alemão, sul-africano, japonês – significa fora do escopo em que nossos conceitos e imagens de identidade e cultura nacionais foram representados. Sem esses sistemas de “significação”, seríamos incapazes de adotar tais identidades (ou mesmo rejeitá-las) e consequentemente incapazes de fomentar ou manter essa realidade existencial que chamamos de cultura. (idem, p. 25)

Portanto, é por meio da cultura e da linguagem, pensadas nesse contexto de (re)constituição de sentidos, que a elaboração e a circulação de significados ocorrem. A visão convencional era de que “os objetos” existem na realidade natural e material; de que seus traços palpáveis e naturais os determinavam ou os constituíam. Com a “virada cultural”¹² nas Ciências humanas e sociais, o sentido é percebido como algo a ser produzido, construído, ao invés de ser encontrado. A representação é concebida como parte constitutiva das coisas, logo, a cultura é definida como um processo original e constitutivo, assim como a base econômica ou material para a configuração de sujeitos sociais e acontecimentos históricos e não uma reflexão sobre a realidade depois do acontecimento.

Considerando-se esta problemática da linguagem e sua relação com o sujeito, objetivo, a seguir, problematizar esta relação nos Anos Iniciais, momento no qual os sujeitos/alunos vão ampliar suas experiências com o mundo e começam a repensar outras culturas para além daquelas que circulam em sua própria família.

1.4 Anos Iniciais. Produção de sentidos na constitui(a)ção dos sujeitos

A gente tem que aprender a ser gente, viver com gente, em um espaço público, para depois pensar toda a construção do conhecimento¹³

¹² O termo refere-se tanto à produção de conhecimento através da linguagem e da representação, quanto ao modo como o conhecimento é institucionalizado, modelando práticas sociais e pondo novas práticas em funcionamento (HALL, 1997, p. 12).

¹³ Oliveira apud Alvim, 2017, p. 285.

Segundo a BNCC/2017 (Base Nacional Comum Curricular), o Ensino Fundamental, com nove anos de duração, é a etapa mais longa da Educação Básica, atendendo estudantes entre 6 e 14 anos. Há, portanto, crianças e adolescentes que, ao longo desse período, passam por uma série de mudanças relacionadas a aspectos físicos, cognitivos, afetivos, sociais, emocionais, entre outros.

Como já indicado nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de Nove Anos (Resolução CNE/CEB nº 7/2010)¹⁴, essas mudanças impõem desafios à elaboração de currículos para essa etapa de escolarização, de modo a superar as rupturas que ocorrem na passagem não somente entre as etapas da Educação Básica, mas também entre as duas fases do Ensino Fundamental: Anos Iniciais e Anos Finais.

Nos Anos Iniciais, etapa em destaque nessa pesquisa, segundo a BNCC, ao valorizar as situações lúdicas de aprendizagem é necessário uma articulação com as experiências vivenciadas na etapa da Educação Infantil, prevendo uma sistematização progressiva dessas experiências quanto ao desenvolvimento dos alunos de novas formas de relação com o mundo, novas possibilidades de ler e formular hipóteses sobre os fenômenos, de testá-las, de refutá-las, de elaborar conclusões, em uma atitude denominada ativa na construção do conhecimento (p. 58).

Nesse período da vida, as crianças estão vivendo mudanças importantes em seu processo de desenvolvimento que repercutem em suas relações consigo mesmas, com os outros e com o mundo. Como destacam as DCN/2013 (Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica), no texto da Base Nacional Comum Curricular (BNCC):

a maior desenvoltura e a maior autonomia nos movimentos e deslocamentos ampliam suas interações com o espaço; a relação com múltiplas linguagens, incluindo os usos sociais da escrita e da matemática, permite a participação no mundo letrado e a construção de novas aprendizagens, na escola e para além dela; a afirmação de sua identidade em relação ao coletivo no qual se inserem resulta em formas mais ativas de se relacionarem com esse coletivo e com as normas que regem as relações entre as pessoas dentro e fora da escola, pelo reconhecimento de suas potencialidades e pelo acolhimento e pela valorização das diferenças. Ampliam-se também as experiências para o desenvolvimento da oralidade e dos processos de percepção, compreensão e representação, elementos importantes para a apropriação do sistema de escrita alfabética e de outros sistemas de representação, como os signos matemáticos, os registros artísticos, midiáticos e científicos e as formas de representação do tempo e do espaço. (BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR, 2017, p. 54)

¹⁴ BRASIL. Conselho Nacional de Educação; Câmara de Educação Básica. Resolução nº 7, de 14 de dezembro de 2010. Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. Diário Oficial da União, Brasília, 15 de dezembro de 2010, Seção 1, p. 34. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb007_10.pdf. <Acesso em 23 de março de 2017>

As características dessa faixa etária demandam um trabalho no ambiente escolar que se organize em torno dos interesses manifestos pelas crianças, de suas vivências mais imediatas para que, com base nessas vivências, elas possam, progressivamente, ampliar essa compreensão, o que se dá pela mobilização de operações cognitivas cada vez mais complexas e pela sensibilidade para apreender o mundo, expressar-se sobre ele e nele atuar.

No Projeto Político Pedagógico Institucional (PPPI) do Colégio Pedro II, campo empírico dessa dissertação, como documento oficial que versa sobre os fundamentos teóricos, filosóficos, metodológicos e suas políticas de ensino nessa Instituição escolar, oferece, desde 1984¹⁵, os Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Em 1985, com apenas um ano de implantação, iniciou o atendimento às crianças de seis anos, propondo o ensino fundamental em nove anos, com Classe de Alfabetização e turmas de 1ª a 8ª séries, que só veio a se tornar obrigatório com a sanção da Lei nº 11.274/2006, o que demonstra, já naquele tempo, a preocupação com o atendimento às demandas sociais.

Atualmente, os anos iniciais são oferecidos em 5 dos 14 campus, organizados em 120 turmas que vão do 1º ano ao 5º ano do Ensino Fundamental. O ingresso desses estudantes ocorre por sorteio no 1º ano e, eventualmente, em demais vagas ociosas nos outros anos escolares. No complexo de Realengo, funciona, também, a Educação Infantil. Em sua maioria, os estudantes de 1º ano nesse Campus são oriundos do Centro de Referência em Educação Infantil. Em todos os campus, observa-se no corpo discente grande diversidade social e cultural, que traz para os anos iniciais a oportunidade de trabalhar com a pluralidade desses grupos.

Desse modo, as crianças (alunos/sujeitos) são consideradas numa pluralidade, numa infância que é diversa, percebendo-as como elas aprendem e como interagem com o mundo. Além disso, procura-se levar em consideração suas características em todos os sentidos: de ritmo de desenvolvimento, de classe social, de região de moradia, de gênero, de pertencimento étnico-racial, de orientação religiosa, entre outros. A escola sendo considerada numa perspectiva inclusiva, a partir dessas diferenças, que são aspectos enriquecedores para situações de ensino-aprendizagem, valorizando a diversidade social e cultural.

Para promover o desenvolvimento de uma proposta de trabalho que proporcione o sucesso e a permanência de todos os estudantes na escola, o corpo docente do Departamento dos Anos Iniciais do Colégio Pedro II, na construção coletiva desse documento, considera como norteadores da prática pedagógica os seguintes princípios:

¹⁵ Projeto Político Pedagógico Institucional do Colégio Pedro II 2017/ 2020, p. 80.

Estabelecimento da prática dialógica como base para toda a ação pedagógica; valorização da postura investigativa como caminho para a leitura de mundo e para a produção do conhecimento de si; garantia a todos de acesso e de produção dos conhecimentos, assim como de apropriação de sua história, de forma global e integrada; estabelecimento de relações entre a vida dentro e fora da escola produzindo conhecimentos sobre e a partir das experiências vividas, articulando-as ao campo conceitual trabalhado no contexto escolar; exercício da vivência cidadã a partir do reconhecimento e do combate às desigualdades sociais, econômicas, étnicas, de gênero e sexuais, visando à participação efetiva na construção de uma sociedade mais ética, justa e democrática; desenvolvimento do respeito a si mesmo e aos outros, na busca de uma sociedade em que as pessoas possam conviver com pensamentos semelhantes e/ou divergentes; oferecimento de condições e de situações de aprendizagem que contribuam efetivamente para o desenvolvimento de práticas autônomas e autorais e do pensamento crítico. (PPPI, 2017-2020, p. 71)

Os documentos oficiais descritos nos parágrafos acima – BNCC e PPPI – ressaltam algumas questões que considero significativas para a relevância dessa etapa da Educação Básica: a valorização das experiências dos alunos e propiciar novas formas de se relacionarem com o mundo; promover as relações das múltiplas linguagens; contribuir para as relações dentro e fora da escola; além da produção e construção do conhecimento de forma a contribuir para a prática da autonomia e pensamento crítico.

Segundo Alvim (2017, p. 160), em sua tese de doutorado, a escola é considerada e significada como espaço-tempo onde se localizam os saberes aprendidos, os saberes ensinados e os saberes a ensinar. A docência na escola é considerada como experiência da qual se configuram as relações docentes com o ensino de um saber escolar, que na ocasião de sua tese, a história nos Anos Iniciais.

A escola é um lugar formador, um espaço-tempo de saberes aprendidos e de saberes ensinados constituídos a partir das atuações docentes. Nessa direção, a autora entende que o saber da experiência pedagógica é significado pelos docentes como fonte e referência explicativa para suas relações com o saber escolar (no caso, histórico) para os anos iniciais. Tal experiência não apenas explica os contornos dos saberes a ensinar produzidos pelos docentes, como também dão sentidos às identidades docentes nos anos iniciais.

Alvim (idem) destaca, por meio das produções acadêmicas e das narrativas dos professores em sua empiria, que estes reafirmam que o ensino de história para os anos iniciais é um lugar de presença significado a partir de seus lugares enunciativos de professores formadores (no caso em pedagogia e pesquisadores no campo do ensino de história). É um lugar de presença significado a partir das singularidades que atravessam as fases de suas vidas profissionais, singularidades estas que se expressam nas narrativas particulares, onde presente

e passado e presente e futuro assumem diferentes sentidos e lugares em suas narrativas. É um lugar de presença em suas práticas docentes ressignificadas nas suas formações profissionais e de pesquisa, lugares a partir dos quais se conformam como saberes a ensinar.

Pugas e Ramos (2008) no trabalho intitulado *Saberes escolares no ensino de história das séries iniciais: uma aproximação a partir da epistemologia social escolar* “ressaltaram algumas possibilidades para pensar o processo de ensino-aprendizagem no Ensino Fundamental, tendo como aposta teórica a categoria de análise “saber escolar”” (LOPES, 1997, 1999, 2007; MONTEIRO, 2001, 2003 e GABRIEL, 1999, 2003) tal como trabalhada no quadro teórico da epistemologia social escolar (GABRIEL, 2006). Para tal, as autoras optaram por um recorte disciplinar; focando a análise no ensino de uma disciplina específica – História – nos anos iniciais do Ensino Fundamental, considerando-a como um locus potencialmente gerador de discussões.

As autoras afirmam serem pertinentes as contribuições e as perspectivas da epistemologia social escolar que reconhece a multidimensionalidade do processo de produção dos saberes escolares, percebendo de forma articulada seus aspectos políticos, epistemológicos e pedagógicos que entram em jogo no processo de ensino/aprendizagem.

Nessa perspectiva, corroboram com Gabriel (2006) ao entender que esse recorte pressupõe pensar o significativo saber escolar, como uma categoria de análise. Destarte, torna-se possível e necessário redimensionar nosso olhar para o que é ensinado, desenvolvendo uma ideia ampliada e problematizada de conteúdos escolares. E nesse contorno, olhar para as relações que se constituem na sala de aula nos anos iniciais e que de certa forma justificam a existência de professores e alunos, sujeitos sociais presentes nesse espaço. Trata-se, então, de olhar para a escola e para essa etapa da Educação Básica como um espaço onde os diferentes saberes se hibridizam, se articulam na relação sujeitos-saberes, a partir de condições de produção e consumo específicos.

Segundo Pugas e Ramos (2008), a questão dos saberes no Ensino Fundamental, aqui nos apropriando, sobre os Anos Iniciais, como um espaço de produção e discussão de novos estudos no âmbito dessa etapa de ensino, assim como Alvim (2017) ressaltou na sua tese, apostando na potencialidade do saber escolar (produzido socialmente com finalidades próprias da escolarização, expressando um conjunto de interesses e relações de poder); em ambas pesquisas destacam o saber escolar da História, como uma categoria de grande relevância para a importância dos anos iniciais para o processo de ensino-aprendizagem.

Moraes (2017) na sua tese de doutorado, ao aprofundar seus estudos sobre as disputas e negociações curriculares da saber escolar de Estudos Sociais nos anos iniciais do Colégio

Pedro II, considera que o currículo dos Anos Iniciais, constitui-se num espaço-tempo em que as fronteiras ao tensionarem aspectos pedagógicos e disciplinares promovem uma aproximação entre diferentes áreas do conhecimento acadêmico, por meio de uma cadeia de equivalências de significantes como conhecimento, conteúdos, objetivos, estratégias, atividades, ensino e experiências (categorias que serão discutidas nos próximos capítulos).

A autora ainda considera que as leituras de mundo que permitem que os sujeitos, especialmente aqueles que vivem em uma sociedade democrática, possam exercitar uma chamada cidadania, encontram no campo disciplinar dos Estudos Sociais possibilidades de aprender a ler, aprendendo a ler o mundo e escrever, aprendendo a escrever o mundo (CALLAI, 2005, p. 228). De acordo com a legislação atual e o PPPI do Colégio Pedro II, Estudos Sociais é uma área exclusiva da etapa dos Anos Iniciais. Ela resulta da hibridização e reconfiguração das categorias de espaço e tempo em um momento da trajetória escolar em que o principal foco seria o processo de alfabetização.

Considerar os Anos Iniciais como uma etapa que produz sentidos na (re)constitui(ação) dos sujeitos, diz respeito aos diversos sentidos que essa etapa da Educação Básica contempla e (re)constitui relações: produção do conhecimento, saberes escolares, formação e prática docente, conteúdos, saberes docentes. Essas categorias não estão apenas relacionadas aos aspectos do ensino, pois ao se pensar em ensino concomitantemente se pensa em aprendizagem, pois são indissociáveis. Por isso, a (re)constituição dos sujeitos (professor, aluno e todos os agentes sociais do fazer-pedagógico envolvidos) são potencializadores na (re)significação desses sentidos nos Anos Iniciais.

A ênfase nos Anos Iniciais como objeto de estudo encontra ressonância em Martins (2019). Assim como este autor, apostamos na relevância do conhecimento como bem simbólico potente para participar do processo de construção de uma sociedade menos desigual, não significando reatualizar perspectivas essencialistas de conhecimento como sendo algo neutro, a-histórico, universal e, por isso, em si mesmo, importante para ser distribuído a todos. Trata-se, pois, de afirmar o conhecimento, compreendendo os processos em disputas, permanente, pela sua significação, enunciação e (re)constituição, apostando na pertinência dos Anos Iniciais ser um lócus de (re)produção e (re)constituição do conhecimento escolar.

Ao defender a produção/reconstituição do conhecimento escolar, procuramos ser coerentes com os aportes teóricos desta pesquisa. É importante enfatizar que assim como Monteiro (2007) e outros autores advogo que o professor produz conhecimento, em contextos de autonomias relativas, que o conhecimento escolar não é uma simplificação dos saberes

acadêmicos. Ao contrário, são saberes complexos. Contudo, afirmamos esta reprodução e reconstituição em consonância com as leituras desenvolvidas neste capítulo, pois trazem a ideia de que estes fluxos nos permitem outras apropriações, que não irão compor uma mesma realidade, de modo cristalizado, mas a partir da produção de novas significações irão se reconstituir e, assim, compor novas paisagens.

Como Stuart Hall (2003, 2005), Homi Bhabha (2003) e Arjun Appadurai (2001), sinalizam a cultura como produção simbólica do mundo, o terreno no qual o mundo é deflagrado, ambivalentemente, como enunciação e não como objeto epistemológico. Nestes termos, não há uma cultura pura, mas *fluxos culturais* (APPADURAI, 2001), fluxos de sentidos ou a cultura como uma prática de produção de sentidos (abertos, infinitos). Sendo assim, pensar em fluxos culturais nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental é considerar essa etapa da Educação Básica como um lugar de presença significativa e constituinte a partir das suas singularidades, entrelaçamentos entre as experiências de vida, pedagógicas e as relações constituídas fora e na escola. É lugar de presença, de fronteira a partir de lugares enunciativos e interativos de formação de sujeitos, de construções narrativas que assumem diferentes sentidos e outros lugares.

1.5 Currículo como “janelas” por onde “olhamos”, sentimos, produzimos, constituímos e/ou transformamos as “paisagens” ...

Ao longo de minha trajetória no curso do mestrado e nas discussões no nosso grupo de pesquisa, estabelecemos um diálogo com diferentes apropriações sobre o Currículo e delineamos esta pesquisa a partir das inúmeras interlocuções, que proporcionaram ora aproximações, ora distanciamentos em relação a seus teóricos. Desse modo, explicitar a discussão sobre currículo que permeia este texto é um movimento importante para que o leitor compreenda de que modo ele passa a ser considerado um espaço de enunciação, onde sentidos e processos de significação são disputados e produzidos (MACEDO, 2004).

Normalmente, ouvimos referências ao conjunto de conteúdos selecionados para serem ensinados em determinada disciplina escolar como sendo ‘o currículo de...’ e este, muitas vezes, é entendido como uma seleção cultural, que mesmo eventualmente pautada pelo princípio da diversidade e/ou da diferença, é, via de regra, pensada em termos de ‘essências’

capazes de traduzir a base comum deste ou daquele povo, cultura, grupos sociais, ramo da ciência.

A necessidade de se afastar dos essencialismos ainda bastante presentes nessas discussões, levaram-nos a operar com uma concepção de currículo que o articula com o conceito de cultura (MACEDO, 2004, 2006a, 2006b; GABRIEL, 2002, 2006; LOPES, 2007), sem, contudo, estabelecer equivalência entre cultura e conhecimento escolar, ou melhor, de cultural.

Entender a realidade social como uma complexa teia de relações, nos remete a elementos interligados pelas análises dos Estudos Culturais: disputas por hegemonias; identidades que se hibridizam. Hall (1997) evidencia a importância que a cultura, em suas dimensões substantiva e simbólica, assumiu, no século XX, na constituição e organização em todas as esferas da sociedade moderna tardia (GABRIEL, 2008, p. 17). Aquele autor traz e faz uma importante análise do modo pelo qual as identidades passam a ser negociadas, entendidas e configuradas a partir do processo de globalização que desenvolvo na próxima seção.

Concordamos com Gabriel (2002 e 2008) quando esta autora aposta que *trabalhar na tensão* pode ser produtiva, isto é, um caminho possível. Assim, ao aceitar que a escola deixa de ser o local da *transmissão* cultural, enxergamo-la como “arena cultural”. Entender, pois, a escola como um ambiente social onde culturas são hibridizadas, produzidas, ressignificadas, não retira desse espaço disputas hegemônicas. Defender a ideia de que é possível enxergar relações de hibridação para além da reprodução; de subversão para além da resistência, não significa descartar as disputas por posições de poder, que permeiam as relações educacionais e as submissões delas decorrentes, mas sim interpretá-las de outra forma.

Macedo (2006a), afirma que o currículo está diretamente articulado com o conceito de cultura (que por sua vez não é sinônimo de conhecimento escolar); é um espaço-tempo de fronteiras, que se entrecruzam num movimento de retroalimentação sociocultural, uma prática discursiva produtora de identidades culturais, “celebrações móveis”¹⁶ consubstanciadas nos discursos. Logo, não cabe mais pensá-lo em termos de seleções isoladas de “conteúdos escolares”, um ‘artefato cultural’. Assim, é possível caracterizar as relações escolares, a seleção de conteúdo a serem ensinados e a interação entre os sujeitos da educação, como elementos constitutivos do que essa autora denomina “fazer curriculares”¹⁷.

¹⁶ Expressão utilizada por Stuart Hall, que vem ao encontro dos entendimentos teóricos aqui trabalhados.

¹⁷ Macedo escreve: “Falo de currículo e me refiro indistintamente a processos que capto pela memória, ora de documentos curriculares, ora de escolas vivenciadas” (MACEDO, 2006, p. 288).

Nesse sentido, a leitura de Macedo (2004, 2006a e 2006b) é profícua para o entendimento da potencialidade analítica do conceito de hibridismo na discussão aqui proposta sobre o currículo, entendido como um espaço de enunciação no qual são produzidas posições de sujeitos, cuja disputa por sentidos de mundo é veiculada através dos saberes escolares.

Os saberes deixam de ser percebidos como “propriedades” de grupos específicos interagindo em relações hierárquicas e verticalizadas de poder e assumem a condição de enunciados que posicionam sujeitos em relações assimétricas de poder em conflito, onde emergem e interagem manifestações plurais de regulação e subversão na disputa pela hegemonia, ainda que seja provisória (GABRIEL, RAMOS e PUGAS, 2007).

Currículo, nesse caso, é um lugar de atribuição de sentidos e disputas de poder, que admite a ambivalência, a adoção de posições fluidas que se modificam conforme diferentes posições de sujeitos, conforme os contextos discursivos.

Penso nos currículos escolares como espaço-tempo de fronteira e, portanto, como híbridos culturais, ou seja, como práticas ambivalentes que incluem o mesmo e o outro num jogo em que nem a vitória nem a derrota jamais serão completas. Entendendo-os como um espaço-tempo em que estão mesclados os discursos da ciência, da nação, do mercado, os ‘saberes comuns’, as religiosidades e tantos outros, todos também híbridos em suas próprias constituições. É um espaço-tempo em que os bens simbólicos são ‘descolecionados’, ‘desterritorializados’, ‘impurificados’, num processo que explicita a fluidez das fronteiras entre as culturas do eu e do outro e torna menos óbvias e estáticas as relações de poder (MACEDO, 2006a, p. 289)

Apoiadas nesse entendimento de Macedo (2006a) sobre currículo, procuramos, nessa pesquisa, nos aproximar das proposições de Gabriel (2002, 2003, 2005, 2006, 2008 e 2017), que postula a importância de se pensar o conhecimento como categoria importante na discussão do currículo, sem, contudo, abrir mão do diálogo com os estudos pós-críticos e culturais; apostando na “virada cultural e linguística” como chave de entendimento dos processos estudados.

Macedo e Costa (2008) avançam na discussão sobre identidades, currículo e diferença apresentando a ideia de fluxos culturais, que são um jogo de diferenças infinitamente adiadas. Pensar as identidades como construções discursivas culturalmente específicas exige assumir a posição teórica de que não há identidade para ser descoberta, uma vez que os fluxos culturais são anteriores às culturas.

Os estudos pós-coloniais entendem as relações entre colonizador e colonizados do ponto de vista da ambivalência na dominação, isto é, sem negar a existência de hegemonias

assumem a influência sofrida e provocada, todos os elementos refletidos e convergentes desse caleidoscópio formado pelos sentidos existentes e suspensos nos fluxos culturais.

O tema das identidades está na pauta da teoria social e está posto pelo viés das mudanças pelas quais passam as sociedades e cujos impactos são sentidos pelos indivíduos que não encontram mais na atual configuração do mundo social a estabilidade que sustenta a ideia unificada de sujeito na modernidade.

A fragmentação, a instabilidade, o descentramento dos sujeitos são parte de um processo mais amplo de mudanças caracterizadas pela tensão entre o universal e o particular que deslocam, entre outras coisas, as posições modernas de classe, raça, etnia, gênero, nacionalidade. Essas transformações são refletidas nas identidades dos sujeitos (HALL, 2005).

Como Hall (2003), realmente defendemos que qualquer sentido de identidade ou comunidade, e a ação política que delas possa derivar, é uma ficção. Mas, como o autor, entendemos que, ainda que ficções, elas são necessárias, posto que sem um fechamento, mesmo que temporário, é impossível significar e agir. Apostamos, pois, numa alternativa em que o fluxo cultural é estancado, mas apenas provisoriamente, de forma agonística e contingencial. Claro que sempre se pode objetar que acabamos caindo na fixação da qual discordamos, mas, como Spivak (1993), entendemos que isso precisa ser feito e acompanhado por uma vigilância do próprio uso que fazemos daquilo de que somos críticos. (MACEDO e COSTA, 2008, p. 12)

De forma semelhante, Bhabha (2003) tem defendido que a cultura seja tomada como enunciação, contrapondo essa acepção à ideia de cultura como objeto epistemológico, que estaria na base de uma tendência totalizante. Nesse sentido, o autor aponta que “a cultura como enunciação, se concentra na significação e na institucionalização, (...) tenta repetidamente reinscrever e relocalar a invenção política de prioridades e de hierarquias culturais na instituição social da atividade de significação” (p. 248). Pode, portanto, dar conta da dialogia que configura os espaços-tempos cotidianos.

Dessa forma, o que o autor problematiza é a concepção da cultura como dado conhecível, ainda que plural. A operação que se desdobra da interpretação cultural não é a de soma, agregação, mas rasura, uma vez que o sentido não é dado, mas elaborado no espaço liminar das fronteiras culturais. A concepção de diferença que Bhabha (2003) propõe afasta-se de uma visão pluralista, ao contrário, é experiência radical, produção contingente e ambivalente onde a homogeneização, a apreensão, não se torna possível, a interpretação cultural exige negociação e tradução:

O conceito de diferença cultural concentra-se no problema da ambivalência da autoridade cultural: a tentativa de dominar em nome da supremacia cultural é ela mesma produzida apenas no momento da diferenciação. E é a própria autoridade da cultura como conhecimento da verdade referencial que está em questão no conceito e no momento da enunciação. (idem, p. 64)

Tratar de tradução aqui é revelador das concepções de Bhabha acerca da enunciação e diferença cultural. Se a diferença exige negociação e tradução, esta última não é ação simples, passível de realização completa, ao contrário, é impossível dado a estrangeiridade da língua. Na tradução há um resíduo intraduzível, um deslizar de significação que torna língua estrangeira a ela mesma, numa disjunção temporal que traz a incidência do duplo.

Assim, o que Bhabha (idem) insinua é a condição paradoxal da tradução: possibilidade impossível, articulação na/com a incomensurabilidade da linguagem. Necessidade como impossibilidade uma vez que tradução implica ato criador, pois não se trata de restituição ou cópia de um original dado, mas exige um complemento já que original e tradução são irreconciliáveis, tocam-se mais não há entre eles uma totalidade possível, assim na impossibilidade de completude “não se pensa um sem o outro. Eles se produzem um e outro na borda do mesmo limite” (DERRIDA, 2002, p. 51).

A partir desse entendimento, o local da cultura se reconfigura num espaço ambivalente, nem um nem outro, mas no contraditório e fronteiro do entre-lugar de negociação, que inscreve a cultura como produção híbrida, o que desconstrói a concepção de produção original, herança, totalidade, a expõe como dupla inscrição entre a performance e a tradição, passado e presente, num tempo entrecruzado, do presente enunciativo e disjuntivo, mudando a concepção de reconhecimento da cultura não como diferentes em si, mas como efeito de práticas de significação e diferenciação cultural.

Assim, em diálogo com Bhabha, trago uma perspectiva da cultura como enunciação e a partir disso analiso as relações que as novas proposições trazem para a discussão sobre a produção curricular, considerando-se os saberes docentes e tentando com o autor a abertura da “possibilidade de outros tempos de significado cultural e outros espaços narrativos” (2003, p. 248).

Antes de tudo, vale destacar porque a interlocução com Homi Bhabha é privilegiada nesse estudo. Primeiramente, essa se depreende de uma trajetória de pesquisa educacional, especificamente, no campo do currículo que tem buscado problematizar as relações cultura e currículo. As interrogações suscitadas permitem falar do currículo como produção híbrida inacabada. Bhabha (idem) sugere o entendimento de um espaço outro que, nem lá nem cá, coloca-se como circulação, atravessamento. O que chamo de atravessamento é o campo da

negociação e nele se dá a ação política. Assim, o currículo como enunciação é a zona fronteira de interrogação, enfrentamento, negociação e contingência.

Lugar de fronteira foi conceito que, ao longo da realização da pesquisa de Monteiro e Penna (2011), tornou-se objeto de reconceitualização. Primeiro, ao considerá-lo como lugar de encontros, diálogos, mas também, de *marcação de diferenças*, onde se pode produzir um distanciamento entre culturas que entram em contato, chama atenção desses autores o fato de compreender que estavam em jogo questões epistemológicas, assim como igualmente culturais e políticas. Disputas entre *campos teóricos* nos quais grupos se posicionam em busca de hegemonia nas respectivas áreas.

Propondo-nos um diálogo teórico entre Monteiro e Penna (2011) e Macedo (2006a) é possível compreender um lugar teórico para a pesquisa de objeto de grande complexidade para o saber ensinado – o currículo – para além da dicotomia entre currículo prescrito, pré-ativo, como fato e currículo em ação, ativo, real, e sim como “espaço tempo de interação entre culturas”, em que “as culturas são vistas como repertórios partilhados de sentidos” (MACEDO, 2006b, p. 106).

Entender o currículo como prática de significação (SILVA, 1997 e 1999) e ir além como “um espaço-tempo de interação entre culturas” onde saberes são confrontados, negados, partilhados, afirmados, nos sentidos ali atribuídos pelos diferentes sujeitos em confronto/constituição (MACEDO, 2006b, p. 106), são apresentados por Monteiro e Penna (2011) para subsidiar o saber escolar História como um lugar de fronteira.

Como afirma Macedo no seu artigo *Currículo como espaço-tempo de fronteira cultural* (MACEDO, 2006a), há nuances que tem dificultado a compreensão da dinâmica do currículo como cultura e prejudicado a análise da diferença no interior do espaço-tempo da escola e do currículo. Não lhe parece produtivo assumir que esse espaço-tempo é um lugar de confronto entre culturas com lados definidos, nem que se deve optar por este ou aquele lado.

De forma diversa, defende que a diferença cultural não representa apenas “a controvérsia entre conteúdos oposicionais ou tradições antagônicas de valor cultural” (BHABHA, 1998, p. 228) e que, portanto, só pode ser captada em espaços-tempos liminares, num lugar-tempo em que há confronto, mas em que a opção possível estará sempre na nebulosa fronteira em que é preciso negociar e criar impossíveis formas de tradução. Por isso, conceitualiza o currículo como um espaço-tempo de fronteira no qual interagem diferentes tradições culturais e em que se pode viver de múltiplas formas.

A autora parte do princípio de que o currículo é um espaço-tempo em que sujeitos diferentes interagem, tendo por referência seus diversos pertencimentos, e que essa interação

é um processo cultural que ocorre num lugar-tempo cujas especificidades me interessam estudar. Não fala, portanto, de um espaço-tempo cultural qualquer, embora também dele, mas do currículo escolar.

Ao pensar nos currículos escolares como espaço-tempo de fronteira, dialogando com Monteiro e Penna (2011), concordamos com esses mesmos autores, quando se referem como híbridos culturais, ou seja, como práticas ambivalentes que incluem o mesmo e o outro num jogo em que nem a vitória nem a derrota jamais serão completas. Num processo que explicita a fluidez das fronteiras entre as culturas do eu e do outro e torna menos óbvias e estáticas as relações de poder (CANCLINI, 1998). O entendimento do currículo como híbrido cultural parece, para Macedo, crucial para pensar a diferença, não como diversidade (BURBULES, 2003), mas como um discurso relacional em que o próprio sistema de sua representação está em questionamento.

A noção de currículo como produção cultural (MACEDO, 2006; LOPES e MACEDO, 2011 e 2012) vem sendo sustentada na teorização curricular pós-estrutural ou pós-crítica, em uma aproximação aos Estudos Culturais, como um dos modos de questionar a centralidade dos debates sobre os conhecimentos válidos no campo curricular, como destacam Lopes e Macedo (2012).

Se as tradições globalizantes, em geral disciplinadoras (como lembra o pós-estruturalismo), são parte integrante do currículo, a função performática da educação e do currículo está em criar lugares-tempo híbridos de sentido. Nesses lugares-tempo, o ato de tradução cultural impede que as culturas globais, ou melhor dizendo, os fluxos culturais globais, vejam a si mesmas como completas, definitivas e impõe as culturas subalternas como elemento que redesenha o global. Além disso, intensificar no campo do currículo estudos sobre cultura, entendendo que é necessário pensar numa nova agência que nos assume como produtores culturais, como defende Giroux (2001).

Os fluxos culturais influenciam os saberes docentes e o currículo escolar nos Anos Iniciais ressignificando e afirmando as trajetórias profissionais docentes, marcando presença em suas práticas de formação e de pesquisa, como lugares a partir dos quais se conformam como saberes a ensinar. Não é apenas a “bagagem” que o professor traz em toda sua prática docente, mas, principalmente, as relações e as mobilizações com que esses saberes adquirem sentidos. É sobretudo, um lugar de presença múltipla, atrelada às diferentes interfaces que estabelecem com tradições de pensamento e com diferentes fluxos de saberes pedagógicos. Os fluxos devem ser compreendidos como uma série infinita de deslocamentos no tempo, às vezes alterando também o espaço, entre formas externas acessíveis aos sentidos,

interpretações e, então, formas externas novamente; uma sequência ininterrupta carregada de incertezas, que dá margem a erros de compreensão e perdas, tanto quanto a inovações. Os fluxos culturais não são... Estão se (re)constituindo...

2 NARRATIVAS HISTÓRICAS ESCOLARES, CONHECIMENTO ESCOLAR E ESTUDOS SOCIAIS NO COLÉGIO PEDRO II: UM MOSAICO DE *PAISAGENS*

Acho que o verdadeiro milagre é caminhar no chão. Todos os dias nos envolvemos em milagres que sequer reconhecemos: o céu azul, as nuvens brancas, as folhas verdes, os olhos negros e curiosos de uma criança - nossos próprios olhos. “A arte de viver” consciente através da plena consciência...

(THICH NHAT HANH, 2007)

No capítulo anterior, apresentamos algumas problematizações teóricas tendo em vista as categorias de análise desta pesquisa, especialmente, a questão da cultura e de termos dela derivados, deslocando-os para compreensão das questões curriculares, dos saberes docentes, especialmente, no que diz respeito aos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, com foco na área dos Estudos Sociais.

Para este capítulo, intencionamos (re)constituir tal como mosaico¹⁸, “paisagens escolares”, segundo as compreensões teóricas, outrora complexificadas, com o objetivo de investigar: a produção das narrativas históricas escolares como estrutura discursiva produzidas nas aulas de Estudos Sociais; a categoria “saber escolar”, considerando-o como conhecimento escolar onde as narrativas históricas escolares articulam fluxos dos conhecimentos, saberes da experiência, saberes docentes, saberes dos alunos, saberes da cultura da escola, saberes decorrentes na/da sociedade, mas focalizando o ensino de História, enfatizando as narrativas históricas e como essas se articulam com os contextos mencionados.

Desta forma questionamos: como as narrativas históricas produzidas nas aulas de Estudos Sociais possibilitam uma articulação com os saberes que os professores mobilizam para desenvolver os conteúdos geográficos e históricos? Considerando-se as narrativas históricas escolares como construções, por que estas são as formas mais usuais nos discursos históricos?

¹⁸ Segundo o dicionário Online de Português, mosaico é uma decoração feita pela reunião de pequenas peças coloridas de vidro, de pedra ou de outro material. As peças são assentadas com cimento para formar um desenho sobre alguma superfície, em geral um piso, parede ou teto. As peças coloridas denominam-se tesselas. O mármore é comumente empregado para pisos e o vidro para paredes. Nessa construção, para a produção dessa arte, diversos materiais são utilizados compondo paisagens. Mas, normalmente com o objetivo final de formar uma “imaginada” paisagem. Ou seja, os materiais escolhidos para a confecção já são pensados de forma que a imagem final já tenha sido definida antes mesmo de iniciar a produção artística.

Por meio destas questões, interessa-nos não apenas afirmar e defender a importância dessa reflexão para as discussões nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental mas, sobretudo no caso de minha empiria, compreender as diversas contribuições para pensar o currículo escolar, em especial de Estudos Sociais nos Anos Iniciais como um espaço de produção de sentidos (fluxos culturais) onde perpassam e se (re)constituem os saberes escolares.

Sendo assim, o que propomos nessa tela do segundo capítulo é a discussão das conexões possíveis de “peças coloridas” (tesselas): Conhecimento, Conhecimento Escolar, Estudos Sociais (saber escolar), Conteúdos, Narrativas e Narrativas Históricas Escolares a fim de produzir e problematizar novos sentidos. E, como na arte do mosaico, constituir narrativas também permeadas por experiências da minha prática docente.

O cenário para estas narrativas desenvolve-se desde 2016, ano em que ingressei no Colégio Pedro II como professora da disciplina de Estudos Sociais com as turmas do quarto ano dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Narrativas produtoras de inquietações por meio das experiências referentes à minha prática docente, mas, contudo, generalizáveis, que me impulsionaram em direção a esta pesquisa e que assumem centralidade para promoção das discussões deste capítulo.

Nessas experiências incidem caminhos e/ou movimentos que corroboram para as investigações e análises na presente pesquisa, pois além de contribuir para os motivos que nos instigaram a desenvolver o escopo do tema em questão, consideramos de incomensurável relevância o caráter humano que é inerente ao *ser-professor*. As memórias que me remetem ao *ser-professor*, são instrumentos, indícios e sementes que são germinadas a cada dia na prática docente, por meio das relações humanas interligadas, no “chão da escola”, no “sabor” das experiências, no afetar-se e afetar ao outro, que vamos nos constituindo como sujeitos, tecendo e produzindo as nossas subjetividades como pessoas e como profissionais.

Da lembrança do meu ingresso no Colégio Pedro II, no Campus Tijuca I, em 2016, onde atuo até hoje, me recordo de quando iniciei a minha prática docente na presente Instituição com as turmas do quarto ano. Naquele ano, a proposta curricular voltava-se para os conteúdos sobre a história da fundação da cidade do Rio de Janeiro e as grandes mudanças sociais, culturais, econômicas e políticas durante os períodos colonial, imperial e republicano.

Esses conteúdos também contemplam a relação espaço-temporal, que integra, além dos conhecimentos e saberes do ensino da história, os conhecimentos geográficos, pois são abordados as mudanças e o desenvolvimento do espaço da cidade com o crescimento e as mudanças da população, caracterizando novas perspectivas sociais e culturais. A história da cidade do Rio de Janeiro mistura-se com as histórias que acontecem no Brasil e assume uma

grande importância nas decisões políticas, econômicas e sociais, pois foi a capital do Brasil durante muitos anos (1763 até 1960).

A área de Estudos Sociais me instigou a conhecer mais sobre as narrativas históricas e os saberes que o professor desenvolve e apreende na sua prática e nas relações com os seus alunos, com a escola. As narrativas históricas me proporcionaram o grande interesse pela construção dos saberes do professor e pelo conhecimento da área de História ao observar a participação e o interesse dos alunos sobre as narrativas históricas escolares da fundação da cidade do Rio de Janeiro. Suas curiosidades, suas reflexões e vibrações com a compreensão das transformações que a nossa história ajuda a compreender ao relacionar os fatos estudados com o nosso contexto, principalmente social – que é o mais significativo para eles (alunos), por estar tão mais próximo de suas realidades – me desafiaram a buscar compreender melhor esse contexto curricular.

Com o objetivo de incentivar o interesse pelo assunto, além de facilitar a compreensão pelos alunos, durante as aulas, foram utilizadas as narrativas históricas para apresentar os processos de transformações da cidade, articulados com as abordagens culturais para fazer com que compreendessem não apenas o processo da transformação do tempo-espaço da cidade, mas também as diferentes vozes que se apresentam nesse contexto, as identidades culturais que se faziam/fazem presentes, silenciadas e submissas umas às outras.

Outra experiência pertinente a minha prática docente desenvolvendo atividades no campo curricular de Estudos Sociais com as narrativas históricas, foi com as turmas do segundo ano dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, ano em que são abordados conteúdos sobre a história do Colégio Pedro II; as relações temporais sobre as escolas e as famílias de antigamente e as de hoje; a constituição da própria identidade e famílias indígenas: suas histórias, formas de aprender e ensinar, suas culturas e organização familiar¹⁹.

2.1 Entre experiências e inquietações: sentidos teóricos para a prática

As experiências com a utilização das narrativas históricas durante as minhas aulas de Estudos Sociais provocaram inquietações e reflexões sobre a minha prática docente, do planejamento ao ensino dos assuntos que perpassam a matriz curricular dessa área de conhecimento. Vale destacar que embora leccione História para os Anos Iniciais, a minha formação acadêmica é em Pedagogia. Isto representou um desafio que me impulsionou em

¹⁹ Conforme o Projeto Político Pedagógico Institucional de 2017/2020 do Colégio Pedro II.

direção a compreensões teóricas sobre as práticas desenvolvidas. A professora Ana Maria Ferreira da Costa Monteiro (UFRJ), expressa bem alguns destes desafios e reflexões, quando nos provoca por meio de indagações, tais como:

Que racionalidade analógica é possível nortear a construção dessas narrativas, para que existam elementos estruturais capazes de possibilitar alguma forma de comparação, facilitando na compreensão dos alunos? Que significados atribuídos, questionados, refletidos, negociados e apresentados podem ser constituintes pela/da cultura e através de relações estabelecidas entre presente e passado nos processos de significação? (MONTEIRO, 2005)

Por racionalidade analógica estamos nos referindo aos processos pelos quais os professores utilizam analogias para facilitar a compreensão dos conceitos pelos alunos. As analogias possibilitam mediações simbólicas e aprendizagens significativas. Nesse sentido, revelam-se num recurso fértil para superar o estranhamento dos alunos face ao desconhecido que é, por elas (analogias), relacionado ao que lhes é familiar²⁰. Entre o científico e o senso comum, tornam-se recursos didáticos com grande potencial para a ressignificação de saberes e práticas, sintetizando de forma emblemática uma criação do saber escolar (MONTEIRO, 2005, p. 333).

Percebemos essas analogias, que podem ser desenvolvidas nas aulas de Estudos Sociais, sendo as narrativas históricas produzidas pelos professores, que trazendo como contribuição a facilidade na compreensão por parte dos alunos sobre os conteúdos trabalhados por meio da matriz curricular de cada ano escolar, também pode se constituir na valorização das informações, experiências e conteúdos trazidos pelos próprios alunos para a sala de aula. Isso possibilita ao aluno atribuir a existência de sentidos às suas experiências e problematizá-las.

Segundo Monteiro (2007, p. 129) o fio do sentido das narrativas é dado por quem narra: o professor. Pode ser rejeitado ou compartilhado. O aluno aprende, não aprende, compreende de outra forma, se apropria (ou não) do saber. A dimensão temporal está subjacente, linear ou não. A trama, o enredo, é armada para a construção do sentido. Contextualizações e analogias são alternativas encontradas para possibilitar a compreensão do sentido desejado. Trazer para a realidade do aluno implica encontrar instrumentos para que a empatia abra espaços para superar a própria circunstância e compreender o outro. Desnaturalizar e historicizar o social, estas são ações que fundamentam a ruptura do senso

²⁰ No entanto, ao utilizar as analogias, o risco do anacronismo exige cuidado e atenção para evitar que sua utilização se torne fonte de erros ou equívocos (MONTEIRO, 2005, p. 333).

comum e a compreensão do cotidiano com olhar impregnado de História. O saber ensinado cumpre seu objetivo de permitir a volta ao cotidiano com um novo olhar, crítico e conceitualmente mais instrumentalizado.

Sendo assim, dialogando com Monteiro (2007) de que para analisar o saber escolar implica, necessariamente, pensar suas relações com o saber acadêmico de referência, torna-se possível indagar que papel essa narrativa histórica desempenha nessa (re)constituição pelos professores. Nesse sentido, vem ao encontro do objetivo da presente pesquisa, mas focalizado na disciplina de Estudos Sociais, especificamente no campo da História. O conceito de narrativa histórica que se pretende é abordado de forma sucinta para investigar possibilidades de seu uso como categoria de análise.

Junto a isso, o apoio que tive com os estudos desenvolvidos, incentivados e orientados pela minha coordenadora da disciplina de Estudos Sociais me incentivaram ainda mais a investigar sobre esses saberes, por meio de alguns questionamentos: que saberes o professor é capaz de (re)constituir para desenvolver um trabalho sobre a sua prática (um fazer-curricular) para produzirem as paisagens? Como isso se desenvolve?

2.2 “Quem conta um conto aumenta um ponto”? Fluxos de sentidos das narrativas históricas escolares

Na verdade, se dizer a palavra é transformar o mundo, se dizer a palavra não é privilégio de alguns homens, ninguém pode dizer sozinho a palavra. Dizê-la sozinho significa dizê-la para os outros, uma forma de dizer sem eles, quase sempre, contra eles. Dizer a palavra significa, por isso mesmo, um encontro de homens. Este encontro que não pode realizar-se no ar, mas tão somente no mundo que deve ser transformado, é o diálogo em que a realidade concreta aparece como mediadora de homens que dialogam²¹.

(Paulo Freire)

²¹ MONTEIRO, A.M.F.C.; GASPARELLO, A.M.; MAGALHÃES, M.S. (orgs). **Ensino de História. Sujeitos, Saberes e Práticas**. 1.ed. Rio de Janeiro: MAUAD X e FAPERJ, 2007b. v.1, p. 119.

O sentido de ser uma narração²² que vai “aumentando”, pode ser ressaltada pelas palavras da escritora Penélope Martins, que ao ministrar um curso sobre *Narração de história e livro em cena*, na Casa Vermelha, em São Paulo, proferiu algumas palavras que suscitaram outros sentidos:

Ao narrar uma história, esticamos o fio no labirinto da memória. A narração é algo dialógico, pessoas que escutam uma voz que conversa com suas vozes interiores. Nem todo mundo vai contar histórias, mas tudo passa pela necessidade da capacidade de expressão, de discurso diante dos outros. Um bom narrador de histórias é alguém que tece narrativas com destreza, cena após cena (MARTINS, 2017).

Assim como na epígrafe, em que Paulo Freire destaca a perspectiva dialógica da palavra transformadora de mundo e de pessoas, Martins resalta, em consonância com Freire, que a narração é algo dialógico, pois ao esticar o fio no labirinto da memória, “aumentamos” as possibilidades de (re)produzir novos sentidos para o que é narrado, independente da forma em que é expressada.

Percebemos que narramos hoje e narramos sempre. Narramos sobre um dia de trabalho, acontecimentos na família, sobre as nossas experiências no cotidiano da vida pessoal, as nossas práticas profissionais, narramos conteúdos “irrigados” pelo conhecimento. Narramos sobre nós mesmos, o que nos é importante, pessoas com as quais lidamos. Esse falar de “nós”, sujeitos em (re)constituição, de forma narrativa e continuamente, possivelmente contribui para que sejam as narrativas uma estrutura discursiva privilegiada para estudo da (re)constituição de sentidos do cultural (APPADURAI, 2001), identidades (HALL, 2003 e 2005), diferença (BHABHA, 2003) e do conhecimento (GABRIEL, 2002, 2003, 2006, 2008a, 2008b e 2017).

Com a intenção de (re)constituir esse mosaico sobre as narrativas, considerando-as como um *entre lugar*²³ no qual onde as pessoas constroem sentidos, apostamos nesta categoria com potencialidade analítica na reflexão sobre produção, distribuição e consumo do conhecimento histórico (GABRIEL e FERREIRA, 2012), compreendendo a cientificidade da História como elemento comum que permite tratar a história como objeto de investigação, dentro do campo disciplinar de Estudos Sociais e como objeto de ensino, interpretando o

²² Segundo o DI (Dicionário informal online), a expressão “quem conta um conto aumenta um ponto” é a narração de um caso, ou fato, com exagero, ou seja, aumentando.

²³ O entre lugar como um espaço significativo de construção de múltiplas histórias que não se unificam, mas podem dialogar, construindo outras, hibridizadas nas diferenças negociadas (FRANGELLA, 2016, p. 11).

campo do currículo de Estudos Sociais como também um *entre lugar* epistemológico a partir do qual os campos da História e da Geografia se entrecruzam na configuração do objeto desta pesquisa.

Dentro de um escopo de análise que traz em cena a dimensão narrativa da história, em diálogo com Paul Ricouer (1997), o discurso histórico é compreendido como uma forma de configuração narrativa, tecida na íntima articulação com o tempo, Monteiro e Gabriel tem mobilizado o conceito de “narrativa histórica” em suas recentes reflexões acerca do conhecimento produzido no ensino de história (GABRIEL e MONTEIRO, 2014).

Ancoradas nestas perspectivas teóricas, Monteiro e Gabriel têm situado a narrativa histórica como categoria privilegiada para a análise do saber histórico escolar. A partir de um esforço teórico que articula os referenciais do campo da História acerca da narrativa histórica, com os campos da Didática e do Currículo. Essas autoras têm sublinhado a narrativa como dimensão constitutiva da história ensinada. Nessa direção, Monteiro e Gabriel apontam que a “razão de ser” ou as “necessidades de saber” da história ensinada estaria relacionada à sua “preocupação em oferecer uma inteligibilidade ao mundo”, o que implica “que seus ‘objetos de saber’ não sejam apreendidos apenas como conceitos ou tramas conceituais, mas também, e principalmente, em termos de configuração discursivas que se constroem em torno de intrigas específicas mais amplas” (idem, p. 37).

Na História escolar, segundo Monteiro (2007, p. 226), “a estrutura narrativa pode ser reconhecida numa dupla dimensão: como estrutura discursiva de expressão do conhecimento histórico e como estrutura de sustentação da construção didática que tem uma finalidade própria”, considerando essas narrativas não apenas nas formas como é contada uma história, mas também os momentos em que o professor desenvolve a abordagem de uma noção, de um evento, de um processo da história. A narrativa é como uma estrutura discursiva do conhecimento histórico e que se desenvolve, e se constitui, no cotidiano e no conhecimento escolar, pois há a organização dos personagens num espaço, num tempo, num conflito para que um sentido seja atribuído e na busca do que as pessoas entendam/atribuam significados ao narrado.

Além disso, a autora reconhece que se pode abrir caminhos para melhor compreender a complexidade do mundo da História escolar que apresentam características próprias, mas ainda pouco conhecidas por nós, professores. “Narradores e narrativas na busca dos sentidos da experiência humana. Narrativas de professores e alunos, juntos, dizendo a palavra para viver e transformar o mundo” (MONTEIRO, 2007, p. 226).

Segundo Danto (1998)²⁴: “Qualquer narrativa é uma estrutura imposta sobre eventos, agrupando alguns deles com outros, e descartando alguns mais carentes de relevância. Assim, não seria uma marca distintiva de qualquer espécie de narrativa que faça isso”. Sendo assim, trouxemos a reflexão de que trabalhar com as narrativas pode ser um recurso, uma estratégia que o professor pode produzir, sendo permeadas pelos fluxos culturais, que contribuem para a constituição/mobilização dos seus saberes, possibilitando a produção de identidades, apresentação de diferentes vozes e de sentidos do saber narrar a própria História num tempo e num espaço.

De acordo com Antoine Prost, ao analisar a escrita da história, a criação do enredo é o fato fundador pelo qual o historiador “recorta um objeto particular na ilimitada trama dos acontecimentos da história”, incidindo sobre a definição dos atores e dos episódios (PROST, 2008, p. 219). O enredo surge aqui como elemento de ligação que confere sentido, estabelecendo a relação do acontecimento no interior de uma história narrada como um todo. Para isso, serve como ponto de encontro entre fatores díspares (agentes, fins, meios, interações, circunstâncias, acasos) e produz uma síntese do heterogêneo.

A "síntese do heterogêneo" ou “configuração”, sustentada por Ricoeur (1990, p. 168), explicita a oposição entre a dispersão episódica da narrativa e a potência de unificação da própria *poiésis* (redescrição do real que possui a ficção), define o acontecimento narrativo (que participa, assim, da estrutura instável entre concordância e discordância) e inverte o efeito de contingência em efeito de necessidade narrativa. A operação narrativa desenvolve, pois, um conceito original de identidade dinâmica que concilia as categorias de identidade e diversidade.

Antoine Prost com suas discussões contribui para que as pessoas compreendam os significados de um contexto, que ao ser narrado, atribui sentidos a essas experiências e ao atribuir os sentidos, essas experiências narradas contribuem para a produção de diferentes identidades, tanto para o próprio narrador, como também para todos os sujeitos envolvidos nesse processo na constituição das narrativas históricas escolares. E que sentidos atribuídos poderiam ser? Sem propor esgotar a questão, mas produzir algumas reflexões, proponho explorar alguns destes sentidos, como será possível compreender no tópico seguinte.

²⁴ Apud LIMA, L. C. (1988, p. 72) apud MONTEIRO (2007)

2.3 Escola e Conhecimento escolar: espaços de produção de sentidos

Precisamos compreender melhor como se dá a produção do saber escolar, que envolve a interlocução com o conhecimento científico, mas também com outros saberes presentes e que circulam no contexto sociocultural de referência. Essa construção é permeada pela dimensão educativa que desempenha papel estruturante em sua configuração, contribuindo de forma significativa para sua especificidade epistemológica.

(MONTEIRO, 2003, p. 11)

Para a compreensão sobre a “peça colorida” conhecimento escolar/curriculares prescritos no mosaico como um espaço de produção e de (re)constituição de sentidos, é necessário contextualizá-la a partir de uma ideia assumida e retomada nessa pesquisa de cultura em Appadurai (2010), quando a entende como uma fotografia do real, que por si é compreendida como um constante fluxo de transição, ou seja, que há fluxos culturais em movimentos.

Posto isso, reafirma-se a ideia de cultura como produção de sentidos e significados, como enunciação. Nas palavras de Lopes e Macedo (2011, p. 186), “como prática de enunciação e atribuição de sentidos”. A cultura para as autoras pode ser entendida como negociação, produzida como símbolos e sentidos em ambivalência que envolve negar e aceitar ao mesmo tempo (idem).

Alguns autores no ensino de História (GABRIEL, 2003 e 2006; MONTEIRO 1999, 2001, 2003 e 2007) trazem importantes contribuições ao discutirem a categoria ‘saber escolar’ como elemento que permeia a ação pedagógica e também ao proporem articulação dos conceitos de cultura, saberes, currículo, identidades e diferenças; expressos também nas ações metodológicas e seleção de conteúdos que ocorrem nos espaços escolares, portanto sociais e culturais.

Esse saber escolar²⁵ é produzido socialmente, com finalidades e configurações próprias da escolarização. A busca pela compreensão do processo de produção dos saberes de Estudos Sociais, nos aspectos geográficos e históricos, com ênfase nesses últimos, como

²⁵ A apropriação do termo 'saberes' é feita aqui num sentido amplo, indistintamente do termo 'conhecimento', incluindo conteúdos, gestos, valores, atitudes, silêncios, ênfases.

categoria de análise, ajuda a olhar para a escola como um espaço onde os diferentes saberes se hibridizam, se (re)constituem e se mobilizam na relação sujeito-conhecimento, a partir de condições de produção, relação e consumo.

"Trabalhar na pauta da epistemologia escolar permite pensar na estreita articulação entre a capacidade de intervenção social da escola na construção de um projeto de sociedade e a forma pela qual a instituição lida com os saberes que nela circulam e/ou são produzidos" (GABRIEL, 2006 p. 4), uma vez que implica reconhecer a dimensão política em que tais relações se processam.

Consideramos nessas relações a persistência de fluxos, por meio de aspectos políticos, epistemológicos, pedagógicos e culturais. Como nos afirma Gabriel (*idem*), considerar os saberes escolares como categoria de análise implica em reconhecer que sua fertilidade analítica se manifesta quando os relacionamos com outras categorias, teorias, em situações que reflitam escolhas políticas etc. Isto é, um conceito não se encontra apenas no termo em si, mas no olhar que é utilizado para explicar e interpretar as práticas observadas.

Lopes e Macedo (2011, p. 186) ao afirmarem que a cultura é uma prática de enunciação e atribuição de sentidos, onde caminham as negociações, corroboram com os argumentos de Bernstein (1996), sobre a forma como as sociedades selecionam, classificam, distribuem, transmitem e avaliam os saberes escolares, reflete a distribuição de poder no interior destas mesmas sociedades e revela os mecanismos que asseguram o controle social dos comportamentos dos indivíduos. Revelam aspectos culturais. Ainda nas palavras de Bernstein, "faz com que as relações de poder sejam expressas em termos de discurso e o discurso em termos de relações de poder" (*idem*, p. 190).

O conhecimento, então, assume articulações necessárias por meio das quais o conjunto da experiência humana torna-se inteligível a tantos outros possíveis. As formas de conhecer são fundamentais para a realização da mente humana. Mas, é preciso compreender que o conhecimento não corresponde apenas ao conjunto de inúmeras expressões simbólicas testadas largamente, ele se articula às interações e discursos possíveis no campo social. "Adquirir conhecimento é aprender a compreender e experienciar o mundo por intermédio dessas formas de conhecimento, sem as quais isso não seria possível" (LOPES, 1999, p. 164).

Lopes e Macedo (2011) advogam a ideia de que a discussão sobre o conhecimento no campo curricular oscila entre o relativismo da aceitação de múltiplos saberes como válidos e o universalismo de aceitação de alguns saberes como arautos da verdade. As autoras indicam que, nessa perspectiva, o currículo não é entendido como algo fixo, como um produto outorgado à escola. O currículo assume o sentido de disputa da própria luta pela produção de

significados, ou seja, o currículo assim como o conhecimento são entendidos como produção cultural. Parte-se de um princípio de que o “currículo é um espaço-tempo em que sujeitos diferentes interagem, tendo por referência seus diversos pertencimentos, e que essa interação é um processo cultural que ocorre num lugar-tempo cujas especificidades me interessam estudar” (MACEDO, 2004, p. 288).

A existência da escola e seu futuro como instituição moderna, ou mesmo pós-moderna, possui sentido porque tem por principal objetivo a produção/reprodução cultural, ou seja, transmitir e/ou socializar conhecimentos produzidos temporal, cultural e socialmente a uma determinada geração. Numa perspectiva pós-estruturalista pensa-se que tanto maior será seu significado político-epistemológico, quanto maior for sua capacidade de produção de significados de formação de sujeitos. Contudo, tais sujeitos precisam ser entendidos e se entenderem como pessoas que compreendem seus papéis históricos e com capacidade reflexiva e atuante nas transformações em direção a relações sociais de não-exclusão econômica e cultural no sentido de uma autodeterminação (LOPES e MACEDO, 2011; ALVES, 2012) da diferença.

Em suma, o conhecimento escolar, que envolve a (re)construção do conhecimento científico, não pode perder de vista a (re)construção do conhecimento cotidiano. Se concebemos a historicidade do conhecimento cotidiano e, portanto, sua mudança em virtude das alterações nas relações com diferentes saberes sociais, devemos conceber a escola como instituição que tem por objetivo contribuir para questionar as concepções cotidianas de todos nós (LOPES, 1999, p. 232).

O conhecimento escolar é aquele que é submetido a uma transformação, ou seja, que ele é traduzido com suas finalidades objetivadas no ensino e na aprendizagem, assumindo uma distância do saber de referência. Por isso mesmo, é preciso compreender, no chão da escola, as mediações existentes entre os saberes de referência e os saberes escolares. É no deslocamento entre ambos que situamos a emergência de uma perspectiva do processo de ensino-aprendizagem possível ao futuro da escola brasileira (LOPES e MACEDO, 2011). Compreender o conhecimento escolar é a possibilidade de compreender lógicas socioantropológicas existentes nas relações sociais contemporâneas, dito de outro modo, compreender as lógicas dos sujeitos sociais.

Consideramos, então, para a presente pesquisa, que o conhecimento escolar é situado entre as diversas fronteiras apresentadas podendo ser entendido como fruto do borramento de tais fronteiras, defendendo o argumento que o conhecimento escolar é um conhecimento borrado. Conhecimento escolar que pode ser entendido como atos de significação na medida

que significar perpassa pelo entrecruzamento do conteúdo, da experiência, da cultura e da ciência.

Na intenção de (re)constituir uma paisagem escolar no mosaico sobre conhecimento escolar/curriculares prescritos no mosaico, faz-se necessário reafirmar esse conhecimento como prescrito e mobilizado quando passa a ser ensinado. Um caminho metodológico, que nos indica as potencialidades autorais na docência a partir do modo pelo qual os professores interagem com estes saberes curriculares, nos fluxos com outros, hibridizando-os nos cotidianos (MONTEIRO, 2018).

O conhecimento escolar sendo híbrido não é somente formado pelo conhecimento decorrente da discussão dos conteúdos, dos fluxos culturais. Acreditamos que a forma como esse conhecimento é organizado, considerando as atividades desenvolvidas nas aulas de Estudos Sociais nos Anos Iniciais no Colégio Pedro II, é necessário considerar os conteúdos e como estão prescritos no PPPI; o saber da experiência que o professor já desenvolveu em algum momento na sua aula com resultados significativos e relevantes na aprendizagem dos seus alunos, inclusive as experiências dos próprios alunos.

Gabriel (2018) defende a importância dessa noção como possibilidade de singularização do ofício docente, mas, ao revisitá-la, busca problematizar concepções essencialistas que podem vir a qualificar os conceitos de “saber” e de “sujeito” (docente). Assim, a autora discute a objetivação do “saber” (específico da docência), pensando em outras formas de objetivação do conhecimento que não sejam pautadas em leituras metafísicas:

Trata-se de compreender os processos de objetivação do social a partir da ideia de produção de fundamentos contingentes, o que pressupõe a compreensão de que eles são produzidos em meio a jogos da linguagem (idem, p. 9).

E, do mesmo modo, defende uma concepção de “sujeito” (docente) desancorado de uma concepção de fundamento universal, apontando o “saber da experiência” como elemento central do saber docente. A autora define o conceito de experiência a partir de Larossa (2002) e de Scott (1999):

O termo experiência carrega o potencial de exercer essa função discursiva ao evocar simultaneamente a singularidade da cultura profissional docente e dar sentido às práticas pedagógicas cotidianas a despeito das diferentes formas de lidar com esse ofício em função das trajetórias singulares dos indivíduos em formação. Em torno desse termo tende-se a se consolidar, estabilizar uma cadeia definidora da cultura profissional docente (GABRIEL, 2018, p. 19).

A importância de afirmar os saberes docentes dos professores, tanto na produção de Tardif (2013) quanto de Gabriel (2018), reside na defesa de que essa não é uma profissão “sem saberes”, que não é uma profissão que se funda apenas em práticas tácitas, como se exigisse do profissional apenas o domínio do conteúdo a ser transmitido.

Com relação a essa questão, Monteiro (2007a) defende que

o reconhecimento dos professores como profissionais, sujeitos de uma prática docente que implica um domínio de saberes que são resultado de elaboração pessoal, mas de autonomia relativa, resultantes de um quadro de referências social e culturalmente construídas, a cultura profissional, geradora de disposições e predisposições, constrangimentos e orientações (p. 34)

Quando o professor está produzindo o conhecimento escolar ele está fazendo o currículo. Desta forma, o currículo, como prática discursiva, é reelaborado a partir de diversas relações, permeadas por dinâmicas de poder.

Além de contextualizarmos o conhecimento escolar/curriculares prescritos, é importante destacar o sentido de escola proposto nessa tela. Como peça colorida, ressalto o sentido de escola numa paisagem discursiva, delimitando-a como campo de análise curricular que se singulariza do Social (GABRIEL, 2017). Concordando com essa autora, é urgente entrar na disputa pela significação da escola, mediante a ideia de crise dessa instituição social. Essa significação, que Gabriel ainda destaca, em meio à multiplicidade de fluxos de sentidos mobilizados por diferentes e contraditórios interesses políticos em jogo, ainda que qualquer fechamento ou sutura de sentidos esteja sendo provisório.

Nesse jogo de significação, o significante ‘conteúdo’ é uma porta de entrada para a discussão sobre a interface escola-curículo-conhecimento. Que me aproprio dessa ideia, adjetivando como peças coloridas para esse mosaico que vai se (re)produzindo. Do que me aproprio de Gabriel e Rocha (2017) é o termo ‘conteúdo’ como uma categoria ontológica reafirmando a sua função discursiva, mas numa dimensão cultural, de produção de sentidos, de enunciação, considerando o *entre lugar* epistemológico a partir do qual outros sentidos podem (re)significá-lo.

Reconhecendo que a escola se faz necessária, principalmente em uma sociedade tão desigualmente estruturada em termos de bens econômicos, sociais e culturais, compreendo o conhecimento oferecido pelas escolas como bem simbólico potente para participar do processo de construção de uma sociedade menos desigual, apostando na presença desse conhecimento por meio da defesa de uma escola pública democrática, valorizando seus aspectos científicos e os sentidos corroborados e (re)significados no cotidiano escolar.

Assim como Gabriel (2016), percebemos que os sentidos de escola democrática não estão previamente estabelecidos, mas “se fazem presentes no jogo político como um horizonte de expectativa, cujos sentidos são contingencial e permanentemente disputados” (idem, p. 114), a primeira investida nesse processo de luta via relação com o conhecimento na escola é o de apostar na distinção entre *conhecimento escolar* e *conteúdo escolar* sem, contudo, pensá-los de forma antagônica, pois tomá-los como sinônimos ou como opostos acarreta efeitos políticos e epistemológicos tanto para a pesquisa em Educação como para as práticas educacionais que ocorrem no cotidiano da escola.

Gabriel e Moraes (2014) defendem que o *conteúdo* se configura como uma unidade diferencial dentre outras que se articulam para configurar o *conhecimento escolar*. Essa aposta não reduz conhecimento escolar a conteúdos, pois reconhece a presença de outros elementos diferenciais nas práticas articulatórias definidoras deste conhecimento que tem na escola o seu espaço privilegiado de estabelecimento de relações, como, por exemplo, competências, valores, atitudes, saberes do senso comum, dos meios de comunicação de massa etc.

O conhecimento ensinado nas escolas não é somente produzido *no espaço escolar*. Embora não seja o mesmo produto cientificamente construído, o que é ensinado possui relações estreitas com esse conhecimento científico. E é este “conhecimento científico curricularizado e/ou didatizado” (GABRIEL e CASTRO, 2013, p. 101), ou ainda é esse “conhecimento disciplinarizado” (GABRIEL e FERREIRA, 2012), “produzido e legitimado em função dos respectivos regimes de verdade das diferentes áreas disciplinares” (GABRIEL e MORAES, 2014, p. 32) que aqui está sendo contextualizado como *conteúdo*. Assim, incluir, pois, a unidade diferencial *conteúdo* na cadeia equivalencial definidora de *conhecimento escolar*, implica reconhecimento dos “fluxos de cientificidade” (idem) na produção daquilo que é considerado válido a ser ensinado nos Anos Iniciais.

Consideramos, contudo, necessário esclarecer: a ciência é produzida discursivamente, ou seja, em torno dela se disputam sentidos de verdade. Como alertam Gabriel e Moraes (2014), “os fluxos de cientificidade não são percebidos nessa definição como fluxos de conhecimentos universais e neutros” (p. 32). Dessa forma, “assumir a centralidade do papel dos fluxos de cientificidade na definição de conhecimento escolar não significa operar com a ideia de a “verdade em uma perspectiva a-histórica, mas sim assumir o compromisso da escola com o valor de verdade” (idem).

Gabriel e Rocha (2017), com base na Desconstrução de Derrida, apresentam a noção de *conteúdo-rastro* para enfrentar as questões sobre o que é ensinado nas salas de aula da educação básica a partir de outro padrão de objetividade. De acordo com as autoras:

Operar com a noção conteúdo-rastro permite explorar a ideia de 'conteúdo escolar' sem conteúdo específico, isto é, um não-lugar ou entre-lugar que, porém, cumpre historicamente uma função discursiva singular: responder, autorizar o “desejo de centro”. Defendo que, neste caso específico, trata-se de um desejo que envolve a sutura provisória de processos de significação da interface ciência- objetividade-verdade - emancipação. (p. 532).

O *rastro* que passa a ser substantivado junto ao termo *conteúdo* diz respeito aos vestígios do passado e do por vir que se condensam nos processos de objetivação que se fazem especialmente no espaço escolar, nas relações de ensino-aprendizagem em cada sala de aula, reafirmando a potência de valorizar a relação entre conhecimento escolar e ciência, mas escancarando o caráter não engessado do conhecimento científico. Afinal, com base na teoria discursiva de Laclau (2011), para quem o ser das coisas desse mundo é relacional, ocorre afirmar que nenhum ato de significação é possível fora de um sistema de diferenças que se dá no jogo da linguagem, de forma que ciência, nessa perspectiva, articula “relação” e “objetividade”. Como defendem Gabriel e Castro (2013, p. 104), “articular, fechar, definir, são, pois, ações de objetivação”.

Tomando o *rastro* como aquilo que impossibilita uma origem pura (sempre traz vestígios em uma cadeia infinita) e o fechamento do devir (que é sempre adiado), o “*conteúdo-rastro* retém e relança fluxos de cientificidade na composição de uma fixação provisória do conhecimento escolar” (GABRIEL, 2017, p. 534). Em outros termos, uma das singularidades do conhecimento que circula na escola, se comparado a tantos outros que circulam na sociedade, é a presença, como momento da cadeia equivalencial que o define, da reelaboração didática dos fluxos de cientificidade, do qual resultam os conteúdos. Assim, a categoria *conteúdo-rastro* torna-se potente para pensar os processos de subjetivação e objetivação que atravessam as relações de ensino-aprendizagem nas escolas, além de ir ao encontro da perspectiva de fluxos culturais, pois (re) configuram outros sentidos para a formação da paisagem escolar.

Reafirmamos, pois, que pensar *conteúdo* nesse quadro de inteligibilidade não significa se distanciar de uma perspectiva conteudista no processo de seleção e organização curricular. Nesse sentido, Gabriel e Castro (2013) afirmam que:

Defini-lo como fluxos de cientificidade recontextualizados na cadeia que fixa sentidos de conhecimento escolar, faz com que esse significante seja indispensável no processo de ensino/aprendizagem, na medida em que passa ser responsável pelo

vínculo estabelecido entre a cultura escolar e o conhecimento científico. Um vínculo que não é o único, mas mesmo assim, apostamos que seja imprescindível (p. 102).

Ser (re)constituído pelos fluxos culturais também é produzir sentidos nos processos de objetivação e subjetivação que ocorrem na escola, sejam dos sujeitos, sejam dos conteúdos e conhecimentos, no domínio da relação humana, permitindo que se invista na própria relação, ao invés de investir apenas no que está sendo relacionado. É possível então afirmar que são nas relações de ensino-aprendizagem que se objetivam conhecimentos escolares e os sujeitos que ensinam e aprendem, pois seus processos de subjetivação podem ser reativados em função das relações que estabelecem com o saber.

2.4 **Por um currículo de Estudos Sociais: sentidos, disputas e narrativas em “paisagens” do Colégio Pedro II**

“Todos nós podemos ser geógrafos... Devemos saber como olhar a cada dia para uma paisagem... Precisamos conhecer o ambiente em que vivemos para saber como preservá-lo...”²⁶

A fala supracitada é como uma *peça colorida* neste mosaico que vamos compondo. Nestes reencontros que a vida nos proporciona, partilhamos experiências, no ano em que iniciei minhas atividades docentes no CP2. Antes, já havia sido meu aluno no Maternal e na Educação Infantil, em uma escola particular no bairro da Tijuca, no Rio de Janeiro há alguns anos. A epígrafe é referente a uma proposta de pesquisa em Estudos Sociais, como tarefa para casa, desenvolvida por meio de uma atividade direcionada para o campo da Geografia, intitulada: “As descobertas de um geógrafo”.

O relevo do Brasil – Livro Projeto Buriti *Geografia* –, o tema em questão, tinha como objetivos que os alunos pudessem identificar as principais formas de relevo da superfície terrestre; conhecer as principais características do relevo brasileiro e identificar a ação humana como agente transformador do relevo. Durante as aulas, as observações das diversas paisagens apresentadas pelo livro didático e por imagens selecionadas em “power point” e vídeos, os alunos participaram das aulas trazendo para as discussões nos grupos as reflexões

²⁶ Comentário de aluno do quarto ano dos Anos Iniciais do Colégio Pedro II em 2016.

sobre as diversas formas que as paisagens apresentam, e, concomitante, os “diversos olhares” que emergem por meio da observação de cada um para um determinado local e como percebem as ações da natureza e a do próprio homem na natureza.

Com as discussões apresentadas, para uma maior participação e autonomia da aprendizagem sobre o assunto abordado, foi proposta a atividade de observação e registro do relevo entorno do local que cada aluno mora. Era necessário registrar como observavam as formas do relevo do local de residência, por meio de fotografias ou desenhos; as características desse relevo analisado, pontuando informações e dados que mais despertavam a sua atenção. O objetivo era que percebessem e registrassem não apenas os aspectos físicos do local, mas também se era possível observar outros pontos do seu bairro, da sua rua.

A etapa seguinte era que conseguissem, através dos seus registros, classificar as formas do relevo de acordo com as características observadas, desenvolvendo nos alunos a capacidade de síntese, selecionando as informações importantes, registradas com suas palavras.

Na entrega dos trabalhos, cada aluno narrou sobre as suas percepções, inserindo também os aspectos históricos sobre a sua rua, ressaltando o que considerava mais relevante para sua aprendizagem e conhecimentos com a área de Estudos Sociais.

De uma forma geral, concluímos (os alunos e eu, professora da turma) que a diversidade das paisagens observadas resultara mais da compreensão dos estudantes a partir de suas próprias experiências em relação as mesmas, do que de uma variedade numérica, já que alguns alunos eram vizinhos, e, portanto, pesquisaram idênticas paisagens, contudo, com apropriações distintas.

O modo como cada um elaborou suas análises é decorrente do seu conhecimento, experiência e da própria história, inerentes ao ser humano. Há diversos “olhares” para observá-la e que não existe o melhor ou o pior e sim que há espaços para todos os “olhares”, tendo a consciência do respeito e valorização “do outro” e da responsabilidade que possuímos diante do local que vivemos e convivemos, ressaltando uma das relevâncias desse campo disciplinar/conhecimento escolar: Estudos Sociais.

O conhecimento escolar desenvolvido na atividade conforme relatado acima, incorpora as diferentes formas que os alunos entenderam as paisagens, o que eles próprios registraram e relataram oralmente. Um fato são os conteúdos que estão prescritos para serem trabalhados segundo o que consta no PPPI para o ano em questão (quarto ano dos Anos Iniciais). Outro fato, que na verdade se complementam, é o ato de criação e produção do

professor, ao articular e envolver os alunos para que estes se interessem e apreendam e assim constituírem uma paisagem do conhecimento escolar.

Traçando aproximações entre este contexto da prática vivenciado e as produções curriculares e já encaminhando algumas diferenciações entre as propostas formais e o praticado, Moraes (2016), no seu artigo *O ensino de História nos Anos Iniciais do Colégio Pedro II: a escolha pela disciplina Estudos Sociais entre tensões e possibilidades* ressalta que de acordo com o Projeto Político Pedagógico (PPPI) do Colégio Pedro II, na elaboração do Plano Geral de Ensino (PGE) de 1988, o planejamento curricular, na área de Estudos Sociais, que contou com a orientação da professora Tomoko Iyda Paganelli, de Didática e Prática de Ensino em Geografia e Metodologia de Estudos Sociais da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense, ao longo do desenvolvimento e operacionalização daquele plano, foi vivenciado um processo de avaliação permanente, o que contribuiu para propor algumas mudanças.

O PGE estava fundamentado numa abordagem linear dos conteúdos, partindo do pressuposto de que o aluno necessitava dominar certos conteúdos para a compreensão de outros. Sendo assim, nos planos de ensino os conteúdos eram apresentados em progressão, numa estrutura em círculos concêntricos, em rígida condução da criança para passar por etapas: do mais próximo para o mais distante (espaço) e do mais recente para o mais remoto (tempo).

As mudanças propostas neste documento de 1988 visam tornar esta abordagem mais flexível. Acredita-se que, para a aprendizagem se tornar significativa, os conteúdos devam ser analisados e abordados de maneira a constituírem uma rede de significados. Para apreender o significado de um objeto ou de um acontecimento é necessário vê-lo em suas relações com outros objetos ou acontecimentos.

Segundo Santos (2011, p. 237) tal fato evidencia os limites dos modelos lineares e hierárquicos de organização curricular que se baseiam na concepção de conhecimento como “acúmulo”, indicando a necessidade de romper essa linearidade e hierarquia. O currículo deve ser, portanto, composto de uma pluralidade de pontos ligados entre si, por vários caminhos a serem seguidos. Nenhum ponto (ou caminho) deve ser privilegiado e/ou subordinado a um outro de forma única. Os caminhos percorridos não devem ser vistos como os únicos possíveis; um percurso pode passar por tantos pontos quantos necessários e, em particular, por todos eles.

Ao dotar de significação tal percurso, o estudo dos diferentes conteúdos torna-se justificado, não só pela sua qualidade, mas pela possibilidade de construção ativa das

capacidades intelectuais para operar com símbolos, signos, ideias, imagens que permitem representar a realidade.

Seguindo a orientação dos Parâmetros Curriculares Nacionais, muito discutida na década de 1990, as escolas em território nacional deveriam pautar-se pela apresentação das disciplinas História e Geografia de forma separada, ainda que admitindo e estimulando relações interdisciplinares. Tal perspectiva é reforçada nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (2013) e acaba sendo estimulada também na Política Nacional de Avaliações de Livros didáticos adotada em 2016 e o mais atual, em 2018, visto que temos livros aprovados separando as duas áreas disciplinares de referência sendo distribuídos para todo o território nacional.

Entretanto, avaliações nacionais como o ENEM (2018) reforçam a aproximação disciplinar por meio da chamada área de *Ciências Humanas e suas Tecnologias* buscando transcender as fronteiras disciplinares da História, Geografia, Filosofia e Sociologia a partir de competências comuns.

Os recentes debates em torno da Base Nacional Comum Curricular também favorecem a aproximação disciplinar visto que na primeira versão preliminar de texto construída e divulgada a área de Ciências Humanas reúne como Componentes Curriculares a História, a Geografia, a Filosofia, a Sociologia e o Ensino Religioso. De acordo com o documento que foi submetido para consulta pública:

As Ciências Humanas compõem um campo cognitivo dedicado aos estudos da existência humana e das intervenções sobre a vida, problematizando as relações sociais e de poder, os conhecimentos produzidos, as culturas e suas normas, as políticas e leis, as sociedades nos movimentos de seus diversos grupos, os tempos históricos, os espaços e as relações com a natureza. Essa área reúne estudos de ações, de relações e de experiências coletivas e individuais que refletem conhecimentos sobre a própria pessoa e sobre o mundo em diferentes manifestações naturais e sociais. Ainda que sujeita a diferentes correntes e vertentes teóricas, o pressuposto fundamental da área considera o ser humano como protagonista de sua existência (BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR, 2015, p. 235).

A versão final da Base Nacional Comum Curricular apresenta a área de Ciências Humanas nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental a partir das disciplinas de História e Geografia. Segundo o próprio documento:

No Ensino Fundamental, a BNCC se concentra no processo de tomada de consciência do Eu, do Outro e do Nós, das diferenças em relação ao Outro e das diversas formas de organização da família e da sociedade em diferentes espaços e épocas históricas. Tais relações são pautadas pelas noções de indivíduo e de

sociedade, categorias tributárias da noção de *philia*, amizade, cooperação, de um conhecimento de si mesmo e do Outro com vistas a um saber agir conjunto e ético. Além disso, ao explorar variadas problemáticas próprias de Geografia e de História, prevê que os estudantes explorem diversos conhecimentos próprios das Ciências Humanas: noções de temporalidade, espacialidade e diversidade (de gênero, religião, tradições étnicas etc.); conhecimentos sobre os modos de organizar a sociedade e sobre as relações de produção, trabalho e de poder, sem deixar de lado o processo de transformação de cada indivíduo, da escola, da comunidade e do mundo (BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR, 2018, p. 547).

Entretanto, apesar de apresentar objetivos gerais de formação da área das Ciências Humanas para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental em relação aos eixos de formação, os objetivos de aprendizagem e seu desenvolvimento são apresentados separadamente para as áreas. Assim, história e geografia apresentam objetivos específicos, dentro dos objetivos gerais da área de Ciências Humanas.

É possível, pois, interpretar que existe uma certa tensão entre uma forma de abordagem que defende a separação disciplinar e outra que busca aproximar diferentes disciplinas nas próprias políticas públicas da área de Educação no Brasil. Nesse sentido, este trabalho de pesquisa ao abordar os conteúdos da disciplina Estudos Sociais no Colégio Pedro II se inscreve nesse debate. Afinal, essa escola por constituir-se como uma instituição federal se mantém e se organiza, de modo mais incisivo, a partir de políticas públicas, sendo atravessada por estas na tomada de decisões que perpassam a vivência escolar de seus membros. Ainda que a escola opte por trabalhar com a disciplina Estudos Sociais, esta precisa assumir os compromissos impostos pela legislação e orientação federal. Como, por exemplo, abordar a história e cultura afro-brasileira e indígena considerando a formação de identidades. Embora esta obrigatoriedade não seja uma prerrogativa apenas desta escola, haja vista a obrigatoriedade para todas as escolas brasileiras quer públicas ou particulares. Mas de certo modo, demonstra as incidências de políticas mais amplas neste contexto. Assim:

O ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e europeia (art. 26, §4º da LDB). Ainda conforme o artigo 26 A, alterado pela Lei no 11.645/2008 (que inclui no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-brasileira e Indígena”), a História e a Cultura Afro-Brasileira, bem como a dos povos indígenas, presentes obrigatoriamente nos conteúdos desenvolvidos no âmbito de todo o currículo escolar, em especial na Arte, Literatura e História do Brasil, assim como a História da África, contribuirão para assegurar o conhecimento e o reconhecimento desses povos para a constituição da nação. Sua inclusão possibilita ampliar o leque de referências culturais de toda a população escolar e contribui para a mudança das suas concepções de mundo, transformando os conhecimentos comuns veiculados pelo currículo e contribuindo para a construção de identidades mais plurais e solidárias (DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS, 2013, p. 114)

No Projeto Político Pedagógico Institucional (PPPI) mais atual, que abrange 2017 a 2020 (p. 134), do Colégio Pedro II, as competências a serem desenvolvidas por meio da disciplina de Estudos Sociais para os Anos Iniciais são apresentadas da seguinte forma:

- Relacionar noções de diferença e semelhança, de continuidade e de permanência, no tempo e no espaço, para a constituição de uma identidade individual, coletiva e social;
- Compreender as diversas formas de relações sociais observando que as histórias individuais se integram e fazem parte do que se denomina História Nacional e de outros lugares;
- Apropriar-se de informações históricas relevantes, na intenção de estabelecer identidade e diferenças com os outros indivíduos e com grupos sociais presentes na realidade vivida e de formular algumas explicações para questões presentes e passadas;
- Conhecer histórias de outros tempos relacionadas ao espaço em que vive, possibilitando a compreensão de si mesmo e da vida coletiva de que faz parte;
- Interpretar paisagens, estabelecendo comparações e analisando as múltiplas relações entre sociedade e natureza de determinado lugar.

Desta forma, ressalto como competência que contempla a abordagem das DCNs sobre a história e cultura afro-brasileira e indígena considerando a formação de identidades, o eixo sobre Cultura, as seguintes competências:

- Valorizar a memória individual e coletiva, através de relatos, documentos, objetos e fatos, como resgate de sua cultura. Identificar a presença de diversas culturas no seu cotidiano.
- Perceber que outros grupos e povos, próximos ou distantes no tempo e no espaço, constroem modos de vida diferenciados.
- Identificar semelhanças e diferenças culturais existentes entre as manifestações dos diferentes grupos, nos diversos espaços, reconhecendo e valorizando a sua identidade.
- Analisar relações estabelecidas entre grupos construtores do povo brasileiro identificando processos de confronto e dominação cultural.

- Constatar as diversas formas de discriminação (étnica, etária, física, de gênero, econômica etc.)

A passagem das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs), como também do PPPI do Colégio Pedro II, demonstra a complexidade curricular e importância de abordar certos temas em qualquer escola. Tal complexidade ainda se torna maior se tomamos como base uma escola federal secular como o Pedro II, que representa uma referência de ensino na contemporaneidade, mas carrega consigo diferentes tradições e heranças advindas desde o período imperial.

Nessa perspectiva, podemos pensar que os educadores operam não apenas com os saberes disciplinares da História ou Geografia ou com saberes pertinentes ao âmbito escolar de modo geral, mas com valores e questões sociais mais amplas. Questões estas que se fazem presentes nas políticas públicas de Avaliação Nacional e que, portanto, perpassam instituições federais como o colégio em questão, de modo mais direto, que talvez em outros contextos. Entendo, aqui, saberes escolares como uma

fabricação social e epistemológica, (...) como resultante de processos complexos de seleção cultural e de reelaborações didáticas estreitamente articulados com as trajetórias históricas de construção das diferentes áreas disciplinares” e como “categorias intermediárias normativas sobre o fenômeno do ensino (OLIVEIRA, 1997, p. 131).

É possível observar que já nas primeiras formulações dos Estudos Sociais no início do século XX, estão presentes algumas percepções dicotômicas e binárias que se cristalizaram nos discursos pedagógicos e chegam com novos olhares ao momento presente. Entre elas destacam-se tensões como as que opõem conteúdos ora à metodologia, ora a valores/atitudes. A passagem abaixo extraída da pesquisa de doutoramento de Beatriz Boclin Marques dos Santos – *O currículo da disciplina escolar História no Colégio Pedro II - a década de 1970 - entre a tradição acadêmica e a tradição pedagógica: a História e os Estudos Sociais* – desenvolvida na UFRJ (2009) reafirma essa percepção:

A ideia de incluir os Estudos Sociais no currículo escolar surgiu no Brasil no final da década de 20 do século XX, no bojo do movimento conhecido por Escola Nova. A influência desse movimento educacional norte-americano promoveu as primeiras discussões no meio dos educadores brasileiros, preocupados em trazer para o Brasil uma nova visão de educação daquele momento, resultando em alterações metodológicas e programáticas nas escolas. (...) os educadores da Escola Nova traziam como tema de pauta para os debates a preocupação com os objetivos da educação e propunham alterações dos conteúdos curriculares para atender a esses

objetivos. O ensino marcado pela influência francesa, de caráter factual, descritivo e conteudista, que caracterizou a educação brasileira ao longo do século XIX, distanciava-se da nova proposta de uma educação integradora e socializadora (SANTOS, 2011, p. 147-148)

Durante os anos 80, no Brasil, em decorrência do processo de redemocratização, abriu-se um espaço de debates, de questionamentos e de reflexões na área educacional, criando um terreno fértil para a emergência de propostas curriculares consideradas naquele momento inovadoras em diferentes áreas disciplinares. De uma forma específica, imbricado às circunstâncias do momento histórico vivenciado, esses debates foram incorporados a disciplina Estudos Sociais em função da trajetória interna da própria disciplina escolar.

Esse espaço de discussão, no caso dos Estudos Sociais, esteve ligado ao anseio pela reconquista da identidade das disciplinas História e Geografia na matriz curricular do considerado antigo primeiro e segundo graus num processo de afirmação democrático. A Lei 5692, de 11 de agosto de 1971, estabeleceu as diretrizes e bases para o ensino de primeiro e segundo graus, conforme a nova terminologia para os antigos cursos primário, ginásial e colegial. Na década de 70, esse documento apresentou as novas propostas para esses níveis de educação.

A Lei 5692 estabelecia no capítulo 1 – Do ensino de 1º e 2º graus, os objetivos para o ensino que corresponderia, hoje, à educação básica – excluindo a educação infantil:

Art.1º - O ensino de 1º e 2º graus tem por objetivo geral proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de autorrealização, qualificação para o trabalho e preparo para o exercício consciente da cidadania. (LEI 5692 de 1971)

Nessa visão, os Estudos Sociais representavam o aspecto humanístico, o homem como centro de toda ação e o sujeito do processo ensino-aprendizagem, além de ratificar os objetivos gerais da educação que, nessa concepção, visavam ao autoconhecimento e realização pessoal mediante a interação com a sociedade em que vive, tanto pelo trabalho quanto pela convivência. O foco da educação centrava-se, portanto, no aspecto social.

A Reforma Educacional contida na Lei 5.692, ao agrupar em Estudos Sociais as disciplinas de História e Geografia no currículo do primeiro grau, criava uma matéria escolar. Os Estudos Sociais, desde sua origem nos estudos da Escola Nova até sua implementação experimental no Brasil, ao longo da década de 60, representavam uma matéria para a escola,

dentro da ideia de integração dos conteúdos para atender a objetivos exclusivamente escolares (SANTOS, 2014, p. 199).

O sentido do termo “matéria” como um conjunto de conteúdos de diferentes disciplinas de uma área, trabalhados na escola de forma integrada para dar conta do projeto de ensino específico daquele estabelecimento de ensino, foi exposto no Parecer 853/71²⁷.

A criação da disciplina de Estudos Sociais, a resistência e crítica suscitadas expressam embates entre concepções sobre currículo e tradições estabelecidas, com repercussões sobre a formação de professores. O contexto histórico no qual esse processo se desenvolveu, período de autoritarismo político no âmbito do regime militar, tornou-se um campo de possibilidades para a produção de diferenciadas interpretações sobre a proposta, que passou a ser vista pelos professores de História como ação política com o objetivo de esvaziar a formação para a cidadania em perspectiva histórica e crítica. (SANTOS, 2011, p. 150)

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

Essa condenação política foi consubstanciada nos Parâmetros Curriculares Nacionais (1997) onde os Estudos Sociais aparecem como primeiramente associados a um enunciado de homogeneização “de um preparo voltado para o advento do mundo urbano e industrial” (PCN, 1997, p. 25) ou relacionados ao período ditatorial brasileiro, sem trazer referência as discussões de caráter pedagógico que se firmavam desde 1920 a respeito desta disciplina marcadamente escolar.

A consolidação dos Estudos Sociais em substituição à História e Geografia ocorreu a partir da Lei n. 5692/71, durante o governo militar. Os Estudos Sociais constituíram-se ao lado da Educação Moral e Cívica em fundamento dos estudos históricos, mesclados por temas de Geografia centrados nos círculos concêntricos. Com a substituição por Estudos Sociais os conteúdos de História e Geografia foram esvaziados ou diluídos, ganhando contornos ideológicos de um ufanismo nacionalista destinado a justificar o projeto nacional organizado pelo governo militar

²⁷ RESOLUÇÃO N.º 8, DE 1.º DE DEZEMBRO DE 1971 - ANEXA AO PARECER N.º 853/71 Fixa o núcleo-comum para os currículos do ensino de 1.º e 2.º graus, deferindo-lhe os objetivos e a amplitude

implantado no país a partir de 1964 (PCN DE HISTÓRIA E GEOGRAFIA, 1997, p. 26).

O tom de denúncia marcou as análises sobre essa disciplina produzidas durante o processo de abertura política e mesmo até a atualidade. Entretanto, é possível pensá-la também em sua positividade, assim como Penteado (2008) o faz:

Entendemos a presença das Ciências Humanas no Ensino Fundamental como um dos elementos responsáveis pela preparação de um cidadão crítico, dotado de uma consciência social provida de objetividade suficiente, que lhe possibilite: perceber a sociedade em que vive como uma construção humana, que se reconstrói constantemente ao longo das gerações, o que não envolve necessariamente avanços ou melhorias: essa reconstrução pode ser reprodutora ou transformadora, realizando-se em um fluxo constante, dotado de historicidade, que orienta os processos aí desenvolvidos; perceber-se a si próprio como um agente social que fatalmente intervém na sociedade, seja compactuando com ela, seja transformando-a; perceber o sentido dos processos que orientam o constante fluxo social, bem como o sentido de sua intervenção nesse processo. (p. 27 e 28)

Penteado considera estratégica a presença das Ciências humanas nas cinco séries do Ensino Fundamental, que mesmo em seu caráter introdutório, deve assegurar conhecimentos significativos:

A presença das Ciências Humanas nas cinco séries do Ensino Fundamental, através da disciplina História e Geografia, deve garantir a iniciação do estudante nessa preparação mais ampla. Para isso, é necessário assegurar para cada série um conhecimento significativo, ainda que introdutório, que possa ser utilizado pelo estudante ao longo de sua vida, na convivência com seus semelhantes, como um instrumento que lhe possibilite pensar sua realidade e melhor conhecê-la, para melhor atuar nela e se apossar dela, em vez de ser por ela engolido (idem).

Este caráter introdutório, entretanto, não deve ser subestimado, pois em um país como nosso, com altos índices de evasão escolar, pode ser elemento fundamental para constituição de novos saberes, inclusive para àqueles que não tiveram a oportunidade de uma escolarização completa, funcionando como saberes propulsores de novos saberes:

Assim, o mínimo de saber significativo provindo das Ciências Humanas que se pode deixar com alguém que tenha passado um ano pelos bancos escolares é a introdução ao conhecimento de que “o homem é um ser construtor e criador; que faz a sua construção através de sua ação, de seu trabalho sobre a natureza, juntamente com outros homens, para garantir a sua sobrevivência”. O avanço possível nesse conhecimento, para quem permanece ao longo das séries iniciais do Ensino Fundamental, é saber que “a vida social construída pelo homem é

reconstruída ao longo das gerações; que essa reconstrução não significa necessariamente avanços ou melhorias”.

Como se trata de saberes significativos, funcionarão para o indivíduo como instrumento de pensamento e de conhecimento sobre sua vida, geradores de outros conhecimentos – e, portanto, são recursos eficientes no seu trabalho de construtor social, como ser humano que é (idem).

Assim, pensamos que as narrativas históricas escolares no Colégio Pedro II, no contexto da disciplina de Estudos Sociais, considerando a mesma como de grande fertilidade para a compreensão das estruturas narrativas configuradoras do conhecimento escolar nessa área, por conjugar tempo, espaço e sujeito por meio de intrigas que apresentam um viés marcadamente político/pedagógico, no entendimento. Viés este que se apresenta atrelado ao caráter pedagógico.

A disciplina de Estudos Sociais, desde sua origem no início do século passado, se encontra associada à uma tradição pedagógica cujo modelo fundamentava-se na educação centrada na criança e em sua inserção social. Esse modelo de ensino preocupa-se em integrar conhecimentos destacando sua utilidade e aproximando-os de uma chamada realidade do aluno, forma de pensar que se aproxima dos ideais que integravam a formulação da proposta das Séries Iniciais do Colégio Pedro II. Caracterizando-se pelo estímulo à pesquisa e à preparação para a vida, aproximando o educando do meio em que vive a partir de uma metodologia baseada em métodos ativos, concepção oriunda já nos princípios da Escola Nova²⁸ (MORAES, 2017, p. 12).

Sob esse enfoque, os Estudos Sociais representariam uma mudança de abordagem das disciplinas tradicionais – História e Geografia – para atender ao público escolar na perspectiva pedagógica, trabalhando com conteúdo das disciplinas de forma integrada, ou seja, somente com os elementos necessários para aproximar o aluno e tornar conhecido o seu meio ambiente ou a sociedade em que vive. (SANTOS, 2011, p. 238)

Segundo Gabriel (2003, p. 110) “no processo de construção da intriga, antes de tomar a forma de texto, os historiadores mobilizam estratégias interpretativas, a partir das quais a intriga é construída: escolha do recorte temporal, de personagens, de cenários, de escalas de observação e de tipos de explicação”. Sendo assim, a forma de interpretação da narrativa, pensando na construção de suas intrigas, permite grifar as ideias de ação, tempo e espaço

²⁸ Inspirados no naturalista Jean-Jacques Rousseau e nos conceitos dos pedagogos Heinrich Pestalozzi e Friedrich Fröbel, os defensores da Escola Nova procuraram fundamentar seus pressupostos metodológicos na ação, afirmando que esta “valorizava a autoformação e a atividade espontânea da criança” (GADOTTI, 1999, p. 142).

presentes nas elaborações discursivas que configuram o conhecimento escolar na disciplina Estudos Sociais. É, por exemplo, a intriga que permite uma construção inteligível da narrativa, ao ligar a ação dos sujeitos, à temporalidade e à espacialidade.

A dimensão narrativa do conhecimento em Estudos Sociais pode ser percebida como articulada à reciprocidade entre narração, temporalidade e espacialidade. Nessa perspectiva, reconheço, assim como Gabriel (2003), o papel instituinte exercido pelo tempo histórico e pelo geográfico na inteligibilidade narrativa dos Estudos Sociais, pois o tempo representa marcas da experiência humana vivida a partir de suas distensões, continuidades e descontinuidade.

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

Uma das formas de realizar leituras de mundo é por meio da interpretação de noções como espacialidade e temporalidade. Desse modo, ler o mundo vai muito além de leituras cartográficas e/ou cronológicas. No caso da disciplina de Estudos Sociais, interpretar o mundo não seria realizar uma leitura apenas do mapa, ou pelo mapa, seria fazer a leitura do mundo da vida pessoal e social, construída cotidianamente e, expressando vivências, utopias, limites que são postos, sejam eles do âmbito da natureza, sejam do âmbito da sociedade.

Monteiro (2007) percebe que a narrativa histórica como forma usual de discurso, busca atribuir sentidos de mundo aos conteúdos e às experiências humanas, demonstrando um ordenamento do mundo em um contexto que envolve enredos, tramas, personagens, temporalidades, espaços de atuação e um narrador, sendo concretizada essa uma construção discursiva.

Fonseca e Silva (2010) trazem no artigo “Ensino de História hoje: errâncias, conquistas e perdas” alguns questionamentos nos quais considero de grande relevância para a presente pesquisa, com enfoque na disciplina História, sendo constituinte da área de Estudos Sociais: que fazem os professores de História quando ensinam História? “Quais os temas, as fontes, os materiais, os problemas que escolhemos para fazermos as mediações entre o passado e o presente vivido por nós?”

Monteiro (2007), acrescenta que no processo de constituição do conhecimento histórico, processos reflexivos e analíticos mobilizados e articulados por diferentes

metodologias, permitem compreender e explicar práticas e representações de sujeitos humanos, históricos, que estabelecem relações entre si e com a natureza e que são registradas em documentos de diversos tipos, sendo percebidas através de diferentes dimensões temporais: sucessões, durações, simultaneidade, ritmos. Além disso, o uso da narrativa não implica que o saber escolar derive para o ficcional. O fato de que os assuntos abordados sejam recontextualizados para o ensino não significa que sejam tratados como ficção.

De acordo com Reis (2003), a narrativa se encaixa no modelo de procurar construir uma compreensão histórica dentro de um tempo. O historiador alemão Jörn Rüsen (2001) relaciona o pensamento histórico como uma resposta racional à carência humana de orientação no tempo. Essa consciência histórica, que serve para ressignificar o passado e orientar o futuro, vai se constituir por meio da narrativa histórica.

Segundo Monteiro (2007), o uso da narrativa não implica de modo algum que o saber escolar derive para o ficcional. A história ensinada é instrumental para agir no mundo, para ampliar o potencial cognitivo sobre o processo histórico, de forma nele atuar e transformá-lo. Daí a preocupação com o estabelecimento de relações, como a contextualização, como a visão de processo, como a compreensão de que a disciplina História fornece os fluxos de cientificidade ao que é ensinado.

O campo disciplinar em questão, propicia a mobilização e a produção das narrativas históricas como caminhos para sua elaboração e pertencentes ao seu processo de construção. São sinônimos que vão ao encontro dos objetivos desse próprio espaço disciplinar, que em concordância com a professora Luciene Stumbo, na sua tese de doutorado (MORAES, 2017), considera Estudos Sociais uma disciplina escolar por excelência, reunindo regimes de verdade de diferentes áreas disciplinares, sobretudo da História e da Geografia. Diferentes paradigmas epistemológicos se hibridizam, transmudam e constroem a lógica escolar da disciplina em questão.

A especificidade epistemológica na qual está inserida e sendo constituída a disciplina de Estudos Sociais é *tecida* pelo currículo dos Anos Iniciais. Essa etapa, contempla os primeiros cinco anos do Ensino Fundamental (etapa mais longa da Educação Básica), que segundo a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), ao valorizar as situações lúdicas de aprendizagem, aponta para a necessária articulação com as experiências vivenciadas na Educação Infantil. Tal articulação precisa prever tanto a progressiva sistematização dessas experiências quanto o desenvolvimento, pelos alunos, de novas formas de relação com o mundo, novas possibilidades de ler e formular hipóteses sobre os fenômenos, de testá-las, de refutá-las, de elaborar conclusões em uma atitude ativa na construção de conhecimentos.

Considerando o Projeto Político Pedagógico Institucional (PPPI) que está em vigor no Colégio Pedro II (2017 a 2020), na página 132, apresenta no seu escopo as diretrizes e estratégias, com descrições das políticas de ensino, programas e projetos, especialmente no campo da disciplina de Estudos Sociais, numa perspectiva curricular composta de pluralidade de pontos ligados entre si, com possibilidades de vários caminhos a serem seguidos, nenhum ponto (ou caminho) deve ser privilegiado e/ou subordinado a um outro de forma única.

Esses caminhos percorridos não devem ser vistos como os únicos possíveis; um percurso pode passar por tantos pontos quantos necessários e, em particular, por todos eles. Ao dotar de significação tal percurso, o PPPI ainda considera o estudo dos diferentes conteúdos, com a justificativa de não só pela sua qualidade, mas pela possibilidade de construção ativa das capacidades intelectuais para operar com símbolos, signos, ideias, imagens que permitem representar a realidade, que consideramos ser possível operando com o recurso didático das narrativas.

Mesmo com a existência de um documento mais atual que norteia e direciona novas possibilidades e estratégias para o ensino de Estudos Sociais, é necessário considerar a presença e as contribuições do Projeto que antecede o de 2017 a 2020, pois ainda permanecem em desenvolvimento nas propostas de atividades em sala de aula, como também em planejamentos diários, tendo em vista que ainda não ocorreram discussões sobre as práticas dessas diretrizes e propostas (2018 a 2020), o que demonstra que ainda há presença de uma tradição relevante para a continuidade do trabalho pedagógico no Colégio Pedro II. Uma tradição que pertence e por isso se constitui nas *paisagens* desse Colégio.

Dessa forma, consideramos que se constitui num espaço-tempo em que as fronteiras ao tencionarem aspectos de enunciação e significados, além de pedagógicos e de disciplinares, os Anos Iniciais promovem uma aproximação entre diferentes áreas do conhecimento acadêmico, por meio de uma cadeia de equivalências de significantes como conhecimento, conteúdo, objetivos, estratégias/atividades, ensino, experiências e relações humanas.

Em tela, nesse segundo capítulo propomos aprofundar as discussões apresentadas no capítulo anterior sobre o Currículo como cultura, os fluxos culturais nos sentidos de (re)constituição das paisagens que produzem e são produzidas na/pela escola. Dessas discussões, o mosaico que se (re)constitui nas paisagens ressaltam a centralidade do conhecimento e dos saberes escolares, focalizando a questão das áreas de Estudos Sociais, enfatizando o saber histórico escolar e a problemática das narrativas.

Pensando na arte do mosaico, na composição dessas peças coloridas de forma que juntas, nesse processo de (re)constitui(ação) coletiva, (re)produzem sentidos e paisagens na/pela ESCOLA, peça de muita relevância, pois emergem sentidos singulares e imaginativos, tendo em vista os sujeitos (re)constituídos nesse processo. Assim, pensamos que seja importante questionar sobre essa perspectiva: que sentidos de ESCOLA, do FAZER ESCOLAR permearam esse mosaico (nesse segundo capítulo)?

Pensamos que essa resposta nos ajuda a compreender a importância que tangencia a questão da centralidade do Conhecimento Escolar, principalmente pelo fato da ideia de fluxos culturais que transita por toda a pesquisa, pois ao termo *fluxos*, a ideia de movimento, de processo, pode (re)produzir sentidos de vulnerabilidade, de imprecisão ou até mesmo “de qualquer sentido” é considerado válido para alguma compreensão.

Tendo em vista as possibilidades supracitadas, recorreremos à (re)constituição do mosaico, pois a peça colorida ESCOLAR é o que permeia, o que traz o sentido singular a todas as outras peças. A defesa do Conhecimento Escolar é o argumento de ser um conhecimento *borrado*, pois pode ser entendido como atos de significação na medida que significar perpassa pelo entrecruzamento da ciência, da cultura, do conteúdo, considerado válido, significativo e potencializador para a paisagem escolar (re)constituída e no próximo capítulo, da experiência e da subjetividade.

Entendendo que atos de significação podem incidir na experiência de ser afetado, assim, gerando novas formas de se pensar e repensar o mundo, pois os afetos são construções culturais, “e que não têm nenhuma consistência fora dessa construção” (FAVRET-SAADA, 2005, p. 155); e também na imaginação como prática social na fabricação da vida dos sujeitos, assumido a imaginação dos próprios sujeitos que fazem parte da escola (fora dela), geram novos tipos de política, novos tipos de expressão coletiva e novas necessidades de disciplina social (APPADURAI, 2003).

A escola seria, então, essa comunidade imaginada na qual sentidos são (re)produzidos por seus sujeitos e, ao mesmo tempo, é (re)produzida por esses sentidos. E (re)produzindo-os, também, os socializa quer seja em âmbito local e/ou global. Entendemos que a instituição escola é imaginada porque cada sujeito nela presente e existente cria uma imagem de sua comunhão, pois cada um se apropria de maneira diferente dos símbolos e signos existentes no âmbito escolar. “É nessa direção que vejo, ao menos em parte, o futuro do estudo da imaginação como prática social. É a força social da imaginação, produzida como coisa central, material” (APPADURAI, 2010, p. 6).

Considerando que essas peças coloridas, retalhos, fios, tecidos são essenciais para a (re)constitui (ação) do mosaico “escola”, a imagem desse mosaico não está definida por um conceito de Escola, que é o objetivo da (re)produção dessa arte e sim os sentidos de ESCOLA vão se (re)criando de forma que esses recursos da arte do mosaico vão se constituindo, por meio de “outras” perspectivas, outros olhares, outros sentidos, de quem as (re)produz (o NÓS, pesquisadoras) e ao mesmo tempo de quem as percebe e as realiza por meio dos seus “óculos” sensoriais, constituídos pelas suas subjetividades e leituras de mundo (professoras entrevistados e leitores dessa obra de arte: pesquisa).

3 SABERES DOCENTES: COMO SE CONSTITUEM E SÃO CONSTITUÍDOS NOS/PELOS FLUXOS CULTURAIS

O homem é um vivente com palavra. E isto não significa que o homem tenha a palavra ou a linguagem como uma coisa, ou uma faculdade, ou uma ferramenta, mas que o homem é palavra, que o homem é enquanto palavra, **que todo humano tem a ver com a palavra, se dá em palavra, está tecido de palavras, que o modo de viver próprio desse vivente, que é o homem, se dá na palavra e como palavra**

(LAROSSA, 2002, p. 21) [Grifos das pesquisadoras]

Larossa (2002) em seu artigo intitulado “Notas sobre a experiência e o saber da experiência”²⁹ propõe pensar a educação a partir do par experiência/sentido. Segundo esse autor, as palavras produzem sentidos, criam realidade e, às vezes, funcionam como potentes mecanismos de subjetivação. Assim como ele, acreditamos que as palavras têm poder, têm força e que podemos fazer coisas com palavras e, que estas, fazem conosco. As palavras determinam nosso pensamento porque não pensamos com pensamentos, mas com palavras. Não pensamos a partir de uma suposta genialidade ou inteligência, mas a partir de nossas palavras. Pensar, não é somente “raciocinar” ou “calcular” ou até mesmo “argumentar”, mas sobretudo, como afirma Larossa, “dar sentido ao que somos e ao que nos acontece” (p. 21).

Na esteira de Larossa (idem), o sentido ou não-sentido, é algo que tem a ver com as palavras, e, portanto, também tem relação com as palavras o modo como nos colocamos diante nós mesmos, diante dos outros e diante do mundo em que vivemos, considerando também o modo como agimos em relação a tudo isso.

Esse modo de como agimos sobre esses espaços: nós, outros e o próprio mundo que está ao nosso redor, dialogando com Appadurai (2001) conforme apresentado no primeiro capítulo, podemos considerar cada relação, uma produção simbólica, uma paisagem constituída como imaginação, tendo em vista que os sentidos que essas palavras produzem

²⁹ Conferência proferida no I Seminário Internacional de Educação de Campinas, traduzida e publicada, em julho de 2001, por *Leituras SME*; Textos-subsídios ao trabalho pedagógico das unidades da Rede Municipal de Educação de Campinas/FUMEC. A Comissão Editorial agradece Corinta Grisolia Geraldi, responsável por *Leituras SME*, a autorização para sua publicação na *Revista Brasileira de Educação*.

são também desenvolvidos pelos sujeitos por meio de suas práticas sociais, sendo imagens constituídas na/pela ação a partir das experiências.

Compreendemos essa produção simbólica, à luz de Appadurai, como uma paisagem constituída como imaginação, que são definidas pelos sujeitos imersos nos seus desenhos simbólicos, que são realizados nas suas ações, pelas práticas sociais que exercem, que estabelecem relações, que produzem sentidos. Sendo assim, percebemos as palavras imersas nessa prática social como uma paisagem que vai sendo produzida, (re)constituída, quando interagimos com elas, produzindo de forma diferente e produzindo novos outros sentidos. A imaginação na ideia de produção de sentidos, não apenas depende da materialidade, mas também das intenções, das vontades, dos sonhos dos sujeitos.

Appadurai ao apresentar a concepção da cultura na perspectiva de *fluxos*, com o sentido de imaginação, questiona *como as pessoas imaginam o mundo*, compreendendo a cultura como justamente esse movimento de imaginação, processo de significação, ressaltando como as pessoas significam e produzem sentidos na sua vida. Esse contexto de *fluxo* reflete na ideia de que *essas paisagens* são afetadas por essas ocorrências, onde há impactos na forma como percebemos o mundo, as instituições, a escola, o aluno, as nossas práticas, sempre existindo sentidos que se modificam constantemente. Dessa forma, a ideia de paisagem vai mudando e produzindo outros efeitos.

Das palavras que nos fazem sentido desse antropólogo indiano, ao destacar os fluxos culturais como fluxos de sentidos que são produzidos de forma aberta, mutante e infinita, percebemos as palavras, que ao estabelecerem relações nas práticas sociais (do eu mesmo, com outro e com o mundo), afirmado por Larossa (2002) produzem sentidos. E que nessas relações (re)estabelecidas, (re)conectadas as coisas podem nos passar, nos acontecer, nos tocar, consideramos assim como Larossa (idem) a considera como sendo aquilo que nos afeta e não pautada num acontecimento, numa informação.

Assim como Gabriel (2018), apostamos na ideia de que, por exemplo, o professor ao falar sobre a sua experiência, ele se produz de alguma forma narrativamente, reelaborando a ideia do saber da experiência pautado no momento que esse professor fala da sua experiência, corroborando com o pensamento de Scott (1999) quando a mesma historiadora afirma que “não são os indivíduos que têm experiência, mas os sujeitos é que são constituídos através da experiência” (p. 5), ainda considerando que não existe experiência fora da narrativa e nem experiência para ser encontrada, pois ela emerge da narração, nos fazendo pensar que a experiência se dá no processo na/pela linguagem.

Esses “fluxos” teóricos nos são potentes para considerarmos que a palavra *experiência* é desenvolvida na/pela linguagem, produzida numa narrativa e por serem estabelecidas nas relações das práticas sociais, produzem, (re)configuram e (re)constituem sentidos. Sendo estes, abertos, infinitos, singulares e mutantes. Desta forma, dialogando mais uma vez com Appadurai (2001), a experiência pode ser (re)constituída nos/pelos fluxos culturais, tendo em vista ser um modo de como os sujeitos imaginam o mundo e de como esses sujeitos significam e produzem sentidos na sua vida. Como isso afeta os sujeitos.

Apostamos, dialogando com Larossa (2002), “que o acontecimento é comum, mas a experiência é para qual sua, singular e de alguma maneira impossível de ser repetida por mais que os sujeitos passem pelas mesmas experiências” (p. 27). Além disso, se, segundo esse mesmo autor, a experiência “nos passa” ou nos toca ou nos acontece, ela também nos forma e nos transforma, pois pensamos que as experiências são singulares, abertas e mutáveis e somos afetados de formas próprias, pois a cada narrativa os sentidos são (re)configurados, (re)constituídos, produzindo outras novas *paisagens*.

Sendo assim, iniciamos esse terceiro capítulo ressaltando uma das justificativas, também considerada como “fluxos” teóricos para essa pesquisa, as experiências pelas quais estamos nos constituindo como pesquisadoras, como docentes e as propostas do GEHPROF no sentido de aprofundar estudos e argumentos que reafirmem que há saberes próprios para estabelecer relações de produção de conhecimento com os alunos e domínio do conhecimento por parte do professor, ao que será ensinado, sendo esse processo próprio da prática docente. O professor como um profissional que é capaz de (re)constituir saberes que lhe são próprios e que elabora conhecimentos para que o aluno aprenda.

A mobilização dos saberes docentes (MONTEIRO, 2007) ou a relação dos professores com os saberes docentes, não é somente uma transmissão do que será ensinado (conteúdos), mas, principalmente, os saberes que estão imersos nas experiências, nas relações, nas subjetividades do professor e que possibilitam, além da mesma autora defender, à elaboração e à produção de novos saberes, de novos conhecimentos por esse profissional: professor.

No segundo capítulo (re)constituímos o mosaico sobre as “paisagens escolares”, com o objetivo de investigar: a produção das narrativas históricas escolares como estrutura discursiva produzidas nas aulas de Estudos Sociais; a categoria “saber escolar”, considerando-o como conhecimento escolar, onde as narrativas históricas escolares articulam fluxos dos conhecimentos, saberes da experiência, saberes docentes, saberes dos alunos, saberes da cultura da escola, saberes decorrentes na/da sociedade, mas focalizando o ensino de História, enfatizando as narrativas históricas e como essas se articulam com os contextos mencionados.

Para este terceiro capítulo, trataremos sobre os saberes docentes nos fluxos culturais: “paisagens” em constituição e se constituindo na busca da compreensão de como/quais sentidos vão sendo produzidos. Assim, trazemos como objetivo central da pesquisa analisar como as professoras dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental constituem e são constituídas nos fluxos culturais nos saberes que ensinam para a produção das narrativas históricas nas aulas de Estudos Sociais no Colégio Pedro II.

3.1 A construção do objeto e as alterações da opção metodológica

É possível, a partir da investigação empírica, reconstruir o sintagma da demanda, seus alcances e deslocamentos, assim como o quadro cultural sobre o qual sua construção social se apoia e o que pode fornecer certos sentidos para interpretar situações.

(RETAMOZO, 2019, p. 218)

Como já mencionado nos parágrafos acima e no primeiro capítulo, o percurso no mestrado, na participação do grupo de pesquisa e as indagações das minhas experiências como professora de Estudos Sociais nos Anos Iniciais no Colégio Pedro II, nos incentivou a continuarmos estudando sobre como professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental constituem e são constituídos nos/pelos fluxos culturais nos saberes que ensinam para a produção das narrativas históricas nas aulas de Estudos Sociais.

Assim, o nosso interesse para este estudo se voltou para compreender as relações dos fluxos culturais como produção de sentidos, significados que permeiam, dão sentidos, configuram, reconfiguram e mobilizam as práticas e os saberes docentes (pensando também suas relações com os alunos, com o que eles dizem, com os sentidos que esses professores constituem com as concepções e significados de tempo e espaço) com o ensino de Estudos Sociais nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Estas questões principais de estudo desencadearam algumas outras, que foram orientando o trabalho desenvolvido:

- Como as práticas vão sendo significadas por estas professoras que serão investigadas na paisagem desses fluxos culturais (re)constituindo as práticas docentes,

enunciando seus saberes, constituindo suas relações com suas práticas, suas relações com a escola e com o mundo?

- Quais sentidos são produzidos nesses fluxos?
- Buscamos compreender esse contexto cultural (configurado pelo conceito de paisagem) por Appadurai (1996), compreendendo essas paisagens como material de construção do que (por extensão de Benedict Anderson) chamará de mundos imaginados, isto é, os múltiplos universos que são constituídos por imaginações historicamente situadas de pessoas e espalhadas pelo Globo (p. 51), que acontece na produção de conhecimento, e, o que os professores sabem sobre isso, quando ensinam Estudos Sociais?

Instigada por essas questões e outras que foram surgindo ao longo do caminho, alguns objetivos específicos foram traçados para conduzir a tessitura da pesquisa:

- Investigar como é realizada a produção das narrativas históricas produzidas pelos professores nas aulas de Estudos Sociais como um espaço discursivo, considerando que é um conhecimento escolar onde há produção de narrativas que articulam fluxos dos conhecimentos históricos e geográficos;
- Investigar como é realizada a produção das narrativas históricas produzidas pelos professores nas aulas de Estudos Sociais como uma estrutura discursiva do conhecimento Histórico desenvolvida na *paisagem* escolar;
- Analisar como os saberes docentes constituem e são constituídos nos fluxos culturais, percebendo o currículo como uma *paisagem* em construção.

Nesta pesquisa empírica, de cunho qualitativo, a investigação sobre como professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental constituem e são constituídos nos/pelos fluxos culturais nos saberes que ensinam para a produção das narrativas históricas nas aulas de Estudos Sociais propunha a utilização da técnica de grupo focal, que Morgan (1997) define como uma técnica de pesquisa que produz informações por meio das interações grupais ao se discutir um tópico especial sugerido pelo pesquisador, sendo caracterizada também como um recurso para compreender o processo de construção das percepções, atitudes e representações sociais de grupos humanos (VEIGA e GONDIM, 2001).

O grupo seria formado por quatro professores da área de Estudos Sociais dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental do Colégio Pedro II, que produzem as narrativas históricas escolares, com o objetivo de investigar como os professores relatam que trabalham com a

articulação dos fluxos culturais com os saberes que ensinam ao produzirem as narrativas históricas escolares e o que esses professores sabem sobre isso quando ensinam Estudos Sociais, por meio de alguns questionamentos que suscitam reflexões: Que saberes o professor é capaz de articular para desenvolver um trabalho sobre a sua prática? Como isso se desenvolve? Como os professores constituem os saberes para se fazerem entender? Que conexões, que discursos, o professor estabelece, articula e mobiliza para que a sua prática facilite a aprendizagem do aluno?

Pensamos que por meio da proposta de formação desse grupo de professores, por ser um momento de conversas e relatos de experiências docentes nas aulas de Estudos Sociais, os professores ao narrarem pensam sobre o que sabem, sobre o que fazem. Ao expressar um saber sobre aquilo que fazem, passam a tomar consciência de suas práticas e consequentemente vão ajudar aos outros pares.

Para a realização da investigação da presente pesquisa, propúnhamos uma adaptação da categoria de análise “professores marcantes” (MONTEIRO, 2015). Na ocasião da sua pesquisa, a autora o utilizou em relação aos docentes identificados por estudantes como referência na construção de sua “boa” “relação com o saber” histórico escolar, inclusive indutora da opção de formação profissional em cursos de graduação em História.

A adaptação constituía em analisar os relatos desses professores ao serem indagados sobre a visão que eles tem de seus pares, ou seja, a percepção que os professores tem dos outros colegas docentes com quem trabalham diretamente ou não, que reconhecem nas suas práticas formas de ensinar as narrativas históricas escolares as quais facilitam a aprendizagem de seus alunos, ou seja, aqueles que “marcam” seus pares, como os que apresentam uma forma de ensinar as narrativas históricas escolares na qual facilita a aprendizagem de seus alunos e se destacam como referência na relação com seus alunos: técnica “bola de neve”³⁰, começando por mim mesma, no meu local de trabalho, no Campus Tijuca I, com a possibilidade de surgir ao longo das entrevistas professores de outros Campi do Colégio (Centro do Rio de Janeiro, Realengo, Humaitá, São Cristóvão e Engenho Novo).

Os saberes docentes e o escolar (Estudos Sociais) e os fluxos culturais são objetos de investigação numa perspectiva interacionista-subjetivista, tendo o saber da experiência e o reconhecimento da realização de um trabalho muito significativo entre os pares. Ou seja, nós solicitaríamos a alguns professores que nos indicassem pares que eles consideram marcantes.

³⁰ Segundo Albuquerque (2009), a *snowball* (“Bola de Neve”) é uma técnica de amostragem que utiliza cadeias de referência, uma espécie de rede.

3.2 Os sujeitos das experiências da pesquisa e a entrevista

[...] Eu acho que esse momento da roda, da conversa é uma coisa primordial para a (re)constituição, para a constituição, **para a produção do saber docente, que é a troca do olhar, a troca do afeto, a troca do carinho, da conversa e do conhecimento.** Então, eu não tenho palavras, eu tentei representar com um simples lápis com o desenho de uma flor em cima a pureza, de todo coração, por vocês estarem aqui, por esse momento. Eu queria que a Emília tivesse participado, a Eliane, mas eu acredito muito que está tudo sempre cem por cento certo no movimento da vida, basta a gente saber olhar. Se não foi daquele jeito, foi desse, porque esse é o melhor.

(JANTALIA, 2019)³¹ [Grifos de uma das autoras da pesquisa]

Ao falar dos sujeitos da pesquisa, estamos considerando as professoras que ensinam Estudos Sociais nos Anos Iniciais no Ensino Fundamental no Colégio Pedro II, como “sujeitos das experiências” (LAROSSA, 2002) definidos não por suas atividades, mas pela abertura para ser transformado pela experiência – território de passagem, submetido a uma lógica da paixão³² –. Esses sujeitos das experiências não se definem por suas atividades e sim por sua passividade³³, receptividade, por sua disponibilidade e por sua abertura. Um sujeito “ex-posto”, como apostamos ao encontro desse autor, considerando do ponto de vista da *experiência* que:

[...] O importante não é nem a posição [nossa maneira de pormos], nem a “oposição” [nossa maneira de opormos], nem a “imposição” [nossa maneira de impormos], nem a “proposição” [nossa maneira de propormos], mas a “exposição”,

³¹ Trecho da minha fala como mediadora no encerramento e agradecimento às professoras entrevistadas na entrevista para a presente pesquisa.

³² “Paixão” pode referir-se também a certa heteronomia, ou a certa responsabilidade em relação com o outro que, no entanto, não é incompatível com a liberdade ou a autonomia. O sujeito passional não é agente, mas paciente, mas há na paixão um assumir os padecimentos, como um viver, ou experimentar, ou suportar, ou aceitar, ou assumir o padecer que não tem nada a ver com a mera passividade, como se o sujeito passional fizesse algo ao assumir sua paixão (LAROSSA, 2002, p. 26)

³³ Uma passividade anterior à oposição entre ativo e passivo, de uma passividade feita de paixão, de padecimento, de paciência, de atenção, como uma receptividade primeira, como uma disponibilidade fundamental, como uma abertura essencial (idem, p. 24)

nossa maneira de “ex-pormos”, com tudo o que isso tem de vulnerabilidade e de risco (p. 24-25)

Sendo assim, no início dessa produção de *paisagem* (a presente pesquisa), a escolha dessas professoras para a formação, num primeiro momento, do grupo focal como metodologia, conforme explicado nos parágrafos acima, foi a categoria adaptada “professor(a) marcante” que se constituiu de uma forma muito significativa por nós, pesquisadoras, e pelas demais professoras escolhidas.

É importante ressaltar que nesta pesquisa as professoras terão suas identidades preservadas, com seus nomes substituídos por nomes fictícios: Emília, Jane, Ana e Eliane³⁴, pois, assim como Ludke e André (1986), concordamos quando os mesmos classificam a teorização como delicada, pois o pesquisador não deve se deter à mera descrição das categorias achadas, mas acrescentar uma abstração, um salto no sentido de procurar novas explicações e abstrações. Contudo, alguns problemas éticos, metodológicos e políticos podem surgir envolvendo questões acerca do sigilo de informações, da subjetividade do professor e da fidedignidade das informações.

Essas professoras escolhidas demonstraram algumas significativas reações ao serem referendadas por seus pares como profissionais que desenvolvem formas de ensinar que merecem destaques para a valorização das práticas/saberes docentes. Reações estas, como alegria, surpresa, reflexões e orgulho (satisfação), como uma das falas abaixo:

***³⁵ JANE: Vou aproveitar e falar que eu fiquei muito lisonjeada porque a Ana foi minha coordenadora. Eu vou agarrá-la. Eu fiquei lisonjeada não pela questão hierárquica da coordenação, não é isso, é porque eu considero Estudos Sociais... sempre quando eu penso Estudos Sociais no Colégio Pedro II, eu penso na Ana, tem pessoas que a gente pensa. Aí quando ela falou, eu disfarcei e falei assim: “tá bom, eu vou lá”.

ANA: E é uma delícia. Hoje eu cruzei com ela lá embaixo e falei: enfim eu vou conseguir conversar com você. [REFERE-SE À JANE]

Essas falas entre as professoras ocorreram num momento em que foram questionadas sobre quais são os detalhes que consideram importantes na forma de ensinar os conteúdos

³⁴ Nomes fictícios das professoras, porém são professoras que me afetaram/ afetam, na minha prática docente, e que, portanto, são as minhas “professoras marcantes”, que de uma certa forma, homenagem nessa pesquisa, pois fizeram/ fazem parte da produção de *paisagens* da minha vida real e cotidiana: pessoal e profissional, (re)constituindo saberes docentes ao longo da minha trajetória como profissional da educação, que serão explicadas como notas de rodapé nos registros abaixo.

³⁵ *** O contexto e a continuação desse momento dos trechos, serão retomados mais à frente no capítulo.

selecionados em Estudos Sociais para ensiná-los, que ao narrarem suas percepções e ao escutarem as do seu par, refletiram sobre a sensação de estarem juntas, nesse momento de encontro, de “troca” e ao mesmo tempo de uma delas ter sido a escolhida como referência marcante.

Considerando as produções curriculares como parte dos saberes docentes, as falas dessas professoras sobre como percebem as práticas dos seus pares de forma muito significativa, vão ao encontro da categoria de “professora marcante” (MONTEIRO, 2007). Ela, segundo Monteiro, nos possibilita investigar as mediações pelas quais o conhecimento prescrito é mobilizado no momento em que passa a ser ensinado socialmente validados, em meio a disputas e negociações e como práticas recontextualizáveis, torna-se um caminho metodológico que nos indicou as potencialidades autorais na docência a partir do modo pelo qual os professores interagem com estes saberes curriculares, nos fluxos com outros, hibridizando-os nos cotidianos (MONTEIRO, 2018).

No início da formação do grupo focal, ao começar por mim mesma, a escolha da minha professora marcante foi a **Eliane**³⁶, a quem tive o prazer de conhecer no Campus Tijuca I, primeiro local onde ingressei como Professora do Colégio Pedro II, onde as minhas inquietações como professora de Estudos Sociais me incentivaram a desenvolver essa pesquisa e iniciar o processo de estar sendo pesquisadora.

O momento que encontrei e conheci a Eliane, foi muito especial para mim, pois estava retornando de licença de saúde, depois de um mês afastada, e retornei ao Colégio para acompanhar suas aulas nas turmas de segundo e de terceiros anos do Anos Iniciais até que me designassem para uma turma e/ou turmas específicas.

Eliane é formada em História e com uma extensa experiência com a prática docente em escolas particulares na cidade de Niterói (RJ) com o Ensino Fundamental, Médio e Pós-graduação. Mas ao conversar com ela, me relatou que seu grande sonho era ser Professora do Colégio Pedro II nos Anos Iniciais e sua maior “paixão” são os Estudos Sociais.

Ao acompanhar suas aulas, o fato que mais me impressionou e afetou foi a sua forma de lidar com os alunos. Sempre muito doce e carinhosa e ao mesmo tempo de uma firmeza com delicadeza e educação, fazendo com que seus alunos, de fato, compreendessem no que

³⁶ Nome da minha mãe, professora de Ciências dos Anos Finais do Ensino Fundamental, hoje, aposentada da Secretaria Municipal de Educação da cidade do Rio de Janeiro. É a minha referência como professora marcante, não apenas por tê-la em minhas memórias, quando eu, aos quatro anos de idade, sentada sobre a mesa da sua sala de aula, assistindo sua forma de passar os conteúdos desse campo disciplinar e na relação com seus alunos, fazendo-a “brilhar” como referência muito positiva e significativa pelos seus alunos. Mas, também, é a responsável pela sua valiosa influência na minha escolha pela docência. Ainda sinto o cheiro do antigo *mimeógrafo* (um dos primeiros sistemas de cópias em série utilizados no ensino para fazer cópias de papel escrito em larga escala) ...

precisavam melhorar, sempre fazendo-os apreender os valores da vida e o respeito uns com os outros.

Sua forma de dar aula me encantou pelas metodologias que ela utilizava, principalmente a de produzir histórias, não apenas para fazê-los entender os conteúdos necessários sobre os assuntos pertinentes aos Estudos Sociais, pois sua forma de produzi-las verbalmente, eram encantadoras pela sua criatividade, suavidade com as palavras e autenticidade aos temas abordados. Um fato importante nesse processo de produção das narrativas históricas é o fato de Eliane ser uma escritora de livros infanto-juvenis sobre diversos temas do próprio campo disciplinar História e de Estudos Sociais, quando ela as produzia para ajudar na aprendizagem de seus alunos ou até mesmo pela experiência com alguns alunos/ locais por onde passou/experiências de vida/ memórias de vida, resolvia escrever e produzir seus livros de história. Até hoje, são cinco obras literárias e sempre divulgadas na Bienal do Livro no Rio de Janeiro.

Eliane, para cada aula estudava e modificava suas metodologias para facilitar a compreensão dos alunos. Além das histórias, produzia com os alunos as narrativas históricas e sempre muito comprometida em integrar não apenas a História e a Geografia, mas todas as áreas possíveis de conhecimento, pois sempre reafirmava que precisávamos pensar de forma integrada com os conhecimentos. Outros recursos que ela utilizava: músicas, teatro de fantoches, filmes, poemas, poesias, brincadeiras e objetos que ela propunha que cada construísse individualmente e coletivamente, pois para cada aula, uma disposição diferente de carteiras e formações de grupos, trios, círculos, sentados no chão.

Eliane cantava com seus alunos, explorava o espaço da escola para fazê-los conhecer e conversar/aprender com outros profissionais. A minha grande admiração por ela, é fato dela não apenas pensar, estudar e conseguir perceber, aula por aula, como fazer seus alunos apreenderem... Como fazê-los gostar de suas aulas... Como se perceberem sujeitos capazes de se conhecerem e descobrirem seu valor... Isso tudo só era possível, pois sempre estava à disposição de escutá-los e conversar muito com eles. Inclusive, a forma como ela escutava e como ela permitia que ocorresse entre e com todos, é algo especial. E eles se sentiam amados, valorizados e ouvidos por sua professora.

Meses depois, Eliane se tornou, de forma democrática (por meio de uma eleição), coordenadora de Estudos Sociais dos Anos Iniciais. E foi mais ainda surpreendente e admirável trabalhar com ela. Sempre à disposição para ajudar a equipe de professores, trazendo e organizando materiais/recursos, metodologias e assuntos muito relevantes e significativos, sempre preocupada e comprometida a adaptá-los às séries, às necessidades de

cada aluno, se estavam aprendendo, se estavam envolvidos com as aulas e professores. Isso, sendo possível, pois sempre estava à disposição de escutar.

Eu aprendi tanto com ela, durante, aproximadamente, um ano de trabalho, que no final de sua gestão como coordenadora desenvolvemos uma atividade no campus para todos os alunos e comunidade escolar, intitulada *Feira da Diversidade*, que está registrada no artigo ““Um mergulho” na convivência da diversidade com o 2º ano nas aulas de Estudos Sociais: narrativas sobre as memórias das famílias e a história do nosso colégio”³⁷, onde registramos o trabalho que nós, professoras do segundo ano de Estudos Sociais, juntamente com a orientadora pedagógica e a própria Eliane, coordenadora, desenvolvemos juntas para essa série, integrando os seguintes conteúdos: A história da fundação do nosso Colégio, que em dois de dezembro de 2018 completou 180 anos e o tema Família e sua organização. A culminância foi a exposição de objetos que representavam as histórias das suas famílias.

Não tinha como pensar diferente: Eliane é a minha professora marcante, pois transformei a minha maneira de dar as aulas de Estudos Sociais, de me aproximar com mais afinco do conhecimento escolar em questão, além da minha forma de me relacionar com alunos.

Vale destacar que durante os anos letivos de 2018 e 2019, Eliane está como professora do terceiro ano dos Anos Iniciais no Campus de São Cristóvão I.

Como fiz com todas as quatro professoras, o contato foi por telefone e e-mail, para convidá-las a participar da pesquisa, por meio da formação do grupo focal, encaminhando o projeto de pesquisa para ficarem cientes do assunto e do objeto de investigação e análise, além do esclarecimento sobre o que é a metodologia do grupo focal, por meio de um estudo teórico que permeia a nossa pesquisa.

Formamos um grupo no aplicativo do *WhatsApp* intitulado “grupo focal CP2”, com o consentimento de todas e com a intenção de facilitar a comunicação entre nós, principalmente na ocasião de data/horário desse grupo, embora o local já tínhamos combinado que seria em uma das salas de aula do próprio Colégio, no Campus de São Cristóvão I (Anos Iniciais do primeiro ao quinto anos do Ensino Fundamental) local onde todas trabalham.

Todas aceitaram prontamente o convite e ficaram muito felizes em saber que foram escolhidas por seus pares como referências nas aulas de Estudos Sociais. A única professora

³⁷ Colégio Pedro II/ PROPGPEC: Cadernos da Educação Básica. 2018, vol. 3, número 2.

que eu conhecia pessoalmente era a Eliane. As outras três, uma delas, a **Ana**³⁸, eu conhecia apenas pelos trabalhos (artigos, dissertação e tese) que utilizei como aportes teóricos durante o curso de Mestrado e agora na pesquisa, que me deixou muito feliz pela oportunidade em conhecê-la pessoalmente e, sem dúvida, como professora para essa empiria. Ana foi coordenadora de Estudos Sociais durante oito anos e está no segundo ano consecutivo como professora de uma turma do primeiro ano dos Anos Iniciais. As professoras Jane e Emília, descobri, pelas fotos dos perfis do aplicativo *WhatsApp*, que as conhecia fisicamente, muito provavelmente em seminários e cursos de formação continuada promovidas pelo Departamento de Anos Iniciais do Ensino Fundamental do Colégio Pedro II.

Eliane escolheu como sua professora marcante a professora Ana e esta escolheu a professora **Jane**³⁹, professora de Língua Portuguesa e de Estudos Sociais das turmas do quinto ano dos Anos Iniciais. E por fim, a Professora Jane traz a professora **Emília**⁴⁰ como a professora de Estudos Sociais que a afeta na sua prática docente com o trabalho que desenvolve com uma turma também do quinto ano, responsável pelas aulas de Estudos Sociais, Matemática, Língua Portuguesa e Ciências. Essa prática de ensinar todas as disciplinas (Língua Portuguesa, Matemática, Estudos Sociais e Ciências) com uma turma é chamada de *blocão*.

³⁸ Esse nome é da minha orientadora do curso do Mestrado Ana Maria Monteiro, com quem desenvolvo/ sou orientada e apoiada nessa pesquisa. A minha professora marcante no curso da vida acadêmica. Me afeta pela sua competência, seu olhar humano e acolhedor, pelo amor à Educação e ao ensino da História, sendo a Pessoa/Professora que me incentiva a caminhar nos estudos da vida, nos estudos acadêmicos. Valoriza a prática/ensino/saber docente. Traz a simplicidade no olhar, na fala, mas possui muito conhecimento. É firme e responsável, mas nos “cobra” e nos corrige de forma doce. Torna o conhecimento/ a leitura, que é nova e muitas vezes difícil para mim, em algo esclarecedor, me ensinando sempre pelas analogias. Passei a admirar a área do conhecimento da História por sua influência.

³⁹ Jane é o nome de uma professora e amiga com quem aprendi muito quando fui sua Orientadora Pedagógica da Educação Infantil ao Primeiro Ano do Ensino Fundamental no Colégio dos Santos Anjos, uma escola da rede particular de ensino, no bairro da Tijuca da cidade carioca, onde fui aluna da Educação Infantil ao Ensino Fundamental, depois, ao término da Graduação em Pedagogia, fui professora auxiliar, em seguida professora e por último, Orientadora Pedagógica. Me marcou, pois me viu crescer e aprendi muito com sua extensa experiência como professora da Educação Infantil nesse mesmo colégio: com a sua forma de dominar as atividades e as metodologias com seus alunos, sua alegria ao tratar a todos e a forma como conversava com seus alunos, respeitando suas necessidades e se comprometendo com a aprendizagem de cada um.

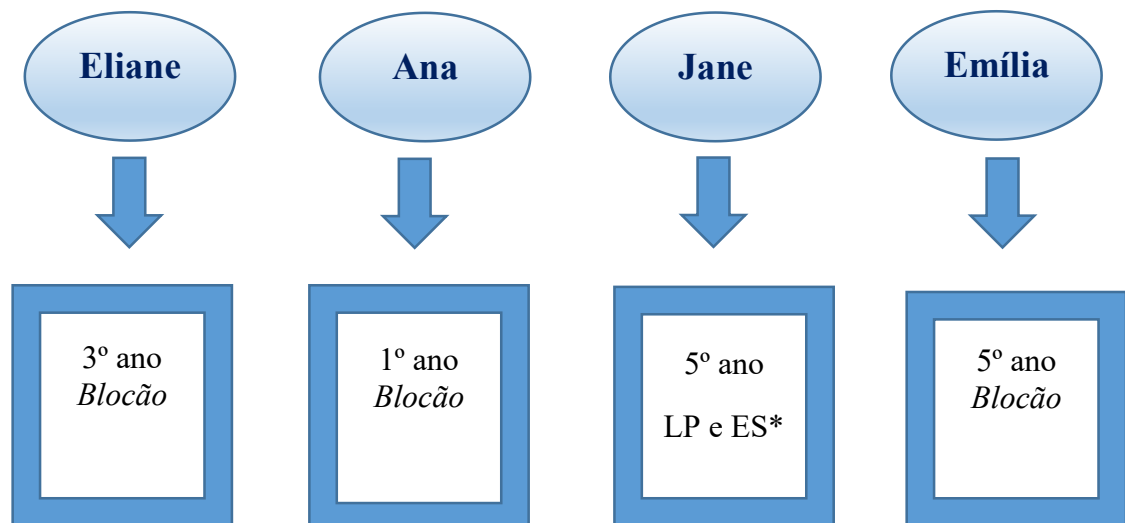
⁴⁰ Emília é o nome da minha primeira professora do antigo Jardim I e II no Colégio dos Santos Anjos. Sua criatividade e seu carinho comigo, ainda guardo em minhas memórias. Fui sua professora auxiliar na turma do Jardim II e depois sua Orientadora Pedagógica, no mesmo período da professora Jane. Nessa ocasião, por ser tão criativa e uma valiosa artista plástica, estava como professora de Artes de toda a Educação Infantil. Mesmo tão pequena, lembro das suas brincadeiras e invenções que era capaz de realizar: transformava um simples papel em objetos, paisagens encantadoras para contar histórias. Ainda lembro dos finais de semana que me levava para sua casa de praia em na cidade de São Pedro D’Aldeia (RJ).

Os quadros abaixo ilustram como foi a formação do grupo focal com a técnica da bola de neve por meio da categoria “professoras marcantes” e as séries, juntamente com as áreas disciplinares que cada uma está ensinando.

QUADRO 1: demonstrativo da bola de neve na formação do grupo focal



QUADRO 2: demonstrativo das séries e disciplinas de cada professora marcante



*(LP) Língua Portuguesa e (ES) Estudos Sociais.

A intenção de promover o grupo focal com essas professoras era um modo de expandir a trama da tessitura empírica desta *pesquisa-meada*, além dessa técnica representar uma interessante composição de instância de produção empírica por meio da qual se poderia tomar contato com as narrativas dessas professoras sobre suas práticas docentes: como elaboram e desenvolvem suas aulas? Que formas possíveis de se trabalhar com Estudos Sociais por meio

das produções das narrativas históricas escolares nos Anos Iniciais no Colégio Pedro II? De que forma, ao relatar suas experiências, é (re)constituído um contexto discursivo, nos saberes docentes, de como se produz esse conhecimento escolar? Desta forma, a nossa intenção é a partir desses relatos, criarmos possibilidades de (re)constituição de saberes docentes nos/pelos fluxos culturais nas paisagens escolares que vão também se (re)constituindo nessas (re)configurações.

Com parecer aprovado do Projeto pela Plataforma Brasil, refiz o contato com as professoras para agendarmos o nosso encontro para a realização do grupo focal, porém duas professoras não poderiam participar: Eliane, pois estava hospitalizada e de licença médica; e a professora Emília também não poderia devido a sua incompatibilidade de horários na escola. A data para esse encontro já havia sido alterada muitas vezes, tendo em vista a dificuldade de conciliar os horários de todas nós, inclusive de uma professora que estava como observadora desse grupo focal, conforme os aportes teóricos dessa metodologia sugerem. Uma data prevista, foi a do dia 14 de maio de 2019, dia de paralisação em prol da Educação e contra o contingenciamento de verbas nessa área pelo Governo Federal. E duas dessas professoras participariam do ato e das reuniões com os demais professores, argumentando que seria um momento importante para reivindicar os direitos e a importância da Educação pública no Brasil, pois isso influencia diretamente em suas práticas docentes.

Sendo assim, o que seria a formação de um grupo focal, que conforme alguns estudos sobre a constituição de grupos focais (MORGAN, 1997) recomenda que o número de participantes varia de **quatro** a dez pessoas, isto depende do nível de envolvimento com o assunto de cada participante, realizamos uma entrevista coletiva com duas professoras apenas: Ana e Jane. A realização dessa entrevista foi na data de 29 de maio de 2019 numa das salas de aula do terceiro ano dos Anos Iniciais.

Decidimos em não mais adiar, pela dificuldade de ter uma outra data possível com todas juntas, tendo em vista o prazo para a transcrição, aprofundamentos teóricos para embasar o registro dos relatos da empiria, com a produção final da pesquisa e ao mesmo tempo com a data da defesa da presente obra acadêmica.

Bastos e Santos (2013) são autores que teoricamente dialogamos para argumentar a utilização dessa metodologia da entrevista, pois ressaltam que a nossa sociedade está constantemente inserida nessa prática. Cada vez mais as pessoas sentem a necessidade de opinar, falar e de ouvir. Atualmente busca-se uma prática no âmbito da pesquisa, de forma que o sujeito participante construa, junto com quem o entrevista, de forma cooperativa, o discurso produzido. A entrevista é entendida, neste caso, como um evento interacional. Esta

perspectiva interacional, assinalada pelos autores supracitados, parte do trabalho de Elliot Mishler (1984; 1986 e 1999), pesquisador da área de psicologia social, que realizou análise de narrativas em entrevistas para examinar a complexidade, a multiplicidade e os conflitos presentes nas performances identitárias de seus entrevistados.

Por ser o trabalho docente um trabalho de grande complexidade, que “levanta questões complexas do poder, da afetividade e da ética”, inerentes à relação com o outro (TARDIF e LESSARD, 2005, p. 30) consideramos que a entrevista semiestruturada é o recurso que melhor permite ter acesso às perspectivas desses sujeitos, além de ser a mais adequada e compatível pela mudança na organização e na estrutura da entrevista.

O tempo de duração da entrevista com as duas professoras juntas foi de aproximadamente 2 horas (14 às 16h) e as perguntas foram organizadas por seis eixos:

1. Etapa da Educação Básica: Anos Iniciais do Ensino Fundamental
2. Formação para ensinar a disciplina
3. Organização da disciplina de Estudos Sociais
4. Abordagem dos conteúdos/ temas da disciplina de Estudos Sociais
5. Experiência(s) marcante(s)
6. Relação(ões) com a disciplina de Estudos Sociais e com o Colégio Pedro II.

Para Ludke e André (1986) a entrevista é um dos instrumentos básicos para a coleta de dados, seja ela realizada por gravação direta ou anotação. É através dela que se estabelece uma interação entre pesquisador e pesquisado, diminuindo a relação hierárquica entre ambos. Apesar desse instrumento diminuir a relação hierárquica, assim como sugerem as autoras, esta relação continua imposta.

No presente estudo, eu como a entrevistadora tentei colocar-me numa relação de pares, apresentando-me primeiramente como também professora dos Anos Iniciais do Colégio Pedro II, ressaltando que a nossa intenção não era em adquirir comprovações de um trabalho mais ou menos perfeito, certo ou errado ou para realizar julgamentos. E sim, apenas para entender como esse trabalho, realizado por elas, professoras, flui, se desenvolve nas suas práticas, considerando que a filosofia do nosso trabalho no âmbito da educação e as nossas perspectivas como pesquisadoras nessa mesma área é de valorizar o trabalho do professor dos Anos Iniciais, considerando também que elas foram indicadas como professoras, pelos seus pares, que desenvolvem boas práticas e que, por isso, gostaríamos de conhecer essas práticas,

essas formas de ensinar, contribuindo como grandes referências para outros pares, outros professores, pois, inclusive, acreditamos que falar da nossa prática docente é importante.

Para Bourdieu (2007, p. 695) no momento que o entrevistador inicia o processo de entrevista, é ele quem dita as regras do jogo com o intuito de promover uma identificação por parte dos entrevistados. Porém, para Bourdieu (idem), determina os objetivos e nessa relação o “mercado dos bens linguísticos e simbólicos”, se institui na relação entre pesquisador e pesquisado.

Esta dissimetria é redobrada por uma dissimetria social todas as vezes que o pesquisador ocupa uma posição superior ao pesquisado na hierarquia das diferentes espécies de capital, especialmente do capital cultural (idem).

Quanto à análise de conteúdos, Ludke e André (1986) afirmam que esta é uma técnica de pesquisa que permite inferências válidas e replicáveis dos dados para o seu contexto, ou ainda, um método de investigação do conteúdo simbólico das mensagens, as quais podem ser abordadas de diferentes formas e ângulos.

A análise de conteúdo passou inicialmente pela transcrição (áudio, com um gravador) para, em seguida, passar pela classificação e organização das informações/experiências relatadas, num processo de leitura, releitura do material e das imagens adquiridas pela filmagem (filmadora) e registradas pela observadora, seguidas de uma segunda fase, mais delicada, chamada de teorização, assim como sugerem as autoras.

Em sua fase inicial de análise, a transcrição foi realizada por uma colega e finalizada por mim, de forma a respeitar as obrigações de fidelidade ao que se apresentou na entrevista. Consideramos aqui a transcrição como uma oportunidade de análise a fim de identificar nuances não percebidas no momento da entrevista. Para Bourdieu (2007), a transcrição muito literal, em que uma simples vírgula comanda todo o sentido de uma frase, já se caracteriza como uma interpretação e considera ainda que:

[...]rompendo com a ilusão espontaneísta do discurso que “fala de si mesmo”, a transcrição joga deliberadamente com a pragmática da escrita (principalmente pela introdução de títulos e de subtítulos feitos de frase tomadas da entrevista) para orientar a atenção do leitor para os traços sociologicamente pertinentes que a percepção desarmada ou distraída deixaria escapar (idem, p. 709).

A fase de classificação e organização das narrativas/experiências foi iniciada pela categorização de quatro aspectos presentes na entrevista: *Anos Iniciais; o conhecimento*

escolar de Estudos Sociais; narrativas históricas; e práticas/saberes docentes. A partir daí, foi realizada a escolha da unidade de análise: a de registro⁴¹. Foram selecionados temas, expressões e itens que apareceram com frequência nas suas narrativas, que foram relacionados aos aspectos elencados inicialmente.

Ludke e André (1986) classificam a teorização como delicada, pois o pesquisador não deve se deter à mera descrição das categorias achadas, mas acrescentar uma abstração, um salto no sentido de procurar novas explicações e abstrações. Contudo, alguns problemas éticos, metodológicos e políticos podem surgir envolvendo questões acerca do sigilo de informações, da subjetividade do professor e da fidedignidade das informações.

3.3 Saberes docentes nos fluxos culturais e produção de “paisagens”: como e quais sentidos as professoras (re) constituem nas suas aulas de Estudos Sociais

Eu hoje não me vejo fazendo outra coisa, eu me sinto muito feliz na minha profissão e **uma palavra que para mim marca a nossa profissão é: transformação**. Eu acho que existe em nós uma possibilidade muito grande de transformação enquanto pessoas, de construção de conhecimento seja com nossos colegas de trabalho ou com os alunos, eu acho que é uma via de mão dupla.

(JANE) [Trecho retirado da entrevista]

3.3.1 Fatos/ “marcas” de se (re)constituir docente: meditação e sensibilização

Ao iniciarmos a entrevista com as professoras Ana e Jane, refletindo sobre a estrutura das perguntas que já tinham sido elaboradas para a realização do então grupo focal com as quatro professoras, ficamos na dúvida se daríamos prosseguimento com o que pensamos sobre a dinamização de apresentação para darmos início às etapas das perguntas.

Resolvemos aguardar a ocasião e perceber se as professoras Ana e Jane concordariam com a proposta da atividade de apresentação/sensibilização pensada para esse momento tão

⁴¹ Segundo Ludke e André (1986) o processo de análise de conteúdos envolve escolha de uma unidade de análise e são dois os tipos de unidade: a de registro e a de contexto. Nas de registro são selecionados segmentos específicos do conteúdo.

especial para todas nós, pesquisadoras e professoras, Ana e Jane, pois, na verdade, soubemos no dia da entrevista, na parte da manhã, que a professora Eliane também não poderia estar presente devido sua questão de saúde.

Ao chegar no Campus de São Cristóvão, estava acompanhada de um colega do nosso grupo de pesquisa que foi o responsável pela instalação e pela filmagem do nosso encontro (entrevista), além de uma outra colega, que também aceitou prontamente ao convite para ser a observadora do então, grupo focal. Nos apresentamos à Direção da escola, que numa data anterior eu já havia conversado com a Diretora Professora Cristina Galvão para explicar e apresentar o teor da pesquisa e a metodologia que seria desenvolvida com as professoras, além de entregar o Termo de autorização de pesquisa⁴² a ser realizada no Colégio, emitido pelo setor da PROPGPEC⁴³. Em seguida, nos dirigimos à sala 9, local designado para a realização da entrevista.

Nós, pesquisadoras, escolhemos o próprio Campus de São Cristóvão I para ser o local da empiria da presente pesquisa, pois é o local em que as professoras trabalham. Inclusive, todas elas também concursadas. A sala de aula também foi escolhida por nós como o espaço específico para o nosso encontro e para efetiva entrevista, pelo fato das afinidades que essas professoras têm com esse espaço de trabalho, como um dos lócus em que se desenvolve a prática docente. Além disso, em comunhão com Monteiro (2015), essa sala de aula ser um dos locais (contextos curriculares específicos) e:

[...] considerados em seus aspectos contingenciais, nos quais circulam diferentes sentidos e demandas de conhecimento: fluxos oriundos dos conhecimentos científicos que se articulam com referências culturais dos diferentes sujeitos em diálogo e das instituições onde se efetivam as mediações/produções/práticas articulatórias/negociações, no movimento constitutivo do “ensino de” no fazer curricular (p. 166)

Além disso, como iríamos gravar as nossas conversas, um local mais tranquilo, sem muito barulho seria um cenário ideal para propiciar diversas reflexões e o sentido do *ouvir/escutar o outro e se escutar*. A sala de aula estava vazia de pessoas, mas muito produzida por atividades realizadas pelos próprios alunos do terceiro ano. Ambiente acolhedor para a “troca” de muitos conhecimentos e muitas aprendizagens.

⁴² Termo concedido pelo Colégio Pedro II para ser autorizada a entrevista no espaço do Colégio.

⁴³ Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura.

Organizamos todo o recurso de áudio/vídeo, os Termos de Livre Consentimento⁴⁴ que foram assinados e entregues à Jane e à Ana para formalizar e oficializar seus consentimentos para a entrevista.

Antes de “clique no start”, agradei a presença e a aceitação do convite que fizemos para participarem dessa fase tão valiosa da pesquisa. Eu, particularmente com a presença dos meus queridos colegas do grupo de pesquisa e na companhia tão preciosa delas, estava muito feliz e agradecida pela chegada desse dia. Estava entusiasmada e aguardando as surpresas e possíveis respostas que teríamos com suas narrativas/experiências. Então, aproveitei e fiz outro convite a elas para o nosso momento de sensibilização, objetivando a realizar uma breve meditação orientada, assim como realizava com os meus alunos do segundo dos Anos Iniciais, nas aulas de Estudos Sociais. E mais um convite foi aceito!

Camile: (Meditação guiada)⁴⁵ Vamos nos preparar para um momento especial. Vamos imaginar que somos conectados uns aos outros por fios invisíveis. Vamos nos preparar para produzir um espaço para ouvir o outro e ao mesmo tempo a nós mesmos. Podemos fechar os nossos olhos, se for mais confortável e quem quiser, sentir a nossa respiração, as batidas do coração, pois é através do silêncio que ouvimos a nossa mente e o nosso coração. Nesse silêncio interior podemos sentir a nossa presença, a nossa essência, as nossas memórias e as nossas histórias.

(Proposta da reflexão)⁴⁶: Nessa sintonia com o que sentimos, com o que somos, propomos pensarmos sobre uma breve narrativa, que pode ser um fato originário ou transcorrido durante a nossa vida, **pode ser uma palavra, um sentimento, uma música, um poema, uma breve lembrança, uma marca pessoal ou profissional, que contribui para a nossa constituição como docente. Ao lembrarmos e ao narrarmos um acontecimento estamos sempre revivendo, então deixe fluir os seus pensamentos, os seus sentimentos, sinta a presença do outro, sinta a sua presença e se permita a reconstituir-se como ser humano e como ser professor.** [grifos nossos]

⁴⁴ Apresentados nos anexos da pesquisa.

⁴⁵ Essa proposta de meditação dedico às minhas queridas amigas/ professoras: **Vanessa**, pelo seu lindo trabalho com os alunos dos Anos Iniciais do Colégio Pedro II, que nas suas aulas de Ciências, praticava meditação/ relaxamento com as crianças, fazendo com que seus alunos se envolvessem mais nas suas aulas, e assim conseguiram aprender; **Natasha**, minha professora de ioga, com quem venho aprendendo sobre a filosofia do ioga e me ajudando a descobrir as minhas potencialidades e os movimentos que meu corpo é capaz de realizar, me permitindo a novos desafios, e não poderia deixar de registrar e dedicar à minha psicóloga querida **Inah**, pois ao me ensinar a prática da respiração e da meditação guiada, me traz mais confiança, tranquilidade e os “despertares” da minha consciência. A prática da ioga me influencia diretamente na (re)constituição dos saberes docentes, pois passou a contribuir muito mais na minha forma de ensinar, de me relacionar com o conhecimento científico, e na interação/ integração com meus alunos. Considero um recurso didático para envolver ainda mais os meus alunos, permitindo suas aprendizagens, além do autoconhecimento.

⁴⁶ Ao realizarmos a atividade inicial de sensibilização com as professoras Ana e Jane, tínhamos como intenção, além de desenvolver um ambiente propício para incentivar a imaginação dessas professoras para (re) constituírem seus saberes docentes ao narrarem suas experiências, práticas na sala de aula. No entanto, consideramos que a dinâmica relatada no início dos trechos da entrevista não contribuiu para a realização dessa proposta, pois como as professoras não foram consultadas e informadas previamente, deixando-as ficarem surpresas com esse momento de sensibilização.

(Sensibilização): **É só a gente pensar um pouquinho sobre essa nossa marca**, sobre essa questão do ser professor docente, não apenas no nosso colégio, não apenas nos Anos Iniciais, **mas aquilo que nos move a cada dia ao entrarmos e saímos da sala de aula**, porque muitas vezes a gente não tem esse time ou essa percepção. Às vezes, no dia a dia, nós não temos essa troca, vamos fazendo as coisas sem refletir e sem pensar sobre elas... [grifos nossos]

Eu acho que a palavra que me vem é um pouco parecido com o que você trouxe. **Eu vivi com uma mãe que foi professora**. Mas que foi uma professora leiga no interior de Minas Gerais e que nunca conseguiu se constituir professora no Estado de São Paulo, para onde ela foi quando eu era bebê. **Então, em casa, ela sempre foi essa mestra. Foi ela quem me alfabetizou e eu nunca, na minha infância e na minha adolescência, pensei, com consciência, que seria professora por causa de minha mãe**. Mas quando comecei a estudar para fazer o magistério - que aqui é o normal - em São Paulo - eu me dei conta do quanto aquele processo tinha me constituído. **Então eu cresci com uma mãe professorando na minha casa o tempo todo e me descobri professora depois que comecei a estudar**. [ANA] [Gifos nossos]

Acho que me tornei professora por necessidade, isso eu tinha 17 anos. Sou de uma família onde meus pais sempre estimularam a minha independência, enquanto mulher, financeira. Também tenho outros desdobramentos, mas havia essa necessidade de trabalhar na minha família, não para que eu contribuísse para o sustento deles, mas para que eu tivesse a minha própria liberdade. Isso era muito estimulado e o único caminho visto, vislumbrado, pela minha família era a docência. Eu fiz curso de formação de professores, fiz o normal, em São João de Meriti com 17 anos e aí eu caí meio de paraquedas. Não foi uma coisa escolhida por mim, como “eu quero fazer medicina”, não, eu vou escolher uma coisa que me possibilite entrar no mercado de trabalho. Entrei pra UFF com 17 e comecei a trabalhar com 17 também. Mas aí estão as surpresas que a vida reserva para a gente. Eu hoje não me vejo fazendo outra coisa, eu me sinto muito feliz na minha profissão e uma palavra que para mim marca a nossa profissão é: transformação. **Eu acho que existe em nós uma possibilidade muito grande de transformação enquanto pessoas, de construção de conhecimento seja com nossos colegas de trabalho ou com os alunos, eu acho que é uma via de mão dupla. Então, para mim a escola é esse lugar de conhecimento, de troca. E eu sou apaixonada, posso dizer que dei sorte, acho que dei sorte mesmo**. [ANA] [grifos nossos]

O relato acima inaugura as falas de Ana e de Jane para a análise empírica da pesquisa. No(s) sentido(s) de suas narrativas sobre sua(s) marca(s) do ser/estar sendo docente emerge a presença imperativa da docência em sua vida para as duas, mas de formar e momentos diferentes de suas vidas. Para Ana, as palavras “eu acho que a palavra que me vem é um pouco parecido com o que você trouxe. Foi ela quem me alfabetizou e eu nunca, na minha infância e na minha adolescência, pensei, com consciência, que seria professora por causa de minha mãe”, reforçam como a experiência com a sua mãe a afetou, de forma a ser a sua própria mãe a representatividade e o motivo dessa escolha. O início da narrativa de Ana revelou como ao ouvir, ao escutar a experiência de outro, nesse caso a minha, quando eu afirmo que a minha mãe, conforme mencionado anteriormente no escopo dessa pesquisa, é a minha professora marcante e a minha valiosa influência da escolha da minha profissão, que nesse momento, Ana refletiu sobre esse seu processo constituinte da docência e “se deu

conta” dessa constatação para si, pois sua expressão foi de satisfação. Segundo a autora Delory-Momberger (2012)

as ‘histórias’ que contamos sobre nós mesmos e que, segundo alguns, nós dirigimos a outros, longe de nos jogar numa intimidade inacessível, tem por efeito articular nosso espaço-tempo individual ao espaço-tempo social. Efeito que pode ser obtido só porque a sequência narrativa que construímos, em suas formas e seus conteúdos, implica um conhecimento dos contextos, das instituições, das práticas, pois ela põe em cena uma racionalidade social na qual nós estamos envolvidos. (...) De alguma maneira, não podemos impedir que as histórias que contamos a nosso respeito e a nós mesmos sejam ao mesmo tempo histórias de sociedade (p. 75).

Ainda segundo Delory-Momberger, as palavras que o sujeito profere de si mesmo abrangem formas diversas, devido à pluralidade de perspectivas enunciativas e tipos de discursos que entram ali em ação, como os discursos descritivos, explicativos, avaliativos, argumentativos etc. (p. 76). No entanto, a autora dá um destaque especial ao discurso narrativo, pois defende que a especificidade desse discurso reside no fato dele possuir uma relação direta com a dimensão temporal: “o discurso narrativo, construindo sequências de ação, constitui a trama sobre a qual são tecidas outras formas de discursos que descrevem, explicam, argumentam, avaliam as ‘ações’ relatadas” (p. 77)

Outro ponto importante, também é o fato de sua mãe ser a figura de grande representatividade como sua professora e alfabetizadora. E hoje, desde 2018, Ana retorna à sala de aula para ser também alfabetizadora/professora do primeiro ano dos Anos Iniciais do Colégio Pedro II.

A Jane, com as primeiras palavras: “sou de uma família onde meus pais sempre estimularam a minha independência, enquanto **mulher**, financeira”, revela uma constituição identitária de si atravessada por processos históricos e educativos, privilegiando os homens com reforço às práticas da sociedade patriarcal. Destaco esses estudos, tendo em vista que essa afirmação da identidade feminista e de mulher negra, aparecem intrínsecos e em evidência não apenas em suas narrativas, sendo mulher e negra, como também nas narrativas de Ana, mulher e branca. Essas narrativas influenciam diretamente nas suas (re)constituições pessoais e profissionais, focalizando, inclusive nas suas metodologias e conteúdos de ensino em Estudos Sociais, que serão destacadas nas narrativas a serem apresentadas. As narrativas de Ana e Jane dão sentidos não apenas por meio de suas palavras, mas nas suas formas de vida profissionais, suas emoções ao narrarem e nas suas práticas docentes. Fatos que julgamos essenciais para a (re)constituição como docente de cada uma e no coletivo.

Ao encontro da constituição identitária feminista de Jane, a Pedagogia Feminista é voltada para o empoderamento e emancipação de grupos de mulheres, desconstruindo paradigmas que tendem a levá-las à submissão, inviabilizando suas práticas (LOURO, 1997).

O modelo feminista de educação propõe um conjunto de estratégias e procedimentos que rompe com a lógica de que o saber se encontra apenas naquele que é fonte de autoridade e transmissor único de conhecimento. Propõe, então, a valorização das várias vozes, sendo o diálogo sua dinâmica problematizadora, no qual todas e todos são igualmente falantes e ouvintes, capazes de expressar diferentes saberes. As situações de aprendizagens são momentos privilegiados nos quais todas/os são levadas/os a construir conhecimentos de forma cooperativa (idem).

Nesta perspectiva, essas atrizes e atores sociais passam a acreditar em seus saberes, dando sentido às suas falas e aos seus desejos. A Pedagogia Feminista pretende ser emancipatória porque possibilita a conscientização, a libertação e a transformação das/os sujeitas/os e de sua realidade, como afirma Freire (2005, p. 78):

[...] a educação libertadora, problematizadora, já não pode ser o ato de depositar, ou de narrar, ou de transferir, ou de transmitir “conhecimentos” e valores [...] mas um ato cognoscente. Como situação gnosiológica, em que o objeto cognoscível, em lugar de ser o término do ato cognoscente de um sujeito, é o mediatizador de sujeitos cognoscentes, [...] a educação problematizadora coloca, desde logo, a exigência da superação da contradição educador-educandos [...].

Além de libertadora, transformadora e dialógica, essas práticas educativas devem dar poder às mulheres de forma a permitir, tanto às práticas como às relações interpessoais, a utilização de estratégias de “superção” do estado de submissão e de ausência do exercício do poder entre elas. Dessa forma, Louro (1997, p. 119) reforça:

[...] as relações sociais são sempre relações de poder e que o poder se exerce mais na forma de rede do que em um movimento unidirecional, então não será possível compreender as práticas como isentas desses processos. A construção de uma prática educativa não-sexista necessariamente terá de se fazer a partir de dentro desses jogos de poder.

Jane ainda reforça que foi estudar para ser professora por necessidade, mas hoje reconhece que foi a melhor escolha e se sente feliz por isso. Outro valioso destaque é a questão da palavra TRANSFORMAÇÃO que ela caracteriza como uma marca da profissão docente, pois é uma profissão que transforma as pessoas e de construção do conhecimento.

A palavra e a *paisagem* produzidas na/pela constituição do *ser docente* se desenvolvem ao dialogar com o que Larossa (2002, p. 27) afirma ser “a experiência, como algo singular e de alguma maneira impossível de ser repetida por mais que os sujeitos passem pelas mesmas experiências”, além de ser aquilo que “nos passa” o nos afeta, nos transforma; com o que foi afirmado por Jane, ao se referir que a docência transforma as pessoas.

Monteiro (2018) afirma que certamente os estudos sobre os saberes docentes contribuíram para uma melhor compreensão da especificidade de sua atuação, destacando o “saber da experiência”, “núcleo vital do saber docente, a partir do qual os professores tentam transformar as relações de exterioridade com os saberes em relações de interioridade com sua própria prática” (TARDIF, LESSARD e LAHAYE, 1991).

O alerta desses autores aos professores sobre a necessidade de

“liberar seus saberes da prática cotidiana e da experiência vivida, de modo a submetê-los a um reconhecimento por parte dos outros grupos produtores de saberes, e impondo-se, desse modo, enquanto produtores de um saber originado em sua prática e sobre o qual poderiam reivindicar um controle socialmente legítimo... condição para um novo profissionalismo” (idem)

Sendo assim, pensamos que o saber docente é inerente ao sentido que constituímos o *ser docente*, também *ex-posto* (LAROSSA, 2002) pelas narrativas de Ana, Jane e a minha no momento de indagá-las sobre suas experiências. Estas, como singulares, abertas, mutantes, *imaginadas* porque também buscamos em nossas lembranças conexões com outras *experiências* que (re)constituem outros sentidos, produzindo novas paisagens nas nossas práticas docentes, outras novas paisagens escolares.

3.3.2 Anos Iniciais

Eixo 1: Etapa da Educação Básica: Anos Iniciais do Ensino Fundamental

Esse trabalho para mim, com os Anos Iniciais, ele é uma oportunidade de conhecimento e de trabalhar um outro aspecto que eu também considero importante que são as emoções.

Essa liberdade de criação, de produção de conhecimento, ela é muito rica nos Anos Iniciais. (JANE) [Trecho retirado da entrevista]

Camile: Como vocês percebem e/ ou entendem essa etapa do Ensino Fundamental?

Eu acho que tem uma potência no primeiro segmento que a gente normalmente, não estou dizendo no Pedro II, mas que, ao longo da minha vida de professora, **eu vi o tempo todo ser questionado, ser posta em xeque, porque a gente é professora de criancinha. Mas eu acho que é um momento de uma riqueza impressionante o que a gente consegue discutir, produzir e fazer com eles desde o primeiro ano até o quinto. Eu acho que são cinco anos muito ricos, de produção de conhecimento, e aí pensando nos Estudos Sociais eu acho que a gente tem a faca, o queijo e a boa vontade deliciosa deles na mão.**

E a gente tem a potencial de fazer mil coisas. Então, assim, tenho a felicidade de poder continuar trabalhando com o primeiro segmento e agora estou no primeiro ano. Então, sou professora do Primeiro Ano do Ensino Fundamental e nessa retomada de primeiro ano é o segundo consecutivo, ano passado eu voltei para o primeiro ano depois de 8 anos fora de sala, minha última turma aqui havia, também, sido de primeiro ano e em 2019 estou com uma outra turma e já dei uma sambada pela escola, nesses anos que eu estou aqui, em alguns lugares. E tive a chance de olhar, durante um tempo, para os Estudos Sociais do primeiro ao quinto. **Eu fico lá na sala 1, ela (Jane) fica na 20 e a gente não consegue se encontrar.** E esse segmento tem isso, não estou dizendo que os outros não tenham, **mas ele tem esse potencial que vem junto com a infância e se a gente consegue pensar a infância e pensar o conhecimento na infância e para a infância, são dois conceitos muito bacanas da gente poder trabalhar junto.**

Então, acho que quando a gente consegue **propor para as crianças de 6 anos que possam dizer o que pensam, que possam refletir, que possam ouvir o outro e ir se constituindo a partir das narrativas das outras crianças,** sobre os seus grupos sociais, sobre aquilo que eles vivem no dia a dia. **Quando a gente consegue, na rodinha, deixar as lições fundamentais para eles.** Mas, **escutar uma criança** que fica à vontade para dizer que está com medo do tiroteio lá perto da casa dela, quando uma criança traz que ela foi para a igreja e a outra foi para o terreiro e a outra não vai a lugar nenhum e a gente consegue trabalhar isso com respeito, com naturalidade, porque a vida é assim. Dentro de uma turma de crianças de 6 anos, sem aquilo que muitas vezes a gente vai carregando, em grupos adultos que influenciam muito no pensamento das crianças. Eu acho que essa riqueza é fantástica. Então, **ter o privilégio de poder contar com a possibilidade de que isso seja o viés de um trabalho de alfabetização é muito bacana.** [ANA] [grifos nossos]

Eu sempre percebi o trabalho dos Anos Iniciais; a partir do olhar de outras pessoas, como um trabalho menor, as pessoas tendem a considerar um trabalho não tão importante ou não tão intelectual, como se fosse um trabalho mais braçal... Aí entra o que a Ana falou sobre infância, que tipo de concepções,

enfim. Mas sempre ouvi muito isso porque transitei também por esses **espaços**⁴⁷. É muito mais fácil você escutar isso quando está no Ensino Médio, do que dos seus próprios colegas de Ensino Fundamental. Apesar desses colegas também sentirem isso, **dessas em sua maioria mulheres. Esse trabalho com as crianças, primeiro é um trabalho muito gostoso de fazer, pela sua liberdade, pela liberdade de você atuar sem tantas barreiras que em outros segmentos você encontra.**

Outro dia mesmo, eu estava com a minha turma e **nós falamos sobre mulheres no samba** e a gente acabou falando que a avó Maria do Jongo tinha morrido e aí partiu para a marcação do Jongo, eu dancei Jongo⁴⁸. **Então assim, essa liberdade de criação, de produção de conhecimento, ela é muito rica nos Anos Iniciais**, até porque as crianças são muito curiosas e a questão da escolarização, ainda mais com o primeiro ano, eles estão entrando na escola e o quinto, pelo menos como eu vejo o quinto, às vezes, eu sinto que nos espaços de primeiro segmento é como se o quinto fosse uma ponta e já está preparando para o sexto. E, **na verdade, eu não acredito em nada disso, eu acho que se o quinto ano quer roda, a gente faz roda, a gente vai na sala de leitura, a gente tenta pensar nesse caminho que, às vezes, deixam pra trás lá no primeiro ano e a gente tenta fazer essa retomada...**

Esse trabalho para mim, com os Anos Iniciais, ele é uma oportunidade de conhecimento e de trabalhar um outro aspecto que **eu também considero importante que são as emoções**. As nossas emoções, como a gente olha para isso, como a gente olha para gente, o que a gente sente, como a gente lida com o que a gente sente. [JANE] [grifos nossos]

Os relatos das professoras sobre como percebem e/ou entendem os Anos Iniciais se complementam, principalmente a partir da fala da professora Ana, que ao ressaltar que nessa etapa da Educação Básica “tem esse potencial que vem junto com a infância e se a gente consegue **pensar a infância e pensar o conhecimento na infância e para a infância**, são dois conceitos muito bacanas da gente poder trabalhar junto”. Ana nos faz destacar um valioso potencial pertinente ao trabalho desenvolvido nos Anos Iniciais, que acreditamos ser um fator muito significativo para a prática docente: o professor ter a concepção de infância e pensar sobre o conhecimento nessa fase da vida. Como se dá esse conhecimento? Como as

⁴⁷ *Espaços/locais* por onde já trabalhou: Município da cidade do Rio de Janeiro, no Estado do Rio de Janeiro e com Educação de Jovens e Adultos (EJA).

⁴⁸ O Jongo é uma dança de origem africana, possivelmente do povo oriundo de Angola, da qual participam homens e mulheres, significando divertimento. O canto tem o papel fundamental, associado aos instrumentos musicais e à dança. Alguns pesquisadores classificam-no como um "tipo de samba" mais antigo, seria ele que daria mais tarde origem ao samba. Em alguns locais, o nome pode variar como Caxambu, Dança do Jongo, Bambelô, dentre outros. Disponível em: www.brasilfolclore.hpg.ig.com.br/ <Acesso em 25 de junho de 2019>.

crianças nessa fase conseguem aprender? Como constituir/mobilizar saberes que sejam capazes de fazer as crianças, dessas faixas etárias (Anos Iniciais) aprenderem?

Essas perguntas são despertadoras para que os professores possam pensar que metodologias podem utilizar, desenvolver, mobilizar, adaptar para que o processo da aprendizagem se desenvolva de forma satisfatória e significativa aos alunos – relações constituídas com o saber – que são corroboradas com o artigo de Boeno (2011)⁴⁹, quando afirma que é nessa fase que ocorre o desenvolvimento de diversos aspectos fundamentais na vida do ser humano: social, cognitivo, afetivo, emocional, entre outros. Desse modo, é importante levar em consideração que a responsabilidade pelo desenvolvimento integral da criança, não envolve apenas o professor, mas a escola como um todo, a família, enfim toda a comunidade escolar, além dos aspectos sociais, culturais e econômicos que também influenciam nesse desenvolvimento.

Outro aspecto que merece destaque é o psicológico, Baptista (2009) ainda salienta que a importância das contribuições de Piaget⁵⁰ no que se refere à valorização do indivíduo, no sentido de compreender como a criança se desenvolve, porém demonstra preocupação, pois “a centralidade atribuída à análise da interação da criança com o mundo físico impôs, em certa medida, a ideia de que o desenvolvimento humano era um desafio a ser alcançado individualmente, a partir de progressos naturais” (MACIEL, BAPTISTA e MONTEIRO, 2009, p. 16).

Desta maneira, ela ressalta as contribuições de Vygotsky⁵¹ no sentido de que este acrescenta as interações sociais como fundamentais para o desenvolvimento do indivíduo.

⁴⁹ BOENO, M. Rosângela. Constituição histórica da concepção de infância e relação entre formação de professores e as diretrizes para o trabalho com o 1º ano do Ensino Fundamental de nove anos. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n.43, p. 42-65.

⁵⁰ Jean Piaget (1896-1980): nasceu em Neuchâtel, Suíça, em 1896. Aos 10 anos publicou seu primeiro artigo científico, sobre um pardal albino. Desde cedo interessado em filosofia, religião e ciência, formou-se em biologia na Universidade de Neuchâtel e, aos 23 anos, mudou-se para Zurique, onde começou a trabalhar com o estudo do raciocínio da criança sob a ótica da psicologia experimental. Em 1924, publicou o primeiro de mais de 50 livros, *A Linguagem e o pensamento na criança*. Antes do fim da década de 1930, já havia ocupado cargos importantes nas principais universidades suíças, além da diretoria do Instituto Jean-Jacques Rousseau, ao lado de seu mestre, Édouard Claparède (1873-1940). Foi também nesse período que acompanhou a infância dos três filhos, uma das grandes fontes do trabalho de observação do que chamou de „ajustamento progressivo do saber. Até o fim da vida, recebeu títulos honorários de algumas das principais universidades europeias e norte-americanas. Morreu em 1980 em Genebra, Suíça (REVISTA NOVA ESCOLA – EDIÇÃO ESPECIAL, julho/2008).

⁵¹ Lev Semionovitch Vygotsky (1896-1934): nasceu em 1896 em Orsha, pequena cidade perto de Minsk, a capital da Bielorrússia, região então dominada pela Rússia (e que só se tornou independente em 1991, com a desintegração da União Soviética, adotando o nome de Belarus [...]). Aos 18 anos, matriculou-se no curso de medicina de Moscou, mas acabou cursando a faculdade de direito. Formado voltou a Gomel, na Bielorrússia, em 1917, ano da revolução bolchevique, que ele apoiou. Lecionou literatura, estética e história da arte e fundou um laboratório de psicologia [...] tendo produzido mais de 200 trabalhos científicos. Em 1925, já sofrendo da

Assim como Piaget, Vygotsky também deu importância ao papel do sujeito na aprendizagem. Entretanto, se para o primeiro os suportes biológicos que fundamentam sua teoria dos estágios universais receberam maior destaque, para o segundo, a interação entre as condições sociais e a base do comportamento humano foram os elementos fundamentais para sua teoria sobre o desenvolvimento (MACIEL, BAPTISTA e MONTEIRO, 2009, p. 16).

É exatamente neste ponto que Vygotsky traz o diferencial básico em relação à teoria de Piaget, quando enfatiza que o ser humano se diferencia dos outros animais pelo desenvolvimento das funções psicológicas superiores, responsável pelo intelecto, pela consciência. Assim sendo, “o desenvolvimento das funções psicológicas superiores é fruto do desenvolvimento da cultura e não do desenvolvimento biológico” (MACIEL, BAPTISTA e MONTEIRO, 2009, p. 17).

Kramer (2007) valoriza as ideias de Wallon ⁵²colocando-o ao lado de Vygotsky na busca de uma psicologia histórico-social. Miguel traz importantes contribuições neste sentido, pois ela assegura:

Em relação ao desenvolvimento infantil, a criança e seu meio são entendidos como uma unidade inseparável, na qual uma complementa o outro, desenvolvendo mútua relação [...] os aspectos biológico e social complementam-se de tal modo que a vida psíquica só pode ser abordada considerando tal relação. Na base da vida infantil, Wallon situa, **um par dialético no qual cada elemento condiciona o outro e se transforma nele** [...]. (MIGUEL, 1997, p. 99). [grifos nossos]

Miguel (1997, p. 99) garante: “no desenvolvimento social da criança, os coletivos (classe, grupos de jogos) têm um papel muito importante, **uma vez que o Outro é fundamental na formação do Eu**”.

Podemos constatar que a infância é uma fase muito importante na vida do ser humano, responsável pelo desenvolvimento de diversos aspectos fundamentais para a vida adulta, principalmente no que diz respeito ao emocional. É através da brincadeira, do faz de conta, da

tuberculose que o mataria em 1934, publicou A Psicologia da Arte, um estudo sobre Hamlet, de William Shakespeare, cuja origem é sua tese de mestrado. (REVISTA NOVA ESCOLA – EDIÇÃO ESPECIAL, julho/2008).

⁵² Henri Wallon (1879-1962): nasceu em Paris, França, em 1879. Graduou-se em medicina e psicologia. Fez também filosofia. Atuou como médico na Primeira Guerra Mundial (1914-1918), ajudando a cuidar de pessoas com distúrbios psiquiátricos. Em 1925, criou o laboratório de psicologia biológica da criança. Quatro anos mais tarde, tornou-se professor da Universidade Sorbonne e vice-presidente do Grupo Francês de Educação Nova – instituição que ajudou a revolucionar o sistema de ensino daquele país e da qual foi presidente de 1946 até morrer, também em Paris, em 1962. Ao longo de toda a vida, dedicou-se a conhecer a infância e os caminhos da inteligência nas crianças.

imaginação que a criança se caracteriza e este é precisamente um dos pontos em que se resume a especificidade da infância.

Compreender como a infância foi concebida historicamente é um ponto fundamental para a compreensão da visão de infância que impera nos tempos atuais, a fim de realizar um trabalho coerente à faixa etária que o professor vai ensinar (não apenas na Educação Infantil, mas no que se refere aos Anos Iniciais, sendo o caso dessa pesquisa), respeitando as especificidades de sua infância, mas garantindo também a sistematização do conhecimento científico.

O PPPI do Colégio Pedro II, registra no texto sobre o Ensino Fundamental – Anos Iniciais – em que relata que o pioneirismo do *Departamento de Anos Iniciais do Ensino Fundamental* se evidencia por meio de alguns fatores, no qual destacamos o seu Projeto Político Pedagógico, pois longo dessa trajetória, a construção do trabalho vem demonstrando um processo de contínuo aprimoramento, traduzindo-se tanto pelo estudo e análise crítica das teorias que fundamentam as diversas concepções pedagógicas, quanto pela reflexão sobre práticas realizadas. A produção de saberes e de fazeres na escola, ao longo dessa trajetória, demonstrando um esforço permanente de diálogo com estudos teóricos para fundamentar as ações pedagógicas.

Atualmente, os Anos Iniciais são oferecidos em 5 dos 14 campi, organizados em aproximadamente 120 turmas que vão do 1º ano ao 5º ano do Ensino Fundamental. O ingresso desses estudantes ocorre por sorteio no 1º ano e, eventualmente, em demais vagas ociosas nos outros anos escolares.

No complexo de Realengo, funciona, também, a Educação Infantil. Em sua maioria, os estudantes de 1º ano nesse Campus são oriundos do Centro de Referência em Educação Infantil. Em todos os campi, observa-se no corpo discente grande diversidade social e cultural, que traz para os Anos Iniciais a oportunidade de trabalhar com a pluralidade desses grupos.

Desse modo, esse próprio documento considera:

que há crianças, no plural, e que a infância é diversa, busca-se perceber como elas aprendem e como interagem com o mundo. Além disso, procura-se levar em consideração suas características em todos os sentidos: **de ritmo de desenvolvimento, de classe social, de região de moradia, de gênero, de pertencimento étnico-racial, de orientação religiosa, entre outros.** Em suma, a escola deve reconhecer e trabalhar numa perspectiva inclusiva, a partir dessas

diferenças, que são aspectos enriquecedores para situações de ensino-aprendizagem, valorizando a diversidade social e cultural que nos caracteriza como sociedade.⁵³

Esses apontamentos no documento que regulamentam as propostas/práticas pedagógicas das etapas de ensino do Colégio Pedro II, revelam as apostas sobre os sentidos e concepções sobre a infância, destacando aspectos potentes para um trabalho pedagógico que tenha conhecimento de como as crianças/alunos aprendem e a forma como esses interagem com o mundo, revelando assim outra justificativa potente para a grande importância das concepções de infância e o como é relevante e está diretamente conectado com as práticas docentes, com saberes docentes.

Outros “fluxos” teóricos que ressaltam a fertilidade sobre a importância de como as crianças aprendem na infância, nos Anos iniciais, são as contribuições de Oliveira (2003) ao produzir o artigo sobre o ensino de História nos Anos Iniciais. A História sendo um campo disciplinar com conteúdos que tangenciam os Estudos Sociais, a autora traz as discussões a respeito do lugar do ensino de História nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, trazendo como questões principais qual a compreensão que um aluno de sete, oito anos pode formular a respeito da História, do passado? Como ele articula o conhecimento espontâneo sobre o passado e, conseqüentemente sobre história, fruto das relações sociais estabelecidas até então com seu meio social, com a História (disciplina) ensinada na escola? (p. 259-260).

Oliveira elabora a primeira questão a ser analisada para prosseguir com a discussão sobre isso: qual o lugar da memória? Qual o lugar da História? Qual a diferença entre História e memória no cotidiano escolar? Ao buscar compreender o lugar que a memória ocupa no ensino de História para crianças, Oliveira apresenta outra categoria: o passado. Não é possível discutir a questão do ensino de história sem discutir como cada uma destas categorias – memória e passado – se fazem presentes no que os professores denominam por História e que se transforma, na escola, em matéria prima do saber a ser ensinado.

Uma das conclusões dessa autora é que entender as representações dos professores sobre História passa, necessariamente, por entender a cultura da escola inserida no cotidiano escolar e como nela atuam todos os sujeitos envolvidos, constituindo-se a cultura escolar. Neste sentido, conforme Tardif (2002), não basta ouvir o que o professor fala a respeito de sua prática, é necessário também olhar para esta prática e tentar estabelecer as possíveis relações entre o que ele constrói enquanto discurso e o que efetiva na prática.

⁵³ Projeto Político Pedagógico Institucional – Colégio Pedro II. (2017 – 2020, p. 70)

A efetivação na prática está carregada de outros saberes: o saber da experiência, o saber curricular e os saberes pedagógicos. Ao lado das categorias selecionadas nesta pesquisa de Oliveira, como principais para se entender o ensino: memória, passado, história, tempo, alia-se outra: o cotidiano escolar.

Concordamos com Boeno (2011) que é fundamental o investimento na **formação dos profissionais da educação** e em outros fatores importantes para a melhoria do ensino, ou seja, investimentos suficientes em recursos humanos, pedagógicos, físicos e financeiros para que de fato possa ocorrer aprimoramento do processo ensino-aprendizagem.

Na frase em destaque no parágrafo supracitado, percebemos uma relação com o que Ana faz, ao relatar “eu vi o tempo todo ser questionado, ser posta em xeque, porque a gente é professora de criancinha”. Percebemos a relação da expressão *professora de criancinha*, como algo comum de se afirmar não apenas pelas famílias e comunidades escolares na sociedade, mas também pelos próprios pares, demais profissionais da Educação. Quem nunca escutou? Isso, nos faz correlacionar estudos sobre outro sentido dessa expressão: a potencialidade de ser docente de crianças. Que conforme permeiam esses parágrafos, as especificidades dos alunos na fase da infância, nos Anos Iniciais, demandam uma formação que contemple o desenvolvimento da aprendizagem.

Nóvoa (2017) afirma que tornar-se professor é transformar uma predisposição numa *disposição pessoal* (p. 16) e ainda complementa de que precisamos de espaços e de tempos que permitam um trabalho de autoconhecimento e de autoconstrução. Nas profissões dos humanos, Nóvoa afirma que há uma ligação forte entre as dimensões pessoais e profissionais, sendo no caso da docência, entre aquilo que somos e a maneira como ensinamos. *Aprender a ser professor* exige, segundo esse autor português, um trabalho sistemático, metódico, de aprofundamento de três dimensões centrais:

- A primeira é o desenvolvimento de uma vida cultural e científica própria. Os professores, como pessoas, devem ter o contato regular com a ciência, com a literatura, com a arte. Ter uma espessura e uma densidade cultural, para os diálogos com os alunos serem ricos:

Facilmente se compreende que quem não lê, muito, **difícilmente poderá inspirar nas crianças o gosto pela leitura.**

E ele se diga da Matemática, ou da História, ou das Artes, ou... (NÓVOA, 2017, p. 17) [Grifos nossos]

- A segunda é a dimensão ética, a construção de um *ethos* profissional. Lee Shulman (2003) explica:

O meu argumento é que para ser professor, como para ser médico, não basta conhecer as últimas técnicas e tecnologias. A qualidade do ensino implica também um compromisso ético e moral – o que poderia ser designado por imperativo pedagógico. Os professores que possuem esta integridade sentem que não podem ver um acidente e continuar. Param e ajudam.

É interessante pensar, com Paul Ricoeur (1977), que “o discurso da ação precede o discurso ético” ou, dito de outra maneira, que há uma responsabilidade da ação e que o discurso ético não pode ser unicamente analítico e descritivo. No caso dos professores, a ética profissional tem de ser vista, sempre, em relação com a ação docente, com um compromisso concreto com a educação de todas as crianças.

- A terceira dimensão é a compreensão de que um professor tem de se preparar para agir num ambiente de incerteza e imprevisibilidade. No dia a dia das escolas somos chamados a responder a dilemas que não têm uma resposta pronta e que exigem de nós uma formação humana que nos permita, na altura certa, estarmos à altura das responsabilidades.

Nóvoa (2017b) no documento que elaborou para a formação de um Complexo de Formação de Professores na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) que muitas pessoas consideram que “ser professor não é uma profissão” (p. 13). Muitos entendem que é uma atividade ou uma ocupação, não uma profissão, que se realiza na sequência de um conhecimento prévio de alguma matéria. Assim, o mais relevante é o conhecimento aprofundado de uma dada matéria (Matemática, Filosofia etc.), residindo todo o resto numa certa habilidade ou inclinação da pessoa para explicar os assuntos e para se relacionar com os alunos.

Outros, sobretudo quando se trata de crianças menores, entendem que o mais importante é um certo jeito ou vocação para o ensino, uma grande dedicação às crianças e uma atitude pedagógica que nasce com a pessoa ou se desenvolve naturalmente no decurso da própria atividade docente.

Para afirmar a importância e potencialidade da formação de professores, e ainda, acrescentando a questão muito comum apresentada por Ana, corroboramos com os apontamentos de Nóvoa (2017b), sobre a necessidade da construção de uma política integrada e coerente de formação de professores, quando ele assenta em quatro princípios básicos, mas

vamos destacar apenas um, indo ao encontro de argumentar a favor da formação de professores, que é ressaltada por Nóvoa, uma formação profissional universitária:

A formação de professores deve ser pensada como uma formação profissional de nível superior, isto é, uma formação para uma profissão. Não se trata de preparar alguém, numa determinada área (História, Matemática, Pedagogia etc.) que, depois, se tornará professor. Trata-se de formar pessoas que, desde o início do seu percurso universitário, optaram pela carreira do magistério. (p. 14)

Ao retornar à fala de Ana no que se refere a especificidade da infância, com a formação humana e profissional conforme os estudos corroborados por Nóvoa, também que são muitos os desafios que se apresentam, dentre eles destaca-se a questão da heterogeneidade, ou seja, por um lado, a escola receberá crianças com uma pluralidade de experiências, o que destaca ainda mais o papel do professor, uma vez que esta precisa estar preparado para conduzir da melhor forma possível o processo ensino-aprendizagem a fim de atender as diversas realidades presentes na sala de aula.

Para algumas crianças, essa será a primeira experiência escolar, então, precisamos estar preparados para criar espaços de trocas e aprendizagens significativas, onde as crianças possam, nesse primeiro ano, viver a experiência de um ensino rico em afetividade e descobertas (NASCIMENTO, 2007, p. 31)

Confirma-se então, mais uma vez a importância do respeito à infância da criança e ao mesmo tempo o desafio de estimular novos conhecimentos, sempre permeados pela socialização e pela afetividade, requisitos estes, primordiais para o processo de aprendizagem.

A questão da heterogeneidade podemos relacionar com o que foi apresentado no primeiro capítulo, sobre a noção das *etnopaisagens*, por Appadurai (2001) na perspectiva da Antropologia, que mesmo não remetendo sentidos do âmbito pedagógico/escolar, nos permite apropriarmos desse conceito compreensão da escola, considerando-a um espaço de interação entre os sujeitos, a importância das concepções de infância, argumentados aqui, pela narrativa da professora Ana, como também o espaço escolar, que nem sempre são marcados pela materialidade do cenário de modo pré-definido.

Ao narrar a paisagem de pessoas que constituem o mundo em deslocamentos de refugiados, exilados e imigrantes, por exemplo, Appadurai está se referindo aos sujeitos, e a escola pública, dessa forma, também reúne sujeitos de vários locais e espaços, reunindo professores e alunos de diversas classes sociais, etnias, religiões, gêneros e localidades diferentes, reafirmando essa questão da heterogeneidade apontada no artigo de Boeno (2011).

As dimensões discursivas sobre as concepções que a escola, os professores, as famílias e a comunidade escolar produzem, podem ser paisagens constituídas por meio desses sentidos, (re)configurando novos sentidos no fazer-curricular, nas práticas docentes.

A ludicidade, a relevância do brincar também são fatores importantes, que apostamos como pesquisadoras, para a prática docente, tendo em vista que é necessário sempre pensar num trabalho coerente com o nível de ensino, envolvendo práticas pedagógicas que considere as infâncias, os conhecimentos escolares importantes para serem ensinados e ao mesmo tempo apreendidos, nas diversas dimensões, utilizando múltiplos recursos. Conforme Gusso et al. (2010, p. 14):

O desafio é pensar não apenas a criança de 6 anos que ingressa no Ensino Fundamental, mas também no conjunto de alunos de sete, oito, nove e dez anos que integram este nível de ensino. Assim, acredita-se que esta inclusão obrigatória das crianças de seis anos no Ensino Fundamental, é uma oportunidade para se refletir e efetivar uma práxis pedagógica que considere a infância, garantindo a aquisição do conhecimento nas dimensões artística, filosófica e científica, papel pedagógico essencial da instituição escolar, aliada à exploração [Grifos nossos]

Segundo Borba (2007) “faz sentido rever toda a organização do Ensino Fundamental e não só do primeiro ano, pois a brincadeira precisa integrar essa nova proposta de trabalho tendo em vista a sua importância no desenvolvimento infantil [...]” (p. 34). E nesta perspectiva da brincadeira como um direito do ser humano, Borba complementa:

Afinal, brincar é uma experiência de cultura importante não apenas nos primeiros anos da infância, mas durante todo o percurso de vida de qualquer ser humano, portanto, também deve ser garantida em todos os anos do ensino fundamental e etapas subsequentes da nossa formação! (p. 42) [Grifos nossos]

É fundamental propor uma reflexão sobre o que é o brincar, pois no discurso dos profissionais da educação e dos próprios governantes, o termo ludicidade e o próprio brincar parecem familiares, porém nem sempre o discurso condiz com a prática, visto que há uma tendência de se resumir as brincadeiras a um mero pretexto para o ensino dos conteúdos, perdendo muitas vezes sua principal finalidade que é a liberdade e a espontaneidade.

É necessária a compreensão de que também é importante aliar os conteúdos com a ludicidade, ou seja, nesse sentido, esta adquire a função de recursos. O que se questiona é o fato de não haver, ou haver poucos, momentos específicos para a brincadeira como fruição, nas instituições de ensino (idem, p. 42-43).

Assim, a ludicidade não envolve tão somente o brincar, mas também as diversas expressões: a música, os jogos, o desenho, a produção artística. Nesta, como exemplo, destacamos um fato lembrado por Jane em uma de suas aulas: “outro dia mesmo, eu estava com a minha turma e **nós falamos sobre mulheres no samba** e a gente acabou falando que a avó Maria do Jongô tinha morrido e aí partiu para a marcação do Jongô, eu dancei Jongô” [Jane]. Jane aproveita a oportunidade do assunto *sobre mulheres no samba* na aula de Estudos Sociais, e ao explicar sobre o tema, também dança com os alunos, contribuindo para o processo de aprendizagem.

Outra questão que consideramos muito significativa e que produz caminhos muito férteis para o ensino de Estudos Sociais nos Anos Iniciais que está presente nesta atividade do Jongô, elaborada nas aulas da professora Jane, é a abordagem sobre “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”, em conformidade com a Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008.

É importante ressaltar os aspectos referentes às relações raciais no Brasil, nos currículos das escolas representa um avanço que pressupõe a compreensão ampliada do estudo de um universo simbólico que privilegia alguns aspectos escolares (os currículos oficiais e ocultos) e não escolares (as construções subjetivas). Constitui-se como um marco político e como estratégia no estabelecimento de uma nova abordagem das questões raciais, tendo como objetivo a construção de uma educação antirracista e a afirmação da diversidade.

Refletindo sobre o trabalho desenvolvido por Jane, se, como profissionais da educação, devemos refletir sobre o sentido de nossas ações e definir nosso posicionamento diante de nossos fazeres cotidianos, não podemos nos furtar a nos posicionarmos em meio aos conflitos, às contradições e aos movimentos da própria sociedade. Fazer isso significa nos reconhecermos como sujeitos sociais e procurar identificar, a partir de nossos vários pertencimentos e vinculações, em que medida somos porta-vozes de uma visão de mundo hegemônica e dominante na sociedade que perpetua preconceitos com relação a diferenças e desigualdades sociais.

Mais uma vez, torna-se necessário pontuar algumas questões, como o fato de, ao desenvolvermos atividades pautadas na Lei 11.645/08 nas escolas, estamos lidando com a questão racial e com o nosso próprio posicionamento frente à mesma, que é, ao mesmo tempo, condicionado pela formação e pela educação que tivemos, assim como pelas opções que fizemos e fazemos ao longo de nossas trajetórias, assim como Jane se posiciona ao desenvolver essa atividade, e nas suas narrativas, ao longo da entrevista.

Na aula de jongô, Jane explora uma das formas de expressão cultural afro-brasileira, por meio da dança coletiva, em roda com seus alunos, desenvolvendo com e para eles

aprendizagens pertinentes aos Anos Iniciais e ao Estudos Sociais, que é a manifestação de identidades culturais com danças, cantos, que também podem ser passadas para as crianças apresentando-lhes histórias, que no caso de sua aula as narrativas sobre mulheres do samba foi o fio condutor, em seguida, a narrativa sobre a morte da avó Maria do Jongu, partindo para a marcação do jongo, e culminou com a dança realizada com os alunos.

Além disso, Jane fala sobre as demandas que vão surgindo por parte dos alunos e que ela tem a liberdade de, nos Anos Iniciais, possibilitar ricos momentos que envolvam os seus alunos nas aulas, como o recurso da roda, da frequência à sala de leitura: “eu acho que se o quinto ano quer roda, a gente faz roda, a gente vai na sala de leitura”.

Ana e Jane também concordam ao afirmarem os Anos Iniciais como uma etapa com grande potencial para a produção do conhecimento. Segundo Ana: “Eu acho que são cinco anos muito ricos, de produção de conhecimento”. E Jane reafirma dizendo: “então assim, essa liberdade de criação, de produção de conhecimento, ela é muito rica nos Anos Iniciais”.

Corsino (2007) entende “o conhecimento como uma construção coletiva, sendo na troca dos sentidos construídos, no diálogo e na valorização das diferentes vozes que circulam nos espaços de interação que aprendizagem vai se dando” (p. 58). Aspectos que podemos relacionar e conectar com os espaços, as relações entre os sujeitos: professor/alunos, produção do conhecimento, constituição de saberes docentes, formando paisagens escolares nos Anos Iniciais, corroborando com as narrativas das professoras Ana e Jane.

Isso remete ao papel do professor neste processo, tendo em vista que é ele o que conduz o trabalho em sala de aula e toma decisões em relação à seleção dos conteúdos a serem ensinados, envolvendo também sua concepção a respeito do ensino, assim como, as metodologias e recursos que se utilizará para que o ensino se efetive. Para isso é fundamental que o professor tenha o domínio do conteúdo científico, além de uma sólida fundamentação teórica que dê sustentação a sua prática em sala de aula, o que se adquire por meio da formação.

Outro ponto de interseção entre as professoras é a questão de como cada uma trabalha está dando aula em séries distintas e extremas (Ana no 1º ano e Jane no 5º ano), suas salas ficam em sentidos também extremos, geograficamente, no mesmo corredor, o que dificulta até mesmo os encontros entre essas séries para trocarem informações e experiências do trabalho pedagógico. Isso é relatado na fala de Ana: “**Eu fico lá na sala 1, ela (Jane) fica na 20 e a gente não consegue se encontrar.** E esse segmento tem isso, não estou dizendo que os outros não tenham, **mas ele tem esse potencial que vem junto com a infância**”. Mesmo com essa dificuldade geográfica de salas/encontros, Ana ressalta que mesmo com a distância física, não

somente essas séries, mas os Anos Iniciais têm esse potencial de trabalhar para/com a infância.

Sua fala também é corroborada com a de Jane: “E, na verdade, eu não acredito em nada disso, eu acho que se o quinto ano quer roda, a gente faz roda, a gente vai na sala de leitura, a gente tenta pensar nesse caminho que, às vezes, **deixam pra trás lá no primeiro ano e a gente tenta fazer essa retomada...**” Sendo assim, Jane reforça esse potencial da infância e os recursos que emergem desse potencial na prática docente.

Para a última análise de suas percepções dos Anos Iniciais, Jane traz na sua narrativa uma expressão que ressalta o trabalho classificado como rico dessa etapa da Educação Básica: as emoções. Ela afirma:

Esse trabalho para mim, com os Anos Iniciais, ele é uma oportunidade de conhecimento e de trabalhar um outro aspecto que eu também considero importante que **são as emoções**. As nossas emoções, como a gente olha para isso, como a gente olha para gente, o que a gente sente, como a gente lida com o que a gente sente.

Como afirma Lima (2007), em consonância com a fala de Jane, sobre a importância do vínculo afetivo no processo de aprendizagem, sendo um equívoco considerar o aprender como uma atividade cognitiva entendida apenas como desenvolvimento intelectual. Esse autor ainda afirma que “a construção do conhecimento envolve a emoção, que por ser uma ação social, implica em trocas afetivas” (p. 52).

E nesse campo das emoções, a fala de Ana:

Então, acho que quando a gente consegue propor para as crianças de 6 anos que possam dizer o que pensam, que possam refletir, que possam ouvir o outro e **ir se constituindo a partir das narrativas das outras crianças, sobre os seus grupos sociais, sobre aquilo que eles vivem no dia a dia**. Quando a gente consegue, na rodinha, deixar as lições fundamentais para eles. Mas, **escutar uma criança** que fica à vontade para dizer que está com medo do tiroteio lá perto da casa dela, quando uma criança traz que ela foi para a igreja e a outra foi para o terreiro e a outra não vai a lugar nenhum e a gente consegue trabalhar isso com respeito, com naturalidade, porque a vida é assim. Dentro de uma turma de crianças de 6 anos, sem aquilo que muitas vezes a gente vai carregando, em grupos adultos que influenciam muito no pensamento das crianças. **Eu acho que essa riqueza é fantástica. Então, ter o privilégio de poder contar com a possibilidade de que isso seja o viés de um trabalho de alfabetização é muito bacana.** [Trecho retirado da fala de Ana] [grifos nossos]

Nos faz compreender a ênfase que ela mesma realiza, quando afirma no mesmo momento desse eixo sobre os Anos Iniciais: “Estudos Sociais eu acho que a gente tem a faca, o queijo e a boa vontade deliciosa deles na mão”, pelo fato de a própria rodinha de conversa,

por meio do processo da *escuta*, Ana, como professora, mobiliza saberes para desenvolver em seus alunos não apenas a sensibilidade, o saber ouvir, os valores humanos, a compreensão do outro, fatores importantes para a formação humana, mas também desenvolve conteúdos prescritos no Programa do 1º ano, no eixo de Linguagem Oral, no próprio PPPI sobre o ensino de Língua Portuguesa para os Anos Iniciais, um dos objetivos ser “relatar, recontar, comentar e expor ideias próprias e do grupo, entre outros”⁵⁴, integrando-os com os objetivos de Estudos Sociais, por exemplo, no eixo de **Cultura**: “valorizar a memória individual e coletiva, por meio de relatos, de documentos, de objetos ou de fatos, como resgate de sua cultura/ Estabelecer relação entre as histórias individuais e a coletiva”⁵⁵, que também contemplados nesse mesmo documento, ilustra como (metodologia) Ana pode desenvolver sua aula, integrando a rodinha, como um recurso didático para não apenas trabalhar as emoções de seus alunos, mas também desenvolver assuntos/contéudos do conhecimento escolar Estudos Sociais, adaptando à faixa etária para qual ela ensina.

Sendo assim, pensamos que a expressão que Ana utilizou: ***Estudos Sociais eu acho que a gente tem a faca, o queijo e a boa vontade deliciosa deles na mão***, ilustra as possibilidades que essa Etapa dos Anos Iniciais oferece, tendo em vista não apenas a quantidade de conteúdos de Estudos Sociais a serem desenvolvidos e a riqueza que os Anos Iniciais possibilitam para o professor trabalhar, mas principalmente, pelas formas, recursos, metodologias que, no caso da Ana, ela se envolve para pensar como fazer com que os alunos aprendam, integrando as demandas da alfabetização (ler e escrever) como os outros conhecimentos escolares, neste caso, os Estudos Sociais, que no próximo capítulo será apresentado por meio das narrativas das aulas das professoras Ana e Jane.

⁵⁴ Projeto Político Pedagógico Institucional – Colégio Pedro II – 2017/2018, p. 136.

⁵⁵ Projeto Político Pedagógico Institucional – Colégio Pedro II – 2017/2018, p. 139

4 (RE)CONSTITUINDO PAISAGENS, (RE)PRODUZINDO SENTIDOS NOS/PELOS SABERES DOCENTES

Assim como desenvolvido no terceiro capítulo, neste quarto e último capítulo, temos como intenção compreender os saberes docentes nos/pelos fluxos culturais, considerando as “paisagens” em constituição e que se (re)constituem na busca da percepção de como/quais sentidos vão sendo produzidos pelas professoras Ana e Jane ao narrarem as suas aulas e também ao produzirem as narrativas históricas quando ensinam Estudos Sociais e as *paisagens escolares* produzidas nesses contextos.

4.1 Estudos Sociais

Eixo 2: O conhecimento escolar: Estudos Sociais

Retomando a fala de Delory-Momberger (2012):

[...] a sequência narrativa que construímos, em suas formas e seus conteúdos, implica em um conhecimento dos contextos, das instituições, das práticas, pois ela põe em cena uma racionalidade social na qual nós estamos envolvidos. [...] (p. 75)

Temos operado com as contribuições dessa autora em algumas perspectivas: nas entrevistas, ao considerar que em suas narrativas, as professoras ao ativar suas memórias sobre o trabalho docente, reinventam essas atividades, e ao mesmo tempo, ativam a constituição de sua subjetividade como docentes. Por outro lado, nos registros de suas aulas aqui mencionados, e ao mesmo tempo nas memórias sobre suas trajetórias profissionais e as “marcas” de suas experiências profissionais, reconhecemos que as professoras utilizam as “narrativas de si”, que costuradas pelas narrativas do outro par, tecem ilustrações, (re)reproduzem sentidos do/ao cotidiano para propiciar a compreensão de acontecimentos, informações, experiências, fatos ou conceitos que fundamentam os objetos de estudos dessa pesquisa.

Os trechos abaixo, relatam como as professoras Ana e Jane percebem/concebem a disciplina de Estudos Sociais.

Camile: O que vocês pensam sobre a disciplina de Estudos Sociais?

Pois é! E pensar assim... o que eu vejo, do Campo São Cristóvão, e nas redes onde eu já trabalhei, nos lugares onde eu já trabalhei, eu também sinto da mesma forma que a Jane já sentiu aqui no Rio, eu senti em São Paulo. A gente custa muito a conseguir fazer com que a História, a Geografia, eu já trabalhei numa rede em que a gente dava História e Geografia, não dava o nome de Estudos Sociais, e eu acho muito bacana porque o que significa marcar os Estudos Sociais no primeiro segmento **é uma discussão que precisa ser, de alguma maneira, descolada da discussão dos Estudos Sociais dentro da história da Educação Brasileira do que foram os anos 70, 80 em relação a isso. Eu acho que tem uma outra perspectiva, então os Estudos Sociais que me agradam são esses, os nossos. A gente não tem nenhuma discussão de esvaziamento em relação as outras áreas, nisso que eu falo. E aí, eu falo com muita tranquilidade, eu acho fundamental para identidade do nosso trabalho que a gente continue pensando que a gente está trabalhando Estudos Sociais, que a gente está trabalhando muito mais do que dando aquelas aulas e eu acho muito legal a Jane falar que está pensando 4 tempos e 4 tempos**⁵⁶. Porque quando eu cheguei na escola e quando eu cheguei na coordenação de Estudos Sociais, a escola era outra nesse sentido. Eu vejo que nesses últimos 10 anos a gente teve uma mudança muito positiva na maioria das coisas na escola, a escola mudou de perfil a gente tem outros profissionais a maioria de nós que está aqui há 10 anos, há 11 anos, há 8 anos ou um pouco menos do que isso... [ANA] [grifos nossos]

Aqui no Colégio Pedro II – acho que isso é um dado muito interessante – foi o primeiro lugar que eu vi que a disciplina tinha um lugar, apesar de perceber que o lugar dessa disciplina não é o lugar que deveria ter. Acho que ainda não dão a ela a mesma importância que dão para as outras disciplinas aqui dentro do Colégio Pedro II. **Apesar disso, é interessante ver que aqui foi o primeiro lugar que eu vi que tinha Estudos Sociais, que tinha essa discussão, que tinha essa disciplina. Porque nos 15 anos que eu trabalhei na rede municipal, que fui professora do primeiro segmento, a preocupação era ler, escrever, fazer contas e resolver problemas. E, esse conhecimento era muito negligenciado.** E aí, por vários motivos, não vou dizer que a professora não queria ou que não tinha boa vontade, mas existe toda uma política para que Estudos Sociais, no primeiro segmento, e outras disciplinas do Ensino Médio – Sociologia, Filosofia, Geografia – sejam deixadas para debaixo do tapete **Então, quando eu cheguei aqui e percebi que tinha Estudos Sociais fiquei bastante interessada, de ver como era essa discussão na escola, apesar de que quando eu entrei aqui nessa escola tudo ainda era muito novo para mim, eu aprendi muita coisa aqui e ainda aprendo.** [JANE] [Grifos nossos]

As professoras Ana e Jane, ao relatarem como percebem os Estudos Sociais, se reportam ao tempo passado de suas experiências com essa disciplina: Ana, numa rede de escolas em São Paulo, e Jane, durante 15 anos no Município do Rio de Janeiro. Ambas afirmam que há discussões fundamentais sobre essa disciplina nos Anos Iniciais no Colégio Pedro II, e que conforme Ana, há uma identidade desse trabalho no Colégio. Além disso, Jane, na nossa concepção, ressalta algo essencial em suas vivências anteriores, nas escolas do

⁵⁶ A professora Jane utiliza 4 tempos por semana para trabalhar com Língua Portuguesa e mais 4 tempos para ensinar Estudos Sociais, conforme ela relata nos trechos abaixo da entrevista.

Município carioca: de que não havia um trabalho integrado e discussões com os Estudos Sociais nos Anos Iniciais, em especial com o primeiro ano: “a preocupação era ler, escrever, fazer contas e resolver problemas. E, esse conhecimento era muito negligenciado”, ou seja, um processo de alfabetização desconectado com outras áreas do conhecimento.

E o que ela destaca em sua fala é que quando ingressou no Colégio Pedro II, percebeu não apenas a oportunidade com as discussões dessa área, mas também como um espaço que possibilita estudos para ensinar essa disciplina.

Um fato histórico também é destacado na fala da professora Ana: “é uma discussão que precisa ser, de alguma maneira, descolada da discussão dos Estudos Sociais dentro da história da Educação Brasileira do que foram os anos 70, 80”. Que conforme já apontado no segundo capítulo:

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

Ou seja, um período em que os conteúdos desse campo disciplinar, ao contrário do que propiciar discussões, estudos para potencializar seu ensino e sua aprendizagem, eram mais voltados para um ensino mais técnico e de cunho ideológicos. Esse marco tradicional no ensino, é ressaltado por Ana, como algo que hoje em dia, no Colégio Pedro II, tem outras perspectivas e outras discussões, que ao longo das demais conversas dessa entrevista, demonstram estarem mais “costurados”, tecidos, com outros conhecimentos, tendo como objeto de estudo:

[...]a dinâmica da vida em sociedade no espaço e no tempo, por isso torna-se necessário buscar os fundamentos do trabalho a ser desenvolvido, não só na História e na Geografia, como também na Sociologia, Antropologia Cultural e Social, Economia e Política.⁵⁷

Camile: Aproveitando esse gancho que a gente está falando justamente dessa questão dos tempos... como é que funciona isso hoje? Por exemplo, no caso do primeiro ano, vocês trabalham como?

⁵⁷ PPPI – Colégio Pedro II - 2017/2020, p. 132.

Eu gerencio o tempo. Até porque o primeiro ano não tem nem Orientador Pedagógico, esse ano. [ANA]

Camile: E você dá aula de todas as disciplinas?

Sim! Primeiro, segundo e terceiro a gente tem professores que trabalham com as suas turmas inteiras, o tempo todo, núcleo comum. Não mais o tempo todo porque esse ano a gente tem 18 tempos, então a gente tem uma segunda professora de núcleo comum que faz dois tempos semanais com cada turma. Então são duas professoras de núcleo comum que dividem, embora não planejem tanto. **A gente tenta planejar junto, mas a gente tem, cada uma, autonomia para gerenciar os tempos. A gente se encontra nos planejamentos e tenta trocar isso.** A partir do quarto é que começa a divisão e nem todo ano é igual, né? [ANA] [Grifos nossos]

É! A gente tem, por exemplo, uma professora que pega Matemática, Língua Portuguesa, Estudos Sociais e Ciências, que é a Emília. Ela pega o que a gente chama de bloco⁵⁸. Mas, lá no quinto, por exemplo, nessa divisão de tempos eu tenho tempo de Língua Portuguesa e de Estudos Sociais em duas turmas diferentes. Então, **dando os meus 18 tempos de trabalho eu tenho que dividir 9 em casa turma. Então eu priorizo, 4 de língua Portuguesa, 4 de Estudos Sociais,** isso para a minha organização, mas para as crianças eu coloco lá: núcleo comum. Mas para eu não me perder no meio do trabalho, eu faço essa divisão e **deixo um tempo por semana para a sala de leitura. Eles têm uma pasta por disciplina, de trabalhos, só que rola, com essa coisa do projeto, umas coisas muito legais tipo: isso aqui um coloca na pasta de Estudos Sociais e outro coloca na pasta de língua Portuguesa.** [JANE] [Grifos nossos]

Atividade prática⁵⁹:

Esses dias eu dei um desafricanização do samba no início do século XX, é um texto curto e o meu objetivo ali era trabalhar a palavra desafricanização, a palavra marginalização, a trabalhar com essas palavras; então eu estou usando um texto que traz a história do samba, da própria marginalização do samba que é um conteúdo de Estudos Sociais, mas eu estou ali fazendo interferência lexical, vendo se eu uso ou não uso o dicionário, se eu preciso ou não preciso, como eu consigo entender dentro do contexto o significado dessa palavra. Então, assim, acontece muito isso trabalhar com os sambas, com as letras das músicas em Língua Portuguesa. É muito enriquecedor. **Eu acho que o trabalho com projetos nos dá muitas possibilidades de criação, para nós e para as crianças também. Eu sempre fico me perguntando no meu trabalho assim: até que ponto é uma coisa que eu estou gostando de fazer e que eles estão gostando de fazer? Porque tem isso também.** O samba eles curtiram o samba e agora a gente está fazendo um trabalho sobre mulheres do samba. Umas pegaram mulheres que estão aí nas rodas de samba e eu peguei aquelas mulheres que eram as chamadas tias do samba, que tinham toda aquela experiência com ancestralidade e tem outra discussão sobre isso, que é uma discussão: de que papéis essas mulheres ocupavam, Dentro do samba? Muitas compunham e não assinavam, dona Ivone Lara era uma. Então, assim, **trabalhar com esses textos que são informativos e produzir também textos argumentativos, trabalhar com diferentes gêneros e com Estudos Sociais tem tudo a ver.** [JANE]

⁵⁸ Quando o(a) professor(a) de uma turma pega as quatro disciplinas citadas: Língua Portuguesa, Matemática, Estudos Sociais e Ciências.

⁵⁹ Reúne relatos das atividades desenvolvidas na prática da sala de aula pelas docentes entrevistadas.

Lá no primeiro ano o que eu acho é que a gente consegue se dividir bastante, a gente tem muitas gavetinhas, então a gente é primeiro segmento, a gente é professor generalista, a gente não precisa ter a formação em História e Geografia – é uma coincidência que eu tenha formação em Ciências Sociais – **mas não é nem História, nem Geografia, eu sou o nem, nem de história, nem geografia, nem pedagogia, sou eu** Mas isso é uma coincidência e nessas afinidades **a gente vai gerando porque a gente é estudante profissional, então a gente vai estudando.** E eu entendo que o que a gente merece e precisa é uma mudança de paradigma, **porque quando você consegue a partir de um olhar para trabalhar num projeto, que um tema desencadeie todas as discussões, ou quase todas, isso as de Matemática, as de Ciências, as de Língua Portuguesa, como isso faz diferença na qualidade da organização do pensamento daquela criança que está ali e daquele professor que está construindo e assim mesmo está fazendo aquilo.** No primeiro ano, começamos trabalhando o nome, trabalhando a história do nome, trabalhando os agrupamentos familiares, as organizações familiares mais diversas que a gente tem. A gente faz rodinha todo dia, a gente conta história e o que e que faz, isso eu me pego fazendo muitas vezes e eu fico me cobrando os três tempos lá no primeiro ano. **O que me faz, que olhar eu tenho para escolher uma história? Além daquela que eles querem ouvir, que eles trazem como demanda. Porque eu posso, eu devo olhar para aquilo como um disparador para muitas outras discussões que está dentro das perspectivas dos Estudos Sociais.** Mas quantas vezes a gente vai lá e escolhe, eu não tenho nada contra só o único tipo que me veio na cabeça agora “Viviana rainha do pijama” e eu não vou trabalhar “O meu crespo é de rainha”, porque é que eu escolho contar essas histórias e não escolho contar as outras? Então, eu me pego o tempo todo pensando nisso, eles amaram, mas porque é que eu contei essa? O que é que rendeu nessa história? E aquela rodinha? Eu não posso aproveitar aquela rodinha porque eu estou ocupada, porque tem que fazer outra produção de texto. **Dane-se o que está lá, o que saiu aqui é que é importante. E tudo isso é Currículo, tudo isso é Estudos Sociais e está no primeiro ano, dá para acontecer.** E aí eu vejo que é mudança de paradigma mesmo, que dá para saber o que isso tem de constituinte das outras coisas todas, da Língua Portuguesa, da Matemática. [ANA]

A mudança de paradigma que as professoras se referem é, justamente, o que elas apostam e conseguem realizar, pelo decorrer de suas narrativas, sobre a perspectiva mais integrada entre os conteúdos e as disciplinas para o ensino nos Anos Iniciais. No PPPI 2017/2020 essa perspectiva é contemplada, por meio de uma mudança de proposta curricular em documentos que sofreram mudanças ao longo do tempo, no que tange aos Estudos Sociais.

Na elaboração do PGE/1988, o planejamento curricular nessa área de conhecimento, sob a orientação da professora Tomoko Iyda Paganelli/UFF, sendo que ao longo do desenvolvimento e operacionalização daquele plano, vivenciou-se uma avaliação permanente, levando a algumas mudanças, pois inicialmente, o trabalho estava fundamentado numa abordagem mais linear dos conteúdos, partindo do pressuposto de que era necessário dominar certos conteúdos para a compreensão de outros. Sendo assim, os planos de ensino eram apresentados numa estrutura de círculos concêntricos, em rígida condução da criança para passar pelas seguintes etapas: do mais próximo para o mais distante (espaço) e do mais recente para o mais remoto (tempo).

As propostas do PPPI em questão, vão ao encontro do que as professoras Ana e Jane têm como concepções de formas de se desenvolver o trabalho em Estudos Sociais com os Anos Iniciais. Isso também estão demonstradas nas narrativas sobre o que pensam e como fazem no dia a dia com o ensino aos seus alunos. Essas propostas legitimam uma abordagem mais flexível, em que acreditam para a aprendizagem se tornar mais significativa, os conteúdos de Estudos Sociais devem ser analisados e abordados de maneira a constituírem uma rede de significados, quando para apreenderem os significados de um objeto ou de um acontecimento, é necessário vê-los em suas relações com outros objetos ou acontecimentos.

O currículo deve ser, portanto, composto de uma pluralidade de pontos ligados entre si, por vários caminhos a serem seguidos. nenhum ponto ou (ou caminho) deve ser privilegiado e/ou subordinado a um outro de forma única. os caminhos percorridos devem ser vistos como os únicos possíveis; um percurso pode passar por tantos pontos quantos necessários e, em particular, por todos eles.⁶⁰

Adotando esse percurso de significação, esse documento permite que o estudo dos diferentes conteúdos seja justificado não apenas pela sua qualidade, mas pela possibilidade de construção ativa das capacidades intelectuais para operar com símbolos, signos, ideias e imagens que permitam representar a realidade.

Essa “possibilidade de construção ativa” vai a encontro das perspectivas que essas professoras têm em relação a forma como percebem esse trabalho com Estudos Sociais, como um trecho que destacamos na fala da professora Ana:

a partir de um olhar para trabalhar num projeto, que um tema desencadeie todas as discussões, ou quase todas, isso as de Matemática, as de Ciências, as de Língua Portuguesa, como isso faz diferença na qualidade da organização do pensamento daquela criança que está ali e daquele professor que está construindo e assim mesmo está fazendo aquilo.

Não apenas a ideia de pensar Estudos Sociais com os conteúdos de outras disciplinas, elaborando projetos para/com os alunos, mas principalmente as possibilidades de “construções ativas”, que consideramos também cognitivas, na organização dos pensamentos das crianças e do professor, inclusive. Com certeza, concordamos com Ana que isso faz diferença, que entendemos: no ensino e na aprendizagem.

A professora Jane também ressalta em suas falas a sua atenção em pensar em Estudos Sociais, vinculando-os a outros conteúdos, como é o caso do exemplo da atividade com as

⁶⁰ PPPI – Colégio Pedro II - 2017/2020, p. 132.

mulheres do samba, que conseguiu desenvolver conteúdos de Estudos Sociais com a produção de textos em Língua Portuguesa. Além disso, essas concepções e a sua forma de trabalhar com os conteúdos conectados e por projetos, são percebidos pelos próprios alunos ao guardarem seus trabalhos de formas misturadas ou em locais diferentes designados para cada disciplina.

Outro assunto muito importante a ser considerado e de grande relevância destacada pelas professoras são suas reflexões sobre as suas práticas docentes, e como se identificam professoras nesses *fazeres docentes*. Ana, por exemplo, ao falar que a sua graduação é em Ciências Sociais, “mas não é nem História, nem Geografia, eu sou o nem, nem de História, nem Geografia, nem Pedagogia, sou eu. Mas isso é uma coincidência e nessas afinidades a gente vai gerando porque a gente é estudante profissional, então a gente vai estudando”, nos faz perceber que por mais que não tenha a formação específica, que segundo ela, também são importantes para desenvolver um trabalho com Estudos Sociais nos Anos Iniciais, ela denomina esse ensinar como *estudante profissional*, um profissional que estuda constantemente, além de ressaltar que realiza diversos questionamentos sobre a sua prática, que a fazem pensar esse *ser/fazer docente*.

Na fala de Ana, pensamos sobre a formação do professor como uma síntese de experiências e conhecimentos apropriados antes e durante a formação inicial e/ou continuada, considerando-se desde as experiências como aluno até aquelas vividas ao longo do exercício profissional como professor. Mais ainda, abarca um processo cujo começo se situa muito antes do ingresso nos cursos de formação inicial, desde os primórdios de sua escolarização e até mesmo antes, e que tem prosseguimento durante todo seu percurso profissional. Deste ponto de vista, as experiências-histórias da pessoa-professor desempenham um papel imprescindível na sua formação profissional: as experiências pessoais e profissionais são fios que vão sendo fluídos, tecidos e destecidos no decorrer da vida, compondo e ampliando os sentidos da pessoa-professor como profissional (NÓVOA, 1995 e 2010).

Nóvoa (2017, p. 1118) ao abordar a formação continuada de professores como uma formação profissional, aponta a necessidade de consolidar a posição de cada pessoa como profissional e a própria posição da profissão. A construção do conceito de posição profissional é explicitada pelo autor, levando em consideração a história da formação do professor, que ao longo dos anos, procurou organizar-se a partir de uma lista de atributos ou de qualidades do “bom professor”.

A literatura tem ressaltado diferentes atribuições que foram mudando de acordo com a época, assim como as exigências à profissão. Passando pelo discurso comportamentalista até

as inúmeras listas de conhecimentos, capacidades, competências e atitudes necessárias ao professor. Segundo o autor, nesse percurso histórico também foram bastante divulgados três saberes necessários à profissão: “o saber fazer, saber ser e o saber estar” (NÓVOA, 2017).

Em “Saberes Docentes e Formação Profissional” Tardif e Lessard apresentam uma perspectiva teórica que concebe o professor da Educação Básica “como um ator que desenvolve e possui sempre teorias, conhecimentos e saberes de sua própria ação” (2011, p. 235), de forma que a ação docente passa a ser pensada como espaço de produção de saberes específicos, oriundos dessa prática. Já em *O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*, Tardif e Lessard postulam que “a docência é um trabalho cujo objeto não é constituído de matéria inerte ou de símbolos, mas de relações humanas com pessoas capazes de iniciativa e dotadas de certa capacidade de resistir ou de participar da ação dos professores” (2011, p. 35).

Consideramos aqui que reconhecer a subjetividade dos sujeitos envolvidos, permite tomar os professores “como seres sociais concretos, com um modo próprio de estar no mundo, de ver as coisas, de interpretar informações [...]. Um ser em movimento, construindo valores, estruturando crenças” (GATTI, BARRETO E ANDRÉ, 2011, p. 162), e que, em seu fazer, além de suas implicações, também recebe a interferência das implicações de outras pessoas, como dos discentes, por exemplo, e outros elementos e necessidades ligadas à prática de seu trabalho, inclusive a partir de indagações constantes sobre esse fazer docente.

Outro trecho da fala de Ana que apontamos com muito potencial a ser analisado nessa pesquisa, que investiga a (re)constituição dos saberes docentes no/pelos fluxos culturais, é o seguinte:

Mas quantas vezes a gente vai lá e escolhe, eu não tenho nada contra só o único tipo que me veio na cabeça agora “Viviana rainha do pijama”⁶¹ e eu não vou trabalhar “O meu crespo é de rainha”⁶², **porque é que eu escolho contar essas histórias e não escolho contar as outras? Então, eu me pego o tempo todo pensando nisso, eles amaram, mas porque é que eu contei essa? O que é que rendeu nessa história? E aquela rodinha?** Eu não posso aproveitar aquela rodinha porque eu estou ocupada, porque tem que fazer outra produção de texto. **Dane-se o que está lá, o que saiu aqui é que é importante. E tudo isso é Currículo, tudo isso é Estudos Sociais e está no primeiro ano, dá para acontecer.**

Essas perguntas que a professora Ana faz para (re)pensar a sua prática, para pensar sobre a aprendizagem dos seus alunos, como (re)constituir saberes para se fazer entender, por

⁶¹ Livro infantil: WEBB, Steve. *Viviana, a rainha do pijama*. Ed. Salamandra. Maio/2019.

⁶² Livro infantil: HOOKS. Bell. *O meu crespo é de rainha*. Ed. Boitatá. 1999

exemplo, nos remetem a alguns fluxos teóricos que embasam a favor de uma argumentação potente para entender esses processos.

Roldão (2007), por exemplo, na discussão que realiza sobre a função docente, argumenta que a ação de ensinar é o que caracteriza o docente ao longo do tempo, apesar de esta distinção decorrer de “construção histórica e social em permanente evolução”. O ato de ensinar pode ser compreendido pela perspectiva de “professar um saber”, prevalecendo a postura do professor transmissor, com ênfase nos saberes de cunho disciplinar; como também pode ser compreendido na perspectiva de “fazer aprender alguma coisa a alguém”, cuja postura é considerada mais pedagógica e envolve a pluralidade de saberes que um docente deve ter (CRUZ e ANDRÉ, 2012, p. 84).

Aqui, comungamos da perspectiva de docência a partir da ideia “fazer aprender alguma coisa a alguém” (ROLDÃO, 2007 apud CRUZ e ANDRÉ, 2012, p. 84), pressupondo da docência uma pluralidade de saberes e afirmando-a como um ofício que se constitui de modo processual, histórico e do ponto de vista social. Outras autoras também definem a docência como ação educativa, como Gabriel (2015, p. 428), que elenca o "ato de ensinar" como a especificidade do trabalho docente e Monteiro (2013), que, ao dissertar sobre a atividade docente, afirma que os

professores, ao atuar em contexto educacional, têm como desafios definir o que ensinar – em um processo de seleção político-cultural no qual atuam muitas vezes de forma tácita –, e como ensinar – processo de produção de saberes no qual realizam mediações didáticas para tornar possível de ser aprendido o que está sendo ensinado. Esse processo de didatização é **processo de mediação cultural pelo qual sentidos são produzidos com base nos significados que os docentes atribuem aos saberes ensinados em suas explicações** e que buscam controlar mediante as avaliações exigidas pelos sistemas educacionais (p. 30) [Grifos nossos]

Segundo Monteiro (2001, p. 121), a relação dos professores com os saberes que ensinam é fundamental para a configuração de suas docências. Do mesmo modo, Gabriel (2015, p. 425) defende que o conhecimento escolar pode ser concebido como “um dos vetores constitutivos da docência”, e destaca o papel do conhecimento escolar no “processo de definição da especificidade do trabalho/ofício/prática docente” (idem, p. 427). Ou seja, a autora afirma a importância das relações dos professores com os saberes que criam e mobilizam em seu cotidiano profissional, sendo essa relação como um elemento que, para Gabriel, qualifica a singularidade do trabalho docente (idem, p. 428). Nesse sentido, cabe destacar que nesta pesquisa não trabalhamos a partir de uma ideia mais geral de docência, mas aquela atrelada à docência no ensino de Estudos Sociais dos Anos Iniciais e que, portanto,

carrega as especificidades do ensino dessa disciplina e também dessa etapa da Educação Básica, que (re)constituída pelos/nos fluxos culturais produzem sentidos.

Destacamos também, na citação de Monteiro (2013) a expressão que corrobora com a ideia que defendemos aqui a respeito dos fluxos culturais que estão imersos e relacionados os saberes docentes, quando destaca que “esse processo de didatização é processo de mediação cultural pelo qual sentidos são produzidos com base nos significados que os docentes atribuem aos saberes ensinados em suas explicações”. Tendo em vista o que já foi afirmado nos capítulos anteriores, que ao entendermos nessa pesquisa o currículo como prática de significação (SILVA, 1997 e 1999) e ir além como “um espaço-tempo de interação entre culturas” onde *saberes* são confrontados, negados, partilhados, afirmados, *nos sentidos* ali atribuídos pelos diferentes sujeitos em confronto/constituição (MACEDO, 2006, p. 106), sendo também apresentados por Monteiro (2011) para subsidiar o saber escolar História, na ocasião, como um lugar de fronteira, podendo assim, adaptarmos para as singularidades do conhecimento escolar e a etapa de ensino em questão.

Ana ao relatar sobre essas perguntas que realiza sobre a sua prática, entendemos como reflexões sobre como pensar a sua forma, seus métodos de ensinar e de se fazer compreender. São mobilizações, reconfigurações e (re)constituições dos seus saberes permeados e constituídos pelos fluxos culturais, fazendo-a produzir novos outros sentidos para a sua prática. E ao modificar, reconfigurar, produzir novos saberes, estes também (re)constituem os fluxos pelas quais ela está imersa, pois outros aspectos estão envolvidos, como: os alunos, a escola, os seus pares, seu planejamento, suas novas ideias, recursos didáticos.

E para a última análise, e não menos importante, ao contrário, com grande potencial é a percepção/compreensão que Ana tem sobre currículo, ao considerar não aquilo que está prescrito no papel, num documento, numa normatização, e sim, conforme já o significamos no segundo capítulo, quando propomos um diálogo teórico entre Monteiro e Penna (2011) e Macedo (2006), o compreendendo como um lugar teórico para a pesquisa de objeto de grande complexidade para o saber ensinado para além da dicotomia entre currículo prescrito, pré-ativo, como fato e currículo em ação, ativo, real, e sim como “espaço tempo de interação entre culturas”, em que “as culturas são vistas como repertórios partilhados de sentidos”.

Camile: Pensando na prática mesmo, vocês têm essa questão de trabalhar o tempo para só Estudos Sociais? Na prática acontece isso?

Para só eu acho que, assim, nunca ocorre porque ele vem a partir de um texto seja ele literário ou não ou ele vem a partir de uma conversa. **Então eu estou sempre**

trabalhando com as outras disciplinas, mas tem sim... pelo menos assim, eu, professora da turma 101, e eu acho que as minhas colegas também, **porque a gente conversa e planeja junto, a gente tem essa perspectiva.**

Agora, não são três tempos semanais onde eu vou identificar aquele trabalho lá, muitas vezes está concentrado e em uma semana a gente só faz aquilo e vai fazer mais esporadicamente depois em outros momentos. [ANA]

Camile: E assim, a gente pensando ainda em relação a essa questão dos conteúdos que a gente seleciona, que a gente separa. **Vocês planejam⁶³ juntas?** Tem um horário para todo mundo? Então todas sabem o que cada uma está trabalhando na sua área, na sua turma?

Sim. De modo geral, sim. Não no miudinho, porque aí também não é possível [ANA]

Sim. [JANE]

Camile: O que vocês acham, pensando até mesmo nas séries que vocês trabalham, mais importante, mais relevante no ensino de Estudos Sociais?

No primeiro ano a gente pensa muito a partir da criança. Então, quando a gente vai olhar no PPPI, a gente tem lá o eixo da identidade, a famosa identidade, que pode ter mil abordagens. Você também está trabalhando identidade o tempo todo, até porque ela é relacional e essa hibridização vai desde o que eu falo sobre a minha vida para eles e o que eles trazem. Então, a gente foca, ao longo dos três trimestres, a forma como a criança consegue perceber a si mesma, perceber-se dentro do seu grupo de convívio, do seu grupo social, dentro do seu lugar de moradia, dentro das relações que se estabelecem na sala de aula, de onde eles vêm, o que eles trazem, a questão da convivência também está muito contemplada nisso porque ela também passa pela identidade. **E a gente tenta fazer esse trabalho, tenta fazer com que as famílias estejam próximas do primeiro ano, a gente faz algumas coisas, poucas, menos do que a gente gostaria. Então, o eixo básico do primeiro ano é pensar identidade nesses múltiplos vieses e aí a gente vai dosando isso ao longo do ano todo.** [ANA]

Para nós o eixo norteador são as questões de raça, de classe e de gênero. A gente sempre faz essa discussão, é a abordagem do trabalho. Na verdade, o que a gente propõe é uma mudança mesmo de paradigma, de concepção, de perceber, de valorizar não só a herança de povos que não estavam tanto **no currículo de Estudos Sociais aqui na nossa escola, mas é o combate ao racismo, é o combate ao machismo.** A gente consegue fazer essa discussão com as crianças. E aí, a gente consegue fazer essa discussão, por exemplo, pensando no projeto que eu fiz ano passado, vou falar rapidinho, de raça, classe e gênero.

Atividade na prática:

Quando eu trabalhei com as favelas cariocas foram objetivos adequados à faixa etária que eu estava trabalhando. **Uma discussão sobre favela, sobre raça, sobre gênero, sobre classe é uma discussão bastante profunda e muitas vezes, muito violenta. E eu precisei pensar muito em como trabalhar isso com eles.** E eu vi que dá para fazer essa discussão através da percepção das crianças, como a criança analisa o discurso daquela mulher que mora na favela que, no caso de uma das entrevistadas, que não quer se mudar de lá como muitas pessoas acham que essas pessoas sonham; que não sonha em sair de lá; que diz que lá é o seu lugar porque ela

⁶³ Segundo estabelecido no PPPI 2017/2020 p. 72: vale ressaltar **a importância das reuniões de planejamento coletivo semanais do corpo docente de cada ano e das demais atividades de manutenção de ensino.** Os objetivos principais desses momentos são investir em formação continuada, realizar reflexões sobre as diferentes propostas de abordagem de conteúdos e de temas e organizar práticas de avaliação numa escola que inova, sempre. As reuniões são preparadas e dinamizadas com o intuito de apresentar sugestões, compartilhar experiências vivenciadas nas turmas e buscar soluções para os desafios enfrentados no cotidiano.

tem uma rede ali que ela não tem em lugar nenhum. **Então, o que é que isso significa para as crianças ouvir? O que é que a fala dessas pessoas fez com que as crianças percebessem? O que a fala de uma professora que dá aula em Manguinhos e diz que não consegue dar aula porque tem muito tiroteio? O que é que essas crianças percebem quando elas comparam essas aulas nesse espaço e comparam as aulas aqui, por exemplo?** Então foi a partir desse conhecimento que as crianças construíram lá no final do percurso, como muitos disseram, **“ah, eu percebi que os moradores das favelas se organizam e conseguem mobilizar algumas coisas”**, mas por eles mesmos porque não existe ali naquela localidade uma presença do governo, digamos assim, uma atuação mais específica, ou então **“ah, muitas pessoas sofrem preconceito porque elas moram na favela”**. **Então, essas conclusões que eles tiveram, para mim foram muito importantes porque eu poderia pegar um texto do livro de Estudos Sociais e dizer assim: “lê esse texto aqui. O que é que esse texto está falando?”** E aí fazer aquele esquema pergunta e resposta, que eu acho que é uma coisa que a gente tem que fugir aqui na escola, não que a gente não possa dar, mas não é o meu objetivo principal de trabalho. **E eles ao final do percurso chegaram a conclusões e conseguiram montar as suas próprias reflexões e comparar com o que a gente leu, com o que a gente ouviu. [JANE]**

As reflexões que propusemos com as duas perguntas acima sobre o planejamento em equipe e o que compreendem como mais relevante ao ensinar Estudos Sociais, Ana e Jane nos apresentaram outras questões fundamentais para tentar respondemos sobre: que saberes o professor é capaz de articular para desenvolver um trabalho sobre a sua prática? Como isso se desenvolve? Que conexões, discursos, o professor é capaz de articular, estabelecer, reconfigurar, mobilizar, (re)constituir para a aprendizagem dos seus alunos?

Os contextos que fazem parte dessa paisagem escolar na qual essas professoras fazem parte e a (re)constitui, são: planejamento integrado, documentos que norteiam os assuntos a serem desenvolvidos, recursos/materiais didáticos, e mais uma vez, o “olhar atento”, a sensibilidade, os saberes dessas professoras.

Como afirma Macedo no seu artigo *Currículo como espaço-tempo de fronteira cultural* (MACEDO, 2006), já mencionado no primeiro capítulo, há nuances que têm dificultado a compreensão da dinâmica do currículo como cultura e prejudicado a análise da diferença no interior do espaço-tempo da escola e do currículo. Não lhe parece produtivo assumir que esse espaço-tempo é um lugar de confronto entre culturas com lados definidos, nem que se deve optar por este ou aquele lado.

A autora parte do princípio de que o currículo é um espaço-tempo em que sujeitos diferentes interagem, tendo por referência seus diversos pertencimentos, e que essa interação é um processo cultural que ocorre num lugar-tempo, que se apresentam nessa pesquisa: aula de Estudos Sociais nos Anos Iniciais. Sendo, portanto, não um espaço-tempo cultural qualquer, embora também dele, mas do currículo escolar.

Ao pensarmos nos currículos escolares como espaço-tempo de fronteira, dialogando com Monteiro e Penna (2011), concordamos com esses mesmos autores, quando se referem como híbridos culturais, ou seja, como práticas ambivalentes que incluem o mesmo e o outro num jogo em que nem a vitória nem a derrota jamais serão completas. Num processo que explicita a fluidez das fronteiras entre as culturas do eu e do outro e torna menos óbvias e estáticas as relações de poder (CANCLINI, 1998).

O entendimento do currículo como híbrido cultural parece, para Macedo, crucial para pensar a diferença, não como diversidade (BURBULES, 2003), mas como um discurso relacional em que o próprio sistema de sua representação está em questionamento. A fala de Ana, ilustra esse diálogo teórico: “a gente tem lá o eixo da identidade, a famosa identidade, que pode ter mil abordagens. Você também está trabalhando identidade o tempo todo, **até porque ela é relacional e essa hibridização vai desde o que eu falo sobre a minha vida para eles e o que eles trazem**”.

Pensando nesse currículo escolar, mas que compõe paisagens escolares por trazer, em nossa concepção: discursos, produção de significados, identidades, diferença, regulações sociais, hegemonias, construções históricas e sociais, políticas educacionais, regulamentos (MONTEIRO, 2018) podemos perceber nas narrativas de Ana e Jane, também como *tesselas* (peças coloridas, conforme utilizado no segundo capítulo) que constituem os *fazeres curriculares*, que segundo essas duas professoras, representam currículo de Estudos Sociais no Colégio Pedro II, no Campus de São Cristóvão I, nas suas práticas com seus alunos e na “troca” com seus pares, em especial, nos planejamentos.

Estes últimos, ao considerarmos em comunhão com as professoras, por meio do que nos representaram suas falas até agora, o planejamento também sendo considerado essa tessela, não apenas pela compreensão do que é currículo, mas pela sua essência e os sentidos que produzem na paisagem escolar: uma tessitura, uma arte de criação de aula, criação de possibilidades de ensinar e de aprender... Não apenas um momento oficial da escola, no ato de preparar de forma estrutural o que, como e para quem ensinar.

Concordamos com Rocha (2015, p. 88) quando afirma que planejar a aula, no caso dessa autora, de História não significa apenas "distribuir os conteúdos no tempo, estabelecendo formas pretendidas de ensinar e aprender":

Planejar aulas de História é concatenar aspectos diversos. Há a considerar as finalidades educacionais que estão no horizonte da disciplina, características do conteúdo a ser ministrado, do alunado e sua trajetória de aprendizagens, da escola e suas condições para a realização da aula, dos materiais disponíveis para viabilizar

certas formas de ensino e aprendizagem e do próprio professor, com sua experiência de administração de cada um desses fatores (p. 87-88).

As professoras Ana e Jane, também consideraram, como Shulman (1987), sobre o pensar e o produzir os planejamentos, o conhecimento da matéria a ser ensinada. Segundo o autor, “o professor deve entender as estruturas da disciplina, os princípios da organização conceitual e os princípios da investigação”. Implica que o professor deve ter profundidade de conhecimento nas matérias que leciona, assumindo a responsabilidade com o conhecimento do conteúdo, dada a importância para a compreensão do aluno sobre a matéria a ser ensinada, como destacamos na fala de Jane: “Uma discussão sobre favela, sobre raça, sobre gênero, sobre classe é uma discussão bastante profunda e muitas vezes, muito violenta. **E eu precisei pensar muito em como trabalhar isso com eles**”.

Os relatos de Ana e Jane sobre como produzem, constroem nas suas aulas o que são estabelecidos no PPPI, refletem, justamente, as necessidades adaptativas às demandas da faixa etária com quem trabalham, realidade dos seus alunos, aos conteúdos que selecionam como importantes para aprenderem no momento de suas aulas, de acordo com as metodologias que elas pensaram, e que de fato podem ser elaboradas com eles; mas também, refletem o que o próprio documento (PPPI) descreve como fundamentais a considerar sobre seus alunos: uma abordagem curricular que leve o estudante à compreensão de que ele é parte integrante do ambiente e da história, sofrendo e realizando transformações. Desta forma, o documento ainda acrescenta que se deve reconhecer a criança como um sujeito que possui bagagem própria de conhecimentos, da qual fazem parte todas as experiências por ela vivenciadas:

Em casa, na rua, junto aos familiares, aos amigos ou mesmo por intermédio dos meios de comunicação, essa bagagem é cotidianamente enriquecida com novos conhecimentos. Essas informações formam a visão do mundo da criança, estruturando a sua representação de realidade; **e é nela que a criança vai encontrar subsídios para construir sua noção de identidade, como parte de diferentes grupos sociais, sendo capaz de realizar a leitura da sociedade em que vive, tornando-se seu agente participante e transformador**⁶⁴ [Grifos nossos]

O destaque supracitado corrobora com as narrativas de Ana, quando ela afirma: “a forma como a criança consegue perceber a si mesma, perceber-se dentro do seu grupo de convívio, do seu grupo social, dentro do seu lugar de moradia, dentro das relações que se estabelecem na sala de aula, de onde eles vêm, o que eles trazem”. Isso, representando não apenas como ela, professora dos Anos Iniciais/ do 1º ano – alfabetização –/ Professora do

⁶⁴ Projeto Político Pedagógico Institucional – Colégio Pedro II- 2017/ 2020, p. 133.

Colégio Pedro II/ professora de Estudos Sociais e professora da sua turma, mas essencialmente, uma *profissional docente* que ensina esses saberes escolares dentro de uma perspectiva sobre o que concebe como *identidades*.

Assim, também, como Ana, a professora Jane também o faz, quando esta relata a percepção que teve sobre como seus alunos conseguiram compreender o assunto que ela discutiu, desenvolveu com/e com eles a análise dos discursos das entrevistas com uma das mulheres que mora na favela, sendo um dos recursos didáticos que ela utilizou para os envolverem com os conteúdos a serem trabalhados e ao mesmo tempo construírem seus processos de aprendizagem, além de incentivar discussões com os alunos como uma metodologia para propiciar esses momentos de apreensão pelos seus alunos do 5º ano: as crianças construíram lá no final do percurso, como muitos disseram, “ah, eu percebi que os moradores das favelas se organizam e conseguem mobilizar algumas coisas”.

As questões de raça, de classe e de gênero, destacadas da fala de Jane, são formadores de um eixo norteador do trabalho da sua série, estão contemplados e incluídos nos quatro eixos conceituais organizadores dos objetivos a serem alcançados ao longo dos Anos Iniciais: “espaço, tempo, grupo social e cultura” (PPPI – 2017/2020, p. 133). Vale destacar para contextualizar e corroborar com o relato de Jane, que segundo esse mesmo documento, esses eixos contemplam também a temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”, em conformidade com a Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008.

A proposta metodológica se fundamenta no princípio dialógico, que deve existir na relação estudante-professor. Assim sendo, o trabalho desenvolve-se com a participação efetiva da criança, buscando suas experiências anteriores, capacitando-a a construir seu próprio conhecimento a partir das informações obtidas em diferentes fontes e nas relações sociais, travadas tanto no seu meio cultural como em outros. (PPPI – 2017/2020, p. 133)

Do trecho da fala de Jane: “O que é que essas crianças percebem quando elas comparam essas aulas nesse espaço e comparam as aulas aqui, por exemplo?” É um dos questionamentos que ela considera fundamental como norteador para a compreensão dos seus alunos em relação ao que ela considera relevante que compreendam sobre esse conteúdo. Essa percepção de Jane vai ao encontro dos princípios para a proposta dos Estudos Sociais, conforme se estabelece na página 134:

- Garantia ao estudante do acesso ao conhecimento universal acumulado de forma global e menos fragmentada;

- Estabelecimento das relações entre a vida cotidiana e a vida escolar, associando as experiências vividas pelo estudante ao campo conceitual trabalhado na escola;
- Exercício da vivência cidadã para a construção da noção da vida em sociedade;
- Estabelecimento da prática dialógica (professor/estudante – estudante/estudante) como base para toda a ação pedagógica;
- Valorização da pesquisa como caminho para a construção do conhecimento e leitura de mundo.

Ressaltamos, também como um dos itens estabelecidos, Grupos Sociais, que ilustram como a professora Jane trabalha, desenvolvendo atividades que possam contemplar os conteúdos estabelecidos para os Estudos Sociais, ao encontro das propostas desse trabalho no Colégio Pedro II (PPPI, 2017/2020, p. 197):

- Perceber que é no exercício dos direitos e deveres de cidadania que acontece na participação efetiva na vida social.
- Exercer, de forma autônoma e crítica, sua cidadania nos grupos sociais a que pertence, a partir da clareza e compreensão de seus direitos e deveres.
- Identificar as condições de sua participação como cidadão.
- Utilizar os procedimentos básicos de observação, de descrição, de registro, de comparação, de análise e de síntese, na coleta e no tratamento da informação mediante diferentes fontes.

Desta forma, Jane também considera de grande importância, como veremos nas narrativas abaixo:

o que está em jogo para mim é a discussão da sociedade. Um ponto fundamental, que segundo ela, é mais importante do que listar conteúdo, registrado no trecho da sua fala no próximo bloco de perguntas a seguir: **Eu acho que é diferente de você ter uma lista de conteúdos, de alguns pontos, onde você vai guiando as suas aulas por ali.** Não é aquilo ali que está em jogo, **o que está em jogo para mim é a discussão da sociedade,** é a criança perceber que quem mora em determinado lugar da cidade vai ter mais dificuldade de chegar ao trabalho do que quem mora em outro lugar. O que está em jogo, para mim, é uma coisa muito importante e eu acho que a escola tem que fazer essa discussão.

Demonstra para nós, pesquisadoras, a relevância que Jane dá aos sentidos que estão sendo (re)constituídos na sua prática docente, tendo em vista como ela pensa em desenvolver

sua aula para ensinar aos seus alunos, além dos sentidos que são (re)produzidos aos conteúdos de Estudos Sociais, nas concepções que ela mesma tem sobre esse conhecimento escolar.

Camile: Aproveitando isso que você está falando, uma pergunta que nos instiga... você está falando: “vou buscar”. Quando vocês pensam em buscar um conteúdo, para dar essa aula, vocês pensam o que? Por exemplo, vou escolher esse aqui e não esse daqui. Quais são os detalhes?

Você está falando de autores? [JANE]

Camile: De assuntos de uma forma geral. Por exemplo, vamos fazer a história do samba. O que é que eu vou pegar, esse determinado assunto do samba, por que é que eu acho que...

Então, a gente tem os princípios de trabalho. Por exemplo, como eu já tinha falado, você trabalha raça, classe e gênero é um princípio. **Se a escola aprova na RPG que a gente vai fazer uma discussão sobre direitos humanos e eu conheço o PPPI de Estudos Sociais, eu preciso pensar num projeto que estabeleça uma relação entre o PPPI de Estudos Sociais, entre o que foi discutido na RPG⁶⁵ e entre os princípios de trabalho da minha equipe. Então, essa articulação é o que faz com que eu decida por um projeto X, poderia estar fazendo um outro projeto, mas optei por esse.**

Eu acho que é diferente de você ter uma lista de conteúdos, de alguns pontos, onde você vai guiando as suas aulas por ali. Não é aquilo ali que está em jogo, o que está em jogo para mim é a discussão da sociedade, é a criança perceber que quem mora em determinado lugar da cidade vai ter mais dificuldade de chegar ao trabalho do que quem mora em outro lugar. O que está em jogo, para mim, é uma coisa muito importante e eu acho que a escola tem que fazer essa discussão. Eu não estou preparando as pessoas para elas depois pegarem aqueles conteúdos ali e ficarem reproduzindo aquilo, os conteúdos têm que estar a serviço dos meus princípios de trabalho... [JANE]

Mas aí, olha só, **pegar tudo isso que a Jane falou e transpor para o primeiro ano, porque aí eu acho que tem uma característica minha que é marcante porque eu estou falando do meu movimento de professora, do estudar e do propor coisas**, mas existe uma coisa que é palpável. **Eu tenho a demanda da alfabetização.** Então se a minha criança não está lendo e escrevendo ao final do ano ele não vai para o segundo ano e se ele for, ele vai não devendo ter ido, que essa é a nossa mentalidade. Isso tem uma dimensão bastante diferente, por exemplo pensando nisso tudo que eu já falei um trabalho que é clássico lá no primeiro ano: “ah, vamos pensar nas crianças como você”. Vamos falar da Cenira, vamos falar de não sei mais quem com aquele livro. Mas vamos tentar puxar de uma outra maneira. Eu acho que para chegar ao quinto ano com essa possibilidade de discutir com as crianças raça, classe e gênero, elas têm embriões ao longo dessa trajetória deles e que vão sendo colocadas. Então, sim, a gente olha para os Estudos Sociais sim, eles são fundamentais. Sim, eles podem pautar toda a nossa discussão da alfabetização, eles podem pautar todos os nossos textos coletivos porque é isso que acontece. Mas, o foco desse trabalho, porque eu também não tenho a professora dos Estudos Sociais nem nada disso, **ele está sempre presente, mas sempre diluído para que ele esteja presente em todos os lugares** e para que eu dê conta dessas demandas também. **Eu acho super possível você trabalhar alfabetizando pautando os temas que estão claros nos Estudos Sociais. É fato! Agora, é uma escolha e que precisa de**

⁶⁵ RPG: Reunião Pedagógica Geral. Encontro/momento de integração e/ou formação da equipe pedagógica/administrativa dos Anos Iniciais do Colégio Pedro II, organizada em cada Campus, sendo realizada no início/durante e/ou final de cada período letivo.

tempo, que precisa de investimento e eu já falei, eu acho que a gente é estudante profissional, então... [ANA]

Essa é a mudança de paradigma, né?! É isso que a gente precisa. [JANE]

Camile: Esses projetos partiram de dúvidas deles, de inquietações deles ou foi algo que vocês professoras trouxeram?

Mas a gente abraçou esse trabalho por projeto. O nosso trabalho por projeto começou as primeiras semanas com uma discussão sobre a escola. Como é que eles pensam a escola? Que lugar é esse? A gente tem um projeto que é tirado em RPG, então, por exemplo, esse ano a escola está pensando **sawabona, que é uma forma de saudação de algumas tribos africanas que querem dizer muito de empatia, de ‘eu vejo você, eu respeito aquilo que você é’**. Então a escola está mobilizada em torno de **ubuntu, sawabona, então isso já traz uma série de coisas**. As turmas de 1º ano estão com esse projeto em mente, mas não necessariamente todas desenvolvendo algo em torno disso. **A gente tem uma culminância do projeto que é o evento geral da escola e ali a gente vai trazer o que foi mobilizado ao longo do período, que aí não é um trabalho para o evento, é um trabalho que chega ao evento tendo sido construído**. E a gente tem esse Norte, mas a gente não tem um projeto do primeiro ano. **A gente tem pontos de contato que está todo mundo sabendo o que está rolando, o que está fazendo**. Então, a perspectiva do nome, das histórias, das comidas, mas nada que tenha essa característica do quinto ano, por exemplo, hoje. O primeiro não tem, do segundo não tenho notícias, nem do terceiro, enfim, eu acho que aí você vai ter mais essas duas pontas nessa conversa de hoje. [ANA]

Aí varia muito, pode ser que parta da gente por uma questão que a gente ou discuti no RPG ou considera importante e pode ser que parta deles também, uma necessidade de fazer alguma coisa. Ontem mesmo, meu aluno falou assim: “vamos fazer uma linha do tempo sobre essas mulheres”, aí o outro “cala a boca, eu não quero fazer linha do tempo porque eu já fiz linha do tempo no ano passado inteiro”. Mas, assim, as crianças dão ideias também.

Dá para abraçar tudo? Não! Até porque a gente tem aquela coisa, muitas vezes escolarizada, que faz a gente questionar o próprio trabalho. **Eu acho que o nosso trabalho é isso, a gente tem que se perguntar sobre ele o tempo todo. O que é que eu estou fazendo? Está sendo bom? Não está sendo bom? O que é que eu posso fazer diferente?** Por exemplo, esse projeto que a gente está fazendo agora eu tenho uma avaliação. Acho que ele foi bom até determinado momento, mas acho que forcei um pouquinho a barra no último momento. Aí eu fico com essa interrogação na cabeça. Aí já num outro eu faço diferente. A gente acerta e erra, mas eu acho que a gente tem acertado bastante, acho que faz parte do processo. [JANE]

A pergunta que elaboramos: Quando vocês pensam em buscar um conteúdo, para dar essa aula, vocês pensam o que? Por exemplo, vou escolher esse aqui e não esse daqui. Quais são os detalhes? Como podemos perceber na dúvida de Jane:

Você está falando de autores? [JANE]

Não foi de fácil compreensão ou até mesmo, podemos considerar, com facilidade para a resposta. Mas prevendo essa possibilidade, refiz a pergunta, utilizando um exemplo dado por Jane, para refletirem, pensando na prática:

De assuntos de uma forma geral. Por exemplo, vamos fazer a história do samba. O que é que eu vou pegar, esse determinado assunto do samba, por que é que eu acho que... [Camile]

Monteiro (2001) faz alguns questionamentos sobre os saberes docentes. Como os conteúdos ensinados são organizados e didatizados pelos professores? É na prática que eles aprendem a fazer isso? Ou os fundamentos teóricos dos saberes de referência atuam nessa mediação também? **Reproduzem inconscientemente práticas interiorizadas?** Essa última indagação nos chama atenção em relação aos saberes docentes, fazendo das investigações de Monteiro, as nossas também, mas adaptadas aos objetos dessa pesquisa: Conforme já explicitado anteriormente: “como as práticas vão sendo significadas por estas professoras que serão investigadas na paisagem desses fluxos culturais (re)constituindo as práticas docentes, enunciando seus saberes, constituindo suas relações com suas práticas, suas relações com a escola e com o mundo?”

Tendo em vista que muitas vezes o professor realiza as suas atividades, desenvolve suas próprias metodologias, porém, não tem a consciência porque está realizando “dessa forma” e “não de outra”? por que ensinar “isso” e não outro conteúdo, outro conhecimento escolar? No caso desta pesquisa: Por que ensinar Estudos Sociais e por que fazer “desta forma”, e não de outra?

Muitas vezes, o professor não se faz esses questionamentos e vai produzindo ou reproduzindo sem ter essa percepção e sem se conscientizar que saberes docentes ele consegue mobilizar, (re)constituir nas salas de aulas ou em qualquer outro ambiente propício e de cunho pedagógico visando o ensino de saberes escolares e de que forma esses são (re)constituídos por meio dos fluxos culturais que estão imersos.

Uma ilustração do caso supracitado, são os questionamentos que a professora Jane faz em relação ao seu trabalho, que consideramos reflexões fundamentais para o pensar sobre os saberes docentes: “Eu acho que o nosso trabalho é isso, a gente tem que se perguntar sobre ele o tempo todo. O que é que eu estou fazendo? Está sendo bom? Não está sendo bom? O que é que eu posso fazer diferente?”

Tardif, Lessard e Lahaye (1991) chamam a atenção para o fato de que o saber docente é plural, estratégico e desvalorizado, constituindo-se em um amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional, dos saberes das disciplinas, dos currículos e da experiência. Os primeiros têm sua origem na contribuição que as ciências

humanas oferecem à educação e nos saberes pedagógicos (concepções sobre a prática educativa, arcabouço ideológico, algumas formas de saber-fazer e algumas técnicas) (idem, p. 219).

Monteiro em artigos (2001, 2005, 2011, 2015 e 2017) e capítulos de livros (2007, 2009, 2010, 2012, 2014 e 2016) tem possibilitado afirmar que os professores produzem saberes no âmbito do que tem sido denominado uma “epistemologia social escolar” (GABRIEL, 2008, p. 229), ou seja, um espaço de produção de saberes que se constitui como híbrido cultural, e no qual se articulam saberes dos alunos, dos docentes, das disciplinas escolares, das referências culturais que circulam na cultura da escola e da sociedade mais ampla, saberes cotidianos.

“Lugar de docência” que é orientado por regras que são mobilizadas de forma tácita, na maioria das vezes, e que as pesquisas com os professor(a)s da área de História, campo disciplinar investigado por Monteiro, têm contribuído para sua compreensão (deles, nossas, dos demais pesquisadores). Subsídios importantes para a formação de professores, que articulam contribuições da área do currículo, da didática e da formação de professores com aquelas oriundas da teoria da História, necessárias para a “mobilização” de saberes no âmbito do que Shulman denomina “conhecimento do conteúdo da matéria ensinada” e que vai além dos conteúdos curriculares definidos para o ensino.⁶⁶

A importância de afirmar os saberes docentes dos professores, tanto na produção de Tardif (2013) quanto de Gabriel (2018), reside na defesa de que essa não é uma profissão “sem saberes”, que não é uma profissão que se funda apenas em práticas tácitas, como se exigisse do profissional apenas o domínio do conteúdo a ser transmitido.

Com relação a essa questão, Monteiro (2007) defende que

o reconhecimento dos professores como profissionais, sujeitos de uma prática docente que implica um domínio de saberes que são resultado de elaboração pessoal, mas de autonomia relativa, resultantes de um quadro de referências social e culturalmente construídas, a cultura profissional, geradora de disposições e predisposições, constrangimentos e orientações (p. 34)

⁶⁶ Shulman defende que “para bem conhecer os conteúdos é preciso ir além do conhecimento dos fatos e conceitos de um determinado domínio, sendo necessário compreender a estrutura da matéria utilizando, por exemplo, as categorias: estrutura substantiva e estrutura sintática. A estrutura substantiva é aquela na qual os conceitos básicos e princípios da disciplina estão organizados para incorporar os fatos. A estrutura sintática de uma disciplina é o conjunto de modos pelos quais verdade ou falsificabilidade, validade ou invalidade são estabelecidas. A sintaxe é um conjunto de regras para determinar o que é legítimo num domínio disciplinar e o que quebra as regras” (SHULMAN, op.cit., p. 9 apud MONTEIRO, 2007, p. 190)

Quando o professor está produzindo o conhecimento escolar, ele está fazendo o currículo. Desta forma, o currículo, como prática discursiva, é reelaborado a partir de diversas relações, permeadas por dinâmicas de poder.

Jane considera a ideia de ensinar por projetos, sendo estes um ponto de articulação com os conteúdos estabelecidos no PPPI em Estudos Sociais para o 5º ano, com o que é pensado e discutido nas RPGs no Campus de São Cristóvão, onde trabalha, e também com os *princípios* – destacado por ela – discutidos com a própria equipe do 5º ano.

Ana acrescenta à fala de Jane, concordando com a forma que esta pensa e realiza em sua série, adaptando às demandas do 1º ano, reafirmando a relevância da fase da alfabetização, que é possível: “você trabalhar alfabetizando pautando os temas que estão claros nos Estudos Sociais. É fato!” Citando exemplos, que corroboram com a perspectiva “abraçada” e desenvolvida por Jane: *projetos*.

O trabalho por projeto no primeiro ano, como citado por Ana, começou nas primeiras semanas com uma discussão sobre a escola: “Como é que eles pensam a escola? Que lugar é esse?” Também foi pensado e discutido em RPG. As paisagens que são formadas no 1º ano e que fazem parte do seu projeto, são em torno da *sawabona* e *ubuntu* que são saudações africanas que Ana utiliza para trabalhar ‘*eu vejo você, eu respeito aquilo que você é*’, para trabalhar, por exemplo, um dos eixos propostos no atual PPPI: *Cultura*, que como citado na página 180: valorizar a memória individual e coletiva, por meio de relatos, de documentos, de objetos ou de fatos, como resgate de sua cultura; estabelecer relação entre histórias individuais e coletiva; e também perceber variadas formas de utilização, relacionando-se com as diferentes culturas e atividades humanas.

Além de se pensar no desenvolvimento desses eixos em Estudos Sociais, por Ana e por todo o 1º ano, percebemos também a presença dos princípios e objetivos desse conhecimento escolar, conforme estabelecido em PPPI, como também “exercício da vivência cidadã para a construção da noção da vida em sociedade, e também a garantia ao estudante do acesso ao conhecimento universal acumulado de forma global e menos fragmentada” (p. 133). Esses aspectos também são permeados pela temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”, em conformidade com a Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008.

Na fala de Ana sobre os Estudos Sociais permearem o trabalho da alfabetização ela ressalta mais uma vez, como fez anteriormente, a expressão estudante profissional com argumento que toda escolha de um trabalho a ser desenvolvido com os alunos, o pensar sobre um aula, “uma escolha e que precisa de tempo, que precisa de investimento”.

Além disso, ela ainda reforça: “porque aí eu acho que tem uma característica minha que é marcante porque eu estou falando do meu movimento de professora, do estudar e do propor coisas”. Sua afirmação que é o seu movimento, é uma marca revelada do seu *fazer-curricular*. Como nos alerta Nóvoa (2017), “terceiro gênero de conhecimento”, “conhecimento profissional docente”, patrimônio da profissão e que necessita ser alçado ao lugar que merece na formação de professores”.

Camile: Aproveitando isso que você está falando, em relação a essa questão de Estudos Sociais, vocês estão falando aqui que envolve outros tipos de conhecimento obviamente, mas há duas áreas, duas disciplinas que se conectam muito nesse chamado estudos sociais que é a História e Geografia. Como é que vocês buscam, vocês têm essa preocupação, no momento de dar essa aula de Estudos Sociais, de fazer essa ligação da história e da geografia. O tempo e o espaço. Como é que vocês trabalham até essa noção mesmo de tempo e espaço permeando nessas disciplinas?

Com toda a discussão da **riqueza que tem História e Geografia, mas eu tenho clareza que trago discussões que estão orientadas e poderiam servir de pauta para a Antropologia, a Geografia, a Sociologia, a Filosofia e, às vezes, até para a Economia, modéstia à parte, lá dentro do primeiro ano.** Como o espaço/tempo orienta as nossas ações? É aquela aula, fazer aquela apresentação, mexer com aquilo, olhar tudo de novo me fez ficar muito feliz porque eu percebi que **dentro dessa perspectiva do primeiro ao quinto a gente não negligencia a Geografia.** É uma coisa que me deixou até que me deixou tranquila e feliz naquele momento. A gente o tempo todo está muito informado, muito informado por ela e é legal porque também não é só ela, é a Sociologia, é a Antropologia, é a Filosofia, o que a gente tem é muito mais rico do que só a História e Geografia. [ANA]

Eu acho que é um cuidado que a gente tem que ter, porque é um terreno bem escorregadio. Porque, às vezes, o próprio profissional, eu por exemplo, **me identifico muito mais, se fosse dividir História/Geografia, com a História** do que com a Geografia, só que eu estou ali para trabalhar os Estudos Sociais, **então eu não posso seguir por um caminho que não privilegie, por exemplo, o espaço, que não faça uma discussão sobre paisagem, sobre o transporte, enfim. Mas essa é uma questão que eu tenho que estar o tempo todo atenta.** Para mim é um **desafio.** Essa questão cartográfica, eu sempre acabo olhando bastante porque eu sei que a tendência, se eu não tiver cuidado, é acabar... porque é tanta coisa que a gente tem que dar conta aqui nessa escola, que se a gente não tiver cuidado a gente acaba negligenciando. Então é um desafio para mim isso. [JANE]

Ana e Jane ressaltam a importância dessas disciplinas que constituem Estudos Sociais. As riquezas, por exemplo, pautadas nas discussões que Ana reafirma que consegue desenvolver em suas aulas, trazem as contribuições das diversas áreas que permeiam as suas aulas do 1º ano: **Antropologia, a Geografia, a Sociologia, a Filosofia e, às vezes, até para a Economia.**

Assim como Moraes (2017), conforme apresentado no segundo capítulo, consideramos os Estudos Sociais uma disciplina escolar por excelência, reunindo regimes de verdade de diferentes áreas disciplinares, sobretudo da História e da Geografia. Diferentes

paradigmas epistemológicos se hibridizam, transmudam e constroem a lógica escolar da disciplina em questão.

Tendo em vista uma das formas de realizar leituras de mundo, é por meio da interpretação de noções como espacialidade e temporalidade. Desse modo, ler o mundo vai muito além de leituras cartográficas e/ou cronológicas. No caso da disciplina de Estudos Sociais, interpretar o mundo não seria realizar uma leitura apenas do mapa, ou pelo mapa, seria fazer a leitura do mundo da vida pessoal e social, construída cotidianamente e, expressando vivências, utopias, limites que são postos, sejam eles do âmbito da natureza, sejam do âmbito da sociedade.

A preocupação, sendo considerada um desafio para Jane, trabalhar os conteúdos geográficos com os conteúdos da História, como está na sua fala: “então eu não posso seguir por um caminho que não privilegie, por exemplo, o espaço, que não faça uma discussão sobre paisagem, sobre o transporte, enfim. Mas essa é uma questão que eu tenho que estar o tempo todo atenta”, tendo em vista que ela afirma que se identifica mais com os conteúdos da História.

De qualquer forma, na fala de Jane, a dimensão narrativa do conhecimento em Estudos Sociais pode ser percebida como articulada à reciprocidade entre narração, temporalidade e espacialidade. Nessa perspectiva, reconhecemos, assim como Gabriel (2003), o papel instituinte exercido pelo tempo histórico e pelo geográfico na inteligibilidade narrativa dos Estudos Sociais, pois o tempo representa marcas da experiência humana vivida a partir de suas distensões, continuidades e descontinuidades.

As noções de ordem temporal podem ser abordadas em diferentes disciplinas, mas especialmente no caso dos Estudos Sociais, a temporalidade é estrutural para o Ensino de História, tendo em vista que “essas noções são aprendizagens necessárias para a compreensão da História, principalmente as que consideram as diferentes concepções de tempo produzidas culturalmente, cuja aquisição requer um longo processo, envolvendo, basicamente, toda a escolaridade, dada sua complexidade” (BERGAMASCHI, 2000, p. 2). O campo do Ensino de História, portanto, constituiu-se como uma potencialidade para o desenvolvimento desta pesquisa por propiciar diversos debates e perspectivas teóricas que visam compreender os desafios enfrentados por esta disciplina, como o ensino das noções de tempo.

Este campo é um local de diálogos e trocas entre as áreas de Educação, de História e de Estudos Sociais, sobre diferentes aspectos do currículo e ensino-aprendizagem da disciplina História na Educação Básica. Também é local de marcação de diferenças e disputas

entre as áreas “em busca de hegemonia nas respectivas áreas de atuação” (MONTEIRO E PENNA, 2011, p. 206).

Essa especificidade epistemológica na qual está inserida e sendo constituída a disciplina de Estudos Sociais, é *tecida* pelo currículo dos Anos Iniciais, e pelas falas que essas professoras trazem no decorrer da entrevista.

Camile: Vocês estudam de que forma para pegar, por exemplo, o conteúdo que vão trabalhar. Como é que vocês fazem isso?

Pesquisa. Mas, por exemplo, pensando de uma forma mais prática, a gente está no projeto do samba, eu sei sambar, adoro samba, adoro roda de samba, mas não conheço muito da história do samba. **E a gente foi pesquisar, a gente procurou livros, a gente procurou autores de referência, pesquisadores e pesquisadoras de referência do samba, foi um trabalho nosso de pesquisa também.** Aí o dicionário do samba já puxou outros livros que puxaram outros e a gente vai estudando e vendo isso é muito enriquecedor para gente, eu vejo isso como uma possibilidade de conhecer mais o mundo, coisas que eu não sabia, não conhecia, sobre o samba. Então ficou para além de sambar e de gostar das rodas de samba, um pouco desse processo que o samba sofreu, de desaffricanização que tem relação com o processo de embranquecimento, implementado, determinado período. Então quando a gente traz isso para as crianças, a gente traz de uma outra forma, com um outro olhar, com um outro tipo de observação. **O meu caminho é esse. Dependendo do projeto que a gente vai fazer no outro trimestre, eu vou correr atrás de outra pesquisa. E isso é muito legal! [JANE]**

De acordo com a fala de Jane, nas palavras de Paulo Freire (1998), “não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino”. O professor tem que ser pesquisador. Faz parte da natureza da prática docente a indagação, a busca, a pesquisa. É preciso pesquisar para se conhecer o que ainda não se conhece e comunicar ou anunciar novidades. Há o dever de respeitar os saberes do educando e os das classes populares. É preciso discutir com os alunos a realidade concreta a que se deva associar a disciplina cujo conteúdo se ensina, a realidade, a violência, a convivência das pessoas, implicações políticas e ideológicas. O conhecimento da realidade é muito importante.

Freire afirma que não há distância entre ingenuidade e criticidade; ao ser curioso, há crítica. Não haveria criatividade sem a curiosidade que nos move e nos põe pacientemente impacientes diante do mundo que não fizemos, acrescentando a ele algo que fazemos. O professor, assim como o aluno, é movido pela curiosidade. Para o autor, o pensar certo, do ponto de vista do professor, implica no respeito ao senso comum existente no educando, durante o processo de sua necessária superação. O respeito e o estímulo à capacidade criadora do educando contribuirão para que ele possa sair da consciência ingênua e passe a ter uma consciência crítica.

O despertar à curiosidade, a elaboração de projetos com os alunos são fatores importantes para o trabalho que Jane desenvolve. Pelas concepções férteis e muito significativas ancoradas em Freire, Ana, na sua prática, também reflete na potencialidade de recursos, como pesquisa em “livros, autores de referência, pesquisadores e pesquisadoras de referência do samba, foi um trabalho nosso de pesquisa também”.

Camile: O que vocês pensam de formação do professor para dar aula de Estudos Sociais?

Olha, eu acho que a nossa formação ela é muito potente, eu não estou dizendo que ela é ótima, mas eu acho que ela é potente tendo em vista a abrangência que ela tem. Eu, por exemplo, não fiz pedagogia, eu fui aluna do projeto Stefan, em São Paulo, que foi um projeto datado, ele foi um projeto muito bem construído, muito bem desenvolvido e acabou muito rápido. A gente era bolsista, estudava em tempo integral, fazia uma série de coisas que não havia em outros cursos de magistério e lá, assim, se eu for pensar o único momento da minha vida em que eu sentei em uma sala de aula como aluna para falar assim: “olha, para você ser professora de estudos sociais...” foi lá, eu tinha 14, 15 anos e 16, no máximo, entendeu?! **Porque eu tive uma disciplina de conteúdos e metodologia dos Estudos Sociais, ponto.** Eu fui, por escolhas, fazer a faculdade de Ciências Sociais no interior de São Paulo, eu já era professora do **primeiro** segmento quando eu fui para faculdade e, assim, a formação para essa disciplina especificamente, **eu acho que ela é a formação do olhar atento. Do olhar atento do professor ao que surge de demanda.** [ANA]

Falando um pouco da formação, fiz a formação em letras, sou graduada em letras, português/literaturas e fiz o curso normal de formação de professores e uma especialização de dificuldades de aprendizagem e o meu mestrado foi em relações étnico-raciais, **isso também ajudou muito no meu trabalho de conhecer um pouco mais essa discussão, além da prática**, mas de uma forma mais teórica isso me ajudou bastante com o meu trabalho. [JANE]

Visando fundamentar as falas de Ana e Jane sobre as suas trajetórias profissionais docentes e sobre o que pensam a respeito da formação específica para dar aula de Estudos Sociais, consideramos em Appadurai (2001) como abordado no primeiro capítulo, a sua concepção da cultura para compreendermos e argumentarmos a perspectiva de *fluxos*, com o sentido de imaginação. Por isso, podemos interrogar: como as pessoas imaginam o mundo?

O que nos faz sentido à essa reflexão em relação à formação, ou melhor, como Ana e Jane a percebem? Pensamos, justamente, a possibilidade de compreensão da cultura como justamente esse movimento de imaginação. Por isso, o antropólogo indiano opera com o sentido de cultura para além da materialidade das coisas, considerando um processo de significação, como as pessoas significam, produzem sentidos na sua vida.

Ou seja, suas trajetórias profissionais docentes e as experiências que essas trajetórias deixam de marcas e como as afetam, fazem com que essas professoras produzam sentidos, novos sentidos sobre as concepções sobre o que é importante e fundamental para a formação

nessa área disciplinar. Não no sentido de uma formação oficial, curricular, um curso, e sim imaginam as práticas e sentidos essenciais para o fazer-curricular em Estudos Sociais.

Essas percepções refletem na ideia de que *essas paisagens* são afetadas por essas ocorrências, onde há impactos na forma como elas percebem o mundo, as Instituições pelas quais passaram, o colégio que elas estão hoje, local onde estudam, pesquisam, discutem sobre Estudos Sociais, os alunos dos seus respectivos segmentos, as suas práticas docentes, sempre existindo sentidos que se modificam constantemente. Dessa forma, a ideia de paisagem vai mudando e produzindo outros efeitos.

4.2 Eixo 3: Narrativas históricas

Camile: Vocês utilizam, normalmente, que tipos de materiais, fontes, livros didáticos, se vocês usam livros de literatura infantil, como vocês narram as histórias, como é que vocês preparam essas narrativas, que tipo de material vocês usam?

A gente é uma escola que vai na sala de leitura do primeiro ao quinto ano. Toda semana. E isso é muito rico. A gente conquistou esse espaço na escola. [ANA]

Camile: Esse contar história, no primeiro ano...

O tempo todo. [ANA]

Bastante coisas eu acho que a gente usa. **Livro didático, livros, vídeos, o mapa está sempre na sala, o globo está sempre na sala, jornais que circulam nos mais diferentes lugares, às vezes, um jornal que, não estou falando desses de grande circulação, mas, por exemplo, um jornal que circula numa favela, um jornal que é específico para aquela população daquele lugar.** Então, assim, a gente usa bastante material. A sala de leitura também, para mim, é um espaço muito importante e eu sempre estou lá com eles.

É, na roda com o quinto as estratégias são as mais diferentes. Tem dias que tem uma roda de leitura e eu conto uma história; eu tenho também uma biblioteca na sala. Às vezes, eu não consigo subir e descer, porque tem uma sala aqui embaixo e outra lá em cima, mas lá embaixo acaba sendo mais fácil de disponibilizar os livros.

Atividades na prática:

Tem história que eu escolho e que eu conto, às vezes, uma pergunta vai para aquela roda e aquilo ali rende. Por exemplo, ontem eu estava falando sobre três mulheres: a Maya Angelou, a Nina Simone, enfim eram três mulheres negras e a gente estava fazendo uma discussão porque nós estamos criando texto dessas mulheres do samba.

Então, eles precisam ouvir muitas histórias de mulheres para poderem produzir no final, acho que isso é um trabalho importante.

Aí, no meio da roda, um aluno veio com um negócio que não tinha muito a ver, mas eles se interessaram e aí a roda encaminhou para o outro lado. **Então, assim, para mim, tudo pode ir para a roda, até aquela roda da bronca,** que você precisa colocar a turma para pensar e lá embaixo tem uma sala que me facilita muito, que é uma sala gigante. Aqui em cima não, é mais difícil então eu costumo ir para outros espaços. Eles se sentam, às vezes, eu olho e está um abraçado com o outro, **acho que é um momento também desse nosso corpo ser um corpo mais relaxado, mais tranquilo para uma escuta, para uma troca, então tem muito isso.** Depende muito de muitas coisas. **Às vezes, na roda, uma música me dá umas coisas... eu**

canto, eu danço, às vezes, eles também dançam. Por exemplo, trabalhei com o canto dos escravos da Clementina esse ano. **É coletivo, muita coisa eu aprendi. Sabe aquela coisa da troca? Eu vou aprendendo com as pessoas, vou trocando, eu acho que a gente consegue trocar e se enriquecer muito.** [JANE]

Ana e Jane utilizam a sala de leitura como um espaço muito rico para as potencialidades a serem desenvolvidas nas aulas de Estudos Sociais. Jane, por exemplo, afirma que na sua sala tem uma biblioteca, e que também utiliza a sala de leitura constantemente. Inclusive, ressalta que faz com o 5º ano roda na sala, e utiliza em outros espaços pelo colégio, como já sinalizado nos trechos anteriores. Nessas rodas, há as produções de narrativas históricas, conversas, trocas e até momentos de resolução de conflitos.

Nessas rodas, acontecem surpresas, como momentos de trocas de afetos entre os alunos, danças, ouvir e cantar músicas. A roda, sendo considerada por Jane, “um momento também desse nosso corpo ser um corpo mais relaxado, mais tranquilo para uma escuta, para uma troca”, ilustra, como exemplo, o trabalho das emoções, que ela mesma ressaltou no início da entrevista, corroborando com as concepções que fazem parte da infância, e que por isso, também são importantes de serem desenvolvidas nos Ano Iniciais.

Como podemos perceber, múltiplas são as formas de aprender e as formas e de ensinar, de tocar e de marcar. Diferenças constituem as salas de aula que, por práticas de controle e de disciplina de corpos e mentes, fazem-nos parecer mais homogêneas. No entanto, quanto mais diversificadas forem as metodologias e didáticas de ensino, maiores as probabilidades de produzir aulas significativas, de construir afetos, de afetar os alunos e de ser afetado por eles (AMORIM, 2019, p. 200).

No trecho da fala de Jane: “três mulheres negras e a gente estava fazendo uma discussão porque nós estamos criando texto dessas mulheres do samba. **Então, eles precisam ouvir muitas histórias de mulheres para poderem produzir no final, acho que isso é um trabalho importante**”. Consideramos uma metodologia que Jane elabora junto com seus alunos para a produção das narrativas históricas escolares, que inicia com a oralidade, em seguida fazem discussões sobre o tema e depois produzem de forma coletiva essas histórias. Interligando os Estudos Sociais com a sua aula de Língua Portuguesa.

Jane também utiliza vários recursos para suas aulas de Estudos Sociais e de produção de narrativas históricas, como: **“livro didático, livros, vídeos, o mapa está sempre na sala, o globo está sempre na sala, jornais que circulam nos mais diferentes lugares, às vezes, um jornal que, não estou falando desses de grande circulação, mas, por exemplo, um**

jornal que circula numa favela, um jornal que é específico para aquela população daquele lugar”.

A (re)constituição dessas paisagens nas aulas de Estudos Sociais, também podem ser reconfiguradas ao reconhecer a interação do humano (sujeitos: professor/alunos) e não-humano: os recursos didáticos, por exemplo, apontados por Jane. A ideia de paisagem não é pensar a cultura exclusivamente humana, considerando-a também numa paisagem que o humano e o não humano interagem. Esses efeitos são muito distintos porque também são fluxos de poder, e por isso também produzem novos efeitos, além da sensação de que está sendo produzindo o tempo todo novos outros sentidos.

Segundo Gabriel (2012) o que está em jogo é a possibilidade teórica da ideia de uma ‘história ensinada’ ser formulada como categoria de análise fecunda para apreensão dos desafios presentes no cotidiano profissional dos professores dessa disciplina na Educação Básica, neste caso, nos Anos Iniciais.

Ricoeur contribui para pensar essas questões não só quando analisa a problemática dos vestígios, rastros, documentos, considerados por ele como conectores elaborados pelos historiadores para permitir ao tempo histórico realizar seu trabalho de mediação, mas também quando constrói o conceito de ‘representância’.

Segundo Ricoeur, o trabalho de mediação, realizado pelo tempo histórico, leva à elaboração de instrumentos de pensamento capazes de assegurar essa mediação. Esses instrumentos, chamados de conectores, são tais como: o calendário, a noção de sequência de gerações – que engloba as noções de contemporâneos, predecessores e sucessores – e os rastros ou vestígios, responsáveis pela articulação entre o tempo cósmico e o tempo vivido. Já o conceito de representância é criado justamente com o intuito de nomear o duplo estatuto de realidade (vivência) e ficção (imaginação, representação), que caracteriza a especificidade do objeto da pesquisa histórica (DOSSE, 1999, p. 88).

Antoine Prost com suas discussões contribui para que as pessoas compreendam os significados de um contexto, que ao ser narrado, atribui sentidos a essas experiências, e ao atribuir os sentidos, essas experiências narradas contribuem para a produção de diferentes identidades, tanto para o próprio narrador, como também para todos os sujeitos envolvidos nesse processo na constituição das narrativas históricas escolares.

As experiências com a utilização das narrativas históricas nas aulas de Estudos Sociais que as professoras Ana e Jane vem relatando nas suas práticas docentes, as adequações pertinentes para melhor se fazerem entender na aprendizagem de seus alunos referentes aos

conteúdos de Estudos Sociais, caminham em direção a compreensões teóricas sobre as práticas desenvolvidas por Monteiro (2005) como:

Que racionalidade analógica é possível nortear a construção dessas narrativas, para que existam elementos estruturais capazes de possibilitar alguma forma de comparação, facilitando na compreensão dos alunos? Que significados atribuídos, questionados, refletidos, negociados e apresentados podem ser constituintes pela /da cultura e através de relações estabelecidas entre presente e passado nos processos de significação?

Percebemos essas analogias, que podem ser desenvolvidas nas aulas de Estudos Sociais, sendo as narrativas históricas produzidas pelos professores e também com os alunos, como uma valiosa contribuição na compreensão por parte dos alunos sobre os conteúdos trabalhados desenvolvidos por Ana e Jane, nas suas perspectivas sérias, se constituindo na valorização das informações, experiências e conteúdos trazidos pelos próprios alunos para a sala de aula. Isso, possibilita ao aluno atribuir a existência de sentidos às suas experiências e problematizá-las. Sendo assim, destacamos a grande potencialidade dessa estrutura metodológica utilizada por essas professoras no Anos Iniciais.

4.3 Eixo 4: Práticas/saberes docentes

Camile: E, assim, quando vocês iniciam uma proposta de trabalho, dos conteúdos, dos assuntos, do tema, o que é que vocês fazem, por exemplo, - você até já falou um pouco disso – de uma forma e de outra não. Você falou que no seu caso é pautado em cima dos princípios. Mas, por exemplo, **quando você decide dar essa aula, o que demonstra que aquilo ali deu certo para você?** Que foi uma experiência boa, que valeu a pena. Eu consegui dar uma aula, eu peguei esse conteúdo, consegui atingir os meus objetivos...

É da própria história do mundo. Eu acho que esse é o grande trunfo, o melhor resultado disso tudo; porque quando você está estudando o protagonismo das mulheres negras, as meninas estão lá se reconhecendo como meninas negras estão se percebendo dentro desse contexto histórico. Eu acho que isso é legal. **você quer um exemplo de conteúdo que não deu certo?**

Em algum momento desses da coordenação, a discussão do quinto ano, em alguma reunião de planejamento, não lembro mais quem, a professora trouxe que as crianças tinham ficado muito interessadas em fuso horário.

Demanda muito estudo você trabalhar fuso horário com criança, primeiro porque você tem que entender o fuso horário, você tem todo um conteúdo de Geografia física. É um trabalho gigantesco para chegar ao entendimento do que seriam os fusos horários. Quando eu vi o que estava acontecendo eu falei: “Pelo amor de Deus, a gente não pode mais fazer isso”. Porque primeiro, a gente não investiu coletivamente num estudo.

E aí a gente não se afinou como equipe, não que todo mundo tivesse que ter o mesmo conhecimento, mas o básico todo mundo tinha que ter.

Então, eu acho que é isso um exemplo de que como equipe a gente falhou. Porque a coisa mais fantástica, o aluno traz, a criança, a turma traz, as outras se empolgam, a gente faz todo um investimento nisso, mas... Apesar de que pode haver um fuso horário no meio do caminho. Mas para fazer isso tem que ter muita escuta. [ANA]

Eu penso em algumas questões: **o envolvimento das crianças, se elas realmente estão mobilizadas por aquilo eu acho que é um aspecto importante, se elas estão interessadas e se elas conseguiram perceber dados que são da realidade.** Não sei se eu estou me fazendo entender, mas eu acho que é um pouco isso, fazer uma leitura do mundo mesmo, de uma forma crítica. Eu sinto, que às vezes acontece, porque a gente tem lá: avaliação, final de trimestre. Às vezes eu acho que em alguns momentos o tempo fica apertado para fazer o que a gente gostaria de fazer e aí eu fico de olho para ver se eu não estou apressando as crianças para dar conta de uma avaliação. **Eu acho que isso é um desafio muito grande, mas eu acho que isso tem a ver também com o que a gente pensa que é avaliação. Se eu acho que a avaliação está fazendo parte do processo, é uma coisa, se eu acho que tenho que preparar para a avaliação é outra coisa.** Então a gente tem sempre coisas para melhorar. Eu acho que algumas coisas a gente ainda tem que afinar; esse tempo, avaliação, projeto, ainda tem um caminhozinho para a gente tem que ir afinando algumas coisas. Não vou dizer que não deu certo, mas sempre tem coisa que não dá certo, tem coisas que você faz e vê “ih, isso aqui é para mim ou para as crianças?! É para mim!” Então não. É mais importante que seja para nós, não para mim ou só para eles, para todos nós que estamos responsáveis por aquela aula, envolvidos ali. Tem que ser para as crianças, principalmente.

Atividade na prática:

Esse trimestre mesmo, a gente estava fazendo uma discussão sobre escola, eu agora não vou me lembrar exatamente o que é que foi, mas eu acabei pensando “ah, não vou fazer mais isso porque eles não quiseram”. Eu estava querendo fazer aquilo ali, mas eles não estavam a fim, então, por que é que eu vou ficar insistindo naquilo ali?! Então, tem coisas que não dão certo. Foi alguma coisa com o projeto escola que eu não me lembro exatamente o que foi, mas as vezes eles vêm com a ideia: “ah, vamos fazer um filme”, “vamos fazer um negócio”. Todas as vezes que eles dão a ideia, a probabilidade de dar certo é muito maior... [JANE]

Camile: tem dentro da especificidade, dentro do seu trabalho, **algumas ou alguma metodologia e uma forma de ensinar que vocês, por exemplo, isso aqui sempre dá certo,** eu vou dessa forma. Tem alguma ou mais de uma? Normalmente costuma dar certo, você acha que é uma experiência bem-sucedida na hora da aula de Estudos Sociais...

A rodinha. A roda. Porque a roda é o momento da escuta. Roda é o momento da escuta. É difícil pra caramba fazer aquelas crianças de 6 anos ficarem lá sentadas, sem sair, sem olhar. Hoje, eu faço roda de uma hora e a gente vai para um trimestre mal fechado. E com outras propostas e eles saem ainda, mas enfim é o exercício da escuta. **Quando você escuta, você aprende coisas.** [ANA]

Uma outra coisa. Falando diferente da Ana. **Uma coisa que eu acho que dá muito certo é qualquer produção que seja pensada por eles e finalizada por eles.** As crianças quando vão apresentar alguma coisa e elas participam daquele processo de construção, elas se envolvem de uma outra forma. Porque o que eu acho que é incrível na nossa escola e eu acho que isso é bastante característico da escola pública, é você ver nos murais algo produzido pelas crianças, nas festas literárias uma produção das crianças... A gente não precisa fazer nada para ficar, digamos assim, bonitinho e aceitável porque o pai tem que gostar daquilo ali dentro de uma forma específica e de um formato. O que é bonito é o que eles produzem, o que eles conseguiram produzir, então isso sempre dá certo, sempre quando eles produzem alguma coisa coletivamente eles tendem a valorizar muito mais aquilo, a gostar,

querer guardar de recordação, seja um filme, seja... teve uma vez que eles produziram...

Atividade na prática:

Teve uma vez que eles produziram um filme e eu olhei e falei assim: “meu Deus! Eu vou passar esse filme mesmo?” Esse trecho. Mas para eles aquilo ali estava tão incrível, era sobre memória, eles estavam indo para o sexto ano então falava sobre as memórias deles em alguns espaços aqui da escola. Aí falaram do horto, da aula de educação física, mas aí depois quiseram emendar numa coisa que não tinha nada a ver, eles dançando, que eu olhei e falei “isso não tem nada a ver”. **Mas eles quiseram colocar no filme e na hora se emocionaram, se abraçaram...** [JANE]

Ana e Jane, nessas duas últimas perguntas, relataram duas situações muito pertinentes às práticas docentes: metodologias que costumam contribuir para aprendizagem dos alunos e fatores que não contribuem de fato para que isso ocorra nas aulas de Estudos Sociais.

Ana destaca a rodinha como uma metodologia muito adequada por ser um momento de escuta com/de seus alunos, dando um sentido essencial, um “toque” a mais na sua forma de dar aula: **“Quando você escuta, você aprende coisas”**. Mas ao narrar uma metodologia que não julga ter dado certo, quando na ocasião era Coordenadora de Estudos Sociais, o trabalho com fusos horários, pois demandavam muito tempo para estudar, pesquisar, pensarem juntas quanto equipe. E o tempo destinado a essa atividade, pensando também no fator avaliação⁶⁷, não foi adequado e os alunos não tiveram experiências significativas para sua aprendizagem.

A rodinha, além de ser um momento de escuta e de trabalhar as emoções, como já mencionamos, é importante ressaltar a sua potencialidade como recurso pedagógico nos Anos Iniciais, principalmente nas aulas de Estudos Sociais. Os diálogos em roda contribuem para facilitar a relação do professor com seus alunos, fomentando as aprendizagens de ambos, pois ela representa um recurso didático para desenvolver leituras, narrativas escritas e orais, deixando as narrativas mais próximas das vivências dos alunos (adequando série, conteúdos, idade), sem perder a clareza das palavras e os objetivos de uma determinada aula, possibilitando aos alunos “mergulhar” no mundo *imaginativo* da narrativa, que no caso dos Estudos Sociais, seria a imaginação que o professor causa, envolve os seus alunos ao pensar nas possibilidades das diversas temporalidades: passado, presente e futuro.

⁶⁷ É relevante registrar que a organização dos grupos de crianças dos anos iniciais considera a necessária mediação pedagógica e o (re)conhecimento de cada um dos agentes desse processo. Desse modo, o número de estudantes por turma, deve ser de, no máximo, 20 estudantes para o 1º ano e de, no máximo, 25 estudantes para as turmas de 2º aos 5º anos. Esse é um fator importante, não só no atendimento das especificidades das crianças dessa faixa etária, como também nas práticas de avaliação. No tocante ao registro da avaliação, do 1º aos 3º anos, o desempenho de cada um dos estudantes é avaliado a partir de descritores, em fichas individuais. Já no 4º e nos 5º anos, o desempenho é expresso por meio de notas e de conceitos e os instrumentos da avaliação são elaborados, considerando-se os descritores previstos para cada período, pelos docentes de cada ano de escolaridade, pela coordenação e pela orientação pedagógica (PPPI, 2017/2020 p. 72).

Junto a isso, a “rodinha” possibilita atingir outros objetivos, como desenvolver o raciocínio lógico, usar como ponto de partida para ensinar algum conteúdo, mesmo como um dos instrumentos para tentar entender o que se passa com os alunos no campo pessoal, pois, muitas vezes, durante a história eles expõem seus anseios sem vergonha ou medo, já que incorporam personagens. Isto facilita o aprendizado, já que podemos aproveitar para levar o conteúdo até o cotidiano do aluno, com situações problemas, promover cultura e informação educacional através do estímulo à leitura, visando transformar a tarefa de ensinar em a arte de produção e constituição de valores e conhecimentos para os alunos, contribuindo para o seu desenvolvimento de forma integral.

Com relação ao processo avaliativo, Jane considera que a forma como o professor na sua prática concebe/percebe a avaliação, a experiência com certas metodologias não dá certo. Segundo Jane: “Eu acho que isso é um desafio muito grande, mas eu acho que isso tem a ver também com o que a gente pensa que é avaliação. Se eu acho que a avaliação está fazendo parte do processo, é uma coisa, se eu acho que tenho que preparar para a avaliação é outra coisa”. Sendo assim, ela reflete sobre as metodologias que vai desenvolver com seus alunos, equilibrando, no que aposta como avaliação, como um processo contínuo da prática, e ao mesmo tempo:

Não vou dizer que não deu certo, mas sempre tem coisa que não dá certo, tem coisas que você faz e vê **“ih, isso aqui é para mim ou para as crianças?! É para mim!”** Então não. É mais importante que seja para nós, não para mim ou só para eles, para todos nós que estamos responsáveis por aquela aula, envolvidos ali.

Ao tratar especificamente dos processos de avaliação da aprendizagem e do desenvolvimento, destacamos que ela deve ter como funções apoiar a reflexão sobre as práticas pedagógicas, oferecer subsídios para o planejamento e gestão das atividades escolares, bem como informar à comunidade escolar sobre o desempenho dos estudantes, seus avanços, conquistas e desafios a superar.

Assim, conforme afirmado no PPPI atual do Colégio Pedro II, e concebido por Jane, a avaliação deve apresentar clareza de objetivos e critérios, tanto para os professores, quanto para os estudantes e seus responsáveis. A avaliação do momento em que o estudante se encontra no percurso da aprendizagem deverá ser o ponto de partida para a definição das ações, dentro de um encaminhamento político e decisório a favor da aprendizagem de todos e da participação democrática na vida social⁶⁸ (LUCKESI, 1995).

⁶⁸ PPPI – Colégio Pedro II (2017/2020, p. 24)

“Uma coisa que eu acho que dá muito certo é qualquer produção que seja pensada por eles e finalizada por eles”. Ao utilizar seus “óculos sensoriais” Jane, como Ana também, percebem por suas experiências vivenciadas e que deixam “marcas” no como ser docentes, vivências ímpares com/nos seus alunos. Ao narrar a ideia que seus alunos tiveram, que ela mesma, Jane, não acreditava que fosse dar certo para aprendizagem deles, ela se surpreendeu com o momento afetivo e acolhedor e sensível que eles se envolveram. Acreditamos nesse caso, a aprendizagem significativa foi a (re)constituição de um novo sentido: a emoção do estarem juntos!

Ao analisar os aspectos narrados pelas docentes relacionados aos saberes que estão sendo (re)constituídos ao ensinar os conteúdos nas suas aulas de Estudos Sociais, com as conexões tecidas entre as discussões teóricas aqui dialogadas e o contexto dessas práticas relatadas, que as professoras Ana e Jane, antes mesmo de suas aulas materialmente serem desenvolvidas, em suas reflexões sobre as questões inerentes ao *ser docente* e ao *fazer curricular*, elas estão construindo produções simbólicas.

Ao pensar como vão elaborar suas aulas, como realizar analogias para se fazerem entender à luz da compreensão e aprendizagem dos alunos, como envolve-los, “seduzí-los” aos conteúdos selecionados, como selecionar estes conteúdos, ao estudarem, como professoras, os conteúdos que irão trabalhar, ao refletir sobre as metodologias, recursos didáticos e materiais para ensinar, ao refletir sobre as possibilidades de adequar essas metodologias às aulas e repensar/criar/elaborar tantas outras, ao desenvolver/criar projetos junto com a equipe docente e com os alunos, são movimentos, são fluxos culturais que (re)constituem seus saberes docentes.

Desta forma, ao planejar suas aulas e ao pensar sobre como ensinar o conhecimento/saber escolar Estudos Sociais, essas professoras produzem sentidos, significados para a sua própria prática, como também para/com seus alunos, para que estes sujeitos possam compreender os conteúdos necessários produzidos, (re)constituídos para cada aula.

Dialogando mais uma vez com Appadurai (2001) ao se referir às *etnopaisagens*, como explicado e contextualizado no primeiro capítulo, percebemos que essas *paisagens escolares* (re)constituídas pelas informações e experiências que marcaram/marcam essas professoras; suas trajetórias pessoais e profissionais; a reconfiguração das peças coloridas na constituição do mosaico, conforme pincelado no segundo capítulo; as relações estabelecidas, costuradas com suas práticas docentes; conexões estabelecidas com seus alunos; ao confirmar suas posições como profissionais docentes, produzem essas *paisagens escolares*, sendo construídas

discursivamente: os sentidos constroem a partir dessas paisagens... Os sujeitos (professores e alunos) produzem sentidos sobre suas paisagens, em momentos distintos de ação, ao operar com a imaginação, com sua representação, produzem tessituras sobre os significados.

Ao narrarem suas experiências, as professoras Ana e Jane, ao se ouvirem, vão esculpindo sentidos, tecendo significados, refazendo suas práticas, costurando seus sentidos atribuídos aos seus saberes docentes. Estes, considerados por nós, sólidos alicerces do *ser-humano*, do *ser-docente*, do *fazer-curricular*...

(RE)CONSTITUINDO SENTIDOS NA/ DA PESQUISA: TECENDO CONCLUSÕES

Eu acho que é um privilégio você se sentir comum, isso é um privilégio, dentro de um segmento que tem todas essas questões do trabalho feminino, da desvalorização do que se coloca pessoalmente, socialmente, politicamente e em relação ao conhecimento. Reafirmar esse lugar como potente, como um lugar de poder e como: **“dá licença, mas é aqui que eu quero ficar” e me sentir valorizada por isso.** [trecho da fala de Ana] [grifos nossos]

Eu sou uma professora pesquisadora. Eu consigo fazer a pesquisa, os meus alunos conseguem fazer a pesquisa. A gente consegue trocar, com as nossas pesquisas, o conhecimento. Esse lugar aqui é um lugar especial. Especial que eu digo, **é uma escola pública de qualidade.** Então eu me sinto feliz como professora de Estudos Sociais. [trecho da fala de Jane] [grifos nossos]

Para tecermos as conclusões nesta/desta pesquisa, as citações supracitadas das professoras Ana e Jane ilustram questões relevantes e muito expressivas sobre o lugar de suas falas, que ao longo dessa pesquisa, ressaltam como suas práticas, seus saberes são (re) constituídos ao imaginarem suas aulas, as conexões que são realizadas pelas suas experiências marcantes nas suas trajetórias pessoais e profissionais, nas relações e valorizações do trabalho e das perspectivas de seus pares e na convivência com seus alunos, as produções com e por meio de diversos conhecimentos que perpassaram pelas suas práticas docentes...

Esse lugar de fala é o espaço em que seus saberes docentes são (re) constituídos no/pelos fluxos culturais nas narrativas da formação/trajetória como sentidos de *ser professor*, do *fazer curricular*; podem ser as experiências pessoais que perpassam nas formações pessoais e profissionais; são fluxos que se (re)constituem na fala, uma da outra. Esse espaço de fala da Ana e de Jane é o Colégio Pedro II.

É um espaço considerado potente, onde se consegue fazer pesquisa, ser pesquisadora, ser *professora pesquisadora*, é um espaço de produção do conhecimento, em que elas se sentem felizes, privilegiadas, não num lugar, mas sim, **NO** lugar especial: é uma **escola pública de qualidade**. É um local de identificação pessoal e profissional, é um lócus de formação e de valorização da profissão docente. É a teia discursiva do encontro, da “troca”, das interfaces, dos significados e da felicidade de ser professora de Estudos Sociais. Está sendo um lugar de reafirmação *que é aqui (no Cp2) que queremos ficar... Dá licença!*

Nos sentidos que podem ser atribuídos e representados na última expressão do parágrafo acima, escolhemos um dos significados no Dicionário de Português Online, que é a permissão para passar, entrar, que neste caso, permissão para escrever sobre o que essa pesquisa se propôs a analisar, retomando aos objetivos elencados no início desse trabalho.

Ao analisar como as professoras entrevistadas constituem e são constituídas nos/ pelos fluxos culturais nos saberes que ensinam para a produção das narrativas históricas nas aulas de Estudos Sociais no Colégio Pedro II, é também considerar o espaço dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental como um lugar de presença muito significativa e constituinte a partir de suas singularidades, entrelaçamentos entre os acontecimentos, fatos e experiências que foram afetadas por cada uma nesse processo de vida pessoal, pedagógicas e nas relações construídas, constituídas fora e *no chão* da escola. É um lugar de presença, de fronteiras, de negociações, de enunciação, de informação, de identificação, de identidades, de diferenças, de formação de sujeitos, de construção de narrativas que assumem diversos sentidos.

Analisamos que essa etapa do Etapa da Educação Básica é o esteio, o alicerce, a peça colorida que “dá o tom mais significativo e expressivo da cor” para a produção das paisagens escolares (re) constituídas pelas narrativas das práticas docentes de Ana e de Jane. Esta última, ao valorizar o Colégio como um espaço escolar público e de qualidade, sendo o seu lugar de fala e de formação docente, os Anos Iniciais, também está se referindo aos sujeitos, ali reunidos, de vários outros locais e espaços, com diversas especificidades. Essa escola pública de qualidade reúne todos esses sujeitos e com suas diferenças, que segundo apontados por essas professoras, é um fator indispensável para uma aprendizagem significativa e para o ensino de Estudos Sociais: seus conteúdos a serem trabalhados e as formas de se pensar esse ensino.

Nesse sentido, o que nos chama atenção é que ao narrar sobre as suas aulas de Estudos Sociais, as professoras analisadas, produzem sentidos, ressignificam, reconfiguram suas práticas/ saberes docentes. Ao imaginar a elaboração, a produção das suas aulas, os recursos materiais, pessoais e conectivos discursivos importantes para o ensino e para aprendizagem dos conteúdos de Estudos Sociais, considerando as informações e experiências dos seus alunos, as relações que essas professoras tem com o Colégio, com os Anos Iniciais, com os Estudos Sociais, com os espaços onde se configuram, constroem, produzem suas práticas, as paisagens escolares vão sendo construídas por elas, por meio dos sentidos que elas atribuem, de forma que ao narrar suas experiências com os alunos, ao ouvir as narrativas da outra colega, com trajetórias profissionais e pessoais diferentes, e ao mesmo tempo com experiências, significados e percepções muito semelhantes com Estudos Sociais, mas sentidos singulares, suas narrativas vão costurando outros sentidos atribuídos aos seus saberes docentes.

A produção das narrativas históricas produzidas nas aulas de Estudos Sociais é percebida por nós como uma estrutura discursiva do conhecimento histórico, sendo também

considerada como configurações discursivas onde se articulam espaços de experiências e horizontes de expectativas (GABRIEL, 2003), que dialogando com Monteiro (2007) acrescentamos que no processo de constituição do conhecimento histórico, processos reflexivos e analíticos mobilizados e articulados por diferentes metodologias, permitem compreender e explicar práticas e representações de sujeitos humanos, históricos, que estabelecem relações entre si e com a natureza, e que são registradas em documentos de diversos tipos, sendo percebidas através de diferentes dimensões temporais: sucessões, durações, simultaneidade, ritmo, destacando que o uso da narrativa não implica que o saber escolar derive para o ficcional.

Os relatos das professoras também revelaram que uma das formas de realizar as leituras de mundo, é por meio de noções de espacialidade e temporalidade, que vai muito além de leituras cartográficas/ cronológicas. Um valioso argumento é justamente a disciplina, o conhecimento escolar dos Estudos Sociais, que elas significam na sua prática, por meio de discussões, leituras e interpretações das diversas leituras do mundo da vida pessoal, social, histórica, geográfica (espaços), construídas discursivamente e cotidianamente, quando são expressados vivências, sonhos, limites, dando vozes aos silenciados socialmente e historicamente, sejam no âmbito da natureza, sejam no âmbito da sociedade.

Desta forma, na esteira de Monteiro (2007), percebemos que a narrativa histórica como forma usual de discurso, busca atribuir sentidos de mundo aos conteúdos e às experiências humanas, demonstrando um ordenamento do mundo em um contexto que envolve enredos, tramas, personagens, temporalidades, espaços de atuação e um narrador, sendo concretizada essa uma construção discursiva, que também é produzida e desenvolvida na paisagem escolar, de acordo com as experiências narradas por Ana, que traz como exemplo atividades da **sawabona** e do **ubuntu** a fim de desenvolver um projeto sobre a escola, pois são **formas de saudação de algumas tribos africanas que querem dizer muito de empatia, de ‘eu vejo você, eu respeito aquilo que você é’**. Além da atividade que a professora Jane realizou com o quinto ano sobre a **Maya Angelou e a Nina Simone, mulheres negras e do samba, para uma discussão e a produção de um texto sobre as mulheres do samba**.

Outro sentido que também investigamos sobre a produção das narrativas históricas produzidas nas aulas de Ana e Jane, é percebermos os Estudos Sociais como um espaço discursivo que articulam fluxos dos conhecimentos, não apenas históricos e geográficos, mas também por tantas outras áreas de conhecimento que elas relataram na entrevista, pois a especificidade epistemológica na qual está inserida e sendo constituída a disciplina de Estudos Sociais, é tecida, principalmente, pelo currículo dos Anos Iniciais, que como já mencionado

em outras palavras, é uma etapa que possibilita diversas articulações, não apenas lúdicas de aprendizagens, mas também de cunho científico, relacionadas com as experiências da Educação Infantil, mas também propicia novas formas de ler o mundo, de se relacionar com o mundo, novas possibilidades de ler e formular hipóteses sobre os fenômenos sociais, elaborar conclusões e hipóteses, projetos, em atitudes constantes de produção do conhecimento.

Moraes (2017) ao considerar Estudos Sociais uma disciplina escolar por excelência, que reúne regimes de verdades de diferentes áreas disciplinares, sobretudo na História e na Geografia, conforme também falado pelas professoras aqui entrevistadas, conectam, hibridizam e reconfiguram diferentes paradigmas epistemológicos, reconstruindo a lógica escolar da disciplina em questão, principalmente nas diversas formas e metodologias desenvolvidas e repensadas por Ana e Jane.

Considerando todas essas peças coloridas, retalhos, fios, tecidos costurados no processo de elaboração dessa presente obra de arte denominada pesquisa, ao analisar os saberes docentes de Ana e Jane, juntamente com as nossas experiências que nos marcaram/nos marcam como autoras, artistas, sujeitos, docentes e pesquisadoras que esboçamos nas diversas palavras esculpidas, pintadas e desenhadas nesses capítulos, elevamos as potencialidades dessa categoria dos saberes docentes como sentidos, significados enunciados na relação do *ser-humano*, *ser-docente* e do *fazer-curricular*, sendo o espaço-tempo de fronteira cultural articulando, constituindo as formas possíveis de se trabalhar com os campos disciplinares.

À luz das indagações de Monteiro (2005) sobre a racionalidade analógica, ressaltamos a importância das analogias desenvolvidas nas aulas de Estudos Sociais das professoras Ana e Jane às suas narrativas históricas produzidas na preparação e na realização das suas aulas para facilitar a compreensão/ aprendizagem dos seus alunos de acordo com as especificidades não apenas das demandas de cada série, mas nas individualidades cognitivas/comportamentais de seus alunos, a fim de fazê-los compreender/ apreender os conteúdos trabalhados por meio da matriz curricular (Estudos Sociais), considerando e valorizando as informações, experiências e conteúdos trazidos pelos próprios alunos para a sala de aula. Desta forma, possibilita ao aluno atribuir sentidos às suas experiências e problematizá-las.

Os fluxos culturais nos/ pelos saberes docentes no ensino de Estudos Sociais nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental no Colégio Pedro II podem ser um dos “caminhos”,

“processos” possíveis para pensarmos sobre os significados atribuídos, questionados, refletidos, negociados e apresentados que podem ser constituintes pela/ da cultura, por meio de relações entre passado e presente nos processos de significação (MONTEIRO, 2005), na medida em que essa cultura, sendo defendida nessa pesquisa como enunciação, significação, atribuição de sentidos – fluxos culturais – fazem parte do processo de (re) constituição dos saberes docentes.

Afinal, estes, são aqui defendidos como *práticas, fazeres, processos docentes*, não apenas aquilo que o professor mobiliza para se fazer compreender, facilitando na aprendizagem dos alunos. Mas sim, inclusive, todo o processo de (re) constituição dos seus saberes, ou seja: nas suas experiências, no seu processo imaginativo no “preparar a sua aula”, nas relações que são estabelecidas entre o docente com os conteúdos, entre seus pares, entre os seus alunos, os recursos didáticos necessários e previstos, os fatores tempo/ espaço na preparação e na realização das aulas, o refletir sobre para que dar essa aula? O que avaliar? Como avaliar? Para que ensinar “um determinado conteúdo”? Ou seja, vários sentidos, significados atribuídos para esses saberes docentes.

O campo em questão, os Estudos Sociais nos Anos Iniciais no Colégio Pedro II, Ana e Jane constituem e (re) constituem os saberes docentes ao produzirem essas paisagens escolares, num contexto discursivo, ao pensar no/sobre as formas de elaborar, configurar, planejar, *imaginar* e desenvolver para/com seus alunos, produzindo conhecimento escolar, ou seja, produzindo currículo. O *fazer currículo* como uma paisagem em construção, assim como em cada um de nós, se constrói um pequeno universo...

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALBUQUERQUE JR, Durval Muniz de. Regimes de Historicidade: como se alimentar de narrativas temporais através do Ensino de História. In.: GABRIEL, Carmen Teresa; MONTEIRO, Ana Maria Ferreira da Costa e MARTINS, Marcus Leonardo Bomfim (orgs). **Narrativas do Rio de Janeiro nas aulas de História**. Rio de Janeiro: Mauad X, 2016, p. 35.

ALBUQUERQUE, Elisabeth Maciel de. Avaliação da técnica de amostragem “Respondent-driven Sampling” na estimação de prevalências de Doenças Transmissíveis em populações organizadas em redes complexas. Escola Nacional de Saúde Pública Sérgio Arouca – ENSP; Rio de Janeiro: Ministério da Saúde – Fiocruz, 2009. **Dissertação de Mestrado**, 99p.

ALVES, W. B. A Escola no Espelho: as representações do aluno. **Tese** (Doutorado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2012.

ALVIM, Yara Cristina. Humanas oficinas: escrituras de vida no campo do Ensino de História. **Tese**: Doutorado em Educação. Orientadora: Ana Maria Ferreira da Costa Monteiro. Rio de Janeiro: PPGE-UFRJ, 2017.

AMORIM, Mariana de Oliveira. Linhas, enredos e territórios: cartografias docentes de professores iniciantes de História. Rio de Janeiro, 2019. **Tese** (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Rio de Janeiro, 2019.

ANDRÉ, M. e CRUZ, G. B. A produção do conhecimento didático na RBEP (1998-2010). **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília, DF., v. 93, n. 234, p. 443-62, maio/ago. 2012.

APPADURAI, A. **Dimensões culturais da globalização: a modernidade sem peias**. Lisboa, Teorema. 304 pp. 2004.

_____. *Disjuncture and Difference in the Global ...* at NORTH CAROLINA UNIVERSITY on April 23, 2010.

_____. *La modernidad desbordada: dimensiones culturales de la globalización*. Buenos Aires: FCE, 2001. p. 41-61.

_____. *Soberania sem territorialidade: notas para uma Geografia Pós-Nacional*. Publicado originalmente em: YEAGER, P. (ed.). *The geography of identity*. Ann Arbor: University of Michigan Press, 1996, pp. 40-58. Tradução do inglês: Heloísa Buarque de Almeida.

BAPTISTA, Mônica Correia. Crianças menores de sete anos, aprendizagem da linguagem escrita e o ensino fundamental de nove anos. In: MACIEL, Francisca Isabel Pereira; BAPTISTA, Mônica Correia e MONTEIRO, Sara Mourão (orgs). **A criança de seis anos, a linguagem escrita e o ensino fundamental de nove anos**: orientações para o trabalho com a linguagem escrita em turmas de crianças de seis anos de idade. Belo Horizonte: UFMG/FaE/CEALE, 2009, p. 13-25.

BARTH, Fredrik. *Problems in Conceptualizing Cultural Pluralism, with Illustrations from Somar, Oman*. In: D. MAYBURY-LEWIS (ed.). *The Prospects for Plural Societies*. Washington, D.C.: The American Ethnological Society. 1984.

BASTOS, L. C. e SANTOS, W. S. (Orgs). **A entrevista na pesquisa qualitativa: perspectivas em análise da narrativa e da interação**. Rio de Janeiro: Quartet, 2013.

BERGAMASCHI, M. A. Tempo e memória: o que se ensina na escola? In: Tatiana LENSKIJ e Nadir Emma HELFER. (Org.). **A memória e o Ensino de História**. Santa Cruz do Sul; São Leopold: EDUNISC; ANPUH/RS, 2000, v. 1, p. 39-51.

BERNSTEIN, B. **A estruturação do discurso pedagógico: classes, códigos e controle**. Petrópolis: Vozes, 1996.

BHABHA, Homi K. **O local da cultura**. Ed. UFMG: Belo Horizonte, 2001, 1ª reimpressão.

_____. **O local da cultura**. Trad. de Myriam Ávila, Eliana Lourenço de Lima Reis e Gláucia Renate Gonçalves. Belo Horizonte: Ed. da UFMG, 1998.

_____. **O local da cultura**. Ed. UFMG: Belo Horizonte, 2003, 2ª reimpressão.

BOENO, M. Rosângela. Constituição histórica da concepção de infância e relação entre formação de professores e as diretrizes para o trabalho com o 1º ano do ensino fundamental de nove anos. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n.43, p. 42-65, set. 2011.

BORBA, M. C. e PENTEADO, M. G. **Informática e Educação Matemática**. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

BOURDIEU, P. **A Miséria do Mundo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007. p. 693-713.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular** - 1ª versão. Brasília: MEC, CONSED, UNDIME, 2015. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso em: 20 de mar de 2019.

_____. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/06/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_site.pdf Acesso em: 5 de mar de 2019.

_____. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2018.

_____. Conselho Nacional de Educação; Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 7, de 14 de dezembro de 2010**. Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. Diário Oficial da União, Brasília, 15 de dezembro de 2010, Seção 1, p. 34. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb007_10.pdf. Acesso em: 23 de mar de 2017.

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

_____. **Lei nº 5.692**, de 11 de agosto de 1971. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 12 ago. 1971.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais**. Secretaria de Educação Fundamental. - Brasília: MEC/SEF, 1997.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: História, geografia**. Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997.

BURBULES, N. Uma gramática da diferença: algumas formas de repensar a diferença e a diversidade como tópicos educacionais. In: GARCIA, R. L. e MOREIRA, A. F. B. (orgs.) **Currículo na contemporaneidade: incertezas e desafios**. São Paulo: Cortez, 2003. p.159-188.

CALLAI, Helena Copetti. Aprendendo a ler o Mundo: a Geografia nos anos iniciais do Ensino Fundamental. **Cad. Cedes**. Campinas, vol. 25. n. 66. p. 227-247. maio/ago. 2005.

CANCLINI, N. **Culturas híbridas**. São Paulo: Editora da USP, 1998.

_____. **Diferentes, desiguais e desconectados: Mapas da Interculturalidade**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2009.

COLÉGIO PEDRO II. **Projeto Político Pedagógico Institucional**. Brasília: Inep/MEC, 2017-2020.

CORSINO, Patrícia. As crianças de seis anos e as áreas do conhecimento. In: BEAUCHAMP, J. et al. **Ensino Fundamental de Nove Anos: Orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007, p. 57-68.

COSTA, Marisa Vorraber, Currículo e política cultural. In: COSTA, Marisa Vorraber (org.). **O currículo nos limiares do contemporâneo**. Rio de Janeiro: DP&A, 1998.

DELORY-MOMBERGER, Christine. Pesquisa biográfica: projeto epistemológico e perspectivas metodológicas. In: ABRAHÃO, M. H. M. B e PASSEGGI. M. (Org.). **Dimensões epistemológicas e metodológicas da pesquisa (auto) biográfica**. Tomo I. Natal: EDUFRN: Porto Alegre: EDIPUCRS, Salvador, EDUNEB, 2012. p. 71-93.

DERRIDA, J. Carta a um amigo japonês. Trad. Érica Lima. In: OTTONI, P. Tradução: **a prática da diferença**. 2. ed. rev. Campinas: Ed. Unicamp, 2005. p. 21-27.

_____. **O animal que logo sou**. Tradução Fábio Landa. São Paulo: Editora UNESP, 2002.

DOSSE, François. **A história à prova do tempo: da história em migalhas ao resgate do sentido**. São Paulo: Ed. Unesp, 1999, p.88.

FAVRET-SAADA, Jeanne. Ser afetado. **Cadernos de campo**, n. 13, p. 155, 2005.

FONSECA, G. S. e SILVA da A. M. Ensino de História hoje: errâncias, conquistas e perdas. **Revista Brasileira de História**. São Paulo, v. 31, nº 60, p. 13-33, 2010.

FOUCAULT, M. O sujeito e o poder. In: H. L. Dreyfus e P. Rabinow (Orgs.), Michel Foucault. **Uma trajetória filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica**. Rio de Janeiro: Forense Universitária. 1995. p. 231-249.

FRANGELLA, R. Políticas de formação do alfabetizador e produção de políticas curriculares: pactuando sentidos para formação, alfabetização e currículo. **Revista Práxis Educativa**, Ponta Grossa/UEPG, v. 11, n. 1, p. 107-128, 2016.

_____. Currículo como local da cultura: por outras enunciações curriculares. In: FRANGELLA, Rita (Org.). **Currículo, formação e avaliação: redes de pesquisas em negociação**. Curitiba: CRV, 2016. p. 15- 30.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 2005.

GABRIEL C. T; RAMOS, A. P. B e PUGAS, M. C de S. **Saber histórico escolar; identidade nacional e séries iniciais: interações sob uma perspectiva discursiva**. 2007. Disponível em: <http://32reuniao.anped.org.br/arquivos/trabalhos/GT13-5904>. Acesso em 23 de mar de 2017.

GABRIEL, Carmen Teresa . O conceito de história ensinada: entre a razão pedagógica e a razão histórica. In: 22ª ANPED, Caxambú. **22º Reunião da ANPED**, 1999.

_____. **"Um Objeto de Ensino chamado História. A Disciplina de História nas Tramas da Didatização"**. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, PUC/RJ, 2003.

_____. A identidade (nacional) na berlinda: uma forma possível de entrar no debate em torno da educação intercultural. In: CANDAU, V. (Org). **Cultura(s) e Educação**. Entre o Crítico e o Pós-crítico. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

_____. Conhecimento escolar e emancipação: uma leitura pós-fundacional. **Cadernos de Pesquisa**, v.46, n.159, p. 104-130, jan/mar. 2016.

_____. Conhecimento Escolar, Cultura e Poder: desafio para pensar o campo do currículo em "tempos pós". In: MOREIRA, A. F. e CANDAU, V. M. **Multiculturalismo**. Petrópolis: Vozes, 2008.

_____. Conteúdo-rastro: um lance no jogo da linguagem do campo curricular. **Currículo sem Fronteiras**, v. 17, n. 3, p. 515-538, set/dez. 2017.

_____. DOCÊNCIA, DEMANDA E CONHECIMENTO ESCOLAR: articulações em tempos de crise. **Currículo sem Fronteiras**, v. 15, n. 2, p. 425-444, maio/ago. 2015.

_____. Escola e Cultura: Uma Articulação Inevitável e Conflituosa. In: CANDAU, V. M. **Reinventar a Escola**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 17-46.

_____. O Processo de Produção dos Saberes Escolares no Âmbito da Disciplina de História: Tensões e Perspectivas. In: XIII Reunião do ENDIPE, Rio de Janeiro. **Anais da XIII Reunião do ENDIPE**, 2006.

_____. Relação com o saber: uma proposta de releitura pós-fundacional. In LOPES, A. C.; OLIVEIRA, A. L. M. de e OLIVEIRA, G. G. S. de (orgs). In: **A teoria do discurso na pesquisa em educação**. Recife, Editora UFPE, 2018, p. 217-250.

_____. Teoria da história, didática da História e narrativa: diálogos com Paul Ricoeur. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 32, n. 64, p. 187-210, 2012.

GABRIEL, Carmen Teresa e CASTRO, Marcela Moraes. Conhecimento escolar: objeto incontornável da agenda política educacional contemporânea. In: **Revista Educação em Questão**, v 45, n. 31, jan-abril, 2013.

GABRIEL, Carmen Teresa e FERREIRA, Márcia Serra. Disciplina escolar e conhecimento escolar: conceitos 'sob rasura' no debate curricular contemporâneo. In: José Carlos LIBÂNEO e Nilda ALVES. (Orgs.). **Temas de Pedagogia: diálogos entre Didática e Currículo**. 1ª ed. São Paulo: Cortez, p. 227-241, 2012.

GABRIEL, Carmen Teresa e MARTINS, Marcus Leonardo Bomfim. Narrativas escolares do Rio de Janeiro: quem são os sujeitos dessas histórias? In: Carmen Teresa GABRIEL; Ana Maria MONTEIRO e Marcus Leonardo Bomfim MARTINS (Orgs.). **Narrativas do Rio de Janeiro nas aulas de história**. 1ª ed. – Rio de Janeiro: Mauad X, 2016, pp. 205-231.

GABRIEL, Carmen Teresa e MARTINS, Marcus Leonardo Bomfim. Políticas de avaliação e subjetivação docente: uma análise curricular pós-fundacional. **Revista Teias**, v. 19, n. 54, jul/set. 2018, p. 226-243.

GABRIEL, Carmen Teresa e MONTEIRO, Ana Maria. Currículo de História e Narrativa: desafios epistemológicos e apostas políticas. In: Ana Maria MONTEIRO et al.. **Pesquisa em ensino de história: entre desafios epistemológicos e apostas políticas**. 1. ed. – Rio de Janeiro: Mauad X: Faperj, 2014.

GABRIEL, Carmen Teresa e MORAES, Luciene Maciel Stumbo. Conhecimento escolar e conteúdo: possibilidades de articulação nas tramas da didatização. In: GABRIEL, C. T. e MORAES, L. M. S.; (Orgs.). **Currículo e conhecimento: diferentes perspectivas teóricas e abordagens metodológicas**. 1ª ed. – Petrópolis, RJ: De Petrus: Faperj, 2014.

GABRIEL, Carmen Teresa e ROCHA, Ana Angelita. Seleção do conhecimento como operação antagônica. **ETD- Educação Temática Digital**. Campinas, SP, v. 19, n. 3, p. 844-863, jul/set. 2017.

GADOTI, Moacir. **História das Ideias Pedagógicas**. São Paulo: Editora Ática, 1999.

GATTI, B. A.; BARRETTO, E. S. de S. e ANDRÉ, M. E. D. A. **Políticas docentes no Brasil: um estado da arte**. Brasília, DF: UNESCO, 2011.

GEERTZ, Clifford. **Nova luz sobre a antropologia**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

GIROUX, Henry A. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2001.

GRIMSON, Alejandro. *La nación en sus límites: contrabandistas y exiliados en la frontera Argentina-Brasil*. Barcelona: Gedisa, 2003. 251 p.

GUSSO, Angela Mari. Língua portuguesa. In: PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência de Educação. Departamento de Educação Básica. **Orientações pedagógicas para os anos iniciais: ensino fundamental de nove anos**. Curitiba: SEED, 2010. p. 135-154.

HALL, S. **A Centralidade da Cultura: notas sobre as Revoluções Culturais do Nosso Tempo**. Educação & Realidade, v. 22, n.2, jul/dez., 1997. p. 15-46.

_____. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 10ª ed. Trad. Tomaz Tadeu da Silva e Guaracira Lopes Louro. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

_____. A Questão Multicultural. In: HALL, Stuart. **Da Diáspora: identidades e mediações culturais**. Belo Horizonte: Editora UFMG, Brasília: Representações da Unesco no Brasil, p. 51-100, 2003.

_____. **Cultura e Representação**. Traducción: William OLIVEIRA e Daniel MIRANDA. Editorial: PUC-Rio: Apicuri. Rio de Janeiro, Brasil, 2016, 264p.

HANH, Thich Nhat. **Velho Caminho, Nuvens Brancas: Seguindo as Pegadas do Buda**. Ed. Bodigaya. 2017.

HANNERZ, Ulf. *Cultural Complexity*. New York: Columbia University Press, 1992.

_____. Fluxos, fronteiras, híbridos: palavras-chave da antropologia transnacional. *Mana [online]*. 1997, vol. 3, n. 1, p. 7-39.

KRAMER, S. A infância e sua singularidade. In: BEAUCHAMP, J. et al. **Ensino Fundamental de Nove Anos: Orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007, p. 13-23.

KROEBER, A. L. e KLUCKHOHN, C. *Culture: A critical review of concepts and definitions*. Cambridge: Harvard University Press. 1952.

LACLAU, Ernesto. **Emancipação e diferença**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2011.

LAROSSA, J. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas, s./v., n. 19, p. 20-29, jan/abr. 2002.

LASH, S. e URRY, J. **Economies of signs and space**. London: Sage. 1994.

LIMA, Elvira Souza. Currículo e desenvolvimento humano. In: **Indagações sobre Currículo**. BEAUCHAMP, J.; PAGEL, S. D. e NASCIMENTO, A. R. do. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. 2007.

LOPES, A. C. **Conhecimento escolar: ciência e cotidiano**. 1ed. Rio de Janeiro: Editora da UERJ, 1999. 236p.

LOPES, A. R. C. e MACEDO, E. **Teorias de Currículo**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2011. v. 1.

LOPES, A. C. **Conhecimento escolar: inter-relações com conhecimentos científicos e cotidianos**. Contexto & Educação. Ijuí, Unijuí, V. 11, n. 45, p. 40-59, jan/mar, 1997.

_____. **Currículo e epistemologia**. Ijuí: Editora UNIJUÍ, 2007. 232p.

LOPES, A. C. e MACEDO, E. Currículo e cultura: o lugar da ciência. In.: LIBÂNEO, José Carlos e ALVES, Nilda (Orgs.). **Temas da pedagogia: diálogos entre didática e currículo**. São Paulo: Cortez, 2012.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, Sexualidade e Educação: Uma perspectiva pós-estruturalista**. Petrópolis – RJ: Vozes, 1997.

LUCKESI, Cipriano C. **Avaliação da aprendizagem escolar**. São Paulo: Cortez, 1995.

LÜDKE, M. e ANDRÉ, M. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MACEDO, E. Ciência, tecnologia e desenvolvimento: Uma visão cultural do currículo de ciências. In: LOPES, A. C. e MACEDO, E. (orgs.). **Currículo de ciências em debate**. Campinas. Papyrus, 2004.

_____. Currículo como Espaço-Tempo de Fronteira Cultural. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11, n. 32, maio/ago., 2006a. p. 285-296.

_____. Currículo: Política, Cultura e Poder. **Currículo sem Fronteiras**, v. 6, n. 2, jul/dez., 2006b. p. 98-113.

MACEDO, E. e COSTA, M. Z. Currículo e Diferença no Contexto Global. In: XIV Reunião do ENDIPE, 2008. Porto Alegre. **Anais da XIV Reunião do ENDIPE**, 2008.

MACIEL, Francisca Isabel Pereira; BAPTISTA, Mônica Correia e MONTEIRO, Sara Mourão (orgs). **A criança de seis anos, a linguagem escrita e o ensino fundamental de nove anos: orientações para o trabalho com a linguagem escrita em turmas de crianças de seis anos de idade**. Belo Horizonte: UFMG/FaE/CEALE, 2009.

MARTINS, Marcus Leonardo Bonfim. A (IM)possibilidade da avaliação no Ensino de História: uma análise a partir de exercícios de livros didáticos. **Tese: Doutorado em Educação**. Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Carmen Teresa Gabriel. Rio de Janeiro: PPGE-UFRJ, 2019.

MARTINS, P. **Que culpa é essa?** Patuá Editora. 2017.

MIGUEL, A. **As potencialidades pedagógicas da História da Matemática em questão: argumentos reforçadores e questionadores.** *Zetetiké*, 8, 1997, p. 73-103.

MISHLER, E. G. *Storylines: Craft Artists' Narratives of Identity*. Cambridge, MA: Harvard, 1999.

_____. *Research interviewing. Context and narrative*. Cambridge: Harvard University Press, 1986.

_____. *Research interviewing. Context and narrative*. Cambridge: Harvard University Press, 1984.

MONTEIRO, A. M. F. C. **Professores de História: Entre saberes e práticas.** Rio de Janeiro, Editora Mauad, 2007.

_____. **Aulas de História: questões do/no tempo presente.** 2015.

_____. A História ensinada: algumas configurações do saber escolar. **História & Ensino.** Londrina, v. 9, 2003. p. 1-35.

_____. Entre o Estranho e o Familiar: o uso de analogias no ensino de história. **Caderno CEDES.** Ensino de História: novos horizontes. Campinas, Cinta Moebio, nº 35, 2009. p. 110-127.

_____. Didática da História e Teoria da História: produção de conhecimento na formação de professores. In: Angela DALBEN; Júlio DINIZ; Leiva LEAL e Lucíola SANTOS (Org.). **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente:** Currículo, Ensino de Educação Física, Ensino de Geografia, Ensino de História, Escola, Família e Comunidade. 1ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010, v. 1, p. 479- 499.

MONTEIRO, A. M. F. C.; GASPARELLO, A. M. e MAGALHÃES, M. S. (Org). **Ensino de História. Sujeitos, Saberes e Práticas.** 1.ed. Rio de Janeiro: MAUAD X e FAPERJ, 2007b. v.1. 279 p.

MONTEIRO, A. M. F. C.; ROCHA, H.; ARAUJO, C. M.; AZEVEDO, P. B.; CABRAL, M. A.; COSTA, W. da; MELLO, J. B. S.; PENNA, F. de A. e WANDERLEY, S. Professores marcantes e a questão do sujeito: saberes e autoria no fazer curricular. In: XI Encontro Nacional de Pesquisadores em Ensino de História - XI ENPEH, Rio de Janeiro. **XI Encontro Nacional de Pesquisadores em Ensino de História.** Rio de Janeiro: Faculdade de Educação da UFRJ, 2017. 136p.

MONTEIRO, Ana Maria Ferreira da Costa, RALEJO, Adriana e AMORIM, Mariana de Oliveira. Entre o vivido e o narrado: sentidos de Rio de Janeiro em aulas de História. In: GABRIEL, Carmen Teresa, MONTEIRO, Ana Maria Ferreira da Costa e MARTINS, Marcus Leonardo Bomfim (orgs). **Narrativas do Rio de Janeiro nas aulas de História.** Rio de Janeiro: Mauad X, 2016.

MONTEIRO, Ana Maria Ferreira da Costa. **Currículo e docência: a relação com o saber em questão.** 2018.

_____. Formação de professores: entre demandas e projetos. **Revista História Hoje**, v. 2, nº 3, p. 19-42, 2013.

_____. O Lugar da Prática de Ensino na Formação do Professor: um espaço de socialização Profissional. In: SCHIMIDT, Maria Auxiliadora e CAINELLI, Marlene Rosa (Orgs.). **III Encontro Perspectivas do Ensino de História**. Curitiba: Aos Quatro Ventos, 1999, p. 122-134.

_____. Professores: entre saberes e práticas. **Educação & Sociedade**, ano XXII, nº 74, Abril/2001.

_____. Tempo presente no ensino de História: o anacronismo em questão. In: GONÇALVES, Marcia de A.; MONTEIRO, Ana Maria F. da C.; REZNIK, Luis e ROCHA, Helenice A. B. (Org.). **Qual o valor da História hoje?** 1ed. Rio de Janeiro: Editora da FGV, 2012, v. 1, p. 191-214.

MONTEIRO, Ana Maria Ferreira da Costa e PENNA, Fernando Araújo. Ensino de História: saberes em lugar de fronteira. **Educ. Real.**, Porto Alegre, v. 36, n. 1, p. 191-211, jan/abr., 2011.

MONTEIRO, Ana Maria. A história ensinada: algumas configurações do conhecimento escolar. *História & Ensino*, v. 9. **Revista do laboratório do Ensino de História da UEL**. 2003.

MORAES, Luciene M. S. A disciplina Integração Social e o processo de implantação e expansão do Primeiro Segmento do Ensino Fundamental do Colégio Pedro II. In: **XXIX Simpósio Nacional de História**, 2017, Brasília. *Contra os preconceitos: História e Democracia*. Brasília: 2017.

_____. O ensino de História nos Anos Iniciais do Colégio Pedro II: a escolha pela disciplina Estudos Sociais entre tensões e possibilidades. In: **XVII Encontro de História da Anpuh-Rio**. Nova Iguaçu. *Entre o Local e o Global*. 2016.

_____. A Disciplina Estudos Sociais nos Anos Iniciais do Colégio Pedro II: Disputas e Negociações Curriculares em Perspectiva. Rio de Janeiro, 2017. **Tese** (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Rio de Janeiro, 2017.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa e CANDAU, Vera Maria. **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. Petrópolis: Vozes, 2008.

MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa e SILVA, Tomaz Tadeu. (Org.). **Currículo, cultura e sociedade**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

MORGAN, D. *Focus group as qualitative research*. **Qualitative Research Methods Series**. 16. London: Sage Publications. 1997.

NASCIMENTO, Anelise Monteiro do. A infância na escola e na vida: uma relação fundamental. In: BRASIL. Secretaria da Educação Básica. **Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade**. Organização de J.

Beauchamp, S. D. Pagel, A. R. do Nascimento. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. p. 25-32.

NOVOA, A. A escola o que é da escola - Entrevista com António Nóvoa. **Revista Escola-Gestão Educacional**. São Paulo: n. 8, p. 23-25, jun/jul. 2010.

_____. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa**, v. 47, n. 166, p. 1106-1133, out/dez. 2017.

_____. Para uma análise das instituições escolares. As organizações escolares em análise. **Publicações Dom Quixote**. Lisboa: 1995. p. 13-42.

OLIVEIRA, Lindamir Cardoso Vieira. Cultura escolar: revisitando conceitos. **RBPAAE**, v. 19, n. 2, jul/dez. 2003.

OLIVEIRA, Maria R. N. S. Desafios na área da didática. In: ANDRÉ, M. E. D. A. e OLIVEIRA, Maria R. N. S. (orgs.). **Alternativas do ensino de didática**. Campinas, Papirus, 1997.

OLIVEIRA, Rosimeire dos Santos C. Professores de história das séries finais do ensino fundamental em início de carreira: desafios e saberes. **Dissertação** (Mestrado). São Paulo: Puc-SP, 2015.

ORTNER, Sherry B. (Ed.). *The Fate of 'Culture': Geertz and beyond*. Berkeley: University of California Press, 1999.

_____. In: ORTNER, Sherry B. (Ed.). *The Fate of 'Culture': Geertz and beyond*. Berkeley: University of California Press. p. 1-13, 1999.

PENTEADO, Heloísa Dupas. **Metodologia do ensino de História e Geografia**. São Paulo: Cortez, 2008.

PROST, Antoine. **Doze lições sobre a história**. [tradução de Guilherme João de Freitas Teixeira]. — Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008.

PUGAS, Márcia Cristina de Souza e RAMOS, Ana Paula Batalha. Saberes escolares no ensino de história das séries iniciais: uma aproximação a partir da epistemologia social escolar. In: **31ª Reunião Anual da ANPEd**, Constituição Brasileira, Direitos Humanos e Educação, Caxambu, 2008.

REIS, J. C. A especificidade lógica da história. In: REIS, J. C. **História & Teoria. Historicismo, modernidade, temporalidade e verdade**. Rio de Janeiro: FGV, 2003.

RETAMOZO, M. *Las demandas sociales y el estudio de los movimientos sociales*. In: RICOEUR, P. **Interpretação e ideologias** (H. Japiassu, org., trad. e apresentação). Rio de Janeiro, RJ: Francisco Alves, 1977.

RICOEUR, P. *Soi-même comme un autre*. Paris: Éditions du Seuil. 1990.

_____. **Tempo e Narrativa**. Campinas: Papirus, 1997.

ROCHA, Helenice Aparecida Bastos; MAGALHÃES, Marcelo de Souza e GONTIJO, Rebeca. **A escrita da história escolar: memória e historiografia**. Rio de Janeiro: FGV, 2009.

ROCHA, Silvia Pimenta Velloso. Tornar-se quem se é: educação como formação, educação como transformação. **3º Congresso Latinoamericano de Filosofía de la Educación**. FFYL – UNAM – ALFE, 2015.

ROLDÃO, M.C. Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12, n. 34, jan/abr. 2007.

RUSEN, Jorn. **Razão histórica: teoria da história: os fundamentos da ciência histórica**. Brasília: UnB, 2001.

SANTOS, B. B. M. D. **O currículo da disciplina escolar História no Colégio Pedro II – a década de 1970 – entre a tradição acadêmica e a tradição pedagógica: a História e os Estudos Sociais**. Rio de Janeiro, Mauad X: Faperj, 2011.

_____. **O currículo das escolas brasileiras na década de 1970: novas perspectivas historiográficas**. Ensaio (Fundação Cesgranrio. Impresso), v. 22, p. 8, 2014.

SCOTT, Joan. Experiência. In: SILVA, Alcione Leite; LAGO, Mara Coelho de Souza e RAMOS, Tânia Regina Oliveira (Orgs.). **Falas de Gênero**. Santa Catarina: Editora Mulheres, 1999.

SHULMAN, L. *Knowledge and teaching: Foundations of the new reform*. **Havard Educational Review**. Vol. 57, Nº 1, February 1987. P. 1-21.

SILVA, M. **Complexidade da formação de professores: saberes teóricos e saberes práticos [online]**. São Paulo: Abrelivros, FDE, Unicep, 1997. p. 94-95.

_____. **O currículo como fetiche**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SILVA, T. T. **Documentos de identidade - Uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

STAVRAKAKIS, Y. **Lacan y lo político**. Buenos Aires: Prometeo Libros, 2007.

STRATHERN, Marilyn. Necessidade de pais, necessidade de mães. **Revista Estudos Feministas**, v 3, n. 2, p. 303-329, 1995.

TARDIF, M; LESSARD, C e LAHAYE, L. Os professores face ao saber. Esboço de uma problemática do saber docente. In: **Teoria e Educação**. N. 4. Porto Alegre, Pannonica Editora, 1991.

TARDIF, Maurice e LESSARD, Claude. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. 6ª Ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2011.

TARDIF, Maurice. O professor enquanto “ator racional”. Que racionalidade, que saber, que juízo? In: TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis (RJ): Vozes, 2002, p. 227 a 244.

_____. Os professores enquanto sujeitos do conhecimento. In: TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis (RJ): Vozes, 2002.

_____. **Saberes docentes e formação profissional**. 15ª ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2013.

_____. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

VEIGA, L. e GONDIM, S. M. G. **A Utilização de Métodos Qualitativos na Ciência Política e no Marketing Político**. OPINIÃO PÚBLICA, Campinas, Vol. VII, nº 1, 2001, p. 1-15.

ANEXOS

ANEXO 1

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Título do projeto: Fluxos culturais e saberes docentes no ensino de Estudos Sociais nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental no Colégio Pedro II

Você está sendo convidado(a) a participar de uma pesquisa que pretende investigar como professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental constituem e são constituídos nos fluxos culturais nos saberes que ensinam para a produção das narrativas históricas nas aulas de Estudos Sociais.

A pesquisa constará da realização de um grupo focal baseado em um roteiro pré-estabelecido. O grupo focal será realizado com a pesquisadora responsável pela pesquisa, com duração aproximada de 90 a 120 minutos, na qual você será convidado(a) a dar seu depoimento de forma livre guiado apenas por um roteiro de perguntas. Os relatos/experiências do nosso grupo focal serão gravados e filmados para que depois sejam assistidos, ouvidos, transcritos e estudados, sem que sofram nenhuma alteração relativamente ao que foi dito. O uso do gravador e de filmadora devem ser permitidos por você, mas quando quiser que desligue é só falar.

As informações obtidas serão utilizadas apenas para esta pesquisa, o que inclui eventos acadêmicos internos e externos à instituição na qual está sendo desenvolvida. O material obtido das gravações, tais quais transcrições de imagem e áudio, poderá ser utilizado nos eventos de divulgação científica citados e em demais produções de conclusão e apresentação da pesquisa. Estes usos estarão submetidos ao princípio de anonimato, isto é, em nenhum momento será divulgado o seu nome. Apenas a pesquisadora responsável e sua professora orientadora terão acesso ao material da pesquisa, não sendo permitido a terceiros, garantido sua proteção contra qualquer tipo de discriminação e ou estigmatização.

Conforme a resolução 510/16 toda pesquisa com seres humanos envolve riscos ainda que mínimos. Caso haja algum desconforto ao longo da entrevista, você pode recusar-se a responder a qualquer pergunta ou desistir de participar e retirar seu consentimento a qualquer momento.

Em caso de dano pessoal, diretamente causado pelos procedimentos propostos neste estudo (nexo causal comprovado), você tem direito a tratamento médico, bem como às indenizações legalmente estabelecidas (pelas quais a pesquisadora principal se responsabiliza).

A pesquisa não proporciona nenhum benefício direto a você, mas sua contribuição pode auxiliar este projeto que busca como professores dos Anos Iniciais do Ensino

Fundamental constituem e são constituídos nos fluxos culturais nos saberes que ensinam para a produção das narrativas históricas nas aulas de Estudos Sociais.

Não há despesas pessoais para você por conta da pesquisa assim como também não há compensação financeira relacionada à sua participação.

Você terá o direito de ser mantido(a) atualizado(a) sobre os resultados parciais e finais desta pesquisa. Os resultados desta pesquisa, após sua conclusão, serão divulgados em meio científico, como periódicos e eventos, referentes ao tema.

Em qualquer momento da pesquisa você terá acesso à profissional responsável pela pesquisa no endereço: Rua Pereira de Siqueira, 29, apartamento 603, Tijuca, Rio de Janeiro; telefone: (21) 98201-5544; e pelo endereço de e-mail: cjantalia@hotmail.com. Se você tiver alguma consideração ou dúvida sobre a ética da pesquisa, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) na Av. Pasteur, 250 – Praia Vermelha – Prédio da Decania, sala 40, telefone (21) 3873-5167 – e-mail: comitedeetica@cfch.ufrj.br

Acredito ter sido suficientemente informado(a) a respeito das informações sobre o estudo acima citado que li ou que foram lidas para mim.

Eu discuti com a pesquisadora Camile Jantalia Barbosa sobre a minha aceitação em participar nesse estudo. Ficaram claros para mim quais são os propósitos do estudo, os procedimentos a serem realizados, seus desconfortos e riscos, as garantias de confidencialidade e de esclarecimentos permanentes. Ficou claro também que minha participação é isenta de despesas e que tenho garantia do acesso a tratamento médico se necessário. Concordo voluntariamente em participar deste estudo e poderei retirar meu consentimento a qualquer momento, antes ou durante o mesmo, sem penalidades ou perda de qualquer benefício que eu possa ter adquirido.

Assinatura do(a) entrevistado(a)

Data ___ / ___ / ___

Assinatura do(a) entrevistado(a)

Data ___ / ___ / ___

ANEXO 2
COMPROVANTE DE ENVIO DO PROJETO PARA O
COMITÊ DE ÉTICA

UFRJ - CENTRO DE FILOSOFIA
E CIÊNCIAS HUMANAS DA
UNIVERSIDADE FEDERAL DO



COMPROVANTE DE ENVIO DO PROJETO

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Fluxos culturais e saberes docentes no ensino de Estudos Sociais nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental no Colégio Pedro II

Pesquisador: CAMILE JANTALIA BARBOSA

Versão: 2

CAAE: 10907219.0.0000.5582

Instituição Proponente: DECANATO DO CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS

DADOS DO COMPROVANTE

Número do Comprovante:

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio
Financiamento Próprio
Financiamento Próprio
Financiamento Próprio
Financiamento Próprio
Financiamento Próprio
Financiamento Próprio
Financiamento Próprio

Informamos que o projeto Fluxos culturais e saberes docentes no ensino de Estudos Sociais nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental no Colégio Pedro II que tem como pesquisador responsável CAMILE JANTALIA BARBOSA, foi recebido para análise ética no CEP UFRJ - Centro de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal do Rio de Janeiro em 06/05/2019 às 17:31.

Endereço: Av. Pasteur, 250 -Praia Vermelha, prédio CFCH, 3º andar, sala 30
Cidade: URCA **CEP:** 22.290-240
UF: RJ **Município:** RIO DE JANEIRO **E-mail:** cep.cfch@gmail.com
Telefone: (21)3338-5167

ANEXO 3
APROVAÇÃO DO COMITÊ DE ÉTICA

PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADO 1 DA EMENDA

Título da Pesquisa: Fluxos culturais e saberes docentes no ensino de Estudos Sociais nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental no Colégio Pedro II

Pesquisador: CAMILE JANTALIA BARBOSA

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 10907219.0.0000.5582

Instituição Proponente: DECANATO DO CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADO 1 DO PARECER

Número do Parecer: 3.340.384

Apresentação do Projeto:

Trata-se de um projeto de mestrado em Educação voltado para o estudo do modo como os professores de Estudos Sociais abordam as narrativas históricas com alunos do Ensino Fundamental.

Objetivo da Pesquisa:

O objetivo da pesquisa é:

"Investigar como é realizada a produção das narrativas históricas produzidas pelos professores nas aulas de Estudos Sociais como um espaço discursivo, considerando que é um conhecimento escolar onde há produção de narrativas que articulam fluxos dos conhecimentos históricos e geográficos e como uma estrutura discursiva do conhecimento Histórico desenvolvida na paisagem escolar."

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

O projeto menciona riscos e benefícios da pesquisa, mas em relação aos recursos para lidar com os riscos apenas afirma que "A pesquisadora se compromete a ler".

Endereço: Av. Pasteur, 250-Prata Vermelha, prédio CFCN, 3º andar, sala 30
Cidade: URCA **CEP:** 22.280-240
UF: RJ **Município:** RIO DE JANEIRO
Telefone: (21)3938-5197 **E-mail:** cep.cfh@gmail.com

Confirmação do Parecer: 3.281.886

minimizar ao máximo essa possibilidade de desconforto buscando objetividade nas questões que serão restritas ao tema de abordagem desse estudo.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A metodologia envolve a realização de grupos focais com os professores do Ensino Fundamental do Colégio Pedro II.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

O RCLE afirma que a pesquisa não envolve riscos físicos.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

A pesquisa já havia sido aprovada anteriormente, no parecer nº 3.281.886, tendo sido feitas apenas algumas recomendações, de modo que o projeto não precisava retornar ao CEP.

No entanto, mesmo assim a pesquisadora enviou novamente o projeto com as alterações recomendadas pelo CEP, de modo que mantém-se, desta forma, a aprovação do projeto de pesquisa.

Considerações Finais e critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PE INFORMACOES BASICAS_134494_3_E1.pdf	29/04/2019 22:11:33		Aceito
TCE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Termo_Consentimento_Livre_alterado.pdf	29/04/2019 21:59:28	CAMILLE JANTALIA BARBOSA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura	Projeto.pdf	26/03/2019 15:58:38	CAMILLE JANTALIA BARBOSA	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	declaracao_instituicao.pdf	27/02/2019 17:21:59	CAMILLE JANTALIA BARBOSA	Aceito
Outros	grupo_focal.pdf	27/02/2019 17:13:48	CAMILLE JANTALIA BARBOSA	Aceito

Endereço: Av. Pasteur, 250-Prata Vermelha, prédio CFCH, 3º andar, sala 30
Cidade: URCA **CEP:** 22.280-240
UF: RJ **Município:** RIO DE JANEIRO
Telefone: (21)3938-5187 **E-mail:** cep.cfch@gmail.com

UFRJ - CENTRO DE FILOSOFIA
E CIÊNCIAS HUMANAS DA
UNIVERSIDADE FEDERAL DO



Confirmação do Parecer: 2,041,264

Folha de Rosto	folha_rosto.pdf	06/02/2019 15:42:49	CAMILE JANTALIA BARROSA	Aceito
----------------	-----------------	------------------------	----------------------------	--------

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

RIO DE JANEIRO, 22 de Maio de 2019

Astinado por:
Mônica Pereira dos Santos
(Coordenadora)

Endereço: Av. Pasteur, 250-Prata Vermelha, prédio CTCH, 3º andar, sala 30
Cidade: URCA **CEP:** 22.290-240
UF: RJ **Município:** RIO DE JANEIRO
Telefone: (21)3938-5167 **E-mail:** cep.ctch@gmail.com

Plataforma Brasil

ANEXO 4
PARECER DO COLÉGIO PEDRO II



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
COLÉGIO PEDRO II
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO, PESQUISA, EXTENSÃO E CULTURA

Processo nº 23040.000953/2019-15

PARECER

Comunico, para os devidos fins, que a pesquisa **Fluxos culturais e saberes docentes no ensino de Estudos Sociais nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental no Colégio Pedro II** a ser elaborada por Camile Jantalia Barbosa, mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ, sob a orientação da Profª Drª Ana Maria Ferreira da Costa Monteiro, conta com a aprovação da Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura para sua realização no Colégio Pedro II.

O projeto será desenvolvido junto aos professores de Estudos Sociais dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental do Colégio Pedro II, e tem o objetivo de analisar como professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental constituem e são constituídos nos fluxos culturais nos saberes que ensinam para a produção das narrativas históricas nas aulas de Estudos Sociais.

A pesquisadora se compromete a solicitar a todos(as) a autorização para uso de informações obtidas, tais como o uso de imagem e depoimentos, por meio do preenchimento do **Termo de Consentimento Livre e Esclarecido**.

A pesquisadora também se compromete a preservar a identidade dos mesmos, bem como o bom nome da Instituição na redação de seu trabalho e em materiais futuros que vier a publicar ou apresentar, seguindo os princípios éticos de pesquisa.

A pesquisadora, conforme o Termo de Compromisso assinado no requerimento, deverá dar ciência a esta Pró-Reitoria da conclusão de seu trabalho, bem como fazer a entrega de 2 (duas) cópias do material conclusivo (DISSERTAÇÃO) referentes à pesquisa realizada no Colégio Pedro II e, caso esta julgue necessário, divulgar os resultados em evento a ser agendado pela PROPGPEC.

Rio de Janeiro, 22 de maio de 2019.

PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO, PESQUISA, EXTENSÃO E CULTURA
COLÉGIO PEDRO II



Fundado em 2 de dezembro de 1837

ANEXO 5
ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

Fluxos culturais e saberes docentes no ensino de Estudos Sociais nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental no Colégio Pedro II

Reflexões da pesquisadora

- Como esses professores percebem o currículo em construção?
- Como os professores de Estudos Sociais dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental constituem e são constituídos pelos fluxos culturais nos saberes que ensinam para produzirem as narrativas históricas escolares?
- Que saberes o professor é capaz de articular para desenvolver um trabalho sobre a sua prática? Como isso se desenvolve?
- Como os professores mobilizam os saberes para se fazerem entender?
- Que conexões, que discursos, o professor estabelece, articula e mobiliza para que a sua prática facilite a aprendizagem do aluno?

- Agradecimento pela participação e disponibilidade
- Relembrar sobre a pesquisa
- Explicar sobre grupo focal
- Explicar a breve apresentação de cada uma na meditação (5min) sobre a narrativa de uma marca como docente

(FALA DE CADA PROFESSORA: apresentação)

Eixos e perguntas às professoras:

7. Etapa da Educação Básica: Anos Iniciais do Ensino Fundamental

- Como vocês percebem e/ ou entendem essa etapa do Ensino Fundamental?
- E a disciplina de Estudos Sociais? O que vocês pensam sobre esta disciplina?
- Como vocês se sentem como professoras da disciplina de Estudos Sociais?

8. Formação para ensinar a disciplina

- É necessária uma formação específica para ensinar os conteúdos dessa disciplina (ou a formação em Pedagogia já seria o suficiente)?
- Vocês tiveram alguma formação específica em Estudos Sociais?

9. Organização da disciplina de Estudos Sociais

- Como vocês elaboram, propõem e desenvolvem os assuntos/ conteúdos dessa disciplina
- Os tempos de aula são específicos para os Estudos Sociais ou vocês estão trabalhando com todas as disciplinas de forma interdisciplinar?

- Vocês conseguem na prática cotidiana ter um tempo específico para os Estudos Sociais?
- O que vocês acham mais importante a ser trabalhado dessa disciplina?

10. Abordagem dos conteúdos/ temas da disciplina de Estudos Sociais

- Onde vocês buscam as ideias (metodologias) para desenvolverem as propostas elaboradas para ensinar os conteúdos das aulas de Estudos Sociais?
- Como vocês selecionam os conteúdos que ensinam?
- Onde vocês buscam esses conteúdos? POR QUÊ?
- Planejam em conjunto?
- De que forma vocês desenvolvem/ articulam os conhecimentos históricos e geográficos na elaboração do planejamento e na realização das aulas?
- Vocês articulam com outras disciplinas?
- Vocês relacionam com outros acontecimentos? (os acontecimentos atuais na sociedade com as aulas de Estudos Sociais?)
- Como vocês iniciam uma proposta de trabalho dos conteúdos/ assuntos/ temas da disciplina
- Vocês trabalham por projetos? Como? Por que?
- Contam histórias? Como assim: uma história de literatura infantil; uma história para ilustrar o conteúdo que vocês querem ensinar, uma fonte histórica...?
- Utilizam materiais, fontes? Quais? Por que?
- Utilizam livros didáticos? Como? Por que?
- Livros de literatura infantil?
- Obs caso não seja comentado: E a noção de TEMPO e ESPAÇO: vocês trabalham/ como? Por que dessa forma?

11. Experiência(s) marcante(s): POR QUE (Foco do SABER DOCENTE)

- Que metodologias desenvolvidas por vocês que dão mais sucesso para a aprendizagem dos alunos? POR QUÊ?
- Vocês podem relatar sobre uma experiência bem-sucedida? POR QUÊ?
- Alguma experiência não foi bem-sucedida? POR QUÊ?

12. Relação (ões) com a disciplina de Estudos Sociais e com o Colégio Pedro II

- Como vocês se sentem como professores de Estudos Sociais dos Anos Iniciais no Colégio Pedro II

ANEXO 6
PPPI – ESTUDOS SOCIAIS
1º AO 5º ANOS

	1 ANO	2 ANO	3 ANO
GRUPO SOCIAL	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar semelhanças e diferenças entre si e os demais integrantes do grupo (turma) ao qual pertence, em relação às características físicas e ao modo de ser e de viver. • Expressar oralmente e representar graficamente essas semelhanças e diferenças. • Reconhecer-se como membro integrante dos grupos aos quais pertence. • Reconhecer cada membro desses grupos como agente social. • Reconhecer os diversos papéis sociais que desempenha enquanto membro dos diferentes grupos de convívio. • Reconhecer os diversos papéis sociais que o outro desempenha enquanto membro desses grupos. • Reconhecer a importância desses diversos papéis na organização social dos grupos. • Comparar diferentes formas de organização dos grupos sociais, reconhecendo que não há uma forma padrão. • Observar semelhanças e diferenças entre o modo de viver dos grupos de convívio e o de outros grupos, comparando costumes e hábitos. • Identificar as regras e as relações que estruturam os diferentes grupos sociais. • Comparar essas regras e relações. • Reconhecer a necessidade de os membros de um grupo cooperarem entre si para atingir objetivos comuns. • Reconhecer a importância das normas e regras para o funcionamento do grupo social. • Estabelecer regras para a convivência em grupo 	<ul style="list-style-type: none"> • Reconhecer-se como membro integrante dos grupos aos quais pertence (focalizando escola e famílias). • Reconhecer cada membro desses grupos como agente social. • Reconhecer os diversos papéis sociais que desempenha enquanto membro dos diferentes grupos de convívio. • Reconhecer os diversos papéis sociais que o outro desempenha enquanto membro desses grupos. • Reconhecer a importância desses diversos papéis na organização social dos grupos. • Comparar diferentes formas de organização dos grupos sociais, reconhecendo que não há uma forma padrão. • Reconhecer que existe uma divisão de trabalho entre as pessoas. • Identificar permanências e transformações nas características dos diferentes grupos de convívio. • Valorizar a memória individual e coletiva, por relatos, documentos, objetos e fatos, como resgate de sua cultura. • Observar semelhanças e diferenças entre o modo de viver dos grupos de convívio e o de outros grupos, comparando costumes e hábitos. • Perceber que existem permanências e transformações de costumes e hábitos, nos diferentes grupos. • Reconhecer que certos costumes e hábitos familiares são oriundos dos modos de viver dos locais de origem dos membros da família e/ou dos seus antepassados. • Identificar o modo de viver das sociedades indígenas, comparando com o modo de viver do estudante. • Identificar a presença de diversas culturas no seu cotidiano. • Perceber que outros grupos e povos, próximos ou distantes no tempo e no espaço, constroem modos de vida diferenciados. • Identificar semelhanças e diferenças culturais existentes entre as manifestações dos diferentes grupos, nos diversos espaços, reconhecendo e valorizando a sua identidade. • Perceber a importância da escola na sua realidade social. • Conhecer outras maneiras de aprendizagem não-acadêmica. • Perceber variadas formas de utilização do tempo, relacionando-as às diferentes culturas e atividades humanas. • Identificar as regras e as relações que estruturam os diferentes grupos sociais. • Comparar essas regras e relações. • Reconhecer a necessidade dos membros de um grupo cooperarem entre si para atingir objetivos comuns. • Reconhecer a necessidade dos membros de um grupo cooperarem entre si para atingir objetivos comuns. • Reconhecer a importância das normas e regras para o funcionamento do grupo social. • Estabelecer regras para a convivência em grupo. 	<ul style="list-style-type: none"> • Reconhecer que existe divisão de trabalho entre as pessoas. • Reconhecer a importância do trabalho e a interdependência entre as diferentes atividades profissionais. • Conhecer e saber descrever o trabalho de diversas profissões no passado e no presente. • Valorizar todos os tipos de trabalho. • Reconhecer semelhanças e diferenças entre esses trabalhos e os locais observados. • Identificar seus direitos e deveres, como criança e como cidadão, dentro dos grupos em que vive, a partir da prática social. • Perceber que nem todos têm seus direitos respeitados e que nem todos cumprem os seus deveres. • Constatar consequências para o indivíduo ou para a sociedade gerados pelo não cumprimento desses deveres e pelo desrespeito a esses direitos. • Conhecer direitos sociais da criança e do adolescente. • Reconhecer, no seu cotidiano, situações em que esses direitos sejam respeitados ou não (ex. trabalho infantil).

<p>ESPAÇO</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Perceber as formas de organização dos espaços cotidianos individuais, coletivos, de permanências e de circulação (principalmente o espaço da turma). • Utilizar a observação e a descrição na leitura direta da paisagem estabelecendo relações espaciais (dentro, fora, perto, longe, em cima, embaixo, entre, ao lado, em frente, atrás, direita, esquerda). • Reconhecer, no seu cotidiano, os referenciais de localização, orientação e distância, de modo a deslocar-se com autonomia. • Construir, ler e interpretar diferentes formas de representação do espaço (desenhos, croquis, maquetes, plantas e mapas). 	<ul style="list-style-type: none"> • Perceber as formas de organização dos espaços cotidianos individuais, coletivos, de permanência e de circulação (principalmente os espaços escolares e de convivência das famílias). • Utilizar a observação e a descrição na leitura direta da paisagem, a partir das relações espaciais (dentro, fora, perto, longe, em cima, embaixo, entre, ao lado, em frente, atrás, direita, esquerda). • Reconhecer, no seu cotidiano, os referenciais de localização, de orientação e de distância, de modo a deslocar-se com autonomia. • Construir, ler e interpretar diferentes formas de representação do espaço (desenhos, croquis, maquetes, plantas e mapas). • Identificar diferentes relações entre as pessoas e os lugares (as condições socioeconômicas, as relações afetivas e a identidade cultural e a história do lugar). • Reconhecer as permanências e as transformações ocorridas nos seus espaços cotidianos, observando a interferência dessas relações na qualidade de vida. • Reconhecer a importância de uma atitude de cuidado com o meio em que vivem, evitando o desperdício e percebendo os cuidados que se deve ter na preservação e na manutenção da natureza. • Identificar semelhanças e diferenças culturais existentes entre as manifestações dos diferentes grupos, nos diversos espaços, reconhecendo e valorizando a sua identidade. • Compreender a história como um processo coletivo, em que todos estão incluídos, influenciando a ação das pessoas e por ela sendo influenciados. 	<ul style="list-style-type: none"> • Perceber as formas de organização dos espaços cotidianos individuais, coletivos, de permanências e de circulação (bairros da escola e outros bairros do Município do Rio de Janeiro). • Utilizar a observação e a descrição na leitura direta da paisagem. • Reconhecer os referenciais de localização, orientação e distância, de modo a deslocar-se com autonomia, tomando como ponto de partida o bairro da escola. • Construir, ler e interpretar diferentes formas de representação do espaço (desenhos, croquis, maquetes, plantas e mapas) • Identificar diferentes relações entre as pessoas e os lugares (as condições socioeconômicas, as relações afetivas e a identidade cultural e a história do lugar). • Reconhecer as permanências e as transformações ocorridas nos seus espaços cotidianos, observando a interferência dessas relações na qualidade de vida. • Reconhecer a importância de uma atitude de cuidado com o meio em que vivem, evitando o desperdício e percebendo os cuidados que se deve ter na preservação e na manutenção da natureza.
---------------	--	---	--

CULTURA	<ul style="list-style-type: none"> • Valorizar a memória individual e coletiva, por meio de relatos, de documentos, de objetos ou de fatos, como resgate de sua cultura. • Observar semelhanças e diferenças entre o modo de viver dos grupos de convívio e o de outros grupos, comparando costumes e hábitos. • Utilizar a memória individual e coletiva para reconstituir o passado em seus vários níveis. • Estabelecer relação entre as histórias individuais e a coletiva. • Perceber variadas formas de utilização, relacionando-as com as diferentes culturas e atividades humanas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Valorizar a memória individual e coletiva, por meio de relatos, de documentos, de objetos e de fatos, como resgate de sua cultura. • Observar semelhanças e diferenças entre o modo de viver dos grupos de convívio e o de outros grupos, comparando costumes e hábitos. • Perceber que existem permanências e transformações de costumes e hábitos, nos diferentes grupos. • Perceber a importância da escola na sua realidade social (A escola: ontem e hoje e a história do Colégio). • Conhecer outras maneiras de aprendizagem não-acadêmica. • Utilizar a memória individual e coletiva para reconstituir o passado em seus vários níveis. • Estabelecer relação entre as histórias individuais e a coletiva. 	<ul style="list-style-type: none"> • Valorizar a memória individual e coletiva, por meio de relatos, de documentos, de objetos ou de fatos, como resgate de sua cultura. • Observar semelhanças e diferenças entre o modo de viver dos grupos de convívio e o de outros grupos, comparando costumes e hábitos. • Perceber que existem permanências e transformações de costumes e hábitos, nos diferentes grupos. • Reconhecer que o trabalho humano é um dos fatores que ocasionam a transformação da natureza. • Identificar semelhanças e diferenças culturais existentes entre as manifestações dos diferentes grupos, nos diversos espaços, reconhecendo e valorizando a sua identidade. • Utilizar a memória individual e coletiva para reconstituir o passado em seus vários níveis. • Estabelecer relação entre as histórias individuais e a coletiva. • Compreender a história como um processo coletivo, em que todos estão incluídos, influenciando a ação das pessoas e por ela sendo influenciados. • Perceber variadas formas de utilização, relacionando-as com as diferentes culturas e atividades humanas.
---------	--	---	--

<p>TEMPO</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Ordenar fatos e acontecimentos numa sucessão, estabelecendo relações temporais tanto numa ordem linear como cíclica (antes/depois, remoto/próximo, simultaneamente, durante e recorrente). • Representar graficamente uma sequência temporal por uma linha de tempo. • Localizar um ou mais fatos em uma sequência temporal • Relacionar fatos organizados em uma linha de tempo, estabelecendo relações de anterioridade, posterioridade e simultaneidade 	<ul style="list-style-type: none"> • Ordenar fatos e acontecimentos numa sucessão, estabelecendo relações temporais tanto numa ordem linear como cíclica (antes/depois, remoto/próximo, simultaneamente, durante e recorrente). • Representar graficamente uma sequência temporal em uma linha de tempo. • Localizar um ou mais fatos em uma sequência temporal. • Relacionar fatos organizados em uma linha de tempo, estabelecendo relações de anterioridade, de posterioridade e de simultaneidade. • Perceber que as relações de anterioridade e de posterioridade são estabelecidas a partir de referenciais. • Constatar que determinados fatos e acontecimentos ocorrem ao mesmo tempo ou num mesmo intervalo de tempo. • Identificar o início e o fim de determinadas ações realizadas ou períodos de tempo. • Medir os intervalos de tempo contidos entre o início e o fim de uma ação realizada e/ou períodos de tempo, utilizando unidades de medida padronizadas ou não. • Comparar durações de tempo variadas. • Perceber a diferença entre o passar contínuo do tempo e a contagem ou quantificação que se faz sobre ele. • Perceber que uma determinada ação, desenvolvida num dado intervalo de tempo fisco, pode provocar, em diferentes indivíduos, variadas sensações de intensidade e duração. • Perceber variadas formas de utilização, relacionando-as com as diferentes culturas e atividades humanas 	<ul style="list-style-type: none"> • Ordenar fatos e acontecimentos numa sucessão, estabelecendo relações temporais tanto numa ordem linear como cíclica (antes/depois, remoto/próximo, simultaneamente, durante e recorrente). • Representar graficamente uma sequência temporal em uma linha de tempo. • Localizar um ou mais fatos em uma sequência temporal. • Relacionar fatos organizados em uma linha de tempo, estabelecendo relações de anterioridade, posterioridade e simultaneidade. • Perceber que as relações de anterioridade e posterioridade são estabelecidas a partir de referenciais. • Constatar que determinados fatos e acontecimentos ocorrem ao mesmo tempo ou num mesmo intervalo de tempo. • Identificar o início e o fim de determinadas ações realizadas ou períodos de tempo. • Medir os intervalos de tempo contidos entre o início e o fim de uma ação realizada e/ou períodos de tempo, utilizando unidades de medida padronizadas ou não. • Comparar durações de tempo variadas. • Perceber a diferença entre o passar contínuo do tempo e a contagem ou quantificação que se faz sobre ele. • Perceber que uma determinada ação, desenvolvida num dado intervalo de tempo fisco, pode provocar, em diferentes indivíduos, variadas sensações de intensidade e duração
--------------	---	---	---

	4º ANO	5º ANO
ESPAÇO	<p>• Reconhecer, no seu cotidiano, os referenciais de localização, de orientação e de distância, de modo a deslocar-se com autonomia e as formas de representação do espaço.</p> <p>• Construir, ler e interpretar diferentes formas de representação do espaço (desenho, croqui, maquetes, plantas e mapas).</p> <p>• Observar que a linguagem cartográfica tem uma simbologia própria (símbolos, cores e curvas de níveis) para representar os elementos do espaço.</p> <p>• Reconhecer a necessidade de indicadores de direção, de distância e de proporção na confecção de diferentes tipos de mapas para garantir a legibilidade das informações.</p> <p>• Utilizar os procedimentos básicos de observação, de descrição, de registro, de comparação, de análise e de síntese, na coleta e no tratamento da informação mediante diferentes fontes.</p> <p>• Observar os elementos visíveis (naturais e humanos) do Município do Rio de Janeiro:</p> <ul style="list-style-type: none"> } as áreas altas e baixas, planas e as elevações (morro, colina) e as ilhas; } as águas (rios, lagoas, mares e oceanos); } a vegetação natural e a introduzida pelo homem; } as edificações, vias de circulação de produtos; } as atividades econômicas: o trabalho e as transformações da natureza (atividades agrícolas e criação; extração mineral e produção industrial); } a população. <p>• Utilizar a observação e a descrição na leitura direta da paisagem.</p> <p>• Reconhecer e localizar as características da paisagem local e compará-las com as outras paisagens focalizando bairros do RJ e municípios do Estado do RJ).</p> <p>• Reconhecer o papel das tecnologias, da informação, da comunicação e dos transportes na configuração de paisagens e na estruturação da vida em sociedade.</p> <p>• Comparar as ações do homem e da natureza na formação de diferentes paisagens.</p> <p>• Identificar as transformações ocorridas na natureza, pela ação do homem, e suas consequências.</p> <p>• Estabelecer relações entre as ações humanas e a qualidade do meio ambiente.</p> <p>• Valorizar práticas que demonstrem a preocupação com a qualidade do meio ambiente.</p> <p>• Utilizar os procedimentos básicos de observação, descrição, registro, comparação, análise e síntese, na coleta e tratamento da informação mediante diferentes fontes.</p>	<p>• Reconhecer, no seu cotidiano, os referenciais de localização, de orientação e de distância, de modo a deslocar-se com autonomia.</p> <p>• Construir, ler e interpretar diferentes formas de representação do espaço (desenho, croqui, maquetes, plantas e mapas).</p> <p>• Observar que a linguagem cartográfica tem uma simbologia própria.</p> <p>• Reconhecer a necessidade de indicadores de direção, de distância e de proporção na confecção de diferentes tipos de mapas para garantir a legibilidade das informações (inclusão, vizinhança, direções cardiais e colaterais e coordenadas), focalizando:</p> <ul style="list-style-type: none"> } municípios do Rio de Janeiro; } Estado do Rio de Janeiro em relação às regiões do Brasil; } Brasil em relação ao continente; } Continente Americano em relação ao mundo. <p>• Identificar diferenças regionais do Brasil, considerando os aspectos da espacialização e especialização do trabalho, a interdependência entre as cidades e o campo, os elementos biofísicos da natureza, os limites e as possibilidades dos recursos naturais.</p> <p>• Utilizar os procedimentos básicos de observação, de descrição, de registro, de comparação, de análise e de síntese, na coleta e tratamento da informação mediante diferentes fontes.</p> <p>• Utilizar a observação e a descrição na leitura direta da paisagem.</p> <p>• Reconhecer e localizar as características da paisagem local e compará-las com as outras paisagens.</p> <p>• Identificar diferenças regionais, considerando os aspectos da espacialização e especialização do trabalho, a interdependência entre as cidades e o campo, os elementos biofísicos da natureza, os limites e as possibilidades dos recursos naturais.</p> <p>• Reconhecer o papel das tecnologias, da informação, da comunicação e dos transportes na configuração de paisagens na estruturação da vida em sociedade.</p> <p>• Reconhecer o papel das tecnologias na transformação e apropriação da natureza e na construção de paisagens distintas.</p> <p>• Comparar as ações do homem e da natureza na formação de diferentes paisagens.</p> <p>• Identificar as transformações ocorridas na natureza, pela ação do homem, e suas consequências.</p> <p>• Estabelecer relações entre as ações humanas e a qualidade do meio ambiente.</p> <p>• Valorizar práticas que demonstrem a preocupação com a qualidade do meio ambiente.</p> <p>• Observar os elementos visíveis (naturais e humanos) do Estado do Rio de Janeiro:</p> <ul style="list-style-type: none"> } as áreas altas e baixas, planas e as elevações (morro, colina) e as ilhas; } as águas (rios, lagoas, mares e oceanos); } a vegetação natural e introduzida pelo homem; } as edificações, vias de circulação de produtos; } as atividades econômicas: o trabalho e as transformações da natureza (atividades agrícolas e criação; extração mineral e produção industrial); } a população. <p>• Compreender as funções que o transporte e a comunicação assumem nas relações entre os grupos que ocupam diferentes localidades do município, do estado e do país.</p> <p>• Reconhecer a importância da troca de produtos e de serviços entre diferentes localidades do município, do estado e do país.</p>

- Reconhecer que existem diferentes fontes históricas (orais, escritas, iconográficas, materiais e documentais) que podem ser utilizadas para formular algumas explicações para questões presentes e passadas
- Utilizar diferentes fontes para formular algumas explicações para questões passadas e presentes.
- Valorizar a memória individual e coletiva, por meio de relatos, de documentos, de objetos ou de fatos, como resgate de sua cultura.
- Utilizar a memória individual e coletiva para reconstituir o passado em seus vários níveis.
- Utilizar os procedimentos básicos de observação, de descrição, de registro, de comparação, de análise e de síntese, na coleta e no tratamento da informação mediante diferentes fontes.
- Utilizar diferentes fontes de informação para leituras críticas da história de nossa sociedade.
- Estabelecer relação entre as histórias individuais e a coletiva.
- Compreender a história como um processo coletivo, em que todos estão incluídos, influenciando a ação das pessoas e por ela sendo influenciado.
- Reconhecer a presença de alguns elementos do passado no presente, projetando a sua realidade numa dimensão histórica, identificando a participação de diferentes sujeitos, obras e acontecimentos, de outros tempos, na dinâmica da vida atual.
- Utilizar os procedimentos básicos de observação, descrição, registro, comparação, análise e síntese, na coleta e tratamento da informação mediante diferentes fontes.
- Ordenar fatos e acontecimentos numa sucessão, estabelecendo relações temporais (antes/depois, remoto/próximo, simultaneamente, durante e recorrente) tanto numa ordem linear como cíclica.
- Representar graficamente uma sequência temporal em uma linha de tempo.
- Localizar um ou mais fatos em uma sequência temporal.
- Relacionar fatos organizados em uma linha de tempo, estabelecendo relações de anterioridade, posterioridade e simultaneidade.
- Perceber que as relações de anterioridade e de posterioridade são estabelecidas a partir de referenciais.
- Constatar que determinados fatos e acontecimentos ocorrem ao mesmo tempo ou num mesmo intervalo de tempo.
- Identificar o início e o fim de determinadas ações realizadas ou períodos de tempo (milênio).
- Medir intervalos de tempo contidos entre o início e o fim de uma ação realizada e/ou períodos de tempo, utilizando unidades de medida padronizada ou não (início e fim de século).
- Comparar durações de tempo variadas (diferentes calendários)
- Perceber a diferença entre o passar contínuo do tempo e a contagem ou quantificação que se faz sobre ele.
- Caracterizar determinadas épocas ou períodos históricos (Colônia, Império e República) da sociedade brasileira, a partir da análise de alguns aspectos do cotidiano da cidade do Rio de Janeiro.
- Reconhecer permanências e transformações sociais, econômicas e culturais nas vivências cotidianas de diferentes grupos sociais, no tempo.
- Identificar determinados marcos que demonstram mudanças pelas quais o tempo pode ser demarcado dentro de sua duração infinita.

- Identificar aspectos econômicos, políticos e sociais da vida cotidiana da sociedade da cidade do Rio de Janeiro, em épocas passadas e presentes (Colônia, Império e República).
- Identificar as relações de poder estabelecidas entre a cidade do Rio de Janeiro e os demais centros políticos, econômicos e culturais, em diferentes tempos:
 - } As grandes navegações;
 - } A chegada dos portugueses;
 - } Os primeiros habitantes;
 - } O contexto de fundação da cidade do Rio de Janeiro.
- Reconhecer relações sociais, econômicas e culturais que sua coletividade estabelece ou estabeleceu com outras localidades, no presente e no passado.
- Observar as permanências e transformações ocorridas na dinâmica da vida social ao longo do tempo:
 - } A expansão inicial (a cidade no Morro do Castelo e a posterior ocupação da várzea);
 - } A transferência da capital do país para o Rio de Janeiro: transformações da vida da cidade;
 - } As transformações físicas, econômicas, culturais e sociais ocorridas com a vinda da Família Real Portuguesa para o Rio de Janeiro;
 - } As transformações ocorridas no Rio de Janeiro a partir da Independência;
 - } Proclamação da República;
 - } A “modernização” da cidade no início do século XX: os desmontes, a Campanha Sanitarista de Oswaldo Cruz, construção da Avenida Central, o “bota-abaixo”, a Cinelândia e a expansão da cidade em direção às zonas norte e sul.
- Caracterizar as relações e as condições de trabalho em diferentes épocas da história da cidade do Rio de Janeiro, do Estado e do País.
- Valorizar a memória individual e coletiva, por relatos, documentos, objetos e fatos como resgate de sua cultura.
- Perceber que existem permanências e transformações de costumes e hábitos, nos diferentes grupos.
- Utilizar a memória individual e coletiva para reconstituir o passado em seus vários níveis.
- Estabelecer relação entre as histórias individuais e coletivas.
- Compreender a história como um processo coletivo, em que todos estão incluídos, influenciando a ação das pessoas e por ela sendo influenciados.
- Reconhecer a presença de alguns elementos do passado no presente, projetando a sua realidade numa dimensão histórica, identificando a participação de diferentes sujeitos, obras e acontecimentos, de outros tempos, na dinâmica da vida atual.
- Caracterizar determinadas épocas ou períodos históricos da sociedade brasileira, a partir da análise de alguns aspectos do cotidiano da cidade do Rio de Janeiro.
- Reconhecer permanências e transformações sociais, econômicas e culturais nas vivências cotidianas de diferentes grupos sociais, no tempo.
- Identificar determinados marcos que demonstram mudanças pelas quais o tempo pode ser demarcado dentro de sua duração infinita.
- Utilizar diferentes fontes de informação para leituras críticas da história de nossa sociedade.
- Utilizar os procedimentos básicos de observação, descrição, registro, comparação, análise e síntese, na coleta e tratamento da informação mediante diferentes fontes

- Utilizar diferentes fontes de informação para leituras críticas da história de nossa sociedade.
- Identificar manifestações culturais dos grupos que constituem o povo brasileiro.
- Reconhecer a presença de algumas dessas manifestações culturais no seu cotidiano.
- Constatar a influência mútua sofrida pelas diferentes culturas, na formação do povo brasileiro.
- Valorizar a diversidade cultural brasileira, atribuindo às suas variadas manifestações e contribuições o mesmo grau de importância.
- Valorizar a memória individual e coletiva, por meio de relatos, de documentos, de objetos ou de fatos, como resgate de sua cultura.
- Perceber que existem permanências e transformações de costumes e hábitos, nos diferentes grupos.
- Analisar relações estabelecidas entre grupos constituidores do povo brasileiro, identificando processos de confronto e de dominação cultural.

- Caracterizar a organização social e política administrativa da cidade do Rio de Janeiro, relacionando-a com o Estado do Rio de Janeiro e com o país, focalizando:
 - população;
 - } cidadania: direitos e deveres;
 - } necessidades e problemas (saúde, educação, água, esgoto, luz, transporte, segurança, etc...);
 - } organizações da população (profissionais, culturais, associações de moradores);
 - } Administração Municipal e suas relações com as organizações da população.
- Identificar os principais órgãos prestadores de serviços públicos na cidade do Rio de Janeiro. • Analisar algumas soluções apresentadas pelo poder público e as diferentes • organizações da sociedade para os problemas identificados.
- Propor alternativas para a solução desses problemas.
- Reconhecer como as decisões tomadas pelos representantes dos diferentes • poderes político- administrativos influem na vida das pessoas.
- Vivenciar situações nas quais as soluções propostas para a resolução dos problemas possam ser aplicadas.
- Compreender a finalidade dos tributos recolhidos pelo poder público.
- Identificar o processo de eleições diretas como um processo democrático de • escolha dos representantes dos diferentes poderes político- administrativos.
- Identificar as principais atividades exercidas pelos membros dos diferentes • poderes político - administrativos.
- Compreender o processo de construção histórica dos direitos de cidadania.
- Perceber que é no exercício dos direitos e deveres de cidadania que acontece a participação efetiva na vida social.
- Exercer, de forma autônoma e crítica, sua cidadania nos grupos sociais a que pertence, a partir da clareza e compreensão de seus direitos e deveres.
- Identificar as condições de sua participação como cidadão.
- Utilizar os procedimentos básicos de observação, de descrição, de registro, de comparação, de análise e de síntese, na coleta e no tratamento da informação mediante diferentes fontes.

- Identificar os principais problemas enfrentados, atualmente, nas diversas atividades econômicas ocorridas na cidade do Rio de Janeiro.
- Reconhecer que os aspectos econômicos e políticos afetam diretamente a vida cotidiana da sociedade.
- Comparar o uso de técnicas e de tecnologias por meio do trabalho humano, envolvendo modos de vida de diferentes grupos sociais.
- Reconhecer o papel da informação e o da comunicação nas dinâmicas existentes entre os grupos que ocupam as diferentes regiões do Brasil.
- Identificar os grupos étnicos e sociais que, ao longo do tempo, constituíram o povo brasileiro, focalizando:
 - } comunidades indígenas no Brasil e no Estado do Rio de Janeiro no passado e no presente;
 - } o índio na sociedade brasileira contemporânea;
 - } a chegada dos portugueses: encontro de culturas;
 - } os africanos no Brasil:
 - * comunidades africanas de origem;
 - * chegada ao Brasil;
 - * o escravismo colonial;
 - * contribuições dos africanos e de seus descendentes na formação da nação brasileira;
 - * o negro na sociedade brasileira contemporânea.
 - } A imigração a partir do século XIX.
- Reconhecer que a formação do povo brasileiro é resultado de um processo de miscigenação entre esses grupos.
- Reconhecer-se como integrante do povo brasileiro e, portanto, com características desses diferentes grupos.
- Constatar as diversas formas de discriminação (étnica, etária, física, de gênero, econômica, etc...).
- Conhecer e valorizar os modos de vida de diferentes grupos sociais, como se relacionam com o espaço e como constituem a paisagem no qual se encontram inseridos.
- Analisar os processos de imigração e emigração na formação e organização da população brasileira, a partir dos grupos sociais aos quais pertence.
- Identificar as relações de poder estabelecidas entre a cidade do Rio de Janeiro e os demais centros políticos, econômicos e culturais, em diferentes tempos, focalizando:
 - } a ocupação da Baixada Fluminense na Colônia;
 - } a sociedade do açúcar;
 - } a sociedade mineradora;
 - } os caminhos para as minas: caminho velho e o caminho novo;
 - } a função da cidade do Rio de Janeiro: porto e a função administrativa;
 - } ocupação territorial da Província no século XIX;
 - } a sociedade cafeeira;
 - } a produção industrial no Estado do Rio de Janeiro.

- Reconhecer relações sociais, econômicas, políticas e culturais que sua coletividade estabelece ou estabeleceu com outros grupos e/ou localidades, no presente e no passado.
- Caracterizar as relações e condições de trabalho em diferentes épocas da história da cidade do Rio de Janeiro, do estado e do país.
- Perceber que existem permanências e transformações de costumes e hábitos, nos diferentes grupos.
- Comparar o uso de técnicas e tecnologias por meio do trabalho humano, envolvendo modos de vida de diferentes grupos sociais.
- Caracterizar a organização social e político-administrativa da cidade do Rio de Janeiro, relacionando-a com o estado do Rio de Janeiro e com o país, focalizando:
 - } a população;
 - } a cidadania: direitos e deveres;
 - } as necessidades e problemas (saúde, educação, água, esgoto, luz, transporte, segurança, etc...);
 - } as organizações da população (profissionais, culturais, associação de moradores);
 - } a Administração Estadual e suas relações com as organizações da população. •
- Identificar os principais órgãos prestadores de serviços públicos na cidade do Rio de Janeiro.
- Analisar algumas soluções apresentadas pelo poder público e pelas diferentes organizações da sociedade para os problemas identificados.
- Propor alternativas para a solução desses problemas.
- Reconhecer como as decisões tomadas pelos representantes dos diferentes poderes político-administrativos influem na vida das pessoas.
- Vivenciar situações nas quais as soluções propostas para a resolução dos problemas possam ser aplicadas.
- Compreender a finalidade dos tributos recolhidos pelo poder público.
- Identificar o processo de eleições diretas como um processo democrático de escolha dos representantes dos diferentes poderes político-administrativos.
- Identificar as principais atividades exercidas pelos diferentes membros dos diferentes poderes político-administrativos.
- Compreender o processo de construção histórica dos direitos de cidadania.
- Perceber que é no exercício dos direitos e deveres de cidadania que acontece a participação efetiva na vida social.
- Exercer, de forma autônoma e crítica, sua cidadania nos grupos sociais a que pertence, • a partir da clareza e compreensão de seus direitos e deveres.
- Identificar as condições de sua participação como cidadão.

