

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO - UEMA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA - PPGHIST

**EDILENE REIS PEREIRA**

**ENSINO DE HISTÓRIA NO ENSINO MÉDIO: prática pedagógica de professores pelo  
viés da interdisciplinaridade**

São Luís  
2021

**EDILENE REIS PEREIRA**

**ENSINO DE HISTÓRIA NO ENSINO MÉDIO: prática pedagógica de professores pelo viés da interdisciplinaridade**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em História (PPGHIST) da Universidade Estadual do Maranhão (UEMA) na linha de pesquisa Historiografia, Linguagem e Ensino, para a obtenção do título de Mestre em História.

Professor Orientador: Dr. Yuri Michael Pereira Costa

São Luís  
2021

Pereira, Edilene Reis.

Ensino de história no ensino médio: prática pedagógica de professores pelo viés da interdisciplinaridade. / Edilene Reis Pereira. – São Luís, 2021.

134f.

Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em História (PPGHIST), Universidade Estadual do Maranhão, 2021.

Orientador: Prof. Dr. Yuri Michael Pereira Costa.

1. Ensino de História. 2. Interdisciplinaridade. 3. Ensino Médio. 4. Prática Pedagógica. I. Título

CDU: 93/94:373.51(812.1)

**ENSINO DE HISTÓRIA NO ENSINO MÉDIO:** prática pedagógica de professores pelo viés da interdisciplinaridade

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em História (PPGHIST) da Universidade Estadual do Maranhão (UEMA) na linha de pesquisa Historiografia, Linguagem e Ensino para a obtenção do título de Mestre em História.

Professor Orientador: Dr. Yuri Michael Pereira Costa

Banca Avaliadora:

---

Prof. Dr. Yuri Michael Pereira Costa (Orientador)  
(PPGHIST/UEMA)

---

Prof. Dr. Marcelo Cheche Galves (Arguidor)  
(PPGHIST/UEMA)

---

Prof<sup>a</sup> Dra. Vanja Maria Dominices Coutinho Fernandes (Arguidora)  
(PPGEEB/UFMA)

---

Prof<sup>a</sup> Dra. Elizabeth Sousa Abrantes (Suplente)  
(PPGHIST/UEMA)

Amparo-me nos ombros dos mestres não apenas porque os admiro e suas obras me entusiasmam, mas também porque tenho a ambição de assim enxergar mais longe.

Celso Antunes

## AGRADECIMENTOS

A Deus, pelo dom da vida e tudo que nela há.

À minha família, em especial à minha mãe Ana e ao meu pai Edmilson, pelo apoio, companheirismo e por estarem sempre presente em minha vida.

Ao meu orientador, Prof. Dr. Yuri Costa, pela competência, dedicação, orientações, sugestões, palavras e diversos saberes partilhados ao longo do estudo.

À colega de mestrado, Terezinha Bogéa, pela amizade, incentivo, companheirismo e disponibilização de materiais necessários à construção pesquisa.

Aos professores do PPGHIST, pelas disciplinas ministradas, sugestões de leituras e conhecimentos compartilhados durante o curso.

A todos os colegas de turma, pelos momentos de alegria e apoio nos estudos, pesquisas e atividades realizadas.

Aos professores pesquisados do CEPBL por me receberem em suas salas de aulas e por responderem ao questionário solicitado.

Aos meus colegas de trabalho, em especial à professora Ivanete Coimbra, pela amizade, apoio e por estar sempre ao meu lado me incentivando e criando expectativas positivas em mim.

A todos que direta ou indiretamente contribuíram para a concretização deste estudo e que me ajudaram em momentos oportunos.

## LISTA DE IMAGEM

Imagem 1 - Livro didático utilizado pelos professores de História - CEPBJ.....	54
Imagem 2 - Ficha catalográfica do livro de História.....	54
Imagem 3 - Capítulo 9º do livro didático .....	55
Imagem 4 - Cena de Carnaval – Jean Baptiste Debret - 1823.....	66
Imagem 5 - Fachada do CEPBL – São Luís -MA .....	82
Imagem 6 - Estrutura curricular do Ensino Médio – CEPBL – diurno .....	83
Imagem 7 - Demonstrativa da capa do produto educacional.....	119
Imagem 8 - Demonstrativa do capítulo 1 do produto educacional.....	120
Imagem 9 - Demonstrativa do capítulo 2 do produto educacional.....	121
Imagem 10 - Demonstrativa do capítulo 3 do produto educacional.....	122
Imagem 11 - Demonstrativa do capítulo 4 do produto educacional.....	123

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Detalhamento do público alvo/professores. ....	60
Quadro 2 - Detalhamento dos componentes interdisciplinares propostos/unidades de ensino e conteúdos .....	60
Quadro 3 – População total da cidade do Rio de Janeiro de 1808 e 1821.....	78
Quadro 4 – Quanto à faixa etária.....	89
Quadro 5 – Quanto à formação inicial.....	89
Quadro 6 – Quanto ao tempo de docência.....	91
Quadro 7 – Quanto ao nível de pós-graduação .....	92
Quadro 8 – Concepções sobre interdisciplinaridade .....	95
Quadro 9 – Diferença entre interdisciplinaridade e transversalidade de temas.....	97
Quadro 10 – Pertinências e/ou impertinências da interdisciplinaridade no Ensino de História .....	100
Quadro 11 – Realização de aulas interdisciplinares .....	102
Quadro 12 – Facilidades e dificuldades na prática pedagógica interdisciplinar .....	105
Quadro 13 – O Ensino de História e os conteúdos de outras áreas .....	107
Quadro 14 – Relato de experiência interdisciplinar .....	109
Quadro 15 – Leitura sobre interdisciplinaridade .....	112

## **LISTA DE ABREVIATURAS**

AIBA – Academia Imperial de Belas Artes

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

CEPBL – Centro de Ensino Professor Barjonas Lobão

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

OMS – Organização Mundial de Saúde

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

ZDP – Zona de Desenvolvimento Proximal

## RESUMO

O presente estudo fundamenta-se na ideia de analisar como a História pode ser desenvolvida por meio de uma relação de ensino aprendizagem que estabeleça diálogo entre diferentes disciplinas, ou seja, priorizando uma perspectiva interdisciplinar. A pesquisa tem como objetivo geral compreender a interdisciplinaridade no Ensino de História, promovendo uma abordagem teórica e prática voltada a uma aprendizagem contextualizada e necessária à vida social, educacional e cultural do aluno, com vistas à elaboração de um produto educacional destinado aos professores de História. De maneira mais específica a pesquisa tem a intenção de desenvolver uma discussão sobre os processos interdisciplinares e seus elementos de integralidade com as disciplinas que compõem o currículo escolar; verificar se há, entre os docentes pesquisados, conhecimentos acessíveis ao ensino interdisciplinar; elaborar um roteiro de oficinas pedagógicas à luz do diagnóstico realizado com os professores e; detalhar os resultados obtidos por meio de análises dos dados coletados, considerando o perfil pessoal e profissional do universo pesquisado e a concepção que este tem sobre a interdisciplinaridade e transversalidade de temas no Ensino de História. A coleta foi realizada a partir de questionário no formato virtual. Quanto ao percurso metodológico, este se classifica como descritivo e exploratório, de natureza qualitativa. Descritivo, por interpretar e analisar as informações dos autores que estudam as relações e os significados dos elementos que compõem o processo de interdisciplinaridade no âmbito estudantil. Exploratório, por familiarizar o pesquisador e o seu objeto através de sondagens que aprofundam o olhar investigativo para poder compreender e apresentar análises satisfatórias de acordo com a compreensão dos sujeitos partícipes. Em relação à pesquisa de campo, a instituição escolhida foi o Centro Educacional Professor Barjonas Lobão (CEPBL), localizada à Rua Oito, S/N, bairro do Cohatrac III, zona urbana de São Luís/MA. Foram escolhidos e analisados cinco professores de História da 2ª série do Ensino Médio, sendo quatro com formação em História e um em Serviço Social, todos vinculados à Rede Estadual de Ensino do Maranhão. Os resultados indicam que os docentes concebem a interdisciplinaridade como um processo dinâmico que categoriza diversas formas de romper com o ensino tradicional, mas alguns encontram dificuldades na execução de aulas interdisciplinares no que se refere ao trabalho ao planejamento, ao relacionamento de horários, à troca de ideias e informações com os outros professores, na articulação de projetos interdisciplinares, entre outros descaminhos que inviabilizam a ação docente sob o viés da interdisciplinaridade.

**Palavras-chave:** Ensino de História. Interdisciplinaridade. Ensino Médio. Prática Pedagógica.

## ABSTRACT

This study is based on the idea of analyzing how history can be developed through a teaching-learning relationship that establishes dialogue between different disciplines, that is, prioritizing an interdisciplinary perspective. The research has as general objective to understand the interdisciplinarity in the Teaching of History, promoting a theoretical and practical approach directed to a contextualized learning and necessary to the social, educational and cultural life of the student, with a view to the elaboration of an educational product destined to History teachers. . More specifically, the research aims to develop a discussion on interdisciplinary processes and their elements of integrality with the disciplines that make up the school curriculum; to verify if there is, among the researched teachers, knowledge accessible to interdisciplinary teaching; elaborate a script of pedagogical workshops in the light of the diagnosis made with the teachers and; detail the results obtained through analyzes of the collected data, considering the personal and professional profile of the researched universe and the conception it has about the interdisciplinarity and transversality of themes in History Teaching. The collection was carried out using a questionnaire in a virtual format. As for the methodological path, it is classified as descriptive and exploratory, of a qualitative nature. Descriptive, for interpreting and analyzing information from authors who study the relationships and meanings of the elements that make up the interdisciplinary process in the student environment. Exploratory, for familiarizing the researcher and his object through surveys that deepen the investigative look in order to understand and present satisfactory analyzes according to the understanding of the participating subjects. Regarding field research, the institution chosen was the Professor Barjonas Lobão Educational Center (CEPBL), located at Rua Oito, S / N, Cohatrac III neighborhood, urban area of São Luís / MA. Five History teachers from the 2nd grade of High School were chosen and analyzed, four with a background in History and one in Social Work, all linked to the Maranhão State Education Network. The results indicate that teachers conceive interdisciplinarity as a dynamic process that categorizes different ways of breaking with traditional teaching, but some find it difficult to carry out interdisciplinary classes with regard to work, planning, the relationship of schedules, the exchange of information. ideas and information with the other professors, in the articulation of interdisciplinary projects, among other ways that make the teaching action unfeasible under the interdisciplinary bias.

**Keywords:** History teaching. Interdisciplinarity. High school. Pedagogical Practice.

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	<b>13</b>
<b>1 ENSINO DE HISTÓRIA: concepções pertinentes</b> .....	<b>22</b>
<b>1.1 Princípios e bases legais do Ensino Médio e o Ensino de História</b> .....	<b>32</b>
<b>1.2 Ensino de História no Ensino Médio pelo viés da interdisciplinaridade e transversalidade de temas</b> .....	<b>39</b>
<b>2 A INTERDISCIPLINARIDADE E SUAS INTERLOCUÇÕES NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM: a História em foco</b> .....	<b>50</b>
<b>2.1 Prática pedagógica interdisciplinar no Ensino Médio: apresentação do produto educacional</b> .....	<b>52</b>
<b>2.2 Detalhamento do produto educacional</b> .....	<b>59</b>
<b>2.3 Uma breve releitura da transferência da Corte Portuguesa para o Brasil: tema do produto educacional</b> .....	<b>71</b>
<b>3 INTERDISCIPLINARIDADE E TRANSVERSALIDADE DE TEMAS NA 2ª SÉRIE DO ENSINO MÉDIO: teoria e prática no campo de investigação</b> .....	<b>81</b>
<b>3.1 Percorso metodológico e desenvolvimento do produto educacional</b> .....	<b>81</b>
3.1.1 Perfil da instituição escolar pesquisada.....	81
3.1.2 Delineamento da pesquisa.....	84
3.1.2.1 Classificação e natureza do estudo.....	84
3.1.2.2 Instrumentos da coleta de dados.....	85
3.1.2.3 Sujeitos pesquisados.....	86
<b>3.2 Considerações sobre a pesquisa de campo e o produto educacional</b> .....	<b>87</b>
3.2.1 Perfil pessoal e profissional dos pesquisados.....	88
3.2.2 A interdisciplinaridade e transversalidade de temas: o que dizem os pesquisados....	94
<b>3.3 Desafios, limites e possibilidades: um diálogo entre os resultados da pesquisa e a produção do produto educacional</b> .....	<b>116</b>
<b>CONCLUSÃO</b> .....	<b>127</b>
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	<b>130</b>

## INTRODUÇÃO

O conhecimento é uma característica inerente à humanidade. A contar com o seu nascimento, homens e mulheres se veem diante da necessidade de conhecer o mundo, a natureza e todos os elementos que os cercam durante toda a sua vida. Desde a Grécia Antiga até os dias atuais, há questionamentos e argumentos sobre a composição do mundo, as gerações e divisões das sociedades e a construção do conhecimento humano. Vários estudos, religiosos e científicos, se esmeram em descrever como se processa a produção do saber. Assim, a formação do indivíduo na sociedade exige, de longos anos, explicações que necessitam ser compreendidas.

No campo científico, encontram-se as teorias pedagógicas, psicológicas, sociais, entre outras, que explicam como o sujeito aprende. Essas teorias, de modo geral, priorizam as interações sociais e as relações do indivíduo em contato com o objeto a ser apreendido, fatores que se tornam responsáveis pela aquisição da aprendizagem humana e pelas aptidões subjetivas que colocam em evidência a produção do sentido da vida.

No exercício do conhecimento humano, a escola torna-se um lugar privilegiado, pois nela acontece o aprimoramento do saber. É nesse contexto que o indivíduo, através das interações sociais, aprende e, conseqüentemente, se desenvolve cognitivamente e socialmente. Por ser um local que operacionaliza aprendizagens, deve acompanhar as transformações sociais e científicas que acontecem ao seu redor, dispondo de preparação para subsidiar a dinâmica das influências mútuas entre os sujeitos que compõem o processo de conhecimento.

Preocupados em acompanhar as demandas sociais, os modelos educacionais vêm mudando nos últimos tempos. Com isso houve a necessidade de os espaços escolares se ajustarem às mudanças. A prática do conhecimento escolar, antes mecanicista, hoje envereda caminhos possíveis e necessários de diálogo e compreensão, fato que justifica a presença interdisciplinar nas conduções metodológicas atuais.

Nos caminhos educativos que percorrem o processo ensino aprendizagem nas últimas décadas, surge a *interdisciplinaridade* como um movimento presente nas dimensões epistemológicas e pedagógicas do conhecimento contemporâneo. Essas duas dimensões têm posições distintas, porém são coexistentes dentro de suas especificidades, pois envolvem diferentes elementos conceituais que canalizam o desenvolvimento e a construção de saberes inerentes à formação do indivíduo.

A interdisciplinaridade é discutida normativamente no Brasil desde a Lei nº 5692/71, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), com a intenção de romper o estudo das Ciências de modo fragmentado. Seu uso tem se tornado presente nos discursos pedagógicos de diversas escolas brasileiras, porém, a prática continua acontecendo de maneira tímida entre os professores das etapas de ensino.

Os estudos interdisciplinares tornaram-se mais notáveis, a partir da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases nº 9394/96 e dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN do Ensino Fundamental e Médio, que primaram em seus princípios legais e normativos a utilização da interdisciplinaridade na atuação docente integrada a outras dimensões do saber escolar.

Tal integração reconhece, na maneira complementar, a possibilidade de formulação e construção do saber relacionado à compreensão da realidade. Nas variadas perspectivas interdisciplinares que conduzem o fazer pedagógico, os campos científicos se unem para combinar progressivamente capacidades de aquisição do conhecimento histórico-crítico globalizante.

As questões interdisciplinares no âmbito educacional surgem como uma solução para a fragmentação e dicotomia do conhecimento disciplinar e curricular. Apresentando-se como uma compreensão do universo escolar,

a interdisciplinaridade é considerada uma nova atitude diante da questão do conhecimento, de abertura à compreensão de aspectos ocultos do ato de aprender e dos paralelamente expressos, ou seja, uma nova maneira de olhar as questões de ordem epistemológica, metodológica e axiológica vivenciada pelos professores no seu cotidiano nas escolas, pois a interdisciplinaridade é essencialmente um processo que precisa ser vivido e exercido na sala de aula. (FAZENDA, 2008, p.11).

Nessa ordem epistemológica e metodológica, tal como enfatizada por Fazenda, a interdisciplinaridade propõe o rompimento da visão unitária de conhecimento de mundo e de educação e segue em direção a uma concepção dialética que se nutre de aspectos conceituais inseridos nos campos das diferentes áreas. Dessa forma, a interdisciplinaridade passa a ser um elemento central na articulação do pensamento histórico-social produzido e no aprofundamento da relação entre teoria e prática.

Pelo enfoque pedagógico, o estudo da presente dissertação vem discutir fundamentalmente as questões que tratam o currículo e as possibilidades de ensino pelo viés da interdisciplinaridade, levando em consideração, na práxis metodológica interdisciplinar, oportunidades de o aluno desenvolver suas aprendizagens escolares,

conscientizando-se de que, para se produzir um conhecimento a partir de elementos que lhe são apresentados, torna-se de suma importância o apoio de diferentes visões (disciplinas) para alcançar um entendimento amplo e consensual.

Tomando por base as palavras de Morin (2007, p. 11), quando diz que “muitas formas de ensinar hoje não se justificam mais”, percebo, nas circunstâncias que acompanham a teoria e prática da interdisciplinaridade, uma viabilidade na forma de aprender através de um ensino compactuado com diversos saberes que possam respaldar o conhecimento adquirido, tornando-o crítico e, ao mesmo tempo, seguro de inquietações e respostas.

A interdisciplinaridade, dessa forma, abre caminho para se pensar um ensino pautado na busca, na pesquisa e na condição de aprender contextualmente. Nesse sentido, não se justifica mais um ensino livresco, sedimentado, fechado às análises de sua própria base de investigação. É necessário, pois, transpor os conteúdos comumente demarcados por disciplinas isoladas, em um trabalho colaborativo, no qual ocorra a reciprocidade, o diálogo e o debate entre os conteúdos curriculares.

Acredito, no entanto, que a interdisciplinaridade aconteça fora do plano teórico. Ela intercorre na concretização do que é planejado, na visibilidade de práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores. A interdisciplinaridade é teoria, e, sobretudo, ação.

Segundo Kleiman e Moraes (1999, p. 50), o processo interdisciplinar se materializa quando,

[...] permite ver a sala de aula como um lugar para a comunicação de informações, para o estabelecimento de relações sociais e para a expressão da identidade e de atitudes. Ou seja, é o espaço de convergência do cognitivo, do social e da expressão pessoal na construção de redes de conhecimento.

Nessa materialização, na qual as forças da ação ganham vida, a interdisciplinaridade incorpora atitudes investigativas com vistas a compreender as efetivas interlocuções entre o conteúdo planejado e as práticas docentes concentradas nas áreas do ensino das Ciências Humanas e Naturais, posicionando-se de forma crítica na internalização de conhecimentos desses dois campos para melhor responder as demandas dos questionamentos levantados.

No Ensino de História, como exemplo das Ciências Humanas, é possível trabalhar conteúdos que são de interesse de outras áreas como, de modo exemplificativo, a cultura, o papel social da mulher e o trabalho escravo, elementos comumente trabalhados na Sociologia, bem como estudos de corporificação de outros campos, como da Arte, da

Biologia, da Matemática, da Geografia, entre outros, que visam um ensino ancorado em diversas fontes que veiculam o conhecimento. Não se trata, pois, de criar novas disciplinas, mas ressignificar saberes específicos através de uma visão instrumental sustentada em diferentes pontos de vista.

Cabe ao professor, entretanto, impulsionar a difusão das disciplinas com a intenção pedagógica de promover uma discussão entre indivíduo, sociedade e do indivíduo enquanto cidadão consciente, dotado de competências e habilidades para compreender, analisar e discutir as relações com o ambiente, cultura, tecnologia, economia, política e com as transformações sociais que acontecem naturalmente. Sempre em diálogo constante com elementos científicos que estimulem esse entrosamento.

O professor, em sua prática pedagógica, carece oferecer uma comunicação acessível de seus conteúdos curriculares, permitindo, entre uma experiência e outra, ensinar sob diferentes enfoques que otimizem o processo de aprender integrado à necessidade de conhecer o contexto global que envolve o conhecimento.

Meu interesse por questões relacionadas à educação institucionalizada, mais precisamente a prática docente começou desde cedo, no berço familiar. Minha mãe cursou Magistério (antigo 2º grau), e, apesar de nunca ter lecionado, me incentivou a seguir carreira docente, pois ela sempre acreditou que, mesmo não estando em sala de aula, essa formação seria necessária para entender o universo estudantil, bem como oferecer vínculo de projeção para uma vida profissional mais promissora.

Então, após o término do Ensino Médio, graduei-me em Normal Superior e Pedagogia – duas graduações que me instrumentalizam para um mesmo propósito: ministrar aulas aos estudantes da educação infantil e ensino fundamental ciclo I. Diferente de minha mãe, que não chegou a cursar um ensino superior, as suas funções profissionais seguiram outra direção.

Como aluna do curso de Pedagogia, tive contatos com autores que ocuparam parte de suas vidas a pesquisarem sobre a educação e os mecanismos que sustentam o saber conhecer e o saber fazer do professor e percebi o quão é necessária à formação superior, não só para compreender o universo estudantil, imaginado por minha mãe, mas para dar significados mais críticos à “arte de ensinar” como considerou Comênius no século XVI. Aprendi com esse pensador checo que ensinar é uma arte e essa arte não se restringe às mãos de qualquer pessoa. Então, é preciso uma formação para colocar em prática as

diretrizes que embasam a educação e os propósitos que ela oferece a quem ensina e a quem aprende.

Nos tempos da Pedagogia, assim com Comênio em sua *Didática Magna*, pude dialogar com Piaget, psicólogo suíço que entendeu que o indivíduo constrói conhecimentos a partir de sua maturação biológica por meio de estágios que formalizam a aprendizagem. Aprendi também com Vygotsky, estudioso russo que acreditou que o sujeito aprende e se desenvolve através de um contato sócio-interacionista aproximado com pessoas mais experientes que possam ajudá-lo nesse desenvolvimento. É o que ele chamou de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP).

Vygotsky atribuiu forte influência da cultura e das interações sociais no desenvolvimento das aprendizagens humanas, enfatizando que as pessoas só conseguem aprender e se desenvolver em contato direto com outras pessoas mais maduras ou mais experientes. Compreendi com Ausubel, psicólogo estadunidense, que os conhecimentos prévios dos alunos seriam elementos de extrema importância para construir novas ideias relacionadas às aprendizagens e que uma nova aprendizagem seria sempre uma consequência de um conhecimento já internalizado, atribuindo-lhe novos significados.

A minha formação inicial voltada para o campo das aspirações pedagógicas, deu-me oportunidade para trabalhar como professora do curso de formação de docentes de História com as disciplinas da base pedagógica Práticas de Projetos Pedagógicos na dimensão histórico-social e sociocultural e lá, em algumas visitas ao campo para acompanhar o desenvolvimento de aplicação de projetos dos alunos, percebi certo distanciamento entre a teoria e a prática, ou seja, muitas teorias e formas de mediar o processo foram discutidas em sala de aula, junto a mim enquanto professora da base pedagógica e de professores específicos do curso, mas não havia necessariamente a corporificação da teoria estudada nas formas metodológicas dos alunos que estavam ali como professores em formação. Com isso, verifiquei certo distanciamento e até desinteresse entre o pensamento produzido na academia e as práticas pedagógicas desenvolvidas em sala de aula.

Assim, justifico o motivo pelo qual resolvi cursar mestrado em História, para entender de forma mais próxima o universo do campo da História e a prática de professores desse campo, no que se refere ao conhecimento relacionado à disciplina, que, muitas vezes é tratada apenas como estudo do passado, nem nenhuma interface com o presente e às metodologias que são desenvolvidas em sala de aula.

Enquanto a escolha da interdisciplinaridade como objeto de interesse de minha pesquisa parte do princípio de compreender como o campo da História pode se relacionar com outras áreas do conhecimento, propondo um ensino dinâmico e diversificado, alinhado ao passado, suas interlocuções com o presente e as formas teórico-metodológicas de ensinar e aprender, relacionando diferentes abordagens para um mesmo campo do conhecimento. Dessa forma, acredito que a evolução histórica das Ciências Humanas exige uma aproximação entre as dimensões que concentram o saber, o que pode propiciar uma abrangência nas aprendizagens.

Assim, porém, acredito que terei mais conhecimentos para que eu possa promover um diálogo interdisciplinar entre a Pedagogia e a História, propondo contribuições definidas para os dois campos que hoje compõem a minha formação profissional docente.

À luz do conhecimento sobre os processos de interdisciplinaridade no ambiente educativo, a problemática que sustenta esta discussão centra-se em como o Ensino de História na 2ª série do Ensino Médio pode ser desenvolvido por meio de uma relação de ensino e aprendizagem que privilegie o diálogo entre diferentes áreas do conhecimento, envolvendo demandas interdisciplinares?

A partir dessa problemática, a presente investigação tem como objetivo geral compreender a interdisciplinaridade no Ensino de História, promovendo uma abordagem teórica e prática que fortaleça a união entre as disciplinas curriculares, direcionada a uma aprendizagem contextualizada e necessária à vida social, educacional e cultural do aluno, com vistas à elaboração de um produto educacional destinado aos professores de História da 2ª série do Ensino Médio.

Para isso, os objetivos específicos que acompanham a discussão são: desenvolver uma discussão teórica e prática sobre os processos interdisciplinares e os seus elementos de integralidade com as disciplinas que compõem o currículo escolar; verificar se há, entre os docentes pesquisados, conhecimentos acessíveis ao ensino interdisciplinar; elaborar um roteiro de oficinas pedagógicas à luz do diagnóstico realizado com os professores e; detalhar os resultados obtidos por meio de análises dos dados coletados, considerando o perfil pessoal e profissional do universo pesquisado e a concepção que ele tem sobre a interdisciplinaridade e transversalidade de temas no Ensino de História.

O percurso metodológico inserido nesse estudo classifica-se como descritivo e exploratório de natureza qualitativa. Descritivo, por interpretar e analisar as informações dos autores que estudam as relações e os significados dos elementos que compõem o

processo de interdisciplinaridade no contexto estudantil. Exploratório, por familiarizar o pesquisador e o objeto a ser pesquisado através de sondagens que aprofundam o olhar investigativo, para poder compreender e apresentar análises satisfatórias de acordo com o entendimento dos sujeitos partícipes.

Em relação ao campo investigativo, a instituição escolhida foi o Centro Educacional Professor Barjonas Lobão (CEPBL), localizada à Rua Oito, S/N, bairro do Cohatrac III, zona urbana de São Luís/MA e pertencente à Rede Estadual de Educação. A escola funciona nos turnos matutino e vespertino, com as três séries do Ensino Médio do ensino regular e no turno noturno atende à modalidade Educação de Jovens e Adultos - EJA, também do Ensino Médio.

Fez parte do universo da pesquisa um grupo de cinco professores de História da 2ª série do Ensino Médio da referida instituição de ensino dos turnos matutino e vespertino. No decorrer das análises, os sujeitos pesquisados foram identificados por P1, P2, P3, P4 e P5 em obediência ao critério ético da investigação.

Sempre com o olhar atento às possibilidades de ensino sob o viés interdisciplinar, a presente dissertação estrutura-se em três capítulos, somando-se a ela o produto educacional. Ambos os materiais, em seu conjunto, discorrem sobre a teoria e a prática da interdisciplinaridade no contexto escolar, de modo a promover um ensino significativo aos professores que desse universo fazem parte.

Quanto ao texto dissertativo, o primeiro capítulo enfatiza o Ensino de História no Brasil através de algumas concepções pertinentes que tratam dos registros da História em seu tempo e espaço, registros esses que permitem ao longo dos anos interpretações analógicas variadas para os fatos ocorridos. Nesse capítulo, é possível identificar uma leitura dos princípios, bases e normativas que fundamentam o Ensino de História no Ensino Médio, narrativas iniciais sobre o Ensino de História e do processo de interdisciplinaridade. Instante, esse, que troca ideias preliminarmente no campo teórico de distintos elementos relacionados à pesquisa.

O segundo capítulo está fundamentado na ideia da interdisciplinaridade e suas interlocuções no processo ensino aprendizagem com foco na História. Aqui, foi discutida a prática pedagógica interdisciplinar, sendo feita a apresentação estrutural do produto educacional que é parte integrante da dissertação. Nessa apresentação encontram-se os passos iniciais que deram corpo ao material, tais como recorte histórico, eixo de aproximação das disciplinas, unidades de ensino e os desmembramentos didáticos que

podem ser seguidos para o desenvolvimento de uma aula interdisciplinar. O capítulo também expõe uma breve releitura da transferência da Corte Portuguesa para terras brasileiras – recorte cronológico escolhido como tema do produto educacional.

O terceiro capítulo apresenta a instituição escolar como campo de inquirição no que se refere ao percurso metodológico da pesquisa. Nesse espaço há um detalhamento do caminho seguido para a construção da pesquisa de campo, como local, sujeitos inquiridos, instrumentos, tipo e sua classificação. Neste mesmo capítulo encontram-se os resultados; as análises no que se refere ao perfil pessoal e profissional, bem como a concepção de interdisciplinaridade e transversalidade dos pesquisados e os desafios, limites e possibilidades entre a pesquisa feita e a produção do produto educacional.

É importante lembrar que inicialmente foram desenvolvidas visitas, conversas informais, acompanhamento de aulas e alguns registros feitos através de reuniões com os professores da série à qual se destina a inquirição. Entretanto, por conta da interrupção das aulas em consequência à pandemia do novo *coronavírus*, as aulas foram suspensas e, assim, em respeito às orientações da Organização Mundial de Saúde (OMS), o percurso metodológico da pesquisa ganhou novas dimensões, o que não diminuiu a grandeza de sua pretensão inicial.

Para responder ao problema levantado e alcançar os objetivos propostos, foram formulados questionários eletrônicos direcionados aos professores com perguntas abertas para que estes pudessem exprimir suas ideias e opiniões relacionadas à temática em discussão. A reunião para fins de explicação aos inquiridos sobre os desdobramentos da pesquisa de campo, como distribuição dos questionários, explicação das perguntas, tempo de respostas, devolução do material foi feita de forma online através de aplicativos de mensagens e plataformas virtuais como *Microsoft Teams*, *Google Meet* entre outros. A entrega do material também foi feita via online por meio de aplicativo de conversa *WhatsApp*.

Apresento também, o produto educacional que acompanha a dissertação que tem como título: A Corte Portuguesa no Brasil: possibilidades de ensino pelo viés interdisciplinar. O material é estruturado em quatro capítulos que fazem uma comunicação interdisciplinar da História, através do tema escolhido, com alguns elementos que são de interesse da Sociologia, da Arte, da Geografia, da Biologia e da Matemática. Os três primeiros capítulos fazem referência da História com a Sociologia através das transformações ocorridas no país com a disseminação da cultura portuguesa, o papel social

da mulher do século XIX e o olhar desatento de D. João às questões relacionadas ao trabalho escravo desenvolvido pelos negros trazidos das diversas regiões africanas.

Após o diálogo com a Sociologia, o produto educacional segue no quarto capítulo mostrando alguns apontamentos interdisciplinares com a Biologia, Matemática, Geografia e Arte, seguindo os mesmos modelos exemplificativos que foram utilizados na parte desenvolvida com a Sociologia. Utilizando-se sempre da Corte Portuguesa como protagonista dessa ação.

A proposta de ensino (produto educacional) organiza-se no formato de roteiros de oficinas pedagógicas exemplificativas voltadas a professores da 2ª série do Ensino Médio e tem como objetivo geral promover a possibilidade de ensino reflexivo, diagnóstico e prático, a partir de pontos de comunicação da História com os componentes acima mencionados, tomando de base a Corte no Brasil e o diálogo que esse fato histórico pode ascender para se pensar outros conteúdos interdisciplinarmente.

Diante das reflexões teóricas e práticas contidas neste estudo, fica entendido que ensinar História numa dimensão interdisciplinar requer buscar no passado as raízes que explicam a sociedade atual, oferecendo meios para contextualizar, interpretar e aplicar os conhecimentos adquiridos em sala de aula de modo individual e coletivo.

Dessa maneira, acredito que os componentes curriculares que trabalham os fatos históricos ganham sentido quando abordados em conjunto, tornando a busca pelo saber mais completa, exigindo do professor uma constante reflexão-ação-reflexão que garanta aos alunos, sólidas e contextualizadas aprendizagens.

## 1 ENSINO DE HISTÓRIA: concepções pertinentes

A partir do conhecimento adquirido com a bibliografia escolhida para direcionar a pesquisa, considero que a História não se repete - o seu ensino necessita seguir esse rumo - e as consequências na perspectiva da organização e representação que o tempo conduz, leva-me à compreensão da articulação entre o conhecimento histórico dos autores lidos e o que seja possível construir a partir dessa confecção de narrativas.

Edward Hallett Carr, em sua obra *Que é História*, apresenta elementos de compreensão sobre o que é História. E, “para que ninguém pense que a pergunta é sem sentido ou supérflua” (1982, p. 11), o autor principia sua explicação através de algumas reflexões que aparecem na publicação da obra *Cambridge Modern History*. Uma explicação que História...

É uma oportunidade única de registrar, da maneira mais útil para o maior número, a abundância de conhecimento que o século XXI está em vias de legar. Pela divisão criteriosa do trabalho, deveríamos ser capazes de fazê-lo e levá-lo ao conhecimento de todos, o documento mais recente e as conclusões mais amadurecidas da pesquisa internacional. (CARR, 1982, p. 11).

Nesta passagem, o autor dá margens a múltiplas interpretações do que realmente seja História e sua função social. Ele vê o passado através dos olhos do presente de cada historiador ou de quem lê a narrativa produzida. Reconhece que alguns fatos históricos “básicos” são os mesmos para todos os historiadores, porém, cabe a cada um, apresentar maneiras dinâmicas de interpretar e zelar o alicerce empírico sobre o qual se constitui o fato.

Carr (1982, p.8) ressalta ainda que, “se o historiador recria o que se passa na mente dos que fizeram a História, o leitor tem que recriar o que está na mente do historiador”. Assim, a dinâmica do conhecimento perpassa pelas gerações que pesquisam a História, dando sentido para cada fato vivido no passado e a interlocução com o presente.

A obra *Cambridge Modern History* ainda é muito atual, apresentando forte contribuição para se inferir a História e seu respectivo ensino de modo dinâmico e interdisciplinar na tarefa de interpretar aspectos da realidade passada, contextualizando-os, em direção a novas inquietações a serem pesquisadas.

O tempo e como ele é organizado são objetos do conhecimento histórico. É importante lembrar que não existe uma única forma de organizar o tempo, não há, portanto, uma única e exclusiva narrativa em História que possa ser seguida como verdade

absoluta ou inquestionável. Não há uma verdade universal em História. Há, sim, vários caminhos que conduzem a um debate sobre a verdade e o que ela pode proporcionar abrindo espaços para uma “verdade” se tornar várias verdades. As narrativas históricas se projetam sob diferentes concepções e modos distintos de pensar a História dentro do tempo e espaço. O que pode gerar pensamentos e compreensões diversos à proporção que são investigadas e/ou analisadas. Uma dessas concepções é a escrita da História, também conhecida como historiografia, que se encontra na perspectiva de Ensino de História.

Dentro dessa perspectiva, a História passa a ter como objeto de interesse o tempo. Não qualquer um, mas o tempo social, como prescreve Prost (2008). Aquele que sinaliza espaços para o diálogo, para a partilha, para a análise e para interpretações diversas sobre os fatos acontecidos.

Primeira característica que não será motivo de surpresa é o tempo: o tempo da história é, precisamente, os da coletividade, sociedades, Estados e civilizações. Trata-se de um tempo que serve de referência comum aos membros de um grupo (PROST, 2008, 96).

Ao historiador não interessa o espaço físico, o tempo cronometrado, aquele dividido em segundos, minutos e horas. Claro que a cronometria é importante para estabelecer determinados dias, décadas, períodos ou séculos, mas ao historiador torna-se de grande interesse, acima de tudo, o tempo coletivo, a representação mais abrangente sobre a ideia de tempo. Ordenar a construção, narrativa, falas, discursos sobre o tempo de modo diacrônico, essa é a função social desse profissional.

Completando a ideia de tempo, Prost (2008, p. 96) descreve que:

[...] O tempo da história não é o tempo físico, nem o tempo psicológico; tampouco é o dos astros ou dos relógios quartzos, divisível, ilimitadamente, em unidades rigorosamente idênticas [...]. O tempo na história não é uma unidade de medida; o historiador não se serve do tempo para medir os reinados e compará-los entre si – essa operação não teria o menor sentido. O tempo da história está incorporado, de alguma forma, às questões, aos documentos e aos fatos; é a própria substância da história.

A História organizada dessa forma ganha origem e sentido ao historiador e aos elementos de suas análises. A unificação do tempo, para Prost (2008) permite classificar os fatos, eventos e acontecimentos de modo comum e coerente às vistas posteriores.

De acordo com os interesses que sustentam a História e seu objeto de estudo, o Ensino de História ganhou autonomia progressivamente. Em outras palavras, a História hoje não se conforma em situar-se apenas em situações que demonstram fatos cronológicos

de modo linear a um contexto vivido, mas visa um percurso contínuo de compreensão, afinado à realidade em todas as dimensões, permitindo-se várias interpretações para uma mesma verdade. Por isso, a História hoje se encontra mais autônoma, mais contemporânea e mais sintética (PROST, 2008).

As sociedades mudam as suas formas de viver o tempo. A ele são projetados novos fatos, o que não anula os acontecimentos passados. Pelo contrário, estes ganham novas informações para se pensar o ontem no hoje com mais recursos e mais registros. Dessa forma, para a História ser mais autônoma e contemporânea, ao historiador cabe à função de concebê-la através de narrativas históricas do antes, durante e depois de qualquer acontecimento ocorrido, às quais as pessoas possam incorporar e registrar novas informações, atribuindo-lhes visões e versões diferentes.

Aróstegui (2006) explica que nem sempre um evento ou acontecimento estudado de modo isolado pode trazer informações precisas e completas para uma investigação histórica que, depende na sua grande maioria, de um conjunto mais denso de informações e análises para vincular um fato a outro. O que permite a interdisciplinaridade entre as Ciências Sociais.

Nas palavras de Aróstegui (2006, p. 317-318), isso acontece:

[...] porque o acontecimento, que é uma mudança, tem de ser explicado a partir daquilo mesmo que muda; o acontecimento é movimento e o movimento tem de ser explicado a partir daquilo mesmo que se move [...] o histórico é o movimento dos estados sociais.

Os registros históricos sofrem alterações, dependendo do contexto ao qual está sendo estudado. Isso não se trata de mudar o percurso da História, mas remetê-la, através do compromisso com os fatos ocorridos, a questões que se situam no presente. Com a apropriação de documentos variados, o profissional da área reconstitui os fatos para fazer uma releitura do passado, sem desprezar sua gênese.

Assim,

O problema da representação, isto é, da maneira que a História narra e descreve, remete, no campo do conhecimento, a diferentes dimensões temporais do movimento histórico. A constatação de que uma “história” já se encontra previamente configurada antes de tomar a forma de uma linguagem limita não só o potencial de representação como também exige do historiador que se volte necessariamente à fonte em busca de fatos (KOSELLECK, 2006, p. 133).

Nessa busca à fonte dos fatos, surge outra preocupação dada à História que é a sua relação direta com a verdade. Todo e qualquer trabalho historiográfico encontra-se baseado

em uma definição de verdade e os elementos usados por ela. Para isso, é necessário rigoroso respaldo teórico e prático que o sustente, mediante pesquisas criteriosas e detalhadas. O que não exime, de modo algum, que essas verdades não possam ser revistas, reanalisadas ou reconvertidas, dependendo, para isso, de argumentações e/ou inquietações que vão surgindo com o passar dos anos.

Isso não configura uma recontagem da História, conforme as vontades do historiador, mas embasar suas demonstrações argumentativas para que possam equilibrar a reconstrução das verdades históricas. A este profissional, cabem investigações seguras para completar, aceitar ou refutar concepções tidas como verdades. Assim, “a fonte geradora da historiografia é a necessária retificação das versões do passado histórico, operada a cada geração” (MALERBA, 2006, p. 17).

Não é função de o historiador negar os fatos, pois estes são amplamente demonstrados através de documentos e ou testemunhos que se encontram guardados em arquivos que notificam suas existências. A História vincula-se categoricamente ao mundo dos registros, “o tempo da história está incorporado às questões, aos documentos e aos fatos; é a própria substância da história” (PROST, 2008, p. 96).

Não se pode incorrer ao risco, tampouco acreditar que a História seja petrificada, mas incorporar a seus registros, novas problemáticas, novas formas de relacionar os acontecimentos, novos recortes que permitam o surgimento de concepções coletivas e temporais que sejam de interesse público e privado e permitam compreensões de sociedades passadas nas sociedades atuais.

Dessa forma, os ruídos de uma nova interpretação ou o silêncio de uma narrativa podem auxiliar a construção ou a reconstrução histórica de um determinado evento. As discordâncias no modo de interpretar tal evento são salutares entre o historiador e seus pares, pois enriquecem os debates em História, atraindo caráter de autenticidade e dinamismo para o centro da discussão.

Não é papel da História imaginar um futuro, tampouco acreditar que ele exista. Cabe a ela preservar elementos escritos, documentados ou narrados para que os historiadores posteriores confeccionem suas narrativas de acordo com os interesses sociais no momento em que os fatos estiverem sendo analisados. Por estar vinculada a documentos, há uma preocupação entre os pesquisadores atuais em armazená-los em suportes físicos para mais tarde respaldarem as novas práticas investigativas. Isso permitirá que a escrita da História tenha um prosseguimento e não se perca com o tempo.

Em se tratando do Ensino da História trabalhado nos currículos escolares, a afirmação de Jaime Pinsky e Carla Pinsky (2013, p.19), de que “a História é referência, sendo preciso, portanto, que seja bem ensinada”, parece-me bem pertinente para uma reflexão sobre o Ensino de História no Brasil, baseado em concepções a partir de algumas mudanças, tanto na forma de ensinar quanto de aprender, permitindo formas distintas de compreendê-lo.

No processo de contínuas mudanças, o que é certo hoje, amanhã poderá não ser e o que era refutado ontem, hoje pode ser defendido com vigor. A busca pela verdade por meio da Maiêutica<sup>1</sup>, na conjuntura atual poderá ser questionada. Estes e outros fatores abrem espaços para se pensar uma sociedade diversa e interdisciplinar.

Se antes havia escassez subsequente de informações, hoje as pessoas não sabem como lidar com tanta informação que chega a todo instante. As mudanças antes lentas entram na era da rápida conexão e as ideias de um novo homem e concepção de Ciência são modificadas constantemente.

Em consonância às mudanças que vêm acontecendo, “o homem pode também se perguntar se essa modernidade criou condições para que ele aprofundasse a consciência de si mesmo e do outro” (THEODORO, 2013, p.50), pode questionar-se sobre os benefícios que esse mundo virtual trouxe para o campo das Ciências à proporção que as inopinadas mudanças geram uma maior capacidade de informação, “mas para isso é necessário aprender a pensar [...] para que possamos vencer o desafio da vida contemporânea temos que problematizar a realidade que nos cerca” (Ibidem). E para que essa reflexão ganhe força que a sustente, “o primeiro passo é conhecer” (THEODORO, 2013, p.51).

Exatamente nesse primeiro passo, posto por Theodoro que o Ensino de História é situado na atualidade, através de um debate mais crítico sobre fatos e eventos passados e suas possíveis interlocuções contemporâneas de gestos significativos que esses fatos podem promover no presente e a abertura para possíveis diálogos com outras áreas do conhecimento. Lembrando que o Ensino de História pode suscitar formas de diálogos e compreensões variados.

É preciso “romper o anel de aço que existe entre as zonas do conhecimento” (KARNAL, 2013, p.12) e oferecer condições para que o Ensino de História seja

---

<sup>1</sup> Método criado pelo filósofo grego Sócrates que se caracterizava pelo surgimento de argumentações relacionadas a diversos aspectos sociais, produzindo entre seus interlocutores a reflexão e a busca por respostas para suas próprias inquietações. A Maiêutica – que tem o significado de dar à luz, parir - recebeu este nome em referência à profissão de sua que era parteira.

sistematizado pelo viés de outras zonas do saber. O saber não se sustenta sozinho e, isso se mostra, nesse debate que, “não se trata de extinguir ou criar novas disciplinas, mas de mudar a abordagem sobre as disciplinas atuais” (FREITAS NETO, 2013, p.62).

O Ensino de História, por mais que se ocupe de fatos passados, precisa estar sempre atual e disposto a novas análises e abordagens. Dessa forma,

O aluno deve aprender mais do que conteúdo e incorporar a reflexão crítica e a aquisição de valores, por intermédio dos temas apresentados pelos professores, para que sua compreensão da realidade seja mais abrangente e menos preconceituosa, como no caso da discussão com base no tema proposto. (FREITAS NETO, 2013, p.63).

Nas palavras de Freitas Neto, o Ensino de História necessita ser analisado de forma que tenha significado tanto ao professor, como mediador do processo ensino aprendizagem, quanto ao aluno, como receptáculo do conhecimento gerido nesse processo, o que é aprendido e como é aprendido, e se essas aprendizagens terão sentido na vida pessoal e profissional desse educando. Sim! Porque a escola necessita preparar o cidadão para o convívio em sociedade e para responder às demandas do mundo atual.

É necessário, porém, acompanhar as novas tessituras no campo de História, priorizando o que o aluno necessita conhecer e o que poderá atribuir como aprendizagem. Por isso, é importante que haja um diálogo entre os campos científicos, pois, por mais distintos que sejam seus objetos de estudo, sempre tematizam sobre o homem em sua existência.

Para que o Ensino de História tenha sentido para o aluno, é importante que a “História seja revalorizada e que os professores dessa disciplina se conscientizem de suas responsabilidades sociais perante os alunos, preocupando-se em ajudá-los” (PINSKY; PINSKY, 2013, p.22). Diante dessa revalorização defendida pelos autores, lembrar-se que esse ensino é vivo, faz toda a diferença.

Quando Karnal (2013, p.8) menciona que “a História está envolvida em um fazer orgânico: é viva e mutável”, ele oferece uma concepção de que por mais que seu ensino esteja apontado para narrativas em documentos passados, é o professor contemporâneo que o aponta, que o mostra, que o contextualiza. É ele quem oferece pontos para análises e reflexões do que foi, do que poderia ser e do que pode ser extraído para compreensão da sociedade atual, nos seus aspectos políticos, sociais, educacionais e culturais. Ora, pois “sendo o fazer pedagógico mutável no tempo, seu exercício pedagógico também o é” (KARNAL, 2013, p.8).

Dependendo do exercício pedagógico em que a aula esteja envolta, os conteúdos trabalhados pelo professor podem ser vitalizados através de várias abordagens, podendo assim, permitir que outras disciplinas se interessem por suas temáticas e possam se integralizar nessa ação.

Numa sala de aula de Ensino Médio - num exercício de exemplificação que toca na proposta desta dissertação -, por que não pensar um conteúdo pertencente a uma série como a transferência da Corte Portuguesa para o Brasil, trazendo para a dinâmica de sua aula, fundamentos extraídos da Sociologia, da Arte, da Geografia, da Matemática e da Biologia?

Que reflexões os professores de História podem promover, relacionando o fato histórico aqui mencionado com campos distintos do conhecimento humano sem deixar de lado o objetivo principal de sua aula? Em um processo de natureza interdisciplinar, quais textos, curiosidades e atividades eminentemente criativas o professor poderá propor, desde que possam gerar entendimentos mais abrangentes, sustentando-se na ideia de comunicação e associação de saberes?

Silva (2014, p.40) não responde os questionamentos acima, nem se propõe a isso. Todavia, afirma que “um processo interdisciplinar desafiador, onde se delimita um ponto de partida e um ponto de chegada, será resultante da compreensão, da intuição, da expressão e da sensibilidade”. Sendo assim, a autora dá margem para se pensar em novos enfoques na produção do conhecimento a partir do que o educando sabe e o que ele poderá conhecer em diante, dependendo da sua necessidade de aprendizagem.

Através de diferentes enfoques de ensinar e aprender História com a possibilidade de aproximá-la de outras áreas do saber é sem dúvida não perder de vista a especificidade de cada área e promover uma aproximação entre os saberes para que o aluno consiga visualizar para além do que é visto em sala de aula.

Tendo um olhar atento às aprendizagens escolares, o professor tende a manter o Ensino de História vivo e mutável. Como postula Karnal, sendo o exercício da linguagem interdisciplinar fundamental para que o ensino continue vivo e volúvel.

Existe um passado vivo e mutável e o exemplo dado da Corte no Brasil é um fato “passado”, assim como outros que compõem a sociedade brasileira, porém, “quem recorta, escolhe, dimensiona e narra este passado é o homem do presente” (KARNAL, 2013, p.7). Assim, “uma vez produzido, todo texto histórico torna-se ele mesmo objeto de História, pois passa a representar a visão de um indivíduo sobre o passado” (Ibidem).

Na assertiva de Karnal, o homem que escolhe, narra e dimensiona o passado, em se tratando de ambiente escolar é o professor que tem sob sua responsabilidade, dentro de seu comando de voz e postura metodológica, o desafio de ensinar conteúdos históricos e permitir ao seu aluno “uma aprendizagem mais prazerosa e consequente” (PINSKY; PINSKY, 2013, p.36), dando-lhe sentido e repertório diversificados em vários ângulos de entendimento.

Um acontecimento que prenuncia uma riqueza cultural de compreensão é interdisciplinar, e, sendo assim, é gerador de múltiplas interpretações para uma mesma narrativa, como foi o exemplo citado sobre a transferência da Corte Portuguesa para solo brasileiro.

Na diversidade em que o Ensino de História se encontra hoje, nas etapas do ensino brasileiro, os conteúdos devem ser trabalhados através de exposições e sequências horizontalizadas nas quais haja uma facilitação para que o estudante possa citar, interpretar, relacionar, identificar fatos, dando-lhes enredos atuais e significados à organização do pensamento crítico.

Não se trata de “recuperar o passado tal qual como ele aconteceu” (PEREIRA; GAEBIN, 2010, p.169), pois a sala de aula não é um ambiente mumificado. Pelo contrário, é um lugar de promoção de linguagens e narrativas na relação de força que a sociedade estabelece, priorizando mais a reflexão e menos a memorização. E, “estabelecer um diálogo entre o passado e o presente” (KARNAL, 2013, p. 7) é, sem dúvida, manter a História sempre atual.

A amplitude dos estudos sobre o Ensino de História vem permitindo maiores análises em seu emprego e em suas definições. Observando como era esse ensino, antes conservador, preocupado com a eficiência memorativa e como se situa atualmente, novas concepções foram se definindo e se dividindo entre as áreas, excluindo a cristalização e a naturalização que alguns eventos históricos continham em sua tradição.

A produção do moderno tomou conta das salas de aula e, hoje, ao professor, cabe à experiência de não apenas “contemplar o espetáculo da diferença alheia” (PEREIRA; GRAEBIN, 2010, p.172), mas fazer com que seus alunos façam parte desse espetáculo de modo dinâmico e proativo. Só assim “o Ensino de História deixa de ser um julgamento do passado” (Ibidem) e passa a gerenciar ações e resultados em tempo real.

O não julgamento do passado e de ações em tempo real, terão sentido a partir do momento em que o passado se revele em tempo presente e se mostre aberto a indagações. Só assim poderá ser considerado um fato histórico e, sendo fato histórico,

A História passa a ser o instrumento da ação; um instrumento capaz de equipar as novas gerações com as ferramentas para ler as representações que circulam na sociedade do momento presente e que circularam no passado. Em outras palavras, fazer do Ensino de História um campo de constituição de subjetividades capazes de pensar historicamente as coisas do mundo, e de pensar o outro sem aprisioná-lo no interior de nossas referências. (PEREIRA; GRAEBIN, 2010, p.172).

Nessa linha de entendimento, submeter o Ensino de História e a própria História como disciplina curricular sem aprisionar as suas próprias referências, é permitir que o aluno construa uma própria visão de mundo, para, a partir dela, sustentar a subjetividade, a autorreflexão e o pensamento argumentativo. Dar liberdade ao aluno de buscar outras referências que possam respaldar o conhecimento construído.

Dessa forma, “pensar o Ensino de História significa buscar, se não soluções definitivas, ao menos uma compreensão mais clara sobre o que significa, hoje, ensinar História nas escolas” (FONSECA, 2011, p.7) e “*dar uma injeção de ânimo* em conteúdos desgastados que repetimos há muitos anos” (KARNAL, 2013, p.132, grifo do autor). Caso contrário, a prática pedagógica de professores se reduz ao pragmatismo e ao ensino estigmatizado, transmitido por instrução e repetição, que já não respondem às demandas atuais.

Motivo esse que acredito ser interessante o uso de metodologias interdisciplinares em sala de aula para que os professores mantenham um diálogo aproximado com os campos que tratam o currículo escolar, promovendo a difusão do saber e a facilitação de interpretações de um fato ou evento acontecido.

À medida que o Ensino de História for trabalhado de maneira satisfatória, no qual os fatos ganhem sentidos e interpretações diversos a ponto de ultrapassar os muros da escola, mais substantivado ele se tornará rumo à construção de um conhecimento escolar individual, coletivo e social.

Com as mudanças que a sociedade perpassou ao longo dos tempos, o Ensino de História também passou por diversas alterações. Hoje, é preciso fazer referência a fatos e acontecimentos passados, pois os elementos que compõem a História vêm se constituindo ao longo dos séculos. As pessoas não têm como evitá-los, mas tais elementos podem ser

contextualizados com o presente e as múltiplas experiências que as acompanham ao longo de sua existência.

A experiência humana parte de um conjunto de conhecimentos historicamente construídos e transmitidos pelas gerações, pois, “ensinar o aluno não a contemplar o ‘edifício da História’ como algo já pronto, mas ensinar-lhe a edificar o próprio edifício” (RUIZ, 2005, p.77), torna-se importante no cenário atual no qual a educação brasileira se encontra.

Ao lidar com conhecimentos históricos que são discutidos em sala de aula, o professor precisa incentivar os seus alunos à pesquisa, à busca em fontes variadas que intensifiquem o que já sabem e o que poderão aprender a partir do desvelamento dos conteúdos trabalhados, pois “cada estudante precisa se perceber, como sujeito histórico, e isso só se consegue quando ele se dá conta dos esforços que nossos antepassados fizeram para chegarmos ao estágio civilizatório no qual nos encontramos” (PINSKY, 2005, p.21).

Discutir o Ensino da História e as respectivas práticas do professor envolvem conhecimentos de várias dimensões como educacionais e culturais que sinalizam para um ensino fundamentado que possa subsidiar condições de acesso à erudição, aproximando-o da compreensão dos fenômenos históricos de maneira inovadora.

Os anos de práticas pedagógicas dimensionadas à luz do ensino por instrução e repetição de modo pacifista, cedem espaços para os estudantes desenvolver-se pela reflexão e por mediações, permitindo-se adentrar no universo dos avanços tecnológicos, científicos e culturais, germinando novas formas de conceber o Ensino de História e as práticas sociais que este ensino se propõe a exercer. Dessa forma, “[...] pretendendo desenvolver com os alunos atitudes intelectuais de desmistificação das ideologias, possibilitando a análise das manipulações dos meios de comunicação de massas e da sociedade” (BRASIL, 1997, p.24).

No foco das atenções que antes era o ensino, agora passa a ser a aprendizagem; o aluno hoje pensa, reflete, constrói seus conhecimentos de maneira independente, ativa e questionadora. Com esse novo enfoque voltado à aprendizagem cognitiva, o processo de ensino ganha novos olhares em torno de diferentes significados em seu currículo formal.

Quando se analisa a viabilidade de integração entre os inúmeros campos do saber humano, os elementos históricos que dão forma ao campo da História se aproximam e tendem a explicar de modo interpretativo a compreensão do mundo através de sua visão multifacetada.

Nesse entendimento, as concepções atuais sobre a História permitem pensar um ensino voltado para o aluno, de como este concebe sua própria aprendizagem a partir de elementos históricos que lhes são ensinados, e, dependendo de como são ensinados, se oferecem oportunidade de interpretação em diferentes linguagens e narrativas.

### **1.1 Princípios e bases legais do Ensino Médio e o Ensino de História**

No mundo contemporâneo, a revolução científica, o mercado de trabalho, o perfil do professor e a expansão da escola pública, foram alguns acontecimentos sociais marcados por fortes mudanças. E com essas mudanças, precisaram adaptar-se a novas demandas, novas realidades. “Se o mundo, a família, os modelos mudaram, faz-se necessário uma nova prática escolar, que atualize e valorize a própria escola e os que nela estão” (FREITAS NETO, 2013, p.64).

A escola, como instituição socializadora organizada, incorpora esses novos modelos para si, intensificando as necessidades de tornar-se um ambiente democrático, efetivo e com objetivos de aprendizagens alcançáveis. E como função que a mantenha viva, esta deve formar cidadãos reflexivos, partícipes e ativos em um âmbito social cada dia mais emergente.

Em se tratando do Ensino Médio, o Ensino de História ganhou novas acepções. A História aplicada nas escolas nas décadas passadas, já não dá conta das demandas do contexto atual, as mentalidades mudaram e os frequentadores da escola também já não são os mesmos. Hoje, estes dispõem de novas maneiras de concepção de mundo. Um ensino antes de memorização, vozes e experiências passadas, sem uma conjugação com o tempo presente, passou a contar com a presença de inquietações que geram discussão, reflexão e problematização.

A construção de aprendizagens interroga a todo o momento os saberes da docência sobre a capacidade de pesquisar, ler e interpretar a realidade, convidando o professor a ser um contínuo pesquisador diante da multiplicidade de conteúdos e metodologias que deverão ser trabalhados junto aos alunos. Principalmente agora em que a internet, com suas informações instantâneas, encontra-se presente na sala de aula nos diversos recursos usados pelos docentes e alunos. Os conteúdos antes estáticos, agora se movem, e o professor, por sua vez, precisa acompanhar o ritmo desse movimento.

Em consonância com esse movimento, o Estado, em busca de assegurar um lugar que afiance uma aprendizagem satisfatória a alunos do Ensino Médio, promoveu uma

progressiva extensão do Ensino Fundamental, estendendo-o para nove anos, o que teoricamente assegura a inserção do aluno ao Ensino Médio com maior capacidade cognitiva. Assim, o Plano Nacional de Educação (PNE)<sup>2</sup> estabelece como meta para o Ensino Médio “a garantia de acesso a todos aqueles que concluíam o Ensino Fundamental em idade regular no prazo de três anos a contar do ano de sua vigência” (BRASIL, 2014).

Numa releitura sobre o Ensino Médio a partir das Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e seus desdobramentos, verifiquei que na primeira LDB, Lei nº 4024/61, o artigo 34 estabelece que: “o Ensino Médio será ministrado em dois ciclos, o ginásial e o colegial, e abrangerá, os cursos secundários, técnicos e de formação de professores para o ensino primário e pré-primário”. Com a promulgação dessa Lei houve, por assim dizer, a fragmentação na definição, no papel e na função do Ensino Médio daquela época.

A Lei acima mencionada promoveu o Ensino Profissional direcionado aos estudantes de baixa renda e o Ensino Propedêutico que oferecia acesso ao Ensino Superior para os indivíduos que possuíam condições econômicas e sociais mais confortáveis. O que conferiu característica de dualidade a esse ensino.

Francisco Filho (2001, p.31) relembra que o ensino dual no Brasil já existia muito antes dessas leis. Quando os padres jesuítas chegaram a terras brasileiras lhe deram o status de educação dual, pois conferiam um tipo de educação diferenciada oferecida à elite colonial, “o ensino da Colônia atendia a uma elite latifundiária da Coroa e à formação de padres para a própria ordem”.

O autor reforça a ideia de educação dualista instituída pelos padres da Companhia de Jesus, quando comenta que,

No campo educacional, a preocupação continuou com o ensino superior para as elites, deixando as camadas menos privilegiadas praticamente abandonadas. Não houve mudança na estrutura, o ensino elementar não recebeu cuidados. (FRANCISCO FILHO, 2001, p.47-48).

Dez anos mais tarde surge a segunda lei da educação brasileira. A Lei nº 5692/71, sancionada durante o regime militar, modificou toda a estrutura de ensino do país,

---

<sup>2</sup> Documento que determina as diretrizes e metas para a elaboração e adequação da Educação Brasileira com a finalidade de injetar esforços e investimentos para a melhoria da qualidade da educação brasileira. Este documento que estabelece vinte metas a serem atingidas no cenário educativo em uma década entrou em vigência por meio da Lei 13.005 de 24 de junho de 2014 e terá fim no ano de 2024. Um decênio destinado à sua aplicabilidade no sistema educacional brasileiro.

promoveu várias reformas educacionais, transformou o primário, ginásio e colegial em 1º e 2º graus, sendo o 2º grau os três últimos anos do ensino colegial.

No artigo 1º da Lei nº 5692/71 é estabelecido que: “O ensino de 1º e 2º graus tem por objetivo geral proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de autorrealização, qualificação para o trabalho e preparo para o exercício consciente da cidadania”, e no § 1º “Para efeito do que dispõe os artigos 176 e 178 da Constituição, entende-se por ensino primário a educação correspondente ao ensino de primeiro grau e por ensino médio, o de segundo grau”. Estes artigos deixam claro que não há distinção entre os objetivos do ensino de 1º e 2º graus; todos comungam das mesmas intenções educativas.

Quanto ao currículo, a LDB - Lei nº 5692/71 - estabeleceu que tanto o 1º quanto os 2º graus fixassem um núcleo comum obrigatório de matérias<sup>3</sup> em nível nacional, acompanhado de um núcleo diversificado, cabendo às instituições, neste núcleo diversificado, escolher as matérias que fossem pertinentes a serem trabalhadas, dependendo da realidade na qual essas instituições estivessem inseridas.

Assim, ficaram estabelecidos os artigos 4º e 5º da referida Lei:

Art.4º. Os currículos do ensino de 1º e 2º graus terão um núcleo comum, obrigatório em âmbito nacional, e uma parte diversificada para atender conforme as necessidades e possibilidades concretas, às peculiaridades locais, aos planos dos estabelecimentos e às diferenças individuais dos alunos.

Art. 5º. As disciplinas, áreas de estudo e atividades que resultem das matérias fixadas na forma do artigo anterior, com as disposições necessárias ao seu relacionamento, ordenação e sequência, constituirão para cada grau o currículo pleno do estabelecimento.

Em se tratando do Ensino de História, as duas primeiras Leis de Diretrizes e Bases brasileiras, seguiram ideais positivistas baseados na linearidade cronológica dos fatos ocorridos, primando estudos considerados de grande efervescência histórica para a época.

Os alunos eram ensinados por professores subordinados a um ensino por instrução, a uma aprendizagem vista como produto acabado em si mesmo e os modelos educacionais reproduzidos eram regidos pela mecanização do ensino. Não havia necessariamente uma preocupação com o que o aluno poderia de fato aprender, e “a instituição escolar era, pois, considerada mero espaço de transmissão de conhecimento, de formação de valores e ideias legitimadoras em ordem social e política vigente” (SILVA; GUIMARÃES, 2012, p.31).

---

<sup>3</sup> Termo utilizado nas Leis de Diretrizes e Bases – LDB nº 4024/61 e nº 5692/71 para designar as disciplinas que eram inseridas nos currículos escolares naquela época.

A História sendo oferecida por instrução e como produto acabado indica que o ensino era visto como uma,

Concepção de educação como um produto, já que os modelos a serem alcançados estão preestabelecidos, daí a ausência de ênfase no processo. Trata-se, pois, da transmissão de ideias selecionadas e organizadas logicamente. Esse tipo de concepção de educação é encontrado em vários momentos da história, permanecendo atualmente sob diferentes formas. (MIZUKAMI, 2013, p. 11).

Sendo redimensionado por ideias “do pensamento linear e simplificador acomodado em nossas mentes” (TRINDADE, 2014, p.45), o Ensino de História caracterizava-se por ser instrumental através da memorização de eventos históricos, inspirados em níveis de reprodução e massificação produzidos por ideologias dominantes.

Perceptivelmente, a relevância dada à memorização, à repetição e ao método embasado em aulas expositivas, cristalizava as metodologias usadas pelos professores, minimizando a reflexão e maximizando as atividades mecanicistas e o conhecimento clássico. É interessante enfatizar que essas condições já existiam e foram mantidas pelas primeiras leis educacionais brasileiras.

Foi promulgada em 20 de dezembro de 1996 - à luz dos princípios da Constituição Federal de 1988 - a atual LDB de nº 9394/96 que estabelece no artigo 2º “o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. Dessa forma, “o ensino terá como base os princípios de igualdade de condições para o acesso e permanência na escola e de liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento e a arte” (Art. 3º).

A expansão e democratização do ensino brasileiro ganharam notoriedade nessa lei no sentido de oferecer condições de acesso e permanência do aluno na escola, criando possibilidade deste concluir o ciclo de estudos na educação básica e assegurar a capacidade intelectual de cada um dos educandos.

O Ensino Médio hoje é caracterizado como a última etapa da educação básica e tem caráter obrigatório. Tendo duração de três anos, o artigo 35 da atual LDB determina algumas finalidades para este nível de ensino:

Art. 35 - O Ensino Médio, etapa final da educação básica, com duração mínima de três anos, terá como finalidades:

I - a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;

II - a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;

III - o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e o pensamento crítico.

O artigo 35-A da atual LDB em consonância à Base Nacional Comum Curricular - BNCC<sup>4</sup> - estabelece os direitos e objetivos de aprendizagem do Ensino Médio, por meio das áreas do conhecimento institucionalizado representadas por itinerários formativos,

Art. 35-A: A Base Nacional Comum Curricular definirá direitos e objetivos de aprendizagem do ensino médio, conforme Diretrizes do Conselho Nacional de Educação nas seguintes áreas do conhecimento: (incluído pela Lei nº 13.415, de dezembro de 2017).

I - Linguagens e suas tecnologias (incluído pela Lei nº 13.415, de dezembro de 2017).

II – Matemáticas e suas tecnologias (incluído pela Lei nº 13.415, de dezembro de 2017).

III – Ciências da Natureza e suas tecnologias (incluído pela Lei nº 13.415, de dezembro de 2017).

IV – Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (incluído pela Lei nº 13.415, de dezembro de 2017).

O artigo 35-A ainda faz referência ao currículo do Ensino Médio, através de dois incisos:

Art. 35-A § 7º - Os currículos do Ensino Médio deverão considerar a formação integral do aluno, de maneira a adotar um trabalho voltado para a construção de seu projeto de vida e para sua formação nos aspectos físicos, cognitivos e sócio emocionais (Incluído pela Lei nº 13.415, de 2017).

Art. 35 – A § 8º - Os conteúdos, as metodologias e as formas de avaliação processual e formativa serão organizados nas redes de ensino por meio de atividades teóricas e práticas, provas orais e escritas, seminários, projetos e atividades on-line, de tal forma que ao final do ensino médio o educando demonstre: (Incluído pela Lei nº 13.415, de 2017).

I - domínio dos princípios científicos e tecnológicos que presidem a produção moderna; (Incluído pela Lei nº 13.415, de 2017).

II - conhecimento das formas contemporâneas de linguagem. (Incluído pela Lei nº 13.415, de 2017).

---

<sup>4</sup> Trata-se de um documento normativo em regime de colaboração através de um pacto federativo que busca a igualdade, a diversidade e a equidade do ensino brasileiro, garantindo a autonomia dos Estados e Municípios em estruturar seus currículos e elaborar suas propostas pedagógicas que considerem as necessidades específicas e interesses pessoais de seus alunos. Este documento contempla a Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio através de informações extraídas do Plano Nacional de Educação – PNE e dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN que visam um trabalho coletivo definindo os conteúdos adequados que deverão ser ensinados ao aluno em sala de aula. Este documento permite maior flexibilidade na distribuição dos conteúdos curriculares. Para mais informações sobre este documento acessar o sítio do Ministério da Educação: [www.mec.gov.br](http://www.mec.gov.br).

Um pouco mais à frente, o artigo 36 trata de maneira mais detalhada o currículo do Ensino Médio, através de itinerários formativos:

Art. 36 - O currículo do Ensino Médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos, que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino, a saber: (Redação dada pela Lei nº 13.415, de 2017).

I - linguagens; (Redação dada pela Medida Provisória nº 746, de 2016);

I linguagens e suas tecnologias;

II - matemática; (Redação dada pela Medida Provisória nº 746, de 2016)

II - matemática e suas tecnologias;

III - ciências da natureza; (Redação dada pela Medida Provisória nº 746, de 2016);

III - ciências da natureza e suas tecnologias;

IV - ciências humanas; e (Redação dada pela Medida Provisória nº 746, de 2016);

IV - ciências humanas e sociais aplicadas.

Nesse entendimento de que o processo ensino e aprendizagem carecem seguir uma perspectiva investigativa aberta à formulação e resolução de hipóteses, a BNCC estabelece que as escolas do Ensino Médio,

[...] ampliem as situações nas quais os jovens aprendam a tomar e sustentar decisões, fazer escolhas e assumir posições conscientes e reflexivas, balizados pelos valores da sociedade democrática e do estado de direito. Exigem ainda possibilitar aos estudantes condições tanto para o adensamento de seus conhecimentos, alcançando maior nível de teorização e análise crítica, quanto para o exercício contínuo de práticas discursivas em diversas linguagens. Essas práticas visam à participação qualificada no mundo, por meio de argumentação, formulação e avaliação de propostas e tomada de decisões orientadas pela ética e o bem comum. (BRASIL, 2017, p.477).

Diante dos princípios legais que regem a educação brasileira, principalmente após a aprovação da BNCC e as ações incorporadas da LDB nº 9394/96, os professores diante de suas práticas pedagógicas começam a preocupar-se com problemáticas e formas de conhecimento relacionadas à mutação da sociedade. Para isso, necessitam ampliar os conteúdos trabalhados para além da sala de aula e a relação substancial entre o conhecimento, a experiência, a prática de cidadania e o convívio social.

O conhecimento escolar equiparado à LDB e à BNCC deve considerar um ponto essencial no processo ensino aprendizagem: o aspecto de o aluno desenvolver a capacidade de conhecer o mundo físico, natural, digital e das Ciências Humanas e Naturais através de formulação de hipóteses e criação de soluções para os problemas levantados e, assim, compreender a sociedade em que vive e intervir sobre ela.

Recorro a seguir aos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN do Ensino de História, para explicar que:

Nas últimas décadas, o conhecimento histórico tem sido ampliado por pesquisas que têm transformado seu campo de atuação. Houve questionamentos significativos, por parte dos historiadores, relativos aos agentes condutores da história — indivíduos e classes sociais -, sobre os povos nos quais os estudos históricos devem se concentrar, sobre as fontes documentais que devem ou podem ser usadas nas pesquisas e quais as ordenações temporais que devem ou podem prevalecer. (BRASIL, 1997, p. 25).

É pertinente mencionar que os PCN de 1997 tratam os conteúdos relacionados à História e Geografia como:

[...] um estudo do meio, o ensino de História alcança a vida, e o aluno transporta o conhecimento adquirido para fora da situação escolar, construindo propostas e soluções para problemas de diferentes naturezas com os quais defronta na realidade [...]. A História adquire seu pleno sentido para o ensino aprendizagem quando procura contribuir, com sua potencialidade cognitiva e transformadora, para que os objetivos da educação sejam plenamente alcançados. (BRASIL, 1997, p. 66).

Bittencourt (2011, p. 117), num comentário sobre o Ensino de História no Ensino Médio, e utilizando-se da atual LDB e dos PCN, assevera que:

O Ensino Médio segundo a Lei 9394/96 deve ser presidido por uma educação geral formativa e não propedêutica, sem a preocupação com a especialização profissional, mas tendo como objetivo central, o preparo para o exercício da cidadania. Os PCN de História, único texto curricular publicado após 1996 para o ensino médio de acordo com essa proposição, procurou articular a formação para a cidadania com o domínio de informações e conceitos históricos básicos.

O que a autora sugere, de acordo com as análises que faz do documento legal e normativo, é que os conceitos históricos devam ser instrumentalizados para articular a formação do indivíduo enquanto cidadão. Não que as questões profissionais não sejam importantes, mas que os conceitos aprendidos no campo da História sirvam de base para a construção da cidadania e estendidos ao universo profissional.

O ajuste mais aproximado com o que determina a LDB nº 9394/96 e todos os demais legais que regem a educação brasileira permite-me dizer que o Ensino Médio como etapa derradeira da educação básica é a oportunidade que os educandos têm para entender que a História oferece mecanismos acessíveis para compreender a construção da vida humana, por meio de concepções de tempo e espaço.

É de responsabilidade do professor, ensinar por meio de ações que promovam uma compreensão ampla, na qual o aluno possa adquirir competências e habilidades sobre

a multiplicidade dos fatos e acontecimentos que marcaram a história da humanidade e a identidade de um povo constituída através da pluralidade cultural.

O Ensino de História no Ensino Médio assume função primordial de interação entre o aluno e os fatos que são estudados em sala de aula. E, nessa dinâmica, o estudante deve perceber que a História é uma disciplina em movimento, que necessita ser concebida sob o olhar da diversidade. Se “tudo é História”, como indaga Silva e Guimarães (2012, p. 55), esta é a relação do homem com o espaço através do tempo. Talvez aqui resida o fato de a História permitir-se a abertura para manter relação direta com outras áreas que se ocupam dos saberes organizados.

Se o Ensino de História contemplado nas leis e normativas concebe “o homem, ou melhor, os homens, e mais precisamente homens no tempo” (BLOCH, 2001, p.24), a relação de proximidade entre as disciplinas do currículo escolar com a intenção didático-pedagógica de interdisciplinaridade se torna de suma importância para se desenvolver um trabalho comprometido com a diversidade e autonomia de conceitos em respeito à socialização do saber.

Entre a História, o Ensino de História e a sala de aula devem residir à expectativa de que o professor possa nutrir boas aprendizagens aos seus alunos por meio de estratégias que confluam no desenvolvimento intelectual e cognitivo para que a História seja ressignificada ao passo que é estudada por diferentes abordagens de ensino. Que o professor supere a visão cronológica dos fatos e abrigue dimensões de aprendizagens coletivas e desafiadoras.

## **1.2 Ensino de História no Ensino Médio pelo viés da interdisciplinaridade e transversalidade de temas**

Se “a consciência histórica do aluno começa a ser formada antes do processo de escolarização e se prolonga no decorrer da vida, fora da escola, em diferentes espaços educativos, por diferentes meios” (SILVA; GUIMARÃES, 2012, p.63), é na escola que essa consciência se abastece de modo crítico.

São diversas as experiências que transitam no ambiente escolar, desde aprendizagens estabelecidas mutuamente, a amizades entre professores, alunos e colegas. Afinal, a escola também é espaço de conversas informais, por mais que essa não seja sua função principal. E essas aprendizagens tendem a ser estendidas pelos diferentes meios em

curta ou longa duração. Talvez esses sejam alguns dos maiores motivos de as escolas serem tão importantes na vida dos indivíduos.

O Ensino de História, por apresentar concepções sobre a consciência histórica do indivíduo, sempre acompanhou os currículos escolares brasileiros, sendo trabalhado durante muito tempo como matéria decorativa, como pensamento de “senso comum de que a disciplina História só trata de coisas antigas que não tem nada a ver com o nosso dia-a-dia” (FREITAS NETO, 2013, p.66), à compreensão da construção humana através do tempo.

A longa duração do Ensino de História nos currículos escolares se dá por vários motivos,

Inicialmente foi objeto de poucos estudos nas escolas encarregadas de alfabetizar, mas, à medida que se organizava e se ampliava esse nível de escolarização, a partir da década de 70 do século XIX, sua importância foi ampliada como conteúdo encarregado de veicular uma “história nacional” e como instrumento pedagógico significativo na constituição de uma “identidade nacional”. Esse objetivo sempre permeou o ensino da História para os alunos de “primeiras letras” e ainda está presente na organização curricular do século XXI. (BITTENCOURT, 2011, p.60).

Por ser um campo que acompanha os currículos escolares há bastante tempo por tratar de temáticas sobre o passado, a relação do saber instaurado na História precisa ser compartilhada por dimensões do fazer pedagógico. Essas dimensões referem-se às vozes que outras áreas podem entonar para compreender que a integração de uma disciplina em variadas linguagens facilita a ação do professor e auxilia a elaboração e a construção da aprendizagem formal. Mais um motivo de a escola ser tão importante para os indivíduos, por ser um espaço aberto à troca, ao diálogo e ao saber selecionado.

Quando há referência sobre integração de disciplinas, há indicação direta ao processo de interdisciplinaridade no contexto escolar, processo esse que vem sendo identificado em algumas atividades educacionais através da aproximação entre a comunicação e a colaboração de saberes trabalhados na escola.

Dessa maneira, a interdisciplinaridade caminha em direção à construção de um ambiente escolar partícipe e democrático, no qual o aluno tenha uma visão recíproca de uma disciplina e de como esta pode intervir positivamente no âmbito de outra, sem perder a dimensão de sua originalidade.

Sendo assim, a interdisciplinaridade apresenta-se como uma forma de preparar o aluno para o pensamento crítico e atitudes ativas diante da aula e da vida, capacidades estas que emanam o poder da criação, inovação, criatividade e o interesse pelo aprendizado.

Quando posiciono a interdisciplinaridade escolar no foco de minhas investigações, afirmo, sem menosprezo aos conteúdos tradicionais, que “não se trata de extinguir ou criar novas disciplinas, mas de mudar a abordagem sobre as disciplinas atuais, ampliando a responsabilidade do educador com a formação dos alunos” (FREITAS NETO, 2013, p.62).

Em consonância com a perspectiva interdisciplinar,

A escola passa a ser considerada como um espaço de conhecimento e reconhecimento, onde por intermédio das diversas disciplinas e de sua abordagem, o aluno seja capaz de vislumbrar-se como construtor de sua própria história. (FREITAS NETO, 2013, p. 63).

Mas o que é interdisciplinaridade? Na obra *Práticas interdisciplinares na escola*, organizada por Ivani Fazenda em 1993, com apoio de vários colaboradores, Ferreira argumenta as possibilidades de denominação a este termo,

O prefixo “*inter*,” dentre as diversas conotações que podemos lhes atribuir, tem o significado de troca, “reciprocidade”, e, disciplina, de ensino, instrução, “ciência”. Logo, a interdisciplinaridade pode ser compreendida como sendo a troca, de reciprocidade entre as disciplinas ou ciências, ou melhor, áreas do conhecimento. (FERREIRA in FAZENDA, 1993, p. 21-22) (grifo meu).

Diante das colocações de Ferreira, a interdisciplinaridade no contexto pedagógico considera que a prática educativa seja uma troca que situa o ensino num campo dinâmico e promova à aprendizagem de um conteúdo associado a várias áreas do conhecimento. Quando a autora afirma que é a “reciprocidade e disciplina”, ela acredita que se trata de um envolvimento mútuo entre as áreas, numa perspectiva de aproximação entre elas.

A autora acima faz perceber esse envolvimento de modo contínuo, contextualizando a leitura e a compreensão de uma temática e o que outras áreas podem contribuir para a unificação dos saberes envolvidos nessa temática. Ela defende, portanto, uma visão totalitária na elaboração de um conhecimento mais amplo.

Ivani Fazenda aprofunda um pouco mais as suas reflexões, quando afirma que através do diálogo se encontra a “única condição de possibilidade da interdisciplinaridade” (FAZENDA, 1979, p. 8-9). Mas para viabilizar o trabalho interdisciplinar para que este possa de fato ocorrer, ela considera que a sensibilidade, a intersubjetividade, a integração e a interação efetivam essa prática em sala de aula, pois provocam a “transformação da própria realidade” (ibidem). Seu pensamento ganha maior proporcionalidade quando enfatiza que a “interdisciplinaridade não é algo que se ensine ou que se aprenda, mas algo que se vive” (ibidem).

Numa alusão mais profunda sobre a interdisciplinaridade, Fazenda (2008, p.11) comenta que:

No século do século XXI e no contexto da internacionalização caracterizada por uma intensa troca de homens, a interdisciplinaridade assume um papel de grande importância. Além do desenvolvimento de novos saberes, a interdisciplinaridade na educação favorece novas formas de aproximação à realidade social e novas leituras das dimensões socioculturais das comunidades humanas..

Em análises às palavras da autora, a interdisciplinaridade no universo escolar encontra-se diretamente ligada ao fazer pedagógico numa dimensão bem mais abrangente, oferecendo novas formas de aproximação entre o saber escolar e a realidade a qual o aluno se insere.

Associada à disciplina escolar, a interdisciplinaridade envolve-se numa perspectiva de construção e aplicação de metodologias que permitem a ruptura do conhecimento fragmentado e busca a amplitude do conhecimento por outras vertentes que não sejam as suas. Dessa maneira, o diálogo entre as disciplinas permite que os alunos percebam o conteúdo de modo diferente, atribuindo-lhe significados de diferentes maneiras de compreender uma mesma situação-problema.

Por mais que os professores estejam presos à disciplina escolar à qual ministram é num processo de interação e de correspondência mútua que o conhecimento se efetiva e ganha significados que podem ser explorados por meio de variados pontos de vista.

No Brasil, os estudos sobre a interdisciplinaridade escolar ganharam destaque a partir da promulgação da atual LDB nº 9.394/96, com a publicação em 1997 dos Parâmetros Curriculares Nacionais, e, principalmente, com a normatização da BNCC. Esses documentos, legais e normativos, apontam para um trabalho escolar inserido no diálogo, na comunicação e na compreensão mútua entre as disciplinas escolares. Nessa união que objetiva a aproximação das áreas que formalizam o conhecimento, o fazer pedagógico ganha sintonia com os processos cognitivos dos educandos.

O princípio interdisciplinar na atual LDB encontra-se no artigo 1º, quando estabelece que,

Artigo 1º - A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais. (BRASIL, 1996).

Quando essa lei determina que a educação abranja os processos formativos da vida familiar e da convivência humana, estendendo-se ao trabalho e às manifestações

culturais, acredito que os conteúdos curriculares da base comum e da base diversificada devam estar à disposição da integralidade de conteúdos, de acordo com as necessidades do aluno e da comunidade escolar.

Em relação à integralização das disciplinas curriculares com orientações didático-pedagógicas que oportunizam diversas abordagens de disciplinas de acordo de conteúdos e atividades a serem ministrados, os PCN (2002) em comunhão com a LDB (1996) endossam a interdisciplinaridade propondo a ruptura do modelo disciplinar nas ações educativas,

Quando a LDB destaca as diretrizes curriculares específicas do Ensino Médio, ela se preocupa em apontar para um planejamento e desenvolvimento do currículo de forma orgânica, superando a organização por disciplinas estanques e revigorando a integração e articulação dos conhecimentos, num processo permanente de interdisciplinaridade e transdisciplinaridade (BRASIL, 2002, p. 17).

Apesar de os PCN em suas primeiras versões, datadas no ano de 1997, não deixarem clara uma conceituação específica para a interdisciplinaridade, essas normativas trouxeram várias conotações para se refletir o que seja essa metodologia de ensino nos dias atuais.

Sem lhe atribuir um significado exato, os PCN deram autonomia às escolas para trabalharem a partir a partir de conceitos próprios, levando em consideração a aliança entre as disciplinas e as ações educativas de acordo com a realidade em que a instituição esteja inserida. A autonomia das escolas é essencial para que as ações sejam estabelecidas e executadas de acordo com as suas necessidades.

Como comentam Lima e Azevedo (2013, p. 135),

A ausência de conceituação específica não prejudica a importância dos PCN, visto que possibilita aos professores desenvolverem livremente suas próprias definições acerca da interdisciplinaridade, incorporando as diferentes discussões sobre o assunto. Nesse sentido, é importante salientarmos, inclusive, a possibilidades de perspectivas diferentes [...] sobre a interdisciplinaridade como meio de organização do conhecimento acadêmico ou escolar.

Os PCN do Ensino Médio de 2002 seguem esse mesmo caminho e não deixam claro o significado do termo interdisciplinaridade, mas abrem precedentes para os professores assim promoverem ações de desenvolvimento interdisciplinar na ministração de aulas. Esse documento comenta as possíveis linguagens interdisciplinares no ambiente escolar:

As linguagens, ciências e humanidades continuam sendo disciplinares, mas é preciso desenvolver seus conhecimentos de forma a constituírem, a um só tempo, cultura geral e instrumento para a vida, ou seja, desenvolver, em conjunto, conhecimentos e competências. Contudo, assim como a interdisciplinaridade surge do contexto e depende da disciplina, a competência não rivaliza com o conhecimento; ao contrário, se funda sobre ele e se desenvolve com ele. (BRASIL, 2002, p. 13).

As projeções interdisciplinares postas nos PCN (2002) têm por base a compreensão de que toda atividade de aprendizagem atravessa a coletividade do saber, ou seja, uma área sempre depende de outra para que o conhecimento seja alargado.

Assim, os professores devem promover ações coletivas, atentando-se à ideia de que um saber útil e utilizável pode ser executado a partir de visões e discussões distintas, na possível perspectiva de enriquecer os temas e conteúdos trabalhados dentro de uma abordagem diagnóstica e reflexiva.

Ainda de acordo com os PCN (2002), é perceptível a necessidade de uma abordagem interdisciplinar:

Nela deve partir da necessidade sentida pelas escolas, professores e alunos de explicar, compreender, intervir, mudar, prever, algo que desafia uma disciplina isolada e atrai a atenção de mais de um olhar, talvez vários. Explicação, compreensão, intervenção são processos que requerem um conhecimento que vai além da descrição da realidade mobiliza competências cognitivas para deduzir, tirar inferências ou fazer previsões a partir do fato observado. (BRASIL, 2002, p. 88-89).

No que diz respeito à produção do saber útil e aproximado, os PCN de 1999 já sinalizavam para o uso da interdisciplinaridade,

Na perspectiva escolar, a interdisciplinaridade não tem a pretensão de criar novas disciplinas ou saberes, mas de utilizar os conhecimentos de várias disciplinas para resolver um problema concreto ou compreender um determinado fenômeno sob diferentes pontos de vista. Em suma, a interdisciplinaridade tem uma função instrumental. Trata-se de recorrer a um saber diretamente útil e utilizável para responder às questões e aos problemas sociais contemporâneos. Na proposta de reforma curricular do Ensino Médio, a interdisciplinaridade deve ser compreendida a partir de uma abordagem relacional, em que se propõe que, por meio da prática escolar, sejam estabelecidas interconexões e passagens entre os conhecimentos através de relações de complementaridade, convergência ou divergência. (BRASIL, 1999, p.21).

As reflexões inseridas nos PCN de 1999, direcionadas ao Ensino Médio, já apontavam para a necessidade de romper o trabalho com disciplinas segregadas, no qual oferecia um entendimento inócuo e isolado do conhecimento, apresentando-se por constantes inflexões.

O acesso livre de um conhecimento, mesmo que seja um ato em sua incompletude, “é a relação sujeito objeto e entre sujeitos por meio do qual é possível a integração e a unicidade do conhecimento a partir de zonas de permeabilidade de diálogos e a leitura de diferentes mundos” (FRANÇA, 2014, p. 33) que faz com que o conhecimento seja real e prazeroso para quem o aprende, permitindo “possibilidade do trânsito para a interdisciplinaridade” (FRANÇA, 2014, p.31) de forma plural.

Fazenda (2014) comenta que há uma dificuldade muito grande por parte dos professores e da própria escola em incorporar práticas interdisciplinares em seus afazeres pedagógicos, uma vez que essa inserção já é discutida em lei desde 1971. E dessa época para cá, a autora observa que ainda há uma tímida demonstração do uso da interdisciplinaridade nas salas de aula.

Diante dessa timidez, Fazenda (2014) garante que só a partir do ano de 2010 as orientações interdisciplinares ganharam notabilidade, necessitando, porém, das escolas e de seus professores posicionamentos diferentes em relação ao uso da interdisciplinaridade na sala de aula.

Quanto à pluralidade no sentido de dar significado abrangente ao conjunto de representações ao qual o ensino e a aprendizagem intercalam-se, a ênfase recai no processo de transversalidade<sup>5</sup> de temas no contexto escolar.

Para além da perspectiva interdisciplinar, na qual os conteúdos de diferentes disciplinas dialogam entre si, a transversalidade elenca diversos temas que podem ser usados para discutir questões relacionadas ao presente, possibilitando ao aluno a aquisição da capacidade de construir um espírito crítico, compreensivo e investigativo de acordo com o seu contexto particular.

Tomando como referência as colocações de Freitas Neto (2013, p.59),

A transversalidade apresenta uma proposta que ultrapassa a fragmentação dos conteúdos e disciplinas, prevendo um trabalho cujo conhecimento seja construído em função dos temas e propostas apresentados [...] onde se pretende obter um referencial de conteúdos das diversas disciplinas, são apresentados temas que devem nortear a elaboração dos objetivos, programas e conteúdos que serão desenvolvidos por professores e alunos nas escolas brasileiras.

---

<sup>5</sup> Transversalidade no contexto escolar, defendida pelos PCN refere-se à compreensão dos diferentes objetos que acionam o conhecimento. Trata-se de uma forma de organização do trabalho escolar, no qual alguns temas são sugeridos para a integração de um conhecimento mais abrangente, conhecimento este presente no dia-a-dia do estudante como a Ética, Saúde, Meio Ambiente, Pluralidade Cultural e Orientação Sexual.

Os PCN (1997) incorporaram a tendência de temas transversais na proposta do currículo escolar com o propósito de articulação com o,

tratamento didático que contemple sua complexidade apresentando-se como proposta e sua dinâmica, dando-lhes a mesma importância das áreas convencionais. O currículo ganha em flexibilidade e abertura, uma vez que os temas podem ser priorizados e contextualizados de acordo com as diferentes realidades locais e regionais e outros temas podem ser incluídos. (BRASIL, 1997, p.25).

Envolvidos no processo didático, os PCN sugerem cinco temas transversais para serem trabalhadas as questões presentes do cotidiano do aluno. Temas esses permitem a possibilidade de inserir, na prática educativa, a integração de conhecimentos escolares, prevendo uma conversação integrada de um tema específico atravessado nas diversas áreas do conhecimento.

A dinâmica desse atravessamento não diz respeito à criação de novos conteúdos ou disciplinas, nem se trata obrigatoriamente de um tema ou conteúdo que faça parte do currículo escolar, mas uma proposta de trabalho que apresenta o aprender por meio da sistematização integrada de conhecimentos que cercam os agentes participantes.

A transversalidade de temas incentiva professores e alunos a serem pesquisadores e mediadores de uma ação conjunta na busca de aprendizagens dinâmicas e satisfatórias, pois exige um conhecimento de maior vigor e de maior procura.

É importante lembrar que mesmo tendo os temas transversais predeterminados nacionalmente, as escolas têm autonomia para escolher os seus próprios, desde que considerem àqueles que mais se aproximam da realidade de sua comunidade. Para isso, as instituições devem criar situações-problema de fáceis e médias soluções, levando em consideração o que se ensina e o que é viável oferecer como aprendizagem.

Assim, é pertinente dizer que “a inclusão dos temas implica a necessidade de um trabalho sistemático e contínuo no decorrer de toda a escolaridade, o que possibilitará um tratamento cada vez mais profundo das questões eleitas” (BRASIL, 1998, p.28-29). Nesse sentido, há uma ponte entre o cotidiano de senso comum e a cientificidade emancipada na aprendizagem.

Em relação à História enquanto disciplina curricular, a transversalidade de temas propõe alterações no ensino e nas metodologias aplicadas, permeabilizando através de um eixo unificador as possibilidades de aproximação entre as disciplinas. Os professores com metodologias tradicionais e contemporâneas necessitam abandonar a visão de

conhecimento específico de sua disciplina e partir para a “articulação entre a história vivida pelo aluno e os conteúdos apresentados pelo professor [...]” (FREITAS NETO, 2013, p. 68).

Ainda de acordo com Freitas Neto (2013, p.66),

Deve-se abordar a visão do conhecimento específico da disciplina, sem abrir mãos dos repertórios e recursos de cada área de conhecimento, e, ao mesmo tempo, incorporar o papel de formação exercido pelo educador, tratando de temas e questões que ultrapassam o conteúdo programático, por meio dos temas transversais.

Diante dessas análises, a proposta mais interessante oferecida ao Ensino de História na perspectiva da transversalidade de temas dá aos professores o acesso livre e autônomo de questões cotidianas a serem discutidas na escola e, aos alunos, a construção de visões diversificadas, introduzindo novos conceitos a elementos de seu dia a dia e a relação que estes têm em particular com sua aprendizagem formal.

Utilizando-se de metodologias que abriguem questões de natureza cotidiana do aluno,

O professor será capaz de indagar, perguntar sobre os procedimentos e costumes, despertando para a reflexão em outros povos e tempos, fazendo analogias com o momento, propondo uma construção ao aluno que não seja repetição de fatos, mas a capacidade de refletir e compreender os acontecimentos, dentro das circunstâncias por eles vivenciadas. Esses alunos serão capazes de observar e ler sua realidade com um olhar crítico e analítico sobre o seu próprio papel e momento histórico, interpretando as diversas narrativas e suas implicações. (FREITAS NETO, 2013, p.71).

A escola vista como ambiente de aprendizagens significativas deve possuir uma visão ampla sobre os temas transversais, conteúdos e metodologias que são trabalhados em seu interior, distanciando-se da fragmentação do conhecimento e da cultura de ensino parcelado. Só assim poderá oferecer um ensino interdisciplinar unificador, organizado através de conteúdos integrados e desafiadores.

Inserir novos discursos nas disciplinas escolares ainda é uma dificuldade encontrada entre os professores, seja por pouco conhecimento relacionado a isso, seja pela cultura escolar em que as instituições de ensino se inserem, ou por qualquer outra barreira que impossibilite a integração dos conteúdos. As próprias escolas, muitas vezes, não se encontram preparadas para o trabalho com os temas transversais nem com as práticas interdisciplinares.

Baseada na crítica à fragmentação do conhecimento e a influência que uma disciplina exerce sobre outra, a transversalidade de temas apresenta-se como forma

metodológica de trabalhar conteúdos já existentes, de maneira reintegrada e comprometida com o contexto vivido pelo aluno.

No campo do Ensino da História, a interdisciplinaridade e a transversalidade de temas podem gerar diversas alternativas para trabalhar as categorias da base histórica enquanto disciplina e enquanto conteúdo. O tempo e o espaço podem ser pensados a partir de reflexões e metodologias, elegendo situações-problema sobre um tema que pode ser escolhido como transversal. Nesse sentido, o professor estará trabalhando a interdisciplinaridade e a transversalidade de temas de forma coexistente e fiel às suas intenções.

Com as palavras de Oliveira (2010, p.1), os professores a partir de ações transversais e interdisciplinares, precisam ter consciência que,

Produzir conhecimento histórico na dimensão do ensino escolar é construir coletivamente conhecimentos históricos (que serão novos apenas para os alunos) a partir do conjunto de saberes aceitos pela tradição historiográfica. É preciso ter em mente que a forma de construção do conhecimento histórico na pesquisa serve como referência na produção do conhecimento histórico escolar. Suas particularidades justificam sua necessidade como saber específico, que dialoga com um código disciplinar construído pela tradição escolar.

Os PCN também comentam sobre as ideias de interdisciplinaridade e transversalidade de temas sendo apresentadas mutuamente no contexto de prática pedagógica de professores,

Na prática pedagógica, interdisciplinaridade e transversalidade alimentam-se mutuamente, pois o tratamento das questões trazidas pelos Temas Transversais expõe as inter-relações entre os objetos de conhecimento, de forma que não é possível fazer um trabalho pautado na transversalidade tomando-se uma perspectiva disciplinar rígida. (BRASIL, 1998, p.30).

Produzir uma prática de interdisciplinaridade e transversalidade de temas como sugerem os PCN, é refletir e executar a inter-relação entre um objeto de ensino sob essas duas dimensões, dando sentido ao que o aluno aprende através de narrativas, independentemente da natureza ou modalidade que o conteúdo se apresenta.

As definições sobre interdisciplinaridade e transversalidade de temas conduzem a um passeio pela criatividade, a uma permissão de conceber o aluno como construtor de aprendizagens e pela sistematicidade de compreender que o tempo que se produziu um determinado fato histórico e o espaço que esse fato ocupa têm traduções diferentes, portanto, concepções diversas.

Já pensando no produto educacional que será apresentado no capítulo seguinte, é interessante já ir antecipando que o tema escolhido para promover a discussão utilizando-se da interdisciplinaridade foi planejado de modo que o Ensino de História, mais especificamente um de seus conteúdos curriculares possa sustentar um diálogo direto com outras disciplinas e abra caminhos para que os professores – sujeitos da investigação – explorem as potencialidades de cada disciplina, valorizando a diversidade do estudo em diferentes linguagens produzidas na sala de aula.

Através de uma sequência preestabelecida que envolve a Corte no Brasil - evento que quebrou o status colonial do país -, foram selecionadas unidades de ensino, extraídas dos livros didáticos trabalhados pelos professores, juntamente com temas que foram adaptados para cada uma das unidades.

Para a conversação com questões interdisciplinares relacionadas ao recorte da Corte Portuguesa no Brasil, foram escolhidos os campos Biologia, Geografia, Matemática, Sociologia e Arte como campos do saber que auxiliem os docentes a trabalhar esse conteúdo curricular numa visão mais ampla, tendo em vista a construção e socialização de novos conhecimentos, considerando as especificidades de cada um desses campos.

## **2 A INTERDISCIPLINARIDADE E SUAS INTERLOCUÇÕES NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM: a História em foco**

Este capítulo, dedicado à ação interdisciplinar no Ensino de História do Ensino Médio, considera as possibilidades que a prática pedagógica oportuniza para o alcance de um aprendizado formal que prioriza o conhecimento de mundo e das relações sociais entre os indivíduos.

A escola hoje deve priorizar a constante necessidade individual de aprender a relação homem-natureza, sendo que o indivíduo vem adquirindo diferentes concepções de aprendizagem. A temática aqui apresentada se refere à compreensão e aplicação da interdisciplinaridade no universo de sala de aula como uma metodologia que pode auxiliar na prática coletiva de ensinar a produção do conhecimento.

Trabalhar o “rompimento com as formas tradicionais dos conteúdos escolares não é tarefa fácil”, como lembra Bittencourt (2008, p.255). No entanto, a ação pedagógica de professores em sala de aula exige certa pluralidade no fazer pedagógico, inovando métodos e concepções, não simplesmente os conteúdos inseridos no campo da História, mas em todos os campos através de conhecimentos e procedimentos que repercutam numa associação entre o que é ensinado com o que pode ser aprendido e com a oportunidade de alinhamento de saberes.

A perspectiva de ensino interdisciplinar se situa na dinamicidade do ensinar e do aprender por categorias de aproximação, pois retrata uma “atitude de reciprocidade que impele à troca, que impele ao diálogo, ao diálogo com pares idênticos, com pares anônimos ou consigo mesmo” (FAZENDA, 2011, p.29).

Dentro dessa atitude de reciprocidade que impulsiona à troca, como explica Fazenda (2011), o professor deve priorizar a representatividade que o aluno desenvolve e a articulação que as esferas do processo ensino aprendizagem determinam para o saber histórico e o que ele demonstra numa escala de estudo e pesquisa.

Nos estudos de Fazenda (2011), a intenção da interdisciplinaridade na educação configura-se no rompimento com o ensino tradicional e parte para um processo ensino aprendizagem que envolva um conhecimento maior, afastando possíveis limites que podem impedir essa ação. Então, por meio de uma metodologia interdisciplinar, torna-se mais acessível capacitar o educando a ter uma postura instigante e investigativa diante do conhecimento adquirido e, assim, conceber o aprendizado como algo tangível à sua vivência cotidiana.

Na construção do conhecimento sempre em movimento, como defende Fazenda (2011), a ação educativa deve considerar a diversidade de fatores que intervenham na prática pedagógica, assim, os docentes poderão levantar questionamentos sobre seu fazer, com possibilidades de refletirem possíveis condições de melhoramento desta ação, sempre levando em consideração o que o aluno já traz de conhecimento de seu convívio familiar e o que pode, a partir dos conteúdos ensinados, aprender de forma coordenada e estruturante.

Já que a construção do conhecimento se dá através de movimentos peculiares que assentam a dinâmica de endentação entre o ensino e a aprendizagem, a interdisciplinaridade visa, nessa ótica, promover um aprendizado aberto a questionamentos e propiciar a integração entre as Ciências, o que pode acenar para um conjunto de conhecimentos recíprocos e para o enriquecimento das ações contínuas do aprender. Isso torna a aprendizagem mais segura, uma vez que os conceitos são compartilhados a partir de visões distintas.

Diante de uma postura que assuma uma visão integradora do conhecimento, urge observar que,

[...] do ponto de vista integrador, a interdisciplinaridade requer equilíbrio entre amplitude, profundidade e síntese. A amplitude assegura uma larga base de conhecimento e informação. A profundidade assegura o requisito disciplinar e/ou conhecimento e informação interdisciplinar para a tarefa a ser executada. A síntese assegura o processo integrador. (JAPIASSU, 1976, p.65-66).

Para que essa visão integradora aconteça, “o engajamento do docente, enfatizando a necessidade de mudança de postura ante o conhecimento escolar, para que seja possível a realização de um trabalho interdisciplinar nas escolas” (BITTENCOURT, 2008, p.255), se torna de total importância para conhecer o universo que a prática pedagógica do professor através da interdisciplinaridade envolve até a sua efetivação.

Ensinar História no Ensino Médio é uma questão que merece atenção especial dos professores, haja vista que nessa etapa de ensino os alunos estão sendo formados para o mercado de trabalho e para a cidadania, como determina a Lei de Diretrizes e Bases - LDB nº 9394/96, Seção IV, Artigo 35 § II.

Ensinar História de modo intencional e significativo deve começar pela “compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina” (BRASIL, 1996, art. 35 § IV). E para que o aluno possa fazer uso das funções sociais que o campo da História oferece, é importante criar vínculos associados ao aprender.

Com variadas determinações e transformações que a LDB nº 9394/96 vem exigindo desde a promulgação, cabe ao professor desenvolver atividades educativas com vistas ao esmero do aluno como pessoa humana, relacionando o que aprende na escola com o conhecimento de mundo, posicionando-se de forma crítica diante da sociedade.

A organização e estruturação cognitiva do indivíduo manifestam-se por meio da produção do saber. Nesse sentido, se torna interessante que os professores busquem metodologias que afinem o ensino e a aprendizagem por meio de uma comunicação acessível, permitindo interpenetrar uma experiência à outra, tendo como resultado diferentes percepções e conceptualizações para o conhecimento adquirido.

A possibilidade de aprender interdisciplinarmente consiste no espírito de busca e de organização do que se torna realmente necessário aprender e que esse aprendizado seja significativo e possa promover discussões críticas entre os alunos. Se a “interdisciplinaridade não é categoria de conhecimento, mas sim ação” (FAZENDA, 1993, p.41), é importante que esta ação promova a redescoberta do saber na tentativa de construir o conhecimento numa perspectiva mais elaborada.

Demo (2001) propõe pensar a necessidade da interdisciplinaridade na prática educativa, pois acredita que por meio da pesquisa há dois princípios básicos a serem seguidos: um educativo e o outro científico. Esses princípios podem sustentar o conteúdo a ser trabalhado de forma segura no momento da aula. É a construção do saber permeado por um conjunto de variações que pode determinar a direção a seguir.

Sendo a intenção da interdisciplinaridade no ambiente escolar aproximar um saber do outro de forma prática e gradual por meio de pesquisas, é que apresento, a seguir, a proposta pedagógica que dá base a esta dissertação, com vistas ao uso e à otimização da interdisciplinaridade na prática educativa docente.

## **2.1 Prática pedagógica interdisciplinar no Ensino Médio: apresentação do produto educacional**

Recorro, aqui, ao conteúdo “transferência da Corte Portuguesa para o Brasil”, para a apresentação do produto educacional, com vistas às noções sobre interdisciplinaridade e como um saber útil e utilizável de uma área pode ser pensado a partir de abordagens variadas que proporcionem a produção do conhecimento.

No contexto de amplitude do conhecimento, acredito na possibilidade de exercer uma das dimensões e mostrar apontamentos para o ensino com outras dimensões que

constam no quadro demonstrativo do produto educacional, adotando como referência as observações e experiências realizadas com professores da 2ª série do Ensino Médio do Centro de Ensino Professor Barjonas Lobão - CEPBL, instituição escolar escolhida para o campo da pesquisa.

Nessa perspectiva e já dialogando com o produto que acompanha esta dissertação, foi desenvolvido um roteiro de oficinas direcionado aos professores de História da série acima mencionada. O material se define pela escolha de um tema relacionado à História do Brasil e de alguns procedimentos didático-pedagógicos que, de forma exemplificativa, comunica-se, respectivamente, com cinco outras áreas do conhecimento, que são: Sociologia, Geografia, Matemática, Biologia e Arte.

Por acreditar que só por meio da dialogicidade há condições de promover a interdisciplinaridade no contexto escolar, elegi o seguinte tema para a proposta pedagógica: “A Corte Portuguesa no Brasil: possibilidades de ensino pelo viés interdisciplinar”. O conteúdo da Corte é trabalhado na disciplina de História na 2ª série do Ensino Médio.

Pensando numa aproximação acessível entre a História e outros campos do saber, escolhi a Corte para possíveis interlocuções com outras áreas, para mostrar que, mesmo “a História escolar tendo seu perfil próprio” (BITTENCOURT, 2008, p. 49), essa mostra caminhos que poderão transmitir a incorporação de conteúdos e métodos que não sejam seus, necessariamente, mas que provoquem reflexão e diálogo constantes entre os campos do conhecimento e, conseqüentemente, o papel histórico e social que cada um desses campos.

Uma das preocupações relacionadas a essa escolha foi selecionar um conteúdo que fizesse parte da unidade de ensino do livro didático que é adotado na instituição pesquisada, para que a aplicação das oficinas pedagógicas se tornasse uma metodologia de interesse dos professores para a aula planejada, e não sujeitas à espera de um momento oportuno para a sua aplicação.

Abaixo, algumas informações sobre o livro didático usado pelos docentes de História que serviram de base para a escolha do tema do produto educacional:

Imagem 1 – Livro didático utilizado pelos professores de História – CEPBL

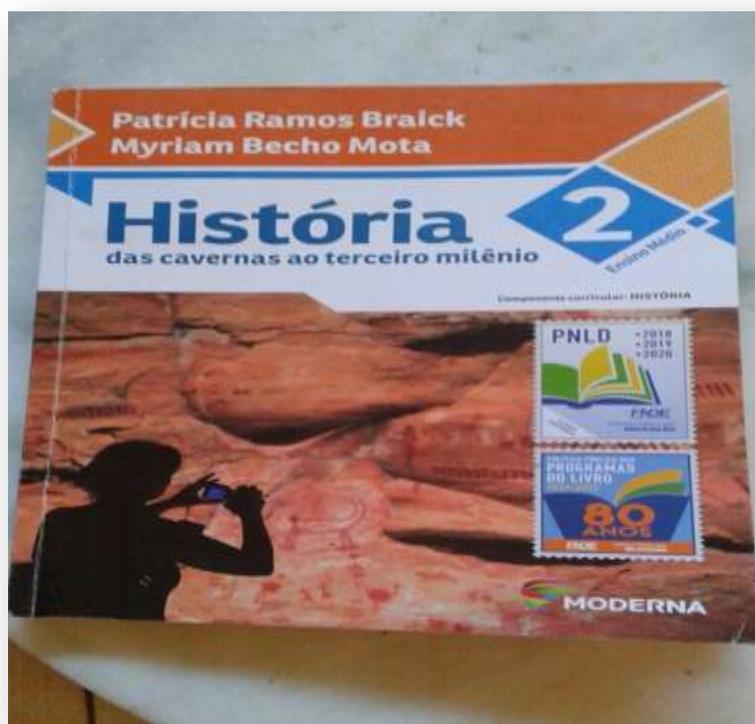


Imagem 2 – Ficha catalográfica do livro de História



Fonte: fotografias tiradas do livro didático de História – arquivo pessoal, 2020.

A seguir, o capítulo nono do respectivo livro que trata da transferência da Corte Portuguesa para o Brasil. Na obra, o conteúdo é enunciado como “Bastidores da Independência, mudanças políticas e econômicas/A cidade da Corte”:

Imagem 3 – Capítulo 9º do livro didático

<b>CAPÍTULO 9 A independência do Brasil e o Primeiro Reinado, 142</b>	
Portugal no contexto internacional do século XVIII .....	143
Reformas pombalinas, 143	
Conjuração Mineira .....	144
Objetivos dos conjurados, 145 / Traição e devassa, 145	
Conjuração Baiana .....	146
A derrocada do movimento, 147	
Bastidores da independência .....	148
Mudanças políticas e econômicas, 148 / A cidade da corte, 149	
Insurreição Pernambucana .....	150
Governo Provisório, 150	
Revolução Liberal do Porto .....	151
Retorno de D. João VI a Portugal, 151 / Divergências entre as elites, 152	
A independência do Brasil .....	152
O Primeiro Reinado .....	153
Resistências internas à independência, 154 / Constituição de 1824, 155 / Confederação do Equador, 156 / Guerra da Cisplatina, 156 / Crise e abdicação de D. Pedro I, 157	
<b>Texto complementar: Debret e as imagens sobre a escravidão .....</b>	<b>158</b>
<b>Atividades .....</b>	<b>159</b>
<b>Decifrando o Enem .....</b>	<b>161</b>

Fonte: fotografia tirada do livro didático de História - arquivo pessoal, 2020.

Pelo observado, no que diz respeito ao desenvolvimento do produto, percebi que fui favorecida na acolhida e na aceitação dos professores, pois é sabido que, em muitos casos, há certa desvalorização à pesquisa por parte de alguns sujeitos pesquisados, promovendo, muitas vezes, desmotivação ao pesquisador, que, além de não cumprir seu objetivo de investigação, abre lacunas entre o planejado e o executado, dificultando a clareza e os resultados da inquirição.

Dessa forma,

Sentir-se acolhido em um ambiente é de extrema importância para se estabelecer uma boa relação, seja ela qual for. Em um ambiente de aprendizagem, esse aspecto torna-se fundante para se compor estas conexões e representações. (TONANNI, 2014, p. 126).

Em meio à pluralidade do universo cultural promovida pela interdisciplinaridade, creio que o tema aqui proposto pontuou novas ideias entre os docentes pesquisados no que

diz respeito ao conteúdo Corte - específico da História - e a possibilidade que este tem de atravessar uma concepção *monodisciplinar* para uma compreensão de mundo mais complexa através de outras dimensões que inserem o conhecimento.

Diante dessas dimensões, o processo ensino aprendizagem centra-se num olhar compreensivo, no qual professor e aluno tornam-se protagonistas nas articulações constitutivas, considerando que as aprendizagens acontecem num campo de visão mais amplo.

Para discorrer acerca da Corte em solo lusitano por meio de articulações constitutivas, parto do pressuposto que ao professor seja,

Fundamental ter profundo conhecimento sobre a sua disciplina, sobre os conceitos, conteúdos e métodos próprios do seu campo de conhecimento, para poder dialogar com os colegas de outras disciplinas. Os recortes de conteúdos de acordo com problemáticas comuns, a seleção de conteúdos para serem ampliados e aprofundados, enfim, a organização e sistematização de informações que possam se integrar e fornecer aos alunos uma visão de conjunto do objeto do conhecimento são possíveis apenas se houver domínio por parte dos especialistas da área. (BITTENCOURT, 2008, p.256).

Pelo que foi possível observar durante visitas feitas ao CEPBL no qual o produto educacional foi pensado, tomei consciência de que os professores de História que lá trabalham têm pleno conhecimento de sua área de atuação e que dominam teórica e metodologicamente os conteúdos que integram a estrutura curricular de ensino, apesar de nem todos serem graduados em História.

É importante lembrar que as visitas, as conversas com os professores, as consultas aos livros didáticos, a escolha das unidades de cada um desses livros e a forma como a pesquisa de campo e o desenvolvimento do material pedagógico seriam feitos aconteceram no início do ano letivo (2020), antes da pandemia do novo *coronavirus*.

Nas aulas observadas durante o período que estive presente (final de fevereiro e começo de março de 2020), os docentes ministraram aulas de: Consequências das Cruzadas para o Mundo Ocidental; Mercantilismo e os Povos Pré-colombianos. No decorrer dessas aulas vi que esses profissionais demonstraram entusiasmo e conhecimento em cada um desses conteúdos, sempre acompanhados por indagações dos alunos que se mostraram bastantes atenciosos. É interessante enfatizar que a dinâmica de aulas expositivas, porém dialogadas fez parte constantemente da dinâmica de sala, conforme pude perceber nos dias em que participei das aulas.

A maioria dos docentes utilizou apenas o livro didático durante as aulas, mas, pelo movimento de comunicação dos conteúdos contemplados nos livro-texto e pela forma como conduzem o material, ficou compreendido que esses profissionais dominam e têm segurança tanto do que falam quanto das atividades que foram executadas em sala e/ou levadas para casa.

Uma metodologia muito usada entre os professores foi a atividade escrita no caderno. Após a explanação do conteúdo do livro didático e anotações no quadro com perguntas e textos complementares direcionados aos alunos, estes, na maioria das vezes, fizeram anotações que se resumiram em exercícios respondidos como forma avaliativa, que, segundo os docentes, são aspectos qualitativos de avaliar os discentes.

Mesmo percebendo que na maioria das aulas a presença do livro didático foi marcante, os docentes acreditam que suscitar em sala de aula novas metodologias no tratamento de informações e conhecimentos do que se pretende ensinar, é sempre bem vindo, bem aceito.

Tendo conhecimentos de sua própria área, os docentes podem, a partir da propriedade que tenham sobre o recorte histórico aqui escolhido, sustentar diálogos desencadeadores de um trabalho metodológico conjunto, mesmo que sejam unidades de estudos instaladas em outras disciplinas. Nessa dinâmica, a ideia de domínio do conhecimento pelos especialistas da área, como propõe Bittencourt (2008), foi bem representada neste estabelecimento de ensino.

É importante destacar que, durante as visitas à escola-campo, expliquei aos professores sobre a proposta da pesquisa e estes se mostraram interessados tanto pela temática quanto pela possibilidade de trabalhar um conteúdo que já desenvolvem, mas de modo diferente, trazendo para o centro das atenções possibilidades de tratar uma temática específica através de análises estendidas a outras áreas.

Uma vez formalizada a escolha, os passos seguintes foram mostrar de forma pormenorizada como o exílio tropical no Brasil de D. João pode ser trabalhado num âmbito maior, aproximando-o ou associando-o com outros campos do saber, sem perder os critérios que o Ensino de História exige.

Sabendo, não obstante, que são diversos os componentes do currículo escolar do Ensino Médio, apenas cinco outras áreas compuseram o diálogo interventivo quais sejam: Sociologia, Biologia, Arte, Geografia e Matemática. Disciplinas essas que o professor pode operacionalizar pelo viés da interdisciplinaridade, sem perder o foco de sua aula, que é

ensinar os conteúdos planejados através da mediação e socialização de seus saberes de experiência.

Para que o material didático pudesse ser de interesse dos professores, além do conteúdo da Corte fazer parte da disciplina História da 2ª série do Ensino Médio (como mostrado na imagem 3), os demais componentes curriculares como Sociologia, Biologia, Arte, Geografia e Matemática e suas respectivas unidades de estudo, também fazem parte dos livros didáticos adotados na escola, o que facilitou o desenvolvimento da pesquisa de campo e do produto educacional.

Para isso, foi extraída uma unidade de cada disciplinas acima mencionada. No total, foram seis unidades para cinco disciplinas, sendo que no componente Matemática foram selecionadas duas unidades, como explicarei posteriormente.

Mostrarei, a partir de agora, as seis unidades de ensino que foram extraídas dos cinco livros didáticos das áreas escolhidas e os temas que, de forma exemplificativa, foram desenvolvidos em forma de textos, curiosidades, Box e oficinas pedagógicas.

Quanto ao componente Sociologia, à unidade requerida para a comunicação interdisciplinar foi: “Cultura e sociedade, poder e diversidade nas relações cotidianas”. Para no momento permitir-me-ei fazer um diálogo com a migração da cultura europeia no que concerne à entrada de estrangeiros no território brasileiro, o papel social da mulher e o trabalho escravo desenvolvido pelos negros trazidos da África durante o período joanino.

É importante destacar que a dimensão que aproxima a História da Sociologia e os temas: cultural portuguesa no Brasil, o papel social da mulher e o trabalho escravo desenvolvido pelos negros africanos foram apresentados com maior intensidade para os professores e suas devidas formas de aplicabilidade, porém, com o problema de saúde pública que o Brasil enfrenta, em consequência à pandemia do novo *coronavírus*, houve paralização nas atividades letivas e, conseqüentemente, a pesquisa e aplicabilidade seguiram ordens adversas, tendo que adaptar-se a outros percursos metodológicos.

De modo mais amplo, na Biologia foi inserida na proposta a Unidade “Introdução à Biologia e Ecologia” com os temas que se comunicam com a História, que são: “as árvores plantadas no jardim botânico trazidas da Europa pela Corte e as concepções de biomas no contexto que a Corte encontrou ao chegar ao Brasil”.

No campo da Arte a unidade escolhida foi “Imaginação e Expressão” e os temas para o diálogo foram “Origens das manifestações artísticas a partir da transferência da

Corte para as Américas” e “Os eventos artísticos e culturais promovidos pelos reis de Portugal”.

Na Geografia, a unidade sugerida foi “O mundo em movimento” e os temas pertinentes para se pensar a Casa Real de Bragança sob um olhar geográfico: “continentes percorridos pela Corte Portuguesa (Europa e América) através do Oceano Atlântico” e os “diversos espaços geográficos que os navios que trouxeram a Corte perpassaram de Lisboa até o Rio de Janeiro”.

No espaço reservado à Matemática, a primeira unidade escolhida foi a “sequência numérica” e, para esse certame, “empréstimo feito na Inglaterra de seiscentos mil libras de esterlinas”, dinheiro usado para custear a viagem da Corte, que durou em média noventa dias, chegando ao seu destino final em janeiro de 1808.

Na unidade “cálculo”, houve o trabalho com a temática “comparação entre 1500 e 1808”, como a sociedade monetária se apresentou do período datado pela chegada dos primeiros europeus (1500) até a vinda da Corte europeia para o país (1808). De Brasil Colônia a Brasil República, como se compara monetariamente esses dois períodos.

Dessa forma, a viabilidade de testagens por meio de questionários, formulários eletrônicos, conversas virtuais e telefônicas e demais recursos de informação e integração foram alguns meios encontrados de adaptação para a realização da pesquisa, e, conseqüentemente, o desenvolvimento do produto educacional junto aos professores de História, levando em consideração os limites e possibilidades para tal feito.

O produto educacional, por sua vez, teve como objetivo estabelecer uma reciprocidade de ensino e aprendizagem entre a Corte Portuguesa e a interlocução com diferentes áreas do saber, de forma a promover um diálogo consistente entre a História e outras disciplinas escolares, para que esse conteúdo tenha visão múltipla e possa gerar novos conhecimentos relacionados a ele.

A seguir, de forma mais detalhada, apresento a distribuição dos componentes curriculares, as unidades de ensino e os respectivos temas que serviram de base para a construção do material didático que se utiliza da interdisciplinaridade no Ensino de História.

## **2.2 Detalhamento do produto educacional**

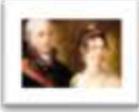
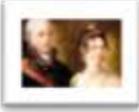
É importante destacar que as unidades de estudo foram extraídas dos livros que são adotados pela escola à qual foi realizada a pesquisa. Uma/duas unidade(s) de cada

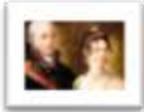
componente curricular, sendo uma de Sociologia, uma de Biologia, duas de Matemática, uma de Arte e uma de Geografia. Os temas foram adaptados por mim, de acordo com cada unidade didática.

Quadro 1 – Detalhamento do público alvo/professores

PÚBLICO ALVO		PROFESSORES
<b>COMPONENTE CURRICULAR PRINCIPAL</b>		<b>HISTÓRIA</b>
<b>SÉRIE/NÍVEL DE ENSINO</b>		2ª série/Ensino Médio.
<b>TÍTULO DO PRODUTO EDUCACIONAL</b>		<b>A CORTE PORTUGUESA NO BRASIL:</b> possibilidades de ensino pelo viés interdisciplinar.
<b>COMPONENTES INTERDISCIPLINARES PROPOSTOS</b>		Sociologia, Biologia, Arte, Geografia, Matemática.

Quadro 2 - Detalhamento dos componentes interdisciplinares propostos/unidades de ensino e conteúdos

COMPONENTES INTERDISCIPLINARES PROPOSTOS	UNIDADE DE ENSINO E CONTEÚDOS
<b>SOCIOLOGIA</b>	 <p><b>CULTURA E SOCIEDADE:</b> cultura, poder e diversidade nas relações cotidianas.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✚ A cultura portuguesa em terras brasileiras;</li> <li>✚ O papel social da mulher do século XIX;</li> <li>✚ O trabalho escravo entre os negros.</li> </ul>
<b>BIOLOGIA</b>	 <p><b>INTRODUÇÃO À BIOLOGIA E ECOLOGIA</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✚ As árvores plantadas no Jardim Botânico trazidas da Europa pela Corte, entre elas a palmeira imperial;</li> <li>✚ Concepções de Bioma e Ecologia naquele contexto.</li> </ul>
<b>ARTE</b>	 <p><b>IMAGINAÇÃO E EXPRESSÃO</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✚ Origens das manifestações artísticas a partir da transferência da Corte para as Américas;</li> <li>✚ Os eventos artísticos e culturais promovidos pelos reis de Portugal.</li> </ul>
<b>GEOGRAFIA</b>	<b>O MUNDO EM MOVIMENTO:</b> fronteira econômica do espaço

	 <ul style="list-style-type: none"> <li>✚ Continentes percorridos (europeu e americano) através do Oceano Atlântico;</li> <li>✚ Os diversos espaços geográficos que a Corte Portuguesa passou de Lisboa ao Rio de Janeiro.</li> </ul>
<b>MATEMÁTICA</b>	 <p><b>SEQUÊNCIAS NUMÉRICAS:</b> progressão aritmética e progressão geométrica</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✚ Empréstimo feito na Inglaterra de 600 mil libras esterlinas – dinheiro usado para bancar a viagem da Corte Portuguesa;</li> </ul> <p style="text-align: center;"><b>CÁLCULO</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✚ Comparação entre 1500 – (descoberta do Brasil) e 1808 (transferência da Corte Portuguesa) – como a sociedade monetária se se apresentou.</li> </ul>

Sociologia:

Enfatizo primeiramente que este componente curricular, diferentes dos demais, foi apresentado aos professores de História antes da suspensão das aulas em virtude da pandemia. Os profissionais puderam ter um contato mais aproximado da História com a Sociologia. Aqui eu apresentei o tema, o objetivo da pesquisa, o objetivo do produto educacional, bem como os conteúdos ligados à Sociologia que foram tratados e o formato do produto educacional (roteiro de oficinas pedagógicas).

Em conversas formais com os profissionais percebi certo interesse pelo produto e pela sua aplicabilidade. Infelizmente, em decorrência da suspensão das aulas em todo o país, por conta da pandemia causada pelo novo *coronavírus*, as pesquisas e apontamentos que direcionaram as análises da inquirição tiveram que ganhar novos rumos metodológicos, o que não diminuiu a grandeza da investigação. Abaixo apresento a unidade escolhida, já devidamente representada e explicada aos professores.

Na Sociologia, foi escolhida a unidade “Cultura e Sociedade: cultura, poder e diversidade nas relações cotidianas”. Foi trabalhada junto aos temas: “a cultura portuguesa em território brasileiro”, o “papel social da mulher no século XIX” e o “trabalho escravo entre os negros” após a instalação da Corte no Brasil.

Com estas escolhas, entendo que os professores compreenderam com maior habilidade perceptiva as transformações na cultura e na identidade brasileira, a partir do momento em que D. João escolhe o Rio de Janeiro para sediar a capital do império e os benefícios que essa transferência trouxe para a sociedade carioca.

Aqui também foi discutido o papel social da mulher do século XIX inspirado em Carlota Joaquina, uma mulher que se apresentava diante de uma postura centrada na vocação política, nos interesses do reino e que não atendia aos padrões conservadores da Corte, o que impactou a sociedade brasileira, a começar pelos frequentes embates que travava com seu esposo D. João, através de atitudes consideradas transgressoras e de violação que chamavam a atenção do domínio público, atravessando os muros palacianos.

O trabalho e as condições sociais e de vida do negro diante da instalação da Corte no país também foram reflexões vistas nesta dimensão, pois quando o Império Real se instalou em terras fluminenses encontrou centenas de negros escravos a serviço da classe abastarda e nada fez para que essa realidade fosse revertida. Pelo contrário, com o livre comércio de importação de produtos vindos de diversos países, autorizado pelo Decreto de Abertura dos Portos às Nações Amigas, assinado por D. João, a mão-de-obra negra seria cada dia mais necessária, o que causou um aumento exponencial no número de tráfico negreiros vindos da África. Esse modelo de estrutura escravocrata sobreviveu à vinda da Corte Portuguesa, chegando próximo da República (FRANCISCO FILHO, 2001).

Diante da situação em que os negros se encontravam nesse período, aparentemente os docentes souberam problematizar as formas de organização e produção do trabalho escravo, os problemas recorrentes desta estrutura trabalhista, as situações-problema por meio de algumas curiosidades sobre os valores, as condições e os modos de sobrevivência do negro sérvio, sem nenhum direto resguardado.

O campo da Sociologia é vasto de temáticas que enfatizam a pluralidade das condições sociais e as desigualdades que o país sofreu. Dessa maneira, trabalhar o advento da vinda e permanência da Realeza Europeia em solo brasileiro pelo olhar de alguns elementos da Sociologia se tornou bastante pertinente com possibilidade de investigações futuras mais aprofundadas.

Posteriormente, ainda nesse campo, caberá também uma discussão sobre o modelo de classe social hierarquizado que se apresentava na sociedade, a começar pela migração interna que promoveu um grande deslocamento de pessoas de várias partes do Brasil para o Rio de Janeiro à procura de oportunidade de vida melhor. Se a Corte se

instalara na cidade do Rio de Janeiro, para muitos, a concepção que se tinha era de que as condições de vida melhorariam proporcionalmente.

Esses e outros assuntos poderiam ser trabalhados como forma de adaptar o conteúdo da Corte no campo da Sociologia e promover entre os professores momentos de reflexão para novas conceituações, porém, acredito que esta unidade e os temas aqui contemplados sustentaram espontaneamente uma inter-relação entre este acontecimento e suas interlocuções com os principais conceitos da Sociologia que são trabalhados em sala de aula.

Quando me permito submeter o conteúdo sobre a transferência da Corte Portuguesa para o Brasil sob o olhar da Sociologia, predisponho-me a promover uma integração e interação entre o mundo natural e a captura social na qual a relação entre indivíduo e sociedade faz parte, e isso me faz pensar nas múltiplas funções que estes dois saberes exercem no ambiente escolar.

Ao inserir o sujeito como ser ativo, pensante e construtor de seu próprio conhecimento, a História e a Sociologia auferem oportunamente do pensar de forma articulada aos acontecimentos sociais, sendo desenvolvidos através de um conjunto de explicações que abarca especificidades compartilhadas comumente.

Biologia:

O campo da Biologia, por ser um estudo sobre a vida e os organismos vivos que nela habitam e se estruturam. Tendo por escolha a unidade “Introdução à Biologia e Ecologia” e como temas: “As árvores plantadas no jardim de aclimatação trazidas da Europa pela Corte, entre elas a palmeira imperial” e “Concepção de Biomas e Ecologia naquele contexto”. Proponho neste campo, a partir das explicações postas em sala de aula, que os professores possam preocupar-se com a sensibilização à preservação das plantas tanto nativas quanto de origem europeia.

Os docentes terão oportunidades mais largas de apropriar-se do saber ambiental, de conhecer a palmeira imperial, vegetação europeia trazida pela Corte Portuguesa, como esta planta, após o seu cultivo, se sustentou em solo tropical, os cuidados necessários para que este vegetal germine de forma natural e espontânea, entre outros cuidados acessíveis para a preservação e fortalecimento não só dessa vegetação específica, mas de todo um bioma.

O professor de História, em comunicação com a Biologia, poderá discutir com seus alunos a despeito das plantas que existem atualmente no Jardim Botânico, localizado no Rio de Janeiro, qual relação ecológica e de sustentabilidade há entre as vegetações e as pessoas que visitam esse local, as centenas de espécies de plantas que lá existem, como as árvores centenárias, plantas exóticas, áreas verdes, diversidade da flora brasileira e estrangeira, a biodiversidade e a importância das plantas para a existência e vivência da espécie humana.

A Biologia, por ser uma área que concentra suas atenções na origem, evolução, crescimento, funcionamento e reprodução dos seres vivos, poderá auxiliar a História nas relações do ambiente com os seres vivos e com o conjunto de todas as espécies, auxiliando o professor a ampliar a visão do pensar biologicamente os aspectos naturais da Terra.

Assim, tanto as árvores trazidas da Europa quanto a concepção de bioma que se tinham na época da vinda da Corte para o Brasil podem ser retratadas e contextualizadas no campo da História de modo dinâmico e significativo, numa associação entre esse conteúdo histórico e os organismos vivos que no Brasil já existiam.

O estudo da Biologia propõe várias contribuições para elucidar os conhecimentos da História através de práticas reflexivas que levam em consideração a percepção de visão de mundo diverso e complexo, na qual a realidade biológica e social do educando seja priorizada pela integração de saberes.

Arte:

No período joanino há uma riqueza de fatores que podem ser alinhados aos aspectos simbólicos atribuídos às manifestações artísticas que ocorreram na época em que os reis de Portugal chegaram ao Brasil. Com a instalação da Corte nas Américas, expressões, eventos, traços artísticos e culturais foram notadamente percebidos, impulsionados, principalmente pela exploração do território. D. João chega, e junto com ele chegam novas ideias de criação e de concepção artística, o que deu à sociedade um status cultural em pouco tempo.

Na área escolhida para a possível promoção interdisciplinar entre a História e outros componentes, permitir-me-ei adentrar no campo da Arte no que se refere à Unidade “Imaginação e expressão”, acompanhada pelos temas de interesse que são: “Origens das manifestações artísticas a partir da transferência da Corte para as Américas e; Os eventos artísticos e culturais promovidos pelos reis de Portugal”, pois compreendo que a Arte

ofereça pontos que possam ancorar a construção e interpretação artística da vida nos trópicos a partir da Corte. A começar pelas belas paisagens naturais encontradas pela realeza logo no desembarque, paisagens estas que um pouco mais tarde foram retratadas por artistas europeus que chegaram ao país.

Tradicionalmente existem três tipos de linguagens artísticas: as Artes Visuais, a Música e as Artes Cênicas. Por existir em diferentes formas e conceitos, a Arte pode auxiliar o professor de História a compreender diversas linguagens que compreendem a natureza dos povos nativos e estrangeiros, principalmente a disseminação da cultura europeia nas Américas, numa nova forma de composição de sociedade.

Na comunicação entre História e Arte, as Artes Visuais poderão surgir por meio de pinturas que retratavam cenas do cotidiano local, como a vida, a subserviência, a obediência dos escravos negros, entre outras. Na relação nobreza e pobreza, eram de fáceis registros momentos em que os escravos serviam aos brancos e o poder de domínio que esta classe exercia sobre aquela. Através das telas produzidas foi possível mostrar ao mundo o desenvolvimento urbanístico, arquitetônico, cultural e a unidade básica social da vida vivida pelos nativos do século XIX. A imagem da sociedade carioca ganhou o mundo em pouco tempo.

O professor de História poderá ter contato mais aproximado com Jean Baptiste Debret, pintor francês que veio ao Brasil como membro pertencente da Missão Artística Francesa em 1816, ano que coincide com a morte da Rainha Maria I, mãe de D. João. A convite do agora D. João VI, esse artista representou através de um conjunto de aquarelas e pinturas diversos momentos ilustres da monarquia como cerimônias oficiais, costumes, tradições, as transformações sociais que ocorreram na cidade do Rio de Janeiro do século XIX.

Em uma dos registros da vida cotidiana brasileira, Debret pintou “Cena de Carnaval”, o quadro mostrado abaixo:

Imagem 4 – Cena de Carnaval – Jean Baptiste Debret – 1823



É inegável que as obras de Debret transmitem uma mensagem histórica e suas produções permitem várias observações e, portanto, análises de diversos ângulos. Essas obras encontram-se reunidas em *Viagem Pitoresca e Histórica ao Brasil*, um álbum iconográfico publicado na França em 1834. As ilustrações remetem principalmente aos primeiros eventos ocorridos a partir da vinda de D. João para o Brasil. Debret permaneceu a serviço da Corte durante algum tempo.

O conjunto de obras de Debret abre espaços para que o professor junto aos seus alunos possa observar, narrar e concluir suas compreensões acerca dos trabalhos desse e de outros artistas, caso sejam lidos ou utilizados, promovendo diálogos que possam gerar entendimentos críticos em relação às obras estudadas.

Durante sua permanência por aproximadamente quinze anos no Brasil, Debret foi um dos responsáveis pela fundação da Academia Imperial de Belas Artes e auxiliou na produção de novos artistas para o país, o que elevou maciçamente a condição do Brasil enquanto nação cultural e artística.

A Música, como linguagem artística, também poderá ser usada para entender os estilos musicais que existiam no país e os que foram trazidos pelos portugueses a partir da criação de importantes instituições que tinham o objetivo de difundir a progressão das atividades artísticas. A transferência da Corte promoveu o desenvolvimento da música erudita e os concertos começaram a desembarcar em solo brasileiro para apresentação de espetáculos musicais. Vários professores de canto, cantores profissionais, maestros, entre

outros, vindos principalmente da Itália e Portugal chegavam com a intenção de dar tom diverso aos movimentos rítmicos que há muito tempo foram essencialmente sacros.

As Artes Cênicas permitirão uma aproximação mais afinada do professor de História com o teatro, com o cinema, com as dramatizações e com a vida cultural de modo geral. Nesta categoria, o professor de História terá a oportunidade de conhecer e apresentar para seus alunos a inauguração em 1813 do Real Teatro de São João que assumiu o protagonismo na vida artística carioca, através de apresentações de peças, solenidades e demais eventos cívicos.

Com a inauguração do referido Teatro, D. João decreta a necessidade de diversão e difusão cultural à elite. Mesmo a serviço da nobreza e com características europeias, a partir das primeiras apresentações e representações cênicas, o país começou a desenvolver-se culturalmente por meio de espetáculos que ajudaram à construção da identidade nacional. Nas palavras de (SCHWARZ, 1998, p. 4), a criação do teatro ambicionava “destacar uma memória, criar uma cultura”.

Geografia:

Na unidade “O mundo em movimento: fronteiras econômicas do espaço”, estudada na Geografia, como visto, foram extraídas as temáticas para esta associação interdisciplinar: “continentes percorridos (europeu e americano) pelos navios que trouxeram a Realeza para o Brasil através do Oceano Atlântico” e os “diversos espaços geográficos que foram percorridos do porto de Lisboa (ponto de partida) ao Rio de Janeiro (ponto de chegada) e a rápida escalada em Salvador na Bahia”.

Utilizando-se do campo da Geografia, o professor será capaz de refletir sobre as diversas paisagens e espaços geográficos que a Corte Europeia percorreu até chegar a território brasileiro. Este diálogo se fará oportuno para tratar não só dos espaços percorridos, mas também das transformações espaciais que a cidade do Rio de Janeiro sofreu com a criação de logradouros, pavimentação e ampliação de ruas, avenidas, casas e praças, as mudanças nos tipos de moradia, construção de calçadas, as adaptações que a Corte teve que submeter à nova moradia, entre outros acontecimentos que mexeram com a estrutura da sociedade brasileira como um todo.

Já que a unidade escolhida foi “O mundo em movimento”, aqui a intenção é mostrar como o Rio de Janeiro se dinamizou em ritmo acelerado com a vinda e

permanência da Dinastia de Bragança e seus agregados, ocasionando sérias alterações no sistema estrutural, político e social tanto do Brasil quanto de Portugal.

Tendo em vista o prosseguimento de aplicabilidade desta proposta, considero, ainda, necessário enfatizar no diálogo entre História e Geografia, como as mudanças na então pequena, porém movimentada cidade do Rio de Janeiro que se deu por conta do seu porto comercial, principalmente pela importação de mercadorias e travessia de navios negreiros, provocando modos de vida diferentes entre as pessoas que tiveram que lidar com a criação de mapas, cartas, informações geográficas, urbanização da cidade, o que culminou em aspecto metropolitano.

O crescimento demográfico que gerou uma intensa continuidade do tráfico negreiro por conta do comércio externo, e como ficou a ocupação do espaço geográfico brasileiro pós-chegada dos europeus, também poderão ser analisados por diversos pontos, que convergem ou divergem, dependendo de seu entendimento.

A relação entre História e Geografia tem propósitos quais sejam compreender as transformações e adaptações de tempo e espaço feitas pelo homem, sendo o homem do hoje processo resultante do homem do ontem. Nessa linha de pensamento, História e Geografia se unem, por considerar que a produção do conhecimento deve compreender o mundo e a sociedade a partir de uma dimensão complexa que necessita adquirir conhecimentos cada vez mais compartilhados.

Matemática:

Partindo do entendimento de que a Matemática encontra-se presente em todas as horas da vida das pessoas e em todos os lugares, ela também se faz presente na proposta pedagógica como forma de instrumentalizar o mundo de modo mais exato e dar resposta às inquietações relacionadas aos números e às propriedades equivalentes.

As duas unidades de estudo que foram escolhidas para esta comunicação interdisciplinar foram “sequências numéricas” e “cálculo”, unidades estas que intencionam abrir análises precisas e reflexivas sobre os conteúdos que foram colocados para discussão.

Dessa forma, será apresentado aos professores como trabalhar a unidade “sequências numéricas”, associada à vinda da Corte através do “empréstimo feito na Inglaterra” por D. João para facilitar a viagem e a instalação da Corte à realidade europeia.

Espero que este diálogo possa predispor condições ao professor de conhecer mais de perto a moeda libras de esterlinas (principal moeda europeia da época), que foi trazida

nas embarcações junto ao Tesouro português para custear as despesas dos membros palacianos ao chegarem ao Rio de Janeiro, como foi usada após a chegada e qual valor monetário esta moeda tinha naquela época.

Outro diálogo que poderá haver é o seguinte: chegando a solo brasileiro, quanto, provavelmente, foi gasto, quais eventuais despesas foram feitas logo que os membros palacianos começaram a viver no Brasil, como aconteceu o uso dessa moeda, se foi usada na compra ou troca de produtos e iguarias necessários ao consumo dos novos moradores ou se teve outro destino.

A unidade “cálculo” poderá comunicar-se com a “comparação entre os anos de 1500 a 1808” e como a sociedade monetária se comportou desde a chegada dos primeiros europeus ao Brasil, por meio de Pedro Álvares Cabral até a vinda de D. João VI, em 1808, levando em consideração que com a vinda do príncipe regente para este país, houve o fortalecimento do comércio externo.

Neste campo de análises e associação, outros conteúdos poderão surgir para que os professores possam endossar a discussão em torno dos números, tanto pelas sequências numéricas quanto pelo cálculo e como eles estão diretamente ligados a este evento histórico ocorrido no século XIX, que trouxe, além de toda uma família, novas concepções financeiras para o país.

Nas ideias matemáticas há um campo minado de conhecimento para se tratar de questões ligadas ao processo de formação da sociedade monetária, ocorridas a partir desde o início do processo de colonização brasileira. Porém, como o propósito inicial desta proposta é trazer este tema apenas como exemplificação, creio que usar as unidades “sequências numéricas” e o “cálculo” para se compreender esta passagem da História Brasileira já dê conta de mostrar como a interdisciplinaridade pode ser utilizada em sala de aula de modo amplo, constituindo-se como uma espécie de alternativa de aprendizagem. E, nessa estrutura e organização, professores e alunos tendem a dar novos sentidos aos conteúdos já existentes.

Assim, pode haver uma possibilidade de os conceitos matemáticos e a interdisciplinaridade comungarem da mesma expectativa que é desenvolver a construção e a compreensão de ideias operacionais em um contexto maior, promovendo um olhar articulado entre o homem e seu meio natural.

É importante destacar que para que o olhar voltado à interdisciplinaridade seja realçado no contexto educacional é necessário que a cultura escolar<sup>6</sup> seja revista nas instituições escolares. Um rompimento na dicotomia entre as disciplinas só se torna possível quando estas são integradas em contextos sociais mais abrangentes, permitindo-se discursos e linguagens estratégicos que promovam aprendizagens diversificadas. Caso contrário, a interdisciplinaridade será apenas um conceito a mais nos conhecimentos teóricos do professor.

Planejar de forma diferenciada é bastante válido quando se trata de conexão entre as disciplinas, pois,

Planejar, desenvolver e fazer um acompanhamento contínuo da unidade didática pressupõe uma figura docente reflexiva, com uma bagagem cultural e pedagógica importante para poder organizar um ambiente e um clima de aprendizagem coerente com a filosofia subjacente a este tipo de proposta curricular. (SANTOMÉ, 1998, p.253).

Só assim será possível um trabalho interdisciplinar capaz de propiciar uma visão mais ampliada, comprometida com o pensamento crítico e reflexivo e com a possibilidade de um conteúdo curricular fazer parte de um todo, relacionando as disciplinas em uma só. Para isso, as áreas que concentram o saber devem estar alicerçadas na participação ativa e formativa do educando, alicerce este que deve fortalecer o processo construtivo e interacional dos professores.

Pelo viés da interdisciplinaridade contido no material didático integrado à dissertação, o professor através de sua prática pedagógica, provavelmente oportunizará o aluno relacionar informações e conhecimento dos estudos de sua área com as condições de interpretação de um saber em maior vigor. A troca de experiência, a socialização e a construção de novos saberes educacionais poderão desenvolver habilidades de compreensão maior.

O aluno, por sua vez, possivelmente instrumentalizar-se-á para compreender a vida e a sociedade que se instalou no país com a vinda da transferência da Corte para o Brasil, através de olhares investigativos, análise e entrosamento com vistas à

---

<sup>6</sup> Por cultura escolar entendo a ideia de existência em que as escolas sejam pensadas integralmente em contextos sociais mais abrangentes e que tenham significados mais expressivos na vida do educando. Para isso, as escolas que permitem uma cultura escolar democrática e participativa se tornam responsáveis pela formação educacional do indivíduo. Para mais informações sobre o que é cultura escolar e o que ela se propõe a estudar ver FREITAS, Giuliano Martins de. **Educação e Cultura Escolar**. Brasil Escola. Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/educacao/educacao-cultura-escolar.htm>. Acesso em 17 de fevereiro de 2020.

expansividade do conhecimento, de modo que esses novos olhares estabeleçam relações diretas com a aprendizagem deste estudante.

Diante do agir interdisciplinar, a proposta em formato de roteiro de oficinas didático-pedagógicas oferece condições de proporcionar experiências de ensino e aprendizagem através do variado elenco de fontes que se une na comunicação entre os campos do saber, para que o tema aqui usado possa suscitar ideias, pesquisas e concepções de um conteúdo sendo tratado pela visão de outras áreas.

Mediante os resultados que vão surgindo à proporção do desenvolvimento do produto, espero que os docentes possam refletir sobre o conhecimento científico e de mundo, de forma integrada em uma só ação. Assim, permito-me deduzir que o processo ensino aprendizagem envolvido interdisciplinarmente tenha a intenção de funcionalidade e progressão do agir em direção à construção de novos conhecimentos.

Anseio que, com a construção deste recurso didático, o docente possa interessar-se por mediar ações teóricas e práticas de maneira dinâmica, a partir da sugestão do conteúdo da Corte Portuguesa, voltando-se à coleta de interpretações adjacentes deste saber diante duma atitude comprometida em sobrepujar a fragilidade do conhecimento escolar ainda existente.

### **2.3 Uma breve releitura da transferência da Corte Portuguesa para o Brasil: tema do produto educacional**

Como o tema do produto educacional recai sobre a transferência da Corte Portuguesa ao Brasil, considero que seja pertinente traçar algumas considerações sobre este evento e as consequências acarretadas ao país durante os treze anos de estadia do monarca português, D. João VI, e toda a sua Corte em território brasileiro.

O motivo pelo qual a realeza decidiu morar no Brasil não foi necessariamente, as belas paisagens naturais do país, e sim a crise geopolítica instaurada entre a Inglaterra e a França, pelo domínio europeu, ocasionada pela invasão de Napoleão Bonaparte a Portugal, o que pressionou D. João a pôr em prática um velho plano de mudança para a sede da Colônia Portuguesa. Junto a si, trouxe todo o aparato administrativo do império português.

Então, encurralado pelos interesses sociais e econômicos da França, e por ela ameaçado de invasão por Napoleão Bonaparte, D. João resolve abandonar Portugal, deixando a população portuguesa fragilizada e sem perspectiva social e financeira. Assim,

começa o motivo maior de o Príncipe Regente de Portugal deixar seu país e vir para território americano no século XIX.

De acordo com Malerba (2000), não restou sequer outra decisão ao Príncipe Regente D. João senão a transferência da sede de seu reino para a colônia mais importante de seus domínios como forma de salvaguardar a coroa, a cabeça, a dinastia e as possessões coloniais em uma manobra ousada e arriscada.

A Corte lusitana chegou ao Brasil depois de aproximadamente três meses intensos de travessia atlântica, espaço geográfico que separa o Porto de Lisboa em Portugal da Baía de Guanabara no Rio de Janeiro. As embarcações que trouxeram os integrantes portugueses se dividiram. E assim, os dias calmos e tenebrosos para navegação, ocasionados pelas mudanças climáticas, foram resultantes para as péssimas condições do deslocamento aquático, “até aos olhos de quem não era acostumado, as embarcações escolhidas para a viagem pareciam impróprias para a navegação” (WILCKEN, 2005, p. 48). Com essas circunstâncias nada favoráveis, o comboio português chegou a terras brasileiras.

Se navegar num oceano, hoje em dia, com toda a destreza tecnológica que há, exige elevado preparo e muita coragem para desafiar os altos índices de perigo, certamente era ainda mais difícil no século XIX, com os tipos e as condições de embarcações que existiam. Mas foi assim, com pouco aparato e sem um adequado preparo que os diversos navios que compuseram a frota trazendo a Corte Portuguesa para os trópicos, conseguiram chegar. Por inúmeras dificuldades perpassadas nas águas tormentas do alto mar, “a monarquia portuguesa, tão recentemente salva da destruição certa nas mãos dos franceses, teria encontrado seu fim nas águas do Atlântico Norte” (WILCKEN, 2005, p. 45-46).

Depois de muitas privações e contratempos cercados de percalços e incertezas durante a viagem, o êxito da chegada aconteceu em janeiro de 1808, quando metade da monarquia aportou na cidade do Rio de Janeiro, a outra metade desembarcou em Salvador. As naus responsáveis pelo traslado dos herdeiros diretos da Corte Bragante: D. João, sua mãe D. Maria I e seus filhos Pedro e Miguel, só desembarcaram na cidade carioca em março desse mesmo ano, após dois meses em Salvador<sup>7</sup>.

---

<sup>7</sup> Francisco Filho acredita que com a chegada da Corte Portuguesa ao Brasil em 1808 estava quebrado o vínculo colonial. Naquele momento, o Brasil não era mais uma simples Colônia de Portugal e sim sede da Monarquia. Era daqui que partiam as ordens e logicamente as proibições de se fabricar algo, aqui, foram canceladas. No entanto os produtos ingleses inundaram nosso espaço. Era um momento de euforia para as

Nas embarcações oceânicas, “suas Majestades, seus lacaios, funcionários maiores e menores e sua Corte” (SCHWARCZ, 2000, p. 7) vieram em cortejos diferentes, escoltados por navios da esquadra inglesa que faziam a segurança da tripulação contra possíveis ataques napoleônicos e contra os constantes perigos do mar.

Na linha de frente apresentava-se a nau capitânia *Príncipe Real*, responsável pela travessia de toda a Dinastia dos Bragança, D. João, seus herdeiros filhos Pedro e Miguel e sua mãe, a rainha Maria I. O *Alfonso de Albuquerque* foi o navio que singrou Carlota Joaquina (esposa de D. João) e mais quatro de suas seis filhas. As demais filhas do casal real embarcaram no *Rainha de Portugal*, enquanto uma tia, uma cunhada do príncipe e mais alguns membros de hierarquia inferior encontravam-se a bordo do *Príncipe do Brasil*. Foi dada a partida e, em meio a um clima tenso e sepulcral, todos os navegantes aos poucos foram deixando para trás as terras portuguesas em direção à América.

O amplo séquito de membros adjuntos, como ministros, funcionários da Corte, políticos, cozinheiros, cirurgiões, damas de companhia, militares, juízes, padres, entre outros, integravam as demais embarcações que acompanhavam o cortejo.

Devido à pressa para o embarque, muitos ocupantes da frota não foram devidamente registrados. Sobre o tamanho da comitiva que desembarcou no Brasil, a estimativa que estudiosos fazem é baseada na quantidade de pessoas que moravam em Lisboa, cerca de duzentas mil, o que se pode imaginar que em média dez a quinze mil portugueses deixaram a capital do país. Um percentual bastante expressivo se for considerado o número de habitantes que viviam por lá.

Os aristocratas portugueses dividiram espaço nas embarcações com o luxo e as riquezas materiais trazidos pela realeza, entre eles finos quadros de obra de arte, baús com roupas, todo o Tesouro dos cofres portugueses, a Biblioteca Real com mais de sessenta mil exemplares de livros, joias preciosas, entre outros pertences de valor.

A transmigração da Corte Portuguesa para o processo de autonomização política do território brasileiro não seguiu uma estratégia de organização, apesar de já ter sido cogitada há algum tempo. Schwarcz (2000) garante que já havia um propósito de mudança pela monarquia desde o século XVI, quando o Brasil passou a integrar-se como Colônia de Portugal, mas a consolidação desse plano só aconteceu no fim do ano de 1807, quando a viagem a terras brasileiras, por razões políticas, precisou, de fato, acontecer.

---

elites, que tinham oportunidades de circular na Corte e de comprar produtos estrangeiros, em grande parte, supérfluos [...]. (FRANCISCO FILHO, 2001, p. 43).

Com receio das pressões napoleônicas, que exigiam que os portugueses cessassem relações diplomáticas com a Inglaterra, e como os lusitanos dependiam política e financeiramente da Inglaterra, a alternativa foi acatar a sugestão do embaixador inglês Lord Strangford<sup>8</sup> e partir em direção ao Continente Americano. Antes mesmo de Napoleão Bonaparte autorizar suas tropas a invadir Portugal, por meio do Decreto do Bloqueio Continental, a Corte, sem pensar duas vezes, mudou-se para o Brasil.

A historiografia se divide no entendimento do que a mudança da Corte representou para os portugueses e para os brasileiros. Fuga, uma vez que D. João utilizava-se de uma inédita manobra política, fugindo dos planos expansionistas napoleônicos; transplante, visto que na bagagem trouxe cultura, costumes, riquezas e valores europeus, além da aristocracia vigente de seu país; ou exílio, já que a Colônia americana lhe pertencia e pela coação política a qual se encontrava, a solução seria abrigar-se nessas terras. Não se tem hoje consenso quanto a isso, mas o que se sabe é que o fato de a Corte ter-se mudado para território brasileiro, a história de Portugal e do Brasil foi substancialmente transformada.

Cabe a cada historiador definir esse fato que marca a História do Brasil da forma que lhe convier, desde que com fundamentos e critérios científicos. Fuga, transferência, exílio ou mesmo outras conceituações não presentes nessa discussão, todas são dimensões válidas na interpretação de um contexto rico e decisivo para a história de dois países.

Schwarcz (2000) enfatiza que história e memória sobre a decisão tomada por D. João de vir ao Brasil vivem às turras e nunca se chegou a uma conclusão. Fuga ou partida, exílio ou domínio, covardia ou estratégia, são algumas expressões que historiadores e professores utilizam, mesclando a elas compreensões adquiridas desse profuso momento histórico.

Depois do desembarque e devida instalação da burguesia europeia no Palácio Real – primeira residência oficial da Corte no Rio de Janeiro -, o grupo português começou a adaptar-se ao clima e à convivência em território brasileiro. Claro que, para isso, teve que desabrigar muitos moradores do entorno do palácio, o que causou revolta entre muitas pessoas que foram obrigadas a deixar suas moradias para acomodar os recém-chegados.

---

<sup>8</sup> Embaixador inglês da Corte Britânica em Lisboa. Principal responsável em pressionar o Príncipe Regente D. João a deixar a Europa e partir para terras lusas para evitar uma possível invasão das tropas napoleônicas a Portugal, o que fez o príncipe pôr em prática um velho plano de mudança da sede do seu reinado. Lord Strangford foi responsável também em orientar a transferência da Corte, garantindo a escolta da tripulação portuguesa, defendendo-a de possíveis ataques marítimos e privilégios econômicos como a diminuição de impostos e foro privilegiado para súbitos de seu reinado.

Malerba (2000) acredita que a transferência da Corte para o Brasil foi um evento marcado por singularidades, afinal, os colonos, de repente, se viram frente a frente com personalidades que só conheciam por retratos ou pelas imagens gravadas nas moedas que circulavam na Colônia.

Um dos primeiros atos deflagrados por D. João ao chegar ao Brasil foi assinar o Decreto de Abertura dos Portos às Nações Amigas, através de uma Carta Régia, que sinalizou a ruptura do Pacto Colonial que extinguiu a exclusiva comercialização com Portugal. Ao que tudo indica esta ação foi o primeiro passo do Brasil em direção à Independência do país, acontecida alguns anos depois.

Com a assinatura do Decreto de Abertura dos Portos, o Rio de Janeiro passou a ser o principal destino de produtos de várias espécies vindos da Inglaterra. Essa atitude foi considerada satisfatória tanto para o país britânico quanto para o Brasil. O primeiro conquistou autonomia de comercialização de suas mercadorias, diante da implantação de uma política liberal, já o segundo se viu aliviado do monopólio comercial que havia até o momento em que a Corte misturou-se aos pátrios de sua Colônia.

É importante destacar que, no século XIX, o mundo passava por diversas transformações sociais, políticas e econômicas, sendo a Inglaterra a principal responsável pela concentração do movimento econômico, expandindo-se tanto para outros países europeus quanto para continentes diferentes, por meio do processo de industrialização. O Brasil, diante da estrutura administrativa montada, aderiu a esse movimento.

As consequências da instalação da Corte Portuguesa no Brasil foram refletidas na cultura e nos modelos sociais e políticos, que sofreram forte impacto, o que ocasionou mudanças em todas as esferas brasileiras. Desde a estrutura física como a criação e aprimoramento de instituições básicas, as pessoas e os espaços públicos e privados passaram por transformações não usuais, forçando os nativos a adaptar-se às “melhorias” no que se referia à segurança, à economia, à justiça e ao legislativo. Quando na verdade essas melhorias beneficiariam a Corte e a elite.

Com o exílio de D. João prolongado por treze anos, o país foi mudando gradativo e intencionalmente, o que influenciou na sensível alteração de costumes e, inclusive, no papel social da mulher de elite, que passou a contar com opções de divertimento, caracterizadas, principalmente, por peças teatrais - principalmente depois da construção e inauguração do Teatro Real de São João, em 1813 -, cerimônias ritualísticas e eventos

culturais dedicados à família, à leitura de obras vindas do exterior, além da permissividade em assistir a difusão de novelas que davam destaque à moralidade feminina.

Em tempos de realeza, a mulher abastada ganhou mais espaço, o que contribuiu positivamente para a sua sociabilidade no século XIX. Antes recolhida em afazeres pessoais, sua aparição em público restringia-se a visitas religiosas e em raras participações em eventos sociais, sempre em companhia de seu pai ou esposo. Assim, a sociedade foi criando condições para que a mulher da elite fosse conquistando espaços maiores junto à sociedade e à família na qual estava inserida.

A visibilidade nobre feminina ganhou destaque social, pois a mulher passou a garantir sua participação na vida cultural e no serviço do lar. O estímulo e a apreciação à produção cultural foi um dos fatores responsáveis pela aparição da mulher, o que a influenciou no desenvolvimento de papéis e alcances sociais.

Meirelles (2015, p.40) descreve que a mudança no universo feminino:

Também sofreu muitas transformações durante o período joanino. Com o estabelecimento da corte, uma ampla gama de novidades passou a fazer parte da vida cotidiana das mulheres: dos livros publicados pela Imprensa Régia ao oferecimento de trabalho doméstico, houve um grande incremento nas ofertas de diversos produtos importados vindos da Europa e nas oportunidades de aprimoramento cultural.

Por outro lado, as mulheres negras e as escravas foram silenciadas, o que denunciou a pouca importância que D. João deu à pluralidade do trabalho à qual essas mulheres desenvolviam. Havia as escravas do eito, as do ganho, as domésticas, as cuidadoras de infantes, além de haver as negras forras, que cumpriam um papel muito importante nos aspectos econômicos e sociais do país, pois na condição de alforriadas, desenvolviam trabalhos manuais e domésticos nas residências de famílias afortunadas, o que lhes rendiam alguns trocados como recompensa. O trabalho entre as mulheres alforriadas era livre, porém de baixo custo.

Independentemente de interesses políticos que culminaram na transferência da Corte para solo luso-brasileiro, é possível afirmar que esse evento mudou consideravelmente a estrutura e vivência no Rio de Janeiro e, posteriormente, localidades diferentes. Os lusitanos foram dando, aos poucos, nova “aparência” à cidade, como a criação e ampliação de ruas, pavimentação de praças e arbóreas, calçadas, entre outros, sempre com um toque europeu realçado em cada uma dessas mudanças. A Colônia transformou-se notadamente em Metrópole “europeizada”. As mudanças foram rápidas,

pois, “por aqui se assistia uma rápida transfiguração da passagem urbana fluminense, que subitamente ficou pequena para abrigar toda uma Corte e Estado, comitiva estimada em 15 mil pessoas” (MALERBA, 2000, p.233).

Como resultado dessas transformações, o Brasil, “mais se pareceu com uma via de mão dupla: de um lado o Brasil se europeizou, de outro, os recém-chegados, tiveram que fazer um esforço de adaptação à realidade tacanha que por aqui encontraram” (SCHWARCZ, 2000, p.10).

Além das mudanças na face urbana fluminense, como lembra Meirelles (2015), o aspecto atribuído pela Corte aos ambientes arquitetônicos, geográficos e de localização, também foram alterados, recebendo características europeias, pois para a realeza seria uma maneira viável de adaptar-se de forma prática e rápida ao Novo Mundo. Silva (2012) compreende que todas as mudanças que ocorreram na estrutura urbanística na cidade do Rio de Janeiro tiveram como princípio maior a adaptação da sede do império nos trópicos.

O Rio de Janeiro, sede do governo monárquico, passou a ter uma dinâmica mais intensa, principalmente pelo seu porto comercial que passou a exportar mercadorias com maior fluxo. Com esse acelerado processo de transformação, as informações espaciais e geográficas passaram a ser noticiadas em jornais impressos, mapas, cartas, relatos entre outros recursos, a ponto de os viajantes que visitavam o país ficarem surpreendidos com a rapidez com que a Colônia transformou-se em Metrópole. Um tempo bastante recorde para quem tinha pressa de adaptação.

Durante o período joanino (1808-1821), o número de habitantes na cidade do Rio de Janeiro aumentou consideravelmente. Levando em consideração o cômputo feito por Martins (2008, p.107),

Até 1808 o Rio de Janeiro era uma cidade com cerca de 60.000 mil habitantes, o censo de 1821 já apontava para uma população em torno de 79.321 pessoas, contando o alto número de estrangeiros que fixaram residência. (em torno de 10.000 mil pessoas) escravos, libertos e população livre.

Uma das razões desse expressivo aumento contingencial de moradores foi a possibilidade de melhoria econômica do país, pois as pessoas passaram a acreditar que com o comércio externo em plena ascensão, suas condições financeiras tenderiam a prosperar, o que gerou expectativas para novos moradores.

A tabela abaixo descreve de forma mais detalhada o aumento populacional no Rio de Janeiro no período em que D. João se manteve presente.

Quadro 3 – População total da cidade do Rio de Janeiro de 1808 e 1821

Ano	Fogos	Libertos	Escravos	Total
1808	4.000	1000	12.000	60.000
1821	10.151	--	36.182	79.321

Fontes: 1808: Luccock. Notas sobre o Rio de Janeiro e partes meridionais do Brasil. Belo Horizonte, 1975, p. 28. 1821. Censo de 1821. RIHGB, t.33, parte1, 1870, p. 135-142.

Com o aumento no fluxo de pessoas e na movimentação do comércio, o Rio de Janeiro manteve o tráfico ultramarino de negros vindos da África, pois a necessidade do serviço doméstico e de mão de obra escravizada era cada dia maior, o que postergou a libertação dos escravos por mais oitenta anos.

A ideia de construir uma Europa nas Américas aos poucos foi sendo estabilizada, a começar pela extinção de tudo que lembrava o aspecto colonial interiorano, exceto o transporte de navios negreiros africanos e o trabalho escravo que continuaram a existir. Com a sociedade em desenvolvimento por meio da instalação de indústrias, da exportação de mercadorias e do aumento populacional, o serviço escravo tornava-se essencial para esse progresso.

Com a extensão da escravidão no país, sendo a população de negros a maior na cidade carioca, o modelo escravocrata seguido pela aristocracia portuguesa foi basicamente o mesmo deixado por Marquês de Pombal, ainda no Reinado de D. José I. Em outras palavras, a Corte solidificou a hierarquia social que já existia, beneficiando apenas os indivíduos da classe abastarda. Enquanto D. João VI se manteve em solo luso-brasileiro, foi pequena sua concessão de cuidados à classe negra, mantendo-a a margem de qualquer situação formal.

A Corte não privilegiou mudanças nesse tema, e a,

Transformação do Rio de Janeiro em Corte e a redefinição da monarquia na América – por conta das particularidades de uma cidade colonial – houve a necessidade de reconciliar ideais de vassalagem e justiça real com o uso difundido da escravidão e com os residentes africanos e afro-brasileiros que formavam a maioria da população da cidade. (SCHULTZ, 2008, p.222).

Por não ter dado causa a esse cenário, o uso difundido da escravidão persistiu, o que caracterizou a sociedade hierarquizada e dual. A nobreza acercou-se com a pobreza, o que descortinou, ainda mais, a distinção que existia entre as classes sociais. Apesar de estar próximas, o abismo entre uma e outra era grande. Os negros e os indígenas foram os menos poupados nessa notável desagregação.

As intencões sócio-políticas orquestradas por D. João VI abriram caminhos para uma nova sociedade brasileira. Mesmo com limitações e interesses particulares e políticos, todas as esferas sofreram modificações e/ou adaptações.

No setor financeiro houve a criação do Banco do Brasil, instituição encarregada das negociações da Corte e da classe enobrecida e financiamento de novas iniciativas de crédito, além da emissão de papel moeda produzido pela Casa da Moeda.

No campo do conhecimento, foram criadas as escolas de primeiras letras, os cursos superiores de Agricultura, a Escola de Ciências, as faculdades com o Curso de Cirurgia instalado na Bahia, a Biblioteca Pública Nacional, o Observatório Astronômico e demais criações que serviram, principalmente, os indivíduos pertencentes à elite.

Ainda no ano de 1808 foi criado o Jardim de Aclimação para adaptação de vegetações oriundas de outros países, e lá foram plantadas algumas mudas da palmeira imperial que vieram estocadas nos porões das embarcações quando a Corte deixou Portugal. Além dessa palmeira, posteriormente, foram plantadas espécies de plantas nativas e hoje compõem uma vegetação diversa, ajudando a enriquecer, através de pesquisas, os estudos da Biologia e Botânica no que se refere à diversidade de bioma. Hoje, esse espaço, inicialmente chamado de Aclimação, recebe o nome de Jardim Botânico.

Na área jornalística, a criação da Imprensa Régia e o jornal *Gazeta* do Rio de Janeiro puseram em circulação o primeiro jornal impresso no Brasil com notícias de interesse da população, principalmente das elites, dando início à imprensa oficial através da implantação do curso de jornalismo.

O campo cultural ganhou a criação e inauguração do Teatro Real de São João, responsável por diversas apresentações de peças teatrais e pela exposição da Missão Artística Francesa, grupo de artistas franceses que veio para o Brasil com o objetivo de difundir o país para o mundo através das artes plásticas, o que incentivou artistas a desenvolver as artes do mesmo segmento. Essa preocupação com a propagação cultural impulsionou no ano de 1826 a criação da Academia Imperial de Belas Artes (AIBA). Essa criação inaugura o ensino artístico no país que por sua vez recebe fortes influências das academias europeias de Arte.

No espaço marítimo, houve o surgimento da Marinha como entidade responsável pelo embarque e desembarque de navios e pessoas que entram e saem do país com objetivos diversos, seja conhecer ou mesmo explorar o espaço por meio de estudos e

pesquisas. Tudo de acordo com as exigências palacianas. Esse período conta com diversos relatos de viajantes que passavam por aqui e em suas bagagens levavam histórias e memórias do que foi vivido ou presenciado enquanto se mantiveram em terras brasileiras.

A política de controle sobre o território brasileiro, o aumento do comércio externo, a liberdade industrial, a criação de faculdades, o desenvolvimento cultural e artístico, bases administrativas e financeiras e as alternância de costumes e hábitos foram alguns dos feitos de D. João VI durante os treze anos de reinado. Essas e outras contribuições fizeram com que fosse transformado o conhecimento de mundo e o das Ciências a partir da influência europeia, o que elevou o Brasil à categoria de Reino Unido de Portugal e Algarves.

Se a estadia de D. João VI no Brasil é vista como algo benéfico ou não, os especialistas, dentro de seus fundamentos teóricos, dirão, mas, independentemente do posicionamento de cada um, uma coisa é certa: o aparelhamento do Estado feito por ele foi uma espécie de epopeia que marca um princípio de transformações no ciclo de vida pessoal, social e financeiro das pessoas que moraram e que chegaram ao país nesse período. Nesse cruzamento de cultura, nasce um Novo Mundo, que dá abrigo para mais tarde tornar-se um Estado Independente.

### **3 INTERDISCIPLINARIDADE E TRANSVERSALIDADE DE TEMAS NA 2ª SÉRIE DO ENSINO MÉDIO: teoria e prática no campo de investigação**

De acordo com a LDB nº 9394/96, o Ensino Médio oferecido na rede regular de ensino propõe ações que devem ser desenvolvidas através de um currículo diversificado, convertido para as características cognitivas, sociais e pessoais, viabilizando competências e habilidades favoráveis ao desenvolvimento de aptidões críticas, autônomas e responsáveis. Sendo a etapa que finaliza o ciclo estudantil da educação básica, o Ensino Médio deve priorizar mecanismos nos quais o educando possa construir ideias e, a partir delas, expressar seus argumentos interpretativos para prosseguir estudos posteriores ou inserir-se no mercado de trabalho.

A escola, por sua vez, é a instituição responsável por esse favorecimento, pois a formação do protagonismo estudantil deve estar diretamente ligada ao currículo escolar, através de vários campos do saber que operacionalizam a consolidação e aprofundamento dos conhecimentos adquiridos, preparação básica para o trabalho e a cidadania, formação ética e desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico, como estabelece a LDB nº 9394/96 em seu artigo 35.

Compreendo, portanto, que o professor tem um papel fundamental como mediador das relações entre o currículo, o saber e a flexibilidade nas condições de ocupação posteriores do discente, visualizando a escola como espaço democrático, participativo e gerador da produção do conhecimento. Desse modo, pensar o Ensino Médio, é ocupar-se das várias possibilidades de o educando continuar aprendendo num espaço amplo de oportunidades variadas.

Na perspectiva do espaço escolar como local democrático e participativo, que visa aprendizagens contextualizadas e significativas, apresento a seguir os procedimentos metodológicos que encaminham esta pesquisa para a sua realização.

#### **3.1 Percurso metodológico e desenvolvimento do produto educacional**

##### **3.1.1 Perfil da instituição escolar pesquisada**

Na seleção do campo de pesquisa, escolhi o Centro Educacional Professor Barjonas Lobão (CEPBL), pertencente à Rede Estadual de Educação, localizada à Rua Oito, S/N, bairro do Cohatrac III, zona urbana de São Luís - MA. A escola funciona nos turnos matutino e vespertino com as três séries do Ensino Médio do ensino regular e no

turno noturno, atende a modalidade Educação de Jovens e Adultos - EJA, também na etapa de Ensino Médio.

Imagem 5 – Fachada do CEPBL – São Luís - MA



Fonte: fotografia – arquivo pessoal

No que se refere à 2ª série do Ensino Médio matutino e vespertino, a escola conta com dez salas de aula, com média de 31 alunos por turma e as aulas acontecem de maneira presencial. No turno matutino as aulas ocorrem de segunda a sexta nos horários de 07h10 as 12h30, sendo seis horários para cada manhã. No vespertino, as aulas são ofertadas também de segunda a sexta das 13h10 as 18h30, alternando-se de acordo com os horários das disciplinas.

O CEPBL estabelece que em todos os seus componentes curriculares deva ser planejado o trabalho com os temas transversais, assim como o trabalho de História e Geografia deva priorizar a cultura e a literatura da localidade (município, região, Estado), pois fazem parte do currículo integrado à BNCC.

Ainda de acordo com as observações contidas na estrutura curricular do Ensino Médio, em todos os componentes curriculares, deve ser planejado o trabalho com os conteúdos da História e da cultura afro-brasileira e indígena, uma vez que deverão ser ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em consonância com as Leis 10.639/2003 e 11.645/2008.

Atendendo as exigências acima, a estrutura curricular do Ensino Médio da referida instituição é composta da seguinte maneira:

Imagem 6 – Estrutura curricular do Ensino Médio – CEPBL - diurno

**3. ESTRUTURA CURRICULAR DO ENSINO MÉDIO DIURNO POR TURNO (matutino e vespertino)**

ÁREA DE CONHECIMENTO	COMPONENTES CURRICULARES		1ª SÉRIE		2ª SÉRIE		3ª SÉRIE		TOTAL	
			CHS	CHA	CHS	CHA	CHS	CHA		
ÁREA DE LINGUAGEM	BASE COMUM	LP	Língua Portuguesa	4	160	4	160	4	160	600
			Produção textual e Leitura	1	40	1	40	1	40	
		Educação Física	2	80	2	80	2	80	240	
		Arte	2	80	2	80	2	80	240	
	PARTE DIVERSIFICADA	Língua Inglesa / Espanhola	2	80	2	80	2	80	240	
	<b>SUB-TOTAL</b>			<b>11</b>	<b>440</b>	<b>11</b>	<b>440</b>	<b>11</b>	<b>440</b>	<b>1.320</b>
ÁREA DE MATEMÁTICA	BASE COMUM	Matemática	4	160	4	160	4	160	480	
	<b>SUB-TOTAL</b>			<b>4</b>	<b>160</b>	<b>4</b>	<b>160</b>	<b>4</b>	<b>160</b>	<b>480</b>
ÁREA DE CIÊNCIAS DA NATUREZA	BASE COMUM	Biologia	2	80	2	80	3	120	280	
		Química	2	80	3	120	3	120	320	
		Física	2	80	2	80	3	120	280	
	<b>SUB-TOTAL</b>			<b>6</b>	<b>240</b>	<b>7</b>	<b>280</b>	<b>9</b>	<b>360</b>	<b>880</b>
ÁREA DE CIÊNCIAS HUMANAS	BASE COMUM	História	3	120	2	80	2	80	280	
		Geografia	2	80	2	80	2	80	240	
		Sociologia	2	80	2	80	1	40	200	
		Filosofia	2	80	2	80	1	40	200	
	<b>SUB-TOTAL</b>			<b>9</b>	<b>360</b>	<b>6</b>	<b>240</b>	<b>5</b>	<b>200</b>	<b>820</b>
<b>Total Geral de CHA do Curso</b>			<b>30</b>	<b>1.200</b>	<b>30</b>	<b>1.200</b>	<b>30</b>	<b>1.200</b>	<b>3.600</b>	

Fonte: fotografia – arquivo pessoal

No que se refere à disciplina História esta acontece duas vezes por semana e tem uma carga horária total de 80 horas aula. O planejamento docente acontece geralmente de modo quinzenal, sendo reservados os dois últimos horários para que ocorra esse encontro entre os profissionais. No dia dedicado ao planejamento, os alunos são liberados a partir das 10h50 que corresponde ao 5º horário de ministração de aulas. No turno vespertino normalmente essa ação se repete, sendo os alunos autorizados para ir para casa a partir das 16h50.

Pude participar de algumas dessas reuniões e percebi que alguns professores já o traziam pronto, outros em construção e alguns o praticavam nesse instante. Em companhia do livro didático, os docentes escolhiam os conteúdos que seriam trabalhados nas duas semanas posteriores, traçavam objetivos, estratégias, atividades e as avaliações que seriam feitas. Notei que na escolha dos conteúdos, bem como nas metodologias que seriam adotadas não houve interação entre os professores, cada um planejou suas intenções de modo individual para o momento em que a aula fosse executada.

Ficou nítido que os professores têm verdadeiro apego com o livro didático. Não foi visto durante o planejamento, nos quais pude participar o uso de outro material ou fonte de pesquisa para os conteúdos. O que me levou a perceber que os professores ainda carregam em suas ações didático-pedagógicas a velha saga do uso exclusivo do livro didático como instrumento de destaque para a fonte do conhecimento ao qual desejam ensinar.

É importante destacar que as observações foram realizadas de modo presencial no início do ano letivo (fevereiro e março de 2020), momento acontecido antes da pandemia do novo *coronavírus*. Após o afastamento de professores e alunos da escola, os contatos entre mim e os professores pesquisados aconteceram de modo virtual, por meio de plataformas digitais e aplicativos de mensagens.

### 3.1.2 Delineamento da pesquisa

#### 3.1.2.1 Classificação e natureza do estudo

A pesquisa classifica-se como descritiva e exploratória de natureza qualitativa. Descritiva, por expor e interpretar as informações durante a leitura e escrita do estudo, comparando e analisando ideias e entendimentos dos autores que se dedicam a refletir sobre as relações e os significados dos elementos que compõem o processo de interdisciplinaridade no contexto estudantil. Nas palavras de Gil (2008), como o próprio nome já esclarece, a pesquisa descritiva tem como objetivo a descrição das características de um fato ou fenômeno ou um estabelecimento de relações variáveis. Dessa forma, permite compreender com amplitude um determinado tema para descrevê-lo sob pontos de vista diferentes, a partir da interpretação dos textos lidos.

Exploratória, por viabilizar maior familiarização entre o pesquisador e o objeto a ser pesquisado, através de sondagens que aprofundam o olhar investigativo, para poder compreender e apresentar análises satisfatórias de acordo com as respostas dos sujeitos partícipes. A valorização do contato direto com a situação que compreende o estudo dará um resultado mais satisfatório, o que se torna possível por meio de um trabalho prolongado de campo. O resultado dependerá do esforço intelectual do pesquisador, respeitando o caráter individual e a compreensão múltipla dos participantes.

Para Gil (2008), a pesquisa exploratória proporciona maior familiaridade com o problema e busca explicitá-lo. Pode envolver levantamento bibliográfico e entrevistas com

pessoas experientes que convivem com o problema pesquisado. Geralmente, assume a forma de pesquisa bibliográfica e estudo de caso.

O estudo apresenta uma abordagem de cunho qualitativo, que mantém, então, a subjetividade em foco, tendo em vista que o rigor para a identificação dos resultados não depende de escala numérica, mas apresenta-se como valorativo, sendo traduzido por meio de análise e observações proporcionadas por compreensão pormenorizada do entendimento do pesquisado/entrevistado, levando em considerações especificidades e experiências que se embasam de forma ativa durante o percurso da inquirição.

No sentido de compreensão pormenorizada, Bogdan & Biklen (2003) acreditam que a abordagem qualitativa se configura acerca de cinco elementos básicos que sustentam a base do estudo: ambiente, natureza, dados descritivos, preocupação com o processo, preocupação com o significado e processo de análise indutivo.

Assim, a investigação classifica-se de natureza qualitativa, pois, “proporciona uma melhor visão e compreensão do contexto do problema”, (MALHOTRA, 2001, p. 155), manifestando interesse em acompanhar e verificar como as atividades do objeto pesquisado são desenvolvidas através de procedimentos teórico-metodológicos e das interações do dia a dia com os investigados.

### 3.1.2.2 Instrumentos da coleta de dados

Os instrumentos utilizados para a coleta de dados referentes ao tema em análise foram: observação - para a obtenção de informações consistentes sobre a pesquisa; questionário eletrônico - elemento estruturado por perguntas abertas e fechadas que foram enviadas via *link* para o aplicativo de mensagens dos professores e devidamente respondido pelos inquiridos sem a presença do pesquisador.

Severino (2007, p.125) esclarece que o questionário é um:

Conjunto de questões, sistematicamente articuladas, que se destinam a levantar informações escritas por parte dos sujeitos pesquisados, com vistas a conhecer a opinião dos mesmos sobre os assuntos em estudo. As questões devem ser pertinentes ao objeto e claramente formuladas, de modo a serem bem compreendidas pelos sujeitos. [...]. Podem ser questões fechadas ou questões abertas. No primeiro caso, as respostas serão escolhidas dentre as opções predefinidas pelo pesquisador; no segundo o sujeito pode elaborar as respostas, com suas próprias palavras, a partir de sua elaboração pessoal.

O questionário eletrônico produzido e distribuído pelo *Google Forms* foi o instrumento de coleta de dados que viabilizou a obtenção das informações necessárias às

quais versaram sobre o objeto de investigação contemplado no fazer pedagógico docente. Através desse instrumento foi possível perceber como a interdisciplinaridade está inserida nesse fazer, levando em consideração as concepções e vivências relacionadas aos conteúdos trabalhados por eixo de aproximação. O conjunto das informações obtidas no questionário permitiu reflexões e análises das ações desenvolvidas pelos professores, tais como compreensão, facilidades, dificuldades e experiências de trabalhar interdisciplinarmente no ambiente de sala de aula.

O desenvolvimento das discussões teóricas presentes neste capítulo dialoga, de acordo com as respostas dadas pelos pesquisados, com documentos e estudiosos do campo da formação docente como o Plano Nacional de Educação – PNE (2014), a LDB nº 9394/96, bem como Tardif (2010), Kincheole (1997), MARCELO GARCIA (1999), entre outros.

No campo da interdisciplinaridade e transversalidade de tema há um diálogo entre as concepções dos professores com alguns autores que discutem tais temáticas como Japiassu (1979), Fazenda (1994; 2003; 2010), Chauí (2003) e demais autorias.

### 3.1.2.3 Sujeitos pesquisados

Fez parte do universo da pesquisa um grupo de professores de História do Centro Educacional Professor Barjonas Lobão (CEPBL) dos turnos matutino e vespertino. Ao total 5 (cinco) docentes, dos quais dois trabalham no turno matutino e três desenvolvem suas atividades letivas no turno vespertino. As aulas de História para ambos os turnos acontecem as quartas e sextas-feiras, sendo às sextas reservadas às manhas e às tardes totais para as aulas de História e Arte. Dessa forma, nesse dia pude ter um contato maior com os docentes, haja vista que quase todos os horários eram para as aulas de História.

Em eventuais conversas com os docentes no início da pesquisa de campo, estes relataram suas experiências em trabalhar no Ensino Médio, os dias dedicados ao planejamento, como ele acontece, as competências e habilidades inseridas nesse documento, a relação entre eles, como desenvolvem suas aulas e as expectativas que cada um tem no início do ano letivo em relação aos conhecimentos prévios dos discentes no Ensino de História.

Para preservar a identidade dos participantes e o caráter ético da pesquisa, os profissionais foram identificados pela numeração que vai de 1 a 5 precedida pela letra P,

obedecendo a ordem que fora respondido e recebido o questionário. Assim, os participantes foram categorizados como P1, P2, P3, P4 e P5.

As respostas dadas pelos professores, bem como suas respectivas análises encontram-se organizadas através de quadros distribuídos ao longo da amostragem dos resultados.

### **3.2 Considerações sobre a pesquisa de campo e o produto educacional**

O tópico destinado ao detalhamento da pesquisa por meio das observações e visitas técnicas ao campo teve a intenção de apresentar a interlocução entre a pesquisadora e a equipe pesquisada, ampliar o entrosamento entre os envolvidos, relacionar e combinar a participação dos sujeitos inquiridos, conhecer os conteúdos trabalhados e a respectiva prática pedagógica de professores de História da 2ª série do Ensino Médio. Critérios que puderam elencar a construção de elementos fundamentais para o desenvolvimento da pesquisa.

Após a primeira visita à instituição escolar para o pedido de permissão à pesquisa, o passo seguinte foi à entrega de um ofício encaminhado pela Secretaria do Programa de Pós-graduação em História da Universidade Estadual do Maranhão - UEMA – PPGHIST, solicitando a autorização para o desenvolvimento do estudo na instituição de ensino anteriormente mencionada.

Após a entrega desse documento ao gestor, foram definidos os dias e horários para a realização das atividades de pesquisa que se constituíram basicamente por visitas técnicas, observações dos conteúdos trabalhados, manuseio do livro didático e conduções teórico-metodológicas dos docentes em sala de aula, como leitura de textos em sua totalidade dos livros didáticos, análises e localização de registros em mapas, imagens contidas nos livros-texto, apresentação de atividades individuais e em grupo, entre outras. Grande parte das atividades desenvolvidas pelos alunos foi realizada através de provas escritas e apresentação de seminários temáticos avaliativos.

Nessa primeira fase, conheci o livro didático de História (imagem 1) ao qual é usado pelos professores e pude familiarizar-me com os conteúdos trabalhados durante o ano letivo. Na ocasião, pude conhecer também os demais livros e de lá extraí as unidades

de ensino e devidas adaptações de acordo com a interdisciplinaridade e o conteúdo do produto educacional<sup>9</sup>.

O conteúdo do produto educacional que trata da transferência da Corte para o Brasil geralmente é trabalhado no segundo semestre pelos professores de História, mas a partir de fevereiro (2020) os apresentei o objeto de pesquisa, os objetivos e as dimensões que poderiam ser trabalhadas interdisciplinarmente.

Na segunda etapa da pesquisa (interrompida por conta da suspensão das aulas em virtude da pandemia por *covid 19*), foram apresentados o formato do produto educacional e o momento adequado que este deveria ser aplicado, pois o ideal seria aplicá-lo em um tempo maior, conforme havia planejado, mais precisamente no segundo semestre (agosto 2020) que seria quando o conteúdo da Corte fosse trabalhado na escola. Com o rompimento das aulas não foi possível a aplicabilidade do produto, apenas as ideias preliminares de como este deveria ser usado pelos docentes.

Abaixo apresento a pesquisa de campo no que se refere às considerações feitas sobre o perfil pessoal e profissional dos pesquisados, bem como as suas respectivas concepções sobre interdisciplinaridade e transversalidade de temas.

### 3.2.1 Perfil pessoal e profissional dos pesquisados

A partir das informações coletadas por meio do questionário eletrônico foi possível traçar um perfil pessoal e profissional dos sujeitos participantes quanto ao gênero, faixa etária, tempo de docência e área de formação. A intenção desse perfil foi conhecer os docentes que lecionam a disciplina História e ter familiarização mais aproximada com eles.

Dos cinco pesquisados, 3 (60%) são do gênero feminino e 2 (40%) do gênero masculino. Todos os professores são concursados e trabalham 40 horas semanais, sendo que essas 40 horas se dividem entre horas-aula no CEPBL e em outras instituições escolares.

Em relação à faixa etária dos professores, apresento o quadro 4 com o quantitativo de docentes pelas suas respectivas idades.

---

<sup>9</sup> As unidades de ensino, os devidos ajustes sob o viés interdisciplinar e o conteúdo do produto educacional encontram-se detalhados no subcapítulo 2.2 desta dissertação.

Quadro 4 – Quanto à faixa etária

<b>PESQUISADOS</b>	<b>QUANTIDADE</b>	<b>PERCENTUAL</b>
20 a 30 anos	0	0%
30 a 40 anos	1	20%
40 a 50 anos	2	40%
50 a 60 anos	2	40%
60 ou mais	0	0%
<b>TOTAL</b>	<b>5</b>	<b>100%</b>

Fonte: produção da pesquisadora, 2020.

É interessante perceber que a maioria dos docentes inclui-se nas faixas etárias entre 40 a 50 anos e 50 a 60 anos, levando-me a pensar que possivelmente sejam frutos de uma educação básica tradicional que apregoava uma prática voltada à formação intelectual e à moral, na qual o professor era detentor ou transmissor do conhecimento por instrução.

Acredito que foi pertinente inquirir a idade dos participantes, pois a partir das respostas dadas foi fácil imaginar a época à qual cursaram a formação inicial que possivelmente tenha acontecido entre os anos de 1990 a 2000, considerando o tempo de docência como será mostrado mais adiante.

Independentemente da faixa etária a qual os professores estão inseridos é importante lembrar que a idade, a formação inicial e continuada, o tempo de docência e a experiência adquirida ocupam espaços significativos no exercício da função.

Quanto à formação inicial têm-se os seguintes resultados:

Quadro 5 – Quanto à formação inicial

<b>PESQUISADOS</b>	<b>QUANTIDADE</b>	<b>PERCENTUAL</b>
Formação em Licenciatura em História	4	80%
Formação em Serviço Social e Formação de Docente de Ensino Médio e Profissional	1	20%
<b>TOTAL</b>	<b>5</b>	<b>100%</b>

Fonte: produção da pesquisadora, 2020.

Analisando os resultados inseridos no quadro 5 verifico que quase todo o público pesquisado é graduado na área em que leciona, ou seja, História. Isso traz certo conforto para a complexidade do ato de ensinar, pois o saber construído na ação docente deve ter respaldo nas competências e habilidades advindas da formação inicial. É lá que o professor aprende o saber conhecer e as técnicas e estratégias necessárias para o saber fazer, pilares

essências na formação e atuação do professor. Esses pilares resultam de um processo de construção de conhecimentos adquiridos na vida acadêmica e estendidos à vida prática.

A formação profissional docente no Brasil se apresentou durante longos anos de forma deficitária, sendo inclusive pauta de diversos encontros entre especialistas da educação em épocas distintas. Decerto, é perceptível que dos anos de 1990 para cá, principalmente com a Conferência Mundial de Educação para Todos<sup>10</sup> e a promulgação da LDB nº 9394/96 houve melhorias no campo educacional brasileiro através de investimento na formação inicial e continuada dos professores da educação básica e superior. De uma pedagogia tradicional jesuítica à valorização profissional através de políticas públicas convertidas à formação docente houve um grande avanço na reestruturação do sistema educacional do país.

A formação inicial, independentemente do tempo que foi cursada, torna-se de fundamental importância na condução teórico-prática do professor, pois essa formação auxilia na dinâmica dos saberes da docência, tanto os disciplinares quanto os de formação. Isso introduz uma reflexão pautada no aprofundamento de conhecimentos teóricos e práticos relacionados ao fazer instrumental do professor.

O artigo 61 da LBD nº 9394/96 enfatiza a necessidade da formação sólida de professores da educação básica. Essa formação visa esmerar os conhecimentos da área a qual esses profissionais são graduados e qualificar o ensino que é oferecido.

O artigo 61 em seu parágrafo único, assim trata a formação docente:

Parágrafo único: A formação dos profissionais da educação, de modo a atender às especificidades do exercício de suas atividades, bem como aos objetivos das diferentes etapas e modalidades da educação básica, terá como fundamentos: (Incluído pela Lei nº 12.014, de 2009).

I - a presença de sólida formação básica, que propicie o conhecimento dos fundamentos científicos e sociais de suas competências de trabalho; (Incluído pela Lei nº 12.014, de 2009).

Visando atender às especificidades no exercício docente, Tardif (2010) acredita o professor não constrói um saber unificado, haja vista que se utiliza de diversas teorias, conceitos, concepções e técnicas que vão de encontro às reais necessidades de atuação. Dessa forma, acredito que, os professores pesquisados, em sua grande maioria, por já ter

---

<sup>10</sup> Evento acontecido em Jomtien na Tailândia em 1990, que preconiza a Declaração Mundial sobre Educação para Todos. Aprovado pela Conferência Mundial sobre Educação para Todos - Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem Jomtien, Tailândia 5 a 9 de março de 1990.

uma formação na área em que desenvolvem suas tarefas letivas, já dispõem de tais atributos mencionados por Tardif.

Essa ideia de reflexão pautada em conhecimentos teóricos e práticos se comunica diretamente com o produto educacional que acompanha esta dissertação, pois o conteúdo contemplado nesse material incita os professores à busca por conhecimentos mais profundos de um determinado conteúdo de História num convite à leitura de outras áreas. Essa ideia foi pensada e amadurecida nas concepções que os professores pesquisados demonstraram durante a pesquisa de campo.

Em relação às instituições nas quais são graduados, todos os pesquisados são frutos de universidade públicas maranhenses, sendo quatro egressos da Universidade Estadual do Maranhão – UEMA e dois da Universidade Federal do Maranhão - UFMA. Um dos docentes é graduado pelas duas respectivas instituições de ensino superior.

Quando enfatizado o tempo de docência, foi coletado o seguinte resultado:

Quadro 6 – Quanto ao tempo de docência

<b>PESQUISADOS</b>	<b>QUANTIDADE</b>	<b>PERCENTUAL</b>
0 a 10 anos	1	20%
10 a 20 anos	1	20%
20 a 30 anos	3	60%
30 ou mais anos	0	0%
<b>TOTAL</b>	<b>5</b>	<b>100%</b>

Fonte: produção da pesquisadora, 2020.

A discussão agora parte do tempo de docência que os profissionais pesquisados têm. O resultado indica que 60% desenvolvem suas atividades letivo entre 20 a 30 anos, um tempo considerado satisfatório, em se tratando de experiência de sala de aula. Isso mostra que esse universo possivelmente tenha condições estáveis de conhecimentos teóricos e práticos no que se refere ao processo de ensino regulado à disciplina a qual lecionam.

Frente à dinamicidade em que os conteúdos devem ser trabalhados, o professor, em sua prática, adicionada ao tempo de experiência, se vê compelido a ressignificar suas conduções metodológicas e a buscar novos sentidos às suas aulas. O ensino, com base no processo, deve ceder lugar a uma aprendizagem significativa, na mediação de “verdades” expostas nos livros didáticos, mas abertas a constantes diálogos que conduzam a novos entendimentos. Assim, o processo educativo provoca a partilha de ideias, a produção do conhecimento e a criação de conceitos para o objeto estudado. A aula de cunho meramente teórico abre espaços para discussões redimensionadas com enfoque na evolução do saber.

A relação entre docência e discência é um fator resultante, interdependente do ato de investigar e, conseqüentemente, as experiências adquiridas ao longo da carreira do magistério permitem ao professor e educando (agentes do processo de aprendizagem) diferentes abordagens para o que se discute no momento da aula. Nas palavras de Kincheoloe (1997) “o conhecimento não emerge nem dos sujeitos, nem dos objetos, mas de uma relação dialética entre o conhecedor (sujeito) e o conhecido (objeto)” (p.116).

A escola atual vai se constituindo como uma instituição que prima à universalização de valores e o desenvolvimento cognitivo. Sendo que os professores diariamente necessitam emanar-se de saberes da área a qual lecionam e saberes de experiência para que esses valores sejam vinculados à visão de mundo, de sociedade e de educação.

Acredito, contudo, pelo tempo de exercício docente que a maioria já tem, repousa em seus afazeres, nuanças e significados que abastecem a ação desenvolvida no contexto de sala de aula.

Quanto à formação em nível de pós-graduação, o quadro abaixo mostra o resultado obtido:

Quadro 7 – Quanto ao nível de pós-graduação

<b>PESQUISADOS</b>	<b>QUANTIDADE</b>	<b>PERCENTUAL</b>
Especialização completa	4	80%
Especialização incompleta	0	0%
Mestrado completo	0	0%
Mestrado incompleto	1	20%
Doutorado incompleto	0	0%
Doutorado completo	0	0%
<b>TOTAL</b>	<b>5</b>	<b>100%</b>

Fonte: produção da pesquisadora, 2020.

Todos os pesquisados possuem cursos de pós-graduação, quatro em nível *lato sensu* (especialização) e um *stricto sensu* (mestrado) que se encontra em andamento. Os cursos de pós-graduação são variados e passeiam no campo da Docência do Ensino Superior; História do Brasil e Gestão Escolar; Psicopedagogia e História Social; História Afro-brasileira e Supervisão Escolar e; mestrado em História.

Teoricamente esses professores reúnem aspectos que permitem identificar pontos críticos do cotidiano docente, sendo capazes de produzir conhecimentos gerais e específicos relacionados ao componente curricular que trabalham. De uma visão geral a

uma mais específica, os docentes, sendo pós-graduados possivelmente tenham conhecimentos mais afinados para lidar nas aulas ministradas.

Dessa forma, além de alinhar a formação inicial e a continuada, exigidas por lei, formam-se profissionais competentes para atender às necessidades do ensino e da construção de uma estética multicultural voltada à realidade à qual ensinam.

A expansão dos cursos em nível de pós-graduação no Brasil que ganhou destaque a partir dos anos de 1990, com a promulgação da LDB nº 9394/96 trouxe para os debates educacionais não apenas produções acadêmicas de diversas tipologias como artigos, dissertações e/ou teses, como também passou a adentrar nas instituições escolares profissionais mais preparados para o ofício do magistério. Esse evento parte de decisões estabelecidas em políticas educacionais que regulam e orientam os sistemas de ensino, instituindo a educação escolar.

Um dos planos que estabelece a estruturação e o inventivo ao desenvolvimento educacional no Brasil é o PNE. Esse documento determina metas e estratégias para as políticas educacionais nos anos de 2014 a 2024. No decênio destinado ao cumprimento de vinte (20) metas predefinidas, a de número 16 (dezesesseis) institui,

Formar, em nível de pós-graduação 50% (cinquenta por cento) dos professores da educação básica, até o último ano de vigência deste PNE, e garantir a todos (as) os (as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de formação, considerando as necessidades, demandas, e contextualizações dos sistemas de ensino (BRASIL, PNE, 2014).

A educação formal é algo que vai além do espaço escolar. É um todo complexo que envolve professores, alunos, profissionais de setores afins, pais e comunidade. Portanto, pensar nesse espaço requer dos professores conhecimentos específicos de modo a contribuir para o bom desempenho e para a representatividade pessoal e social de seus educandos, haja vista que os conhecimentos e experiências adquiridos na escola são agentes promovedores de progressão na vida de todos os envolvidos nesse exercício.

Dessa forma, a função docente encontra-se emergida num compromisso ético e moral e na busca de conhecimentos que respaldem a prática. Esses conhecimentos são adquiridos nas formações continuadas que são oferecidas nos cursos de pós-graduação e/ou em cursos de formação em serviço.

Hoje se faz necessário que o professor esteja em processo de aperfeiçoamento constante. A sociedade atual é emergente, e por ser assim, requer profissionais com formação inicial e continuada de qualidade para atender às demandas atuais do cenário

educacional e social. Só com uma boa formação é que estes podem aliar teoria e prática no conjunto das ações expostas no cotidiano escolar.

A formação inicial, continuada e o tempo de docência conduzem a uma consciência de si mesmo e do outro nas experiências profissionais. Assim descreve Marcelo Garcia sobre isso:

Os processos de formação inicial ou continuada possibilitam aos professores adquirir ou aperfeiçoar seus conhecimentos, habilidades, disposições para exercer sua atividade docente, de modo a melhorar a qualidade da educação que seus alunos recebem (MARCELO GARCIA, 1999, p.26).

Acredito que os resultados aqui obtidos estejam contemplados de modo positivo, pois os pesquisados já dispõem de cursos de graduação (embora um não seja graduado em História) e pós-graduação e operam os conhecimentos construídos para tal, atendendo o enfrentamento do fazer pedagógico na contemporaneidade.

### 3.2.2 Interdisciplinaridade e transversalidade de temas: o que dizem os pesquisados

Esta seção mostra um panorama das respostas dos professores no que concerne às concepções do processo de interdisciplinaridade e transversalidade de temas; pertinências e impertinências nas concepções interdisciplinares no Ensino de História; se há utilização de aulas interdisciplinares; como descrevem as facilidades ou dificuldades da prática pedagógica interdisciplinar, bem como se a disciplina História é de fácil integralidade de conteúdos de outras áreas.

O objetivo desses questionamentos é compreender como os professores concebem e desenvolvem as atividades didático-pedagógicas a preservar os conteúdos curriculares, mas vinculando-os aos contextos de outras disciplinas e a novas propostas para o ensino escolar.

Na busca por alternativas que promovam um Ensino de História significativo e de qualidade, o tema em questão levantou pontos de interesse sobre a interdisciplinaridade. A começar pela pergunta: o que você entende por interdisciplinaridade? O quadro 8 mostra as respostas dadas pelos participantes:

Quadro 8 – Concepções sobre interdisciplinaridade

PARTICIPANTES	RESPOSTAS
P1	Diálogo com outras disciplinas como Geografia, Arte, Sociologia e Filosofia.
P2	A interdisciplinaridade nada mais é do que o processo de ligação entre as disciplinas. Hoje é fundamental se trabalhar a interdisciplinaridade nas escolas, até porque o professor não pode mais estar sozinho nesse processo.
P3	Interdisciplinaridade é trabalhar um conteúdo em várias disciplinas de forma organizada e coordenada para que o aluno tenha visão geral.
P4	É o meio pelo qual se estabelece as relações entre diferentes disciplinas ou ramos de conhecimento.
P5	É o processo de ligação entre disciplinas.

Fonte: produção da pesquisadora, 2020.

Entre “um diálogo com outras disciplinas [...]” (P1) e “um processo de ligação entre disciplinas” (P5), todos os pesquisados sabem que teoricamente a interdisciplinaridade significa interação e integração entre os variados campos do saber, porém essa integralidade exige conhecimentos científicos tanto do campo do exercício quanto de outros campos, mesmo que sejam preliminares.

Isso exige dos professores ativa reflexão, partilha, cooperação e compromisso com a prática pedagógica interdisciplinar, além de um planejamento comprometido com a relação de reciprocidade entre as partes interessadas. Essas ações não são de fácil execução, pois dependem de outros olhares para que sejam formalizadas e aplicadas, visto que o professor de uma determinada área sempre dependerá da ajuda do outro para que a ação interdisciplinar seja executada com louvor.

Quando o assunto é o Ensino de História que tem como elemento principal o passado, é preciso ter em mente que esse passado necessita se manter vivo no presente para ter sentido o seu estudo e a sua análise. A integração entre o passado e o presente permite ao aluno maior interesse em buscar, em pesquisar e em conhecer como uma sociedade se constitui, não obstante, para deprender essa constituição, é necessária a estruturação de um conjunto organizado de saberes.

Quando P3 diz que a “interdisciplinaridade é trabalhar um conteúdo em várias disciplinas de forma organizada e coordenada para que o aluno tenha visão geral”, ele enfatiza o processo de integração de um conteúdo sob o olhar de várias disciplinas, estabelecendo conexões com as áreas que formam o conhecimento escolar. Isso que ele chamou “de forma organizada e coordenada”, creio que seja o alinhamento e ordenamento do conteúdo trabalhado para a obtenção de entendimentos mais críticos amparados em outras dimensões.

Diante da resposta dada por P3, acredito que a reflexão crítica possa promover a associação entre as disciplinas, respeitando as particularidades de cada área trabalhada, assim o conteúdo não perde sua identidade e o professor, por sua vez, insere valores e significados por meio de trocas para fortalecer a construção do conhecimento interdisciplinar.

De acordo com Japiassu (1976), o professor, independente da disciplina a qual leciona, deve apropriar-se de procedimentos interdisciplinares que lhes possa garantir a autonomia de sala de aula.

O verdadeiro espírito interdisciplinar consiste nessa atitude de vigilância epistemológica capaz de levar cada especialista a abrir-se às outras especialidades diferentes da sua, a estar atento a tudo o que nas outras disciplinas possa trazer um enriquecimento ao seu domínio de investigação e a tudo o que, em sua especialidade, poderá desembocar em novos problemas e, por conseguinte, em outras disciplinas (JAPIASSU, 1976, p.138).

P2 ao completar que “[...] Hoje é fundamental se trabalhar a interdisciplinaridade nas escolas, até porque o professor não pode mais estar sozinho nesse processo”, verifiquei que esse discurso não se aplica inteiramente em sala de aula, pois na maioria das aulas às quais pude observar esse docente trabalhou basicamente os conteúdos do livro didático apoiados em algumas explicações isoladas, sem haver prescindidos diálogos com outros campos do saber. Assim, penso que o conceito sobre interdisciplinaridade ficou restrito à oratória, o que não condiz à prática desenvolvida, e, muito menos, em vigilância epistemológica, como sugere Japiassu (1976).

Assumir a interdisciplinaridade vai além do que é dito ou escrito. Ela propõe romper com o ensino departamental, sugerindo a troca de informação, a articulação dos saberes e a combinação de conhecimentos relacionados aos conteúdos que compõem as estruturas curriculares. Isso inspira atenção, compromisso, dedicação e determinação no fazer pedagógico.

P1 explicou que o processo de interdisciplinaridade é o “diálogo com outras disciplinas como Geografia, Arte, Sociologia e Filosofia”. Com essa resposta esse pesquisado demonstra que sabe como se processa a interdisciplinaridade no espaço escolar, tem consciência que necessariamente esse processo abriga dialogicamente bases teóricas e metodológicas que sustentam saberes de outras Ciências.

Essa resposta incorre exatamente sobre o produto educacional que acompanha a dissertação, que foi pensado num diálogo com um determinado conteúdo da História e as possibilidades de ensino pelo viés interdisciplinar, utilizando-se de objetos de interesse da Sociologia, da Arte, da Geografia, da Biologia e da Matemática, excetuando a Filosofia, apenas. Um material que utiliza o conteúdo da Corte Portuguesa no Brasil e os pontos de inserções que esse evento acontecido no século XIX pode fazer com os componentes acima mencionados, apropriando-se de alguns conceitos de interesse dessas áreas.

Quando perguntados e há diferença entre interdisciplinaridade e transversalidade de temas, os participantes deram as seguintes respostas:

Quadro 9 - Diferença entre interdisciplinaridade e transversalidade de temas

PARTICIPANTES	RESPOSTAS
P1	Sim, meio ambiente, por exemplo, uma temática que pode ser explorada por outras disciplinas. O professor de História pode explicar a temática com caráter histórico.
P2	Não, acredito que não exista diferença, pois os temas transversais devem ser trabalhados por várias disciplinas ao mesmo tempo para atingir o objetivo proposto.
P3	Sim, a interdisciplinaridade é caracterizada como eixo integrador que pode ser o objeto de conhecimento, um projeto de investigação, um plano de intervenção e, transversalidade é a coordenação de todas as disciplinas do sistema de ensino, sobre uma base do conhecimento geral.
P4	Sim, a transversalidade se refere a uma dimensão mais ligada à didática, enquanto a outra é um elo entre o entendimento das disciplinas nas suas mais variadas áreas.

P5	Não, a interdisciplinaridade pode ser compreendida como sendo a troca entre áreas do conhecimento e a transversalidade diz respeito a temas que atravessam ou que perpassam os diferentes campos do conhecimento.
----	---

Fonte: produção da pesquisadora, 2020.

As respostas se dividiram. Três professores (60%) acreditam que há diferença entre interdisciplinaridade e transversalidade de temas. Dois (40%) creem que se trata de um mesmo processo.

P1 disse sim, porém não deixou clara a distinção entre os processos de interdisciplinaridade e transversalidade, na verdade nem os menciona, fez uma breve exposição da palavra meio ambiente, mas não a explica dentro de um contexto maior. Acredito que ele deva ter se referido à transversalidade, pois meio ambiente é um dos cinco temas transversais nacionais contemplados nos PCN.

P3 e P4 também disseram sim, até ensaiaram conceitos para distingui-los, mas houve certa incompreensão, o que acabou não deixando visível a diferença defendida por eles.

P3 respondeu que sim, que há diferença entre as categorias, porém, apropria-se fielmente das ideias dos PCN do Ensino Médio, descrevendo que a “interdisciplinaridade é caracterizada como eixo integrador que pode ser o objeto de conhecimento, um projeto de investigação, um plano de intervenção [...]”. Esse conceito dado por esse pesquisado é facilmente encontrado nos PCN (BRASIL, 1999, p.88-89), portanto, não se caracteriza como uma concepção pessoal. É louvável que professores respaldem seus conhecimentos sobre um determinado assunto, mas que, acima de tudo, façam uso da ideia autoral para construir a sua.

P2 e P5 responderam que não há distinção entre esses processos. Esses pesquisados acreditam que a interdisciplinaridade e a transversalidade se definem pela mesma ação. P2 disse não, em contrapartida utiliza-se de uma pequena passagem sobre os temas transversais “que devem ser trabalhados por várias disciplinas ao mesmo tempo [...]”, mas não explica que temas são esses e nem os dois processos dissolvidos em um só conjunto, como ele acredita ser.

Curiosamente é o fato de P5 responder que não há diferença entre as categorias, mas na justificção de sua resposta deixa clara a distinção que há, provocando dubiedade em seu posicionamento. Essa distinção é enfatizada quando ele diz que “[...]”

interdisciplinaridade pode ser compreendida como sendo a troca entre áreas [...] e a transversalidade diz respeito a temas que atravessam os diferentes campos do conhecimento”.

Nas respostas dadas nesse quesito, considero que os professores apresentam certa dificuldade em compreender a interdisciplinaridade e a transversalidade, tanto os que acreditam que sejam processos diferentes quanto os que os veem como resultados de um mesmo conjunto. Não houve coerência nas respostas, o que provocou distanciamento entre as concepções e os reais propósitos interdisciplinares e transdisciplinares no contexto de sala de aula.

Interdisciplinaridade e transversalidade referem-se a uma dimensão didática por estarem diretamente relacionadas às estratégias de aprendizagens escolares, isso é certo. Em contrapartida, não apenas a segunda que se refere à dimensão ligada à didática, como disse P4. Ambos os processos sugerem a reintegração de conteúdos que eram trabalhados de forma isolada. A diferença está no fato de que a transversalidade representa o atravessamento de um tema nas diversas áreas do conhecimento, enquanto a interdisciplinaridade se encarrega da comunicação desse tema com as diversas disciplinas escolares, tornando viável aos educandos uma justaposição do que fora escolhido para estudo.

De acordo com estudos e pesquisas, tanto a transversalidade quanto a interdisciplinaridade se baseiam na crítica ao ensino fragmentado, porém, há sim, diferenças entre os dois processos. Um conceito dessa diferenciação é encontrado nos PCN (1999),

[...] se a interdisciplinaridade questiona a visão compartimentada da realidade sobre a qual a escola se constituiu, mas trabalha ainda considerando as disciplinas, a transversalidade diz respeito à compreensão dos diferentes objetos de conhecimento, possibilitando a referência a sistemas construídos na realidade dos alunos.

Os PCN ainda reforçam que o trabalho interdisciplinar carece “partir da necessidade sentida pelas escolas, professores e alunos de explicar, compreender, intervir, mudar, prever, algo que desafia uma disciplina isolada e atrai a atenção de mais de um olhar, talvez vários” (BRASIL, 1999, p.88-89).

A literatura acadêmica e os documentos que oficializam a educação básica brasileira permitem dizer que há sim, diferença entre um termo e outro dentro de suas especificidades alocadas no ambiente escolar, no entanto ambos são coexistentes e

interdependentes, o que facilita, na ação docente, a promoção de um sentido mais amplo com possibilidades de aprendizagens significativas aos alunos.

Retomo novamente ao produto educacional que integra este estudo para explicar de modo mais prático a distinção entre interdisciplinaridade e transversalidade de temas. Foi escolhida como tema transversal: a Corte Portuguesa no Brasil. Essa escolha por sua vez, possibilitou diálogos com a Sociologia, Biologia, Arte, Geografia e Matemática. O tema da Corte representa a transversalidade e a interdisciplinaridade é vista no material a partir da comunicação desse tema com elementos de interesse das áreas aqui mencionadas.

Sobre as pertinências e/ou impertinências nas concepções e ações didático-pedagógica interdisciplinares no Ensino de História, apresento o seguinte resultado:

Quadro 10 - Pertinências e/ou impertinências da interdisciplinaridade no Ensino de História

PESQUISADOS	RESPOSTAS
P1	Para a História tudo pode ser pertinente, mas sempre com respaldo no caráter histórico. O professor de História pode falar de sexualidade no caráter histórico, mas a temática é uma competência exclusiva para o professor de Ciências, médico, assistente social e psicólogo.
P2	Considero muito importante a interdisciplinaridade, pois o aluno tem uma visão global do conteúdo ou tema trabalhado. O aluno percebe que aquele assunto pode ser aplicado em seu cotidiano.
P3	É pertinente à utilização da interdisciplinaridade, pois estabelece a aproximação e o diálogo entre as disciplinas, favorecendo a compreensão de conteúdos e desenvolvimento do conhecimento.
P4	Essas ações se tornam fundamentais para o sucesso e a melhor compreensão dos alunos, no meu caso, uma interação maior na área de humanas.
P5	Todo trabalho interdisciplinar realizado na área de História deverá ser bem elaborado para que o mesmo venha a contribuir na vida do discente.

Fonte: produção da pesquisadora, 2020.

Entre “para a História tudo é pertinente, mas sempre com respaldo no caráter histórico [...]” (P1), e “todo trabalho interdisciplinar realizado na área de História deverá ser bem elaborado para que o mesmo venha a contribuir na vida do discente” (P5), há um suave entendimento de que os professores acreditam na pertinência do Ensino de História num envolvimento interdisciplinar. Sendo assim, estes veem a interdisciplinaridade como um movimento articulador na produção do conhecimento, na cooperação e compromisso do diálogo e na ótica das abordagens das disciplinas escolares que possibilitam uma dinâmica na aprendizagem dos estudantes.

Essa pertinência parte da necessidade de aprofundamento do objeto de conhecimento que passa a ser observado sob vigília de olhares mais atentos, deixando-se interpenetrar por eles.

Os PNC do Ensino Médio orientam as escolas ao desenvolvimento de um currículo dinâmico que efetive a interdisciplinaridade como algo que vá além de um ensino de disciplinas isoladas. O processo interdisciplinar deve comunicar-se constantemente com elementos de si mesmo e com outros elementos, enriquecendo os conteúdos ensinados para que haja a promoção na qualidade do ensino. Dessa forma, o viés interdisciplinar necessita que professores e alunos compreendam e intervenham na realidade vivida de maneira crítica e autônoma.

Analisando o que disse P3 “É pertinente à utilização da interdisciplinaridade, pois estabelece a aproximação e o diálogo entre as disciplinas, favorecendo a compreensão de conteúdos e desenvolvimento do conhecimento”, compreendo que nesta resposta há uma premissa de que nenhuma forma de conhecimento parte de uma visão seccionada. Pelo contrário! Para atrelar a produção e socialização do saber necessita-se de variantes bases epistemológicas que respaldem o teor dialético e as fronteiras do conhecimento.

Pela compreensão que os docentes tiveram perante as respostas contidas no quadro 10, destaco um ponto bastante importante: não há como negar a interlocução que o Ensino de História combina para a construção e desenvolvimento de estudos pertinentes com diferentes áreas do conhecimento.

Diversos conteúdos de História têm possibilidades de diálogos, dentro de suas particularidades com distintos campos, desde que seja analisado o caráter histórico (como enfatizou P1) do que se ensina e as possibilidades de reflexão que essa historicidade poderá ofertar. Isso não significa abandonar os conteúdos disciplinares, mesmo porque é deles que

parte a ação inicial da interdisciplinaridade, mas instaurar competências e habilidades que polarizem o envolvimento das Ciências durante uma aula.

Como diz Thiesen (2008, p. 545-554), o professor:

[...] precisa apropriar-se também das múltiplas relações conceituais que sua área de formação estabelece com as outras ciências. O conhecimento não deixará de ter seu caráter de especialidade, sobretudo, quando profundo, sistemático, analítico, meticulosamente reconstruído; todavia, ao educador caberá o papel de reconstruí-lo dialeticamente na relação com seus alunos por meio de métodos e processos verdadeiramente produtivos.

Assim, verifiquei que as pertinências interdisciplinares no Ensino de História, quando bem elaboradas (como citou P5) aperfeiçoam a construção coletiva de conhecimentos significativos que transformam o velho e constroem o novo numa ação de coexistência e interdependência, onde o aluno se perceba plural em seu contexto educativo, social e cultural.

Portanto, acredito que em se tratando de conceber o Ensino de História como elo de convergência entre outras disciplinas, os professores sabem bem, em contrapartida, há de se questionar até que ponto esses profissionais utilizam de tais procedimentos para praticarem os ideias defendidos pela interdisciplinaridade no ambiente escolar, haja vista que esse processo pressupõe a transferência de métodos de uma área a outra, sem desqualificar a essência da disciplina a qual está sendo trabalhada.

Já que todos os pesquisados acreditam na pertinência nas concepções e ações didático-pedagógicas interdisciplinares no Ensino de História, perguntei se estes realizam aulas interdisciplinares. As respostas encontram-se distribuídas no quadro 11.

Quadro 11 - Realização de aulas interdisciplinares

PESQUISADOS	RESPOSTAS
P1	Sim, a História tem caráter de orientar e precaver, mostrando o passado para que os erros não se repitam no presente.
P2	Sim, utilizei a interdisciplinaridade nos seminários sobre a situação do negro no Brasil e nos diversos projetos pedagógicos desenvolvidos pela escola.
P3	Sim, geralmente trabalho as disciplinas de História, Geografia, Filosofia e Sociologia por um eixo que as aproximam gerando debate ou uma reflexão sobre um conteúdo proposto.
P4	Sim, o primeiro passo é o alinhamento com os outros professores das áreas, no caso de humanas, sobre os conteúdos que

	são trabalhados durante o ano letivo.
P5	Sim, na realidade estamos com frequência utilizando a interdisciplinaridade nas aulas de História, mas precisamos ter conhecimentos para que venham facilitar o aprendizado do aluno.

Fonte: produção da pesquisadora, 2020.

As questões que envolvem a praticidade da interdisciplinaridade durante as aulas de História foram discutidas com os professores desde as primeiras visitas no campo de pesquisa, talvez isso tenha incitado o andamento das respostas acima descritas. Nas minhas observações, percebi os conteúdos trabalhados entre os docentes de modo puramente disciplinar, utilizando-se de elementos que envolviam a própria base da História, sem referência a nenhuma outra disciplina. Dentre as aulas que observei destaque: Reinos Africanos; Tratado de Tordesilhas; Reforma Protestante; a Rota das Grandes Navegações; Povos pré-colombianos (Maias, Astecas e Incas) e Povos brasileiros (Guaranis e Guajajaras).

De fato, a “História tem caráter de orientar e precaver, mostrando o passado para que os erros não se repitam no presente”, como descreveu P1, porém, durante as aulas às quais pude acompanhar não houve “[...] alinhamento com outros professores das áreas [...] sobre os conteúdos que são trabalhados durante o ano letivo”, como defendeu P4, o que dificultou ainda mais a presença interdisciplinar nas aulas ministradas.

Os debates e as reflexões geradas em sala de aula não aconteceram necessariamente a partir da História, Geografia, Filosofia e Sociologia como se posicionou P3, mas a partir de pontos situados na própria História, como explicações dos próprios conteúdos acima destacados, com forte ênfase na leitura e nas explicações contidas no livro didático.

Os pesquisados valorizaram as questões interdisciplinares no preenchimento de suas respostas, mas na prática, essa valorização quase não foi percebida. O que reforça a ideia de que a interdisciplinaridade é muito defendida, porém, pouco utilizada em sala de aula.

O pesquisado P2 relatou que já utilizou a interdisciplinaridade em seminários com temática sobre a situação do negro no Brasil e esse mesmo tema foi deflagrado em projetos desenvolvidos na escola, entretanto, não explicou em qual período do ano letivo

realizou tal ação, em qual série/ano foi praticada e muito menos houve explicações sobre os resultados dessa utilização.

P5 respondeu que sim, mas reconhece que aos professores faltam mais conhecimentos sobre a interdisciplinaridade para que possam facilitar à sua ação juntamente ao aprendizado do aluno.

Com precárias realizações de aulas interdisciplinares, provavelmente não haverá compreensão nem dos professores, tampouco dos alunos, pois é indispensável para a realização de qualquer projeto verdadeiramente interdisciplinar, o cuidado com os aspectos conceituais para evitar a redução das práticas interdisciplinares ao aspecto meramente intuitivo, sem consciência teórica (FAZENDA, 1994).

As aulas interdisciplinares, embora apareçam nos discursos dos inquiridos como realidade praticada, o que foi visto durante a pesquisa foi a desintegração do saber em aulas isoladas, demasiadamente centradas em si mesmas, sem a colaboração de elementos que incidissem numa proposta interdisciplinar. O engajamento em fazer com que duas ou mais disciplinas interagissem entre si, abandonando o discurso monólogo, não foi alimentado, o que criou limitações específicas na operacionalização das rotinas tarefas dos professores.

É importante lembrar que as práticas interdisciplinares, mencionadas, porém não executadas, ampliam o espaço para a reflexão, participação e valorização do aluno, pois no momento da aula este passa a se sentir sujeito partícipe da ação de aprender. As aulas tornam-se mais interessantes e as disciplinas tendem a combinar articulações para tratar assuntos tradicionais com características de novo saber. O professor, por sua vez, abandona o isolamento de disciplina e passa a conceber-se como parte de um todo complexo e interdependente.

A realização de aulas interdisciplinares é bem lembrada por Fazenda quando destaca,

[...] uma atitude especial ante o conhecimento, que se evidenciam no reconhecimento das competências, incompetências, possibilidades e limites da própria disciplina e de seus agentes, no conhecimento e na valorização suficientes das demais disciplinas e dos que as sustentam. (FAZENDA, 2003, p.69).

As respostas deste quesito mostram indicativos de que sejam necessários aos professores conhecimentos mais aprofundados para a obtenção de maiores condições

teórica e prática sobre a interdisciplinaridade no ambiente escolar e, que, esse processo, diluído apenas nos discursos, não legitima na prática a liderança interdisciplinar.

Quando solicitado aos professores que expusessem as principais facilidades e dificuldades encontradas na prática pedagógica consensual à ação interdisciplinar, estes descreveram as seguintes situações:

Quadro 12 – Facilidades e dificuldades na prática pedagógica interdisciplinar

PESQUISADOS	RESPOSTAS
P1	Facilidade porque a história permite e proporciona dialogar com outras disciplinas. Mas as limitações dificultam se não houver o outro professor competente.
P2	A principal dificuldade é o planejamento com o professor de outra disciplina.
P3	Geralmente quando trabalhamos um projeto interdisciplinar na escola, encontramos dificuldades de relacionamento acerca dos horários, do desenvolvimento do trabalho entre outros. O que tange as facilidades, não consigo perceber, pois a articulação de um projeto interdisciplinar demanda muito trabalho, pesquisa e análises. Porém, promove um resultado positivo, pois há uma aquisição de conhecimento significativo tanto para alunos quanto para os professores.
P4	A facilidade logo aparece quando os professores de fato seguem o alinhamento dos conteúdos. Por outro lado, infelizmente ainda temos professores que querem e insistem em manter um isolamento com relação à prática em sala de aula.
P5	Dificuldade: o professor sempre precisa da ajuda do professor de outra área, às vezes não coincidem os horários e o trabalho, algumas vezes, fica a desejar. Facilidade: quando a turma recebe o trabalho com boas expectativas.

Fonte: produção da pesquisadora, 2020.

As dificuldades arroladas pelos pesquisados situam-se no campo do planejamento, relacionamento entre horários, isolamento na prática de sala de alguns professores, carência da ajuda do outro, entre outras. Já as facilidades indicam que a História permite

proporcionar diálogos com outras disciplinas quando há o alinhamento de conteúdos entre os professores e quando a turma recebe o trabalho com boas expectativas.

Uma curiosidade é protagonizada por P3 quando diz que não vê facilidades no uso da interdisciplinaridade em sala de aula, em contrapartida, reconhece a metodologia como acessível à aprendizagem do aluno, havendo certo contrassenso em seu posicionamento. Assim descreve que o processo interdisciplinar “[...] promove um resultado positivo, pois há uma aquisição de conhecimento significativo tanto para alunos quanto para os professores”, mas esbarra em vários problemas que o impendem de adotar tal postura, o que leva a entender que as dificuldades encontradas não sustentam a autenticidade interdisciplinar na sua prática de sala de aula.

Na verdade, trabalhar a interdisciplinaridade no campo escolar não é tarefa fácil, carece muito mais do que um simples discurso regado de boas vontades. Requer ação, comprometimento, companheirismo, ajuda mútua, compromisso ético e moral nas atividades tarefas e, acima de tudo, aprendizagens constantes.

Além de tudo isso, é necessário repensar a reestruturação do currículo escolar, em especial do Ensino Médio. Dessa forma, o referido currículo deve oferecer condições mínimas aos professores dessa etapa de preconizarem o processo de construção do saber ativo e coletivo, sendo possível refletir sobre a participação mútua e progressiva de todos os atores que atuam no processo de ensinar e aprender. Pois,

[...] na proposta de reforma curricular do Ensino Médio, a interdisciplinaridade deve ser compreendida a partir de uma abordagem relacional, em que se propõe que, por meio da prática escolar, sejam estabelecidas interconexões e passagens entre os conhecimentos através de relações de complementariedade, convergência ou divergência (BRASIL, 2000, p.21).

No âmbito de convergências e divergências, romper com a dicotomia entre as Ciências no âmbito escolar faz parte da abdicação do isolamento de disciplinas já mencionado por Ivani Fazenda desde os anos de 1979. Mas isso exige tempo, determinação e preparação para lidar com esse movimento, o que pode torná-lo ainda mais complexo para concretização.

A interdisciplinaridade é uma atitude que exige a reunião e compartilhamento de objetos de estudo numa possível comunicação entre as disciplinas, criando condições estáveis para que todo o universo escolar se desenvolva interdisciplinarmente. É na perspectiva de compartilhamento de conhecimentos e experiências que se constrói uma realidade interdisciplinar. E parece-me que essa construção que necessita de níveis de

dependência entre as partes para compor o todo, encontra-se ausente entre os sujeitos pesquisados.

Diante do cenário que abriga mais dificuldades que facilidades, perguntei aos professores se a disciplina História é de fácil inserção e integralidade de conteúdos de outras áreas do conhecimento. O quadro a seguir permite verificar as respostas dadas.

Quadro 13 – O Ensino de História e os conteúdos de outras áreas

PESQUISADOS	RESPOSTAS
P1	Sim, a História é uma disciplina que permite você pensar, questionar e pesquisar.
P2	Sim, percebe-se essa inserção facilitada, no alinhamento com as outras disciplinas da área, mas mesmo com outras disciplinas e dependendo desse alinhamento entre os professores, é possível sim, fazer essa inserção.
P3	Sim, a História é uma disciplina que nos permite uma compreensão mais ampla da realidade e a sua associação a conteúdos relacionados de forma significativa a outras áreas de conhecimentos.
P4	Sim, acredito que os conteúdos de História podem ser trabalhados com Geografia, Arte, Língua Portuguesa e Sociologia.
P5	Não.

Fonte: produção da pesquisadora, 2020.

A maioria dos professores respondeu sim, que a História é de fácil inserção de conteúdos de outras áreas, pois “permite você pensar, questionar e pesquisar” (P1), ou mesmo “percebe-se essa inserção facilitada, no alinhamento com as outras disciplinas da área, mas mesmo com outras disciplinas e dependendo desse alinhamento entre os professores, é possível sim, fazer essa inserção” (P2). Mais adiante encontro um destaque para a História enfatizado por P3: “a História é uma disciplina que nos permite uma compreensão mais ampla da realidade e a sua associação a conteúdos relacionados de forma significativa a outras áreas de conhecimentos”. Corroborando com as resposta afirmativas, deparo-me com P4 que diz “os conteúdos de História podem ser trabalhados com Geografia, Arte, Língua Portuguesa e Sociologia”. Enquanto isso, P5 disse não, e nada justificou em sua resposta.

Analisando os resultados acima, percebo que entre os pesquisados há certa consciência de que a História é integradora de diversas temáticas que auxiliam no entendimento da composição da sociedade, e isso a torna de fácil inserção de demais conteúdos, pois levanta discussões que perpassam pelo passado e se situam no presente. Para isso precisa de pontos de ancoragem.

As Ciências Humanas foram responsáveis ao longo dos tempos por gerar vários conceitos, dentre eles sociedade, cultura, política, economia, identidade histórica e social, e esses conceitos podem ser tratados por diversos vieses que acomodam o saber, inclusive a História que naturalmente se apoia em múltiplas bases epistemológicas para explicar seu próprio objeto de estudo. Chauí (2003, p. 227), acredita que “a expressão Ciências Humanas refere-se àquelas ciências que têm o próprio ser humano como objeto”, dessa forma, estudar o homem em sua variante faz parte de um todo científico que necessita da integração entre as partes para dar sentido e significação ao próprio homem e aos diversos fenômenos naturais.

É interessante que os professores tenham em mente que o fato de as Ciências necessitarem da integração entre as partes para dar sentidos e significações ao estudo do homem é que a História surge como um dos campos do saber que busca uma compreensão múltipla das causas e consequências que intervêm na realidade social, e isso a torna propensa à incorporação de novos elementos que primam o conhecimento interdisciplinar.

Não se pode negar a notável contribuição que a interdisciplinaridade trouxe para o estudo das Ciências em suas várias vertentes, pois elas permitiram que os seus objetos de investigação pudessem se correlacionar e, assim, levantar diálogos sobre as inquietações que circundam a sociedade. A partir da interdisciplinaridade foi possível um debate mais aproximado entre os campos que interligam o conhecimento, reiterando a necessidade de relacionar diferentes áreas para ampliar os princípios e métodos que operam o saber.

O posicionamento positivo que a maioria dos pesquisados teve em relação à integralidade de conteúdos diversos ao Ensino de História mostrou que além da concepção no que tange o envolvimento entre as disciplinas, os profissionais sabem que a História operacionaliza interconexões à pluralidade na aprendizagem. Como endossa Japiassu (1976, p. 27), a “exigência interdisciplinar impõe a cada especialista que

transcenda sua própria especialidade, tomando consciência de seus próprios limites para acolher as contribuições das outras disciplinas”.

A integralidade é possível, não só com Geografia, Arte, Língua Portuguesa e Sociologia, como enfatizou P4, mas com todos os campos, dependendo, para isso, planejamento, organização e atitude.

Portanto, em se tratando da História aberta a objetos diversos, os pesquisados compreendem teoricamente que o contexto histórico deste campo deve ser visto pelo olhar heterogêneo das Ciências.

O próximo passo foi o relato de uma experiência interdisciplinar que os profissionais tenham vivido em sala de aula, mesmo já sabendo que as dificuldades com esse uso assumem grandes proporções, como analisado anteriormente. O quadro 14 permite uma visão geral das respostas obtidas.

Quadro 14 – Relato de experiência interdisciplinar

PESQUISADOS	RESPOSTAS
P1	Violência urbana.
P2	Realização de projetos pedagógicos organizados pela escola e Seminário sobre o Dia da Consciência Negra.
P3	Em 2017 foi aplicado na escola um projeto sobre a importância da água, esse projeto abrangeu todas as séries e disciplinas. O tema foi dividido em vários tópicos e gerou profunda aprendizagem sobre a temática. Foi aplicado ao longo de 5 meses e ao final houve uma apresentação para exposição de várias atividades (seminários, paródias, teatro, poesia, etc.) realizada pelas diferentes disciplinas no pátio da escola.
P4	Já tive momentos, por exemplo, com professores de Geografia, Filosofia e Sociologia em sala de aula, quando os nossos conteúdos convergiam.
P5	Estudo de um projeto, o qual foi para conhecer a própria cidade.

Fonte: produção da pesquisadora, 2020.

Em se tratando de experiência interdisciplinar vivida em sala, as respostas foram amplas e superficiais. P1 expressou apenas violência urbana, mas não definiu o que realmente foi pedido no questionário, um relato. P2 respondeu “realização de projetos

pedagógicos organizados pela escola e seminário sobre o Dia da Consciência Negra”, mas não sustentou a sua resposta com explicações precisas, o que não me permitiu entender o que de fato fora feito, haja vista que a realização de projetos pedagógicos requer planejamento, organização e cumplicidade entre os atores da ação.

Por falar em projetos, P3 e P5 também mencionaram a realização de projetos, o primeiro sobre a importância da água e o segundo sobre um estudo para conhecer a própria cidade, mas ambos se resumiram em poucas explicações sobre a construção e aplicabilidade de tais projetos.

Entendo que uma experiência interdisciplinar vá muito além de uma simples construção e aplicação de projetos sobre um conteúdo definido, mesmo que haja explicações contundentes para tal (algo que não ocorreu nestas respostas). Uma experiência interdisciplinar envolve uma infinidade de saberes, entre eles: de docência, de experiências, de disciplina específica e de campos distintos, e isso requer tempo, preparação, discernimento e aprofundamento de saberes para gerir tal experiência. Essa postura não significa necessariamente afastar-se dos conteúdos disciplinares e seus procedimentos didático-metodológicos, pois estes são seculares e atravessam gerações. Apenas problematizá-los pelo grau de integração entre os componentes curriculares.

Para construir um projeto que seja de fato interdisciplinar – como foi mencionado por três pesquisados – é necessário levar em consideração quatro atributos defendidos por Fazenda que são:

[...] a *Inter heterogênea*, que seria uma visão geral não aprofundada da temática a ser trabalhada pelos professores e suas respectivas disciplinas, mantendo, assim, certo distanciamento e limites entre as mesmas; a *Pseudo Interdisciplinaridade*, que seria o uso dos mesmos instrumentos de análise sobre um tema norteador, mas sem haver a real aproximação das disciplinas [...]; a *Inter complementar*, que seria o agrupamento das disciplinas com o intuito de complementação dos domínios de estudo de uma determinada área de conhecimento; e, por último, a *Inter Unificadora*, que se basearia em uma coerência na integração teórica e metodológica (FAZENDA, 1979, p.30, grifo da autora).

Percebo, porém, que os caminhos a percorrer em busca da interdisciplinaridade no âmbito escolar são diversos e complexos e, notadamente, compreender isso é compreender inclusive que a construção de um projeto escolar perpassa por diferentes abordagens históricas, disciplinares, metodológicas e culturais. É nessa relação que acontece a reciprocidade, desde que seja estabelecido o diálogo para fins de compreensão e interpretação de um determinado tema.

Assim, a visão geral da disciplina, o uso de diferentes instrumentos de análises, o agrupamento de disciplinas e a coerência de integração teórica e metodológica - princípios defendidos por Fazenda (1979) - só serão possíveis a partir da união de esforços para que os resultados sejam positivos e, assim, propiciem uma integração escolar coesa e satisfatória, dentro de um conjunto que se permita ser interdisciplinar. Mas essas discussões, por mais que existam há algum tempo, ainda parecem ser embrionárias, pois necessitam ser refletidas, analisadas, executadas e avaliadas a cada dia para que a prática seja composta por posturas críticas e conhecedoras da ação que se identifica por interdisciplinar.

A realização de um projeto pedagógico, tão comentado pela maioria dos professores, exige informações procedentes dos diferentes saberes disciplinares transformados em conhecimentos próprios. Os projetos são “verdadeiras fontes de criação” (NOGUEIRA, 1998, p.38), portanto, a intrínseca relação entre diferentes conteúdos em torno de uma justificativa, de um problema e de uma hipótese, facilita aos docentes e discentes a construção da dinâmica do estudo proposto e o alcance dos objetivos traçados.

Como explica Hernandez (1998, p.88),

Os projetos de trabalho constituem um planejamento de ensino e aprendizagem vinculado a uma concepção de escolaridade em que se dá importância não só à aquisição de estratégias cognitivas de ordem superior, mas também ao papel do estudante como responsável por sua própria aprendizagem.

Uma experiência interdisciplinar sendo usada por meio de aplicabilidade de projetos ou mesmo em aulas diárias necessita envolver nas aulas trabalhos, atividades ou mesmo construção e aplicabilidade de projetos pedagógicos que enfatizem a exploração de um determinado conteúdo, as potencialidades a ser desenvolvidas por professores e alunos, a compreensão dos limites e possibilidades da determinada execução e a valorização da diversidade, uma vez que cada conteúdo apresenta diversas maneiras de aprendizagens, por mais específico que seja.

Na última proposição de perguntas, interroguei os professores se já tinham lido algum livro, artigo ou mesmo textos que enfatizassem a interdisciplinaridade nos processos educativos. No quadro 15 é possível ver as respostas dadas.

Quadro 15 – Leitura sobre interdisciplinaridade

PESQUISADOS	RESPOSTAS
P1	Sim, sempre leio revistas, jornais, artigos e assisto telejornais. Além de livros, claro!
P2	Sim, a interdisciplinaridade é a junção das disciplinas em torno do mesmo tema. Seu principal objetivo é sair do tradicional e trabalhar os temas de forma contextualizada para capacitar o aluno para o pensamento crítico e ter uma atitude mais ativa diante da vida.
P3	Para Goldman (1979, p. 3-25), um olhar interdisciplinar sobre a realidade permite que entendamos melhor a relação entre seu todo e as partes que a constituem. Para ele, apenas o modo dialético de pensar, fundado na historicidade, poderia favorecer maior integração entre as ciências. Nesse sentido, o materialismo histórico e dialético resolveu em parte o problema da fragmentação do conhecimento quando colocou a historicidade e as leis do movimento dialético da realidade como funcionamento para todas as ciências.
P4	Livro especificamente não. Mas artigos, textos e em formações na nossa escola, sempre trabalhamos com a interdisciplinaridade. Até porque temos um desafio, mesmo nessas formações, de mantermos alinhados, mesmo que em áreas diferentes, o maior contato possível com os outros professores, o que de fato acarretará em uma aula mais proveitosa, exitosa e entendimento do aluno mais notório.
P5	No princípio, muitas dúvidas e expectativas para o procedimento.

Fonte: produção da pesquisadora, 2020.

Ao analisar este quesito, percebo que intrinsecamente todos os pesquisados disseram sim, que já leram algo sobre a interdisciplinaridade em fontes como livros, textos, revistas, telejornais e artigos. P1 foi enfático em considerar que “sempre ler revistas, jornais, artigos e assiste telejornais. Além de livros, claro!”.

P2 não especificou exatamente qual (ais) fonte (s) fora (m) lida (s), mas trouxe um conceito pertinente para tal processo. Ele entende que a interdisciplinaridade “é a junção das disciplinas em torno do mesmo tema”, e que “sair do modo tradicional e trabalhar temas de forma contextualizada é o melhor caminho para capacitar o aluno ao pensamento crítico e ter uma atitude crítica diante da vida”.

P3 também traz um entendimento respaldado sobre a interdisciplinaridade. Utilizando-se das ideias de Goldman (1979) quando diz que um “olhar interdisciplinar sobre a realidade permite que entendamos melhor a relação entre seu todo e as partes que a constituem”, este pesquisado acredita que a fragmentação do conhecimento deverá ser superada a partir do momento em que se coloca a historicidade e o movimento dialético da realidade como funcionamento para todas as Ciências.

P4 respondeu que já fez algumas leituras em artigos e textos sobre o assunto. Este acrescentou ainda que nas formações realizadas no CEPBL frequentemente é discutida a interdisciplinaridade entre os professores e no currículo escolar. Isso, segundo o pesquisado, acontece “[...] porque temos um desafio [...] de mantermos alinhados, [...] o maior contato possível com os outros professores, o que de fato acarretará em uma aula mais proveitosa, exitosa e entendimento do aluno ser mais notório”.

P5 não deixou claro se já fez alguma leitura sobre a interdisciplinaridade, mas declarou que “no princípio, muitas dúvidas e expectativas para o procedimento”. Convenço-me de que essas dúvidas e expectativas para o procedimento interdisciplinar tenham sido geradas a partir das reflexões feitas para essa prática, que possivelmente foram através de leituras ou mesmo no exercício de sala de aula.

Significativamente, ler representa um conjunto de procedimentos e habilidades que envolvem atenção, concentração, entendimento e compreensão para o que lê. A leitura tem a função social de oferecer ao leitor entrosamento e habilidades sobre um determinado assunto, além de desenvolver a competência de argumentar, contra argumentar, arguir e levantar hipóteses, oportunizando a aquisição de diferentes conhecimentos que possibilitem ao homem agir, reagir e interagir na sociedade.

Dessa forma, a leitura prévia dos fatos e dos acontecimentos históricos sob o olhar interdisciplinar, influencia na interpretação e nas análises que são produzidas em sala, oportunizando aos agentes educativos saberes mais abrangentes sobre o objeto do conhecimento ao qual é ensinado no momento educativo. Portanto, a apropriação científica

do que é interdisciplinaridade, quais são os seus condicionantes, os autores que a pesquisam e as formas teóricas e práticas de como utilizá-la no universo escolar, são de extrema importância no momento de sua execução.

Uma postura interdisciplinar requer mudança no comportamento e nas ações educativas. Se a interdisciplinaridade garante um conhecimento, como defendido por vários autores consultados, os professores veem-se compelidos em ampliar os conhecimentos em outras áreas também, o que exige leitura, tempo, dedicação e competência para entender o processo que envolve o fazer interdisciplinar, além de um bom relacionamento com os demais professores, pois estes são fontes de informações seguras para aqueles, o que pode ajudar a compreender e a exercer o viés interdisciplinar,

O conhecimento interdisciplinar parte do conhecimento disciplinar, ou seja, os professores devem ter domínio pleno sobre os conteúdos que ministram para que possam dialogar firmemente com conteúdos de interesse de outros campos, provendo assim, um estudo intenso, respaldado e dialético que promova a participação democrática e autônoma de seus interesses. Sendo a escola uma instituição organizada para gerir saberes formais, é neste mesmo local que as aprendizagens pelo segmento interdisciplinar devem ser promovidas.

Os conhecimentos prévios sobre a interdisciplinaridade e os elementos que a respaldam devem fazer parte da rotina diária de leitura dos docentes, pois a apropriação do saber e sua articulação são adquiridas nas variadas fontes de pesquisas e informações disponibilizadas para esse fim. O que conduz a troca, provoca o diálogo, auxilia o repertório linguístico e salienta as interações recíprocas entre professores e alunos, alunos e alunos, professores e professores e professores e comunidade educativa.

Diante da coleta sobre leituras realizadas no que concerne à interdisciplinaridade, percebi que os pesquisados, em sua grande maioria, possuem conhecimentos técnicos sobre ela, até trouxeram respaldos teóricos em suas respostas, o que me leva a pensar que todos sabem que é preciso romper com o ensino parcelado e a homogeneização no aprendizado oferecido aos educandos, reiterando o compromisso com os procedimentos interdisciplinares. Porém, para além de leituras, faz-se necessário vitalizar nas ações do dia a dia, convergências entre os conteúdos.

É importante que fique claro entre os professores que para a realização de aulas interdisciplinares (quadro 11), a inserção de conteúdos de outras áreas no Ensino de História (quadro 13), relato de experiências (quadro 14) entre outras habilidades que

circundam métodos e técnicas interdisciplinares, é imprescindível que essas vivências sejam adquiridas através de intensas reflexões para que se obtenha clareza e criticidade no exercício de sala de aula. Caso contrário, a prática pedagógica corre sério risco de cair no reducionismo do senso comum, o que pode ocasionar uma fragmentação do conhecimento ainda maior.

É pertinente ter em mente que:

[...] a metodologia interdisciplinar parte de uma liberdade científica, alicerça-se no desejo de inovar, de criar, de ir além e suscita-se na arte de pesquisar, não objetivando apenas a valorização técnico-produtiva ou material, mas, sobretudo, possibilitando um acesso humano, no qual desenvolve a capacidade criativa de transformar a concreta realidade mundana e histórica numa aquisição maior de educação em seu sentido de ser no mundo (FAZENDA, 1979, p.10-18 apud BOVO, 2005, p. 02).

Nesse desejo, portanto, de inovar, de criar, de ir além, de dar oportunidade ao ser humano de conhecer e descobrir-se enquanto sujeito de conhecimento é que criará condições para o aluno possa refletir e analisar o caráter histórico dos fatos e acontecimentos ocorridos em sociedades passadas e formular novos conceitos para os já produzidos.

Dentro dessa produção do conhecimento entra a interdisciplinaridade que se encarrega de ofertar meios de ensino dos conteúdos curriculares mediante a contextualização e a capacidade de aprender diante de variadas vertentes do saber. Lembrando que não necessariamente deve haver um projeto específico para que ela se desenvolva, basta ser associada ao planejamento docente de modo que seja visível percebê-la nos afazeres tarefeiros.

Os procedimentos interdisciplinares estando incorporados em projetos pedagógicos – como a maioria dos pesquisados afirmou no quadro 14 -, é necessário que as atividades inseridas a eles sejam intencionais, associadas ao planejamento docente de modo que seja visível perceber o viés interdisciplinar sem precisar mencioná-lo na ação. Tais projetos devem estar incumbidos à delimitação do objeto de investigação, com objetivos claros e definidos e que haja especificamente pontos de convergências entre a disciplina responsável pelo projeto e os saberes diversos, haja vista que a intenção interdisciplinar tem início na dependência entre as partes do todo educativo.

As ideias mostradas durante o corpo teórico da dissertação e, principalmente, os resultados da pesquisa de campo, verificaram que a integração dos conteúdos e a presença do diálogo entre as disciplinas não são suficientes para que a interdisciplinaridade seja

identificada e tratada. É preciso, acima de tudo, a parceria através de um trabalho mútuo entre professores, alunos, gestores e colaboradores da comunidade escolar, tendo em vista que as interações e a divisão entre os agentes envolvidos no fazer pedagógico promove conceitos, informações, conhecimentos significativos e transferência de experiências entre os pares e os demais participantes.

Para os participantes da pesquisa ficam as palavras de que o trabalho em equipe somente terá um destaque maior à proporção que todos caminharem livremente entre as áreas que concentram o saber e ali firmarem o objetivo de seus conteúdos disciplinares, mas com notável atenção ao que é específico. Estimular o pensamento questionador, a criticidade e a oposição da neutralidade e fragilidade do conhecimento são as principais intenções quando se ensina pelo viés da interdisciplinaridade.

### **3.3 Desafios, limites e possibilidades:** um diálogo entre os resultados da pesquisa e a construção do produto educacional

Devido à minha formação em Pedagogia, desde o início da pesquisa pensei em algo que pudesse conjugar elementos da História com a Pedagogia para assim, o estudo ganhar contornos interessantes e de domínio próprio. Assim, a feita. Escolhi como objeto de investigação a interdisciplinaridade, dela aproximei o Ensino de História e os convidei para um diálogo sobre a prática docente interdisciplinar, ou seja, como os professores de História concebem esse ensino envolvido numa atuação dinâmica e ordenado aos processos interdisciplinares.

A discussão sobre a interdisciplinaridade desde concepções preliminares a interpretações mais densas foram amplamente discutidas ao longo do trabalho, permitindo uma visão geral dos processos que embasam essa metodologia de ensino e suas reais funções no espaço educativo. Pensar interdisciplinarmente é envolver pressupostos coletivos de expressão, de comunicação e, necessariamente, de linguagem reflexiva entre as diferentes áreas do conhecimento que se fazem presente nas disciplinas escolares.

Mesmo com olhares diferenciadas, uma coisa ficou evidente: todos os autores aqui pesquisados acreditam que a interdisciplinaridade caracteriza-se pela ruptura de estudos e conteúdos individualizados e passa a incorporar em suas dimensões metodológicas a integração de um conteúdo específico em diferentes campos do saber para assim, promover um ensino e, principalmente, uma aprendizagem capaz de compreender, relacionar, refletir, argumentar e responder às demandas crítico-sociais do mundo

contemporâneo. Mas para isso é necessário uma visão de composto que relacione aspectos educativos e os integre à vida social e profissional do indivíduo.

Fazenda ensina que “[...] a interdisciplinaridade pauta-se numa ação em movimento” (2011, p. 11). Dessa maneira, os diferentes aspectos que alimentam a intenção de movimento na atuação docente foram analisados de acordo com as ideias descritas pelos sujeitos que fizeram parte deste universo, o que me permitiu perceber que há entre eles um conhecimento interdisciplinar, de fato, embora a atitude para tal, muitas vezes, esteja ausente.

Com o objeto de estudo definido e a organização das visitas ao campo de investigação, tudo parecia transcorrer de modo planejado. Entretanto, por causa da pandemia que afetou e, conseqüentemente, afastou alunos e professores dos bancos escolares, a pesquisa sofreu algumas adequações e/ou adaptações, o que trouxe limitações circunstâncias às estratégias planejadas até então. Um replanejamento fora necessário.

Dentro do cenário de mudanças de planos, um dos desafios encontrados foi exatamente a demarcação de tempo para a construção da pesquisa de campo. A interrupção das atividades escolares aconteceu logo nos primeiros dias de aula, justamente na terceira semana a qual havia começado a inquirição.

Nesse espaço de tempo, pude conhecer os sujeitos pesquisados e com eles manter diálogos de como aconteceria o trabalho. As definições, os conceitos e a engrenagem da pesquisa foram discutidos com estes profissionais nos dias reservados ao acompanhamento na escola, o que facilitou parte do seu desenvolvimento.

Um fator que facilitou fortemente o processo de investigação foi a escolha de um universo limitado de participantes, apenas cinco. Isso contribuiu significativamente para o tempo reservado às conversas sobre as etapas da pesquisa, incluindo observações, explicações sobre o produto educacional e o questionário que fora estruturado de acordo com as argumentações e exposições de professores e pesquisadora.

Mesmo diante de dificuldades e limitações de tempo, horário, isolamento social, pandemia, afastamento do ambiente físico escolar, entre outras, os professores foram solícitos e no prazo determinado para a devolução dos questionários, estes a fizeram e pude, dentro do tempo permitido, fazer as devidas análises, ajustá-las de acordo com a realidade vivida e produzir o produto educacional, utilizando-me de entendimentos e compreensões dos pesquisados em relação à Corte Portuguesa e, mais do que isso, pensá-la a partir de elementos da Sociologia e de outras áreas que emanam o conhecimento.

No que se refere aos questionários, procurei usar uma linguagem de fácil compreensão através de um número resumido de perguntas objetivas, nada que pudesse ocupar muito tempo, afinal, fora da escola, os professores acabam se permitindo desenvolver outras atividades, além das escolares.

No primeiro momento foram traçadas questões relacionadas à vida pessoal e profissional e no segundo momento, concepções sobre interdisciplinaridade e transversalidade de temas no ambiente escolar.

Num reforço a mais sobre as respostas dadas no segundo momento, percebi que o universo pesquisado sabe o que é interdisciplinaridade e desenvolve bem o discurso relacionado a ela. Concebendo-a num plano mais abrangente, os sujeitos têm consciência de sua importância para a aprendizagem dos alunos, mas assumem que têm dificuldades para projetá-la no universo escolar. Essas dificuldades partem de vários fatores como a falta de apoio de demais professores, currículo fechado, falta de tempo, docentes que preferem isolar-se disciplinarmente, escassez de mobilização para que a atuação interdisciplinar, entre outros.

Houve um elenco de dificuldades expressado pelos pesquisados. Por outro lado, todos reconhecem e valorizam a interdisciplinaridade quando esta estabelece relações recíprocas de proximidade com outras disciplinas, principalmente a História, quando todos disseram que é de fácil integralidade com as demais Ciências (quadro 13).

É certo que os participantes mostraram ideias contrárias quando indagados sobre a diferença entre interdisciplinaridade e transversalidade de temas. Como já visto no quadro 9, uns acreditam que sejam abordagens diferentes, outros as veem como elementos de uma mesma face. Apoiando-me no que dizem os autores, chamei a atenção para a distinção que realmente existe entre esses dois processos, porém, um completa o outro e ambos trabalham numa ação conjunta voltada a princípios de aprendizagens.

Os pesquisados de modo bem particular também expuseram seus relatos de experiências que continham situações vividas interdisciplinarmente (quadro 14). Uns através de projetos pedagógicos, outros em conversas com professores de áreas distintas e um que, mesmo não mencionando uma experiência interdisciplinar se resumiu apenas na violência urbana que, a meu ver, foi uma aula ou mesmo um projeto realizado com tal temática. O que não deixa de ser interdisciplinar, haja vista que ele está no campo da História.

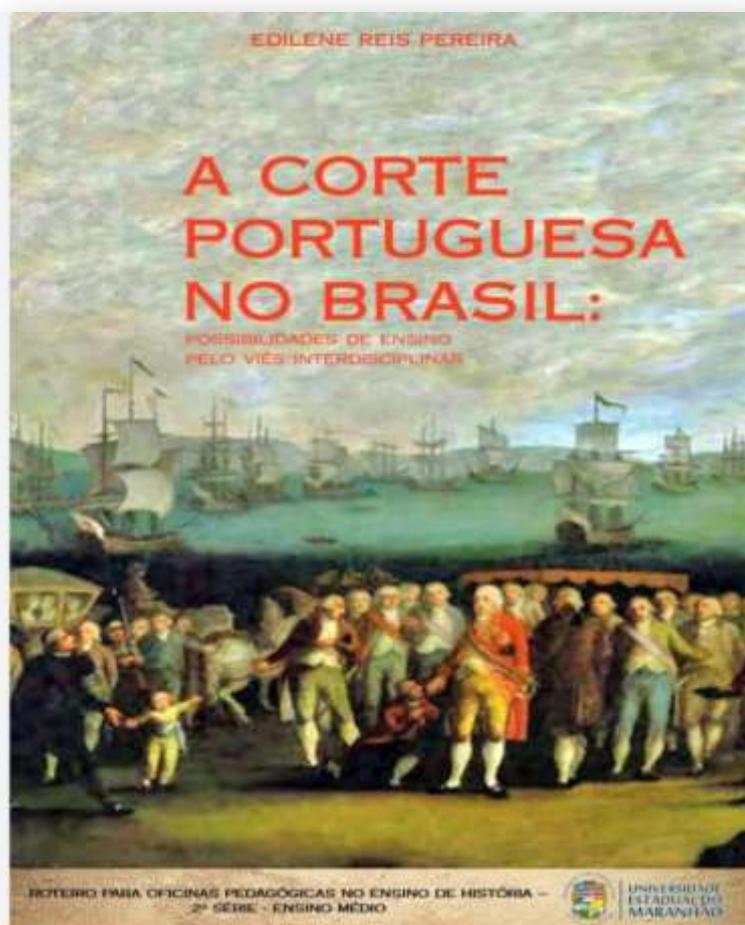
Para haver uma boa atuação interdisciplinar é necessário que o professor busque respaldos teóricos nas leituras que fazem referências à interdisciplinaridade para que na prática essa base teórica ganhe sentido e dê sentido à aprendizagem do educando. Como visto no quadro 15, os professores endossaram que fazem tais leituras e tentam, na medida do possível, colocá-la em ação. Essa postura pode ajudar a não gerar dúvidas em relação ao ato interdisciplinar, como enfatizou um dos participantes.

Obedecendo as respostas extraídas dos questionários em relação à interdisciplinaridade e outros elementos que a alimentam, foi produzido o produto educacional que acompanha esta dissertação. Nele encontra-se inserido um conjunto de indicativos para se trabalhar interdisciplinarmente alguns objetos arrolados da Sociologia, Biologia, Arte, Matemática e Geografia, conforme já mostrado no capítulo 2 do estudo.

O produto educacional tem o formato de roteiro de oficinas pedagógicas, nas quais há nos quatro capítulos que os formaliza uma troca de ideias entre a Corte Portuguesa e os principais elementos estudados nos componentes acima descritos.

O produto é intitulado: A Corte Portuguesa no Brasil: possibilidades de ensino pelo viés interdisciplinar. A imagem 7 apresenta a capa do material.

Imagem 7 – Demonstrativa da capa do produto educacional.



Nos três primeiros capítulos há uma ampla comunicação da Corte com a Sociologia. Em seus textos, informações adicionais e modelos de oficinas são enfatizadas temáticas que se aproximam de um debate sociológico com a cultura (capítulo 1), o papel social da mulher do século XIX (capítulo 2) e o tráfico e a escravidão negra no Brasil após a chegada de D. João (capítulo 3).

O capítulo 1 chamado “A bordo da Europa à América: a cultura portuguesa no Brasil” faz referência à cultura e à identidade de um povo local que sofreu influências europeias. A imagem 8 dá mais detalhes.

Imagem 8 – Demonstrativa do capítulo 1 do produto educacional



O capítulo 1 ensina a contextualizar a Corte com a Sociologia através de textos que exploram a pluralidade de condições sociais de vida, desigualdades sociais, difusão cultural, meios de comunicação e interesses individuais e coletivos que foram transformados a partir da transferência da realeza portuguesa para o Brasil.

Como proposta para operar o conteúdo da Corte com um olhar da Sociologia são descritas oficinas chamadas: “a cultura portuguesa no Brasil” e, de modo particular são pormenorizadas ações e estratégias para desenvolver a atuação interdisciplinar.

De modo semelhante, o capítulo 2 se apresenta como “o papel social da mulher no período joanino: a visibilidade nobre e o silêncio escravo”. Na imagem 9 é possível visualizar a parte introdutória do referido capítulo.

Imagem 9 – Demonstrativa do capítulo 2 do produto educacional



Nesse capítulo são discutidos temas de fáceis concepções para a Sociologia como os padrões culturais femininos, a desigualdade de gênero – enquanto as mulheres brancas de elite ganhavam espaços cada vez maiores na sociedade carioca, as negras e escravas ficavam silenciadas por trás dos muros palacianos, privadas de todos os seus direitos civis - moda, comportamento e as várias mutações que a mulher sofreu com a mudança dos portugueses para terras brasileiras.

Como proposta para o diálogo entre a Corte e a Sociologia há indicativos de oficinas com formato de seminários temáticos que destacam o papel da mulher no período joanino, dando ênfase à importância da mulher pobre, negra e escrava para a construção da diversidade cultural brasileira.

Seguindo o mesmo passo em contextualizar a Corte com a Sociologia, o terceiro momento recebe o título: “entre negros e navios negreiros: a continuidade da escravidão pós-migração palaciana”. A imagem 10 traz um retrato do capítulo em questão.

Imagem 10 – Demonstrativa do capítulo 3 do produto educacional



Para que a Corte pudesse conversar com a Sociologia, foi escolhida a escravidão negra como ideia central para o capítulo. Além da escravidão, a economia na transição de Colônia para Império, a política, a violência e as manifestações e mudanças culturais criadas a partir do negro são elementos que integram esta parte específica do material e mantêm uma viva comunicação por tratar de uma passagem da História Brasileira que ajuda à composição da cultura e da identidade de uma sociedade marcada pela segregação de condições sociais, o que ocasionou o afastamento entre as classes.

Como proposta de atividades, há sugestões de oficinas que destacam o trabalho escravo dos africanos em terras americanas e submetem à produção de narrativas sobre a

escravidão e as consequências que esse evento trouxe para a história e a sociedade brasileira.

O capítulo 4 produto educacional, diferente dos três primeiros, é composto basicamente por apontamentos interdisciplinares da Corte com outros componentes curriculares, conforme mostra a imagem 11.

Imagem 11 – Demonstrativa do capítulo 4 do produto educacional



Da mesma forma como foram estruturados textos e oficinas pedagógicas sobre a Corte em diálogo com a Sociologia nos capítulos anteriores, o capítulo 4 destaca alguns apontamentos de como possivelmente trabalhar esse conteúdo de modo interdisciplinar com alguns objetos de interesse da Biologia, Geografia, Arte e Matemática.

O material abre caminhos para seguir os mesmos exemplos exibidos nos três primeiros capítulos ou criar novas formas para apresentar os demais conteúdos que constituem o currículo da disciplina História. Lembrando que a Corte é apenas um modelo exemplificativo de como trabalhar interdisciplinarmente um conteúdo entre tantos outros

que existem. As oficinas deverão sempre fazer parte da metodologia aplicada pelo docente, haja vista que a proposta do material é trabalhar de modo dinâmico questões relacionadas à interdisciplinaridade em formato de oficina.

Na comunicação da Corte com a Biologia, há indicativos de como trabalhar as plantas que existem atualmente no Jardim Botânico, localizado no Rio de Janeiro, a relação ecológica e de sustentabilidade há entre as vegetações e as pessoas que visitam esse local, as centenas de espécies de plantações que lá existem, como as árvores centenárias, plantas exóticas, áreas verdes, diversidade da flora brasileira e estrangeira, a biodiversidade e a importância das plantas para a existência e vivência da espécie humana.

A Biologia, por ser uma área que tem por interesse de estudo a origem, evolução, crescimento, funcionamento e reprodução dos seres vivos, se comunica com a História as relações do ambiente com os seres vivos e com o conjunto de todas as espécies, auxiliando as aquisições de conhecimento da Biologia e dos aspectos naturais da Terra.

A Biologia auxilia a História a contar a história da palmeira imperial, vegetação europeia trazida pela Corte Portuguesa, como essa planta, após o seu plantio, se sustentou em solo tropical, os cuidados necessários para que o vegetal germine de forma natural e espontânea, entre outros cuidados acessíveis para a preservação e fortalecimento não só dessa vegetação, mas de todo o bioma brasileiro.

Contextualizando a Corte com a Arte é possível promover a interdisciplinaridade entre esses dois campos, pois compreendo que esse último componente curricular ofereça pontos que possam auxiliar a construção e interpretação artística da vida nos trópicos a partir do advento da vinda de uma família e um aparato burocrático para terras americanas. A começar pelas belas paisagens naturais encontradas pela realeza logo no desembarque, paisagens estas que um pouco mais tarde foram retratadas por artistas europeus que pisaram em solo brasileiro.

Na comunicação entre História e Arte, os retratos das cenas do cotidiano das pessoas, a subserviência, a obediência dos escravos negros eram comumente descritos nas obras de arte que por aqui se constituíam. Na relação nobreza e pobreza, eram de fáceis registros momentos em que os escravos serviam aos brancos e o poder de domínio que a segunda classe exercia sobre a primeira. Através das telas produzidas foi possível mostrar ao mundo o desenvolvimento urbanístico, arquitetônico, cultural e a unidade básica social da vida dos membros da Corte, da elite local, dos nativos e dos cativos do século XIX.

Pelos olhos da Arte é possível trabalhar as três principais linguagens artísticas que existem que são a Música, as Artes Cênicas e as Artes Visuais que representam o protagonismo das manifestações artísticas existentes.

Utilizando-se do campo da Geografia, o professor, poderá refletir sobre as diversas paisagens e espaços geográficos que a Corte percorreu até chegar ao território brasileiro. Esse diálogo se fará oportuno por tratar não só dos espaços percorridos, mas também das transformações espaciais que a cidade do Rio de Janeiro sofreu. Nesse diálogo interdisciplinar a intenção é mostrar como o Rio de Janeiro se dinamizou em ritmo acelerado com a vinda e permanência da Dinastia de Bragança e seus agregados, ocasionando sérias alterações no sistema estrutural, político e social tanto do Brasil quanto de Portugal.

Partindo para o campo da Matemática, ele se fez presente nos apontamentos desde produto educacional como forma de instrumentalizar o mundo de modo mais exato e dar resposta a inquietações relacionadas aos números e às propriedades equivalentes. No diálogo entre a Corte e a Matemática, professores e alunos têm possibilidades de conhecerem mais de perto a moeda libras de esterlinas (principal moeda europeia da época), que foi trazida nas embarcações junto ao Tesouro Português para custear as despesas dos membros palacianos ao chegarem ao Rio de Janeiro, como foi usada após a chegada e qual valor monetário esta moeda tinha naquela época. Obviamente essas respostas poderão não ser dadas como certeza, mas poderão provocar análises e buscar por respostas mais conscientes.

Pelo viés da interdisciplinaridade contido no produto educacional, provavelmente oportunizará ao aluno relacionar informações e conhecimento dos estudos de uma disciplina com as condições de interpretação de um saber em maior vigor. A troca de experiência, a socialização e a construção de novos saberes educacionais poderão desenvolver habilidades de compreensão mais afinada. O aluno, por sua vez, possivelmente estará se instrumentalizando para reconhecer a vida e a sociedade que se instalou no país a partir da transferência da Corte Portuguesa, através de vários olhares que permitem a investigação, análise e entrosamento com vistas à expansividade do conhecimento, de modo que esse novo olhar estabeleça relações diretas com a aprendizagem do estudante.

Não se pode negar que as medidas tomadas a partir da instalação da Corte no Brasil proporcionaram novas formas de vida que culminaram em mudanças significativas

no Rio de Janeiro e em todas as outras províncias brasileiras, gerando o progresso da instrução e das Ciências brasileiras, tornando possível a progressão para estudos da Sociologia, da Biologia, da Arte, da Geografia, da Matemática entre outros.

A partir das oficinas mostradas no campo da Sociologia e apontamentos para outros campos, o material produzido propõe alternativas metodológicas que estão ao dispor dos professores, dependendo do entendimento e da criatividade que lhes foram adquiridos diante desta exposição.

O desafio de fazer uma pesquisa de campo e produzir um produto educacional que sustentasse uma proposta interdisciplinar a partir da realidade escolar não foi tarefa fácil, haja vista que quase não houve realidade vivida, a começar pelo afastamento dos professores e alunos da escola. Com esse e outros desafios vieram os limites que impuseram a não aplicabilidade do material didático.

Dessa forma, não tenho dados concretos para mostrar a partir dos resultados de uma possível aplicabilidade do produto com os professores do CEPBL, mas fica a certeza de que todas as intenções e projeções contidas nessa produção tiveram como fios condutores ideias e indicações do público pesquisado, tendo começo, meio e fim alicerçados na prática pedagógica observada e nas respostas contidas nos questionários distribuídos virtualmente.

## CONCLUSÃO

A educação brasileira vem passando por profundo processo de mudanças ao longo dos tempos. De um ensino tradicional à sala de aula construtora de aprendizagem por parte do aluno, muito já mudou. As diferenças do mundo contemporâneo fizeram a escola repensar o seu ensino e nele atribuir saberes válidos que superem a esfera sedimentada do saber.

Nesse sentido, é relevante que a instituição escolar se apresente como um local de produção do conhecimento, que tome corpo nas suas atividades a responsabilidade para com a formação dos alunos, pois é nesse espaço que estes se humanizam, tornam-se perceptíveis socialmente e aprendem com autonomia diferentes soluções para velhos problemas. Diante de múltiplas mudanças que se inserem no cenário político-social, a escola precisa se adaptar à manifestação do novo e com isso gerar formas de compreensão e utilização daquilo que oferece como aprendizagem.

Diante da problemática e dos objetivos traçados para fins de investigação, dispus-me a pesquisar sobre a prática de professores de História do Ensino Médio sob o viés da interdisciplinaridade. Primeiramente percorri pelo universo do Ensino de História no que se referem aos principais conceitos, posições e definições de autores desse universo, seguidos por leis, normativas e atuação docente fundamentada em um discurso dialógico e reflexivo. Em seguida adentrei na dimensão interdisciplinar para compreender de fato o que é a interdisciplinaridade, o que ela representa para o mundo estudantil, e, principalmente, como os professores de História a concebem e a praticam.

No que diz respeito ao corpo do Ensino de História, foi endossado que, assim como todo o processo educacional, este também passou por notáveis mudanças. De um ensino voltado meramente à teorização do passado a um debate aberto à problematização do mundo contemporâneo, uma aproximação de saberes foi preciso, o que se justifica na necessidade de correlacionar as diversas Ciências incorporadas nas disciplinas escolares para dar vida à densidade do conhecimento.

No campo da interdisciplinaridade, o trabalho buscou evidenciar as suas definições mais comuns e a atuação docente envolvida nesse segmento. Verifiquei que os autores pesquisados trazem conceituações e compreensões que comungam basicamente da mesma ideia de que o exercício interdisciplinar pressupõe a integração das disciplinas numa perspectiva de conhecimento autêntico, questionador e vislumbre na possibilidade de ensino condições acessíveis de integralidade entre os diferentes componentes curriculares.

Assim, proporcionalmente haverá o alargamento de conceitos sobre um objeto estudado, além de indicar as necessidades de problematização e incorporação de tendências comunicativas e complementares no discurso e na ação dos professores.

Com o olhar voltado à possível superação da fragmentação do conhecimento escolar, a interdisciplinaridade, como amplamente vista aqui, permite um panorama mais largo a respeito do que se ensina e do que se aprende, propondo a união dos campos do saber para a expansividade do que se constrói como aprendizagem.

Ao apontar o Ensino de História num foco interdisciplinar, o trabalho demonstrou o propósito de ampliar o estudo dos eventos e acontecimentos históricos interseccionado a outras Ciências, pois falar do passado não significa perpetuar a visão de um fato tal qual foi concebido na fonte primária, mas superar a tradição de vê-lo apenas sob um olhar. Significa, portanto, intensificar na História condições permeáveis de interação e integração de seus conteúdos em dimensão maior, propiciando uma extensão da realidade.

A ideia de interdisciplinaridade no Ensino de História implica em atribuir intensivas reflexões e formulação de conceitos no enriquecimento do debate histórico, visando à compreensão de suas investigações, com vistas à produção do conhecimento na era moderna. Mas para isso, é necessário que o professor compreenda a questão disciplinar para entender como a interdisciplinaridade se efetiva no espaço escolar. Como lembra Bicudo (2008, p. 138): “é necessário analisar o contexto histórico da ciência hegemônica no mundo ocidental na época moderna, e pontuar o que passa a incomodar os estudiosos quanto ao sentido que devem seguir seus princípios e métodos de investigação”.

No que tange à pesquisa de campo realizada com professores da 2ª série do Ensino Médio, durante as reuniões explicativas para o processamento da investigação, percebi ênfase sobre aulas interdisciplinares somente nos discursos e nos questionários respondidos, contudo, na prática pedagógica não houve afinação entre o falado e/ou respondido com as ações observadas, o que me fez entender que a prática interdisciplinar ficou escondida por trás dos discursos desses profissionais. O que não os eximem de ter conhecimento sobre a interdisciplinaridade, pois na parte reservada ao entendimento sobre ela todos demonstraram seguranças e respaldos nas respostas dadas.

Ainda sobre a pesquisa de campo, ficou visível que os professores têm dificuldades de operar os seus conhecimentos com os conhecimentos de outras disciplinas. Os motivos variam entre falta de amparo de outros professores à escassez de tempo, mesmo exprimindo que teoricamente, sempre estão em contato com a interdisciplinaridade

teoricamente, pois todos os pesquisados disseram que já leram ou já se envolveram em questões interdisciplinares.

Com o aparato teórico e dos resultados da pesquisa de campo, foi possível produzir o produto educacional que descreve a interdisciplinaridade no Ensino de História a partir do recorte da Corte Portuguesa no Brasil. Esse material teve (e continua tendo) a intenção de promover um diálogo entre as várias mudanças que o aparelhamento de D. João proveu em terras americanas com as Ciências que abastecem o conhecimento. Lógico que o conjunto de textos contidos nesse material é de caráter exemplificativo, mas nele há instrumentos para a organização e estruturação de aulas pelo viés da interdisciplinaridade. Dessa forma, acredito que a perspectiva emancipatória de ensino interdisciplinar oferece condições confortáveis de aperfeiçoamento e planejamento de ações que tenham a intenção de serem significativas.

Produzir um material de apoio pedagógico em meio a uma crise sanitária provocada por uma pandemia de grande proporção limitou a pesquisa e, obviamente, os resultados em alguns aspectos que julgo serem determinantes para uma finalização satisfatória. Porém, em momento algum, deixei-me ser abalada. Pelo contrário! Em meio a desafios e limites busquei possibilidades estruturais para otimizar as necessidades apontadas pelos pesquisados e, assim, construir um produto que atendesse os seus principais pontos de interesse.

Concluo, portanto, que entre ganhos e perdas, a pesquisa sobre ensino, a interdisciplinaridade e a prática pedagógica de professores foi valorosa no sentido de proporcionar espaços para se pensar e praticar a História desprendida de concepções de si mesma e aberta a análises do passado consideradas sob o enfoque da orientação interdisciplinar, principalmente quando a investigação é no Ensino Médio que carrega em suas bases o aprofundamento de conhecimentos capazes de provocar no indivíduo a resolução de problemas de natureza complexa em uma vida societária cada dia mais emergente.

## REFERÊNCIAS

- ARÓSTEGUI, Júlio. **A pesquisa histórica: teoria e método**. Bauru: EDUSC, 2006.
- BICUDO, Maria Aparecida Viggiani. **A pesquisa interdisciplinar: uma possibilidade de construção do trabalho científico/acadêmico**. Educ. Mat. Pesquisa, São Paulo, v. 10, n. 1, p. 137-150, 2008.
- BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- \_\_\_\_\_. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2008.
- BLOCH, Marc Leopoldo Benjamin. **Antropologia da História, ou O ofício do historiador**. Tradução André Telles. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.
- BOGDAN, R. S.; BIKEN, S. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. 12. ed. Porto: Porto, 2003.
- BOVO, Marcos Clair. **Interdisciplinaridade e transversalidade como dimensões da ação pedagógica**. Urutágua, Maringá, n. 07, ago-nov, 2005.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular: Educação é a base**. BNCC. Ministério da Educação / Secretaria de Educação Básica. Brasília, 2017.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB nº 4024/61**. Brasília: MEC/SEF, 1961.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB nº 5692/71**. Brasília: MEC/SEF, 1971.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB nº 9394/96**. Brasília: MEC/SEF, 1996.
- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio parte III – Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Brasília: MEC/SEMTEC, 2000.
- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: História, Geografia / Secretaria de Educação Fundamental**. – Brasília: MEC/SEF, 2002.
- BRASIL. **Plano Nacional de Educação (PNE)**. Plano Nacional de Educação 2014-2024 [recurso eletrônico]: Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014. 86 p. (Série legislação; n. 125).

BRASIL. Secretaria de Educação Brasileira Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: História, Geografia** / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 2008.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: História, Geografia** / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: História, Geografia** / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: História, Geografia** / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 2008.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: História, Geografia** / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1999.

CARR, Edward Hallett. **Que é História**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

CHAUÍ, Marilena. **Convite à filosofia**. São Paulo: Ática, 2003.

DEMO, Pedro. **Educação & conhecimento: relação necessária, insuficiente e controversa**. Petrópolis: Vozes, 2001.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes (Org.). **Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro: efetividade ou ideologia?** São Paulo: Loyola, 1979.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. **Fundamentos de uma prática interdisciplinar a partir da tese "Interdisciplinaridade: um projeto em parceria"**. Revista ANDE, São Paulo, v.12, n.19, p.41, 1993.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. **Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro: efetividade ou ideologia**. São Paulo: Loyola, 2011.

\_\_\_\_\_. **Interdisciplinaridade** / Grupo de Estudos e Pesquisa em interdisciplinaridade (GEPI) - Educação: Currículo - Linha de Pesquisa: Interdisciplinaridade – v.1, n. 1 (out. 2011). São Paulo: PUCSP, 2011.

\_\_\_\_\_. **Interdisciplinaridade**. Revista interdisciplinaridade, São Paulo, Vol. 1, p.01- 83, Out, 2010.

\_\_\_\_\_. **Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa**. 3. ed. Campinas – SP: Papyrus, 1994.

\_\_\_\_\_. **Interdisciplinaridade: pensar, pesquisar e intervir**. São Paulo: Cortez, 2014.

\_\_\_\_\_. **O que é interdisciplinaridade?** São Paulo: Cortez, 2008.

\_\_\_\_\_. **Práticas interdisciplinares na escola**. São Paulo: Cortez, 1993.

FELDMAN, Marina Graziela. Formação docente e contexto educacional. In FAZENDA, Ivani Catarina Arantes (Org.); GODOY, Hermínia Prado (coordenadora técnica).

**Interdisciplinaridade:** pensar, pesquisar e intervir. São Paulo: Cortez, 2014.

FONSECA, Thais Nívia de Lima e. **História & ensino de História**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

FRANÇA, Odília Amélia Veiga. Ação. In FAZENDA, Ivani Catarina Arantes (Org.). In FAZENDA, Ivani Catarina Arantes (Org.); GODOY, Hermínia Prado (coordenadora técnica). **Interdisciplinaridade:** pensar, pesquisar e intervir. São Paulo: Cortez, 2014.

FRANCISCO FILHO, Geraldo. **A educação brasileira no contexto histórico**. Campinas – SP. Alínea, 2001.

FREITAS NETO, José Alves de. A transversalidade e a renovação no ensino de História. In KARNAL, Leandro (Org.). **História na sala de aula:** conceitos, práticas e propostas. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2013.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GODOY, Hermínia Prado (coordenadora técnica). **Interdisciplinaridade:** pensar, pesquisar e intervir. São Paulo: Cortez, 2014.

HERNÁNDEZ, F. **A organização do currículo por projetos de trabalho**. Artes Médicas. Porto Alegre: 1998.

JAPIASSU, Hilton. **Interdisciplinaridade e patologia do saber**. Rio de Janeiro: Imago, 1976.

KARNAL, Leandro. **História na sala de aula:** conceitos, práticas e propostas. São Paulo: Contexto, 2013.

KINCHEOLOE, Joe. **A formação do professor como compromisso político:** mapeando o pós-moderno. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

KLEIMAN, Ângela; MORAES, Silva Elizabeth. **Leitura e interdisciplinaridade:** tecendo redes nos projetos da escola. Campinas: Mercado de Letras, 1999.

KOSELLECK, Reinhart. Representação, evento e estrutura. In. KOSELLECK, Reinhart. **Futuro passado**. Rio de Janeiro: Contraponto, 2006.

LIMA, Aline Cristina da Silva; AZEVEDO, Crislane Barbosa de. **A interdisciplinaridade no Brasil e no ensino de História:** um diálogo possível. Revista Educação e Linguagem, Campos Mourão, v. 2, n. 3, jul./dez. 2013.

LIPMAN, Mauhew. **A filosofia vai à escola**. (Trad.). Maria Alice de B. Prestes I Lucia M. S. KREMER. São Paulo: Sumus, 1990.

MALERBA, Jurandir. **A Corte no exílio:** civilização e poder no Brasil às vésperas da Independência (1808-1821). Companhia das Letras, 2000.

MALERBA, Jurandir. Teoria e história da historiografia. In: MALERBA, Jurandir. **A história escrita: teoria e história da Historiografia**. São Paulo: Contexto, 2006.

MALHOTRA, N. **Pesquisa de marketing**. 3. ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

MARCELO GARCIA, C. **Formação de professores para uma mudança educativa**. Porto: Porto Editora, 1999.

MARTINS, Ismênia de Lima. Corte Joanina. In: NEVES, Lúcia Bastos Pereira das; VAINFAS, Ronaldo. **Dicionário do Brasil Joanino**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2008.

MEIRELLES, J.G. **A família real no Brasil: política e cotidiano (1808-1821)** [online]. São Bernardo do Campo: Editora UFABC, 2015, 91 p. ISBN: 978-85-68576-96-0. <https://doi.org/10.7476/9788568576960>.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. **Ensino: as abordagens do processo: E.P.U**, 2013.

MORAN, José Manuel. **A educação que desejamos: novos desafios e como chegar lá**. 2. ed. Campinas: São Paula, Papirus, 2007.

NOGUEIRA, N. R. **Interdisciplinaridade aplicada**. São Paulo: Érica, 1998.

OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de. **História: ensino fundamental**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010.

PEREIRA, Nilton Muller; GRAEBIN, Cleusa Maria Gomes. Abordagem temática no ensino da História. In BARROSO, Vera Lúcia Maciel [et al]. **Ensino de História: desafios contemporâneos**. Porto Alegre: EST: EXCLAMAÇÃO: ANPUH/RS, 2010.

PINSKY, Jaime; PINSKY; Carla Bassanezi. Por uma história prazerosa e consequente. In: KARNAL, Leandro (Org.). **História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas**. 4. ed. São Paulo: Contexto, 2005.

PINSKY, Jaime; PINSKY; Carla Bassanezi. Por uma história prazerosa e consequente. In:

KARNAL, Leandro (Org.). **História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas**. 4. ed. São Paulo: Contexto, 2013.

PROST, Antoine. **Doze lições sobre a história**. Tradução Guilherme João de Freitas Teixeira. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

RUIZ, Rafael. Novas formas de abordar o ensino de História. In: KARNAL, Leandro (Org.) **História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas**. 4. ed. São Paulo: Contexto, 2005.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. **Globalização e interdisciplinaridade: o currículo integrado**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SCHULTZ, Kirsten. **Versalhes Tropical**: império, monarquia e a Corte Real Portuguesa no Rio de Janeiro, 1808-1821. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008.

SCHWARCZ, Lília Moritz. Uma história (muito) bem contada IN: MALERBA, Jurandir. **A Corte no exílio**: civilização e poder às vésperas da Independência (1808 a 1821). 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

SILVA, Ana Lúcia Gomes da. Arte. In FAZENDA, Ivani Catarina Arantes (Org.); GODOY, Hermínia Prado (coordenadora técnica). **Interdisciplinaridade**: pensar, pesquisar e intervir. São Paulo: Cortez, 2014.

SILVA, L. **Memórias do urbanismo na cidade do Rio de Janeiro 1778/1878**: estado, administração e práticas de poder. E-papers. Rio de Janeiro, 2012.

SILVA, Marcos; GUIMARÃES, Selva. **Ensinar História no século XXI**: em busca do tempo entendido. 4. ed. Campinas, SP: Papirus, 2012.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 11 ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2010.

THEODORO, Janice. Educação para um mundo em transformação. In KARNAL, Leandro (Org.). **História na sala de aula**: conceitos, práticas e propostas. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2013.

THIESEN, Juarez da Silva. **A interdisciplinaridade como um movimento articulador no processo ensino-aprendizagem**. Rev. Bras. Educ., Rio de Janeiro, v. 13, n. 39, p. 545-554, dez. 2008. Available in: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-24782008000300010&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782008000300010&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em 03/03/2021.

TONANNI, Andrea Cury Borges de Gouvêa. Generosidade. In FAZENDA, Ivani Catarina Arantes (Org.); GODOY, Hermínia Prado (coordenadora técnica). **Interdisciplinaridade**: pensar, pesquisar e intervir. São Paulo: Cortez, 2014.

TRINDADE, Diamantino Fernandes. Ciência. In FAZENDA, Ivani Catarina Arantes (Org.); GODOY, Hermínia Prado (coordenadora técnica). **Interdisciplinaridade**: pensar, pesquisar e intervir. São Paulo: Cortez, 2014.

WILCKEN, Patrick. **Império à deriva**: a Corte Portuguesa no Rio de Janeiro, 1808-1821. Tradução de Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Objetiva, 2005.