



PROFHISTÓRIA

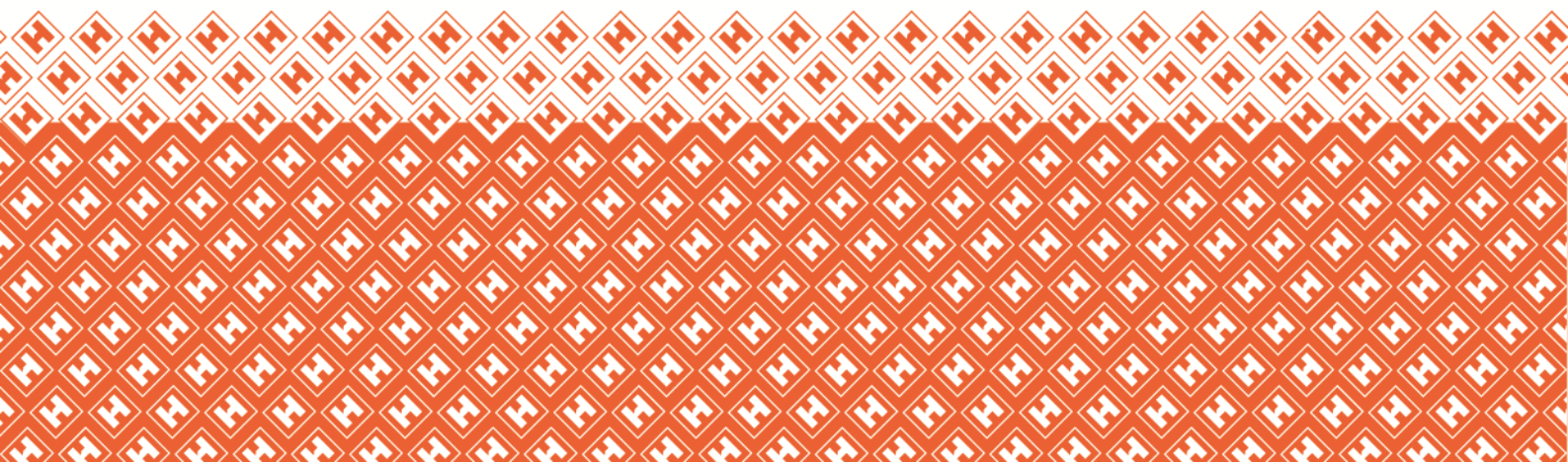
MESTRADO PROFISSIONAL
EM ENSINO DE HISTÓRIA

QUINCAS RODRIGUEZ DE SOUZA

**O USO DE FONTES COMO ESTRATÉGIA DIDÁTICA PARA
APRENDIZAGEM HISTÓRICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA**

Universidade Federal do Rio de Janeiro

Dezembro/2016



O USO DE FONTES COMO ESTRATÉGIA DIDÁTICA PARA APRENDIZAGEM HISTÓRICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA

QUINCAS RODRIGUEZ DE SOUZA

Dissertação de mestrado apresentada ao Curso de Mestrado Profissional do Programa de Pós-graduação em Ensino de História do Instituto de História da UFRJ como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de mestre em Ensino de História.

Orientadora: Profa. Dra. Carmem Teresa Gabriel

RIO DE JANEIRO

2016

FOLHA DE APROVAÇÃO

Dissertação de mestrado apresentada ao Curso de Mestrado Profissional do Programa de Pós-graduação em Ensino de História do Instituto de História da UFRJ como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de mestre em Ensino de História.

Aprovada por:

Prof. Dr.

Prof. Dr.

Prof^a. Dr^a

729u

SOUZA, QUINCAS RODRIGUEZ DE

O USO DE FONTES COMO ESTRATÉGIA DIDÁTICA PARA
APRENDIZAGEM HISTÓRICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA /
QUINCAS RODRIGUEZ DE SOUZA. -- Rio de Janeiro, 2016.

128 f.

Orientadora: Carmem Teresa Gabriel.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal do Rio de Janeiro,
Instituto de História, Programa de Pós-Graduação em Ensino de
História, 2016.

1. Ensino de História. 2. Currículo. 3. Fontes. 4.
Interdisciplinaridade. 5. Currículo Integrado. I.
Gabriel, Carmem Teresa, orient. II. Título.

RESUMO

Partindo de um questionamento do modelo atual de ensino e especificamente do ensino de História, o presente estudo pretende sistematizar e analisar uma experiência de ensino que busca romper com algumas amarras dos currículos tidos como tradicionais, numa escola privada na zona sul do Rio de Janeiro. Procuro discutir a proposta escolar de um *currículo integrado por procedimentos*, que em nosso entender pode ajudar nos desafios colocados para e pelo ensino de História. Analiso essa construção curricular mobilizando as discussões curriculares atuais, refletindo sobre os conceitos de interdisciplinaridade. Procuro apresentar também o debate historiográfico sobre a importância do uso de fontes na produção do conhecimento histórico e suas implicações para pensar um currículo de história por procedimentos da educação básica na pauta da interdisciplinaridade. Para entender o funcionamento da proposta, analiso sequências didáticas inscritas nessa proposta de organização curricular, experimentadas e vivenciadas com um grupo de alunos/as.

Palavras-chave: Currículo, Fontes, Ensino de História, Interdisciplinaridade

ABSTRACT

O USO DE FONTES COMO ESTRATÉGIA DIDÁTICA PARA APRENDIZAGEM HISTÓRICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA

QUINCAS RODRIGUEZ DE SOUZA

Orientadora: Profa. Dra. Carmem Tereza Gabriel

Abstract da Dissertação de Mestrado submetida ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de História, Instituto de História, da Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ, como parte dos requisitos à obtenção do título de Mestre em Ensino de História.

ABSTRACT

Starting from a questioning of the present teaching model, and the History teaching in particular, the current study intends to systematize and analyze a teaching experience that seeks to break away with some ties in school curricula considered as traditional in a private school located in the south zone of Rio de Janeiro. The work discusses and bets on the school proposal of a *curriculum integrated by procedures* as a way to confront the challenges posed by and for the teaching of History. The analysis focuses on this specific curricular construction mobilizing the current curricular discussions, reflecting on the concepts of interdisciplinarity. It also presents the historiographical debate about the importance of using sources in the production of the historical knowledge and its implications about thinking a History curriculum by procedures of basic education in the agenda of interdisciplinarity. To do so, didactic sequences inscribed in this proposal of curricular organization, experienced by a group of students, were chosen for analysis

Keywords: History Curriculum, Sources, Procedures, Interdisciplinarity

Rio de Janeiro
2016

AGRADECIMENTOS

Foi difícil e desgastante esse processo. Não só pra mim como para os que conviveram comigo nesse período. Com certeza, ninguém aguenta mais me ouvir falar sobre a dissertação, meus medos, inseguranças, dúvidas e que, indiretamente, sofreram com meu nervosismo, falta de paciência, cansaço e mau humor. Desculpa. Ou, essa desculpa do mestrado não serve mais. Preciso realmente agradecer a cada um de vocês. Então vamos lá.

Aos meus pais, que me auxiliam desde sempre e agora mais do que nunca estão ao meu lado, cuidando dos meus filhos sempre que podem, tentando tornar nossa rotina menos cansativa. Obrigado.

À minha companheira de jornada, Carolina. Estamos juntos nessa empreitada e esse solitário trabalho só foi possível porque você se aventurou em diversos momentos, também solitária, com as crianças, para que eu pudesse escrever.

Aos professores, colegas de trabalho, amigos que tenho o privilégio de trabalhar. Pedro Quental, Pedro Henrique e Henrique. A cada dia aprendo um pouco com vocês e tentei colocar um pouco do que aprendi com vocês nesse trabalho.

Agradeço também a minha diretora e coordenadora no período da pesquisa, Maria Teresa Moura. Foram seis meses de trocas e aprendizado que acrescentaram muito.

Aos meus alunos. A cada dia aprendo mais com vocês e tenho certeza que aprendi muito com nossa convivência. Acredito muito nessa geração empoderada que questiona e tem muito a dizer.

Aos amigos do ProfHistória. O incentivo e força que vocês deram foi fundamental. Desisti desse mestrado umas duas vezes e tive sempre apoio dos colegas.

Ao amigo Arnaldo e sua companheira Nivia. Sempre estiveram a disposição para ajudar com carinho e amizade. A dedicação e exemplo foram muito importantes para mim.

À minha orientadora Carmem Gabriel, que em um dos momentos em que eu estava prestes a desistir, me incentivou e esteve ao meu lado nesse sofrido final.

À CAPES, pela bolsa e possibilidade de diminuir a pesada carga de aulas para me dedicar ao curso. Espero que essa política de bolsas para os professores de escola pública continue.

À professora Keila Grinberg, que me ajudou a pensar os caminhos para a pesquisa em um momento de desânimo.

Ao meu compadre Jerônimo, sempre conversando e ajudando. Ao meu amigo de longa data, Alexandre Elias, pelos seus esporros, que ajudavam a dar uma sacudida para voltar ao trabalho.

À todos os amigos e familiares que, em algum momento se dispuseram a ficar com as crianças para que eu pudesse finalizar a escrita.

Aos meus filhos, Antonio Bento, Leon e Joaquim. Meus filhos.

SUMÁRIO

Introdução

Capítulo 1- Contextualização da experiência pedagógica: uma análise a partir do campo curricular

1.1- Interloquções no campo do currículo

1.2 - Construindo o currículo da escola

1.3 - A proposta da escola

1.4 - O caminho percorrido na área de ciências e humanidades

Capítulo 2- O uso de fontes na aula de história: uma possibilidade de construção de um currículo de História alternativo

2.1 - O papel das fontes na produção do conhecimento histórico

2.2 - Sobre os usos didático de fontes nas aulas de história

2.3 - Currículo por procedimento e uso didático das fontes: uma forma de abordar o conhecimento histórico escolar

Capítulo 3- Trabalhando com fontes históricas nas aulas

3.1 - Uma narrativa da história nacional a partir do uso dos documentos

3.1.1 - O trabalho com fontes nas aulas de História

3.1.2 - A dimensão interdisciplinar do trabalho didático realizado

3.2 - Refletindo sobre essa experiência pedagógica

3.2.1 - Um Currículo por procedimentos?

3.2.2 - E sobre a interdisciplinaridade?

Conclusão

Bibliografia

Anexos

INTRODUÇÃO

Vivemos um período de profundo questionamento do modelo atual da educação. Percebemos em diversos setores da sociedade um incômodo, um questionamento, críticas e, também, algumas propostas de mudanças, ainda isoladas e buscando reconhecimento. Essa crítica aparece nos mais variados formatos, como por exemplo, na grande quantidade de documentários¹ que tratam do tema da educação e que tem como amálgama a crítica ao atual modelo das escolas. Mas, não só.

Ela vem também dos próprios alunos e atualmente temos visto a materialização dessa insatisfação nos movimentos de ocupação das escolas públicas estaduais. No momento em que escrevo temos mais de 60 escolas ocupadas por estudantes no Estado do Rio de Janeiro. O movimento começou em São Paulo em 2015, quando o governo anunciou o que chamou de reorganização, uma medida que na prática resultaria no fechamento de 93 escolas. Como reação ao projeto, os alunos, demonstrando organização e sentimento de pertencimento, resolveram ocupar as escolas e eles mesmos fazerem a reorganização, mas dessa vez a escola seria do jeito que eles pensavam.

Um movimento que começa com uma crítica ao projeto do governo se transforma em um profundo questionamento a própria estrutura escolar. O ato de ocupar a escola e redefinir o currículo está trazendo uma profunda transformação na maneira como esses alunos pensam a escola. Quem nunca teve voz na construção curricular agora é agente ativo na discussão, elaboração e implementação do currículo nas escolas. Uma experiência que por si só já valeria uma dissertação, nos mostra que quem quer pensar o currículo e o ensino de história deveria olhar com atenção o recado das escolas ocupadas.

Em diversas reportagens, quando observamos o relato dos estudantes, percebemos um profundo questionamento à estrutura da escola, seu papel social e o diálogo com as demandas da comunidade escolar, como podemos perceber na citação abaixo. Não é por acaso que a escola dos alunos tem um grande apoio das comunidades em seu entorno.

¹Podemos citar: **A Educação Proibida**, um documentário que questiona as lógicas da escolarização moderna e a forma de entender a educação, revelando diferentes experiências educativas não convencionais de oito países. **Quando sinto que já sei** pretende levantar uma discussão sobre o atual momento da educação no Brasil. O documentário conta com cerca de 50 entrevistas com crianças e jovens que estudam em escolas com modelos educativos inovadores, além de conversas entre pais, educadores, professores, diretores de sete projetos educativos que apontam novos caminhos para a educação brasileira. **Schools of trust**, *Schools of trust* é um documentário sobre escolas democráticas, aquelas que valorizam as escolhas dos alunos.

A estudante conta que a escola ainda está muito distante dos interesses dos alunos. “A escola da periferia não representa a realidade da periferia”, observa, ao mencionar que a cultura local não é contemplada nem pelas aulas e nem livros didáticos. O aluno Bruno Vicente, 17, do nono ano da Escola Estadual Antonio Candido Barone, também defende que a escola deve dialogar mais com a realidade do seu entorno. “O conceito de educação precisa ser criado a partir da cultura de cada lugar”, diz o menino, que gostaria de aprender mais sobre hip hop na escola porque, segundo ele, é uma forma de discutir problemas sociais.

(...)

O currículo traz coisas que a gente precisa aprender, lógico. Mas não deixa a gente ter liberdade de expressão. A gente tem que trabalhar o que está na apostila, mas tem outros conteúdos da mesma matéria que a gente quer estudar” conta Ângelo Moreira da escola Dona Ana Rosa Araújo².

O movimento de crítica por parte dos alunos aparece não só nas escolas ocupadas mas no cotidiano das escolas por todo o país. Um outro exemplo são os diversos coletivos feministas que se espalham por diversas escolas mobilizando estudantes de norte a sul questionando valores machistas, mas que no fundo questionam a própria estrutura reprodutora da escola, que teima em não se modificar. No manifesto escrito por um grupo de alunas de uma escola do Rio Grande do Sul, deixam claro que essa escola precisa ser repensada:

O Colégio Anchieta diz ser um colégio que ensina a pensar e fazer o futuro, mas nós não vemos nada de futuro em suas aulas e suas políticas. Não discutimos temas atuais, fenômenos sociais; não aprendemos política; nunca ouvimos falar de feminismo, machismo, sexismo, racismo e xenofobia em sala de aula; não aprendemos sobre opressão de classe, gênero e raça[...] ³.

E terminam colocando o dedo na ferida que impede em grande parte as propostas que procuram romper com essa escola: *A prioridade é ensinar para o ENEM e vestibulares, entendemos. Mas a educação social e política não pode ser deixada de lado. É por meio dela que construiremos uma geração melhor que a anterior*⁴

²Acesso em 23/05/2016: <http://porvir.org/apos-ocupacoes-alunos-querem-ter-voz-na-escola/>

³O texto foi escrito por alunas colégio Anchieta, de Porto Alegre, contra as regras de vestuário da escola. As alunas fizeram manifestação na escola e criaram uma Petição Online que registrou milhares de acessos. Acesso em 23/05/2016: <http://www.sul21.com.br/jornal/alunas-do-anchieta-protestam-pelo-direito-ao-short-o-machismo-nao-decide-a-minha-roupa/>

⁴Idem

Romper com as barreiras do modelo tradicional de escola e do próprio ensino de história é um desafio gigantesco dada a pressão social por conta, entre outras razões, das exigências e desafios impostos pelo ENEM. No ensino médio, o ranking feito pelos meios de comunicação pressiona as escolas, principalmente as privadas, para que tenham um bom desempenho no exame e, caso contrário, isso se reverterá em perda de alunos. Os pais, apesar de, muitas vezes serem críticos ao modelo tradicional de educação, sentem essa pressão e, no fim das contas, todos querem que seus filhos entrem para as melhores universidades. Essa balança de romper com esse modelo escolar e conseguir um bom desempenho nos exames vestibulares é uma tarefa árdua e de pouco resultado atualmente.

Esse ciclo de uma educação que procura, cada vez mais, um formato de adestrar os alunos para uma determinada avaliação é gradativo. Podemos perceber essa realidade nas escolas do 1º segmento, de diversas correntes pedagógicas, propondo uma variedade de propostas educacionais. Esse número cai muito no 2º segmento, com os pais já pensando nos filhos fazerem provas para escolas que melhor preparem seus filhos para os concursos futuros e, no ensino médio, praticamente deixa de existir alguma escola alternativa. Esse é um dos aspectos da encruzilhada em que se encontra a educação atualmente.

Essa realidade é mais facilmente verificável na rede privada, devido à possibilidade de observar cada caso ou algumas redes de ensino que são claramente voltadas para a aprovação em concursos. Na rede pública, a pressão também se dá por conta de currículos que são impostos por secretarias de educação e também por conta da escola, pais e alunos que, legitimamente, vislumbram uma possibilidade de ascensão social a partir do ingresso em uma universidade, incentivados também pelas políticas de cotas.

Essas ponderações estão pautadas em minha experiência profissional e social, já que não tive acesso às pesquisas que mapeiem o conjunto das propostas educacionais das redes particulares, tampouco das redes públicas espalhadas pelo país. Recentemente o MEC lançou um projeto para mapear essas propostas alternativas e tentar traçar um perfil dessas escolas⁵.

⁵O MEC lançou o Programa de Estímulo a Criatividade na Educação Básica. Interessado em identificar e conhecer iniciativas inovadoras e criativas na educação básica para saber em que medida elas podem contribuir para a melhoria da qualidade da educação brasileira, o Ministério da Educação instituiu um grupo de trabalho para definir os parâmetros de Chamada Pública destinada a organizações educativas. Como resultado deste trabalho, a comissão avaliadora considerou inovadoras e criativas 178 instituições, entre escolas e organizações não governamentais. Neste total estão instituições já com experiência na prática da inovação e outras 40 que apresentam planos de ação consistentes no caminho da inovação e criatividade. Disponível em: <http://criatividade.mec.gov.br/noticias/30-educacao-mec-abre-se-enfim-as-inovacoes> Acesso em: 09/07/2016

É um passo importante trazer esse debate para a política de Estado e reconhecer que existe uma crítica e alternativas sendo construídas, procurando trazer outros caminhos para o ensino. Na atual conjuntura política do país é difícil saber se essa proposta terá continuidade

Especificamente na disciplina de História, essas críticas se traduzem e se mesclam na própria compreensão da sua função social e política. Percebemos em alguns trabalhos pesquisados (ROCHA, 2009; SCHMIDT, 2005; ZAMBONI & OLIVEIRA, 2009) que as dificuldades dos professores e a percepção dos alunos em relação a disciplina não são animadoras. Notamos que existe uma distância entre o que o professor explica em suas aulas e o que o aluno entende. Essa dificuldade também transparece na relação que o aluno tem com a disciplina e sua utilidade. Provavelmente existe uma distância muito grande entre sua realidade e o que é aprendido em história na escola, tornando as aulas desprovidas de sentido. Existe uma barreira que precisa ser rompida.

Em minha monografia do Curso de Especialização Saberes e Práticas da Educação Básica, concluído em 2011, pude investigar o que pensam os alunos sobre o ensino de história. Desde aquele momento, me angustiava a percepção desses alunos sobre a escola e, principalmente, sobre as aulas de história. A partir dessa pesquisa fui estimulado a repensar o atual currículo da disciplina e como buscar estratégias pedagógicas para tornar este ensino significativo para o aluno.

Na investigação realizada, pude perceber que é possível reverter o atual quadro de desinteresse, posto que a escola ainda representa para muitos um espaço de formação decisivo em suas respectivas trajetórias singulares. Com efeito, a primeira pergunta era sobre a importância da escola, e 91% dos que responderam os questionários acreditavam que a escola seria muito importante para o seu futuro. No entanto, esse percentual se apresentou bem diferente quando questionados sobre o ensino de História: 72% responderam que a história não tem nenhuma importância para o seu futuro. Ou seja, a escola ainda é considerada uma grande oportunidade para um futuro melhor, ao mesmo tempo em que as aulas de história são desinteressantes e muitos nem sequer lembram da última matéria estudada⁶.

Essa constatação deixa entrever formas de relação entre os sujeitos que participam do processo de ensino-aprendizagem dessa disciplina escolar que tendem a colocar - professores e alunos - em polos opostos com representações e expectativas diversas. Entender o que os

⁶Trabalho defendido sob o título: O Conhecimento Histórico Escolar: O Que os Jovens têm a dizer?

alunos pensam sobre as aulas de história deveria ser condição permanente para os professores desenvolverem um planejamento didático para suas aulas.

Com preocupações semelhantes, outra pesquisa, também fazendo uso da aplicação de questionários junto aos alunos (Abreu, 2013), aponta igualmente que somente 34% dos alunos respondentes consideram que as aulas de história têm relação com a sua realidade. Quanto mais distante da realidade, mais difícil para essa disciplina proporcionar um aprendizado significativo para o aluno e desse aluno se reconhecer como parte do processo histórico.

O desafio está colocado e expresso em grande parte da literatura especializada da área quando aponta que uma das estratégias de superação da dificuldade do aprendizado dessa disciplina consiste em partir da *realidade do aluno*. Este postulado pode ser o ponto de partida para fazer da aula um espaço de envolvimento, curiosidade e questionamento, trazendo o aluno a se interessar pela construção do conhecimento histórico. Afinal, como diz Caimi:

Levar em conta o universo da criança ou do adolescente não é, pois, abdicar do rigor intelectual ou do valor do conhecimento histórico, mas garantir que a apropriação deste conhecimento ocorra permeada de sentido e significação, resultando em sólidas aprendizagens (CAIMI, 2006, p. 35).

A articulação proposta por Caimi (2006) não é tarefa fácil. Como definir o universo dos estudantes? Como dosar e incorporar no processo de produção do conhecimento escolar as *experiências coletivas e singulares* dos diferentes sujeitos – docentes e estudantes – e os fluxos de cientificidade materializados nos *conteúdos* escolares (GABRIEL e MORAES, 2014)? Esse tipo de articulação implica igualmente em escolhas e tomadas de posição que envolvem conhecimentos que extrapolam os limites do campo historiográfico. Como pensar na articulação entre experiência individual e coletiva sem questionar o tipo de relação pedagógica estabelecida entre professor e aluno no processo de ensino e aprendizagem no contexto escolar? Por mais críticos que sejamos em nossas aulas, será que não estamos mais próximos de uma educação tradicional ou bancária, como diz Paulo Freire, onde nos colocamos como detentores de um saber que deve ser passado para os meros receptores, negando qualquer contribuição que estes possam trazer? Como afirma Zamboni & Oliveira,

Salienta-se que o diálogo com o conhecimento prévio da criança é fundamental no processo de construção do conhecimento. Em História, esta condição é fundamental para possibilitar um ensino a partir do cotidiano do aluno, a partir do concreto, entendido aqui não como palpável, materialmente existente, mas

como presente nas memórias, nas lembranças, na forma como o aluno se relaciona com o passado. (2008, p. 50)

Em um de seus trabalhos, Schmidt levanta a necessidade de se levar em conta os conhecimentos prévios dos alunos e a busca de uma maior aproximação com estes. Afirma que se o professor mantiver um interesse pelo jovem, suas experiências, seus desejos e anseios, estes estarão mais aptos a construir um diálogo.

Uma face significativa e relevante desta crise pode ser computada à ausência de metodologias de ensino que privilegiem o conhecimento privado e a construção e compartilhamento de conhecimentos significativos entre alunos e professores e que, ao mesmo tempo, incluam o uso sistemático e efetivo das novas linguagens e tecnologias de informação. Esta dimensão da crise agrava-se mais ainda quando reportada à importância do ensino de História para a formação da consciência histórica em jovens do ensino médio (SCHMIDT, 2007)

Desde os anos 1980, com as reformas curriculares que se seguiram ao fim da ditadura, os debates sobre ensino de história colocam em evidência essa problemática, tornando-a objeto de reflexão de inúmeros estudos. Nessas pesquisas tendem-se a criticar a forma como era ensinado, sugerindo-se formas de torná-lo mais dinâmico, crítico e significativo para o aluno. Entre essas sugestões e apostas, o uso de fontes históricas, base do trabalho do historiador para a construção da representação do passado, vem se destacando como um caminho instigante e ainda pouco explorado no contexto da sala de aula para enfrentar o desafio apontado e trazido para essa discussão pela citação de Caimi anteriormente explicitada.

Esta dissertação se inscreve pois em um movimento de repensar a escola e o ensino de história para que ambos possam se tornar mais significativos para o aluno. Isso significa apostar em uma concepção de ensino e aprendizagem de História que parta da realidade do aluno e simultaneamente traga outras perspectivas, outras visões de mundo, evidenciando os diversos atores que compõem esta complexa sociedade em que vivemos e os mais variados interesses que atuam nas disputas cotidianas. O aluno precisa se reconhecer nessa sociedade.

O objetivo deste estudo é sistematizar e analisar uma experiência de ensino, reconhecido pelos sujeitos envolvidos, que busca romper com algumas amarras dos currículos tidos como tradicionais, numa escola privada na zona sul do Rio de Janeiro. Apesar de não romper completamente com o modelo seriado, professor-aluno, tempos regulares, divisão do

conhecimento etc, a escola se propôs a desenvolver o que tem sido chamado no âmbito daquela comunidade escolar como um *currículo integrado procedimental* que, no nosso entender, permite vislumbrar algumas possibilidades de mudança e de superação dos desafios colocados para e pelo ensino de História.

Não se trata de avaliar o projeto pedagógico de uma escola específica, mas sim de evidenciar mecanismos de subversão e/ou reafirmação acionados pelos professores de Ciências e Humanidades dessa escola, no âmbito do processo de construção de uma proposta curricular de História a partir da análise da elaboração e desenvolvimento de uma sequência didática que durou o primeiro trimestre de 2016. Este currículo integrado por procedimentos está em seu segundo ano de implementação e é constantemente repensado e reformulado. A proposta tem um caráter dialógico e traz à tona o seu processo de construção permitindo que outros professores possam ter contato com o que está ocorrendo nesta realidade específica e possam também refletir sobre o caminho trilhado pelos professores da escola e o lugar atribuído à História no contexto escolar.

Como o próprio nome indica, esta proposta de organização curricular opera na pauta de uma compreensão de interdisciplinaridade, procurando superar alguns obstáculos presentes nos currículos escolares que dificultam por exemplo, o diálogo entre disciplinas próximas, como História e Geografia.

Com efeito, se tomarmos como ilustração o Currículo Mínimo da Rede Estadual do Rio de Janeiro⁷, podemos perceber esse desencontro. Por exemplo, no sétimo ano, a disciplina de Geografia trabalha a sociedade brasileira e na História, passa o ano na Europa discutindo Idade Média, Renascimento, Reformas etc. Ou então no nono ano, quando a Geografia vai falar sobre o continente africano, História está no Brasil República. O esforço da escola – cujo currículo é objeto de reflexão desta dissertação – foi o de reunir as disciplinas de História, Geografia e Ciências para construir um currículo integrado de Ciências e Humanidades. Um difícil exercício onde cada área do conhecimento, sem abrir mão do seu instrumental próprio, procurou buscar interseções possíveis para a construção de um currículo mínimo integrado.

Um segundo esforço foi trabalhar com um *currículo por procedimentos*. Além de trazer a possibilidade de construção de uma proposta interdisciplinar e a possibilidade de a

⁷Pode ser lido aqui: <http://www.rj.gov.br/web/seeduc/exibeconteudo?article-id=759820>

cada ano passear pelos conteúdos de acordo com o projeto institucional, houve a preocupação de garantir alguns procedimentos de pesquisa no entendimento de conhecimento histórico escolar a ser aprendido pelos alunos. O que está em jogo é a possibilidade deste aluno/a sair do ensino fundamental com algumas habilidades específicas que são fundamentais para o ensino de História e, porque não, para a vida. Toda a proposta didática, no caso específico do ensino desta disciplina, busca trabalhar com o uso das fontes de pesquisa e os seus procedimentos de análise.

Importa ainda justificar a escolha da escola pesquisada e sua relevância para uma pesquisa em ensino de história. Afinal, qual a pertinência de fazer essa pesquisa em uma escola privada da zona sul do Rio de Janeiro? Como essa experiência pode ser relevante para a discussão sobre o ensino de história? Acredito que uma transformação desejada e necessária em nossa educação passa, necessariamente, pela escola pública. Ou melhor, toda educação deve ser pública. Local este que trabalho desde minha formação e já se vão quase quinze de sala de aula em escolas públicas estaduais e municipais. Atualmente tenho duas matrículas na rede Estadual do Rio de Janeiro.

Dito isto, percebo que em algumas escolas privadas existe a possibilidade de se pensar, propor e experimentar propostas educativas que procuram romper com o currículo tradicional.

Ainda que as condições objetivas e subjetivas dessas duas redes de ensino – pública e privada – sejam bastante distintas, penso que essas experiências, longe de serem percebidas como modelos exemplares, podem servir como balão de ensaio para buscar uma proposta mais generalizante, capaz de oferecer um ensino mais significativo para todos os alunos escolarizados, sem deixar de levar em consideração os alunos, a escola e seu entorno. É forçoso perceber, no entanto, que estas experiências ainda não fazem parte de um exame profundo das pesquisas acadêmicas. Apesar de ocorrer encontros de propostas alternativas para educação, como a Conferência Nacional de Alternativas para uma Nova Educação (CONANE), que em 2015 realizou sua segunda edição⁸.

O estudo em tela se organizou em torno de três capítulos para além da introdução e das considerações finais. No primeiro, ela apresenta o contexto no qual se deu a construção dessa proposta pedagógica de base interdisciplinar e procedimental, tendo como interlocução as

⁸Para saber mais sobre a conferência realizada em São Paulo: <http://conane.pro.br/>

discussões curriculares atuais. O segundo capítulo apresenta o debate historiográfico sobre a importância do uso de fontes na produção do conhecimento histórico e suas implicações para pensar um currículo de história por procedimentos na educação básica na pauta da interdisciplinaridade. O terceiro e último capítulo analisa sequências didáticas inscritas nessa proposta de organização curricular, experimentadas e vivenciadas com um grupo de alunos/as. A título de conclusão, o trabalho busca refletir sobre o que essa proposta traz de novidade na discussão curricular no âmbito do ensino de História, seus possíveis avanços e desafios.

CAPÍTULO 1

Contextualização da experiência pedagógica: uma análise a partir do campo curricular

Estruturado em quatro seções, este capítulo propõe uma leitura da proposta pedagógica elaborada por instituição de ensino específica que é objeto de análise desta dissertação, a partir das contribuições do campo do currículo. Trata-se de pensar em particular as possibilidades e limites da produção do conhecimento histórico escolar legitimado para ser ensinado/aprendido na educação básica em uma matriz interdisciplinar e procedimental. Início minha reflexão evidenciando o diálogo estabelecido com o campo do currículo. Em seguida, na segunda seção, apresento a escola e as condições de produção nas quais foi elaborada tal proposta. Na terceira e quarta seções, focalizo na singularidade da proposta pedagógica na área das humanidades onde se inscreve a disciplina história. Primeiramente, como a proposta está estruturada e posteriormente na elaboração específica para o trimestre estudado.

1.1. Interloquções no campo do currículo

Estamos, pois, num contexto em que, como dizia Gramsci, trava-se uma luta entre o novo que quer nascer e o velho que não quer sair de cena. (SAVIANI, 2003, p.149)

Um dos maiores desafios que enfrenta o docente da educação básica em nossa atualidade é como "dar conta" dos conteúdos disciplinares programáticos. O que priorizar e o que deixar de trabalhar? Um exercício de desprendimento e discernimento faz parte da prática docente cotidiana que exige desse profissional fazer permanentemente escolhas, orientadas entre outros balizamentos políticos e pedagógicos, pelas propostas curriculares em vigor. Afinal, currículo é, antes de tudo, escolha, isto é, seleção de conhecimentos legitimados e validados como objeto de ensino.

Do lugar de professores da educação básica, tendemos a escolher sobre o que já foi previamente selecionado como objeto de ensino e que circula em diferentes suportes como: o livro didático, as diretrizes ou proposta curriculares como por exemplo, o 'currículo mínimo' em vigor hoje no Estado do Rio de Janeiro, ou ainda múltiplos exames de larga escala, que estabelecem, de uma maneira geral, de onde devemos partir e onde devemos chegar.

Naturalizamos este currículo sem perceber o que é deixado de fora e as disputas que se inserem sobre o que vai ser estudado ou não. Como romper com essas amarras que parecem nos impor o que deve ou não ser ensinado/aprendido? Esse é um debate clássico que mobiliza os especialistas do campo do currículo no Brasil há algumas décadas e que atualmente, se reativa com força em torno da proposta da elaboração da Base Nacional Curricular Comum (BNCC). A questão é: por que ensinar este ou aquele conhecimento disciplinarizado (Gabriel & Ferreira, 2012) ou conteúdo? Com quais critérios operar para selecionar tais conteúdos?

Entre as respostas ensaiadas a esse tipo de questionamento, no âmbito das diferentes matrizes teóricas que configuram o campo do currículo na atualidade, e considerando apenas a dimensão pedagógica, um dos caminhos possíveis que vem sendo trilhado por alguns pesquisadores consiste em focalizar a relação estabelecida entre esse conhecimento e o aluno da educação básica. Trata-se de buscar estratégias que ajudem a trabalhar o conteúdo de forma significativa para esse aluno, buscando relacionar com sua realidade.

Outro movimento que subscreve essa ideia de “conteúdo significativo para o aluno” e no qual tem investido pesquisadores e professores da educação básica consiste na construção de um currículo integrado e interdisciplinar. Isso significa investir e explorar as potencialidades de um currículo no qual as diferentes áreas de conhecimento disciplinar estejam organizadas de forma a permitir que o aluno perceba que os conhecimentos estão interligados, superando uma visão fragmentada e isolada dos mesmos.

Neste estudo, como desenvolverei mais adiante, aposto que o diálogo entre disciplinas no currículo escolar a partir de um projeto comum - que possa servir de referência a organização curricular - pode fazer com que o aluno estabeleça uma relação com o conhecimento de forma a tornar o seu aprendizado significativo.

Priorizo, nesta seção, a discussão sobre a problematização da interface conhecimento escolar-aluno da educação básica, a partir da ideia de um currículo interdisciplinar e integrado, destacando algumas contribuições teóricas que permitem explorar os sentidos atribuídos a termos como 'currículo', 'currículo interdisciplinar', 'currículo integrado', 'disciplina escolar', 'saber escolar', 'escola' e 'aluno'.

Nesta pesquisa, o termo currículo é significado como sendo muito mais do que o conteúdo ministrado pelas aulas. Ele é tudo aquilo que acontece na escola e que envolve a problematização, tanto da naturalização do conhecimento, como da relação estabelecida com o mesmo. Com efeito, o diálogo com as contribuições das teorizações curriculares críticas

permitem questionar a pseudo neutralidade do conhecimento escolar legitimado a ser ensinado e aprendido na educação básica.

Nessa perspectiva, o currículo é entendido pois, como uma construção social, imbricada de valores, representações, desejos e disputas. É um processo complexo de construção que reverbera as relações de poder e o contexto sócio histórico que estamos inseridos. Cabe-nos, como professores, refletir e combater a ideia de currículo, bastante recorrente, como uma entidade que sempre esteve ali, resultante de anos de trabalho ou como uma naturalização do caminho a ser percorrido pelo professor, refém de uma relação de trabalho cada vez mais precarizada e menos reflexiva.

Uma forma de combater essa percepção de currículo é problematizar a relação entre as diferentes esferas de produção do conhecimento. O currículo escolar disciplinarizado tem uma relação direta e complexa com o conhecimento científico, como veremos mais adiante. E como toda relação, ela é cheia de nuances, contradições, afirmação, negação e disputas. Pensar pois, o currículo escolar é também questionar sua articulação com a produção científica de cada campo disciplinar. Importa sublinhar que problematizar essa relação não significa abrir mão da necessidade de estabelecê-la.

O entendimento de currículo centrado na disciplina, fragmentado e especializado tem sido hegemônico na pauta da modernidade, produzindo efeitos no entendimento dessa relação, como nos aponta Abreu (2002), que precisam ser problematizados

Tal fato muitas vezes é interpretado como uma reprodução das disciplinas científicas no currículo. Hirst e Peters (apud Lopes, 1999), por exemplo, defendem que as disciplinas curriculares são concebidas como equivalentes às ciências de referência didatizadas”. (ABREU,2002, p.17)

Sem negar a articulação entre ciência de referência e disciplina escolar, é possível repensá-la de forma a não se cair nas armadilhas do determinismo que reforça a ideia de via de mão única na construção do currículo escolar. As disciplinas científicas gozam de prestígio e aceitação na comunidade, delimitando um campo de saber. E é essa referência que servirá como guia para as disciplinas escolares. O limite dessa influência se dá, como nos alerta Abreu (2002), por estarem em contextos e com finalidades sociais distintas.

(...) reconhecer a disciplinaridade da presente estrutura curricular não como a tradução lógica e racional de campos do conhecimento, mas como a

inscrição e recontextualização desses campos em um contexto em que processos de regulação moral e controle tornam-se centrais.(Moreira & Silva, 1999 Apud ABREU, 2002, p.19)

As disciplinas escolares, não são necessariamente, pois, uma reprodução de uma disciplina acadêmica, ou a sua existência é precedida por um saber acadêmico solidamente instituído no âmbito da cultura universitária. Pode-se até ocorrer o contrário, começar como disciplina escolar e depois se consolidar no seio da academia. No entanto, como pondera Goodson (2007), citado por Abreu, “a sua valorização e legitimação pela sociedade passa por se aproximar e seguir os critérios e estruturas acadêmicas, como por exemplo, a intensificação de exames e habilitações/certificações”.(ABREU,2002,p.20) Ou seja, o prestígio da disciplina escolar tende a se efetivar em função de sua maior ou menor aproximação com o saber acadêmico-científico.

Podemos afirmar então, que essa relação não é direta pois, as dinâmicas institucionais e de organização são distintas e a disciplina escolar se constitui em um campo específico do saber. Dito de outra maneira, a disciplina escolar adquire características próprias em relação ao saber de referência e se constitui em um campo específico deste saber. Como veremos no decorrer desta dissertação, no caso específico desta pesquisa, trata-se da relação entre a disciplina escolar História e o campo de produção do conhecimento histórico.

Este entendimento de disciplina escolar, reafirma a concepção de espaço escolar como um *locus* de construção de conhecimento. Ganha relevância assim, o papel da escola como projeto de transformação social, da disciplina como produtora de sentido para o aluno e das relações sociais inerentes ao espaço escolar.

Muito se tem avançado nas pesquisas em educação e cada vez mais diversos pesquisadores reconhecem o espaço escolar como *locus* de construção de conhecimento e não somente de reprodução do saber acadêmico (MONTEIRO, 2007). O saber escolar, que é elaborado dentro da escola, ressignifica o saber acadêmico para uma realidade cultural e política da sala de aula, onde o professor escolhe a forma e a abordagem de determinado conteúdo. Este saber transforma o professor em produtor de conhecimento e não em mero repetidor do saber acadêmico. O currículo elaborado nas escolas é fruto das disputas de projetos e ocorre dentro da escola e da sala de aula, na troca de saberes com os alunos. Em consonância com essa perspectiva, Gabriel (2006) afirma:

Ao reconhecer as especificidades dos saberes escolares, isto é, ao afirmá-lo como um saber distinto dos diferentes saberes – saber acadêmico, saber do senso comum, saber da mídia, saber social do aluno, saber docente, etc - que potencialmente podem lhe servir de fonte, de referência, as linhas de pesquisa que operam com essa categoria contribuem para problematizar tanto o processo de naturalização dos conteúdos escolares, como a estratificação hierárquica dos saberes.(GABRIEL, 2006,p.8)

Além do saber científico, existem diversos outros saberes que são incorporados ao fazer cotidiano da sala de aula complexificando essa relação que tem um objetivo diferente do saber acadêmico, já que sua relação é com o processo de ensino-aprendizagem e não somente com o campo do saber. Assim, professores e alunos, com suas múltiplas visões de mundo, têm uma infinidade de possibilidades de construção de significados e sentidos, apropriações e interpretações para o saber ensinado. Afinal como nos aponta Monteiro (2003) em diálogo com Jean-Claude Forquin (1993)

(...) a perspectiva de constituição de um saber escolar tem por base a compreensão de que a educação escolar não se limita a fazer uma seleção entre o que há disponível da cultura num dado momento histórico, mas tem por função tornar os saberes selecionados efetivamente transmissíveis e assimiláveis. Para isso, exige-se um trabalho de reorganização, reestruturação ou de transposição didática que dá origem a configurações cognitivas tipicamente escolares, capazes de compor uma cultura escolar *sui generis*, com marcas que transcendem os limites da escola (FORQUIN, 1993 p, 16-17 apud, MONTEIRO,2003.p,13)

No caso do conhecimento histórico escolar, essas questões tendem a ser objeto de discussões acirradas. Com finalidades sociais distintas, a história ensinada tende ser vista como uma simplificação do conhecimento científico, socialmente aceito. Apesar do avanço de pesquisas em ensino de História contribuírem para consolidar o saber histórico escolar como um campo importante nas discussões dos sentidos que damos ao mundo. Como aponta Gabriel (2006), o desafio consiste em:

(...) apostar na possibilidade de pensar a história-ensinada não mais como uma versão necessariamente simplificada e reduzida do conhecimento histórico produzido pelas pesquisas acadêmicas, mas sim como uma configuração de ordem epistemológica e axiológica (ética-político-cultural) com um grau de especificidade e autonomia suficientes para que ela possa ser percebida e legitimada como um saber diferenciado e estratégico nas disputas pelas interpretações construtoras de sentido do mundo.(GABRIEL, 2006, p.20-21)

Além disso, esse tipo de abordagem da escola e do conhecimento disciplinarizado abre a possibilidade de argumentar sobre a valorização do papel do professor e o reconhecimento da dimensão investigativa no espaço escolar.

Esse entendimento de saber ou conhecimento escolar permite trazer para a discussão dois aspectos relacionados a construção do currículo integrado, objeto de reflexão, nesta pesquisa. O primeiro diz respeito ao tipo de relação a ser estabelecida entre os diferentes saberes que circulam na cultura escolar. A perspectiva de integração curricular, que se faz a partir do afastamento do saber acadêmico, considerado extremamente fragmentado e especializado, com seus códigos e campos cada vez mais específicos e isolados do saber ensinado. Uma ideia de currículo integrado que promova o diálogo entre as disciplinas escolares, na medida em que elas, para além de suas especificidades disciplinares, se inserem na mesma realidade escolar. O ensino e aprendizagem dos saberes que elas legitimam podem ser vistos como meio para alcançarem objetivos comuns? Afinal,

Práticas sociais despidas de neutralidade, o processo de construção dos saberes escolares ao invés de se pautarem em uma cultura homogênea de pretensão universal, como defendia a visão tradicional, representa, de fato, um processo seletivo no seio de uma política cultural através da qual se expressam as diferentes tensões e interesses presentes na sociedade. (GABRIEL,2006,p.12)

O segundo aspecto diz respeito a articulação entre currículo e estrutura escolar. O discurso sobre currículo não pode ser descolado do contexto escolar e da própria sociedade em que vivemos. Se considerarmos o currículo como tudo que acontece na escola, quando discutimos uma reestruturação curricular, também estamos questionando o próprio contexto social, econômico e político em que estamos vivendo. Afinal, a escola é parte da sociedade em que estamos, com suas reproduções e resistências. Estudos têm apontado que a estrutura escolar tende a ser uma organização rígida, não propiciando a troca e a construção coletiva. Como afirma Abreu :

O controle do tempo e do espaço escolar expressa as relações de poder e controle que existem na sociedade, são formas implícitas de determinar espaço, *status* e recursos para cada área do conhecimento ou para cada profissional. Essa estrutura curricular *remete-nos para a perspectiva de currículo como território organizado, através de normativas, de*

orientações, de interesses profissionais e de interesses de aprendizagem
(Pacheco, 2000: 8)(ABREU,2002, p24)

Os efeitos dessa estrutura escolar engessada repercutem igualmente no entendimento da relação entre aluno e conhecimento escolar. Perrenoud (1994) nos ajuda a melhor compreender essa relação quando discute o ofício do aluno, que em seu entender é um ofício *sui generis*. Segundo esse autor, esse ofício já que não é livremente escolhido, depende de terceiros, está permanentemente sob o olhar e controle de outros e é constantemente avaliado (Perrenoud, 1994). Para alguns estudiosos, a falta de tempo para auxiliar os alunos, o uso do recurso permanente às recompensas ou sanções externas (notas, competição, promoção, punições), impede de explorar o potencial da cultura escolar, incita o estabelecimento de uma relação utilitarista com o trabalho, deteriorando a relação do aluno com essa instituição, aumentando seu estranhamento e distanciamento do conhecimento que a cultura escolar poderia oferecer. Não é por acaso, que em conversas informais, alunos retrataram a escola como um fardo, pesado e diário que devem carregar.

Perrenoud questiona a estrutura escolar como causadora do desinteresse dos alunos pelo conhecimento, como podemos perceber nesse trecho:

Qual aluno que poderá interessar-se profundamente pelo seu trabalho quando este é tão fragmentado, desconexo, caótico, ao sabor das mudanças de atividades e disciplinas, dos ritmos das campanhas e de outros toques, da contínua troca de professores e dos respectivos temperamentos, das pressas e dos tempos mortos? Qual o aluno que poderá, por imposição, tornar-se ativo ou passivo e escutar ou concentrar-se, falar ou escrever, questionar ou responder só porque recebeu a ordem do professor, no momento determinado que este julga oportuno? Da mesma forma como se pode ser chamado a marchar ou a deitar-se no chão, eventualmente a fazer divisões ou a completar formas verbais. É assim que se pode aprender?" (PERRENOUD, 1994, p16)

Os debates em torno da possibilidade de construção de um currículo interdisciplinar e/ou integrado vão no sentido de problematizar justamente esse engessamento da estrutura escolar e propor alternativas para a organização curricular que possam produzir efeitos positivos na relação com o conhecimento. A busca do rompimento com uma lógica hegemônica disciplinar remete a defesa de uma abordagem curricular realmente integrada e significativa que interfira diretamente no saber ensinado. Nessa perspectiva, não é só o currículo que deve mudar, a escola precisa se transformar para que o currículo possa ser

realmente integrado. Como dito anteriormente, currículo é tudo aquilo que acontece na escola. Reorganizar o currículo é pois, reorganizar a escola, o controle do tempo, das avaliações, e das relações de poder que são reproduzidas, também nesse espaço.

A discussão de currículo integrado não é nova, na verdade é possível afirmar que a educação, na maior parte da história, foi integrada. Podemos pegar como exemplo, na antiguidade, quando a educação e o conhecimento eram pensados de forma interligadas. Com a Revolução Industrial e a necessidade de maior especialização, houve uma maior disciplinarização do conhecimento, abrindo espaço para a homogeneização de uma lógica disciplinar que perdurou ao longo de toda a modernidade. A retomada da discussão sobre integração curricular também não é nova.

Segundo Santos (2001), a partir da década de 30 uma nova perspectiva educacional começa a ser implementada no Brasil. A chamada Escola Nova, movimento norte-americano que colocava o aluno como sujeito da educação e buscava prepará-lo para adaptar-se ao meio ganha espaço entre educadores brasileiros. No caso do ensino de História, emergem críticas ao ensino de história factual, centrado no professor, descritivo e conteudista, preconizando uma abordagem mais contextualizada.

As ideias do educador norte-americano John Dewey buscavam aproximar as atividades desenvolvidas na escola, do cotidiano dos alunos. A escola devia fazer uma ponte com a vida e buscar soluções para os problemas da sociedade. E como nessa perspectiva na sociedade, o conhecimento não era percebido de forma fragmentada, em disciplinas, uma abordagem interdisciplinar em termos de currículo escolar seria o caminho.

Anísio Teixeira foi o principal divulgador da obra de Dewey no País. A partir da concepção de que a divisão por disciplinas prejudicava a aproximação com a realidade, defendida por Dewey, teóricos brasileiros identificados com o escolanovismo, defendiam que os conhecimentos estão interligados e, para conhecer o mundo, a escola deveria permitir que eles fossem apreendidos em toda sua complexidade. Essa perspectiva educacional, contribuiu, por exemplo, para que fossem criadas as condições nos anos 30 e 40, para se elaborar uma nova abordagem para os conteúdos da História e Geografia, resultando na proposta dos Estudos sociais.

O aprofundamento da discussão teórica dos escolanovistas, aliado ao momento cultural e político dos anos 50/60, possibilitou a implementação do currículo integrado em algumas escolas e redes. Uma dessas experiências se deu em São Paulo nos Ginásios

Vocacionais⁹. Uma escola integral, fundamentada a partir da pedagogia de projetos construídos coletivamente por alunos e professores. Os Estudos Sociais estavam integrados com uma proposta de educação transformadora, construindo o currículo a partir do contexto sócio-histórico da escola e de seus alunos, onde reunidos em assembleia discutiam os temas propostos. As propostas implementadas no início dos anos 60 apresentaram variações, mas seu eixo norteador era que os Estudos Sociais estivessem relacionados à formação do cidadão. Não à toa o projeto foi desmontado pela ditadura que viria a se instalar posteriormente.

A LDB de 1961 trouxe uma abertura de possibilidades, tornando a proposta de Estudos Sociais uma disciplina optativa, deixando a cargo dos estados sua implementação e projeto. Essa autonomia trouxe um ânimo às propostas, vicejando iniciativas inovadoras como os exemplos dos Ginásios Vocacionais e a Escola de aplicação da Universidade de São paulo. No sentido oposto, a LDB de 1971 torna obrigatória a disciplina de Estudos Sociais, consolidando alguns projetos já iniciados e ao mesmo tempo engessando as possibilidades críticas da proposta.

O aprofundamento das experiências, a adoção de licenciaturas curtas e a implementação da obrigatoriedade dos Estudos Sociais em 1971 se produziu concomitantemente com o golpe civil-militar de 1964 e o aprofundamento e fechamento do regime. Uma discussão pedagógica, amadurecida durante décadas, teve a sua consolidação no momento menos propício ao seu pleno desenvolvimento. Uma proposta que valoriza a realidade e as demandas específicas do cotidiano escolar estava agora sujeita as deliberações estatais.

A partir das diversas leis e pareceres após a lei 5692/71, o controle sobre o trabalho do professor só aumenta, o transformando em um distribuidor de conteúdos, como nos mostra Fonseca (1995):

Percebemos que o professor e o aluno são os últimos elos da cadeia hierárquica. Ao aluno cabe a tarefa de receber os conteúdos. Ao professor, compete dosar, adaptar, selecionar de acordo com o ambiente; e, em conjunto com o diretor, assume, “operacionalizar”, executar o planejamento pensado e articulado nas esferas de poder às quais ele está subordinado. A escola perde ainda mais sua relativa autonomia como espaço de criação, pois recebe os planejamentos, as orientações e diretrizes preestabelecidas, competindo a ela a distribuição dos conteúdos. (FONSECA 1995, p.53)

⁹Para maiores aprofundamentos sobre o Ginásio Vocacional ver *Ensino Vocacional, Uma pedagogia Atual*. Cortez. Além do documentário de Toni Venturi; *Vocacional: Uma Aventura Humana*, 2011.

A forma como foi implementada não respeitou seus preceitos básicos e sofreu grande interferência do governo. Obrigatória no ensino fundamental, ensinada por professor polivalente inicialmente, e depois por professores formados nos cursos superiores de Estudos Sociais, se afasta das discussões científicas, tornando-se uma disciplina isolada das questões sociais.

Formada a partir da seleção de conteúdos de uma História essencialmente política, com valorização de datas e fatos marcantes para esta historiografia, recheada de indicações de uma historiografia que consagrava vultos históricos; associada às concepções de uma Geografia física e política, com pinceladas de demografia, a disciplina de Estudos Sociais expressava, de maneira bastante eloquente, a premissa de que uma disciplina é criada ou modificada quando se modificam os objetivos para seu ensino.(MARTINS, 2014, p.47)

A resistência à implementação da disciplina foi grande entre os professores por diversos motivos e, ao fim do período ditatorial os Estudos Sociais estavam associados com a tentativa de esvaziar as disciplinas de História e Geografia, retirando o seu caráter crítico e questionador.

Segundo Fonseca (1995), o Estado detinha a função planejadora e os professores foram sendo paulatinamente desapropriados de sua função criadora. A inclusão do culto aos sujeitos históricos e a glorificação de suas ações no ensino de história, pelo Estado, tentaram garantir a legitimação e o controle da história pelos setores dominantes. Outro problema apontado é a fragmentação do saber, tornando o ensino desprovido de uma sequência lógica, tirando a possibilidade de uma reflexão crítica sobre as experiências históricas, como salienta MARTINS (2014)

É interessante observar que há uma tentativa de legitimar, pelo controle do ensino de história, a lógica política do Estado e da classe dominante, anulando a liberdade de formação e de pensamento da juventude, homogeneizando a imagem desses sujeitos sociais, em torno da imagem que melhor serve aos interesses do Estado e da nação. (MARTINS, 2014, p.48)

A partir dos anos 80, as discussões sobre currículo retornam, já sobre outras bases e tentando mais uma vez criticar a especialização e fragmentação do conhecimento. Mais recentemente, no Brasil, esse debate ressurgiu, estando presente no processo de elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais dos anos 90.

Nesse contexto então, com o início da redemocratização, diversas vertentes da discussão curricular emergem no Brasil, principalmente as de vertente marxista. Autores como Michael Apple e Henry Giroux, oriundos da Nova Sociologia da Educação inglesa também chegam ao país e ganham força nas discussões curriculares. Uma visão crítica e política do currículo ganha força, relacionado-o ao contexto político, econômico e social. (Lopes e Macedo, 2010)

São múltiplos os discursos sobre integração curricular que se materializam em diversas propostas que podem ser pedagogicamente distintas, ou até, opostas, como as perspectivas interdisciplinares, transdisciplinares ou por projetos. Segundo (LOPES, 2006), com o passar dos anos, a historicidade dessa discussão sobre a integração curricular foi deixada de lado e transformada em uma questão técnica, a ser resolvida, simplesmente, com novas grades curriculares ou novas dinâmicas da administração escolar. O apagamento da dimensão político pedagógica nos debates em torno da complexidade da implementação de um currículo integrado tende a transformar sua realização em algo mecânico e sem sentido, principalmente quando aplicado de cima para baixo. Como afirma Lopes (2006)

Tais interpretações restritas do currículo integrado são decorrentes, em grande parte, de um apagamento da história das proposições de integração curricular. Esse apagamento também pode ser identificado em textos como os dos parâmetros, tanto para o ensino fundamental quanto para o ensino médio, sendo capaz de conferir às atuais propostas de currículo integrado dos textos oficiais - temas transversais, interdisciplinaridades, currículo por competências, currículo por projetos – um tom de novidade. (LOPES, 2006, p142)

Essa autora, identifica duas correntes principais sobre discurso integrado: a primeira defende o currículo integrado a partir da relação com o currículo científico e a segunda reflete sobre as propostas de integração a partir das disciplinas escolares.

A primeira corrente opera com o a ideia de uma relação hierarquizada entre conhecimento científico e conhecimento escolar, na qual o segundo está diretamente subordinado ao primeiro. A autora parte da constatação de que estamos vivendo um momento onde o conhecimento científico se modificou, quebrando as barreiras disciplinares e se integrando com outros conhecimentos. Este seria o resultado de uma modificação da ordem social capitalista na atualidade, que se apresenta cada vez mais globalizada e tecnológica. Os

adeptos dessa corrente defendem que a escola deveria acompanhar essas transformações e também propor uma reorganização curricular onde essas fronteiras fossem mais fluidas.

A crítica formulada a essa proposta se baseia no fato de ela - além de reforçar relações assimétricas de poder - ignorar os efeitos da diferenciação entre os dois contextos de produção do conhecimento: contexto acadêmico e científico e o contexto escolar. Campo científico e contexto escolar não são partes de uma mesma lógica de disciplinaridade do conhecimento, são campos distintos e com relações de poder distintas. Uma relação direta entre elas só serviria como uma forma de legitimar a transmissão do conhecimento científico ao mundo escolar.

Assim, uma proposta aparentemente inovadora, por buscar romper com a lógica disciplinar fragmentada de controle do conhecimento, pode, em um exame mais acurado, significar uma adaptação ao mundo globalizado. Se a crítica ao modelo tradicional, moderno e iluminista for simplesmente por que este modelo não mais dá conta dos desafios da educação atual e que a educação precisa se adaptar aos novos tempos, na verdade o que estaríamos propondo não é uma mudança na educação e sim uma adaptação a nova ordem do capitalismo tardio.

Concordando com esse tipo de crítica, Lopes (2006) propõe pensar a integração a partir da prática nas escolas, sem se desvincular da análise das disciplinas escolares, se inscrevendo na segunda corrente anteriormente mencionada. Como afirma essa autora: "defendo tal forma de análise por considerar que os mecanismos de integração na prática das escolas permanecem submetidos à matriz disciplinar" (LOPES, 2006, p.146)

Como já explicitado anteriormente, entre as múltiplas e diferentes propostas de currículo integrado elaboradas no âmbito de cada uma dessas duas vertentes, destaco neste estudo, duas, com as quais pretendo dialogar com mais profundidade: as propostas que buscam uma interdisciplinaridade e as que focalizam o interesse dos alunos no âmbito dos métodos globalizados. (ZABALA, 1998)

O foco nesses dois conceitos - interdisciplinaridade e métodos globalizados - se justifica porque são os que mais se aproximam da proposta que tentamos implementar na escola e que é objeto de análise nesta pesquisa. Importa sublinhar que o conceito de interdisciplinaridade é alvo das mais diversas definições e interpretações já que pode se apresentar nos mais diferentes níveis de integração e as possibilidades de seu desenvolvimento na escola é muito diverso.

Neste estudo, trabalhamos com a classificação, citada por Abreu (2002), de Erich Jantsch no Seminário de 1979 da OCDE, organização internacional que reúne os 24 países mais industrializados da América do Norte, Europa Ocidental e Pacífico. Por esta classificação, a interdisciplinaridade refere-se à forma de relação entre as diversas disciplinas, às diferentes etapas de colaboração e coordenação entre as diferentes especialidades.

Segundo a definição deste organismo internacional, a mobilização do termo 'interdisciplinaridade' pressupõe vontade e compromisso em elaborar um contexto mais geral, no qual cada uma das disciplinas “em interação” são, por sua vez, modificadas e passam a depender claramente umas das outras, ocorrendo intercâmbios mútuos e recíprocas interrogações e existindo um equilíbrio de forças nas relações estabelecidas. O ensino interdisciplinar possibilita que o aprendizado seja transferido do contexto em questão para outros contextos a fim de detectar, analisar e solucionar novos problemas.

As dificuldades para implementar um currículo integrado interdisciplinar são muitas e percebemos na prática os limites que a lógica disciplinar nos impõe no cotidiano escolar. São muitas barreiras a serem rompidas para realmente atingirmos uma interdisciplinaridade de fato. A disciplinaridade é muito forte e muitas vezes só percebemos isso nas tentativas frustradas da construção cotidiana. O mais comum é existir uma justaposição de disciplinas, cada uma na sua especialidade, dando seu enfoque sobre o tema. Ou então uma disciplina aparecer com destaque por conta de determinado assunto ser específico a sua área e as outras entrariam somente como auxiliares. Nestas situações, a lógica disciplinar permanece inalterada e o conhecimento escolar continua fragmentado.

Os riscos de uma tentativa frustrada são grandes, mas como toda construção, onde existem territórios e fronteiras tão definidos pelos específicos campos do conhecimento e muitas vezes uma insegurança em construir novas possibilidades pedagógicas em sua disciplina, estas devem ser pensadas cuidadosamente. Isso significa, procurar objetivos em comum e discutir a importância de uma proposta interdisciplinar para tornar o ensino mais significativo para o aluno.

Outra possibilidade de construção de um currículo integrado pelo viés das disciplinas escolares consiste, paradoxalmente, em procurar ir além das disciplinas, transcendendo os limites estabelecidos. Podemos situar nessa modalidade, sob perspectivas diversas, o currículo por projetos e o currículo por temas geradores.

Cumpra observar que, em todos os modelos de "currículo integrado", o que está em jogo é menos a supressão da lógica disciplinar do que a natureza da relação estabelecida entre elas mesmas. Afinal, como nos aponta Lopes, um rompimento total com as disciplinas praticamente nunca acontece, restando assim a possibilidade mais factível, que seria:

pela escolha de um tema de interesse dos alunos, portanto escolhido de comum acordo com os alunos, a ser desenvolvido pelos alunos com o apoio dos professores. Nesse caso, a lógica disciplinar se rompe, pois o tema não é escolhido em função de sua relação com as disciplinas, mas em função de sua pertinência social, de sua articulação com uma perspectiva política de transformação de relações sociais excludentes e de sua referência ao universo cultural dos estudantes. (LOPES, 2006)

De modo semelhante, Zabala (1998) afirma que a perspectiva interdisciplinar sempre parte da lógica disciplinar e a diferença entre as abordagens provém do tipo de relações que se estabelecem. Segundo ele, com os métodos globalizados, a perspectiva muda, pois se centra exclusivamente no aluno e em suas necessidades educacionais. Isso inverte a lógica, já que esta necessidade que levará os professores a utilizarem os conteúdos e não o contrário.

Os métodos globalizados de organização de conteúdos nunca tomam as disciplinas como ponto de partida. Nestes métodos, as unidades didáticas dificilmente são classificáveis se tomamos como critério o fato de que correspondem a uma disciplina ou matéria determinada.

Para Zabala, diversos são os métodos que podem ser considerados globalizadores: os centros de interesses de Decroly, o sistema de complexos de interesse de Freinet, o sistema de projeto de Kilpatrick, o estudo do meio do MCE, o currículo experimental de Talba, o trabalho por tópicos, os projetos de trabalho etc.

Segundo o autor, se nos detemos na maneira de resolver a organização dos conteúdos e a comparamos com as proposições estritamente disciplinares, veremos que a importância que se dá ao aluno e como este aprende, além da finalidade que se atribui ao ensino, são as chaves que motivam a opção globalizadora.

Esses métodos globalizados, evidenciam uma outra maneira de representar o conhecimento escolar. Esta proposta é baseada na interpretação da realidade, sendo orientada para a constituição de relações entre alunos e professores e entre estes e o conhecimento, disciplinares ou não. Buscam o desafio de integrar e relacionar os diversos saberes, sabendo

que sem isso será impossível que um conhecimento possa se transformar em um instrumento para a compreensão e atuação na sociedade.

Nessas propostas, os alunos fazem perguntas que não têm respostas preestabelecidas e, através de diversas atividades, podem chegar a conclusões, conceitualizações e respostas. Assim, torna-se necessário rediscutir os princípios de seleção e de organização das disciplinas em função das demandas dos projetos: a ordem dos conteúdos pode ter que ser alterada, alguns conteúdos podem ser privilegiados em detrimento de outros, conteúdos antes excluídos podem ter que ser incluídos.

Esta abordagem de currículo integrado, não acaba com as disciplinas, apesar de tentar superar sua lógica fragmentada hegemônica ao longo da modernidade. O movimento de construção do conhecimento é que se inverte. Não parte mais da disciplina, e sim do projeto, da escola, do aluno e, cabe ao professor de cada disciplina, com seu instrumental próprio, auxiliar na produção do conhecimento escolar.

Na perspectiva aqui trabalhada e que será detalhada nas seções seguintes, a organização curricular é pensada a partir da realidade da sala de aula, buscando uma maior interação entre aluno e professor por meio da exploração do espaço de contestação e disputa contra-hegemônica no interior das escolas. Entendemos que a reprodução social não é um processo automático, e sim uma disputa constante, cotidiana, através das mais variadas formas para convencer corações e mentes de que este ou aquele conteúdo, método ou ideologia são, naturalmente, os melhores.

É dentro das escolas que aparece o questionamento, a resistência (SILVA, 2009). Esse é o campo a ser explorado para cerrar fileiras contra-hegemônicas a ordem dominante. É nesse espaço de disputa que devemos valorizar o capital cultural das classes populares, principalmente dando voz aos anseios, pensamentos e desejos dos estudantes para que possam ser ouvidos e considerados.

Sem romper com a organização disciplinar, as escolas podem tecer estratégias de integração, estabelecer interconexões entre saberes. Cada realidade, plural e diversa pode estabelecer seus pontos de encontro, buscando também questionar as relações sociais, culturais e as relações de poder, já que as relações estabelecidas até então, são também, organizadas devido a uma estrutura social a qual estamos inseridos.

Estas breves considerações tiveram por propósito ajudar a pensar o que tem sido desenvolvido na escola, campo de trabalho e de observação desta pesquisa. Onde estamos

atualmente e onde desejamos chegar. Um currículo globalizado, como defendido por Zabala (1998), pressupõe uma mudança em toda a lógica escolar. Vemos esta perspectiva como um horizonte a ser alcançado e a perspectiva interdisciplinar como o nosso espaço de experiências, também horizonte de possibilidades. O que de fato temos construído até agora e como podemos nomear tal experiência ainda não sei. Talvez este trabalho ajude a situar conceitualmente o nosso estágio atual

1.2 Construindo o currículo da/na escola

Que currículo é esse que desenvolvemos e aplicamos? Temos que refletir para entender onde estamos conceitualmente e onde queremos chegar. Temos claro também que não é de uma hora para outra que aplicaremos tudo aquilo que temos em mente para uma proposta pedagógica realmente significativa e que possamos ter uma prática onde seguimos o que acreditamos e discutimos.

Um fator de diferença na escola é que temos um currículo integrado construído e implementado pela própria equipe. Esse projeto já se diferencia da grande maioria das escolas, por pensar um currículo que dialogue com as disciplinas de Ciências e Geografia, buscando uma interdisciplinaridade. Mas não é só isso, a escola também trabalha com a pedagogia de projetos que serve como norteador para o nosso currículo integrado. E além disso, também temos o currículo por procedimentos que direciona o ‘como’ cada disciplina vai abordar seus conteúdos, priorizando a forma de como será a busca pelo conhecimento. Isso significa deixar sólida uma base de formação para que o aluno possa buscar autonomia para o processo de construção do conhecimento.

Desenvolver a autonomia pedagógica no aluno através do tripé que forma a proposta pedagógica da escola - e sobre a qual me aprofundarei na próxima seção - é um dos objetivos a serem alcançados. Procuramos potencializar a interdisciplinaridade das práticas escolares da equipe de ciências e humanidades com esse formato: integração curricular, projeto e procedimentos. Com o desenvolvimento das pesquisas durante o trimestre, selecionamos fontes de pesquisa e iniciamos o tratamento da informação, posteriormente, estimulamos a busca por novas fontes de pesquisa para que consigam, aos poucos, selecionar, analisar e construir sua própria trajetória.

Por essa complexidade da proposta curricular, a definição dos conceitos fica mais difícil. Podemos dizer que temos um *currículo integrado por procedimentos*. Além de trabalharmos com duas propostas curriculares simultaneamente, um currículo mínimo integrado e a pedagogia por projetos.

Para entender melhor o que é esse currículo integrado e como desenvolvemos nosso trabalho, vou fazer um breve relato de como a proposta foi pensada, construída e sua aplicação. Entender esse processo é importante para posteriormente discutir a elaboração da proposta didática que analisarei e como esse currículo se relaciona com o projeto e com o currículo por procedimentos, já que desenvolvo uma proposta didática procedimental com o uso de fontes no ensino de história.

Para fazer esse breve relato trago para o diálogo algumas pessoas que ajudaram a pensar e desenvolver a proposta. Nesse diálogo, conto com o auxílio da diretora da escola, Maria Teresa Moura, do coordenador da equipe de ciências e humanidades, Pedro Quental e da professora convidada pela direção para participar como consultora na construção da proposta, Keila Grinberg.

Tentando abordar a proposta do começo, a questão que inicio a reflexão é: De onde nasceu ou como foi que surgiu a proposta de organizar um novo currículo para a escola, já que a escola até então seguia o currículo tradicional, com o livro didático tendo um papel importante, principalmente para a História. A diretora da escola nos traz um relato da própria trajetória da escola e como essa proposta não é nova. Ou talvez seja nova para professores especialistas que por conta das especificidades da formação e disciplinarização, não tenham contato com essas práticas pedagógicas.

Sempre trabalhamos de forma integrada no Fundamental I. Na origem da escola com os centro de interesses (Decroly), mais tarde com projetos (Jolibert) e atualmente com uma aproximação maior com a proposta de projetos do Hernández, Zabala e colaboradores. Esse trabalho nos permite uma abordagem muito mais significativa para as crianças. A busca de um ensino transdisciplinar faz parte de nossa trajetória.

Como vemos, faz parte da trajetória da escola o trabalho com os métodos globalizados. Quando da implementação do Fundamental II, estas questões apareceriam em algum momento. E as dificuldades também. Nos primeiros quatro anos de existência do

segmento, essa integração foi tentada via pedagogia por projetos, onde as disciplinas, de forma independente, deveriam buscar relações com o projeto.

Esse diálogo se estabelecia entre a disciplina e o projeto, quase nunca entre as disciplinas e, por vezes, o projeto ficava em segundo plano para dar conta do conteúdo. A dificuldade da estrutura disciplinar e a pressão de dar, este ou aquele conteúdo, mesmo que não dialogue com o projeto, era constante.

Essas dificuldades nesses anos iniciais levaram a escola a repensar o currículo para tentar buscar esse diálogo quase inexistente entre as disciplinas, como nos relata o coordenador da equipe:

Identificávamos um enorme descompasso na organização dos conteúdos das disciplinas, aspecto que atuava como um obstáculo para o diálogo e aproximação entre diferentes áreas de conhecimento. A organização de conteúdos tradicionalmente estabelecida para cada área do conhecimento ao longo das séries do ensino fundamental não considera o percurso realizado também pelas outras áreas do conhecimento. Por exemplo, no 7º ano do ensino fundamental normalmente se espera, em Geografia, estudar as regiões do Brasil, em História o período Medieval e, em Ciências, as teorias evolutivas dos seres vivos. É uma organização curricular e de conteúdos que praticamente impede o diálogo e aproximação entre três disciplinas que possuem muitas afinidades.

Essa dificuldade já foi falada na introdução do trabalho e não é novidade, mas é no dia a dia que vemos como essa tradição curricular está engessada e a dificuldade que temos em transpor essas barreiras, mesmo com força de vontade da equipe, são maiores do que parece. Isso apareceu também para a direção da escola, que depois desses primeiros anos percebeu que a escola deveria repensar sua grade curricular:

Quando implantamos o Fundamental II percebemos o quanto esse segmento estava pautado numa tradição disciplinar, por um currículo fragmentado que não possibilitava esse tratamento dialógico e complementar entre as disciplinas, sobrecarregando os alunos de conteúdos que não se conectavam. Inicialmente, tentamos fazer isso a partir do tema anual do projeto institucional, mas observamos que esse esforço não era suficiente para quebrar a lógica disciplinar e fomentar uma postura mais cooperativa na equipe.

Partindo desse balanço de quatro anos de implementação do segundo segmento do fundamental, buscou-se então repensar este currículo e a equipe de ciências e humanidades,

junto com a direção da escola e com o auxílio da professora Keila Grinberg, começou a se reunir com o intuito de reformular o currículo das três disciplinas de modo a buscar diálogos e interseções sob a forma de uma integração curricular.

Além da tradição disciplinar e da fragmentação dos conhecimentos que não dialogavam entre eles, existiam outros entraves para buscarmos um diálogo entre as disciplinas. Um deles é a pressão por dar conta dos conteúdos. Aquela situação em que o professor se sente obrigado a conseguir terminar os conteúdos previstos e o sentimento de que sempre está atrasado, correndo contra o tempo para conseguir fechar o trimestre ou o ano. Esse deveria ser um dos pontos a ser discutido nas reuniões de construção da proposta como afirma a professora Keila:

Tinha uma compreensão na escola que a gente tinha que diminuir os conteúdos. Isso era ponto pacífico quando começamos a pensar, porque é impossível dar conta de tudo. E ao mesmo tempo a escola estava tateando, como ia desenvolver o projeto no fundamental II.

Durante nossas reuniões, procuramos pensar em temas que são fundamentais para cada disciplina. Em História, por exemplo, o que temos de conteúdo que o aluno não pode sair do ensino fundamental sem ter visto? Tentamos elencar alguns conteúdos fundamentais de cada disciplina, buscando também conteúdos que possam dialogar com as outras matérias. Por conta disso podemos dizer que o currículo desenvolvido é um currículo mínimo integrado, como afirma Pedro Quental:

O currículo integrado foi organizado, então, com o objetivo de estabelecer também um currículo mínimo para essas disciplinas, no sentido dos conteúdos e temas fundamentais de serem visitados ao longo de 4 anos de estudo. Além da articulação entre as disciplinas teve também como objetivo permitir um trabalho com os procedimentos de pesquisa e tratamento da informação, uma forma de aproximarmos a lógica disciplinar do trabalho com projetos ou com métodos de enfoque globalizador de que nos fala Antoni Zabala.

Buscando esses conhecimentos estruturantes e tendo claro que o objetivo vai muito além dos conteúdos, já que a escola busca um trabalho que vai além dos conteúdos e da integração curricular, fica mais fácil abrir mão de nossa formação conteudista que sempre precisa de mais tempo para conseguir chegar em determinado tema ou vai ficar atrasado para o ano seguinte. Essa bola de neve dos conteúdos vai tornando o professor refém e a proposta

de trabalhar o currículo de uma forma procedimental busca um outro olhar para a estrutura curricular, como atesta Maria Teresa Moura:

Como a pesquisa é o carro chefe do trabalho com projeto, apostamos primeiro no trabalho de identificar e hierarquizar os procedimentos necessários, em seguida em desenhar um currículo por macro temas que levasse em conta os conteúdos trabalhados no segmento, mas ordenados de maneira a permitir esse diálogo que o tratamento temático proporciona. Com isso, independente do conteúdo que está sendo trabalhado, queremos garantir o aprendizado dos procedimentos de estudo e pesquisa e construir a autonomia do aluno para a busca e construção dos conhecimentos. Não sabemos ou é extremamente difícil precisar que conteúdos serão necessários quando esses alunos estiverem fazendo suas escolhas acadêmicas ou profissionais, mas sabemos que a competência de estudo e pesquisa e de trabalho em equipe serão de grande valia para todos.

Voltando a estrutura do currículo em construção, definiu-se que a linha temporal/histórica seria utilizada como fio condutor e organizador dos demais conteúdos de Ciências e Geografia para que estes pudessem interagir com os fatos e conceitos tratados num determinado período histórico. Fizemos a opção de deixar a Antiguidade para ser abordada no Fundamental I, diminuindo a linha temporal a ser trabalhada. Essas questões não foram discussões fáceis e chegar a um acordo entre a equipe foi fruto de muitos debates. Tanto a sequência cronológica, questionada pela equipe de Geografia, preferindo uma abordagem mais temática, tirando assim uma amarra temporal para suas aulas, quanto deixar de abordar épocas inteiras, como História Antiga e Medieval foram arranjos disciplinares que levaram tempo de amadurecimento. Questões essas que até hoje aparecem em avaliações e balanços da implementação da proposta.

As dificuldades foram muitas e é importante ressaltar que procuramos construir uma proposta a partir do que cada um trouxe de vivência e desejos para um currículo onde o processo de ensino aprendizagem pudesse fazer mais sentido para os alunos. Não tínhamos modelo a seguir, somente o desejo de romper as barreiras e buscar parcerias para as aulas. Como afirma Pedro Quental, nossa formação era a maior barreira a ser quebrada: "No processo de construção do currículo vejo a principal dificuldade como tendo sido a própria formação disciplinar de nós, professores, como obstáculo para pensar uma nova arrumação de conteúdos e temas que facilitasse o diálogo entre áreas".

Uma dificuldade que foi possível identificar para uma proposta interdisciplinar como esta, aliada ao projeto da escola, é que acaba por inviabilizar o uso do livro didático e cria a necessidade de buscar a produção de conteúdos. Esse é um tema difícil e que carrega enormes dificuldades, por conta da carga de trabalho que acarreta a produção de materiais didáticos que podem mudar a cada ano. Para tanto é importante ressaltar que esta proposta é um estudo de caso de uma realidade específica e não um modelo para outras experiências. A tentativa aqui é demonstrar uma construção curricular específica e estimular o debate para que outras iniciativas busquem, a partir das suas realidades específicas, seus próprios caminhos para um ensino mais significativo para os alunos.

A opção temática foi ventilada, mas como a estrutura do currículo se constituiu por eixos temporais e macro-temas, essa crítica da equipe de Geografia foi abrandada. Como o que organiza o currículo são esses macro-temas, não há necessidade de se prender ao eixo temporal. A fala da coordenação elucida melhor essa estrutura curricular:

O currículo é estruturado em grandes eixos temporais da história de formação do mundo contemporâneo e por macro-temas. Tomamos a formação do mundo contemporâneo como recorte temporal do nosso trabalho, o momento histórico em que podemos falar da "formação do mundo enquanto mundo". Então, no sexto ano do ensino fundamental temos como eixo histórico a formação do mundo contemporâneo nos séculos XV, XVI e XVII. No 1º trimestre do sexto ano temos como macro-tema a "Expansão do Ocidente e o Encontro de Culturas", é o momento histórico das grandes navegações, da expansão marítima, mas também do choque de culturas. Em Geografia visitam os conhecimentos de localização e orientação, assim como mapas e fundamentos da cartografia, conhecimentos fundamentais para as navegações europeias. Em Ciências estudam os fundamentos da Astronomia, os movimentos da Terra, um conjunto de conhecimentos também fundamentais para as navegações. É também o período de consolidação da ciência moderna, período de conhecimento e explicação dos fenômenos da natureza. No 9º ano os alunos estudam os séculos XX e XXI, terminando com o macro-tema "Globalização e suas contradições".

Também sobre a estrutura do currículo que estávamos construindo, fomos aos poucos dando forma, buscando relações e percebendo sua estrutura. Esse caminho foi também bastante intuitivo, a partir das nossas experiências, tentando sempre exercitar a escuta da outra área de conhecimento e como poderíamos buscar conexões. Essa percepção da forma que o currículo foi tomando nos ajudou a entender melhor onde estávamos e para onde queríamos ir, como podemos ver nessa fala da professora Keila Grinberg:

O currículo acabou virando “A Formação do Mundo Moderno”, do Falcon. A gente também não pensou nisso a priori. A gente foi indo...Porque o único jeito de traçar em grandes linhas um currículo que englobe uma história do pensamento científico, que é uma história cronológica, faz todo o sentido, indo de acordo com as descobertas científicas.

(...)

Fizemos várias escolhas que acabou resultando em um currículo, em grandes linhas, do século XVI ao XXI, com algum espaço para questões mais específicas. Mas é um currículo de orientação político-econômica.

Essas são as linhas gerais da proposta, mas totalmente maleável, como por exemplo: no macro tema ‘globalização e suas contradições’, temos uma infinidade de possibilidades de conteúdos para trabalharmos. E conteúdos entendidos aqui de uma forma ampla, muito além do que propõem os livros didáticos, podendo partir também das proposições dos alunos e de seu universo cultural. Vários são os caminhos que podemos seguir em nossas propostas didáticas dependendo de onde queremos chegar. Esse caminho também é norteado pela relação com o projeto escolhido para o ano.

Para buscar uma maior conexão entre as disciplinas, quando começamos o trimestre elaboramos os objetivos de aprendizagem. Esses objetivos são apresentados aos alunos no início de cada trimestre para que eles saibam o percurso traçado. Procuramos dialogar na equipe sobre esses objetivos para garantir uma sincronia em relação as discussões propostas. Nesses objetivos, temos não somente os conteúdos a serem trabalhados, mas também os procedimentos e conceitos que os alunos devem dominar até o final do trimestre. O processo de avaliação também é norteado pelos objetivos, quais foram atingidos totalmente ou parcialmente durante o processo.

Mais a frente quando discutirmos a proposta da escola, será mais fácil visualizar o projeto curricular. Após longos e cansativos encontros, finalizamos então um currículo mínimo integrado que buscou facilitar o diálogo entre a equipe. Esse currículo é sempre objeto de reflexão, de constante diálogo e muitos ajustes devem ser feitos. Ainda não fizemos uma reunião específica para o balanço desses três anos de aplicação dessa proposta e ela já sofreu importantes modificações em relação ao seu modelo inicial.

No caminho percorrido até aqui já podemos ter alguns avanços e limites que devem fazer parte de uma discussão programada para o final do ano. Trazer essa breve discussão de como construímos nosso currículo, além de buscar um maior entendimento de como foi

possível propor uma sequência didática estruturada por fontes históricas em uma perspectiva de construção do conhecimento a partir dos procedimentos de pesquisa, também possibilita outros professores conhecerem nossa trajetória. Considero uma oportunidade desse programa poder trazer experiências e reflexões para compartilhar com outras realidades, contribuir com outras reflexões e assim conseguirmos avançar na construção de perspectivas significativas para o ensino de história.

Esse foi o nosso caminho, proporcionado por uma realidade específica, por uma abertura da escola e pelas condições específicas que esta escola proporcionou. Temos essa possibilidade que muitas realidades escolares não proporcionam e mesmo assim, está ainda aquém de uma situação ideal para formulação e implementação de uma proposta como essa. Importa sublinhar pois, que a necessidade de se pensar uma proposta curricular realmente significativa, não pode estar desarticulada das condições de trabalho onde o professor possa se dedicar a uma escola de forma integral.

Também sobre a especificidade do nosso currículo, Keila Grinberg faz uma reflexão que colocaremos para finalizar esta seção:

O currículo é um produto dessa escola que está em experiência nessa escola. O currículo tem que ser móvel, tem que ser construído, ele tem que funcionar com as pessoas que estão colocando ele em prática. Que é justamente o oposto do que a gente vê acontecendo: material pré pronto, provas pré prontas, questões pré prontas, os professores engessados em uma sala de aula, sem criatividade, sem possibilidade de falar qualquer coisa que não cai na prova. É um pouco um antídoto contra isso, essa experiência.

1.3 A proposta pedagógica da escola onde se desenvolve esse currículo

Nesta seção explico o contexto de produção das sequências didáticas que serão analisadas no último capítulo deste estudo. A escola pesquisada localiza-se no bairro Humaitá, na zona sul do Rio de Janeiro, há mais de sessenta anos e tem um trabalho consolidado e reconhecido na educação infantil. A proposta de ampliar a escola para o segundo segmento de ensino fundamental é recente e, atualmente, esse é o sexto ano de sua implementação e o terceiro onde temos todos os anos de escolaridade. Por tanto, a proposta curricular para o segmento é ainda palco de muitas discussões, adaptações e reflexões.

Em sua proposta pedagógica, essa instituição busca vincular o aprendizado escolar aos interesses e preocupações dos alunos, estimulando sua participação no processo de transformações, por meio de um ensino que se relacione com o mundo em que vivemos. Para tal, afirma a importância do papel da escola como um espaço de construção da cidadania. “Acreditamos que a função precípua da escola não é transmitir conteúdos, mas facilitar a construção de critérios, indispensáveis para nossos alunos interpretarem o mundo e escreverem suas próprias histórias”.¹⁰

Para tanto, esta escola acredita que as contribuições da *pedagogia por projetos* podem ser significativas para a implementação de uma tal proposta a medida que, nessa concepção do processo de ensino-aprendizagem, os alunos são considerados como agentes de seus aprendizados, compartilhando seus saberes espontâneos reorganizando-os e ampliando-os. Como evidencia o trecho abaixo, extraído do projeto institucional da escola em questão, essa pedagogia permite construir uma educação crítica e significativa, que ao buscar compreender como as crianças e jovens constroem o conhecimento e propõe estratégias pedagógicas que possam contribuir para um ensino e uma aprendizagem mais eficazes.

O trabalho com Projetos visa, em última análise, promover um processo de ensino e aprendizagem compatível com a avalanche de informações que hoje nos surpreende e, ao mesmo tempo, instiga e provoca. Anualmente, garantindo o envolvimento e a participação de todos os membros da comunidade escolar, através de diferentes estratégias e instrumentos de sondagem, escolhemos um tema, bastante amplo, que possa atender ao maior número de anseios e desejos, para ser o universo de pesquisa na Instituição. A esse recorte chamamos Projeto institucional¹¹.

Dando continuidade a *pedagogia por projetos* no segundo segmento do Ensino Fundamental, a escola se propôs a trabalhar com um projeto institucional que abrangesse esse nível de escolaridade, tendo claro as especificidades de cada disciplina. Nesse contexto, emerge, assim, a proposta de elaboração de um currículo interdisciplinar com ênfase no trabalho por procedimentos de pesquisa, considerado como um caminho pedagógico alternativo capaz de garantir junto aos alunos a capacidade de aprendizagem autônoma para

¹⁰Proposta pedagógica da Escola Sá Pereira. Pode ser visto em :[http:// www. Escolasapereira .com.br/post/8089](http://www.Escolasapereira.com.br/post/8089)
¹¹Idem

aquisição permanente de conhecimentos, de habilidades e formação de atitudes e valores. O desafio colocado para toda equipe consistiu em estabelecer uma relação entre o currículo interdisciplinar e a pedagogia de projetos.

A escola trabalha com a pedagogia por projetos na educação infantil e no primeiro segmento do ensino fundamental. Essa proposta foi mantida quando do início do segundo segmento, percebendo as especificidades e complexidade deste nível de escolaridade.

A concepção pedagógica da escola é inspirada pelos trabalhos de Zabala e Hernandez. A pedagogia por projetos se insere nos métodos globalizados, já analisado anteriormente. Para Hernández (1998,p.61), os projetos de trabalho estão vinculados “à perspectiva do conhecimento globalizado e relacional”. Essa maneira de articular os conhecimentos escolares tem como função “favorecer a criação de estratégias de organização dos conhecimentos escolares em relação a:

- 1) o tratamento da informação, e
- 2) a relação entre diferentes conteúdos em torno de problemas ou hipóteses que facilitem aos alunos a construção de seus conhecimentos”.

Os projetos representam uma alternativa de trabalho para organizar as atividades de ensino. De acordo com Hernández e Ventura (1998), os projetos têm como função propiciar a criação de estratégias para organizar os conteúdos escolares de modo a favorecer o tratamento de informação de maneira diversificada e a integração de diferentes conteúdos. Assim, privilegia-se a interação dos alunos com o conhecimento globalizado e promove-se a aprendizagem significativa (HERNÁNDEZ, 1998).

Em um projeto, qualquer coisa pode ser ensinada. Para isso, basta que se tenha uma dúvida inicial que gere uma pesquisa, como sugere Hernández (1998). Mas um projeto deve ser cuidadosamente planejado, para que se atinjam os objetivos educacionais. Ou seja, o primeiro passo para a definição de um projeto é definir tais objetivos, a partir dos quais se estabelece o problema em torno do qual as atividades são planejadas. Além disso, os projetos precisam ser flexíveis, dado que o caminho a se percorrer não pode ser predefinido, já que, na medida em que as atividades são desenvolvidas, surgem novas dúvidas e questões trazidas pelo grupo.

Feita esta breve apresentação da escola e de sua proposta pedagógica, passo a explicar como se deu essa proposta na prática docente cotidiana a partir da análise, pela equipe de ciências e humanidades¹², do projeto implementado para o ano de 2016. Privilegiamos inicialmente como dinâmica de trabalho em nossas reuniões de equipe uma análise do currículo integrado e do projeto institucional proposto para este ano eletivo, com o intuito de elaborarmos uma proposta para o primeiro trimestre. O projeto da escola para o ano de 2016 tem o título: “Nós, saber conviver, saber cuidar”.

Em uma escola que vai da educação infantil até o fundamental II, é natural que o projeto passe por adaptações para cada nível de escolaridade, com o intuito de se adequar à complexidade que cada faixa etária exige. No caso do fundamental II, a justificativa do projeto foi trabalhar o tema a partir da perspectiva dos *Direitos Humanos*. Em um primeiro momento portanto, estudamos a história dos direitos humanos e todas as suas possibilidades, desde os primeiros registros que garantiam alguns direitos individuais e sociais as pessoas, passando pelas discussões de direito natural até as reflexões atuais acerca das questões ambientais, culturais e identitárias.

Após essa primeira fase de estudos, passamos para o momento de procurar conexões com o projeto e as disciplinas, tendo como norte o nosso currículo integrado. O primeiro exercício foi explorar como o projeto geral da escola pode se relacionar com cada disciplina para posteriormente pensarmos nas relações entre as disciplinas. Toda essa discussão é feita coletivamente e não necessariamente nessa ordem. Mas o exercício é conseguirmos buscar intercessões...

No caso da disciplina de História e tendo o currículo integrado como um norte, cabia a interrogação: que objetivos para o ensino desta disciplina queríamos desenvolver? A resposta a essa questão dependia não apenas da relação com o projeto mas também da relação com as disciplinas de Ciências e Geografia. A ideia era formular uma proposta didática que pudesse dialogar com o projeto institucional - tendo como foco a questão dos Direitos Humanos - como mencionado anteriormente, e com as disciplinas. O desafio é grande e demanda esforço. Construir um currículo que dialogue com outras disciplinas já é uma tarefa difícil, como

¹²Em nossas discussões somos quatro, um professor de cada disciplina (História, Geografia e Ciências) e o coordenador da equipe.

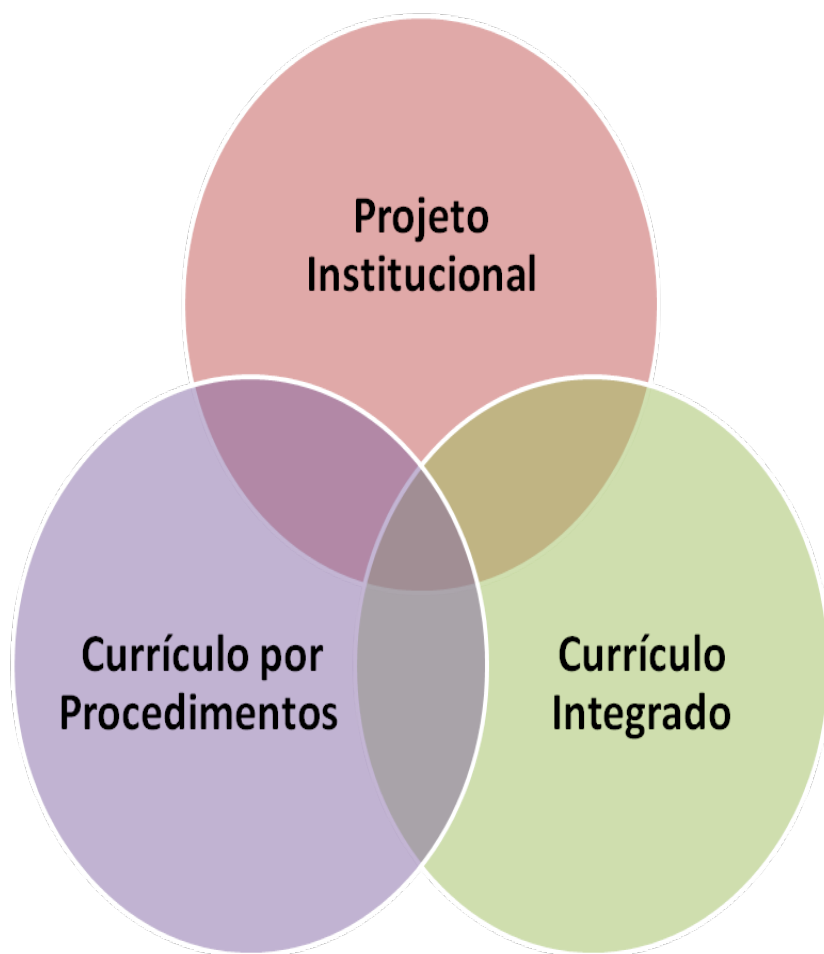
mencionado na introdução, e tentar ainda um diálogo com o projeto institucional demanda tempo de reunião e estudos.

Ao longo desse processo a ideia de operar com os procedimentos específicos de cada disciplina que particularizam e são próprios da sua área de conhecimento se apresentou como um caminho instigante para o enfrentamento desse desafio. Entendemos como procedimentos, os mecanismos/ferramentas mobilizados por campo do conhecimento, que permitem alcançar os objetivos elencados para de cada disciplina.

No caso da história, por exemplo, o uso das fontes, como discutirei mais adiante, é um recurso importante a ser mobilizado ao longo do processo de reelaboração didática que tenha como preocupação o ensino crítico e significativo para os alunos. Olhar para um documento e problematizar a sua existência é problematizar o mundo como conhecemos e as verdades pré estabelecidas. Podemos perceber as relações de poder que permeiam este ou aquele documento, reconhecer que é recheado de valores e demonstrar que não existe neutralidade no ofício do historiador ou em qualquer ação das nossas vidas. Estes procedimentos podem ajudar a entender melhor as relações de poder nos meios em que vivemos e fazer com que o aluno se reconheça nele. Ciências e Geografia tem os seus procedimentos específicos, que não ousou entrar nessa particularidade e nem é o objetivo do trabalho.

FIGURA 1

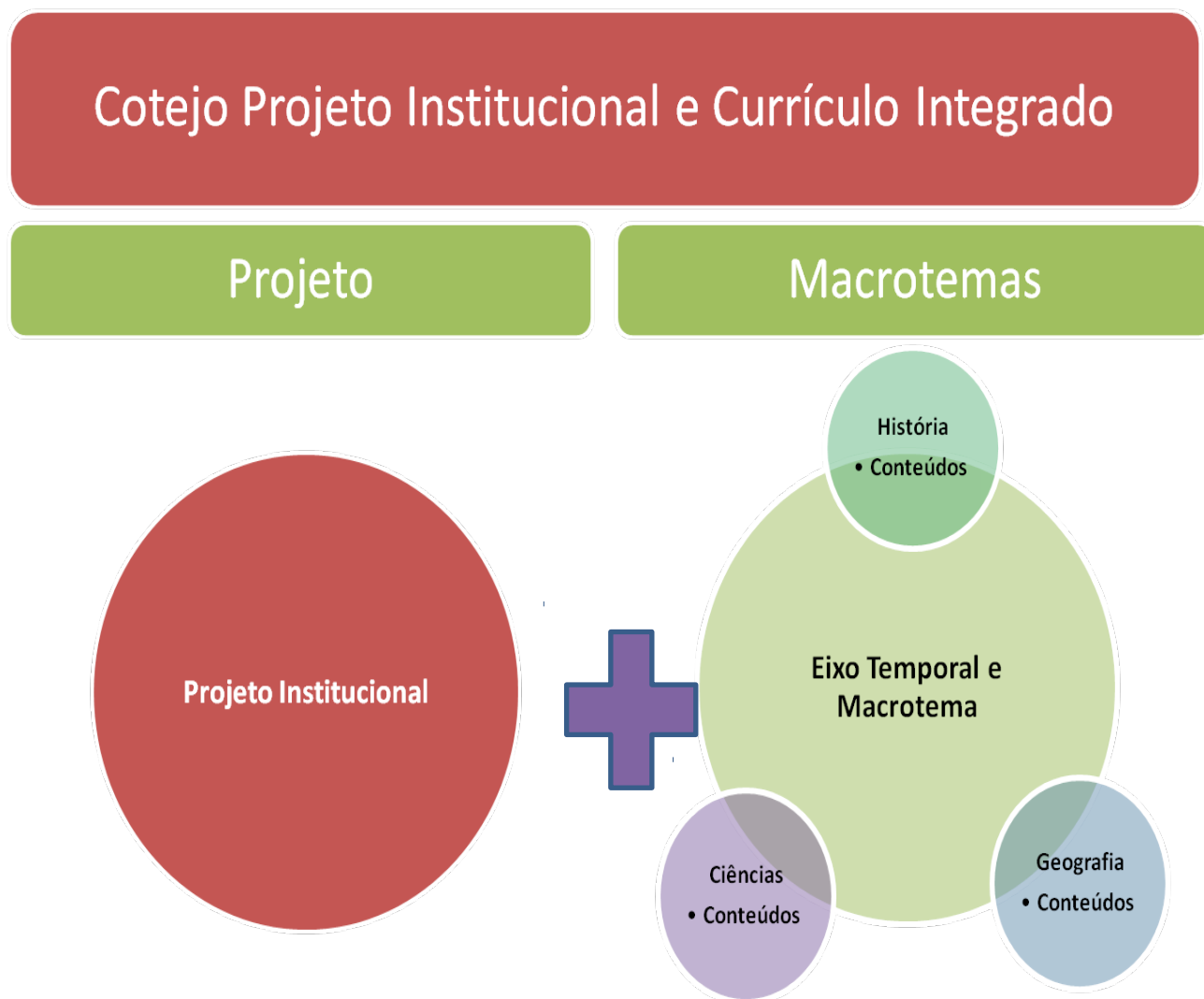
Inter-relações Curriculares



Nessa perspectiva, elaborar uma proposta pedagógica pressupõe se concentrar nas inter-relações curriculares a partir destes três objetos de estudo da escola: o projeto institucional, o currículo por procedimentos e o currículo integrado, como mostra a figura abaixo (as figuras utilizadas foram elaboradas pela coordenação da equipe). Essa tarefa necessita de ajustes permanentes e a cada ano procuramos refletir sobre as dificuldades encontradas, furos e novos objetivos que surgem da nossa prática. O currículo é pensado colaborativamente e está sempre em construção. Não é um modelo fixo e sim um norte de possibilidades. A ideia consiste em relacionar o macrotema de cada trimestre, que embasa o

projeto institucional, com os procedimentos de cada disciplina, tentando construir uma possibilidade de trabalho interdisciplinar. Dessa relação estabelecida surge o tema de pesquisa do trimestre. É esse tema que orienta os processos de seleção do conhecimento escolar de cada área disciplinar bem como a escolha dos procedimentos singulares a cada disciplina envolvida no projeto institucional.

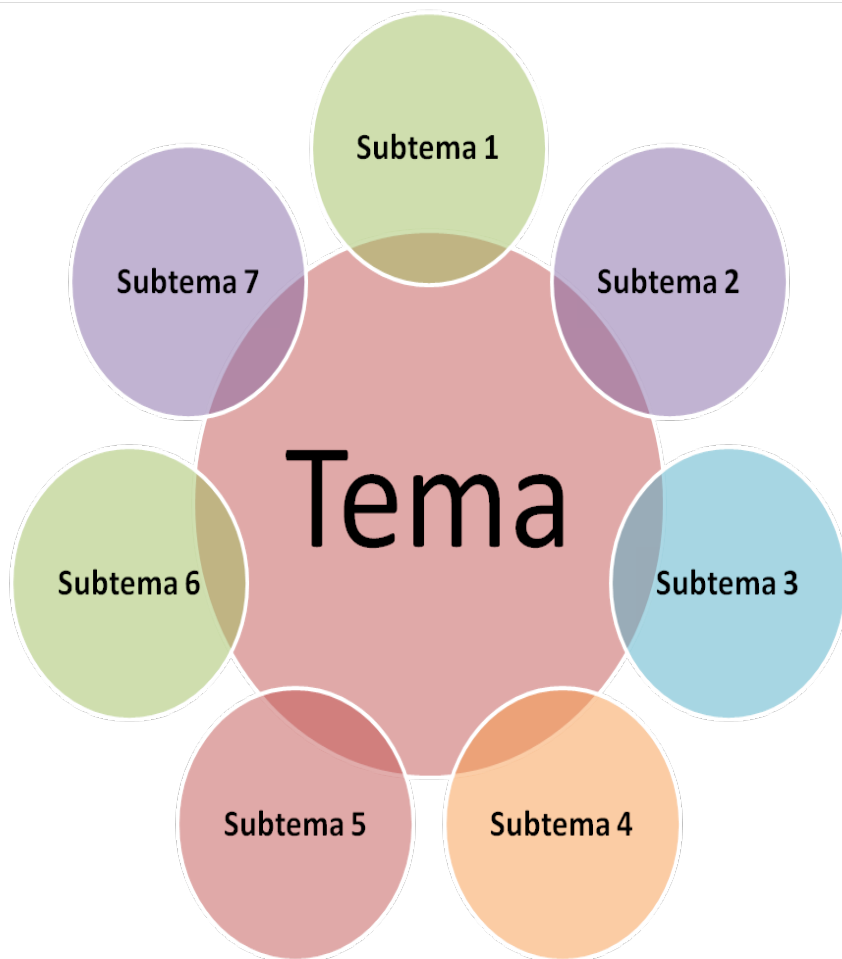
FIGURA 2



Como mostra a figura 3, a partir dos temas de pesquisa organizamos nossas aulas e selecionamos os conteúdos para darmos conta dos objetivos elencados para todas as áreas disciplinares. Uma vez escolhida a temática são organizados grupos de trabalho de alunos /as que se responsabilizam pelo desenvolvimento de subtemas específicos que posteriormente serão apresentados para a turma e posteriormente para a comunidade escolar.

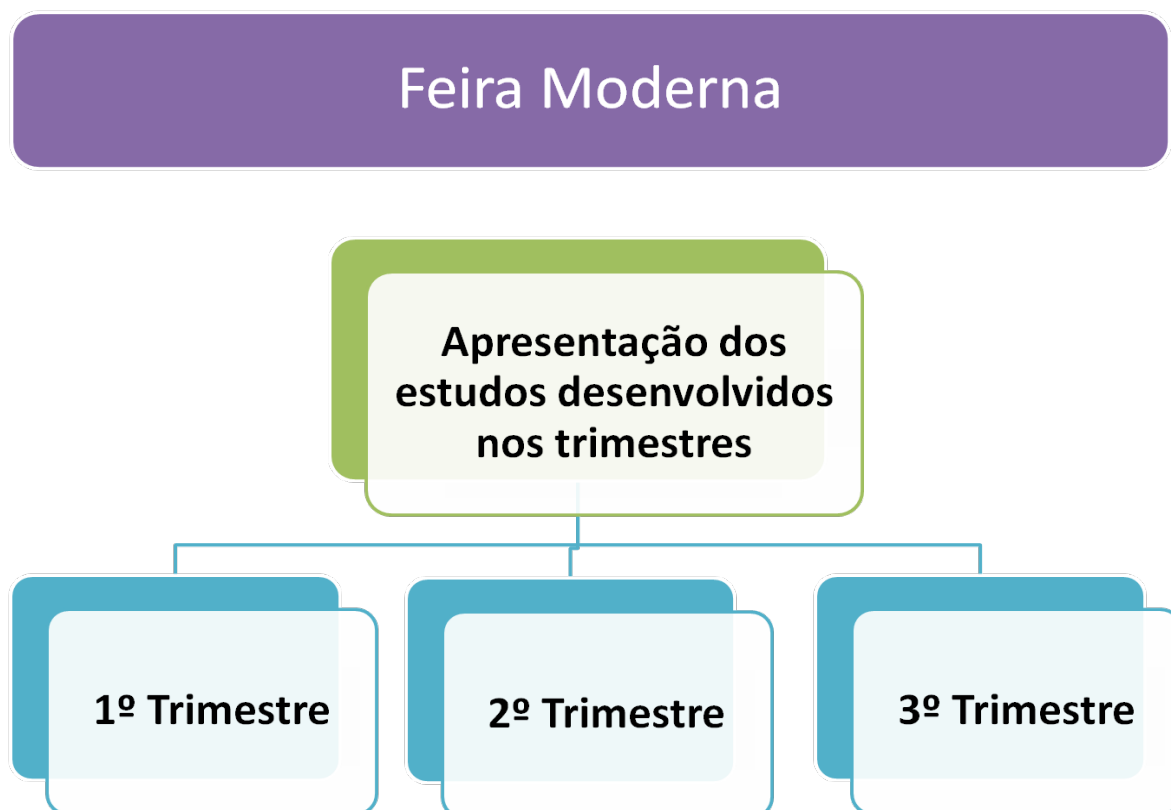
FIGURA 3

Subtemas e desdobramentos de grupos de pesquisa



Desse modo, em cada trimestre é apresentada e desenvolvida uma pesquisa com temas interdisciplinares, dividida em diferentes subtemas, que resultará na confecção de um material específico pelos alunos para ser apresentado. Este trabalho poderá ser um mural elaborado a partir das pesquisas de texto e imagens pesquisadas, maquete, vídeo, esquetes, ilustrações, instalações, enfim, alguma forma de passar um pouco do que foi o processo de pesquisa do trimestre. Essa apresentação para a comunidade escolar ocorre em uma mostra no final do ano onde vemos o resultado das pesquisas dos três trimestres e podemos compartilhar e socializar os resultados. Nesse momento os alunos podem explicar um pouco do caminho percorrido durante o ano e o resultado das suas pesquisas.

FIGURA 4



É durante as aulas e na orientação das pesquisas que enfatizamos os procedimentos de pesquisa, as etapas e o percurso a ser seguido. A orientação das pesquisas ocorre paralelamente as aulas do trimestre e é utilizado como processo de avaliação. Procuramos destinar algumas aulas para orientação e também acompanhamos essa construção de forma virtual, utilizando a plataforma Google Drive. É ali que acontece todo o processo de pesquisa e onde o professor pode orientar os grupos de forma virtual. A avaliação busca examinar todo o processo de desenvolvimento da pesquisa, desde a busca por informação, até a apresentação final.

No caso da disciplina de História, no 9º ano, especificamente, temos dois tempos de cinquenta minutos por semana. As aulas se dividem em momentos expositivos e em momentos onde os alunos analisam e debatem, como desenvolverei mais adiante, as fontes. E, mais para o final do trimestre, algumas aulas são destinadas as orientações de pesquisa. Então, mesmo sendo trimestre, não temos tantos encontros e tempos de aula.

FIGURA 5



Explicado como se dá o processo de escolha dos temas de pesquisa e caminho percorrido durante o trimestre, vamos a proposta que trabalhamos no primeiro trimestre para materializar essa discussão.

1.4 O caminho percorrido na área de ciências e humanidades

Na seção anterior, explicitarei como ocorre a construção do currículo integrado na instituição pesquisada, chamando a atenção para o fato de partimos de macrotemas para chegarmos aos conteúdos específicos. Dessa forma procuramos superar algumas dificuldades que tendem a ser recorrentes no diálogo entre as disciplinas.

Importa sublinhar que nessa conversa complicada que envolve questões curriculares, a história ainda é um guia para as outras disciplinas e isto ainda gera certos incômodos. Na proposta analisada mantivemos a organização dos conteúdos históricos sem romper com o

eixo cronológico, em torno do qual se estrutura tradicionalmente essa disciplina escolar. Para o nono ano, objeto de análise neste estudo, trabalhamos com o marco do Brasil a partir da Proclamação da República e na História Geral com a Primeira Guerra Mundial. Interessava buscar, então, dentro deste marco da Primeira República, o que poderia ser trabalhado para dar conta do tema do projeto, Os Direitos Humanos.

Para ficar mais claro apresento abaixo o quadro síntese dos macrotemas do nosso currículo do Fundamental II. Nesta seção aprofundo o estudo do primeiro trimestre do nono ano, que tem como macrotema ‘O Progresso e suas Contradições’.

FIGURA 6

Programa Integrado Ciências e Humanidades – 2016

QUADRO SÍNTESE MACROTEMAS

Séries	Período Histórico	1º TRIMESTRE	2º TRIMESTRE	3º TRIMESTRE
F6	Séc. XV, XVI e XVII	Expansão do Ocidente e Encontro de Culturas	Colonização e seus Impactos Ambientais	Colonização e seus Impactos Ambientais II
F7	Séc. XVIII	A Formação do Território e da Sociedade Brasileira	Revoluções Tecnológicas	A Construção das Ideias de Cidadania
F8	Séc. XIX	Lutas pela Liberdade e Construção das Identidades	Diversidade e Teorias Científicas	Cidadania, População e Saúde
F9	Séc. XX e XXI	O Progresso e suas Contradições	Desenvolvimentismo e Meio Ambiente	Globalização e suas Críticas

Conceitos que estão sendo abordados:
 Tempo, Espaço, Cultura, Cidadania, Meio Ambiente,
 Trabalho, Igualdade, Liberdade.

Em História, a Primeira República é um prato cheio para discutir o tema dos Direitos Humanos. Esse tema, na verdade, tem uma relação bem fácil com a nossa disciplina. Em outros anos alguns temas proporcionaram maior esforço para buscar uma relação. Podemos discutir a situação social, tanto urbana como rural, com as diversas revoltas e movimentos de contestação. Podemos trabalhar o tema da cidadania as demandas populares sendo tratadas como caso de polícia, enfim, são muitas possibilidades. Como a ideia é trabalhar de forma interdisciplinar, temos que buscar relações não só com o tema do projeto, como também com as disciplinas de Geografia e Ciências.

Em nossas reuniões de equipe, percebemos que a cidade e suas transformações eram um tema presente nas disciplinas. E que o momento atual era propício para discutir nossa cidade devido as grandes obras para abrigar a Olimpíada. E no exato momento em que discutíamos a proposta estávamos vivendo um surto de Zica vírus, desconhecido da maioria dos cariocas. Pronto, a cidade nos ofereceu a resposta, o tema deveria ser ela.

Na figura 7, vemos o currículo do nono ano já com os conteúdos discutidos com a equipe para buscarmos uma relação entre as disciplinas. No caso, os conteúdos do primeiro trimestre foram selecionados para dar conta dos objetivos traçados no início do ano. Se o objetivo fosse outro, outros temas poderiam ser escolhidos. Como vemos, em história temos como temas: A Primeira República, Pereira Passos, O Bota Abaixo e a Revolta da Vacina. Dentro do macrotema ‘O Progresso e Suas Contradições’ e do marco cronológico, mesmo com essa limitação, existe uma grande quantidade de temas e assuntos que poderiam ser abordados. Fizemos essas escolhas por conta dos nossos objetivos e da relação com o projeto.

FIGURA 7

9º Ano – Eixo Estruturante: Formação do Mundo Contemporâneo – século XX e XXI

Macro-temas	1º trimestre O progresso e suas contradições	2º trimestre Desenvolvimentismo e Meio Ambiente	3º trimestre Globalização e suas Críticas
História	Primeira República, Pereira Passos, Bota-abixo, Revolta da Vacina, Imperialismo	Primeira Guerra Mundial, Revolução Russa, Crise de 29	Fascismo, Segunda Guerra e Holocausto. A Era Vargas no Brasil
Geografia	Globalização, transformações urbanas, novas tecnologias da comunicação e informação, cidades globais.	Matrizes energéticas eólica, nuclear, solar, hidroelétrica; transportes e dilemas ambientais	Migrações e comércio internacional
Ciências	Doenças urbanas, Oswaldo Cruz, sanitário, higienismo, saúde pública, vacinas.	física clássica e mecânica, com ênfase em dinâmica e tipos de movimento. Transformação de energia: mecânica, eletricidade e eletromagnetismo	Química moderna

Justificamos a escolha desses temas relacionando o macrotema com o projeto. O progresso e o desenvolvimento propostos para a cidade no início do século XX não foram um processo democrático e popular. A modernização da cidade, o sanitário e a higienização na saúde pública tiveram um caráter autoritário, sem o esclarecimento e o convite à população para a discussão e informação dessas ações. Diante da necessidade de progresso e desenvolvimento, como garantir a efetivação dos direitos humanos? Assuntos como a pobreza, as desigualdades sociais, a discriminação, a violência, as remoções, a impunidade, a democracia deficiente e a fragilidade das instituições são exemplos de possíveis relações com o tema do Projeto e os conteúdos disciplinares da turma.

Como se pode perceber na figura acima, em História, trabalhamos com as reformas urbanas de Pereira Passos, enquanto a geografia abordou as transformações urbanas e as cidades globais e Ciências discutiu as questões relacionadas as doenças urbanas, saúde e higiene. Geografia discutirá as transformações urbanas até chegar aos dias atuais e fará um trabalho sobre o Porto Maravilha e Ciências falará das doenças urbanas do séc. XIX até as novas epidemias de dengue, zica etc. Do mesmo modo, as aulas de História não ficarão estagnadas nas reformas de Pereira Passos, sempre que possível trabalhamos com as questões atuais, discutindo com as outras disciplinas, mas o principal é entender a cidade do Rio de Janeiro da virada do séc. XIX para o XX e como esse modelo de cidade implementado nesse período ainda serve para pensarmos a atualidade.

Começamos o trabalho com a turma retrocedendo ao final do séc. XIX, mais precisamente a Abolição da Escravidão e a Proclamação da República para mostrar como a cidade do Rio de Janeiro mudou bastante por conta desses acontecimentos. A capital do Império se transforma na capital da recém república, com mão de obra livre e querendo se inserir no mercado capitalista global. O planejamento¹³ das atividades e sequências didáticas se pautaram na seguinte questão norteadora: Como transformar essa cidade marcada por seu passado escravista, com a presença da cultura africana no cotidiano e seu crescimento desordenado em uma cidade moderna, inspirada na cultura europeia? Chamamos assim a atenção dos alunos/as para o fato da tentativa de transformação da nossa cidade na Paris tropical ter sido o objetivo maior dessas reformas. Aliás transformar o Rio de Janeiro em algo diferente do que ele é sempre foi o objetivo das diversas reformas, desde o início do séc. XX até hoje.

Chegamos então em nosso projeto de pesquisa para o trimestre. O tema gerador escolhido foi ‘O Direito à Cidade’. Dentro desse tema geral, as disciplinas elegeram temas específicos a serem abordados e que depois foram divididos em grupos nas turmas para a pesquisa de final de trimestre, como podemos ver abaixo:

¹³Todo nosso planejamento é feito coletivamente e fica disponível no site da escola para que todos possam acompanhar. Em diversos momentos também ocorre parcerias com as equipes de artes e linguagens.

FIGURA 8

Pesquisa nas F9 – 1º Trimestre
O Progresso e suas Contradições – Séc.
XX e XXI



Dos temas elencados acima, cada disciplina orientou três ou quatro grupos, durante o trimestre, na plataforma Google Drive. Paralelamente as aulas, cada professor acompanhou o desenvolvimento das pesquisas, que resultou, nesse caso, em um painel apresentado no final deste ano¹⁴. Como desenvolverei mais adiante, finalizamos o estudo do trimestre com um trabalho de campo pelo centro da cidade, passando pelos lugares pesquisados e procurando perceber os vestígios das diversas transformações ocorridas. A cidade também pode contar a sua história e mostrar como ela é viva e está em constante transformação. Passar pelo caos urbano que estamos vivendo também foi muito esclarecedor.

Antes de passarmos para uma análise mais fina das sequências didáticas desenvolvidas nas aulas de História, e tendo em vista o papel central atribuído ao uso das fontes históricas nesta proposta de elaboração de um currículo interdisciplinar por procedimentos, trago no capítulo que se segue algumas considerações sobre essa prática no âmbito dessa disciplina.

¹⁴Além do estudo de campo no final do trimestre, também fizemos uma sessão de cinema e debate, intitulada Cine Projeto, para aprofundarmos um dos temas abordados em sala: o samba como resistência popular. Nessa sessão, aberta a comunidade, até com o intuito de enriquecer a discussão com os alunos, convidamos o professor Marcos Alvito, da UFF, para dialogar com o público e exibimos o documentário Nas Batidas do Samba, de Bebeto Abrantes, com a presença do mesmo para contribuir mais ainda com a conversa. Essas duas experiências consideramos fundamentais para os educandos poderem, a partir de uma experiência, refletirem, materializarem certos conceitos e ampliarem seus conhecimentos

Capítulo 2

O uso de fontes na aula de história: uma possibilidade de construção de um currículo de História alternativo

Neste capítulo procuro discutir dois pontos fundamentais para as sequências didáticas que serão analisadas no próximo capítulo: o uso de fontes no ensino de História e a ideia de currículo por procedimentos. Discuto primeiramente o papel das fontes na produção do conhecimento histórico e como o seu uso e seu conceito foi ampliado do século XIX até os dias atuais. Em um segundo momento, discorro sobre os usos didáticos de fontes nas aulas de história e as novas possibilidades para a história ensinada. Por último, procuro explorar as potencialidades da articulação entre a utilização didática das fontes históricas em sala de aula e a implementação de um 'currículo por procedimento', percebida como uma possibilidade de construção de um ensino significativo.

2.1. O papel das fontes na produção do conhecimento histórico

Onde faltam os monumentos escritos, deve a história demandar às línguas mortas os seus segredos. Deve escutar as fábulas, os mitos, os sonhos da imaginação. Onde o homem passou, onde deixou qualquer marca da sua vida e da sua inteligência, aí está a história (Fustel de Coulanges, apud, Le Goff, 1990)

A questão das fontes e de seu papel na produção do conhecimento histórico tem sido objeto de discussão no debate historiográfico ao longo da trajetória de construção dessa área de conhecimento. A problemática das fontes remete diretamente à questão da verdade ou do regime de verdade hegemônico pela comunidade de historiadores. Apesar da natureza da fonte ela representa a garantia da veracidade do discurso historiográfico.

Nessa trajetória, o documento escrito, desde o século XIX, assume um lugar de destaque, sendo considerado até época recente a fonte da verdade mais fidedigna nessa área de conhecimento. O que estava escrito, e somente o documento escrito e oficial, deveria ser analisado pelo historiador para reconstruir o passado. A partir de rigorosos métodos de análise objetivos e imparciais, este documento nos traria uma verdade irrefutável. O documento era o texto e o historiador não poderia analisá-lo a partir de ideias preconcebidas, simplesmente deveria retirar do texto as informações que continham.

No início do século XX, há uma renovação historiográfica na concepção de documento histórico. Os historiadores iniciam uma série de transformações no conceito de documento e na relação destes com o historiador. A principal crítica foi o uso do documento como relato da verdade do passado. Outra crítica foi sobre o primado do documento escrito. Noções como: verdade, objetivismo e neutralidade científica foram colocadas em xeque.

Com a emergência da perspectiva da *École des Annales*, a noção de documento foi ampliada para além dos documentos escritos. Os diversos registros humanos podem e devem ser considerados documentos para ajudar na maior percepção da aventura humana; pintura, fotografia, construções, manifestações culturais e outras formas de registro da sociedade podem ser analisadas pelo historiador (Le Goff, 1990).

Le Goff aponta que, a partir dos anos sessenta, houve uma revolução documental, alargando o conceito de documento. Este movimento provocou uma explosão das possibilidades para o trabalho do historiador. Possibilidades, que até então estavam restritas a uma história dos grandes acontecimentos e personalidades, gerou um desenvolvimento, ao mesmo tempo, quantitativo e qualitativo para as pesquisas na área. Tudo isso tomou as proporções de uma nova perspectiva documental também graças a revolução tecnológica, com o advento do computador.

Essas mudanças não foram apenas quantitativas, tanto pela ampliação do conceito de documento, como pelas possibilidades tecnológicas, como foi dito, mas também uma mudança na forma de pensar a história e o próprio documento. É uma “revolução da consciência historiográfica”(FURET,1974,p.53,apud Le Goff, 1990). A crítica ao documento se torna o elemento principal nessa mudança. Afinal,

O documento não é qualquer coisa que fica por conta do passado, é um produto da sociedade que o fabricou segundo as relações de forças que aí detinham o poder. Só a análise do documento enquanto monumento permite à memória coletiva recuperá-lo e ao historiador usá-lo cientificamente, isto é, com pleno conhecimento de causa.(LE GOFF,1990 p.470)

Como aponta a citação acima, para Le Goff, o documento se torna monumento. É resultado de um esforço, voluntário ou involuntário das sociedades em impor às sociedades futuras uma imagem de si própria. Cabe ao historiador uma reflexão crítica, analisando as condições de produção destes documentos/monumentos.

Temos então, dois elementos que organizam a produção historiográfica que são o “problema” e a “fonte”. Estes estão relacionados quando o problema incide sobre a fonte escolhida e as fontes trazem novos problemas para os historiadores. Trata-se pois, de uma relação dialógica desses elementos que influencia a forma como pensamos a própria história. Podemos ter uma visão sobre um determinado fato que se modifica no contato com a documentação analisada e outras perguntas podem surgir mudando o rumo da pesquisa iniciada.

Além das diversas formas de documentos, vestígios, rastros ou fontes históricas que os historiadores podem se dedicar para desenvolverem suas pesquisas, também podemos ter outros olhares para o conhecimento histórico. O cotidiano, a cultura, o imaginário, por exemplo, que antes eram fontes para outras áreas, agora faz parte da trama produzida pelos historiadores para construir seu discurso sobre o passado. Novas formas de se fazer história também foram se desenvolvendo no decorrer do séc. XX, permitindo assim, dar voz a povos e culturas até então ignorados ou silenciados pelos documentos oficiais.

O uso das fontes é uma forma de visitar o passado a partir de cada presente. Procuramos respostas para os problemas do presente em cada momento que visitamos os rastros deixados no tempo. Esses rastros nos conectam com outros tempos e nos ajudam a perceber as mudanças e permanências. O uso do documento permite trazer o passado para o presente.

As fontes históricas são pois, a matéria-prima do historiador. Construções, forjadas nas disputas de poder, elas dizem sobre o momento em que foram produzidas e também sobre o olhar de quem investigou.

O documento não é mais a encarnação da verdade, nem mesmo pode ser considerado simplesmente “verdadeiro” ou “falso”. O ofício do historiador deixa de ser o de cotejar o documento para verificar sua veracidade, e passa de ser o de marcar as condições políticas da sua produção. O documento/monumento é um engenho político, é um instrumento do poder e, ao mesmo tempo, uma manifestação dele.(PEREIRA e SEFFNER, 2008, p115).

Olhar para um documento e problematizar a sua existência é problematizar o mundo como conhecemos e as verdades pré estabelecidas. Podemos perceber as relações de poder que permeiam este ou aquele documento, reconhecer que este é recheado de valores e demonstrar que não existe neutralidade no ofício do historiador ou em qualquer ação das

nossas vidas. Estes procedimentos podem ajudar a entender melhor as relações de poder nos meios que vivemos e fazer com que o aluno se reconheça nele.

É das fontes que o historiador desenvolve seu trabalho. As fontes sofreram uma grande transformação, como já mencionado e o olhar do historiador sobre o objeto também sofreu mudanças. Mas é importante destacar que o ofício do historiador é regido por procedimentos específicos, reconhecidos por uma comunidade acadêmica, no intento de fazer uma busca pela verdade histórica, através destes métodos de análise.

As diversas fontes existentes para cotejo dos historiadores devem ser analisadas, questionadas, comparadas, enfim, devem passar pelo crivo do pesquisador para a produção historiográfica. A história está calcada nas evidências, ou seja, um relato é apenas um relato, não é história. Este deve ser verificado, confrontado e analisado sob diversos prismas para se construir uma narrativa histórica deste relato.

Essa transformação abriu novas possibilidades para o historiador mas o essencial da sua disciplina permanece, a supremacia da evidência. É o que difere a História da Literatura e outras obras de ficção, sua narrativa se baseia em fatos verificáveis, como sinaliza Hobsbawn(1998):

De fato, a insistência dos historiadores, mais uma vez nas palavras do primeiro número da Revue Historique, em “procedimentos estritamente científicos, onde cada declaração é acompanhada de provas, fontes de referência e citações”, é às vezes pedante e trivial, principalmente agora que isso não participa mais de uma fé na possibilidade de uma verdade científica definitiva, positivista, que lhe conferia uma certa grandeza simplória. No entanto, os procedimentos do tribunal de justiça, que insistem na supremacia da evidência com a mesma força que os pesquisadores históricos, e muitas vezes quase da mesma maneira, demonstram que a diferença entre fato histórico e falsidade não é ideológica.(p.187)

Essa importante tarefa da História não deixa de perpassar todas as questões sociais e políticas do nosso tempo. Como historiadores e professores de História, estamos inseridos nele e buscamos também respostas para as questões atuais. As fontes, por mais rigor e análise que possamos despender, não respondem por si, precisam ser indagadas e, somos nós, os historiadores, que investigamos. A História não está separada da ideologia e da política, é parte dela. Buscamos saber e pesquisar aquilo que nos apaixona. Existe emoção no trabalho do historiador.

Os historiadores não ficam nem podem ficar do lado de fora de seu objeto como observadores objetivos e analistas sub specie aeternitatis. Todos nós

estamos mergulhados nas suposições de nosso tempo e lugar, mesmo quando praticamos algo tão apartado das paixões públicas atuais quanto a edição de textos antigos.(Hobsbawn 1998 p.291)

O que não podemos abandonar é o rigor científico. Por isso a importância de garantir o compromisso com os rigores da disciplina que nos insere na comunidade científica. Buscamos passar pelo escrutínio dos colegas e dos não iniciados.

O que não podemos fazer, sem deixar de ser historiadores, é abandonar os critérios de nossa profissão. Não podemos dizer aquilo que podemos demonstrar como inverídico. Nisso inevitavelmente diferimos daqueles cujo discurso não é tão restringido.(Hobsbawn 1998 p.291)

2.2. Sobre os usos didático de fontes nas aulas de história

Essas novas possibilidades abertas pela revolução documental no campo historiográfico fazem eco na história ensinada. Com efeito, esses avanços da historiografia começaram a chegar na sala de aula ampliando as possibilidades de se trabalhar didaticamente com documentos por meio da exploração de uma infinidade de tipos de fontes.

Esse estudo, inscrito nas correntes de pesquisa em ensino de história que apostam no diálogo entre Teoria da História e Didática da História, se propõem a pensar sobre os efeitos desse tipo de afirmação na produção do conhecimento histórico escolar. As diversas possibilidades abertas para o historiador também ampliaram as possibilidades de se trabalhar com documentos no ensino de História na educação básica, podendo ser igualmente considerado como matéria-prima do professor dessa disciplina.

Essa afirmação não pressupõe todavia, negar as especificidades de cada contexto de problematização do conhecimento histórico - pesquisa e ensino. As especificidades do ofício do historiador e do trato com as fontes são distintas dos objetivos do trabalho com elas na sala de aula e da construção do conhecimento histórico escolar. E não poderia ser diferente, cada espaço de conhecimento tem suas finalidades específicas.

Diferentemente de buscar uma reconstrução do passado o conhecimento histórico escolar busca fazer com que o estudante atribua, a partir da produção e divulgação de narrativas históricas, sentido a sua experiência temporal singular e coletiva

Na base desses objetivos, está o pressuposto de que a escola forma cidadãos, não historiadores. Forma sujeitos capazes de historicizar a própria vida e de, como consequência, promover rupturas e pôr em suas mãos os destinos da sua cidade, da comunidade, da região. O acúmulo de conceitos históricos serve para tornar os estudantes sujeitos capazes de produzir opiniões e de considerar soluções políticas para os problemas do seu tempo. (PEREIRA e SEFFNER, 2008, p.)

As novas concepções sobre o que é um documento, começando com a Escola dos Anais, passando pelo clássico texto de Jacques Le Goff, também motivou pois, um repensar o ensino de História e o uso desses documentos em sala de aula. Esse repensar o ensino desta disciplina tende muitas vezes a entrar em choque com o modelo educacional hegemônico ao longo da modernidade, centrado na figura do professor, organizado em torno da lógica cronológica e de forte teor conteudista.

Se queremos que os alunos pensem historicamente, relacionando presente, passado e futuro e sabemos que essa não é uma tarefa fácil, acreditamos que o uso de documentos seja uma peça fundamental nesse processo. Trabalhando o documento como uma fonte, registro do passado, inscrito em uma realidade específica, um vestígio do passado que precisa ser analisado, interpretado, não como uma verdade em si, mas sim a partir de um determinado olhar que traduz um questionamento do presente, podemos construir um sentido para os alunos do próprio conhecimento histórico. Trabalhar procedimentos específicos com os documentos pode contribuir para superar a visão do documento como prova real ou meramente como ilustração e desenvolver habilidades de descrição, análise, comparação, relação, trazendo a História para mais próxima da expectativa deles (Andrade, 2007).

As mudanças historiográficas relativas ao uso das fontes, nas últimas décadas, começaram a aparecer nos livros didáticos e nas formulações curriculares nacionais. A mudança na prática escolar ou no “chão da escola”, como se diz, é mais lenta, como vimos na introdução. Temos experiências locais e de professores que procuram utilizar esse tipo de procedimentos de pesquisa no cotidiano das aulas, mas ainda de forma isolada.

Em termos de propostas curriculares, destaca-se o documento dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), publicado nos anos de 1990. Considerado como um marco na reflexão sobre a possibilidade de se pensar uma proposta nacional curricular para o ensino de história, esse documento traz igualmente uma significativa contribuição em termos do tratamento didático do uso das fontes históricas em acordo com as recentes pesquisas historiográficas. Há, nos PCNs, um claro incentivo para que os professores se apropriem de

procedimentos de pesquisa relacionados ao uso de documentos, como, por exemplo, podemos observar na passagem que se segue:

Desenvolver atividades com diferentes fontes de informação (livros, jornais, revistas, filmes, fotografias, objetos, etc.) e confrontar dados e abordagens; trabalhar com documentos variados como sítios arqueológicos, edificações, plantas urbanas, mapas, instrumentos de trabalho, objetos cerimoniais e rituais, adornos, meios de comunicação, vestimentas, textos, imagens e filmes; ensinar procedimentos de pesquisa, consulta em fontes bibliográficas, organização das informações coletadas, como obter informações de documentos (PCN, p.77).

Essa abordagem reconhece a importância, simultaneamente, do papel ativo do estudante na construção do conhecimento, como a do tratamento didático do documento em sala para além de uma função meramente ilustrativa. Nessa perspectiva, abre-se a possibilidade da compreensão do processo de produção do conhecimento histórico a partir da mobilização de fontes históricas como fio condutor da transposição didática. A observação, análise, crítica, comparação, relação, síntese, entre outros procedimentos de pesquisa, podem ser incorporados ao cotidiano do trabalho escolar, possibilitando o desenvolvimento de uma autonomia crítica por parte dos alunos.

Desde os PCNs, percebemos um aumento do número de trabalhos sobre o uso das mais diversas fontes em sala de aula. Também nos livros didáticos o uso de fontes cada vez mais aparece com protagonismo. Não é por acaso que alguns explicitam no seu próprio título o fato de trabalharem com o uso de documentos ou enfatizam nos manuais do professor o trabalho com procedimentos.

Mais recentemente, importa observar, que na atual proposta da BNCC, um dos quatro eixos principais é exatamente sobre os procedimentos de pesquisa. O que subjaz a essas propostas curriculares, na área de História, é justamente a aposta na potencialidade didática da articulação entre a prática pedagógica com ênfase nos procedimentos de pesquisa e o uso dos documentos históricos nas aulas. Afinal,

A pesquisa é um princípio básico dos processos de construção de conhecimentos históricos, articulados aos outros componentes das Ciências Humanas e das demais áreas de conhecimento. Considera-se o/a estudante como agente da construção de conhecimentos, valorizando-se, assim, suas experiências individuais e coletivas. Nesse sentido, o exercício da crítica documental, nas suas diversas modalidades e linguagens, se constitui como procedimento articulador dos processos de construção de conhecimentos históricos.(BNCC, p.242)

Esses dois textos curriculares - PCNs e BNCC - permitem perceber a importância que vem adquirindo o uso das fontes no ensino de História. A proposta de BNCC ainda está em desenvolvimento e envolta em muitas polêmicas, portanto, por seu caráter não definitivo, não será analisada neste trabalho. Servindo como alerta para pensar a atualidade do uso das fontes nas propostas curriculares atuais.

Desde a redemocratização da sociedade brasileira nos anos 80, é possível identificar nos debates na área de ensino de História o acúmulo de uma reflexão sobre a importância do uso de fontes no processo de aprendizagem dessa disciplina visando desenvolver nos alunos a capacidade de questionar a realidade, buscar informações, formular problemas e analisar o mundo criticamente. Nesse movimento o que está em jogo é a busca do desenvolvimento nos estudantes dos domínios procedimentais de pesquisa histórica para darem conta das mudanças sociais, culturais e tecnológicas vividas.

Nesse período de reorganização curricular, diversos questionamentos surgiram sobre as possibilidades de se ensinar a História. *Nas décadas de 80 e 90, alguns professores começaram a denunciar a impossibilidade de transmitir o conhecimento de toda a história da humanidade em todos os tempos* (PCN,p.27). Desde então surgiram diversas propostas de como organizar o conteúdo: trabalhar toda história da humanidade? priorizar a História do Brasil? Geral? ou trabalhar de forma integrada? É nesse mesmo movimento que emerge a proposta curricular por eixos temáticos, como explicitado nos PCNs desta disciplina.

Compreendendo o currículo de História como um discurso do seu tempo, torna-se necessário repensar os caminhos trilhados pelo ensino desta disciplina escolar para podermos dimensionar a tarefa de construir uma proposta pedagógica que dialogue com os estudantes e ajude a construir o pensamento histórico.

Como já discutido no capítulo anterior, o currículo possui uma historicidade, transmite visões sociais particulares e interessadas, reproduzindo, assim, uma determinada perspectiva do que deve ser o conhecimento e como este deve estar organizado.

A despeito da modalidade de organização do conteúdo privilegiada nas propostas curriculares elaboradas nesses últimos trinta anos, a possibilidade de trabalhar com diferentes fontes históricas como caminho metodológico visando tanto a facilitar a reelaboração didática da complexidade do conhecimento histórico como a valorizar as interpretações dos alunos,

passa a ser uma aposta recorrente nos textos curriculares dessa disciplina. A citação abaixo extraída dos PCNs sintetiza bem essa ideia.

As pesquisas históricas desenvolvidas a partir de diversidade de documentos e da multiplicidade de linguagens têm aberto portas para o educador explorar diferentes fontes de informação como material didático e desenvolver métodos de ensino que, no tocante ao aluno, favorecem a aprendizagem de procedimentos de pesquisa, análise, confrontação, interpretação e organização de conhecimentos históricos escolares. Essas são experiências e vivências importantes para os estudantes distinguirem o que é realidade e o que é representação, refletirem sobre a especificidade das formas de representação e comunicação utilizadas hoje e em outros tempos e aprenderem a extrair informações de documentos (das suas formas e conteúdos) para o estudo, a reflexão e a compreensão de realidades sociais e culturais. (PCN,p.33)

Além disso, a possibilidade do aluno ter contato com o documento, em seus detalhes, permitindo a análise e a construção de procedimentos para pensar e refletir historicamente, pode facilitar o próprio entendimento da história. O diálogo com as fontes permitiria entender a construção do conhecimento histórico, facilitando o desenvolvimento do pensamento crítico e argumentativo, trazendo também para a sala de aula uma possibilidade dialógica na relação ensino aprendizagem. Afinal, como afirma esse mesmo documento curricular.

O confronto de informações contidas em diversas fontes bibliográficas e documentais pode ser decisivo no processo de conquista da autonomia intelectual dos alunos. Pode favorecer situações para que expressem suas próprias compreensões e opiniões sobre os assuntos, investiguem outras possibilidades de explicação para os acontecimentos estudados, considerem a autoria das obras e seus contextos de produção, realizem entrevistas, levantamentos e organizações de dados, pesquisem em bibliotecas e museus e, além disso, observem, comparem e analisem espaços públicos e privados.(PCN, p. 65)

Essas breves reflexões sobre a incorporação dos documentos históricos em sala de aula como ferramenta didática no processo de ensino-aprendizagem dessa disciplina escolar tiveram por objetivo sustentar, do ponto de vista pedagógico, a experiência curricular em andamento e objeto de investigação desta pesquisa, pautada na ideia da construção de um 'currículo interdisciplinar' e, também, 'por procedimentos'. Na próxima seção apresento argumentos que possam sustentar a articulação entre uso de fontes e um currículo com essas características.

2.3 Currículo por procedimento e uso didático das fontes: uma forma de abordar o conhecimento histórico escolar

Finalmente, um dos elementos considerados hoje imprescindíveis ao procedimento histórico em sala de aula é, sem dúvida, o trabalho com as fontes ou documentos. A ampliação da noção de documento e as transformações na própria concepção atingiram diretamente o trabalho pedagógico. (SCHMIDT, 2006 p.61)

O trabalho efetivo com fontes/documentos nas aulas de história ainda são indicações, propostas, mas não são incorporados ao currículo cotidiano das escolas. Nos trabalhos pesquisados (Schmidt&Vieira:2015 Fochesatto:2013 Chaves:2013 Xavier:2010 Caimi:2008, entre outros), percebemos diversas metodologias de uso de variadas fontes e relatos de trabalhos desenvolvidos com sucesso em diversas escolas, mas são ainda iniciativas esparsas de professores e escolas e não uma proposta de mudança curricular que incorpore esses procedimentos de pesquisas como princípio para a aula de história. Aparecem como uma possibilidade eventual em determinada aula ou assunto abordado. Percebo em meu cotidiano e em contato com outros colegas que ainda é hegemônico na realidade curricular das escolas uma aula centrada na figura do professor e um currículo cronológico e de matriz eurocêntrica.

O desafio é grande e pressupõe a produção de um currículo de História de configurações discursivas alternativas. O objetivo dos professores em proporcionar uma aula participativa, onde o aluno possa construir autonomia de pesquisa e uma reflexão crítica sobre o conhecimento histórico tem encontrado muitas barreiras quando se depara com a atual estrutura curricular. A realidade dos conteúdos, avaliações, livros didáticos, cobranças de diversos níveis tende a dificultar qualquer possibilidade de transformação nas aulas e uma proposta curricular que rompa com essa lógica é remar contra a corrente diariamente.

Um currículo significativo é aquele que parte da realidade dos alunos, da realidade de cada escola, de seus conhecimentos prévios, da comunidade, do projeto político pedagógico, das demandas específicas dessa área disciplinar, de seus regimes de verdade, enfim, que seja construído democraticamente. A experiência curricular vivenciada - e aqui analisada- busca operar com esse entendimento de 'significativo' a partir da implementação do que é nomeado, nesse contexto, como currículo integrado 'por procedimento'.

Nessa perspectiva, o comum se inscreveria menos nos conteúdos a serem ensinados e mais nos procedimentos mobilizados para que esses conteúdos sejam produzidos, ensinados e aprendidos. Isso significa substituir a orientação curricular de conteúdos a serem ministrados por série, por um currículo estruturado através de procedimentos que os alunos devem aprender a fazer a cada série. Um currículo estruturado por procedimentos de pesquisa, por meio do qual os alunos, gradativamente, vão aprendendo a realizar, os ajudaria a dar conta de qualquer conteúdo proposto. Em linhas gerais o argumento sobre o qual se sustenta essa organização curricular consiste em afirmar que: a compreensão de como o conhecimento histórico é produzido facilita a aprendizagem do conteúdo selecionado como objeto de ensino. Como podemos perceber na citação abaixo extraída do currículo da escola, campo empírico desse estudo, preocupada com os procedimentos:

O objetivo é que o aluno seja capaz de lidar criticamente com o mundo que o cerca, indagando-se sobre sua procedência, sobre as motivações que as originaram, observando, analisando, classificando e comparando estas informações, de maneira que consiga, ao final do processo, construir hipóteses, fazer generalizações, construir suas próprias opiniões e adotar novos comportamentos. Valorizando, enfim, o intercâmbio de ideias como fonte de aprendizagem, ele será também capaz de desenvolver a curiosidade e a criatividade, entendendo-as como motores fundamentais para qualquer aprendizado¹⁵.

Nessa abordagem didático-curricular, o termo 'procedimentos', indica ou significa um conjunto de ações ordenadas para se atingir um objetivo. É aprender fazendo. Trata-se de uma estratégia pedagógica que vai de encontro com a forma mais recorrente do uso de documentos em sala de aula mencionada anteriormente. Afinal, quando em uma aula é apresentado um conteúdo ou um documento cujo objetivo é "comprovar" algo explicado pelo professor, o aluno não aprende como se chegou a este conhecimento.

Um currículo por procedimento permite, ao contrário, uma reflexão sobre a própria ação. Saber ou decorar um determinado acontecimento não garante entender a complexidade dos atores envolvidos. Saber formular suas próprias conclusões pode facilitar a reflexão sobre sua investigação. A utilização dos procedimentos também pode capacitar o aluno nas mais diversas situações, inclusive no seu cotidiano, aprendendo a interpretar o mundo criticamente (Zabala, 1998).

15Currículo por procedimentos da Escola Sá Pereira. Acessível no link;
http://www.escolasapereira.com.br/documentos/Procedimentos_de_Pesquisa.pdf

A discussão dos procedimentos é pois, fundamental para pensarmos um ensino de história preocupado em garantir condições para que o educando possa desenvolver autonomia de estudo e pesquisa. Pensando apenas nas mudanças de acesso a informação no mundo atual, temos um compromisso fundamental na busca de uma leitura de mundo mais crítica.

Essa grande quantidade de informação cria um verdadeiro labirinto onde é muito fácil alguém se perder. Orientar, mostrar caminhos e permitir que o aluno desenvolva a possibilidade de se reconhecer no mundo, entender os processos disputa, as relações de poder, as apropriações e resistências, enfim, tudo aquilo falado pelos educadores e cada vez mais distante da realidade. Esse trabalho é mais uma aposta para uma educação crítica e significativa.

Para pensar o lugar desses procedimentos na produção do conhecimento escolar neste estudo e nas discussões pedagógicas realizadas na escola, utilizamos como referência a classificação proposta por Zaballa (1999) que diferencia os conteúdos de aprendizagem em três grandes grupos: os conteúdos conceituais, os procedimentais e os atitudinais. Essa classificação pode ter diferentes usos, dependendo da proposta didática de referência. Destes, talvez os conteúdos procedimentais são os que menos aparecem nas propostas didáticas e merecem destaque nos currículos oficiais. O objetivo aqui é exatamente pensar o quão fundamental para o ensino de História é destacar o “saber fazer” dos conteúdos procedimentais.

Fundamental também é entender que os conteúdos procedimentais não estão isolados dos outros conteúdos. Só vai ter sentido a aprendizagem de um conteúdo que se relacione com os três grupos. Partimos então, por exemplo, de uma sequência didática que tem um determinado conteúdo conceitual que entendemos importante e este deve se relacionar com objetivo atitudinal que gostaríamos que o aluno desenvolvesse ao final da sequência didática. Os procedimentos seriam então o ‘como fazer’. Não serve de nada uma habilidade se não se sabe o porque de seu uso. E se queremos um ensino significativo, estes devem estar relacionados para que sejam compreensíveis.

Os procedimentos são então as ferramentas que dão possibilidades ao aluno de chegar em algum lugar ou as técnicas, habilidades, destrezas, estratégias etc. com o objetivo de ‘saber fazer’, como afirma Zabala (1999):

Um conteúdo procedimental - que inclui, entre outras coisas, as regras, as técnicas, os métodos. As destrezas ou habilidades, as estratégias, os

procedimentos - é um conjunto de ações ordenadas e com finalidade, quer dizer, dirigidas á realização de um objetivo. (p.10)

Cada disciplina tem seus respectivos conteúdos procedimentais. Da Matemática a História, cada qual deve desenvolver seus respectivos procedimentos, por tanto, é difícil generalizar uma proposta didática de conteúdos procedimentais. Na História, existem procedimentos específicos para cada documento: fotografia, cinema ou literatura, só para dar alguns exemplos de possibilidades de documentos utilizados em sala. E para cada um desses documentos, existem estudos de como utilizá-los em sala e desenvolver atividades procedimentais com essas fontes. Não é objetivo aqui fazer esse estudo detalhado de como usar cada fonte em sala de aula, o que mudaria o foco central da proposta, mas sim vislumbrar a potencialidade de pensar o ensino de História a partir dessa perspectiva.

Trabalhar conteúdos procedimentais é buscar favorecer e ajudar o processo de aprendizagem dos alunos. É tentar dotar de sentido o que é ensinado. De forma alguma o que pretendemos é prescindir dos conteúdos conceituais, importantíssimos para nossa disciplina, mas sim, perceber a importância de se desenvolver essas habilidades e fazer com que os conteúdos tenham outro significado. Diminui-se assim a pressão por ‘dar conta de todo o conteúdo’. Também ajuda a tirar essa pressão, saber que estamos trabalhando a autonomia e garantindo que os alunos dominem os conteúdos de forma independente.

Na verdade, essa inversão de prioridades nos conteúdos conceituais, abre maiores possibilidades para explorar temas que dialoguem com os alunos. Isso fica mais claro no currículo por procedimentos elaborado pela escola:

Pretendemos substituir a organização por conteúdos a serem ministrados a cada série por cada disciplina, por um currículo estruturado através de procedimentos que os alunos devem aprender a fazer a cada série, independente da área do conhecimento.(...) Os conteúdos são escolhidos a partir dos objetivos metodológicos de cada série – seguindo o tema do projeto do ano, a escolha dos alunos ou até mesmo, os conteúdos tradicionais adotados pelos livros didáticos. (p.4)

Esse currículo, elaborado pela escola, busca esquematizar os mais variados procedimentos de pesquisa e tratamento da informação, que vai do primeiro ano do ensino fundamental ao nono. Esses procedimentos correspondem a diferentes objetivos a serem alcançados pelos alunos: busca da informação, registro da informação, análise da informação e redação dos resultados. Estes objetivos foram escalonados, por sua vez, de acordo com as

seguintes etapas: 1- Introduzir, quando a tarefa é realizada com a mediação do professor; 2 - Ampliar, quando realiza a tarefa individualmente com a mediação do professor; 3 - Consolidar, já tem alguma autonomia mas ainda necessita de orientação do professor e; 4 - Dominar, realiza uma tarefa de forma autônoma.

Temos os procedimentos históricos que são próprios do fazer da nossa disciplina e que utilizamos em nossas aulas. Dentro dessa proposta elencamos aqueles que nos são próprios e a cada ano de escolaridade discutimos se os alunos necessitam ampliar, consolidar ou já dominam este procedimento. A importância desses procedimentos consiste em permitir aos alunos/as atribuírem sentido à construção do conhecimento histórico, *ademais, o procedimento histórico comporta a preocupação com a construção, a historicidade dos conceitos e a contextualização temporal.* (Schmidt 2006 p.61)

Com a didatização desses procedimentos de pesquisa histórica, o aluno poderá estabelecer relações e compreender como elas interferem na construção de um acontecimento histórico, bem como explicar igualmente os critérios utilizados para a periodização histórica. O trabalho com as fontes é imprescindível para essa compreensão já que pode introduzir o aluno no método histórico.

Busca-se a realização, na sala de aula, da atividade do historiador, a articulação dos elementos constitutivos do saber histórico com os do fazer pedagógico. Assim, o objetivo é fazer o conhecimento histórico ser ensinado de tal forma que dê ao aluno condições de participar do processo do fazer, do contar e do narrar a história. (SCHMIDT e CAINELLI 2004 p.32)

A intenção é portanto, que o/a aluno/a se compreenda como um agente da história, para tanto, precisa dominar os elementos constitutivos do saber histórico, fazer as relações, compreender as rupturas e permanências, construindo um diálogo com o passado, aprendendo assim a pensar historicamente, questionando e interpretando os documentos.

Essa relação do saber histórico ou método histórico não caracteriza uma proposta de um pequeno historiador, como já foi discutido, mas a importância do aluno compreender esse ofício e de que essa construção permite que, de um mesmo fato histórico, possam ocorrer distintas interpretações. Não é uma relação direta do fazer histórico para a sala de aula por esta passar por um fazer pedagógico, que podemos chamar de transposição didática e articular com os objetivos do professor e interesses do aluno. Transposição didática entendida aqui como:

(...) um processo de transformação científica, didática social, que afeta os objetos de conhecimento até sua tradução no campo escolar. Ela permite pensar a transformação de um saber dito científico em um saber a ensinar, tal qual aparece nos programas, manuais, na palavra do professor, considerados não somente científicos(...) Isso significa, então, um verdadeiro processo de criação e não somente de simplificação, de redução.(...)(INRP, p.14 apud, SCHMIDT, 2006,p.58)

A despeito de como os diferentes autores atribuem maior ou menor peso seja ao lugar atribuído ao saber histórico acadêmico¹⁶ no processo de transposição didática, seja ao papel do professor nesse processo, importa destacar, pra fins deste estudo, que o saber histórico escolar é uma construção epistemológica singular como já foi abordado no capítulo 1, a partir das reflexões de (GABRIEL, 2006 e MONTEIRO, 2003).

Neste estudo defendemos que um elemento significativo para pensarmos a transposição didática e os procedimentos históricos, consiste justamente no uso de documentos em sala de aula. Como nos aponta Schimidt (2006):

A transposição didática do fazer histórico pressupõe, entre outros procedimentos, que se trabalhe a compreensão e a explicação histórica(...) Destacam-se a problematização, o ensino e a construção de conceitos, análise causal, contexto temporal e o privilégio da exploração do documento histórico(...) Mais que as determinações causais, é importante levar o educando à compreensão das mudanças e permanências, das continuidades e descontinuidades, exigindo do professor uma grande atenção aos diferentes ritmos dos diferentes elementos que compõem um processo histórico. (SCHIMIDT, 2006, p. 59-60).

Com objetivos próprios, partindo do diálogo com os estudantes, essa busca por sentido no trabalho didático com os vestígios do passado pode ser um caminho a ser trilhado para fazer com que o educando compreenda e participe da construção do seu próprio conhecimento. Isto posto, sem descuidar do rigor exigido pelas especificidades epistemológicas e metodológicas desse conhecimento disciplinar.

O trabalho docente tem pois como grande desafio trazer essa nova perspectiva do uso de fontes para a sala de aula, de forma que elas possam ser incorporadas ao fazer cotidiano do professor. Ou seja, que não apareçam em algumas atividades específicas ou de forma ilustrativa, sejam de fato incorporadas ao planejamento das aulas. Por conta das diversas

¹⁶Ivor Goodson e André Chervel (*apud* Bittencourt, 2004 p.37), entendem que a disciplina escolar não se constitui pela simples “transposição didática” do saber erudito, mas, antes, por intermédio de uma teia de outros conhecimentos. Para Chervel, a disciplina escolar é uma entidade autônoma, existem relações de poder próprias da escola e o conhecimento produzido na escola faz parte de uma cultura escolar, sendo a escola um lugar de produção de um saber próprio (Santos 2013).

dificuldades, a possibilidade de um currículo por procedimentos pode facilitar a elaboração desse planejamento. A fonte como ferramenta para a identificação de problemas e elaboração de hipóteses para o ensino de um determinado conteúdo e os procedimentos como forma de entender a construção histórica e avaliar seu desenvolvimento.

As mudanças têm sido importantes para fazer com que os alunos passem da análise, observação e descrição do documento para uma fase em que este sirva para introduzi-lo no método histórico. Outro aspecto a destacar é que tais mudanças podem levar à superação da compreensão do documento como prova do real, para entendê-lo como documento figurado, como ponto de partida do fazer histórico na sala de aula. Isso pode ajudar o aluno a desenvolver o espírito crítico, reduzir a intervenção do professor, e diminuir a distância entre a História que se ensina e a História que se escreve. (Schmidt, 2006 p.62)

Ensinar História passa a ser, então, dar condições para que o aluno possa participar do processo do fazer história, isto é, possa inscrever a sua história singular no processo histórico mais amplo. Cabe ao professor trazer as questões, os problemas, instigar perguntas e respostas. E para tal opera com ferramentas necessárias para que o aluno questione, reflita, busque respostas, permitindo assim o aprendizado do ‘saber fazer’ dos procedimentos históricos.

Nessa perspectiva, não se trata mais para o docente, dar conta de todo o conteúdo programático, mas de instigar a curiosidade de seu aluno para buscar o conhecimento de forma autônoma. Um currículo por procedimentos permitiria assim ao aluno/a, buscar informações e transformá-las em conhecimento nesse emaranhado de informação instantânea que vivemos. Afinal, em sintonia com Schmidt (2006) entendemos a escola como um espaço de diálogo, de construção, de reflexão e da diferença.

A sala de aula não é apenas um espaço onde se transmite informações, mas onde uma relação de interlocutores constroem sentidos. Trata-se de um espetáculo impregnado de tensões em que se torna inseparável o significado da relação teoria e prática, ensino e pesquisa. Na sala de aula se evidencia, de forma mais explícita, os dilaceramentos da profissão de professor e os embates da relação pedagógica. (SCHMIDT, 2006 p.57)

Trabalhar na lógica de um currículo interdisciplinar e por procedimentos tem permitido colocar em prática essas apostas e entendimentos de escola. No próximo capítulo apresento algumas sequências didáticas formuladas nessa perspectiva.

Capítulo 3

Trabalhando com fontes históricas nas aulas

O confronto de informações contidas em diversas fontes bibliográficas e documentais pode ser decisivo no processo de conquista da autonomia intelectual dos alunos. (PCN, p.65)

Neste capítulo apresento o conjunto das sequências didáticas organizadas em torno do uso de fontes nas aulas de história e produzidas para as turmas de 9ºano, tanto do turno da manhã quanto da tarde. Trata-se de uma possibilidade de operacionalização da ideia de um currículo interdisciplinar por procedimentos como discutido anteriormente. Ele está organizado em duas seções. A primeira seção descreve e contextualiza no currículo as sequências didáticas, explicitando os objetivos de aprendizagem a serem alcançados. Na segunda seção apontamos potencialidades e limites dessa proposta didática, buscando evidenciar alguns aspectos que merecem ser explorados em trabalhos futuros.

3.1 Uma narrativa da história nacional a partir do uso dos documentos.

A sequência didática aqui tomada como objeto de análise foi pensada para ser trabalhada em aulas de história do 9ºano da educação básica e tendo como conteúdo a narrativa da História do Brasil, em particular o período que engloba o final do Império e o início da República. As turmas são compostas por 28 alunos no turno da manhã e 13 no turno da tarde. A sequência didática é composta por dois tipos de atividades, ambas operando com fontes históricas. A primeira corresponde ao trabalho com fichas diretamente relacionadas com a disciplina história. A segunda refere-se a dimensão interdisciplinar na qual se inscreve essa sequência didática

3.1.1 O trabalho com fontes nas aulas de História

Quase todas as fontes trabalhadas acompanham algumas perguntas, cujo objetivo é direcionar o olhar para algum aspecto que consideramos relevante para interpretá-las. Todas as fontes são discutidas em sala e procuramos explorar todas as suas possibilidades e deixar que os alunos descubram e questionem as fontes a partir do que vão percebendo. Sempre

começamos com um tempo para observação e registro do que mais chamou atenção e posteriormente debatemos coletivamente.

Um dos critérios utilizados para a seleção das fontes, foi tentar assegurar uma diversidade de fontes primárias, exatamente para perceberem que podemos trabalhar na história com uma gama de vestígios bem diversificada. As fontes utilizadas foram tanto escritas, quanto visuais e orais. Trabalhamos com duas fichas¹⁷ e cada uma com um grupo de fontes (que estão em anexo), já que se colocássemos uma ficha para cada fonte seria um desperdício de papel e uma confusão para os alunos se organizarem. Essas fichas foram utilizadas em várias aulas e algumas fontes eram analisadas em casa com posterior debate em sala e outras foram analisadas e debatidas em sala.

Começamos o ano buscando situar a sociedade brasileira no final do séc. XIX. Com o auxílio do livro didático procuramos preparar o terreno, discutindo aspectos sociais, econômicos e políticos do Brasil no último quartel deste século e caracterizando a Abolição e a Proclamação da República nesse contexto de transformações que o Brasil estava vivendo e mais especificamente, na sua capital. Essas primeiras aulas foram também para apresentar a proposta do trimestre e nossos objetivos. Os objetivos de aprendizagem norteiam nosso trabalho e é uma forma dos alunos acompanharem o desenvolvimento das aulas. No caso do primeiro trimestre nossos objetivos eram:

Objetivos de Aprendizagem - História F9 1º trimestre/2016 – 9º ano

1. Conhecer os principais aspectos políticos, econômicos e sociais do Brasil na passagem do século XIX para o XX.
2. Analisar as reformas urbanas no cenário político e social do Rio de Janeiro, no início do século XX.
3. Compreender a estrutura política da República Oligárquica e suas consequentes tensões sociais no campo e nas cidades.

Na primeira ficha proposta, selecionamos uma série de documentos, dos mais variados tipos, para que os alunos tivessem contato com uma diversidade de fontes e pudessem assim, ir tecendo seus entendimentos sobre a realidade da cidade na virada do

¹⁷Todo material impresso para os alunos solicitados pelos professores das diferentes disciplinas, é chamado de "ficha". Estes materiais podem ter os mais diversos usos didáticos, podem ser analisados coletivamente ou não, feitos em sala ou em casa etc. Este recurso é muito utilizado pela equipe de ciências e humanidades por que nosso currículo é construído a cada trimestre e para incorporar as discussões específicas que desenvolvemos, o livro didático é insuficiente. No caso de uma sequência didática com o uso de fontes, é um recurso fundamental para organizar a atividade.

século. Procuramos então, com a primeira fonte (anexo1), chamada Balanço estatístico do Império, refletir sobre alguns dados importantes para o aluno perceber de que realidade estamos falando. É uma tentativa de aproximá-lo da realidade que queremos estudar.

Apoiados na segunda fonte (anexo 2), começamos a situar o aspecto cultural da sociedade carioca nesse tempo. Uma proposta de um rio que queria civilizar-se, e isso significava que os aspectos da cultura africana, como a capoeira, o samba e as religiosidades não eram o exemplo a ser seguido por esta nascente república dos trópicos. O uso desse tipo de documento nos ajudou igualmente a discutir como a língua, os hábitos e a cultura se modificam com o tempo. Deixar a escrita original traz outro aspecto que pode ser explorado nas aulas.

Outro tema abordado, por meio desta segunda fonte utilizada, para explicarmos o contexto social do país e seus efeitos em nossa cidade e nas políticas públicas para o Rio de Janeiro, foi a questão do racismo. Importa sublinhar a discussão acarretada por essa atividade sobre a relação entre o fim da escravidão e o acirramento do racismo em nossa sociedade. Debates como temos, exatamente nesse período, o desenvolvimento das teorias raciais. Essas teorias, como a eugenia e o darwinismo social, ganharam força na Europa, servindo como justificativa do imperialismo, e nos Estados Unidos, onde também teve grande alcance. Aqui no Brasil, estas teorias também tiveram solo fértil, exatamente por conta do fim da escravidão e da busca de um modelo europeu de civilização.

Passamos então para a análise de trechos da correspondência de Gobineau, quando este esteve no Brasil (anexo 3), para percebermos a força do discurso e como essas marcas são fortes em nossa sociedade até os dias atuais. Voltamos aos temas tão caros para a nossa história que dão conta de nosso racismo estrutural e como ele se desenvolveu nesse período sob o manto de um discurso pseudocientífico. O fim da abolição da início ao desenvolvimento do discurso racista e procuramos trabalhar como essas ideias vão influenciar as políticas públicas na cidade.

Por conta dessa discussão racial, que foi retomada durante as aulas sobre o período que vai da expansão do Imperialismo até a II Guerra Mundial, trouxemos o tema sobre a política de embranquecimento promovida pelo governo com o incentivo a imigração europeia e como africanos foram proibidos de vir para cá.

Nesse movimento não trabalhamos apenas com tabelas, legislação e correspondências de viajantes, mas também incorporamos fontes de outras naturezas. Desse modo, analisamos e

exploramos o simbolismo de um pintura do século XIX. A Redenção de Cam (anexo 4) é uma pintura que exemplifica a discussão sobre como essas teorias se desenvolveram no Brasil. Na obra de Modesto Brocos, três gerações de uma mesma família são retratadas. A avó, negra, a mãe, mulata, e a criança, branca. A mãe, claramente emocionada, ergue as mãos para o céu, em gesto de agradecimento pela "redenção": o nascimento do neto branco.

Após caracterizada a sociedade do período, passamos para o aprofundamento das questões sociais, tentando entender um pouco do cotidiano da cidade. E, para isso, recorreremos aos cronistas que percebem a cidade com seus olhares aguçados, nos mostrando sempre um ponto de vista peculiar. Assim, fomos traçando um panorama dessa cidade, cada vez mais excludente em suas políticas, que chegará ao ápice em dois momentos cruciais de sua história: As reformas urbanas do prefeito Pereira Passos e a Revolta da Vacina. Esses dois eventos serão o ápice da nossa proposta de discutir o direito à cidade, articulando com o tema do projeto que versa sobre os Direitos Humanos.

Dentro desse tema do direito à cidade vários temas já atravessaram nossas aulas até aqui, como a cidadania na nascente república, o racismo, a cidade como espaço público e democrático etc. É lá que queremos chegar.

Para trabalhar esses dois momentos, utilizamos um trecho de Lima Barreto (anexo 5), que tão bem traduziu as agruras das camadas populares. Sobre este período, pode-se fazer um trabalho só com trechos de Lima Barreto. Sua vasta obra nos dá uma imagem do Rio de Janeiro que foge do lugar comum e coloca o dedo nas feridas que o poder público tanto queria esconder.

Entramos então, nas discussões sobre os cortiços que proliferaram pelo centro da cidade. Investigamos e refletimos sobre quando eles começaram, quem morava, onde se localizavam, como funcionavam, etc. Durante as nossas discussões em sala utilizamos imagens para ilustrar o nosso debate. Com o auxílio da internet e data show, durante as aulas pudemos trazer alguns registros que contribuíram para o debate. Somente registrarei aqui e colocarei em anexo as fontes que foram utilizadas de forma procedimental, já que a ideia da atividade é desenvolver o uso de procedimentos de pesquisa e análise de fontes com os alunos. O que não impede de durante as aulas, ilustrar alguns debates com imagens para tornar mais clara alguma explicação, refutar ou comprovar alguma argumentação, etc.

Como vimos, principalmente se estamos falando de história contemporânea, o uso de fontes é diverso e riquíssimo. Temos que saber o que queremos e para que queremos utilizar

este ou aquele registro. No caso das aulas sobre as moradias populares, pudemos ilustrar nosso debate com imagens do popular cortiço Cabeça de Porco e outros, inclusive, discutindo se ainda temos este tipo de habitação. A demolição do Cabeça de Porco e notícias de periódicos da época também serviram para ilustrar o sentido dos cortiços para as classes dominantes.

Outra atividade que fizemos nesse momento da narrativa relacionava-se diretamente com o surgimento do samba, procurando explorar como suas letras também buscavam retratar uma visão da sociedade. O uso de letras de samba se justifica por vários motivos, primeiro, seria a possibilidade de utilizar um registro surgido no seio das classes populares e, por isso, uma oportunidade de perceber outros pontos de vista, e simultaneamente, contribuir para a valorização das formas de cultura popular. Trabalhar as políticas de exclusão de personagens que não eram bem quistos pelas elites, simplesmente pelo viés das políticas públicas, traria uma falsa impressão de uma via de mão única e não daria conta da complexidade desse movimento, com resistências, apropriações, acordos e diálogos nesse emaranhado de atores.

Trouxemos assim, o samba para a sala de aula, com as letras impressas (anexos 6,7,8), para tentarmos perceber, nas suas letras e melodias, um retrato particular de uma cidade que cada vez mais tentava apagar todas as referências de uma cultura que tem na sua raiz a marca do seu passado escravista. O samba é uma invenção brasileira, nascida da mistura das culturas africanas com as influências de outras culturas, buscando, nas brechas da sociedade, resistir nas suas tradições. Nascido nos terreiros da Pequena África, marginalizado como seus autores e a população que retratava, o samba traz possibilidades para a sala de aula como espaço para discutir as diferentes vozes que ecoam do nosso passado. Trouxemos o samba para mostrar quem somos, mostrar uma cidade plural e diversa.

Dessa atividade nasceu a possibilidade de ampliar nossas reflexões em sala e organizamos um evento trazendo especialistas na área para dar conta das diversas questões suscitadas durante nossas aulas. Daí nasceu o Cine Projeto, já falado anteriormente ao final do capítulo 1, para refletirmos, junto com a comunidade escolar, outras possibilidades sobre a importância do samba nesse período de grandes transformações que a cidade passava.

Chegamos então no momento de discutir o processo de reforma urbana que passou o Rio de Janeiro. Como já dissemos, a quantidade de imagens sobre as reformas e a Revolta da Vacina é enorme e as aulas contaram com slides para ilustrarem nossos debates, além, é claro, do uso do livro didático. Colocarei aqui somente algumas fontes (anexos 9,10,11,12,13) que

foram trabalhadas de forma mais procedimental. Trabalhamos aqui também com fontes secundárias para refletirmos a partir de elaborações de outros historiadores sobre o que estávamos discutindo.

As aulas de reforma e revolta se misturaram, até porque, a essa altura esses acontecimentos já eram de conhecimento dos alunos, já haviam sido trabalhados nas aulas de Ciências e Geografia e, por conta disso, foi mais fácil fazer essa discussão. Os alunos já tinham um acúmulo e o que fizemos foi trazer algumas reflexões sobre esses acontecimentos e buscamos instigar suas reflexões com outras fontes de conhecimento e algumas já conhecidas mas não exploradas. Foram selecionadas assim as fontes já citadas, apresentadas para a turma nessa mesma ordem. Algumas partes foram trabalhadas em sala e outras foi pedido para que terminassem em casa, com mais calma para observação e pesquisa.

Após essas análises, fizemos nosso estudo de campo ao centro da cidade para percebermos essas transformações e em articulação com as outras disciplinas, refletirmos sobre a cidade atual que também está em profunda transformação.

3.1.2 A dimensão interdisciplinar do trabalho didático realizado

O alcance dos objetivos pretendidos com o desenvolvimento dessas atividades nas aulas de história dependeram igualmente da articulação buscada com os colegas de Ciências e Geografia. Afinal, operávamos com a ideia um currículo interdisciplinar por procedimentos.

Em nossas reuniões semanais, nos atualizávamos em permanência sobre onde estávamos e para onde pretendíamos ir em nossos estudos e as possíveis articulações. Dessas articulações também resultou em uma ficha feita a seis mãos que foi entregue como trabalho final para os alunos(anexo 16).

Voltando ao tema inicial sobre o direito à cidade, os colegas trabalharam em suas respectivas disciplinas, trazendo suas especificidades, como veremos. Na Geografia, a discussão abordou as diversas transformações urbanas passadas pelo Rio de Janeiro, o contexto e propósitos dessas mudanças e a discussão sobre o conceito de cidade global, refletindo se nossa cidade pode ser inserida nesse conceito. No que diz respeito a área de Ciências, buscou-se trabalhar essas mudanças sob a perspectiva do saneamento e das doenças urbanas, discutindo o tema da Revolta da Vacina em parceria com a disciplina de História.

Descrevendo de forma mais cronológica as atividades realizadas em parceria com as outras áreas¹⁸, primeiro relatarei a sequência didática elaborada pelo professor de Geografia e posteriormente a realizada pelo professor da área de Ciências. A primeira fonte trabalhada na disciplina de Geografia, foi um texto extraído da Revista de História da Biblioteca Nacional chamado *Rio: marca registrada*¹⁹. A partir da leitura desse texto foi discutido com os alunos sobre os diferentes momentos de transformações urbanas na cidade do Rio de Janeiro, buscando compreender a relação do Estado com a população e o território. Os estudantes produziram um fichamento do texto, destacando as ideias de cada parágrafo.

Como desdobramento da primeira discussão, os alunos assistiram ao episódio *Morros do Centro, da série Sobre Rochas*²⁰ e o debate se deu sobre a produção do espaço urbano do Rio de Janeiro. Os estudantes produziram um relatório do vídeo, destacando as informações sobre a organização do espaço da cidade do Rio de Janeiro.

Trazendo as reflexões para as questões atuais, analisaram como a mídia abordou as transformações da cidade do Rio de Janeiro através de notícias e charges. Nessa aula, cada aluno recebeu uma charge, (exemplo de charge utilizada, anexo 14) analisou e relacionou com os fatos históricos e geográficos que foram discutidos nas primeiras aulas. As charges foram apresentadas em sala e discutidas por todos.

A partir da análise do projeto Porto Maravilha através de vídeos e do site do projeto²¹, os estudantes produziram um texto sobre o que compreenderam do projeto, suas principais obras e transformações. Nesse momento puderam refletir sobre os materiais produzidos pela prefeitura, pelo consórcio Porto Maravilha e articulando como as discussões anteriores.

A partir do filme *Distopia 021*²², discutiram igualmente o que é uma cidade global e se o Rio de Janeiro pode ser considerado uma cidade global. Em seguida, analisaram uma ficha (anexo 15) e produziram um roteiro de estudos sobre o tema com vários procedimentos de

18Diferentemente do que apresentei para a sequência didática de História, onde procurei explicitar as atividades trabalhadas com as fontes escolhidas e o caminho trilhado, com os trabalhos dos colegas vou relatar as atividades de forma mais sucinta e colocar os links nas citações para quem quiser ou colocar em anexo quando achar relevante.

19Disponível em: <http://www.revistadehistoria.com.br/secao/artigos-revista/especial-rio-450-rio-marca-registrada> Acesso em 06/07/2016

20O vídeo para ser acessado necessita cadastro no site: <http://globosatplay.globo.com/globosat/v/3670734/> Acesso em 06/07/2016

21Disponível em: <http://www.portomaravilha.com.br/> e <https://www.youtube.com/channel/UCaHqCxzD3qiU-WRZwpwm7hw> Acesso em: 06/07/2016

22Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=87VXFGWGv0w> Acesso em 06/07/2016

pesquisa. Ao longo de todas as aulas a noção de direito à cidade foi discutida. Porém, um texto básico foi oferecido para ajudá-los.²³

A culminância destas reflexões foi com o trabalho de campo - que apresentarei mais adiante de forma mais detalhada - e uma pesquisa elaborada pelos alunos sobre os pontos visitados e discutidos. A ideia foi trabalhar a cidade, dessa forma, com uma perspectiva de longa duração, buscando em nosso campo os vestígios dessa cidade em constante transformação.

O trabalho realizado na disciplina de Ciências, por sua vez, utilizou muito o site da Fiocruz²⁴ e seus materiais para apresentar o cenário da situação do saneamento e os problemas de saúde que afligiam a população carioca no final do séc. XIX. Após assistir ao vídeo selecionado no site, os alunos listaram as doenças epidêmicas do final do séc. XIX no Rio de Janeiro. Em casa, assistiram novamente ao vídeo da aula e fizeram anotações sobre as informações que pareceram mais relevantes. A partir delas construíram uma sinopse.

Foi realizado também um estudo dirigido sobre as epidemias²⁵ do final do séc. XIX e início do século XX. Para compreendermos esse cenário e a urgência das medidas tomadas, foi feito um levantamento das epidemias que assolaram a cidade no final do século XIX. Com base nos dados apresentados pelo estudo, os alunos calcularam a mortalidade das doenças e a porcentagem da população atingida. Concluíram a atividade sobre as epidemias do final do séc. XIX e XX e debateram sobre o apelido do Rio de Janeiro, “cidade da morte”. Desse modo foi possível identificar as questões políticas que determinariam as ações dos sanitaristas²⁶ no governo Pereira Passos. Terminou-se assim essa discussão com a elaboração de uma campanha (cartaz ou rádio) para combate dos focos de reprodução do *Aedes aegypti*.

Do mesmo modo, os alunos se dedicaram a um estudo sobre o vírus Zika²⁷. Assistiram, no canal Nerdologia, a vídeos que mostraram a evolução rápida da doença e também das pesquisas. Debateram a importância do diagnóstico viral para o sistema de saúde pública nas

23Disponível em: <http://www.mobilizacuritiba.org.br/files/2014/01/Cartilha-Direito-%C3%A0-Cidade-Plataforma-Dhesca.pdf> Acesso em 06/07/2016

24Disponível em:

http://www.bvsalutz.coc.fiocruz.br/html/pt/static/trajetoria/volta_brasil/busca_doenca.php Acesso em 07/07/2016

25Disponível em:

http://www.bvsalutz.coc.fiocruz.br/html/pt/static/trajetoria/volta_brasil/busca_doenca.php Acesso em: 06/07/2016

26Disponível em: <http://linux.an.gov.br/mapa/?p=7270>) Acesso em: 06/07/2016

27Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=6NznlSoxns0&feature=youtu.be> Acesso em:

ações de prevenção da doença e terminaram a atividade discutindo a eficácia das campanhas de combate aos focos dos mosquitos transmissores.

As turmas estiveram dedicadas a dois trabalhos de pesquisa. Um relacionado ao estudo integrado de Ciências e Humanidades sobre o direito à cidade no contexto das transformações urbanas. E outro, mais específico, dos estudos de Ciências sobre as doenças urbanas e a imunologia. Cada grupo ficou responsável por uma doença urbana como dengue, tuberculose, sarampo, entre outras. Pesquisaram as ações patogênicas, a tipificação das doenças, sintomas e formas de tratamento.

Ao final deste trimestre então, fizemos o trabalho de campo para que os alunos tivessem contato com os locais estudados e que pudessem perceber in loco as dinâmicas e contradições da cidade. Para que os alunos tivessem contato com o trajeto criamos um mapa WEB (anexo 17), com informações para a pesquisa sobre o direito à cidade em contextos de transformações urbanas no Rio de Janeiro²⁸. Navegando pelos caminhos e lugares do Circuito de Transformações Urbanas, assistindo aos vídeos e observando as fotografias de cada ponto a ser visitado, já iriam se apropriando dos lugares e temas de pesquisa. E, posteriormente, usariam essas informações para compor suas reflexões.

A pesquisa *O direito à cidade no contexto das transformações urbanas* teve por objetivo elaborar um painel expositivo sobre o tema abordado no primeiro trimestre. O painel ilustrado foi dividido em quatro partes/seções: a cidade febril (a cidade antes da Reforma Passos); a cidade de Pereira Passos (a cidade sob o modelo Belle Époque); a cidade metropolitana (a cidade que se transforma progressivamente numa metrópole); e a cidade olímpica (a cidade entendida como uma mercadoria para interesses externos).

Com base nessa organização, os alunos foram divididos em grupos de até 3 componentes e ficaram responsáveis pela pesquisa e elaboração de um texto informativo sobre um determinado tema e pela criação de um texto sobre impressões pessoais acerca do trabalho de campo na área central do Rio de Janeiro. Nesse trabalho, eles puderam aliar texto com imagens sobre o tema estudado. Desta forma, cada grupo pesquisou sobre um dos temas listados: 1- O Bairro da Misericórdia e a origem da cidade. 2- Quem são os pobres urbanos do Rio do final do séc. XIX e início do XX? 3- Os cortiços e o bota abaixo. 4- As epidemias da cidade febril na transição do século XIX para o XX. 5- A Reforma Pereira Passos e suas obras

²⁸Também pode ser visto no link: <https://www.google.com/maps/d/embed?mid=1e51GKJKjQ7oefNa7Q2eHQcIs0uE&ll=-22.903793517273247%2C-43.17585789999998&z=15>

de modernização da cidade. 6- A revolta da Vacina e seus personagens. 7- A demolição do Morro do Castelo. 8- A construção da Avenida Presidente Vargas. 9- A Praça XI e as origens do Samba. 10- Projeto Porto Maravilha e suas obras de modernização da cidade. 11- O Progresso e suas contradições: cidade olímpica e o aedes aegypti.

Este trabalho se transformou em um grande painel a ser apresentado no final do ano. Para que os alunos tivessem um registro material do que foi a pesquisa, oferecemos para cada um uma versão impressa da pesquisa, em forma de livreto. Com essa materialização, pensamos dar um sentido as pesquisas desenvolvidas e que possam perceber como o processo de construção dessas pesquisas é importante para o resultado final.

3.2 Refletindo sobre essa experiência pedagógica

Procuro agora refletir sobre a aplicação das sequências didáticas e se conseguimos trabalhar de forma procedimental e interdisciplinar. Primeiro, discuto o uso procedimental das fontes selecionadas e, por fim, faço uma reflexão, a partir da contribuição dos colegas de equipe, se caminhamos para uma proposta interdisciplinar.

3.2.1 Um Currículo por procedimentos?

Esse conjunto de sequências didáticas procurou nortear as aulas do trimestre e buscou construir uma narrativa da História nacional a partir das mais variadas fontes, tentando assim um panorama amplo desse período sob diversas perspectivas. Desenvolvemos um trabalho procedimental com as fontes na perspectiva de uma análise crítica das mesmas. Esse foi o objetivo, como pretendo mostrar descrevendo o tratamento das fontes apresentas.

O trabalho com documentos em sala não pressupõe o fim de aulas expositivas e nem da importância do papel do professor. Para que o aluno possa dialogar com as fontes é necessário que este mobilize alguns conhecimentos discutidos previamente. A autonomia não se constrói por si só, deixando que os alunos busquem o conhecimento de forma espontânea. Tirar a centralidade do professor e da aula expositiva é o caminho, já que as discussões prévias têm como objetivo preparar o aluno para o momento da análise das fontes. Mudam-se os objetivos e procura-se uma relação dialógica.

A construção do conhecimento passa pela formulação de questões previamente discutidas em sala e posteriormente, com o tratamento das fontes, procuramos responder as questões levantadas. Isso é um pressuposto, os caminhos que seguirão com as questões que aparecem nesse processo podem contudo, levar a outras problematizações que o imponderável de uma sala pode proporcionar.

De uma forma mais geral, todos os documentos passam por um caminho parecido. Esta primeira forma procedimental de analisar um documento foi de certa forma utilizada em todos os documentos apresentados na sessão anterior. São estes, a partir da categorização de (SCHMIDT e CAINELLI 2004): 1- Identificação do documento; 2- Explicação do documento; 3- Comentário do documento.

O primeiro passo é educar o olhar para o documento histórico que está em suas mãos. Que tipo de fonte é esta? É a primeira pergunta que fazemos ao documento. Pressupomos que alunos de nono ano já tenham esse procedimento dominado. Depois, passamos a natureza do documento, o que diz o documento e o que não diz. Buscar maiores informações sobre o documento pode ajudar a entender do que se trata, por exemplo, se são leis, por quem foram feitas? Quando? Pra que? Etc. Buscar informações sobre o autor e a data são os primeiros e essenciais passos para tentar localizar o aluno no tempo e no espaço, para depois passarmos ao teor do documento em si.

O segundo momento de leitura ou observação do documento é onde temos as perguntas, reflexões e questionamentos ao documento. Qual o objetivo/intenção do documento? Quem elaborou esse documento? Por que? É o momento de relacionar com o que foi estudado, elaborar respostas e novas perguntas para compreendermos melhor esse documento. Essa parte desenvolvemos em um debate em sala, com toda a turma ou em grupos, onde primeiramente observavam e discutiam entre eles e depois socializamos com toda a turma.

Finalizamos com o comentário do documento, que é uma síntese do caminho percorrido. Tentamos assim realizar um registro escrito do que foi debatido, (em algumas fontes em anexo, coloco as questões previamente elaboradas), tentando assim esgotar e fazer com que percebam o caminho percorrido para análise do documento. Desse ponto também podemos expandir para outros pontos levantados a partir dessa análise, fazer outras relações e instigar novas perguntas.

Com a possibilidade de uma variedade de documentos para serem trabalhados, surge também uma possibilidade maior de formas de trabalhar com cada um em sala. Se a crítica ao documento como ilustração de uma verdade trazida pelo professor, marcou o questionamento da chamada aula tradicional, esta se deve ao fato desta ser a única forma de se trabalhar com documentos em sala durante muito tempo. Falo isso porque existem diversos objetivos que podem ser realizados em sala, sendo o principal, como já foi falado, o de desenvolver um olhar crítico e trazer as fontes como possibilidade de responder ou formular hipóteses, mas esses mesmos documentos, também podem ser utilizados como ilustração de uma determinada discussão em sala. Não vejo esses dois tipos de usos como excludente.

Esses documentos passam então por um processo de observação pedagógica, tentando trazer procedimentos de análise que podem ser utilizados para qualquer tipo de documento. Esse olhar para o documento, mobilizando alguns objetivos iniciais serão importantes para que o aluno possa utilizá-los em qualquer aspecto da sua vida. Podem então, olhar para um documento e buscar informações, situar o documento no contexto que foi produzido, identificar a natureza do documento e, por fim, poder criticá-lo.

Esse caminho é o primeiro e importante passo para trabalhar o uso de fontes de forma procedimental. Pode ser aplicado a qualquer documento. Sabemos também que cada tipo de documento tem suas características e especificidades próprias e também carrega uma possibilidade de procedimentos próprios. Vamos então ver como foi trabalhado cada documento.

Nos primeiros documentos utilizados em sala (anexos 1e2), trabalhamos com documentos escritos pouco utilizados no cotidiano da escola. Documentos que são muito utilizados pela pesquisa historiográfica mas pouco aparecem em sala de aula. Existe um primeiro estranhamento com números e tabelas quando os alunos se deparam com essa proposta, mas considero importante trazer para o nosso universo essas análises que são mais cotidianas na Geografia.

A pergunta inicial é exatamente ‘O que mais chamou sua atenção nesses dados sobre o período imperial brasileiro?’ O objetivo é estimular a observação e busca por informações. Como estamos fazendo um panorama do Brasil Imperial, estes dados podem situar os alunos nesse contexto específico. Este recurso de dados e textos oficiais são interessantes para percebermos aspectos sociais e relações de poder.

Estimulando o olhar na primeira pergunta podemos fazer relações, comparações e deixar que as dúvidas e perguntas surjam e estimulem a participação e curiosidade, já que sempre surgem perguntas que não tenho a resposta imediata. A segunda pergunta ‘Analisar as províncias mais povoadas em 1872 e explique as possíveis causas dessas serem as províncias mais povoadas’, procura mobilizar os conhecimentos prévios para perceberem as relações de continuidade do que foi o processo de colonização e Império.

Trabalhar com documentos oficiais talvez seja a escolha mais ousada para o 9º ano de escolaridade. O Código Penal de 1890, por exemplo, tem uma escrita não familiar e uma grafia de época que dificulta a apropriação dos alunos. O que deu segurança em escolher essa fonte foram as discussões em sala sobre as questões sociais do Brasil no início da República. Mobilizar seus conhecimentos prévios os ajudou a perceberem o teor da lei.

Esse documento pelo tamanho e pela grafia deve ser utilizado com auxílio do professor para não ficar muito confuso ou maçante para o aluno. O trabalho foi fazer uma leitura coletiva, trazendo as possíveis dúvidas e estimulando debates para socializar as questões e possíveis entraves. Nesse momento de verbalização podemos ajudar na elaboração de questões e respostas.

Posteriormente, foi solicitado que transformassem nossas discussões em relatos escritos. Esse processo busca valorizar as habilidades de verbalização e escrita, procurando levantar questões, elaborar perguntas, reelaborar e transformar estas discussões em texto.

Pensando nos procedimentos, em relação aos conteúdos e conceitos, pretendemos trazer a questão das leis e problematizar seu objetivo, caracterizar o projeto político da nascente república e fazer uma discussão de direitos, cidadania, preconceito, enfim, dependemos do tempo e das questões que surgem.

Trabalhando com as imagens em uma perspectiva que não seja de atividade ilustrativa e sim como construção social, escolhi a pintura ‘A Redenção de Cam’, do autor Modesto Brocos (fonte 4), por todo seu elemento simbólico, cultural e por conta do seu uso político pelo Estado. Com a profusão de imagens que os jovens têm acesso atualmente, o cuidado no olhar é um procedimento fundamental para a educação histórica.

Observar essa imagem é interessante porque dificilmente chegaremos de forma autônoma ao seu significado. Dizem que os historiadores sempre querem saber o que está ‘por trás’ das coisas. Isso tem sua verdade e essa pintura é um ótimo exemplo para estimularmos o

olhar e a pesquisa. Também já havíamos debatido em sala, como parte do desdobramento dos outros documentos, a política de embranquecimento.

Interessante que uma primeira observação da imagem levou as mais diversas interpretações, a grande maioria porém, longe das que faziam relação com a política de embranquecimento. Esse aspecto foi interessante para discutir a iconografia como fonte histórica.

Nessa perspectiva, a iconografia pictórica transmite mensagens que vão além da imagem ali exposta, uma vez que está recheada de valores simbólicos e sintomalogias culturais, reproduzindo as perspectivas temporais e as formas de poderes subjacentes ao período representado, cabendo à História o desvelamento das dimensões ali expressas. (VIEIRA, 2013.p.5 Apud VIEIRA e SCHMIDT 2015 p.89)

Este olhar para o documento histórico, característica do historiador, permeou a discussão sobre a imagem. A sensibilidade, o tempo e a interpretação, claro, com os conhecimentos prévios, buscam estimular a sensibilidade para perceber o que está ‘por trás’ das coisas. A busca é por entender a pintura como fonte histórica, permeada por diversos atores sociais, como representação e que precisamos historicizar a partir da formulação de perguntas endereçadas à fonte.

O nome da obra também foi questionado, fazendo com que fossemos pesquisar a origem do termo ‘A redenção de Cam’. Com as respostas obtidas íamos desvelando aquele mistério. Quem são os personagens? O que representam? Os olhares, os gestos, as roupas, fomos esmiuçando a obra e percebendo que temos uma rica fonte para melhor compreendermos as questões sociais do Brasil na primeira república.

Também é uma fonte para questionarmos o presente. Mudanças e permanências que fazem parte do nosso cotidiano nessa cidade partida. A possibilidade de discutir apropriações culturais, modelos de beleza entronizados em nossa sociedade e a reprodução desses valores. São possibilidades de demonstrar como somos o resultado histórico do nosso passado, com todas as suas contradições.

O hábito de utilizar fontes pictóricas contribui para o alfabetismo visual, desenvolvendo a sensibilidade para com as imagens. Isso será importante para os alunos, já que somos bombardeados por estímulos audiovisuais o tempo todo. O hábito de trabalhar em sala com essas fontes vai familiarizando o aluno com essa leitura de mundo.

Outra fonte utilizada foi a Literatura (fonte 5), bastante utilizada quando as disciplinas História e Português conseguem fazer alguma parceria interdisciplinar. Cada vez mais a Literatura tem sido usada por outras disciplinas. Na escola em questão, Geografia e Ciências também trabalham com textos literários, quando não adotam livros de Literatura para serem trabalhados durante o trimestre. Trazendo o texto de Lima Barreto como um documento de época, situamos o autor e a obra no tempo e no espaço para entendermos o lugar de fala deste escritor tão importante para o período estudado. A leitura deste fragmento buscou contextualizar historicamente autor e obra e perceber como podemos construir os aspectos desse tempo histórico.

Lida pelos alunos, essa obra vai ganhando novas interpretações e olhares que podem se sobrepor ao que sabemos pelos estudos sobre a obra de Lima Barreto. A pluralidade da seleção em termos da natureza das fontes pretende trazer diversos pontos de vista sobre esse período histórico. Peças que vão se sobrepondo para que cada um vá montando esse quebra-cabeça que é perceber as questões sociais, políticas e econômicas de um Rio de Janeiro em plena transformação.

Com essa fonte estimei a interpretação sobre as habitações populares retratadas na obra. Lima Barreto foi utilizado também quando fizemos nosso trabalho de campo. No mapa web já citado, em cada local de visitação colocamos um texto ou vídeo contando um pouco sobre a história do lugar e em alguns textos utilizamos alguns fragmentos do autor. O Rio de Janeiro também foi desbravado pelas tintas de Lima Barreto, trazendo seu olhar crítico e ir nico sobre a Belle  poque carioca.

Como conclusão dessa atividade, propus um registro mais livre, deixando que pudessem criar seus próprios cortiços e assim se apropriassem de forma lúdica, imaginando os cortiços cariocas do início do século XX e os transformassem em desenhos para que concretizassem assim o que estava no papel e em suas cabeças.

Na próxima fonte, dialogando com a discussão anterior, utilizei a música em minha proposta. As can es também são documentos históricos, pois registram inten es, lutas e reivindica es decorrentes dos conflitos travados na sociedade pelos grupos que as compõem, em diferentes épocas.

Uma boa oportunidade de trabalhar o contexto social do Rio de Janeiro do início do século XX, é a utiliza o do samba. Ritmo nascido no Brasil, oriundo da mistura de

influências africanas e europeias e que se popularizou como um símbolo da cultura negra no país.

O samba nos seus primórdios, como demonstrei com as músicas apresentadas, ainda era bem diferente do samba que conhecemos hoje, então chamado de samba maxixado. Nascido nos bairros populares da cidade, parte destinada a população pobre que resistia com suas formas próprias de religião e práticas culturais. Nascido também nos terreiros das tias baianas, locais onde música e práticas religiosas davam o caldo cultural dessa população que buscava, nas brechas do Estado, formas de manter suas práticas culturais.

É nesse contexto que propus a canção como fonte para o trabalho de História. Procurei contextualizar todos os elementos da música para realizar o trabalho como fonte em sala de aula. A primeira tentativa foi em contextualizar a própria origem do samba, como resumi no parágrafo anterior e posteriormente fazer a relação entre autor, letra e melodia. A tentativa foi contextualizar a música em relação ao período histórico estudado por meio de pensar e analisar a música como documento histórico.

Trabalhar o samba e perceber como o próprio ritmo foi perseguido e discriminado também é um elemento importante para a construção de um maior entendimento sobre o contexto. As tensões sociais retratadas na letra Batuque na Cozinha e o retrato social nas outras, dão uma dimensão das lutas culturais ao nosso estudo.

Tentei trabalhar o exercício de escutar a música e refletir sobre o que acabamos de ouvir. Também procurei versões que pudessem retratar a época ao colocar gravações mais próximas da melodia da época, como o samba de João da Baiana na voz de Clementina de Jesus. A parte da melodia, por conta do meu pouco conhecimento, foi um estímulo ao evento que seguiu a essa aula, como já comentei, o ‘cine projeto’, com uma discussão mais aprofundada sobre samba com especialistas no assunto.

A utilização da linguagem musical foi uma ótima oportunidade de trazer para a sala de aula outras possibilidades de apropriação desse formato tão familiar para os alunos e mais uma vez, contextualizar a música como fonte de estudos e fornecer subsídios para um maior entendimento das formas de resistência cultural nas brechas de uma sociedade cada vez mais racista e excludente. Trabalhamos a obra de forma global, tentando estimular um olhar mais amplo para a música.

Os anexos 9 ao 13, foram trabalhados em conjunto. Nessa parte destaco o uso da fotografia e da charge. Imagens com natureza e funções distintas que foram trabalhadas no contexto das reformas urbanas e da Revolta da Vacina.

Duas charges foram utilizadas, uma sobre a vacina obrigatória e outra sobre a revolta. A charge, por si só, já é um elemento de crítica, normalmente de forma humorística, a algum fato. A charge é uma mensagem direta para o leitor que necessita de conhecimentos prévios para entendê-la. É um momento onde os alunos devem expressar suas relações e interpretações acerca da imagem.

Trabalhar charges como fonte histórica segue o mesmo raciocínio utilizado com outras fontes, temos aqui um documento que expressa valores e informações sobre uma determinada época e lugar. Ao utilizar o humor para denunciar algo, nos leva também a discutir que a charge é fruto da intenção de quem fez a obra.

A possibilidade de trabalhar com charges é dar vazão aos diversos entendimentos e interpretações dos alunos. Discuti também a charge como expressão artística e debatemos detalhes, inclusive alguns que tivemos que pesquisar para responder, como alguns elementos presentes na charge da Revolta da Vacina.

No caso da fotografia, temos um material rico em possibilidades. Explorar o período a partir das imagens de Marc Ferrez e Augusto Malta pode ser um trabalho a parte. Muitos caminhos podem ser percorridos com calma nesse período, o professor pode se aventurar por variadas fontes, personalidades, lugares e dedicar mais tempo a sua análise. No caso dos fotógrafos, foi pedido uma pesquisa em casa sobre cada um e posteriormente que escolhessem uma fotografia para que comentassem.

O início da nossa fotografia é um interessante documento histórico das profundas transformações que a cidade estava passando. Procurei mostrar a fotografia como documento. Afinal, ela registra uma realidade pelos olhos do fotógrafo. Para ilustrar o papel da fotografia na História, mostrei em sala dois exemplos de como essa técnica pode ser utilizada: a primeira foi uma foto de Adolf Hitler com um plano de baixo para cima, demonstrando força e grandeza, a outra, foi a famosa adulteração do stalinismo, apagando a figura de Trotski ao lado de Lenin. Essa ilustração foi para falar rapidamente da história da fotografia e das possibilidades de leitura que podemos fazer das imagens.

Como representação do real é importante saber quem está por trás da máquina, por isso foi pedido para pesquisarem sobre os autores. Por que e para que as imagens foram feitas? Começamos tentando responder essas perguntas.

Observar e tentar reconhecer lugares, mudanças e permanências também foi um exercício. Vivemos em uma época de grande profusão de imagens, algumas que duram somente vinte e quatro horas. Trabalhar o uso da fotografia como documento também é uma forma de tentar educar o olhar. Uma atividade interessante para o ensino médio é pedir para que os alunos procurem os lugares das fotos, tirem fotografias destes lugares e depois façam uma mostra. Trabalhamos também com fontes secundárias como elementos complementares a nossa a proposta.

Essa atividade durou praticamente todo o trimestre, finalizando com a atividade de campo percorrendo o centro da cidade(anexo 16) tentando perceber a História escrita na cidade. Registros de diversas épocas ainda marcadas no relevo. Tentamos observar os lugares, as pessoas e possíveis relações com outros tempos e que cidade é essa que mais uma vez se transforma.

A proposta foi fornecer uma gama diversificada de fontes e tentar trabalhar de forma procedimental com elas. Algumas com mais êxito do que outras, mas esse foi o primeiro trimestre do ano, o objetivo é pensar cada trimestre de forma integrada e procedimental. Ainda não estamos satisfeitos, em alguns trimestres a integração é melhor, em outros, aparece menos, tanto na integração dos objetivos quanto dos procedimentos.

Durante nosso percurso o diálogo era com o tema do trimestre sobre o direito à cidade. Das primeiras aulas à atividade de campo, pensamos a cidade, seus habitantes, sua história, suas políticas públicas, a resistência aos modelos impostos, tentamos pensar a cidade em outros modelos e padrões. Esse foi o diálogo norteador entre as disciplinas.

3.2.2 E sobre a interdisciplinaridade?

Será então que conseguimos desenvolver nesse trimestre uma atividade interdisciplinar? Será que a partir de um currículo integrado e um projeto em comum podemos dizer que conseguimos ultrapassar os limites das nossas disciplinas?

Retomando o conceito de interdisciplinaridade discutido no primeiro capítulo, vemos que a interdisciplinaridade pressupõe vontade e compromisso em elaborar um contexto mais geral, no qual cada uma das disciplinas “em interação” são, por sua vez, modificadas e

passam a depender claramente umas das outras, ocorrendo intercâmbios mútuos e recíprocas interrogações e existindo um equilíbrio de forças nas relações estabelecidas. O ensino interdisciplinar possibilita que o aprendizado seja transferido do contexto em questão pra outros contextos a fim de detectar, analisar e solucionar novos problemas.

Tivemos as disciplinas claramente voltadas para novos problemas que dialogavam entre si e um tema em comum que direcionava nossas aulas. Estávamos sempre acompanhando o que o outro estava fazendo e pesquisando juntos as soluções para os novos problemas que apareciam.

A alteração de cada disciplina na lógica interdisciplinar que intencionamos implementar não se faz sentir da mesma forma por todas as áreas disciplinares envolvidas. Talvez possamos dizer que Ciências e Geografia se alteraram mais do que História. Quando trabalhamos a Revolta da Vacina, por exemplo, a pesquisa e adaptação ao conteúdo tradicional da História foi por parte de Ciências que procurou pesquisar e adaptar seu conteúdo ao tempo histórico referido. Tivemos uma ótima integração com Ciências discutindo a revolta sob a perspectiva da saúde, das políticas públicas de higiene etc. Mas não houve uma modificação por parte da História.

O currículo, como já falei, tem o marco cronológico como referência, então, de uma certa forma, seguimos uma lógica não tão distinta da ordem tradicional. Nosso diferencial está na integração, na possibilidade de passear pelos conteúdos, podendo escolher o que melhor se adéqua a integração e ao diálogo com o projeto.

Talvez no equilíbrio de forças seja difícil essa total interação, já que em alguns momentos, uma disciplina deve buscar interação com a outra e a interação não se dá pelo tema em comum. Ou essa total interação somente ocorra em um currículo temático. Mas, observando a proposta de “história temática²⁹” ou “história por eixos temáticos”, também não se perde o marco cronológico. Se estudamos, por exemplo, o tema terra e propriedade, o marco está lá, com a posse da terra e propriedade na antiguidade, passando pelo feudalismo, a propriedade capitalista e a propriedade no Brasil da Colônia à república.

E essa é uma proposta temática específica para o ensino de história, estamos pensando em uma proposta integrada. Falta para a equipe, talvez, o conhecimento de outras formas de currículo integrado ou interdisciplinar em outras experiências educativas para dialogarmos e que possa, assim, ajudar em nossos dilemas.

²⁹Pego como exemplo o livro de Monteliato, Cabrini, Catelli. *História temática: terra e propriedade*, 7ª série/ São Paulo: Scipione, 2000. (Coleção História Temática)

Tentamos trazer novas abordagens e problemas para nossas aulas, dialogando sempre e complementando as questões que cada área buscava apresentar. Problemas que surgiam em uma disciplina eram desenvolvidos em outras e novas possibilidades se abriam. Como quando pensamos em aprofundar o estudo do samba como resistência cultural em uma cidade que buscava apagar as marcas do seu passado escravista.

Avaliando também o que precisamos melhorar, a fala do professor Pedro Henrique, de Geografia, nos ajuda a perceber algumas lacunas que precisam de um olhar mais acurado. (...) *teve suas falhas no desenvolvimento do processo ao não explorar com mais precisão, de forma integrada, o currículo de procedimentos e ao não conseguir desenvolver uma avaliação processual e qualitativa com mais organização.*

No caso da Geografia, percebe-se uma necessidade de estabelecer uma interdisciplinaridade também no currículo por procedimentos. Com as ciências talvez esse diálogo seja mais difícil. Essa crítica é interessante porque pensamos que os procedimentos são o nosso ponto de identidade da disciplina. É a nossa marca, o que faz da História uma ciência. Ou como na fala de Hobsbawn: "O que não podemos fazer, sem deixar de ser historiadores, é abandonar os critérios de nossa profissão" (HOBSBAWN, 1998, p.291).

Se pensarmos que na Geografia também se trabalhou de forma procedimental o uso de charges, podemos pensar que uma grande oportunidade se perdeu. Um planejamento prévio para o trabalho com essas fontes poderia ter rendido boas discussões. Trabalhei com charges do início do século e Geografia com charges atuais. Uma relação entre esses períodos e seus contextos de produção teriam sido, por exemplo, uma interessante possibilidade de proposta pedagógica. As amarras disciplinares são mais fortes do que pensamos.

A avaliação permanente de nossos fazeres é importante para sempre pensarmos em pontos que ficaram sem uma conclusão a contento e irmos aprofundando as análises, exercitando o processo de crítica e autocrítica, para que a cada trimestre e ano letivo possamos saber o que funcionou e o que precisa ser revisto. Dando continuidade em suas avaliações, Pedro Henrique observa outros pontos que precisamos melhorar:

Além disso, podemos aprimorar o estudo de campo e criar ações de pesquisa mais organizadas para ele. Apesar do resultado final do caderno de textos ter ficado legal, não acredito que tenha proporcionado um significado tão grande para os estudantes. Para resolver, precisamos ser mais atuantes e buscar um processo avaliativo mais preciso e dialógico semanalmente. Criar roteiros de estudo e pesquisa que orientem semanalmente o processo de construção dos textos. (Pedro Henrique)

Nossa proposta termina o segundo ano de implementação. Ainda estamos no começo, em fase de ajustes e com professores dedicados querendo que dê certo. Temos um longo caminho pela frente e sabemos que hoje, não estamos mais no mesmo lugar.

Entendo que já avançamos muito e conseguimos perceber um envolvimento por parte dos alunos, reconhecendo a relação entre as disciplinas, trazendo suas reflexões para a sala, tornando o processo mais dialógico. Talvez ainda não totalmente interdisciplinar, se pegarmos a definição integralmente, mas, com certeza, estamos muito mais próximos de uma perspectiva interdisciplinar do que disciplinar. E nos aproximando cada vez mais. Esse também é o entendimento do professor de Geografia:

Na minha avaliação, foi uma proposta interessante para os estudantes. Em vários momentos, foi possível estabelecer diálogos entre os conteúdos disciplinares. Não teve um caráter integralmente interdisciplinar, mas sim uma busca pela interdisciplinaridade. Na minha avaliação foi um projeto de pesquisa multidisciplinar que buscava estabelecer diálogos para uma aprendizagem mais significativa para os estudantes. Cumpriu bem a proposta do currículo integrado.

O caminho vai se abrindo e a integração curricular é uma conquista importante para a equipe. Algumas possibilidades existem e tentaremos, a partir dos macro temas, buscar uma maior integração, até quem sabe podermos chegar a essa tal interdisciplinaridade. Caminho este que o professor Henrique, de Ciências, acredita que estamos conseguindo com sucesso.

Eu avalio esse trabalho como ambos. Pra mim ele foi tanto um projeto interdisciplinar como um projeto integrado. Interdisciplinar porque quando fazemos toda essa mobilização com os alunos em relação dos reais motivos sobre as reformas no centro da cidade, a justificativa histórica é por conta das doenças urbanas e por uma questão higienista. É interdisciplinar por que é necessário que o aluno analise o contexto, tanto do ponto de vista científico e do movimento sanitarista, como do ponto de vista geográfico, por conta da paisagem do Rio de Janeiro e do ponto de vista histórico. É integrado por que ela permite que o trabalho seja complementado pelas diferentes disciplinas.

CONCLUSÃO

É certo que mulheres e homens podem mudar o mundo para melhor, para fazê-lo menos injusto, mas a partir da realidade concreta a que chegam em sua geração e não fundadas em devaneios, falsos sonhos sem raízes, puras ilusões. O que não é, porém, possível, é sequer pensar em transformar o mundo sem sonho, sem utopia ou sem projeto. (FREIRE, 2000, p.26)

Como conclusão do trabalho, é forçoso voltar ao início. Em minha introdução faço uma apreciação sobre os estudantes, seu universo e as críticas ao modelo atual de educação. Hoje, alguns meses depois, novamente estamos assistindo a ocupações de estudantes. Dessa vez, em escolas federais e universidades. Não poderia deixar de trazer a voz dos estudantes para ajudar na conclusão do trabalho. Pois os alunos também estão entre os mais afetados por estas discussões.

Sem sonho, sem utopia e sem projeto não mudamos nada. Começamos no nosso micro campo para pensar uma educação que perceba onde estão os sonhos e projetos dos nossos jovens, que mudanças necessitam ser pensadas em nosso universo de sala de aula e sempre dialogando sobre possibilidades. O projeto pedagógico da escola deste ano versa sobre os direitos humanos e foi proposto pelos alunos. Nossos alunos querem discutir direitos, respeito, diversidade, gênero, machismo, racismo, cultura, política, entre outros inúmeros temas. Querem também questionar o mundo. Precisamos exercitar a escuta empática e criar pontes.

É com essa troca e com a possibilidade de ver os ex-alunos em outras escolas e posteriormente ter esse retorno deles sobre como a sua formação no Ensino Fundamental foi ou não significativa que poderemos ter mais um elemento para análise da nossa proposta. É difícil fazer um balanço da proposta em tão pouco tempo. O que temos são nossas reflexões, trocas e algumas apostas.

Acredito que o momento é de ampliar nossa atuação para dialogar com outras escolas que procuram romper com as formas estabelecidas de currículo. Levar essa experiência para além da escola, organizar encontros e criar espaços para pensarmos a escola e o ensino de História para além dos muros escolares.

Estamos finalizando o ano, é tempo de balanços, repensar os caminhos, ajustar o que não funcionou e continuar caminhando. Nessa hora de avaliações, temos a nossa avaliação, entre equipe, direção e coordenação e temos também com os alunos, para sabermos como

avaliam o ano. Aqui nos preocupa a escuta sobre o currículo por procedimentos e a integração curricular. Pedi então que alguns alunos fizessem um comentário sobre o currículo integrado e sobre os procedimentos, para ter esse retorno do significado dessa proposta para eles. Foram poucos depoimentos, por conta do tempo, mas não poderia deixar de dar um espaço para essa escuta. Claro que não é conclusivo mas nos ajuda a pensar a proposta.

Primeiro, sobre a proposta de integração curricular, temos um relato positivo dos alunos quanto ao objetivo da proposta. Importante lembrar que, todo início de trimestre explicamos a proposta, o tema central, os conteúdos a serem trabalhados por disciplina e como buscaremos a integração da equipe. Além dos objetivos, entregues em cada início de trimestre, procuramos deixar claro como pensamos a integração e a proposta de trabalho integrado para desenvolvermos durante o período. Procuramos ter essa relação direta com os alunos, para que percebam tudo o que estamos pensando e também possam opinar e se apropriar da proposta.

No caso do relato do aluno Pedro (no caso dos alunos, os nomes foram preservados), foi uma grata surpresa que o exemplo escolhido para ilustrar a integração curricular tenha sido a do primeiro trimestre:

Eu acho clara a integração e o diálogo entre as matérias, pois quando estudamos um assunto, não estudamos apenas a parte de História ou Geografia ou Ciências, estudamos todo o contexto. E esse currículo deixa mais claro esta integração. Por exemplo: no primeiro tri estávamos estudando a reforma de Pereira Passos em História, reforma urbana do Rio em Geografia e doenças urbanas em ciências, e com a integração dos estudos fazia a visão geral da cidade do Rio de Janeiro no começo do século XX e final do século XIX.

Como você percebe o currículo de Ciências e Humanidades da escola? Com essa primeira pergunta tentei saber o que entendem da nossa proposta curricular. É importante saber se nosso currículo ajuda a orientar um olhar para o todo, perceber o conhecimento em todas as suas dimensões. Entender as disciplinas e os conhecimentos como complementares, que se relacionam e podem dialogar.

Difícil afirmar que temos um ensino mais significativo, este sim, um mantra para a maioria dos professores. Mas quando os alunos percebem o sentido do que ensinamos e as relações entre os saberes, aquilo tem um significado para elas. Para entendermos o sentido do

currículo, temos que dialogar constantemente com os alunos, fazer com que sejam também construtores da proposta.

Essa construção do saber escolar passa pelo constante diálogo com os alunos, pois a produção do conhecimento e do currículo está sempre em movimento. Formulações e reformulações, críticas e sínteses, a escola é viva e está sempre em transformação. Em outro relato, também percebemos que este objetivo da integração foi atingido, como podemos ver na fala da aluna Mila:

Acho o currículo de ciências e humanidades uma ótima proposta pois de alguma forma as matérias que fazem parte dialogam. Sendo assim, ao juntar as três disciplinas, o aluno consegue se organizar melhor e entender os conteúdos. Muitas vezes, quando o aluno não percebe a ligação entre as matérias de História, Geografia e Ciências, a compreensão de cada uma fica mais complicada. Eu entendo o currículo de ciências e humanidades como uma forma de melhor organização para o aluno e de um entendimento mais claro sobre a ligação das três matérias envolvidas.

Nas propostas tradicionais praticamente não existe ligação entre as disciplinas. Na argumentação de Zabala (1998), o trabalho deve partir dos interesses dos alunos e não apenas das disciplinas. Tentar partir dos seus interesses e daí para conhecimentos que estão além, fazendo-os participantes nessa construção.

A proposta de relacionar diferentes conteúdos em torno de problemas, aproveitando as dúvidas e contribuições dos alunos vai nos aproximando da perspectiva do conhecimento globalizado e relacional de Hernandez (1998). Talvez não tão flexível a ponto de mudar os rumos de uma proposta preestabelecida, mas estamos sempre tentando dialogar e trabalhar a partir das expectativas e dúvidas que surgem no cotidiano das aulas.

É nessa perspectiva que queremos desenvolver nosso trabalho, buscando um maior diálogo e interação com os alunos, uma integração maior entre as disciplinas e cada vez menos amarras disciplinares e conteudistas. Em outro relato, da aluna Natasha, temos um caminho:

A integração e o diálogo entre as disciplinas de Geografia, História e Ciências são perceptíveis e me ajudam muito. A cada matéria nova, nós, alunos, podemos nos aprofundar mais e entender algum evento/conceito através de várias perspectivas. Além disso, a facilidade de colocar o conhecimento em prática se torna muito maior.

A tentativa de integração nas ciências e humanidades é foco desse estudo, mas existe uma tentativa institucional de sempre que possível, construir relações e parcerias. Isso também é perceptível para os alunos. Nesse caso, fiz a mesma pergunta a um ex aluno para saber, com esse afastamento, como seria sua relação com a proposta.

Vejo que a Sá Pereira tem grande empenho quando se trata de Currículo Integrado. Esse conceito se vê muito presente nas atividades que envolvem diferentes aulas, como o projeto dos Curtas, a Feita Moderna e a Mostra de Artes.

É clara a tentativa dos professores de criarem vínculos e relações entre os diferentes assuntos tratados em cada disciplina. Propostas fora da sala de aula também costumam integrar várias áreas do conhecimento como Educação Física e Ciências, Geografia e História e Matemática e Educação Física. (Apolo, ex-aluno)

Percebe-se então uma preocupação clara com a integração. E com os procedimentos de pesquisa? Pensar um currículo somente por procedimentos também é uma ideia instigante. Secundarizar os conteúdos e trabalhar diretamente com os procedimentos poderia levar a proposta de integração e método globalizado a um outro patamar, onde superaríamos as disciplinas e os conteúdos. Essa discussão existe e mobiliza a equipe. Talvez tenhamos que refletir mais e pensar melhor na integração dos procedimentos.

Por hora, temos um trabalho com procedimentos e cada disciplina tratando de seu campo específico de atuação. A preocupação da sequência didática apresentada é trabalhar os processos de disputa, as relações de poder, as apropriações e resistências, mostrar a História em suas múltiplas possibilidades e discursos. Tentei nesse trabalho fazer com que o aluno se aproprie desse instrumental para ter autonomia em relação a leitura de mundo. O saber fazer que é objetivo dos conteúdos procedimentais. O relato do aluno Pedro nos dá uma noção do que estamos construindo:

(...)aprendendo a utilizar esses procedimentos bem e de maneira correta poderá nós ajudar a fazer tanto um doutorado como fazer uma simples pesquisa ou até mesmo organizar nossos pensamentos, nossas teses. E talvez seja mais importante aprender esses procedimentos que matérias pelo livro, pois assim podemos ter autonomia para aprender essas matérias e muito mais sozinhos.

Aprender fazendo, buscando. O aluno aprende em várias situações da vida, em casa, com os amigos, no universo virtual etc. Sabendo se orientar nesse universo fora da escola, podemos dar um passo importante para a formação dessa nova geração conectada e sempre em busca de novidade.

É o que também nos relata a aluna Natasha:

Sim, a pesquisa é uma forma mais autônoma de colocar em prática o que aprendemos. Apresentar uma pesquisa, escrever um texto, todas essas coisas são importantes, pois nos ajudarão no futuro, independente da área que escolhermos. O sistema que usamos na escola (Google Drive) também é um estímulo, por ser simples e completo.

A tentativa é fazer com que o aluno possa pensar historicamente, relacionando, criticando e percebendo a diversidade dos discursos que constroem o saber histórico. Esse é o objetivo e talvez seja um caminho que devemos aprofundar mais e talvez rumar para um currículo com um peso maior no procedimental e menor nos conteúdos integrados. Mas para isso precisamos romper outras barreiras.

Uma proposta majoritariamente procedimental nos aproximaria de algumas práticas pedagógicas que partem de uma visão de escola onde os conteúdos surgem das demandas dos alunos, onde o diálogo e a construção do conhecimento são pensadas de forma horizontal e democrática e o professor seria uma espécie de tutor, orientando, a partir de seus procedimentos, as pesquisas definidas pelos alunos. Mais especificamente, como afirma Singer (1997), a denominação atual de escola democrática teria como característica comum a gestão participativa nos processos decisórios e a organização pedagógica como centro de estudos, em que os estudantes definem suas trajetórias de aprendizagem, sem currículos compulsórios.

Ainda estamos longe dessas propostas, as quais acompanhamos com atenção, mas pensamos também que estamos trilhando um caminho próprio e que na atual conjuntura já sofremos uma grande pressão por nossas escolhas. E também acredito que se caminhamos para esse rompimento, este não pode ser apenas da equipe de ciências e humanidades, deve ser de toda a escola. E repensar a estrutura escolar nos colocaria outras questões que, por se tratar de uma escola privada, novos limites apareceriam e que estão além das possibilidades de professores que desejam essas mudanças.

Como já abordado no capítulo 1, o currículo é tudo o que acontece na escola e se queremos uma reformulação curricular, devemos repensar a escola e sua estrutura. Um currículo realmente interdisciplinar deve envolver toda a escola e sua estrutura de aulas, avaliações, relações de poder etc.

Vamos seguindo e pensando que o estudo em tela possa ser uma contribuição para pensarmos na questão curricular de forma mais ampla. Que professores que realizam trabalhos significativos, muitas vezes de forma isolada em suas escolas, possam refletir, buscar conexões, debates e possamos pensar uma proposta curricular para o ensino de história, articulado com as discussões de currículo, para pensarmos uma outra escola.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABREU, Louise Storni Vasconcelos de. *DILEMA DA EDUCAÇÃO: Ensino de História tem Cumprido sua Função Social?*. XXVII Simpósio Nacional de História, ANPUH. 2013

ABREU, Rosana Gomes de. *A Integração Curricular na Área de Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias nos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio*. Dissertação de Mestrado apresentada ao Curso de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2002.

ANDRADE, Vera Cabana. *Repensando o Documento Histórico e sua Utilização no Ensino*. In: *Ensino de História: sujeitos, saberes e práticas*/ Ana Maria F.C. Monteiro, Arlette Medeiros Gasparello, Marcelo de Souza Magalhães, organizadores – Rio de Janeiro: Mauad X: FAPERJ, 2007.

BAGNO, Marcos. *Pesquisa na escola: o que é, como se faz*. São Paulo: Edições Loyola, 2012.

BARROS, José D'Assunção. *Fontes Históricas – um caminho percorrido e perspectivas sobre os novos tempos* in Revista Albuquerque. Vol.3, nº1, 2010.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. *Ensino de História: fundamentos e métodos*. São Paulo: Cortez, 2004

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*. MEC. 2015

BRASIL. *Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: história*. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC /SEF, 1998

CAIMI, Flávia Heloísa. *Fontes históricas na sala de aula: Uma possibilidade de produção de conhecimento histórico escolar? Anos 90*, Porto Alegre, v. 15, n. 28, p.129-150, dez. 2008

CHAVES, Elisgardenia Oliveira. *Educação Patrimonial e Ensino de História: Potenciais do uso de Documentação arquivística*. *História & Ensino*, Londrina, v. 19, n. 2, p. 59-85, jul./dez. 2013.

Escola Sá Pereira. *Proposta de Organização Curricular por Procedimentos de Pesquisa e Tratamento da Informação*. 2014.

FOCHESATTO, Cyanna missaglia de. *O Uso de Imagens no Ensino de História: Um Exemplo com as Pinturas de Pedro Weingartner*. *História & Ensino*, Londrina, v. 19, n.2, p.159-178, jul./dez. 2013

FONSECA, Selva Guimarães. *História nos guias curriculares – anos 70. in: Caminhos da história ensinada*. Campinas: Papyrus, 1995.

FRIGOTTO, Gaudêncio. *A interdisciplinaridade como necessidade e como problema nas ciências sociais*. UNIOESTE Campus Foz do Iguaçu. V.10-n 1-p.42.62, 1 sem. 2008

GABRIEL, Carmem Teresa; *O processo de Produção dos Saberes Escolares no âmbito da Disciplina de História: Tensões e Perspectivas*. In: XIII Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino - ENDIPE, 2006, Recife. XIII ENDIPE, 2006. v. 1.

GABRIEL, Carmem Teresa; MORAES, L. M. S. . *Conhecimento escolar e conteúdos: possibilidades de articulação nas tramas da didatização*. In: GABRIEL, Carmen Teresa; MORAES, Luciane Stumbo. (Org.). *Currículo e Conhecimento: diferentes perspectivas teóricas e abordagens metodológicas*. 1ed. Petrópolis: DePetrus/FAPERJ, 2014, v. 1, p. 23-42.

GATTI JUNIOR, Décio. *“Estado, currículo e livro didático de história no Brasil (1988-2007)*. In OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de & STAMATTO, Maria Inês Sucupira (Orgs.). *O livro didático de história: políticas educacionais, pesquisas e ensino*. Natal: EDUFRN, 2007.

HERNÁNDEZ, F. *Transgressão e mudança na educação: os projetos de trabalho*. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

HERNÁNDEZ, F.; VENTURA, M. *Organização do currículo por projetos de trabalho: o conhecimento é um caleidoscópio*. Porto Alegre: Artmed, 1998.

HOBBSAWN, Eric. *Sobre História*. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

LE GOFF, Jacques. *História e memória*. Campinas, SP Editora da UNICAMP, 1990

LOPES, Alice Casimiro, MACEDO, Elisabeth. *Teorias de currículo*. São Paulo: Cortez, 2011. Apoio: Faperj

LOPES, Alice Ribeiro Casimiro. *Integração e disciplinas nas políticas de currículo*. In: LOPES, Alice Ribeiro Casimiro, MACEDO, Elisabeth Fernandes de Ribeiro, ALVES, Maria Palmira Carlos [orgs.]. *Cultura e política de currículo*. Araraquara, SP: Junqueira&Marin, 2006

MARTINS, Maria do Carmo. *Reflexos reformistas: o ensino das humanidades na ditadura militar brasileira e as formas duvidosas de esquecer*. *Educar em revista*, nº51, 2014

MEDEIROS, Elisabeth Weber. *Ensino de História: Fontes e Linguagens Para uma Prática Renovada*. VIDYA, v. 25, n. 2, p. 59-71, jul/dez, 2005 - Santa Maria, 2007.

MONTEIRO, Ana Maria F.C.; *A História Ensinada: Algumas Configurações do Saber Escolar*. HISTÓRIA & ENSINO, Londrina, v. 9, p. 37-62, out. 2003

MONTEIRO, Ana Maria F.C. *Professores de história: entre saberes e práticas*. Rio de Janeiro: Mauad X, 2007.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu da. *Sociologia e Teoria Crítica do Currículo: uma introdução*. In: MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu da. (Orgs.); tradução de BAPTISTA, Maria Aparecida. *Currículo, cultura e sociedade*. São Paulo: Cortez, 1995.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. *O Currículo Como Criação Cotidiana*. Petrópolis, RJ:DP et alii; Rio de Janeiro: FAPERJ, 2012

PEREIRA, Fábio de Barros e OLIVEIRA, Inês Barbosa de. *Ponderações ao Currículo Mínimo da Rede Estadual do Rio de Janeiro: Uma Contribuição ao Debate em Torno da Base Comum Nacional*.

PEREIRA, Nilton Mullet e SEFFNER, Fernando. *O que pode o ensino de história? Sobre o uso de fontes na sala de aula*. Anos 90, Porto Alegre, v. 15, n. 28, p.113-128, dez. 2008

PERRENOUD, Philippe. *Ofício de aluno e sentido do trabalho escolar*. Porto: Porto Editora. Paris. ESF, 1994.

REVISTA TEMPO. Departamento de História da UFF. “*Porque os alunos (não)aprendem História? Reflexões sobre o ensino, aprendizagem e formação de professores de História*. IN: *Dossiê: Ensino de História*. Vol.11,nº21, Jul- Dez. 2006 – Rio de Janeiro. p. 35

SANTOS, Beatriz Boclin Marques dos. *Os Estudos Sociais e sua trajetória como disciplina escolar no Brasil*. In: *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, 2001.

SANTOS, Luciana Souza. *A noção de transposição didática e o bom ensino de História*. XXVII Simpósio Nacional de História-ANPUH, Natal-RN, junho de 2013.

SAVIANI, Dermeval. *O choque teórico da politecnicidade*. Trabalho, Educação e Saúde, 1(1):131-152, 2003.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora & CAINELLI, Marlene. *Ensinar História*. São Paulo: Scipione, 2004.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora & GARCIA, Tania Maria F. Braga. *Professores e produção do currículo: uma experiência na disciplina de História*. Currículo sem Fronteiras, v.7, n.1, pp.160-170, Jan/Jun 2007

SCHMIDT, Maria Auxiliadora & GARCIA, Tania Maria F. Braga. *Discutindo o currículo “por dentro” : contribuições da pesquisa etnográfica*. Educar, Curitiba, n. 17, p. 139-149. 2001. Editora da UFPR

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. *Jovens brasileiros e europeus: identidade, cultura e ensino de história (1998-2000)*. Perspectiva. Florianópolis, v.20, n.Especial, p. 182-208, jul./dez.2002

SILVA, Tomaz Tadeu. Documentos de Identidade: Uma introdução às teorias do currículo, p.54. 3.ed. – Belo Horizonte: Autêntica, 2009

VIEIRA, Jucilmara Luiza Loos & SCHMIDT, Maria Auxiliadora Moreira dos Santos. *Iconografia pictórica Histórica: A Produção de evidências e a aprendizagem histórica*. História & ensino, Londrina, v. 21, n. 1, p.83-113, jan./jun. 2015

XAVIER, Erica da Silva. *O Uso das Fontes Históricas Como Ferramentas na Produção de Conhecimento Histórico: A Canção Como Mediador*. Antíteses, vol. 3, n. 6, jul.-dez. de 2010, pp. 1097-1112

ZABALA, Antoni. *A prática educativa: como ensinar*. Porto Alegre: ArtMed, 1998

ZABALA, Antoni. *Como trabalhar os conteúdos procedimentais em aula*. Porto Alegre: Editora Artes Médicas Sul Ltda., 1999

ZAMBONI, Ernesta e OLIVEIRA, Sandra Regina Ferreira. *A Criança em diferentes cenários: Os Aspectos socioculturais e sua Influência na Narrativa da História*. In: *Ensino de história: múltiplos ensinamentos em múltiplos espaços*. (org.) Margarida Dias de Oliveira, Marlene Rosa Cainelli, Almir Fêlix Batista de Oliveira. Natal, RN: EDFURN

ANEXOS

ANEXO nº1- Balanço estatístico do Império

POPULAÇÃO:

Em milhões	1819	1872	1890
	4,6	9,9	14,3

PROVÍNCIAS MAIS POVOADAS em 1872

1º Minas Gerais: 2,1 milhões

2º Bahia: 1,38 milhão

3º Pernambuco e São Paulo: 840 mil

COMPOSIÇÃO POR GRUPO DE COR	1872	1890
Branca	38,0%	44,0%
Parda	41,4%	42,0%
Preta	20,0%	14,6%

Amarela e s/d (somente a partir do censo de 1940)

ÍNDICE DE ANALFABETISMO em 1872

Entre os escravos	99,9%
População livre	80,0%
Somente mulheres livres	86,0%

Apenas 16,85% da população entre 6-15 anos frequentava escolas

Havia somente 12 mil estudantes secundários

POPULAÇÃO EM ATIVIDADE POR SETOR em 1872

Agrícola	Serviços*	Indústria
80%	13%	7% (incluída a mineração)

* mais da metade = empregados domésticos

Em 1890 a CAPITAL FEDERAL tinha 522 mil habitantes

PARTICIPAÇÃO DO ELEITORADO em relação ao total da população

1872*	1881**	1894***	1930****	1945*****
13,0%	0,8%	2,2%	5,6%	13,4%

* porcentagem da população livre

** em 1881 os analfabetos perderam o direito de voto, o que será mantido com a República

*** primeira eleição presidencial republicana

**** última eleição presidencial da Primeira República

***** agora já incluindo o voto feminino

Fontes: FAUSTO,2000; CARVALHO,2001; SILVA,N.V. & HASENBALG,C.A. *Relações raciais no Brasil contemporâneo*. Rio de Janeiro: Rio Fundo: IUPERJ.1992

- 1) O que mais chamou sua atenção nesses dados sobre o período imperial brasileiro?
- 2) Analise as províncias mais povoadas em 1872 e explique as possíveis causas dessas serem as províncias mais povoadas.

ANEXO nº 2- DECRETO N. 847 DE 11 DE OUTUBRO DE 1890

Promulga o Código Penal.

O Generalíssimo Manoel Deodoro da Fonseca, Chefe do Governo Provisório da Republica dos Estados Unidos do Brazil, constituído pelo Exercito e Armada, em nome da Nação, tendo ouvido o Ministro dos Negócios da Justiça, e reconhecendo a urgente necessidade de reformar o regimen penal, decreta o seguinte:

CODIGO PENAL DOS ESTADOS UNIDOS DO BRAZIL

CAPÍTULO XIII

DOS VADIOS E CAPOEIRAS

Art. 399. Deixar de exercitar profissão, officio, ou qualquer mister em que ganhe a vida, não possuindo meios de subsistência e domicilio certo em que habite; prover a subsistência por meio de occupação prohibida por lei, ou manifestamente offensiva da moral e dos bons costumes:

Pena de prisão cellullar por quinze a trinta dias.

§ 1º Pela mesma sentença que condemnar o infractor como vadio, ou vagabundo, será elle obrigado a assignar termo de tomar occupação dentro de 15 dias, contados do cumprimento da pena.

§ 2º Os maiores de 14 annos serão recolhidos a estabelecimentos disciplinares industriaes, onde poderão ser conservados até a idade de 21 annos.

Art. 400. Si o termo for quebrado, o que importará reincidência, o infractor será recolhido, por um a três annos, a colonias penaes que se fundarem em ilhas marítimas, ou nas fronteiras do território nacional, podendo para esse fim ser aproveitados os presídios militares existentes.

Paragrapho único. Si o infractor for estrangeiro será deportado.

Art. 401. A pena imposta aos infractores, a que se referem os artigos precedentes, ficará extincta, si o condemnado provar superveniente aquisição de renda bastante para sua subsistência; e suspensa, si apresentar fiador idoneo que por elle se obrigue.

Parapho único. A sentença que, a requerimento do fiador, julgar quebrada a fiança, tornará effectiva a condemnação suspensa por virtude della.

Art. 402. Fazer nas ruas e praças públicas exercícios de agilidade e destreza corporal conhecidos pela denominação capoeiragem; andar em correrias, com armas ou instrumentos capazes de produzir uma lesão corporal, provocando tumultos ou desordens, ameaçando pessoa certa ou incerta, ou inculcando temor de algum mal:

Pena de prisão cellullar por dous a seis mezes.

Parapho único. E considerado circumstancia aggravante pertencer o capoeira a alguma banda ou malta.

Aos chefes, ou cabeças, se imporá a pena em dobro.

Art. 403. No caso de reincidência, será applicada ao capoeira, no gráo maximo, a pena do art. 400.

Parapho único. Si for estrangeiro, será deportado depois de cumprida a pena.

Art. 404. Si nesses exercícios de capoeiragem perpetrar homicidio, praticar alguma lesão corporal, ultrajar o pudor publico e particular, perturbar a ordem, a tranquillidade ou segurança publica, ou for encontrado com armas, incorrerá cumulativamente nas penas comminadas para taes crimes.

1) Explique o que você entende por vadio.

2) Analise o código penal de 1890 e escreva um pequeno texto sobre a situação social do início da república.

ANEXO nº3 - O esquema racial de Gobineau

Natureza e data do texto: Apud DA MATTA,1981:72

RAÇAS HUMANAS

	Negra	Amarela	Branca
Intelecto	Débil	Medíocre	Vigoroso
Propensões animais	Muito fortes	Moderadas	Fortes

Manifestações morais	Parcialmente latentes	Comparativamente desenvolvidas	Altamente cultivadas
-----------------------------	-----------------------	--------------------------------	----------------------

B) Passagens das cartas de Gobineau (1869-70)

Natureza e data do texto:

O Conde de Gobineau (1816-1882) era um diplomata francês, famoso autor do *Essai sur l'inégalité des races humaines* (1853-55), obra de 4 volumes em que ele analisava o declínio de inúmeras civilizações, atribuindo-o a uma lei natural, a 'lei do declínio', que 'os nossos olhos podem ver, os nossos ouvidos podem ouvir, as nossas mãos podem tocar' (*apud ARENDT, 1978:237*). Ele concluía, inclusive, pelo desaparecimento do homem da face da Terra, devido à degenerescência causada pela mistura de sangue, na qual a raça inferior acabava por predominar. Suas ideias tiveram mais sucesso a partir do último quartel do século XIX e chegaram até à 2ª Guerra Mundial. Embora possivelmente um conde impostor (seu título era duvidoso), Gobineau remontava sua genealogia ao deus germânico Odin, através de um pirata escandinavo. De abril de 1869 a maio de 1870, muito, muito a contragosto, este homem que achava 'também pertencer à raça dos deuses' foi encarregado de chefiar a legação diplomática francesa no Brasil, mais precisamente no Rio de Janeiro. Em inúmeras cartas à esposa e a amigos, deu exemplos de como o Brasil era visto pelas lentes racistas e, ademais, mal-humoradas.

Os brasileiros:

'excetuando a família imperial, todos aqui são mais ou menos mulatos, e passam a vida com um palito nos cabelos e um cigarro atrás da orelha. O Rio é uma cidade grande e bonita, mas são os estrangeiros que fazem tudo por aqui. Os brasileiros evitam mover uma palha para fazer qualquer coisa de útil, até mesmo para se afogarem' (p. 32)

Salvo o imperador... :

'Salvo o imperador, não há ninguém neste deserto povoado de malandros.' (...) 'Uma população toda mulata, com sangue viciado, espírito viciado e feia de meter medo...' (...) 'Nenhum brasileiro é de sangue puro; as combinações dos casamentos entre brancos, indígenas e negros multiplicaram-

se a tal ponto que os matizes da carnção são inúmeros, e tudo isso produziu, nas classes baixas e nas altas, uma degenerescência do mais triste aspecto.'

'Já não existe nenhuma família brasileira que não tenha sangue negro e índio nas veias; o resultado são compleições raquíticas que, se nem sempre são repugnantes, são sempre desagradáveis aos olhos.'

'As melhores famílias têm cruzamentos com negros e índios. Estes produzem criaturas particularmente repugnantes, de um vermelho acobreado... A imperatriz tem três damas de honra: uma marrom, outra chocolate claro, e a terceira, violeta.' (pp. 39-40)

Influências malsãs:

'Estou submetido a influências malsãs e excessivas. Minha extrema solidão, esta atmosfera só compatível a um banho de vapor perpétuo, este céu sempre cinzento e baixo, flores enormes de cores brilhantes atordoando-me os olhos, tantos negros, tantas negras, mulatos, mulatas de

todos os lados, ninguém com quem falar, a não ser o imperador, estou-me tornando imbecil, tenho febre, um mal-estar universal e um cansaço constante...' (p.75)

1) Escreva um relato sobre a visão de Gobineau sobre o Brasil

ANEXO nº4 - A Redenção de Cam

A Redenção de Cam é uma é uma pintura a óleo sobre tela realizada pelo pintor espanhol Modesto Brocos em 1895.



ANEXO nº5 - Casa de cômodos

Natureza e data do texto:

Trecho do capítulo XI do romance Recordações do Escrivão Isaías Caminha [1909], de Lima Barreto

“Durante todo esse tempo, residi em uma casa de cômodos na altura do Rio Comprido. Era longe; mas escolhera-a pôr ser barato o aluguel. Ficava a casa numa eminência, a cavaleiro da Rua Malvino Reis e, atualmente, os dois andares do antigo palacete que ela fora estavam divididos em duas ou três dezenas de quartos, onde moravam mais de cinquenta pessoas.

O jardim, de que ainda restavam alguns gramados amarelecidos, servia de coradouro. Da chácara toda, só ficaram as altas árvores, testemunhas da grandeza passada e que davam, sem fadiga nem simpatia, sombra às lavadeiras, cocheiros e criados, como antes o fizeram aos ricos que ali tinham habitado. Guardavam o portão duas esguias palmeiras que marcavam o ritmo do canto de saudades que a velha casa suspirava; e era de ver, pelo estio, a resignação de uma velha e nodosa mangueira, furiosamente atacada pela variegada pequenada a disputar-lhe os grandes frutos, que alguns anos atrás bastavam de sobra para os antigos proprietários.

Houve noites em que como que ouvi aquelas paredes falarem, recordando o fausto sossegado que tinham presenciado, os cuidados que tinham merecido e os quadros e retratos veneráveis que tinham suportado por tantos anos. Lembrar-se-iam certamente dos lindos dias de festa, dos casamentos, dos aniversários, dos batizados, em que pares bem-postos dançavam entre elas os lanceiros e uma veloz valsa à francesa.

À noite, quando entravam aqueles cocheiros de grandes pés, aqueles carregadores suados, o soalho gemia, gemia particularmente, dolorosamente, dolorosamente, angustiadamente... Que saudades não havia nesses gemidos dos breves pés das meninas quebradiças que o tinham palmilhado tanto tempo!

A casa pertencera talvez a um oficial de Marinha, um chefe de esquadra. Havia ainda no teto do salão principal um Netuno com todos os atributos. O salão estava dividido ao meio por um tabique; os cavalos-marinhos e uma parte da concha ficaram de um lado e o deus do outro, com um pedaço do tridente, cercado de tritões e nereidas.

Num cômodo (em alguns) moravam as vezes famílias inteiras e eu tive ali ocasião de observar de que maneira forte a miséria prende solidamente os homens.

De longe, parece que toda essa gente pobre, que vemos por aí, vive separada, afastada pelas nacionalidades ou pela cor; no palacete, todos se misturavam e se confundiam. Talvez não se amassem, mas viviam juntos, trocando presentes, protegendo-se, prestando-se mútuos serviços. Bastava, entretanto, que surgisse uma desinteligência para que os tratamentos desprezíveis estalassem de parte a parte.

Certo, quando assistia a tais cenas, não ficava contente, mas também não sabia refletir por aquele tempo, que, seja entre que homens for, desde que surjam desinteligências, logo rompem os tratamentos desprezíveis mais à mão.

Vi aí, na casa do Rio Comprido, os mais disparatados casos; e, pela manhã, aos domingos, quando me debruçava à janela, olhava brincando no terreiro uma pequenada em que se misturava o sangue de muitas partes do mundo. Em nenhum deles havia o gárrulo e a inocência dos meninos ricos; quando não eram humildes e tristes, eram irritáveis. Facilmente

surgia uma rixa entre eles e o choro passava do contendor vencido a ser geral entre todos, com os castigos infligidos pelas mães aos culpados e não culpados.

Admirava-me que essa gente pudesse viver, lutando contra a fome, contra a moléstia e contra a civilização; que tivesse energia para viver cercada de tantos males, de tantas privações e dificuldades. Não sei que estranha tenacidade a leva a viver e por que essa tenacidade é tanto mais forte quanto mais humilde e miserável. Vivia na casa uma rapariga preta que suportava dias inteiros de fome, mal vivendo do que lhe dava uma miserável prostituição; entretanto, à menor dor de dentes chorava, temendo que a morte estivesse próxima."

1) O que eram essas casas de cômodos antes de se tornarem habitações populares?

2) A partir do texto e das nossas discussões, use sua criatividade e descreva, com o uso de desenhos, uma casa de cômodos do final do séc. XIX e início do XX.

ANEXO nº6 - Batuque na cozinha (João da Baiana):

Natureza e data do texto:

João da Baiana (1887-1974], filho de uma quituteira que viera da Bahia para o Rio de Janeiro, foi um dos pioneiros do samba e dos ranchos no Rio de Janeiro das primeiras décadas do século XX. Esta música, datada de 1915, retrata o ambiente das casas de cômodos e a repressão policial aos habitantes das mesmas.

Não moro em casa de cômodos,
Não é por ter medo não,
Na cozinha há muita gente,
Sempre tem apelação,

Batuque na cozinha sinhá não quer,
por causa do batuque eu queimei meu pé,

Batuque na cozinha sinhá não quer,
por causa do batuque eu queimei meu pé,

Então não bula na cumbuca,
Não me espante o rato,
Se o branco tem ciúme,
Que dirá o mulato

Eu fui na cozinha pra ver uma cebola,
O branco com ciúme dum tal crioula,
Deixei a cebola, peguei na batata,
O branco com ciúme dum tal mulata,
Peguei no balaio pra medir a farinha,
O branco com ciúme dum tal branquinha

Voltei na cozinha, pra tomar um café,
O malandro tá com olho na minha mulher,
Mas comigo eu apelei pra desarmonia,
E fomos direto pra Delegacia,

Seu Comissário foi dizendo com altivez
É da casa de cômodos da tal Inês,
Revista os dois, bota no xadrez
Malandro comigo não tem vez

Batuque na cozinha sinhá não quer,
Por causa do batuque eu queimei meu pé,

Mas, Seu Comissário, eu estou com a razão,
Eu não moro na casa de habitação
Eu fui apanhar meu violão,
Que estava empenhado com o Salomão

Eu pago a fiança com satisfação
Mas não me bota no xadrez com esse malandrão,
Que faltou com o respeito a um cidadão,
Da Paraíba, do Norte, Maranhão

ANEXO nº7 - Cabide de Molambo, samba de João da Baiana

Natureza e data do texto:

João da Baiana (1887-1974] Esta música, cuja letra segue abaixo, é um bem-humorado retrato das condições de vida dos trabalhadores cariocas naquele período. Data da década de 1920.

"Meu Deus, eu ando com o sapato furado/
tenho a mania de andar engravatado/
a minha cama é um pedaço de esteira/
e uma lata velha, que me serve de cadeira (refrão).

Minha camisa, foi encontrada na praia/
a gravata, foi achada na ilha da Sapucaia/
meu terno branco, parece casca de alho/
foi a deixa de um cadáver de um acidente de trabalho. [refrão]

O meu chapéu, foi dum pobre surdo e mudo/
as botinas, foi de um velho da Revolta de Canudos/
quando eu saio a passeio/
as damas ficam falando: trabalhei tanto na vida/
pro malandro estar gozando. (refrão)

A refeição é que é interessante/
na tendinha do Tinoco/
no pedir eu sou constante/
O português, meu amigo, sem orgulho/

me sacode um caldo grosso, carregado no entulho. (refrão)"

ANEXO n°8 - O orvalho vem caindo, samba de Noel Rosa (e Kid Pepe)

Natureza e data do texto:

Samba feito em 1934.

"O orvalho vem caindo/ vai molhar o meu chapéu/
e também vão sumindo/ as estrelas lá do céu...
Tenho passado tão mal/
a minha cama é uma folha de jornal/

Meu cortinado é um vasto céu de anil/
e meu despertador é um guarda-civil
(que o salário ainda não viu)/

A minha terra dá banana e aipim/
meu trabalho é achar quem descasque por mim
(vivo triste mesmo assim)/

A minha sopa não tem osso nem tem sal/
se um dia passo bem/ dois e três passo mal/
(isto é muito natural!).

O meu chapéu, tá de mal para pior/
e o meu terno, pertenceu a defunto maior/
dois reais lá no Belchior "

ANEXO nº9 – Foto Augusto Malta

Foto de Augusto Malta: http://www2.uol.com.br/historiaviva/noticias/o_rio_pelas_lentes_de_augusto_malta.html



malta.html

ANEXO nº10 – Os Bestializados

“As reformas tiveram como um dos efeitos a redução da promiscuidade social em que viva a população da cidade, especialmente no centro. A população que se comprimia nas áreas afetadas pelo bota-abaixo de Pereira Passos teve ou de apertar-se mais no que ficou intocado, ou de subir os morros adjacentes, ou de deslocar-se para a Cidade Nova e para os subúrbios da central. Abriu-se espaço para o mundo elegante que anteriormente se limitava aos bairros chiques, como Botafogo, e se espremia na rua do Ouvidor. O footing passou a ser feito nos 33 metros de largura da Avenida Central, quando não se preferia um passeio de carro pela avenida Beira-Mar. No Rio reformado circulava o mundo Belle Époque fascinado com a Europa, envergonhado do Brasil, em particular do Brasil pobre e do Brasil negro.”

CARVALHO, José Murilo de. Os Bestializados: O Rio de Janeiro e a república que não foi. São Paulo: Companhia da Letras, 1987.p.40-41

ANEXO nº11 – Charge



Charge: O espeto obrigatório. <http://sociologiasurbanas.blogspot.com.br/>

ANEXO nº12 - Charge



Charge de Leônidas Freire sobre a Revolta da Vacina, publicada em O Malho, 1904.
<http://chc.cienciahoje.uol.com.br/a-revolta-da-vacina-2/>

ANEXO nº13 – A Revolta da Vacina

“Esse processo de reurbanização trouxe consigo formas de discriminação, exclusão e controle social, voltadas contra os grupos destituídos da sociedade. E foi no encontro sufocante dessa malha densa e perversa que a população humilde da cidade viu reduzir-se a sua condição humana e sua capacidade de sobrevivência ao mais baixo nível. Sua reação, portanto, não foi contra a vacina, mas contra a história. Uma história em que o papel que lhes reservaram pareceu-lhes intolerável e que eles lutaram para mudar.”

SEVSENKO, Nicolau. A Revolta da Vacina: mentes insanas em corpos rebeldes. São Paulo: Brasiliense, 1984p.88

a) As fontes 8 e 9 apresentam aspectos do Rio de Janeiro no início do Séc. XX. Analise e comente esses aspectos.

b) Analise o conteúdo representado nas fontes 10 e 11, descrevendo os principais elementos presentes em cada uma e estabeleça uma relação entre elas.

Fonte 10:

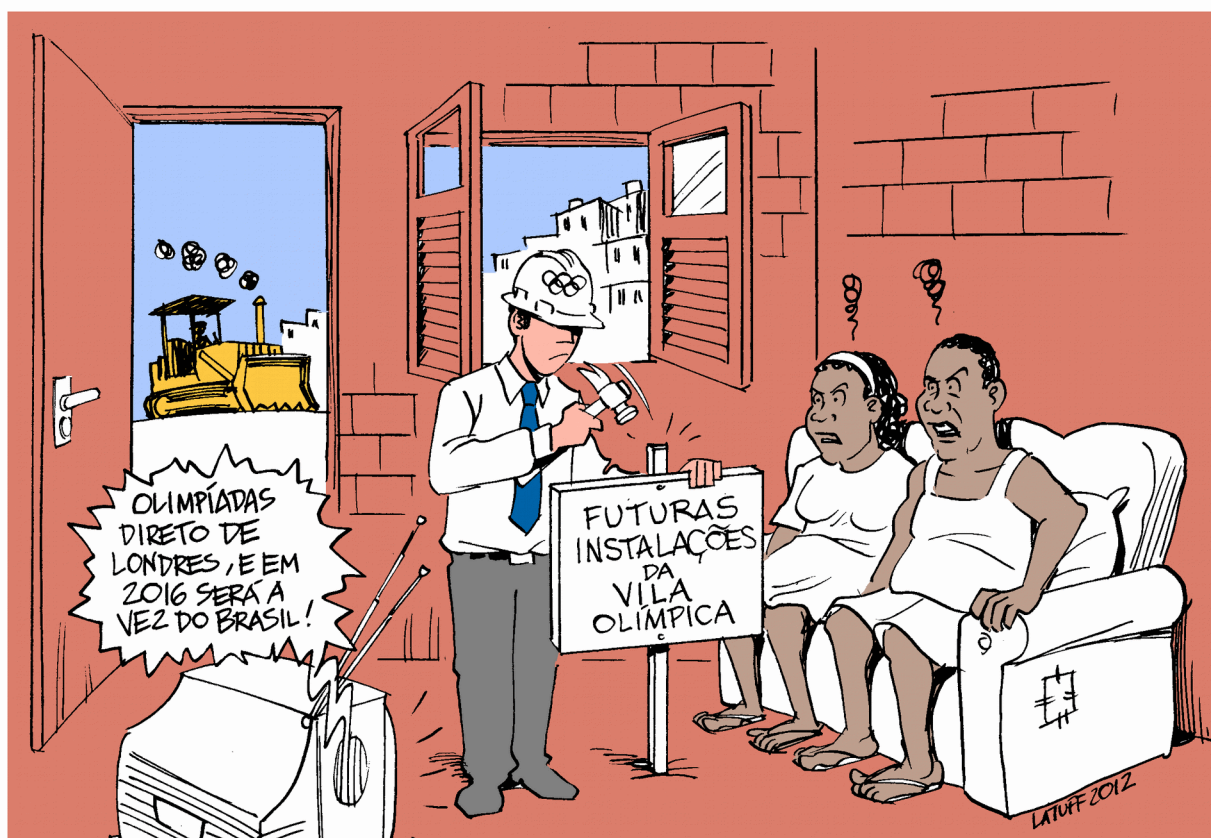
Fonte 11:

Relação:

c) Explique o significado da frase “Sua reação, portanto, não foi contra a vacina, mas contra a história”, na fonte 12.

d) Faça uma pesquisa sobre a vida de Augusto Malta e Marc Ferrez e redija um texto sintetizando os dados mais importantes obtidos em sua pesquisa. Após a pesquisa, selecione uma fotografia de cada e faça um comentário.

ANEXO nº14 - Charge



Geografia

Rio de Janeiro, Cidade Global?

Aluno:



Ficha:

Turma:

Data:

material\fundamental_II\Geografia\F9\F_029

A cidade do Rio de Janeiro vem passando por um processo cada vez mais acentuado de terciarização, em curso já há algumas décadas. A metrópole do Rio de Janeiro segue os passos da propensão mundial de predomínio do setor terciário nas economias metropolitanas, tendência que ganhou vigor após a década de 1970, com a Revolução Técnico-Científica e Informacional.

Ao atrair diversos fluxos globais de pessoas, capitais e empresas multinacionais, além de abrigar diversos eventos esportivos, culturais e empresariais de caráter internacional, muitos estudiosos consideram que a cidade carioca está caminhando para ser reconhecida como uma cidade global. Os Jogos Olímpicos de 2016, a Copa do Mundo de 2014 e projetos de revitalização urbana são elementos que contribuem para considerar a entrada do Rio de Janeiro na rede global de cidades. Além destes elementos, o que colabora para este pensamento:

- É o segundo centro financeiro brasileiro; tem as maiores gerências bancárias regionais; as sedes de alguns bancos menores; além de ser sede do Banco Nacional do Desenvolvimento Econômico e Social (BNDES) – o gigantesco banco federal de investimentos cujos financiamentos se estendem pela América Latina;
- Estão aqui também as matrizes de grandes empresas multinacionais brasileiras e de grandes corporações estrangeiras com atuação no Brasil e na América do Sul: Petrobras (petróleo), Vale (mineração), Souza Cruz (fumo), Shell (petróleo), Companhia Siderúrgica Nacional (mineração), Oi-Telemar (telecomunicações),

Embratel (telecomunicações), Ipiranga Petróleo, BR Distribuidora (Petróleo), entre outras.

- No início do século XXI, a implantação de torres empresariais está em constante expansão e o mercado imobiliário é um dos mais valorizados do mundo.

Levando em conta as características descritas acima, podemos considerar o Rio de Janeiro como uma cidade global?

Atividade 1

1) Explique o que é o setor terciário da economia.

2) A metrópole é um tipo de aglomeração na hierarquia urbana. Pensando nisso, explique como se caracteriza uma metrópole e quais são os tipos de metrópole existentes na hierarquia urbana brasileira.

3) Leia os artigos indicados e responda: o que é e como se caracteriza a Revolução Técnico-Científica e Informacional?

Artigos para consulta:

Revolução Técnico-científico-informacional (<http://goo.gl/ucrlRv>)

Terceira Revolução Industrial (<http://goo.gl/ubGGIE>).

As Cidades Globais

As cidades globais configuram-se como centros de poder e comando das decisões econômicas e financeiras mundiais. Essas cidades formam os polos de uma rede mundial, que se articulam por meio de uma infraestrutura que permite a circulação dos fluxos da globalização. Desse modo, o espaço geográfico das cidades globais destaca-se por abrigar:

- Os mais altos e modernos edifícios, nos quais se encontram as sedes das maiores corporações empresariais, dos grandes bancos, das bolsas de valores e das companhias financeiras, que movimentam os fluxos de capitais;
- As grandes redes de telecomunicações (emissoras de televisão e rádio, agências de notícias e empresas de telefonia), que permitem a circulação dos fluxos de informações;
- As melhores infraestruturas de transportes (rede rodoviária, ferroviária e aeroportuária), por onde circulam os fluxos de pessoas e mercadorias.

Embora algumas cidades globais estejam localizadas no mundo subdesenvolvido, devemos ressaltar que a distribuição dos fluxos é bastante desigual entre os países ricos e pobres.

Os fluxos mais intensos da globalização (informações, capitais, mercadorias e pessoas) passam pelas densas redes de transportes e de comunicações que ligam os principais polos da economia mundial (EUA, Canadá, Europa e Japão), por onde circulam 65% dos investimentos e 59% do comércio mundial. Os países mais pobres, por sua vez, encontram-se à margem da economia mundial, tendo uma participação secundária nos fluxos globais.

4) Com base no texto *Cidade Global e Megacidade: Conceitos Definem Tipos Diferentes de Centros Urbanos*, disponível no endereço (<http://goo.gl/AMfB38>), responda:

a) O que é uma megacidade?

b) Qual a diferença entre as cidades globais e as megacidades?

c) Alguns pesquisadores criaram um sistema de classificação das cidades globais. Como é essa classificação e o que ela leva em conta?

5) De acordo com os mapas *Planisfério: Distribuição das Cidades Globais e As Megacidades*, responda: as cidades globais estão concentradas nos países desenvolvidos ou subdesenvolvidos? E as megacidades? O Brasil possui alguma dessas cidades? Quais são elas?

6) Com base na notícia *São Paulo perde pontos em ranking das cidades globais*, disponível no endereço (<http://goo.gl/j0Lf37>), responda:

a) Qual a informação central da notícia?

b) Quais critérios foram considerados para elaborar o ranking das cidades globais?

c) Segundo os especialistas, quais motivos levaram a cidade de São Paulo a perder pontos no ranking?

7) Leia atentamente a notícia jornalística no endereço (<http://goo.gl/wLj8e4>) e faça um resumo dela, com no mínimo 6 linhas.

8) Leia o texto abaixo:

Com diferença de grau e de intensidade, todas as cidades brasileiras exibem problemáticas parecidas. (...) Em todas elas problemas como os do emprego, da habitação,

dos transportes, do lazer, da água, dos esgotos, da educação e da saúde são genéricos e revelam enormes carências. Quanto maior a cidade, mais visíveis se tornam essas mazelas.

Fonte: Milton Santos. *A urbanização brasileira*. São Paulo: EDUSP, 2009, p. 105.

O trecho acima foi extraído do livro *A Urbanização Brasileira*, escrito por um dos grandes geógrafos brasileiros, o professor Milton Santos (1926-2001). Em várias de suas obras, o geógrafo trata do rápido e caótico processo de urbanização pelo qual passou o Brasil nas últimas décadas. Tal processo, segundo esse especialista, trouxe problemas para o poder público e, sobretudo, para a população mais carente. Sobre o assunto, realize as tarefas abaixo:

a) Procure e selecione três notícias jornalísticas sobre a cidade do Rio de Janeiro que justifiquem a afirmação e o pensamento do geógrafo sobre as cidades brasileiras. Cole-as no caderno.

Orientações: A consulta pode ser realizada em jornais e revistas impressas ou na internet. Caso prefira os jornais online, consulte:

JORNAL DO BRASIL (<http://www.jb.com.br/>),

O GLOBO (<http://oglobo.globo.com/>),

EXTRA (<http://extra.globo.com/>),

O DIA (<http://odia.ig.com.br/>)

e outros jornais e revistas digitais.

b) Quais são os problemas urbanos abordados nas três notícias selecionadas por você? Em seguida, informe o título e faça um breve resumo de cada notícia.

Título da notícia 1: _____

Resumo: _____

Título da notícia 2: _____

Resumo: _____

Título da notícia 3: _____

Resumo: _____

c) Com base nas informações e dados trabalhados ao longo de toda a ficha sobre as cidades globais e as megacidades, escreva um pequeno texto abordando a seguinte questão:

Na sua opinião, podemos considerar a cidade do Rio de Janeiro uma cidade global? Justifique a sua resposta com bons argumentos.

Orientação: O texto deverá ser produzido na folha de respostas da escola. Ele deverá ter, no mínimo, 10 linhas e, no máximo, 20 linhas.

ANEXO nº16 – Ficha de Ciências e Humanidades

CIÊNCIAS E HUMANIDADES

O DIREITO À CIDADE

Aluno: _____



Ficha: _____

Turma: _____

Data: _____

[\\nome-da-maquina\diretorio\nome-do-arquivo](#)

Trabalho Integrado das Ciências e Humanidades

Tema: O Direito à Cidade no Contexto das Transformações Urbanas.

1- Questão sobre o macrotema: O progresso e as suas contradições.

Ao longo da história, diversos acontecimentos históricos provocaram modernizações e desenvolvimentos do território e da sociedade sob o ideário do progresso. Um desses exemplos foi o avanço tecnológico provocado pela Revolução Industrial e compreendido como um fator essencial para o progresso e para o bem estar da civilização. Com base nessa ideia, realize as tarefas abaixo:

- a- Consulte um dicionário e escreva o significado das palavras progresso e contradição.
- b- Podemos compreender as transformações urbanas como uma ação para o progresso da sociedade? Justifique a sua resposta.
- c- Analisando as ações realizadas na Reforma Passos, na Revolta da Vacina e no Projeto Porto Maravilha, o progresso foi acompanhado por contradições? Quais? Explique.

2- Questão sobre a Reforma Passos

Na década de 1940, as favelas no Rio de Janeiro aumentaram muito. Hoje, início do século XXI, elas revelam, de forma impressionante, a exclusão social e a limitada ação do Estado, e expressam a territorialização do crime organizado.

Elabore um texto sobre a violência no Rio de Janeiro, considerando:

- a. A relação entre reforma urbana, mudanças nas formas de moradia popular e participação política;
- b. Semelhanças e diferenças entre a situação da cidade na passagem do século XIX para o XX e no início do XXI.

3- A modernização do Rio de Janeiro, em fins do século XIX e início deste, ocorreu sobretudo por ser a cidade o principal centro político e econômico do país. A partir daí, o progresso esteve sempre relacionado às possibilidades de desenvolvimento nas áreas cultural e de entretenimento.

"Rio... Uma nova paisagem urbana se descortinava. Cores, luxo e sensações novas se anunciavam e se mesclavam às misérias também trazidas pelo progresso. Tempo de novos afazeres. O Rio de Janeiro se modernizava e clamava por sua inserção no mundo civilizado. Buscando o progresso, a cidade descobria uma nova maneira de ser. Reproduzindo os padrões europeus, a capital federal debruçava-se sobre o mundo dos lazeres e expandia suas possibilidades de buscar o prazer."

(MENEZES, Lená Medeiros de. OS ESTRANGEIROS E O COMÉRCIO DO PRAZER NAS RUAS DO RIO (1890-1930). Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 1992.)

Leia o texto abaixo, no qual Lima Barreto refere-se às reformas realizadas no Rio de Janeiro durante as gestões do Presidente Rodrigues Alves (1902-1906) e do prefeito do Distrito Federal Pereira Passos.

"De uma hora para outra, a antiga cidade do Rio de Janeiro desapareceu e outra surgiu como se fosse obtida por uma mutação de teatro. Havia mesmo na coisa muito de cenografia."

- a- Indique 2 (duas) transformações marcantes na paisagem da Capital Federal, decorrentes das reformas a que foi submetida, que confirmem a afirmativa do autor.
- b- Compare as duas fontes, procurando entender o que representou as principais mudanças trazidas pelas reformas para a cidade do Rio de Janeiro.

4 - O governo Rodrigues Alves (1902-1906) foi responsável pelos processos de modernização e urbanização da Capital Federal - Rio de Janeiro. Coube ao prefeito Pereira Passos a urbanização da cidade e ao Dr. Oswaldo Cruz o saneamento, visando a combater principalmente a febre amarela, a peste bubônica e a varíola. Essa política de urbanização e saneamento público, apesar de necessária e modernizante, encontrou forte oposição junto à população pobre da cidade e à opinião pública.

- a- Explique a forma de transmissão das 3 (três) doenças citadas na questão.
- b- Quais os motivos da forte oposição as medidas de urbanização e saneamento público?

5- Questão sobre o Porto Maravilha.

Nos últimos anos, o Brasil vem apresentando um crescimento econômico. O Rio de Janeiro dá claros sinais de uma nova dinâmica econômica, impulsionada pelos grandes eventos que vão ocorrer na cidade nos próximos anos. A Operação Urbana Porto Maravilha está preparando a Região Portuária, há muitos anos relegada a segundo plano, para integrar este processo de desenvolvimento.

No parágrafo acima, retirado da página Porto Maravilha, destaca-se uma visão otimista do projeto para a cidade do Rio de Janeiro. Pensando nisso, consulte a página do projeto urbanístico e responda as questões abaixo:

- a. Explique o que é a Lei Municipal nº 101/2009 e qual é a sua finalidade.
- b. Identifique quais são as principais intervenções urbanísticas do projeto na região portuária.
- c. Descreva as principais informações da política habitacional desenvolvida no projeto, identificando os grupos sociais atendidos.

5 - Questão explorando a opinião dos alunos sobre o tema da ficha.

*“O direito à cidade não é o direito de ter – e eu vou usar uma expressão do inglês – as migalhas que caem da mesa dos ricos. **Todos devemos ter os mesmos direitos de construir os diferentes tipos de cidades que nós queremos que existam.***

*O direito à cidade não é simplesmente o direito ao que já existe na cidade, mas **o direito de transformar a cidade em algo radicalmente diferente.** Quando eu olho para a história, vejo que as cidades foram regidas pelo capital, mais que pelas pessoas. Assim, nessa luta pelo direito à cidade haverá também uma luta contra o capital” (Harvey, David).*

Durante o Fórum Nacional de Reforma Urbana, no seminário “Lutas pela reforma urbana: o direito à cidade como alternativa ao neoliberalismo”, o geógrafo David Harvey realizou uma palestra sobre o direito à cidade nos dias atuais. No trecho acima, ele traz algumas ideias sobre o assunto. Leia-o com atenção e realize as tarefas abaixo:

- a- Com base nas informações da cartilha “O Direito Humano à Cidade” e na análise do trecho da palestra de David Harvey, explique o que é e a importância do direito à cidade na atualidade.
- b- Escreva um texto analisando a questão do direito à cidade durante a Reforma Passos e o Projeto Porto Maravilha.

ANEXO nº17 – Trabalho de Campo

