

ENSINAR HISTÓRIA NA FAVELA: A MARÉ EM TRÊS TEMPOS

TO TEACH HISTORY IN THE FAVELA: MARÉ IN THREE TIMES

ENSEÑAR HISTORIA EN LA FAVELA: LA MARÉ EN TRES TIEMPOS


Luisa da Fonseca Tavares¹

Emanuelle Tavares Barreto dos Reis²

Resumo: O presente texto propõe analisar a construção coletiva do planejamento de uma oficina intitulada “Maré em três tempos”, realizada em turmas do terceiro ano do ensino médio de uma escola pública localizada no Complexo da Maré, zona norte da cidade do Rio de Janeiro. Vinculada a um projeto que promove a parceria entre o ensino básico e superior, a atividade buscou uma abordagem interdisciplinar entre Ciências e História a partir das relações histórico-ambientais entre a Maré e a Baía de Guanabara. Esse enfoque, articulando diferentes áreas do conhecimento, privilegia uma compreensão sistêmica do mundo que é atravessado por disputas de força e poder. Nossa análise centra-se nos múltiplos deslocamentos que tal ação provoca ao ensino de História e seu respectivo currículo, bem como a formação inicial e continuada de professores. Observamos que ainda há barreiras a serem enfrentadas para uma efetiva prática interdisciplinar e que valorize o território. Dentre elas, destacamos o modelo engessado de educação, a hegemonia da divisão disciplinar do conhecimento escolar e a desvalorização do docente manifestada na sobrecarga de trabalho. No entanto, há possibilidades de interseção e interação entre as disciplinas.

Palavras-chave: Ensino de história; Maré; interdisciplinaridade; formação docente; território.

Abstract: This text aims to analyze the collective planning of a workshop entitled “Maré em três tempos” (Maré in three times), which was carried out in third year high school classes at a public school located in the Complexo da Maré, in the northern zone of the city of Rio de Janeiro. Linked to a project that promotes partnerships between




basic and higher education, the activity sought an interdisciplinary approach between Science and History based on the historical-environmental relations between Maré and Guanabara Bay. This focus, articulating different areas of knowledge, privileges a systemic understanding of the world that is crossed by disputes of force and power. Our analysis centers on the multiple shifts that this action causes in the teaching of History and its respective curriculum, as well as in the initial and continuing training of teachers. We observed that there are still barriers to be faced in order to achieve an effective interdisciplinary practice that values the territory. Among them, we highlight the rigid model of education, the hegemony of the disciplinary division of school knowledge and the devaluation of teachers manifested in overloaded workloads. However, there are possibilities for intersection and interaction between disciplines.

Keywords: History teaching; Maré; interdisciplinarity; teacher training; territory.

Resumen: Este texto tiene como objetivo analizar la construcción colectiva de un taller titulado “Maré em três tempos” (Maré en tres tiempos), que se realizó en clases de tercer año de enseñanza media de una escuela pública ubicada en el Complexo da Maré, al norte de la ciudad de Río de Janeiro. Vinculada a un proyecto que promueve asociaciones entre la enseñanza básica y superior, la actividad buscó un abordaje interdisciplinar entre Ciencia e Historia a partir de las relaciones histórico-ambientales entre Maré y la Bahía de Guanabara. Este abordaje, articulando diferentes áreas del conocimiento, favorece una comprensión sistémica del mundo atravesado por disputas de fuerza y poder. Nuestro análisis se centra en los múltiples desplazamientos que esta acción provoca en la enseñanza de la Historia y su respectivo currículo, así como en la formación inicial y continua de los profesores. Observamos que aún existen barreras que enfrentar para lograr una efectiva práctica interdisciplinaria que valore el territorio. Entre ellas, destacamos el modelo rígido de enseñanza, la hegemonía de la división disciplinar del conocimiento escolar y la desvalorización del profesorado manifestada en la sobrecarga de trabajo. Sin embargo, existen posibilidades de intersección e interacción entre disciplinas.

Palabras clave: Enseñanza de la historia; Maré; interdisciplinarietà; formación del profesorado; territorio.



Introdução

A escrita desse artigo parte de duas pós-graduandas em Educação, que atuam ativamente no projeto “Tecendo Conhecimentos: Todos de Portas Abertas!” (TeC), apoiado pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro (Faperj). Sendo um projeto composto por variados sujeitos, nossa atuação nele se destaca no acompanhamento, orientação e construção coletiva e horizontal de atividades pedagógicas nas e com as escolas parceiras. As ações têm como fio condutor uma abordagem interdisciplinar entre História e Ciências, disciplinas curriculares ministradas pelos professores colaboradores. Esse texto tem como recorte a análise da construção de uma das atividades pedagógicas desenvolvidas em uma das instituições educativas que participam do projeto, trata-se de um colégio estadual localizado na Favela Nova Holanda, que compõe o Complexo da Maré, na zona norte da cidade do Rio de Janeiro (RJ). O projeto atua diretamente com turmas do terceiro ano do ensino médio na referida escola.

Desenvolve-se junto ao Grupo de Estudos Currículo, Conhecimento e Ensino de História da Universidade Federal do Rio de Janeiro (GECCEH/UFRJ), grupo composto por pesquisadores em diferentes níveis da etapa formativa: estudantes de graduação, mestrado e doutorado, além de professoras da educação básica e do ensino superior. Em suas bases, promove pesquisas na área do currículo, conhecimento, ensino de História e formação de professores, que são atravessadas por vários debates como identidade, diferença, políticas, profissionalização, dentre outros, realizadas a partir de uma leitura pós-fundacional. O que rege o grupo é a luta por uma escola e universidade pública, laica, socialmente referenciada e democrática.

O movimento que fazemos no presente texto é um esforço de análise da experiência enquanto participantes da construção coletiva de planejamento de uma atividade interdisciplinar entre História e Ciências, na qual se articula com as vivências dos estudantes a partir do território em que residem: o Complexo da Maré. A atividade tem como tema central as relações históricas e sociais entre a Baía de Guanabara e a comunidade, que são transpassadas por questões do período de urbanização e aterramento do Rio de Janeiro (RJ). Neste momento, violentamente, as moradias populares localizadas sobretudo no centro e zona sul da cidade foram derrubadas e seus moradores foram forçados a se realocarem, surgindo assim, várias favelas durante o século XX, dentre elas as que compõem o Complexo da Maré, situado entre as margens da Baía e da Avenida Brasil. Estudos recentes revelam que o colapso climático do tempo presente afeta intensamente o referido complexo e as expectativas para os próximos anos são cada vez piores, sendo elas as de inundações fluviais decorrentes da previsão de aumento do nível do mar (Redes da Maré, 2019). Assim, a localização da Maré às margens da Baía de Guanabara expõe o território e seus moradores a inúmeras injustiças ambientais e racismo ambiental (Porto, 2013), tanto no tempo

presente quanto em um futuro próximo.

É válido ressaltar que estivemos ativamente presentes em etapas específicas dessa ação pedagógica: em reuniões de planejamento coletivo para sua construção e em encontros onde os participantes compartilhavam como foi a experiência de realizá-la em sala de aula. A análise está voltada ao processo de produção da atividade e em como ela se insere na formação inicial e continuada dos participantes, entendendo que enquanto professoras de História pós-graduandas - também estamos passando por um processo formativo. Tendo em vista que nossa área de formação é em História, fazemos o movimento de pensar o ensino de História em um duplo deslocamento: com a realidade local e em interface com a disciplina de Ciências.

A escolha por tal abordagem pelo projeto foi política e, como toda decisão quando posta em prática, é marcada por inúmeros fatores podendo ser potencializadores e limitadores, transgressores e/ou reprodutores da ordem hegemônica. Assim, nos propomos a compartilhar com o leitor um pouco do movimento que o projeto trilhou nessa empreitada, não apenas no seu viés transgressor e inovador das práticas pedagógicas, mas também dos desafios e restrições que encontramos no percurso. Compreendemos que, em um esforço de análise, os percalços e acertos que nos cruzaram podem dizer e abrir horizontes para pensar politicamente a escola pública e o ensino de História.

Destarte, pensamos a divisão deste texto da seguinte forma. Em um primeiro momento, apresentamos ao leitor o projeto em que a ação pedagógica aqui descrita se insere. Posteriormente, contextualizamos sobre a escola para a qual a atividade foi planejada e uma descrição dela. Em seguida, direcionamos a uma seção onde iremos analisá-la a partir de três dimensões que - a nosso ver - a atravessaram fortemente: formação docente, interdisciplinaridade e ensino de História. Por fim, concluímos o artigo a partir das potencialidades, desafios e provocações que a experiência nos proporcionou.

Tecendo Conhecimentos: Todos de portas abertas!

O projeto desenvolve-se em parceria entre a Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro (IFRJ) e duas escolas públicas da cidade do Rio de Janeiro (RJ), uma da rede estadual e outra municipal. A equipe é composta por professores universitários, pós-graduandos, professores da rede, licenciandos e alunos da Educação Básica. Ao articular duas disciplinas curriculares - História e Ciências - os integrantes são convidados a pensar e repensar os processos de produção do conhecimento em diferentes contextos, entendendo e reconhecendo suas especificidades, como parte importante na promoção de uma educação emancipadora, que aproxime os jovens ao universo da

cultura, da ciência e da tecnologia. Imersos em variados nichos de trabalho, parte-se da premissa que essas vivências científicas e pedagógicas contribuem na melhoria dos processos de ensino-aprendizagem e na divulgação científica nas e com as escolas.

O projeto está diretamente associado à política institucional do Complexo de Formação de Professores da UFRJ (CFP/UFRJ³) e é voltado para a formação inicial e continuada de professores da educação básica, destacando que a melhoria da qualidade do ensino nas escolas passa imprescindivelmente pela valorização e formação dos docentes. Compreende também a construção de ambientes formativos que propiciem a imersão dos licenciandos, docentes e estudantes da educação básica em contextos tanto de produção de conhecimento científico quanto escolar. Para isso, o projeto estrutura-se nos princípios da horizontalidade, pluralidade e integração para o envolvimento de diferentes territórios e sujeitos na criação de uma comunidade de aprendizagem inter/transdisciplinar.

Com essa composição, o projeto está organizado em três ideias estruturantes: comunidade de aprendizagem; inter/transdisciplinaridade e circuito de formação. Essas foram as estratégias teórico-metodológicas adotadas pelas coordenadoras para o enfrentamento dos desafios educacionais, baseadas em debates e experiências formativas da equipe central que compõe o grupo. A escolha está pautada justamente na problematização da dicotomia entre teoria e prática, academia e escola, em que a primeira produz os conhecimentos, técnicas e soluções necessárias para o desenvolvimento da segunda, restando a ela apenas um lugar de aplicabilidades. Tal quadro vem sendo denunciado já há algum tempo, entretanto, são poucos os avanços sentidos no estreitamento de laços integrativos entre espaços de construção de saberes. Entende-se que essa dicotomia tende a afetar a formulação de políticas públicas para a formação inicial e também programas de formação continuada e/ou de atualização dos docentes.

No movimento de transgredir essa separação, o projeto propõe a construção de uma comunidade de aprendizagem ou, nos termos de Bell Hooks⁴ (2013), “[...] comunidade pedagógica”. A autora denuncia em tom de crítica o discurso a favor da “diferença” nos currículos progressistas, que não se efetivam em ações transgressoras como desconstrução de hierarquias, borramento de fronteiras e compartilhamento de vivências entre si. Para ela, a prática do diálogo é um dos meios mais simples de rompimento de estruturas tradicionais. Nessa lógica, o projeto definiu-se na criação de um espaço onde os componentes unidos em prol da educação pública, compartilham preocupações, questões, conhecimentos e experiências através de uma interação contínua. A comunidade equaliza-os numa posição de aprendizes sem desconsiderar suas expertises, pois dentre os seus pressupostos está o respeito as diferenças inerentes aos sujeitos, e o comprometimento com a construção de um lócus de aprendizagem onde se reconhece que todos detêm sabedoria contribuidora,

sem apagar ou inferiorizá-los (Hooks, 2013).

A ideia de inter/transdisciplinaridade insere-se também no embate da lógica moderna e positivista que distancia e segmenta o conhecimento. Tem-se nesta aposta o diálogo entre Ciências e História como caminho potente para articular pesquisa e ensino na contribuição de visões plurais e flexíveis do mundo. Diante dos recentes debates do campo curricular a partir de uma leitura pós-fundacional (Gabriel, 2016; Lopes; Macedo, 2011; Lopes, 2013), interessa-nos investir em uma abordagem complexa e heterogênea do pensamento humano, sem desconsiderar as especificidades dos saberes disciplinares.

Nossa lente de observação reconhece as estruturas que sustentam a sociedade humana, porém se afasta de uma visão reducionista e/ou determinista. A vertente pós-fundacional avança nas teorizações a partir da revisão de alguns de seus pressupostos, dentre eles de ideias fixas e únicas para processos de significação incertos, indeterminados e instáveis (Silva, 2000). Esse enfoque teórico questiona a produção e reprodução de sentidos, problematizando os mecanismos que o fazem acontecer. A linguagem e os sujeitos participam dessa equação, que busca ocupar espaços de significação hegemônicos que garantam poder, ciente das constantes disputas por enunciação e nomeação daquilo que se pretende legitimar como educação, escola, currículo, dentre outros.

A abordagem aqui posicionada entende que existem diferentes sentidos de formação em disputa e assim, apostamos na interdisciplinaridade como forma de favorecer os processos de ensino-aprendizagem e também a formação inicial e continuada de professores. Aderimos a essa postura visando sua potencialidade para uma compreensão heterogênea do mundo, operando a partir da articulação de diferentes categorias e áreas do conhecimento.

A escolha por Ciências e História perpassa as interlocuções que as disciplinas proporcionam, o que contribui justamente na ampliação das camadas discursivas de um fato ou evento. Ambas disciplinas são atravessadas por temas comuns e sensíveis à nossa sociedade, tais como: racismo, meio ambiente, ética, saúde e desigualdades sociais de diferentes matizes. Assuntos esses, da atualidade que geram profundos debates em meio de intensa propagação de notícias falsas e pseudociência, o mesmo ocorre aos ataques à ciência e à universidade, colocando em dúvida sua legitimidade como produtora de conhecimento.

Por fim, a terceira ideia estruturante do projeto, circuito de formação, compreende a construção de ambientes formativos capazes de imergir os integrantes na cultura universitária e na cultura escolar. Trata-se novamente de trabalhar nas potencialidades de sujeitos e instituições na melhoria do ensino, empenhando-se em ações coletivas e agregadoras. A ideia do projeto é de que universidade e escola abrem-se para

encontros formativos visando o aluno, o professor, o licenciando, toda a comunidade escolar e o futuro da educação pública.

Apresentado o projeto, e portanto, de onde falamos, destacamos a figura central do professor nos processos de ensino-aprendizagem. Nessa premissa e diante das transformações do mundo tendo em vista o avanço das tecnologias digitais e os impactos da pandemia Covid-19, efeitos foram e são sentidos nas escolas. Na aceleração do tempo que presenciamos e num modelo de instituição educacional do século XIX, essa discrepância é sentida pelos profissionais que estão em sala de aula. Logo, nos voltamos nesse texto para pensar a formação inicial e continuada de professores de História considerando a periferia da cidade do Rio de Janeiro, mais precisamente as escolas situadas na Maré. Colocamos em pauta o Ensino de História em uma região marginalizada, que exige o enfrentamento das mazelas que afligem o território.

A ESCOLA E A MARÉ

O colégio localiza-se no Complexo da Maré, mais precisamente na Favela Nova Holanda, zona norte da cidade do Rio de Janeiro (RJ) e faz parte da rede estadual de ensino. Inaugurado em 2018, oferece ensino médio integral e profissionalizante aos moradores da região. O perfil docente destaca-se por profissionais oriundos da comunidade, que contribui para a construção de uma instituição que se identifica com o território e busca um diálogo democrático dentro da escola, com a comunidade e outras redes de apoio.

Para além de ofertar um ensino público de qualidade aos estudantes, o colégio desenvolve ações que integram moradores, professores e alunos, pois aposta em uma formação que passa necessariamente pelo reconhecimento dos potenciais do território, assim afirma o até então diretor e professor da rede estadual desde 1994, Marcelo Belford (Escola [...], 2018). Belford significa a escola como instrumento social de afirmação de identidade dos moradores e de pertencimento ao território. Sua figura aparece como grande articuladora, se autoafirmando como “cria” da Maré, após o levantamento definitivo do colégio. Estamos a abordar uma região marcada pela carência de infraestrutura e ao mesmo tempo, assolada por constantes operações policiais. O espaço da então escola estava abandonado pelo poder público e passava por um processo natural de depredação e disfuncionalidade. Apesar de ser reivindicação da população local e alertado pela Associação de Moradores, corria sério risco de perda. Assim nasce o colégio, conduzido por representantes do Movimento Popular do Território e da instituição “Redes da Maré”.

A Maré é um complexo de 16 favelas onde residem cerca de 140 mil pessoas, de acordo com dados do Censo da Maré (Redes da Maré, 2019). A existência desse próprio documento é por si só significativo da particularidade local, visto que contamos em

nosso país com um órgão responsável pelo recenseamento populacional brasileiro, o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Entretanto, havia uma ausência sentida, a das demandas dos moradores, o conjunto de singularidades e práticas sociais da Maré. Esse questionamento é relatado no censo, destacando a preocupação com a representatividade do espaço, neste caso, exigindo outras abordagens de ordem técnica de modo a alcançar as especificidades que o complexo constitui por inteiro.

Dentre elas, o perfil escolar da Maré configura situação relacional ao território. Segundo o Redes da Maré (2019), dados demonstram o crescimento de escolas dentro do Complexo, mas a oferta do direito se encontra comprometida para além dos problemas que assolam a educação pública brasileira. Trata-se da violência derivada dos confrontos entre grupos civis armados com a polícia no Complexo que resulta na impossibilidade de funcionamento das escolas. De acordo com monitoramento realizado pela Redes da Maré, em 2016 foram 25 dias e em 2017, 35 dias sem aulas. Há que se destacar também os efeitos nocivos da presença constante da violência entre os sujeitos que os vivenciam, sendo o estresse, o sofrimento e a depressão seus produtos.

Nessa linha, o documento aponta a falta de entrosamento dos profissionais com a comunidade do entorno. Nota-se desinteresse e resistência logo, distanciamento entre aluno, professor e as famílias, que de outra forma, poderia produzir uma educação coerente e engajada com o perfil e as demandas locais. Uma pedagogia que envolva e identifique os sujeitos precisa reconhecer que o processo educacional não é unilateral, e que todo território tem sua História e memória.

Outro aspecto destacado pelo Censo da Maré (Redes da Maré, 2019) que afeta a qualidade educacional da Maré é o baixo capital educacional da maioria das famílias residentes, o que dificulta o suporte pedagógico aos alunos e, em determinados momentos, a própria valorização da educação como ferramenta central para a vida.

Numericamente falando, a Maré possui 44 escolas públicas, que oferecem da creche ao ensino médio. Na população de 15 anos ou mais, 6% é o percentual de não alfabetizados. Entretanto, ao observar o nível de escolaridade, temos 18% que completaram o ciclo da educação básica e 22,6% evadiram; 37,6% completou o ensino fundamental; e 8,01% nunca frequentaram a escola. 1% corresponde às pessoas com graduação completa incluindo as que cursaram pós-graduação. 19,7% dos adolescentes entre 15 e 17 anos estão fora da escola. Todos dados retirados do Censo da Maré (Redes da Maré, 2019) que nos auxiliam a criar um panorama da situação educacional do Complexo.

É nesse cenário específico e recortado onde professores da educação básica, licenciandos e pós-graduandas pensam de forma conjunta território e História local em articulação com o currículo disciplinar. Assim, nasce a oficina Maré em três tempos,

construída pela equipe de História.

A OFICINA MARÉ EM TRÊS TEMPOS

A cada semestre de realização, o projeto delimitou uma temática geradora para atuar como fio condutor das atividades realizadas. O primeiro - período em que ocorreu a oficina em questão - teve o território como tema central. Foi um momento inicial do projeto, em que os participantes estavam em um movimento de se familiarizar com a proposta estabelecida e com a equipe de trabalho. O grande desafio que enfrentamos foi o da articulação entre História e Ciências, duas disciplinas construídas com diferentes *locus* disciplinares e com métodos e bases distintas. Nos colocamos enquanto equipe a pensar assuntos que seriam potentes a serem trabalhados no diálogo entre as duas áreas do conhecimento abordando as questões territoriais. Nas duas escolas a temática levantada pelos grupos foi a mesma: o meio ambiente.

Trazendo como foco a escola situada no Complexo da Maré, a equipe passou a discutir como trabalhar de forma interdisciplinar as questões ambientais que permeiam o local. Destacou-se os casos de injustiça e racismo ambiental vivenciados pelos moradores do território. Nesse mesmo momento, a Casa da Ciência da UFRJ estava com uma exposição em cartaz denominada “Futuros da Baía de Guanabara: Inovação e democracia climática”, que tinha como proposta abordar as formas com que “[...] a mudança do clima afeta, hoje e no futuro, o entorno da Baía de Guanabara, verdadeiro cartão postal do Rio de Janeiro, as pessoas, as cidades, as atividades produtivas e a biodiversidade da região” (Universidade Estadual do Rio de Janeiro, 2023).

Assim, a equipe de Ciências - com destaque para a professora regente - se movimentou a organizar uma visita com os alunos a tal exposição, como uma das etapas de desenvolvimento da temática. Tendo em vista essa ação, consideramos importante conhecer previamente o espaço, dentre os discursos e abordagens privilegiadas. Para isso, acompanhamos as licenciandas em História - bolsistas do projeto e atuantes na referida escola - a estudar a exposição para assim pensar atividades pedagógicas para dialogar com os pontos levantados pela Casa. Essa ida anterior coincidiu com a visita de outra escola ao local, o que nos deu a oportunidade de observar os roteiros, discursos e dinâmicas que a instituição realizava durante as mediações, nos dando subsídios para o debate.

A proposta da exposição era pensar a Baía de Guanabara enquanto agente histórico afetado por questões ambientais e em como ela afeta e afetará a cidade do Rio de Janeiro. A exposição denunciava os causadores de tais problemas ambientais, com destaque para a ação ilegal e antiética de empresas⁵ na baía. Apesar da temática potente, identificamos discursos de Educação Ambiental (EA) contraditórios, alinhados com os do desenvolvimento sustentável, o qual coloca soluções paliativas

para problemas ambientais dentro da lógica do sistema capitalista de produção, sem problematizá-lo enquanto principal causador do colapso ambiental vigente (Loureiro, 2016). Além disso, percebemos discursos que supervalorizam as ações individuais frente ao colapso ambiental, postura que se alinha a vertentes pragmáticas de educação ambiental (Layrargues; Lima, 2014). Ademais, notamos uma ausência sobre as injustiças e racismos ambientais atravessados pela temática, os povos e sujeitos da cidade que estariam expostos com mais vulnerabilidade às mudanças da baía - dentre eles os moradores da Maré - não eram mencionados.

Frente a isso, em um debate posterior a essa visita prévia à exposição, nos reunimos com as bolsistas e conversamos sobre os discursos, educabilidades e temas potencializadoras que atravessavam a experiência guiada e nos colocamos a conjecturar atividades pedagógicas que pudessem dialogar com a exibição, tendo em vista três aspectos: 1) Pensar a Baía de Guanabara e as temáticas ambientais em relação com o Complexo da Maré, desde a sua fundação até o tempo presente; 2) Humanizar a Baía de Guanabara considerando as redes de significação que ela tem para os estudantes; 3) Refletir como as mudanças climáticas que afetam a Baía de Guanabara atingem diretamente o território da Maré, sob a luz dos conceitos de injustiça ambiental e racismo ambiental. Somado a isso, se colocava como importante articular todas essas questões com o conteúdo curricular de História que estava sendo trabalhado em sala de aula, sem a necessidade de se limitar a ele.

A partir disso as licenciandas tiveram como tarefa construir uma atividade pedagógica a ser ministrada na aula de História antes da visita à Casa da Ciência. A ideia é que as graduandas elaborassem um plano de aula a ser discutido entre as pós-graduandas do projeto e o professor de História regente da turma, em reunião combinada com a equipe, fazendo os respectivos ajustes e mudanças necessárias para sua realização. Dessa forma a atividade se caracterizou como uma construção coletiva da equipe de História tendo como protagonista a proposta trazida pelas licenciandas bolsistas do projeto.

Nesse aspecto importa destacar quanto aos limites que encontramos na tentativa da prática interdisciplinar, o que temos postulado nesse texto. De fato, os assuntos Maré, Baía de Guanabara e fatores ambientais foram desenvolvidos por Ciências e História, mas de forma paralela. As dificuldades de encontro residem em diferentes aspectos, dentre eles na estrutura curricular, no sistema educacional e de formação docente.

Primeiramente, depara-se com os conteúdos disciplinares tomados por alguns professores como metas a serem cumpridas em cada bimestre. A pressão não é somente do profissional, pois avaliações externas são aplicadas periodicamente, exigindo do docente o pareamento estabelecido no cronograma anual. Portanto, não é apenas uma questão de reorganização conteudista. A lógica disciplinar da escola também é

um imperativo, já que são enquadradas numa grade horária por turnos. A troca para que professores estejam juntos em um determinado horário implica negociação com os demais do corpo docente mais coordenação pedagógica. Por fim, o fator pessoal/formação dos regentes da turma. Todas essas ações citadas acima são necessárias para que ocorra a simbiose disciplinar, logo, o professor deve também engajar-se na construção da prática. No entanto, a motivação perpassa pelos sentidos atribuídos à educação e aos objetivos esperados pela disciplina ministrada, que são negociados ao longo da trajetória profissional.

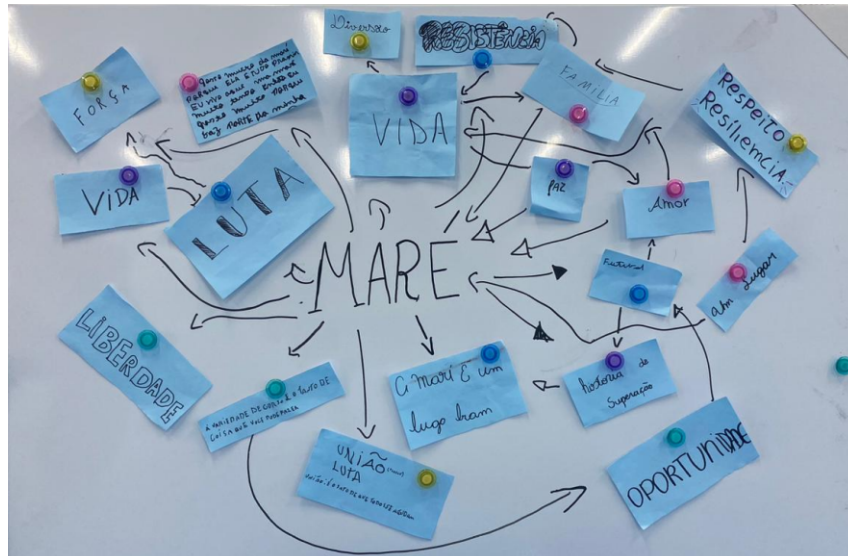
O plano de aula que serviu como base para a criação coletiva dessa atividade propôs a elaboração de dois mapas mentais em cada uma das turmas do 3º ano do ensino médio da escola. A ideia central foi relacionar a temática com a construção da Avenida Brasil na cidade do Rio Janeiro (RJ) a partir da década de 1940 e as respectivas políticas de aterramento urbano impostas à cidade, tendo como centralidade seus impactos na formação e povoamento do Complexo da Maré.

Primeiramente, as bolsistas pensaram em trazer uma contextualização inicial sobre a conexão entre a Maré e a Baía de Guanabara. Entretanto, em reunião coletiva, sugerimos que tal abordagem viesse depois da construção dos mapas mentais, isso porque o intuito dessa ação era de convidar os estudantes a estabelecerem significações próprias sobre os dois espaços, suas respectivas relações um com o outro e com suas vidas e histórias, sem que houvesse uma influência externa forte, a qual poderia ser provocada por essa introdução. Buscamos trabalhar com a subjetividade do aluno, pois para além de conhecer esses sujeitos, proporcionamos momentos de protagonismo daqueles que vivem e sentem o território.

A proposta de introdução foi de distribuir dois pequenos papéis a todos os estudantes para que individualmente eles respondessem às seguintes perguntas: (i) O que é a Maré para você? (ii) O que é a Baía de Guanabara para você? O intuito das indagações foi promover a reflexão acerca da interligação entre dois espaços da vida dos alunos, convidando-os a produzir significantes para cada um deles. Após a escrita, eles colocaram, com a ajuda de ímãs, as palavras em dois quadros magnéticos, um continha no centro o dizer “Maré” e o outro “Baía de Guanabara”. Nesse ato eles explicaram sucintamente a escolha das respostas. Em seguida, coletivamente, eles conectaram as palavras, de modo a produzirem um mapa mental.

Como dito anteriormente, não acompanhamos a execução da atividade em si, mas sim seu planejamento inicial, a avaliação das bolsistas e do professor após o ocorrido, sendo no presente texto nossa análise. Percebemos, a partir das fotografias dos mapas mentais e dos relatos, a predominância de termos ligados ao sentimento de pertencimento para o que seria a Maré, como, por exemplo: “Liberdade”; “União: é o fato de que todos se ajudam”; “Gosto muito da Maré porque ela é tudo pra mim”; “Vida”; “História de Superação”, dentre outros.

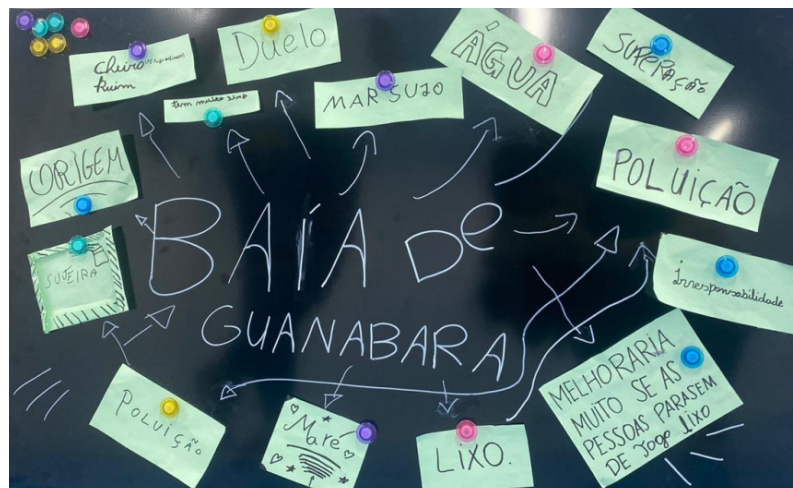
Imagem 1 – Mapa mental sobre a Maré



Fonte: Acervo próprio.

Enquanto isso, no quadro correspondente à Baía de Guanabara observamos a recorrência de termos que se associam ao seu estado poluído, como, por exemplo: “Melhoraria muito se as pessoas parassem de jogar lixo”; “Cheiro ruim”; “Mar sujo”; “Poluição”; “Sujeira”; “Irresponsabilidade”, embora tenha aparecido termos outros como: “Maré”; “Superação”, “Duelo” e “Origem”.

Imagem 2 – Mapa mental sobre a Baía de Guanabara



Fonte: Acervo próprio.

Após a construção dos dois mapas mentais, as licenciandas - com a mediação do professor regente - conduziram uma roda de conversa com o objetivo de contextualizar historicamente o Complexo com a Baía de Guanabara e pensar as relações de força e

poder que atravessam ambos os locais na formação da cidade do Rio de Janeiro, tendo como destaque o presente cenário de colapso ambiental e seus respectivos impactos para a comunidade.

O título da oficina, Maré em três tempos, faz referência às dimensões temporais despertadas pela atividade: passado, presente e futuro. Miranda e Siman (2013) nos provocam a pensar que toda experiência temporal se dá exclusivamente no tempo presente e, desse modo, “[...] só há futuro como futuro-presente e passado como passado-presente” (Miranda; Siman, 2013, p. 16). Nesse sentido, ao evocar a historicidade do Complexo da Maré e a relação da sua construção com a Baía de Guanabara, não estamos evocando o passado local de forma isolada. Pelo contrário, o movimento que fazemos é de trabalhar o passado a partir das experiências e memórias que atravessam os estudantes no tempo presente. Da mesma forma, ao trabalharmos a partir das previsões - nesse caso trágicas - de futuro para o Complexo em relação à baía e às mudanças climáticas em curso também não o fazemos de forma isolada, mas sim a partir dos horizontes de expectativa (Koselleck, 2006) que o tempo presente nos oferece.

Tendo o território do Complexo da Maré como protagonista da ação pedagógica, entendemos que ele atravessa a vida dos alunos a partir de uma relação específica com a cidade do Rio de Janeiro (RJ), sendo, portanto, uma atividade que evoca a dimensão educativa da cidade que diz também de uma experiência temporal. Retomando o pensamento de Miranda e Siman (2013, p. 25) “[...] a cidade, ao nos dizer do presente, nos diz dos recortes autorizados e assumidos acerca de seus passados e, também, aos sentidos abertos ao seu futuro”. Passado, presente e futuro se colocam, portanto, também como elementos discursivos passíveis de problematizações, questionamentos, criações e (re)construções.

Dessa forma, colocamos em pauta a historicidade local trabalhando a temporalidade, conceito fundamental do conhecimento histórico. A partir dos alunos e seus significados operamos com o presente da Maré e projetamos possíveis futuros de acordo com a situação atual. Noutrocaminhovoltamos para o passado.

Por dentro das vigas

Neste tópico apresentamos ao leitor campos que foram acionados durante a criação da atividade. Entendemos que eles exercem um papel de suporte teórico e prático que está presente no projeto como um todo, inclusive nesta ação. Evocamos a metáfora da viga como elemento essencial para a sustentação de uma edificação. Dependendo da sua condição de existência - frágil ou forte - ou mesmo de ausência, o risco de desabamento se coloca como eminente.

Em um olhar superficial para o projeto e suas ações - ou, nessa metáfora, para o edifício - nem sempre vemos os pilares que o sustentam. Mas, em um olhar sensível e apurado, que buscamos fazer neste texto, sua presença é enunciada e sua função de fortalecimento e sustentáculo se torna evidente. Assim, nesta análise, elegemos três vigas para significar a atividade pedagógica desenvolvida, são elas: 1) Formação de professores; 2) Interdisciplinaridade e 3) Ensinar História no e com o território. Estas são apenas uma seleção das muitas vigas que constituem o projeto. A seguir, aprofundamos separadamente cada uma delas.

FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DE PROFESSORES EM AÇÃO

Durante a pandemia de Covid-19, assistimos a debates que colocavam em discussão a relevância da escola obrigatória. Foi um momento de teste, visto que a instituição precisou ser fechada fisicamente por questões sanitárias. Ocorre que ali não se iniciavam os ataques e sim, mais um capítulo da crise da escola. As críticas ao modelo escolar sempre existiram e ainda assim ela segue resistindo e sofrendo reformas curriculares, dentre elas a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/1996), os Parâmetros curriculares nacionais (PCNs/1997) e a atual Base Nacional Comum Curricular (BNCC/2018) (Brasil, 1996, 1997, 2018).

Numa leitura pós-fundacional acerca do campo educacional, entendemos que essas situações de críticas fazem parte do jogo político. São nesses embates sobre o que é e como proceder à escola que visualizamos a aporia, ou seja, a tensão de significantes que impossibilita o fechamento definidor do que é a instituição. Nessa abordagem discursiva, coloca-se em disputa perspectivas essencialistas e a existência de fundamentos últimos, que estabeleçam sentidos pré-existentes (Gabriel, 2016). O que defendemos não é a negação da existência de fundamentos, mas sim o seu estatuto ontológico, determinante (Lopes, 2013). Assim, operamos com aquilo que chamamos de fundamentos contingentes, ou seja, compreendemos que os elementos que configuram o social não pré-existem, mas sim se configuram por meio dele através da linguagem, criando fechamentos provisórios que podem ser constantemente desestabilizados (Gabriel; Castro, 2013). Nessa perspectiva, a escola é fruto de articulações discursivas em meio a um sistema relacional e diferencial que busca hegemonizar um modelo de educação.

Os discursos contrários à escola tem várias direções, dentre elas a sua desatualização frente aos avanços tecnológicos e às necessidades do mercado. Nóvoa (2019) também trata do assunto e afirma sua dissonância com as questões da atualidade.

O modelo escolar está em desagregação. Não se trata de uma crise, como muitas que se verificaram nas últimas décadas. Trata-se do fim da escola, tal como a conhecemos, e do princípio de uma nova instituição, que

certamente terá o mesmo nome, mas que será muito diferente (Nóvoa, 2019, p. 2).

Nessa profunda mudança que a escola precisa empreender, é necessário também uma nova institucionalidade que se dedique à formação docente, explica o autor (Nóvoa, 2019). Nesses embates o professor também é acionado, pois é o responsável pelo processo educacional tanto no ensino das disciplinas quanto na regulação do comportamento do alunado. A ele, muitas vezes, é direcionado toda a culpa pela situação da educação, implicando a urgência de atualização dos métodos utilizados. Os efeitos são sentidos na formação inicial e continuada de professores.

O autor pleiteia uma formação triangular que articule as universidades, a profissão docente e as escolas da rede. Nóvoa (2019) exclama acerca da fragmentação do mundo e da individualização, impondo à escola que seja um lugar de construção do comum, que valorize a relação de “[...] pertença a uma mesma humanidade e a um mesmo planeta” (Nóvoa, 2019, p. 5). Esse comum para ele, implica em uma comunidade de trabalho pautada no respeito mútuo e na exaltação da diversidade, mesma lógica para esse novo ambiente de formação profissional docente.

Afastando da lógica dicotômica e improdutivo denunciada na introdução deste trabalho que separa universidade/lugar da teoria e escola/lugar da prática, Nóvoa (2019) argumenta que a construção de uma identidade profissional acontece dentro da própria profissão com diálogo e troca com outros colegas da área. O tornar-se professor deverá ocorrer num ambiente colaborativo onde articulam-se aspectos pessoais e dimensões da práxis docente.

Nóvoa (2019) aposta na construção de um terceiro espaço, que reside no encontro e parceria entre professores, escola e universidade, pois essa conjugação de forças potencializa a transformação de um novo ambiente para a formação profissional docente. Para essa nova escola que precisa ser repensada, afirmamos que o lugar da formação é o lugar da profissão. Nessa triangulação será possível ofertar cursos condizentes com o cenário e fomentar qualitativamente a carreira de professor. Esse encontro orgânico consistirá na “casa comum” (Nóvoa, 2019, p. 8).

A casa comum congrega saberes importantes para os futuros professores juntamente com a valorização do magistério. Pensando de maneira integrada diante da complexidade do fazer docente, urge a necessidade de articular o saber disciplinar e saberes educacionais com o conhecimento profissional do professor. Assim o projeto tem se desenvolvido, na articulação entre professores universitários, estudantes de pós-graduação, professores da educação básica, graduandos e alunos do ensino fundamental e médio, que criam um espaço de troca com vistas a discutir a educação pública. Inserir o licenciando em um espaço configurado desse modo é o que Nóvoa

(2019, p. 9) chama de “política de indução profissional”.

Na compreensão de que a formação do professor nunca está pronta e acabada, mas sim, em um processo contínuo relacional, o contato direto entre o profissional e o licenciando no cotidiano da escola produz uma ambiência sinérgica potente de reflexão acerca da profissão. O aluno vivencia, experimenta e visualiza seu futuro enquanto docente ou não. Noutra ponta, o professor de sala de aula repensa sua prática, sendo uma oportunidade de crescimento. Precisamos formar profissionais comprometidos e engajados na causa educacional. O futuro da educação não depende somente dos docentes, mas passa por eles a luta e mobilização pela ressignificação da profissão e seus espaços de atuação.

Não buscamos nessas páginas apresentar um modelo de formação de professores ideal e muito menos de currículo para a nova escola que se precisa, pois ela nem é passível de definição. Nos centramos em analisar os limites e potencialidades de um modelo outro de formação inicial que enfrente as aporias já denunciadas e postas da atual instituição educacional. Reconhecemos que o contexto exclama por um outro ambiente, democrático, não mais segregador.

QUANDO O ENSINO DE HISTÓRIA E DE CIÊNCIAS SE ENCONTRAM NA MARÉ

Uma das estruturas mais reconhecível e ao mesmo tempo polêmica da escola, podemos dizer, é a grade disciplinar - sendo uma forma de legitimação das áreas de conhecimento. Ao longo da História, visualizamos suas disputas por espaço e carga horária dentro do currículo escolar. Como exemplo mais recente, a BNCC (Base Nacional Comum Curricular), documento normativo que tem orientado as instituições educacionais acerca das habilidades e conhecimentos considerados essenciais para o século XXI, dentre eles as disciplinas e seus conteúdos. Elas nascem no século XIX, auge do positivismo, quando a ciência moderna emerge hegemonizando sua lógica racional científica. Passamos a enxergar o mundo de maneira fragmentada.

Pensar as disciplinas científicas é também pensar o currículo, uma vez que aquilo que hegemonizou-se como conhecimento escolar tem na divisão disciplinar seu ponto de referência e é justamente a partir dela que se estrutura o currículo escrito, social e historicamente construído (Goodson, 1997). Lopes e Macedo (2011) nos convidam a refletir sobre como as disciplinas escolares sustentam e são sustentadas por relações de poder, não sendo, portanto, elementos neutros, tampouco dados *a priori*, elas surgem em determinados contextos e alimentam determinadas finalidades da educação. Assim, aquilo que denominamos de História, Biologia, Matemática, Geografia *eetc*são frutos de operações seletivas, fixações de sentidos e estabelecimento de fronteiras do que se coloca para dentro ou para fora de determinada ciência. Em outras palavras, o saber científico constitui-se através de operações discursivas que estabelecem aquilo

que é ou não cientificamente legitimado.

A partir das lentes do quadro epistêmico pós-fundacional, podemos perceber que tais ciências não são fundamentos únicos, mas sim contingentes. Isto é, entendemos que não têm uma origem metafísica e - ao compreendê-las como histórica e socialmente construídas - podemos operar com elas sem perder de vista seu caráter provisório, mutável e capaz de produzir novos deslocamentos e sentidos. Portanto, nosso projeto propôs-se ao desafio de atravessar dois campos disciplinares com bases epistemológicas distintas, mas que são passíveis de encontros, borramentos de fronteiras e que encontram espaços de interseção entre um e outro. Apostamos na interdisciplinaridade como prática pedagógica potente e frutífera para fazer o conhecimento das Ciências e da História movimentar-se na escola, em interlocução com a vida dos alunos, o território e com a própria comunidade escolar.

Após as duas grandes guerras mundiais no século XX, a ciência moderna entra em crise. À ela e toda sua racionalidade técnica foram atribuídos os males que a sociedade estava vivendo. Segundo Veiga-Neto (1995, p. 108), um dos principais alvos de crítica foi “[...] a questão da fragmentação cartesiana do objeto a conhecer”. O problema estava na divisão do mundo em diferentes saberes entre si, além da separação entre ser humano e natureza. A solução seria a “[...] desfragmentação, isto é, a fusão do conhecimento” (Veiga-Neto, 1995, p.108). Para isso, seria necessário modificar o currículo a partir de propostas interdisciplinares. Iniciava-se um movimento que almejava com que, no futuro, se pensasse de forma mais holística.

Opera-se aqui com a interdisciplinaridade a partir de Japiassu (1976) como um nível maior de integração e diálogo entre as diferentes matérias coordenadas para o alcance de um objetivo superior comum. Cabe ressaltar que apesar de ela apresentar-se como potente para uma compreensão mais complexa e crítica da realidade, não é toda prática interdisciplinar que produz esse movimento. Segundo Cosenza Rodrigues (2007, p. 3): “[...] retirada do contexto sociopolítico, a interdisciplinaridade servirá como forma de aumentar apenas artificialmente a relação entre áreas de conhecimento, perdendo seu poder revelador”. A frustração é um sentimento bem presente no movimento interdisciplinar, assim Veiga-Neto (1995) define os poucos avanços. Ocorre que nossa sociedade está organizada nos moldes da modernidade, sendo a disciplinaridade dos saberes um dos seus fundamentos. A lógica disciplinar reproduzida pela escola “[...] não é uma doença que veio de fora para contaminar nossa maneira de pensar; ela é a nossa maneira de pensar e engendra, ao fim e ao cabo, nossas relações com tudo o que nos cerca” (Veiga-Neto, 1995, p.111), por isso é tão enraizada. Entretanto, são essas tentativas como a apresentada aqui, nem sempre tão satisfatórias, que promovem o reencontro e aproximação com o saber científico.

A interdisciplinaridade nos tocou como um verdadeiro desafio para a realização do projeto, uma vez que convidava a um deslocamento até então desconhecido enquanto

professoras de História, bem como para os demais participantes. Estávamos ali frente a uma missão de pensar coletivamente atividades pedagógicas para duas disciplinas em uma realidade educacional atravessada por inúmeros fatores, sendo o lócus disciplinar de cada uma das áreas, gerador de muitos atritos na comunicação.

Para Veiga-Neto (1995) a questão disciplinar é um ponto central para o campo educacional. Tendo em vista as dificuldades de construção de currículo interdisciplinar, ele tece algumas considerações. Dentre elas, a impossibilidade de “[...] estabelecimento de um campo epistemológico único” (Veiga-Neto, 1995, p.111). Seu argumento parte da questão que cada área de conhecimento tem seus próprios paradigmas dentro de uma comunidade de linguagem criada e compartilhada entre si. Isso significa que o discurso, os problemas e métodos de uma determinada ciência podem não ter relevância, nem ser inteligível ou mesmo notável para outra comunidade científica. Por isso, quando tentamos juntar as disciplinas, o que conseguimos é no máximo uma conversa entre elas, uma vez que suas diferenças epistemológicas impossibilitam uma fusão completa, ficando essa apenas no campo das ideias (Veiga-Neto, 1995).

Reconhecemos que o trabalho realizado pelo projeto está longe do que projetamos ser inter/transdisciplinar, mas que foi feito o possível dentro das condições concretas que nos atravessaram. O encaminhamento tomado pelo grupo, frente aos diferentes obstáculos, foi de que as duas equipes (Ciências e História) operassem separadamente nos planejamentos, mas com uma temática em comum que se complementava nas duas abordagens. Além disso, outra solução foi de, mesmo com atividades ocorrendo de forma separada, a equipe se movimentaria a fazer ações conjuntas a cada semestre. Veiga-Neto (1995, p. 116) nos auxilia a pensar a situação, pois as aproximações entre as disciplinas tornam-se um horizonte possível para resultados práticos pedagógicos, chamado de “convívio disciplinar”. Seu posicionamento parte da compreensão acerca dos entraves que impedem a efetividade da interdisciplinaridade, é “eticamente insustentável” (Veiga-Neto, 1995).

Outros empecilhos que esbarramos estavam na própria rotina escolar. A alta carga horária de trabalho dos docentes, que possuem muito tempo em sala de aula, pouco para planejamento e muito menos, permissão para redução para realização de formação continuada. A indisponibilidade de horários em comum entre os docentes e os bolsistas também dificultou a realização contínua de reuniões interdisciplinares em cada escola. Novamente acionamos Veiga-Neto (1995) que nos elucida acerca do espaço educacional, instrumento da modernidade. Retirando sua neutralidade e inserindo dentro de um projeto político, ela detém funções de controle, poder e saber no funcionamento do Estado moderno. O desafio da interdisciplinaridade não é somente uma questão curricular, pois ela é mais uma das constitutivas da escola moderna, não sendo a única. Enquanto constituinte, a alteração dessa estrutura implica tratar de relações de poder, não sendo somente viável por atos de vontade e

projetos educacionais.

Nesse contexto entra a atividade aqui analisada que, diante das explicações, podemos dizer ser satisfatória, uma vez que se tratou de um planejamento construído a partir da proposta da equipe de Ciências de visitar a exposição “Futuros da Baía de Guanabara” de modo a produzir diálogos entre os conteúdos de História e a exposição. Porém, por conta dos obstáculos citados, as atividades acabaram ganhando um tom disciplinar na abordagem de uma temática normalmente não associada à disciplina, sendo mais comum na área de Ciências.

Veiga-Neto (1995) explica que a sensação de fracasso reside na busca por seguir fielmente o conceito tradicional de interdisciplinaridade. Diante dos entraves existentes, o máximo que se consegue são práticas pedagógicas pluridisciplinares, considerado pelo autor como positivo. Nesse caso, Veiga-Neto (1995) avalia o movimento e a dimensão atitudinal, que mesmo não alcançando o objetivo desejado, resulta em um deslocamento interessante para ser explorado e desenvolvido. O resultado pluridisciplinar ou que ele também chamou de convívio disciplinar, reconhece e aceita a legitimidade das disciplinas. Dessa forma, possibilita discutir cada campo científico, suas tensões e fronteiras, promovendo “[...] uma prática do diálogo entre as diferenças” (Veiga-Neto, 1995, p. 117). Em síntese, não negamos a especificidade de cada saber científico, pelo contrário, reforçamos que é em suas diferenças que reside o potencial de significar o mundo de forma plural.

ENSINAR HISTÓRIA NO E COM O TERRITÓRIO

Podemos afirmar que a oficina articulou três segmentos espaciais na sua realização: 1) O local, no caso o Complexo da Maré; 2) O Regional, com ênfase no município do Rio de Janeiro e 3) O global, com destaque para o colapso ambiental em curso. Essas dimensões locais foram exploradas através da experiência subjetiva de cada estudante com o território da Maré, vendo-a como sendo também o experienciar a urbe.

Nesse caso, significamos a cidade como uma questão politicamente sensível e seus diferentes espaços como lugares de memória, assim como percebemos seu potencial para a educação histórica e para as sensibilidades também (Miranda; Siman, 2013). Sendo lugar privilegiado de memória, articulando dialeticamente lembrança e esquecimento, “[...] a decisão de transformar a qualidade da dimensão educadora da cidade é uma dimensão de ordem política” (Miranda; Siman, 2013, p. 20). É nesse sentido que a presente oficina se realizou, mais do que simplesmente uma abordagem interdisciplinar da História local, buscamos construir uma atividade que mobilize politicamente a vida dos estudantes ao território onde residem.

Operamos com História local a partir de Costa (2019), cientes que o termo

não é um consenso acadêmico, transitando entre um objeto de estudo ou como categoria conceitual para o ensino e/ou a historiografia. Inclusive diante das suas dimensões, quem delimita o local e as fronteiras? O Complexo da Maré como objeto de conhecimento a partir da sua relação com a Baía de Guanabara, encontrou lugar privilegiado nessa abordagem. Segundo Costa (2019), a narrativa hegemônica da História não nos mobiliza para que nos vejamos como sujeitos históricos, tampouco para que visualizemos os espaços que vivemos e circulamos como territórios passíveis de historicização, principalmente os periféricos. O trabalho com História local acaba por se entrecruzar com a Geografia por conta do acionamento de conceitos como paisagem, região e território. Evocamos Santos (2009, p.1) para elucidar as tramas do território: “[...] lugar em que desembocam todas as ações, todas as paixões, todos os poderes, todas as forças, todas as fraquezas, isto é, onde a história do homem plenamente se realiza a partir das manifestações da sua existência”.

Nesse sentido, a História local pode apresentar-se como transgressora e mobilizadora de práticas educativas que vão para além de uma abordagem tradicional da História e seu ensino. Porém, como alerta Bittencourt (2009), é preciso vigiar para que a tentativa de valorização local não acabe reproduzindo discursos hegemônicos da História, como, por exemplo, o eurocentrismo, os feitos políticos, e a legitimação da modernidade capitalista, marcas presentes no currículo da disciplina. Entendemos que o saber histórico e sua mobilização dos conceitos espaço e tempo, reverbera nos processos de identificação sociocultural. Apostamos no conhecimento local da Maré feito pelo próprio estudante, como estratégia de ressignificação dele mesmo enquanto cidadão político.

Como dito anteriormente, a presente oficina antecedeu uma visita guiada à exposição “Futuros da Baía de Guanabara”, tendo como parte dos seus objetivos o questionamento do próprio estudante sobre o lugar do mareense na narrativa do circuito expositivo. Desse modo, importante ressaltar que, por mais que nossa análise tenha como recorte a oficina em si, sua realização e planejamento não podem ser isolados da visita e encontros posteriores com a turma, uma vez que se vincula a um projeto que prevê continuidades e interlocuções ao longo do ano letivo. Nossa aposta com a oficina era que o estudante pudesse articular as informações presentes na exposição com a sua própria realidade, objetivo que não se encerraria na visita a campo em si, mas que seria retomado nas aulas posteriores.

Considerações Finais

A oficina aqui analisada se realizou no interior de um projeto interinstitucional mais amplo, sendo mobilizada a partir dos seus principais eixos, são eles: a formação de diferentes ambientes formativos com a construção de uma comunidade pedagógica,

os princípios da horizontalidade e a busca por uma transgressão curricular possível considerando a realidade de cada comunidade escolar.

Assim, com uma proposta interdisciplinar entre História e Ciências, apostou-se em um movimento de deslocamento entre a História local, a experiência dos alunos com o território que circulam e o atual colapso ambiental em curso. Para isso, articulou a historicidade do Complexo da Maré e suas relações com a Baía de Guanabara, como forma de preceder a visita à exposição promovida pela Casa da Ciência/UFRJ com a temática da baía frente às trágicas previsões ambientais para seu futuro. A atividade foi composta pela criação coletiva de dois mapas mentais, seguido por uma roda de conversa mediada pelas licenciandas e o professor regente de História. Nela foram conectados os três temas (Maré, Baía, Meio ambiente) articulando-os às dimensões temporais passado, presente e futuro, o que gerou o nome da atividade: Maré em três tempos.

Em um esforço de análise percebemos que três eixos se fazem fortemente presentes: a formação inicial e continuada de professores, a interdisciplinaridade e o território. Entendemos que esses eixos são mais que simples recortes ou temas evocados na realização do projeto, mas sim apostas políticas e epistemológicas sobre deslocamentos necessários ao ensino de História. Dessa forma, apesar das limitações para sua realização concreta enquanto prática interdisciplinar, a atividade se coloca como manifestação de uma ação pedagógica de transgressão curricular ao mobilizar diferentes campos e áreas do conhecimento, como a História local, a educação ambiental e o ensino de História.

Agradecimentos

Agradecemos à Faperj pelo apoio financeiro ao projeto que acolheu a realização, construção e planejamento da oficina aqui analisada. Agradecemos também pela concessão de bolsa de doutorado e mestrado às autoras do presente artigo.

Referências

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. *Ensino de história: fundamentos e métodos*. São Paulo: Cortez, 2009.

BRASIL. *Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 5 dez. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, DF: MEC, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. *Parâmetros curriculares nacionais*. Brasília, DF: MEC, 1997.

COSTA, Aryana. História local. In: FERREIRA, Marieta de Moraes; OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de. *Dicionário de ensino de história*. Rio de Janeiro: FGV, 2019. p. 132-136.

ESCOLA pública na Maré desenvolve projetos que envolvem a comunidade. *Consed*, Brasília, DF, 14 jun. 2018. Disponível em: <https://www.consed.org.br/noticia/escola-publica-na-mare-desenvolve-projetos-que-envolvem-a-comunidade>. Acesso em: 5 dez. 2023.

GABRIEL, Carmen Teresa. Conhecimento escolar e emancipação: uma leitura pós-fundacional. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 46, n. 159, p. 104-130, jan./mar. 2016. DOI: <https://doi.org/10.1590/198053143551>.

GABRIEL, Carmen Teresa; CASTRO, Marcela Moraes de. Conhecimento escolar: objeto incontornável da agenda política educacional contemporânea. *Educação em Questão*, Natal, v. 45, n. 31, p. 82-110, jan./abr. 2013. DOI: <https://doi.org/10.21680/1981-1802.2013v45n31ID5105>.

GOODSON, Ivor. *A construção social do currículo*. Lisboa: Educa, 1997.

HOOKS, Bell. A construção de uma comunidade pedagógica. In: HOOKS, Bell. *Ensinando a transgredir: educação como prática da liberdade*. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Martins Fontes, 2013. p. 173-222.

JAPIASSU, Hilton. *Interdisciplinaridade e patologia do saber*. Rio de Janeiro: Imago, 1976.

KOSELLECK, Reinhart. *Futuro passado: contribuição à semântica dos tempos históricos*. Tradução de Wilma Patrícia Maas e Carlos Almeida Pereira. Rio de Janeiro: Contraponto, 2006.

LAYRARGUES, Philippe Pomier; LIMA, Gustavo Ferreira da Costa. As macrotendências político-pedagógicas da educação ambiental brasileira. *Ambiente & Sociedade*, São Paulo, v. 17, n. 1, p. 23-40, mar. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/asoc/a/8FP6nynhjdZ4hYdqVFdYRtx/>. Acesso em: 5 dez. 2023.

LOPES, Alice Casimiro. Teorias pós-críticas, política e currículo. *Educação, Sociedade & Culturas*, Porto, n. 39, p. 7-23, ago. 2013. DOI: <https://doi.org/10.34626/esc.vi39.311>.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. *Teorias de currículo*. São Paulo: Cortez, 2011.

LOUREIRO, Carlos Frederico B. O dito e o não-dito na década da educação para o desenvolvimento sustentável promovida pela Unesco. *Pesquisa em Educação Ambiental*, São Paulo, v. 11, n. 2, p. 58-71, out. 2016. DOI: <https://doi.org/10.18675/2177-580X>.

vol11.n2.p58-71.

MIRANDA, Sonia Regina; SIMAN, Lana Mara Castro. A cidade como espaço limiar: sobre a experiência urbana e sua condição educativa, em caminhos de investigação. In: MIRANDA, Sonia Regina; SIMAN, Lana Mara Castro (org.). *Cidade, memória e educação*. Juiz de Fora: EDUFJF, 2013. p. 41-58.

NÓVOA, António. Os professores e a sua formação num tempo de metamorfose da escola. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 44, n. 3, p. 1-15, 2019.

PONTES, Jorge. A hora e a vez da Baía de Guanabara... (vaichegar?). *Fórum de Ciência e Cultura da UFRJ*, Rio de Janeiro, 23 abr. 2023. Disponível em: <https://forum.ufrj.br/namidia-a-hora-e-a-vez-da-baia-de-guanabara-vai-chegar/>. Acesso em: 15 jul. 2024.

PORTO, Marcelo Firpo. Injustiça ambiental no campo e nas cidades: do agronegócio químico-dependente às zonas de sacrifício urbanas. In: PORTO, Marcelo Firpo; PACHECO, Tania; LEROY, Jean Pierre (comp.). *Injustiça ambiental e saúde no Brasil: o mapa de conflitos*. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2013. p. 133-174.

REDES DA MARÉ. *Censo populacional da Maré*. Rio de Janeiro: Redes da Maré, 2019. Disponível em: <https://www.redesdamare.org.br/br/info/12/censo-mare>. Acesso em: 5 dez. 2023.

RODRIGUES, Angélica Cosenza. A Educação ambiental escolar: construção (inter) disciplinar?. In: EPEA – ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL, 4., 2007, Rio Claro. *Anais [...]*. Rio Claro: Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, 2007. Disponível em: http://www.epea.tmp.br/epea2007_anais/pdfs/plenary/TR19.pdf. Acesso em: 5 dez. 2023.

SANTOS, Milton. O dinheiro e o território. *Geographia*, Niterói, v. 1, n. 1, p. 7-13, 2009. DOI: <https://doi.org/10.22409/Geographia1999.v1i1.a13360>.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Teoria cultural e educação: um vocabulário crítico*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO RIO DE JANEIRO. Vem aí a exposição futuros da Baía de Guanabara: inovação e democracia climática. *Fórum de Ciência e Cultura da UFRJ*, Rio de Janeiro, 3 mar. 2023. Disponível em: <https://forum.ufrj.br/vem-ai-a-exposicao-futuros-da-baia-de-guanabara-inovacao-e-democracia-climatica/>. Acesso em: 4 fev. 2024.

VEIGA-NETO, Alfredo. *Currículo, disciplina e interdisciplinaridade*. São Paulo: UFRGS, 1995. p.105-119. (Série Idéias,26).

Notas

¹Professora de História. Mestra em História pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio). Doutoranda em Educação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ).

²Professora de História da Rede Municipal de Juiz de Fora (MG). Licenciada em História pela Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). Mestranda em Educação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ).

³Complexo de Formação de Professores - UFRJ. Para saber mais ver: <https://formacaodeprofessores.ufrj.br/>

⁴Pseudônimo adotado em homenagem a bisavó e grafado em minúsculo propositalmente como postura política. Segundo a escritora em discurso nos EUA (2013), a intenção é enfatizar os livros e não a pessoa em si.

⁵Tais como poluição hídrica, vazamento de óleo, pesca ilegal, dentre outros (Pontes, 2023).

