Secretaria Municipal de Educação de São Paulo

Orientações Didáticas do Currículo da Cidade

ENSINO FUNDAMENTAL *História*

PREFEITURA DE SÃO PAULO
EDUCAÇÃO

Prefeitura da Cidade de São Paulo
Bruno Covas
Prefeito

Secretaria Municipal de Educação
Alexandre Schneider
Secretário Municipal de Educação

Daniel Funcia de Bonis
Secretário Adjunto

Fatima Elisabete Pereira Thimoteo
Chefe de Gabinete

Secretaria Municipal de Educação de São Paulo

Orientações Didáticas
do Currículo da Cidade

História

São Paulo | 2019

PREFEITURA DE SÃO PAULO
EDUCAÇÃO

COORDENADORIA PEDAGÓGICA - COPED

Minéa Paschoaleto Fratelli - Coordenadora

ASSESSORIA TÉCNICA - COPED
Fernanda Regina de Araujo Pedroso
Tânia Nardi de Pádua

DIVISÃO DE ENSINO FUNDAMENTAL E MÉDIO – DIEFEM

Carla da Silva Francisco - Diretora

EQUIPE TÉCNICA – DIEFEM
Cíntia Anselmo dos Santos
Daniela Harumi Hikawa
Daniella de Castro Marino Rubio
Felipe de Souza Costa
Heloísa Maria de Morais Giannichi
Hugo Luís de Menezes Montenegro
Humberto Luis de Jesus
Karla de Oliveira Queiroz
Kátia Gisele Turollo do Nascimento
Lenir Morgado da Silva
Paula Giampietri Franco
Rosangela Ferreira de Souza Queiroz
Yara Dias da Silva

NÚCLEO TÉCNICO DE CURRÍCULO – NTC

Wagner Barbosa de Lima Palanch - Diretor

EQUIPE TÉCNICA – NTC
Adriana Carvalho da Silva
Carlos Alberto Mendes de Lima
Claudia Abrahão Hamada
Clodoaldo Gomes Alencar Junior
Edileusa Andrade de Carvalho Araújo Costa
Márcia Andréa Bonifácio da Costa Oliveira
Maria Selma Oliveira Maia
Mariângela do Nascimento Akepeu
Monica de Fátima Laratta Vasconcelos
Nágila Euclides da Silva Polido
Regina Célia Fortuna Broti Gavassa
Silvio Luiz Caetano
Tânia Tadeu
Vera Lúcia Benedito
Viviane Aparecida Costa

EQUIPE DE COORDENAÇÃO E ELABORAÇÃO
COORDENAÇÃO GERAL
Carla da Silva Francisco
Wagner Barbosa de Lima Palanch
Minéa Paschoaleto Fratelli

ASSESSORIA PEDAGÓGICA GERAL
Fernando José de Almeida

CONCEPÇÃO E ELABORAÇÃO DE TEXTOS
HISTÓRIA

ASSESSORIA
Antonia Terra de Calazans Fernandes

REVISÃO TEXTUAL
Regina Braz da Silva Santos Rocha

EQUIPE TÉCNICA - SME
Clodoaldo Gomes Alencar Junior
Cristina Aparecida Reis Figueira
Minéa Paschoaleto Fratelli
Nágila Euclides da Silva Polido
Wagner Barbosa de Lima Palanch

PROJETO EDITORIAL

CENTRO DE MULTIMEIOS
Magaly Ivanov - Coordenadora

NÚCLEO DE CRIAÇÃO E ARTE - Editoração e Ilustração
Ana Rita da Costa - Projeto gráfico
Angélica Dadario
Cassiana Paula Cominato
Fernanda Gomes Pacelli
Joseane Alves Ferreira

Pesquisa Iconográfica
Eliete Caminhoto

Fotos Capa
Daniel Arroyo da Cunha
Enzo Maia Boffa
Magaly Ivanov
Paula Letícia de Oliveira Floriano

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

São Paulo (SP). Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica.
Orientações didáticas do currículo da cidade : História. – 2.ed. – São Paulo : SME / COPED, 2019.

96p. : il.

Bibliografia

1.Educação – Currículo. 2.Ensino Fundamental. 3.História – Orientação didática. I.Título.

CDD 375.001

Código da Memória Técnica: SME174/2018
Elaborado por Patrícia Martins da Silva Rede – CRB-8/5877

Qualquer parte desta publicação poderá ser compartilhada (cópia e redistribuição do material em qualquer suporte ou formato) e adaptada (remixe, transformação e criação a partir do material para fins não comerciais), desde que seja atribuído crédito apropriadamente, indicando quais mudanças foram feitas na obra. Direitos de imagem, de privacidade ou direitos morais podem limitar o uso do material, pois necessitam de autorizações para o uso pretendido.

A Secretaria Municipal de Educação de São Paulo recorre a diversos meios para localizar os detentores de direitos autorais a fim de solicitar autorização para publicação de conteúdo intelectual de terceiros, de forma a cumprir a legislação vigente. Caso tenha ocorrido equívoco ou inadequação na atribuição de autoria de alguma obra citada neste documento, a SME se compromete a publicar as devidas alterações tão logo seja possível.

Disponível também em: <http://portalsme.prefeitura.sp.gov.br>

Consulte o acervo fotográfico disponível no Memorial da Educação Municipal da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo.
portal.sme.prefeitura.sp.gov.br/Memorial-da-Educacao-Municipal
Tel.: 11 5080-7301 e-mail: smecopedmemorialeducacao@sme.prefeitura.sp.gov.br

Educadores e Educadoras,

Dando continuidade ao processo de implementação do Currículo da Cidade, estas Orientações Didáticas constituem-se como mais um desdobramento de toda a discussão e proposição de objetivos de aprendizagem e desenvolvimento. Nesse sentido, este documento apresenta possibilidades de trabalhos com esses objetivos sem, no entanto, limitar o poder criativo de cada professora e professor em nossa Rede.

As Orientações Didáticas não foram pensadas de modo complementar ao Currículo da Cidade, mas constituintes desse documento, que abarca diversos saberes e que tem, como principal finalidade, garantir a aprendizagem de estudantes no Município de São Paulo.

Para tanto, não perdemos de vista os princípios que visam à garantia da: equidade, colaboração, continuidade, relevância, contemporaneidade, educação integral e, como não poderia deixar de ser, da educação inclusiva, que pressupõe o respeito e a valorização da diversidade, a qual nos constitui como sujeitos e cidadãos de uma cidade multifacetada.

Assim, os documentos orientadores fazem parte de uma coleção que comporá a formação continuada de profissionais da Rede Municipal de Ensino de São Paulo, à medida que apresenta discussões importantes para que os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento ganhem vida e passem a ser uma realidade possível na ação docente.

É importante dizer que, nas páginas das Orientações Didáticas, o professor e a professora encontrarão pontos de partida e sugestões de trabalho, mas não "receitas", pois entendemos que – numa cidade tão complexa como a nossa – as realidades locais são levadas em consideração. Nosso esforço está centrado no sentido de empreender estratégias e na proposição de possibilidades para que estudantes da cidade continuem aprendendo.

Por falar em aprendizagem, o foco maior de nossas ações, organizamos a coleção de Orientações Didáticas por área e por componente curricular: Linguagens (Arte, Educação Física, Língua Inglesa e Língua Portuguesa), Matemática, Ciências da Natureza (Ciências Naturais) e Ciências Humanas (Geografia e História), Tecnologia para Aprendizagem. Cada volume compreende discussões orientadoras do 1º ao 9º ano. A novidade, desta vez, é que há um documento especialmente elaborado para a Coordenadora e o Coordenador Pedagógico.

Para além dessa organização, foram pensados aspectos que entrecruzam todos os componentes curriculares, ou seja, que visam à Matriz de Saberes. Portanto, propomos orientações que considerem: o pensamento científico, crítico e a criatividade; a resolução de problemas; a comunicação; o autoconhecimento e o cuidado; a autonomia e a determinação; a abertura à diversidade; a responsabilidade e a participação; a empatia e colaboração e o repertório cultural.

Finalmente, nosso desejo é que as Orientações Didáticas fortaleçam os Projetos Político-Pedagógicos, redimensionem olhares para discussões mundiais, como os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável, e que, sobretudo, continuem a garantir a aprendizagem de estudantes.

Bom trabalho!

Alexandre Schneider
Secretário Municipal de Educação

Matriz de Saberes

Saber mais

Sumário

7 Apresentação

9 Sempre é Bom Planejar

17 Objetivos de Aprendizagem, Conteúdos e Escolhas Didáticas

23 Diagnósticos, Intervenção e Avaliação de Aprendizagem

35 Diferentes Fontes de Informação nas Aulas de História

43 Metodologia de Uso de Documento Histórico no Ensino

58 Os Eixos Temáticos, os Ciclos, os Anos e as Situações de Sala de Aula

95 Referências

Apresentação

O presente documento tem como objetivo oferecer orientações didáticas conceituais, procedimentais e atitudinais de modo a contribuir para sua prática docente cotidiana nos Ciclos de Alfabetização, Interdisciplinar e Autoral com a abordagem dos conteúdos históricos por eixos temáticos.

Este documento apresenta sugestões de sequências didáticas e procedimentos metodológicos da área de História, voltados ao trabalho pedagógico em sala de aula.

São propostas para a organização do planejamento das aulas, que favorecem a criação de situações de ensino e aprendizagem mais diversificadas e contribuem para sua reflexão sobre as inúmeras oportunidades de uso de fontes e materiais diversos, muitas vezes, criados para outros usos, mas que são transformados em objeto de ensino por meio das finalidades dadas a eles pelo professor.

Assim, você encontrará, numa perspectiva ampla, sugestões de materiais (textos, imagens, objetos, mapas, músicas, filmes etc.) que podem ser utilizados em sala de aula para mediar a relação do estudante com o conhecimento, favorecendo a identificação de mudanças e permanências nas vivências históricas estudadas.

Bom trabalho!

Sempre é Bom Planejar

Existem diferentes tipos de planejamento escolar, entre os quais se insere o Projeto Político-Pedagógico, que permite uma perspectiva ampla do papel da escola diante de sua comunidade interna e suas relações com o sistema de ensino e a sociedade. A partir dele, o grupo de professores planeja suas aulas, orientando-se pelos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento que pretende atingir e apoiando-se em conhecimentos teóricos e práticos.

O planejamento do professor para o dia a dia da sala de aula requer, por sua vez, a particularização do trabalho, incluindo o detalhamento de objetivos específicos, definição de estratégias para melhor conhecer o que os estudantes já sabem, de intervenções para desencadear aprofundamentos no tema, escolha de materiais a serem utilizados, de instrumentos para avaliação da aprendizagem dos estudantes e adequação das escolhas didáticas às finalidades projetadas.

Muitas vezes, no caso do ensino de História, os planejamentos centram-se em objetivos relacionados aos conteúdos, entendendo-os como tema, as informações básicas e os conceitos. Para concretização da aula, o professor confia nos textos e nos exercícios propostos pelo livro didático adotado. Há, todavia, outras propostas para a organização do planejamento cotidiano das aulas, que favorecem a criação de situações de ensino e aprendizagem mais diversificadas. É o caso, por exemplo, da proposta de organização de sequências didáticas.

O conceito de sequência didática é fundamentado pelo professor espanhol Antoni Zabala (1996). Para construir uma sequência didática, a primeira premissa é a necessidade de o professor ter claro para si que função social atribui à educação, quem ele quer formar e para qual sociedade. Outra premissa relaciona-se ao modo como o professor entende que a aprendizagem pode ser mobilizada, organizada e concretizada. Nesse caso, o docente precisa ter clareza de suas ideias e conhecimento teórico, para refletir sobre diferentes correntes que circulam no universo educacional, propor e analisar metodologias de ensino e fazer escolhas conscientes e coerentes de intervenções pedagógicas adequadas ao contexto escolar específico de sua atuação.

A partir dessas premissas, o professor faz escolhas teóricas para propor sequências didáticas. Uma proposta defendida por Zabala (1996) é a aprendizagem embasada por uma concepção construtivista, que foi consolidada ao longo do século XX. Essa percepção, por conta de seus fundamentos dialéticos, não pode ser reduzida a modelos didáticos ou prescritivos.

A concepção construtivista contribuiu para que pedagogos pudessem delinear, mais claramente, como adaptar as formas de conhecer com as finalidades

educativas. Claro que, no interior de um sistema público democrático de ensino democrático, tais finalidades se articulam com os objetivos da formação integral e global do indivíduo, para que participe plenamente da vida social.

Para isso, os conteúdos escolares são entendidos em perspectivas amplas, incluindo tanto noções, conceitos e informações, como também procedimentos (como se faz) e atitudes (como agir). Os conteúdos tornam-se mediações para que se desenvolvam os processos cognitivos. Sem os conteúdos, os procedimentos mentais ficam sem objeto e, portanto, sem significado.

Na especificidade do ensino de História, essa amplitude de conteúdos escolares é muito favorável ao desenvolvimento do pensamento e de valores históricos. Isso se articula às preocupações constantes de professores com a valorização da formação de estudantes críticos diante das problemáticas históricas, ao mesmo tempo, que visa formar um sujeito ativo e consciente frente ao contexto conflituoso em que vive.

Para tanto, não basta que o estudante tenha acesso a diferentes informações, mas também que aprenda formas de analisá-las, confrontá-las e relacioná-las com outros dados e ideias. Além disso, valores, comportamentos e diálogos éticos são conteúdos escolares essenciais para reflexões e ações, mais coerentemente ativas, diante dos problemas contemporâneos.

As sequências didáticas estruturam, assim, um conjunto de situações de ensino escolhidas pelo professor para serem desenvolvidas em suas aulas. Nessa perspectiva, sugere-se que, na composição dos contextos de aula, o professor considere três princípios: (1) as situações e os conteúdos potencialmente mais significativos para a aprendizagem dos estudantes; (2) a valorização das diversas formas de interatividade entre os indivíduos envolvidos; e (3) a variedade de tipos de conteúdo.

No primeiro caso, para Zabala (1998), a compreensão da concepção construtivista favorece escolher situações mais significativas de aprendizagem. A partir de seus fundamentos, o aprender é uma construção pessoal, que acontece graças à ajuda de outros indivíduos, sendo mediado por situações da vida e por conteúdos. Ao mesmo tempo, o aprender requer atribuir significado ao objeto de estudo, o que envolve a contribuição pessoal do aprendiz, seu interesse e disponibilidade, seus conhecimentos prévios e sua experiência.

Nesse processo, para contribuir com a aprendizagem do estudante, o professor desempenha papel essencial, porque é ele que planeja o que fazer de modo adequado, respeitando a autonomia daquele que aprende, considerando suas dificuldades, os progressos necessários, o tempo e as intervenções.

O professor é responsável por identificar o conflito (epistemológico) inicial entre o conhecimento prévio e aquilo que é necessário aprender, em um contexto no qual o estudante se sinta capaz e confiante para resolver questões e interessado em enfrentar os desafios propostos, compreendendo a utilidade do estudo que

está realizando. No planejamento, portanto, é essencial que o professor propicie situações para que o estudante aprenda a aprender, de modo a perceber suas potencialidades, o que contribui para o desenvolvimento da autoestima.

O conhecimento sobre os processos da aprendizagem orienta a escolha de critérios para organização das atividades, e esses critérios são também importantes para avaliá-las. Alguns critérios sugeridos por Zabala (1998), a partir da concepção construtivista, são: criar atividades para identificar os conhecimentos prévios dos estudantes; escolher conteúdos que sejam significativos e que tenham alguma função para o aprendiz, adequados ao desenvolvimento de cada um e, ao mesmo tempo, um desafio alcançável; provocar conflito cognitivo, para que o estudante estabeleça relações entre o novo conteúdo e o que possuía; promover atitudes favoráveis e motivadoras de aprendizagem; estimular a autoestima e o autoconceito, de modo que o estudante se avalie e sinta que aprendeu e que pode aprender mais; e contribuir para o estudante adquirira autonomia nos processos de aprendizagem.

A partir desses critérios, as atividades das sequências didáticas podem ser avaliadas, segundo Zabala (1998), considerando como mais preferíveis aquelas que atendam a diversos níveis de desenvolvimento e que sejam de interesse dos estudantes. Nesse caso, são favoráveis as atividades em que eles: tomem decisões e avaliem as consequências de suas escolhas; assumam papel ativo na realização dos trabalhos; realizem pesquisas diversas; interajam com sua realidade; examinem, em um novo contexto, uma ideia, conceito, lei ou algum aspecto que já conhecem; examinem e reavaliem ideias ou acontecimentos normalmente aceitos pela sociedade; apliquem e dominem regras ou normas significativas; planejem junto com os outros, participando de seu desenvolvimento e comparando seus resultados; e reconsiderem ou revejam seus esforços iniciais.

A partir dessas premissas, Zabala (1998, p.161) defende a ideia de que "tudo aquilo que é suscetível de ser aprendido pode ser considerado conteúdo de aprendizagem". O autor considera que caracterizar os tipos de conteúdo contribui para o professor objetivar suas finalidades educativas e ter um meio de avaliar a potencialidade de suas intervenções.

Assim, Zabala (1998) propõe agrupar os conteúdos em três tipos, de acordo com o que os estudantes devem saber, saber fazer e ser, ou seja, conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais. De acordo com o tipo de conteúdo escolhido para o estudante aprender, o professor seleciona a estratégia de ensino. Para conteúdos conceituais, uma aula expositiva atende a essa finalidade. Já para desenvolver procedimentos de pesquisa bibliográfica, atividades mais adequadas podem ser: consultar uma enciclopédia; avaliar a coerência de informações oferecidas em sites; debater ideias respeitando a opinião dos outros; estudar coletivamente; cooperar na resolução de problemas diversos; respeitar normas coletivas, etc. O professor precisa, portanto, adequar os contextos de ensino a diversificadas estratégias de intervenção.

Propõe-se aqui que, a partir da tipologia de conteúdos, o professor avalie seu trabalho confrontando suas intenções educativas e a coerência com as escolhas que faz em relação ao "o quê" e "como" ensinar. Nesse caso, as atividades escolhidas e a ordem como são encadeadas em uma sequência didática precisam ser conscientes e fundamentadas em concepções previamente definidas. Se ele desenvolve atividades sem ter claras suas finalidades, pouco poderá reconhecer as aprendizagens adquiridas por seus estudantes e a real potencialidade de suas intervenções.

Dentro dessas perspectivas, as atividades coletivas como diálogos, exposições, debates ou trabalhos em grupo, sob a orientação do professor, provocam conflitos variados, que permitem fomentar comportamentos atitudinais (respeito, revezamento da palavra, cooperação, etc.). Nesse caso, a aprendizagem não está diretamente relacionada com a atividade concreta, mas como ela é efetuada e como as relações pessoais e afetivas nela se estabelecem.

Já atividades para os estudantes aprenderem a fazer pesquisa, confrontar hipóteses, diferenciar pontos de vista, sintetizar ideias, ler e interpretar textos verbais ou imagéticos, entre outras, favorecem aprendizagens de procedimentos de "como fazer", importantes também para acessarem informações, compreenderem conceitos e desenvolverem atitudes variadas de trocas culturais. Em um contexto de aprendizagem significativa, a situação ideal é a que os diversos tipos de conteúdos sejam trabalhados conjuntamente e que se estabeleçam o maior número de vínculos possíveis entre eles.

Sugestão de Atividade

Parque de diversão

Objetivo geral

Problematizar o espaço vivido historicamente, por meio da leitura e questionamento crítico da realidade representada em um texto literário.

Objetivo da atividade

Refletir a respeito dos contextos históricos que impõem limites e possibilidades às atividades, aos espaços e aos tempos vividos por diferentes grupos e classes sociais, por meio da leitura do texto literário da escritora Ana Miranda – "Parque de Diversão".

Descrição da atividade

Fazer um levantamento entre os estudantes a respeito do que fazem no fim de semana. Pedir, também, aos que passeiam, que relatem o que é necessário para sua realização (se pegam ônibus, se gastam dinheiro, do que dependem para locomoção, por onde passam, de quem dependem, que locais frequentam, por que frequentam). Organizar as diferentes atividades de fim de semana e os diferentes

tipos de passeios dos estudantes. Debater com eles as semelhanças e as diferenças, procurando reflexões que justifiquem por que há coincidências ou variações. Fazer registros das conclusões. Colocar, para debate, o passeio em um parque de diversão: o que é um parque de diversão para eles? O que se faz lá? Quando se vai lá? O que é preciso para ir lá? Realizar, então, uma leitura coletiva do texto da Ana Miranda. Debater o que entenderam do texto, por que a autora colocou esse título, se eles concordam com o título, se dariam outro, se sim, qual seria, se conhecem pessoas semelhantes às personagens do texto, à qual classe social os personagens pertencem... Propor que, em grupo, façam dois desenhos: um do local onde os personagens vivem; e outro do local onde se divertem. Propor que montem um mural com desenhos dos locais onde eles próprios se divertem nos fins de semana.

Conteúdos conceituais

Diferentes vivências urbanas e de lazer nas cidades; o lazer como mercadoria.

Conteúdos procedimentais

Descrição do cotidiano de lazer; leitura e interpretação de texto; análise crítica do tema e conteúdo do texto; comparação entre distintas realidades de lazer; debate sobre os espaços de lazer na cidade para diferentes grupos sociais.

Conteúdos atitudinais

Escuta respeitosa da fala dos colegas e do professor nos debates; compartilhamento de experiências pessoais para debater questões sociais; apropriação de postura crítica e reflexiva diante dos temas de estudo.

Texto

Parque de diversões (Ana Miranda)

Ele saiu com sua melhor roupa, de mãos dadas com o filho maior, e o menor no colo. Deu um beijo na mulher, ela sorriu, enxugou as mãos na barra da saia e foi olhar da porta a saída alegre da família. Era um domingo de céu azul. Todos os domingos ele fazia o mesmo trajeto com os filhos.

Atravessou a rua com as duas crianças no colo para não sujarem os únicos sapatos que tinham. Os vizinhos acenaram. Ele comprou a passagem com tíquetes e esperou meia hora na estação, até que o trem apareceu, vazio. Entrou no vagão, sentou-se com os filhos e fizeram a viagem em silêncio. As crianças, absortas, olhavam a paisagem que se tornava cada vez mais urbana: carros, ruas asfaltadas e edifícios. Saltaram na última estação.

Caminharam algumas quadras, atravessaram ruas, praças e chegaram ao ponto de ônibus. Esperaram quase uma hora, as crianças impacientes reclamaram de sede, e ele foi a uma padaria, pediu um copo de água e deu de beber aos filhos. As crianças pediram um sonho, mas ele explicou que não tinha dinheiro. Voltaram ao ponto. O ônibus apareceu. Subiram e viajaram mais algum tempo. Cansadas, as crianças adormeceram. O ônibus chegou ao centro da cidade.

Saltaram no ponto da praça. Ele deitou as crianças num banco e esperou. As crianças acordaram e quiseram olhar os pombos, que comiam milho jogado por um mendigo. Ele disse: “Vamos logo, estamos perto”. Atravessaram um labirinto de ruas estreitas e desertas, com as grades das lojas abaixadas. Cruzaram a larga aveni-

da central e chegaram ao destino. De mãos dadas com o filho maior e o menor no colo, ele entrou no edifício. O vigia acenou. Faxineiros varriam a rampa. Excitadas, as crianças sorriam. Ele desceu a escada rolante em silêncio, as crianças absortas. Ao final, fizeram a volta e subiram a escada rolante. Desceram e subiram durante mais de uma hora. Ele disse que estava na hora de voltar.

Cruzaram a avenida, o labirinto de ruas, beberam água na padaria, tomaram o ônibus, o trem, as ruas de lama, e ao entardecer chegaram em casa, cansados e felizes.

Fonte: MIRANDA. Ana. Parque de diversões. Revista Caros Amigos, n. 48, março de 2001.

Fundamentos do tema de estudo

Muitas vezes, nas sociedades atuais, as horas de lazer se transformam em mercadoria. Para usufruir de diversão, pagam-se o transporte, o pedágio na estrada, a entrada do cinema, a pipoca, o sorvete. Nos parques, os vendedores ambulantes, que trabalham enquanto outros brincam, instigam a imaginação das crianças com bolas, doces, bicicletas para alugar; vendem objetos em troca de parcelas de tempo de trabalho de seus pais. Assim, a leitura do texto da autora Ana Miranda possibilita questionar o que pode ser um parque de diversão para crianças de diferentes classes sociais. Se o parque de diversão é como no texto, considerando o cotidiano urbano, seus espaços, tempos e tecnologias, para quem essa aventura de sair de um bairro afastado da periferia, ainda não calçado, com rua com lama, pegar trem, ônibus, ir para o centro da cidade e ter oportunidade de brincar em uma escada rolante é diversão? Para quem despender seu tempo livre com as crianças em um espaço de galeria da cidade é lazer? Cada classe social vive uma cultura relacionada à localidade onde mora, que lhe dá referências e contrastes? Há classes sociais que convivem diariamente com shopping centers e será que no fim de semana desejam ir onde há lama, árvore, mar ou montanhas para escalar? Há socialmente vivências e horas de lazer em lugares e desejos diferenciados em uma mesma cidade?

Resultados esperados

Espera-se que os estudantes reflitam a respeito dos contextos históricos que impõem limites e possibilidades às atividades, aos espaços e aos tempos vividos pelas diferentes classes sociais. Apreciem textos de leitura literária e identifiquem suas potencialidades para estudos históricos. Ampliem seus domínios de questionamentos diante de um texto de estudo, sabendo questionar e confrontar realidades. Respeitem as opiniões dos colegas e do professor nos debates. Reflitam e contribuam criticamente nos estudos realizados. Compartilhem com o grupo suas experiências para aprofundamento dos estudos históricos.

O encadeamento de atividades em uma aula constitui uma unidade didática, com seus conteúdos e objetivos específicos. Já o encadeamento de atividades, ao longo das aulas, constitui uma sequência didática, que deve considerar avalia-

ções contínuas do professor, com avanço progressivo, na medida em que os estudantes constroem conhecimentos.

A sequência didática, portanto, é uma unidade maior que permite acompanhar as diferentes ações para consecução dos objetivos estabelecidos para cada conteúdo, já que a análise de uma aula não expressa o processo mais amplo de ensino e aprendizagem, com objetivos maiores de um curso, e nem a totalidade dos conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais que se mesclam em continuidades, descontinuidades e sobreposições.

Para avaliar a coerência e pertinência dos objetivos mais amplos, é necessário ter a percepção do conjunto completo e, ao mesmo tempo, das atividades específicas e como elas se entrelaçam em seriação e se complementam no processo de ensino e aprendizagem. Cada atividade precisa ser avaliada em relação à sua função e local, considerando-a no conjunto do que a antecede e do que será posterior a ela.

No site do **Laboratório de Ensino e Material Didático – LEMAD** (FFLCH/DH/USP) , podem ser encontrados muitos exemplos de sequências didáticas de História.

Uma sequência didática é constituída por todo esse processo estruturado de ensino e aprendizagem. "É um conjunto ordenado de atividades, estruturadas e articuladas para a consecução de um objetivo educativo em relação a um conteúdo concreto" (Zabala, 1998, p. 19). Nela, devem ser identificados: conteúdo de aprendizagem, objetivo educativo, o papel atribuído ao professor e ao estudante, os materiais curriculares e seu uso, os meios, momentos e critérios de avaliação.

Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento, Conteúdos e Escolhas Didáticas

Propõe-se que os professores construam relações entre os objetivos mais amplos propostos no Currículo da Cidade e os objetivos específicos de ensino e aprendizagem de História, os diferentes tipos de conteúdos e as situações didáticas que escolhem desenvolver no cotidiano de sala de aula.

Os princípios mais amplos, propostos no Currículo da Cidade, relacionados ao que se espera, como contribuições da educação para avanços construtivos e democráticos da sociedade contemporânea, estruturam-se com base em três conceitos orientadores: **Educação Integral, Equidade e Educação Inclusiva**.

Parte-se do princípio de que a educação deve ter uma preocupação com a formação mais ampla dos estudantes, indo além da formação intelectual historicamente atribuída à escola, mas partindo dela que é seu fundamento. Deve também referendar e fortalecer a ideia de que todos os estudantes possuem potencialidade para aprender e se desenvolver, independente da sua realidade socioeconômica, cultural, étnico-racial ou geográfica. Deve garantir ainda que todos sejam respeitados e valorizados na sua diversidade, sua particularidade e sua diferença, reconhecendo que cada um tem seu modo de ser, de pensar e de aprender. A escola deve também se responsabilizar por propiciar desafios adequados a cada um, apostando nas suas possibilidades de crescimento e orientando-se por uma perspectiva de educação inclusiva, plural e democrática.

O ensino de História aqui proposto incorpora esses conceitos orientadores gerais, articulando-os aos objetivos específicos de sua área de conhecimento, que

Por outro lado, a Matriz de Saberes do Currículo da Cidade situa tais atividades e lhes dão maior amplitude. Examinar constantemente a Matriz é uma forma de articular os objetivos específicos de suas áreas com as finalidades das demais áreas do conhecimento. A educação integral – na dimensão escolar – aqui defendida supõe que a articulação entre os saberes, as vivências e as comunidades envolvidas sejam continuamente debatidas o que será fruto de planejamento conjunto. Educação integral supõe planejamento integral e contínuo.

consideram a importância de criar situações de ensino e aprendizagem que possibilitem aos estudantes do Ensino Fundamental:

- ampliar seus domínios práticos e intelectuais e valorizar princípios éticos;
- pensar e agir com criticidade, autonomia e responsabilidade;
- perceber-se como sujeito histórico que interage e respeita outros sujeitos do presente e do passado na sua diversidade;
- identificar, analisar e refletir sobre fatos históricos para explicar a história do presente e do passado, questionando, confrontando e relacionando-os entre si e com os sujeitos históricos que os protagonizaram;
- compreender e analisar diferentes referências temporais para os estudos históricos;
- distinguir e analisar como diferentes sociedades constituem seus territórios e como, historicamente, as sociedades constroem noções e representações para espaços vividos e imaginados;
- identificar e compreender as atuações de protagonismo histórico de diversos grupos e sociedades na luta por legitimidade e reconhecimento de seus projetos específicos em diferentes tempos e espaços sociais;
- reconhecer a interculturalidade nas práticas sociais, identificando as representações construídas em relação ao outro, respeitando e acolhendo os indivíduos, os grupos e as culturas, considerando-os como imersos em processos contínuos de elaboração, construção e reconstrução de seus vínculos e identidades, e valorizando suas diferenças e historicidades;
- reconhecer e analisar as culturas híbridas e como elas estabelecem novas raízes, a partir de encontros, conflitos e negociações históricas;
- estabelecer relações entre diversas áreas de conhecimento, considerando a complexidade dos objetos de estudo;
- apropriar-se da leitura, da escrita e desenvolver o gosto, o prazer de conhecer e de se aproximar de diferentes escritores, perspectivas, realidades fictícias e históricas;
- saber lidar criticamente com a informação histórica disponível, atuando com discernimento e responsabilidade nos contextos das culturas digitais.

Nessa perspectiva ampla, ao delinear objetivos específicos para o ensino de História, é importante considerar que uma formação integral e global do estudante, requer conteúdos escolares entendidos em perspectivas dilatadas, que incluam tanto noções, conceitos e informações, como também procedimentos (como se faz) e atitudes (como agir a partir de determinados valores).

Orientações Didáticas do Currículo da Cidade

Na sala de aula, esses conceitos e objetivos amplos se desdobram em objetivos específicos, em conteúdos e em situações práticas de estudo. Por exemplo, no Ciclo de Alfabetização, diante da expectativa de que os estudantes consigam **reconhecer características culturais e históricas dos brinquedos,** podem ser considerados diferentes tipos de conteúdos, criando-se atividades que favoreçam aprendizagens variadas.

Nesse caso, o professor pode incluir observação e coleta de dados de um brinquedo com as crianças, considerando-o como um objeto de cultura material. Os estudantes poderão refletir sobre novos contextos sociais e informações históricas, como, por exemplo, os brinquedos e sua relação com uma época específica, sendo identificados por suas formas e materiais e considerando também sua fabricação e vendagem em dado momento.

O professor poderá estimular os estudantes a criarem hipóteses a respeito da época em que o objeto foi feito e usado, incluindo reflexões que agreguem novos saberes às suas noções de tempo. Assim, informações e conceitos serão considerados na situação de ensino e aprendizagem. Já para coletar dados do brinquedo, a atividade deve incluir conteúdos procedimentais, como fazer perguntas, observar e colher informações. Com relação às questões de cuidados com o objeto estudado, valorizando sua preservação, o professor estará colocando em jogo também conteúdos atitudinais. Por fim, propiciar exposições de brinquedos, visitar ateliês de artistas ou museus pode ser uma excelente forma de articular com artes ou informática atividades interdisciplinares.

A Matriz de Saberes do Currículo da Cidade indica conhecimentos importantes a serem desenvolvidos no decorrer dos três ciclos de aprendizagem.

Resolver problemas, ter abertura para a diversidade, agir com autonomia e determinação e desenvolver repertório cultural são alguns dos saberes indicados que, ao serem trabalhados intencionalmente pelos professores, articulados com os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento de História, propiciam que os estudantes aprendam mais do que conteúdos.

No Ciclo Interdisciplinar, por exemplo, procurando promover conhecimentos para os estudantes **identificarem diferentes relações que os grupos humanos estabelecem com os rios**, o professor pode criar uma atividade para análise de uma determinada imagem que remeta a um contexto histórico da cidade de São Paulo, historicamente datado. Nesse caso, o professor pode selecionar uma fotografia que retrate, por exemplo, um costume do século XIX.

A análise da imagem possibilita ao estudante coletar informações sobre as relações da população com os rios da cidade naquela época e também aprender a fazer perguntas a uma fonte histórica e, a partir desse procedimento, estudar como as pessoas viviam. A confrontação da foto do século XIX e outra foto que retrata a mesma paisagem atualmente, no século XXI, pode instigar, por sua vez, uma reflexão sobre o que mudou no convívio com o rio ao longo do tempo. Outra possibilidade será uma pesquisa sobre os rios escondidos na Cidade de São Paulo, encobertos, represados e poluídos, o que pode ser objeto de estudos e exposições, junto com a área de geografia, por exemplo. As reflexões podem contri-

buir para um debate envolvendo a questão ambiental, com identificação das ações que prejudicam a qualidade das águas dos rios urbanos, no contexto da vida atual. Informações, conceitos, procedimentos e valores se articulam em uma situação de estudo como essa.

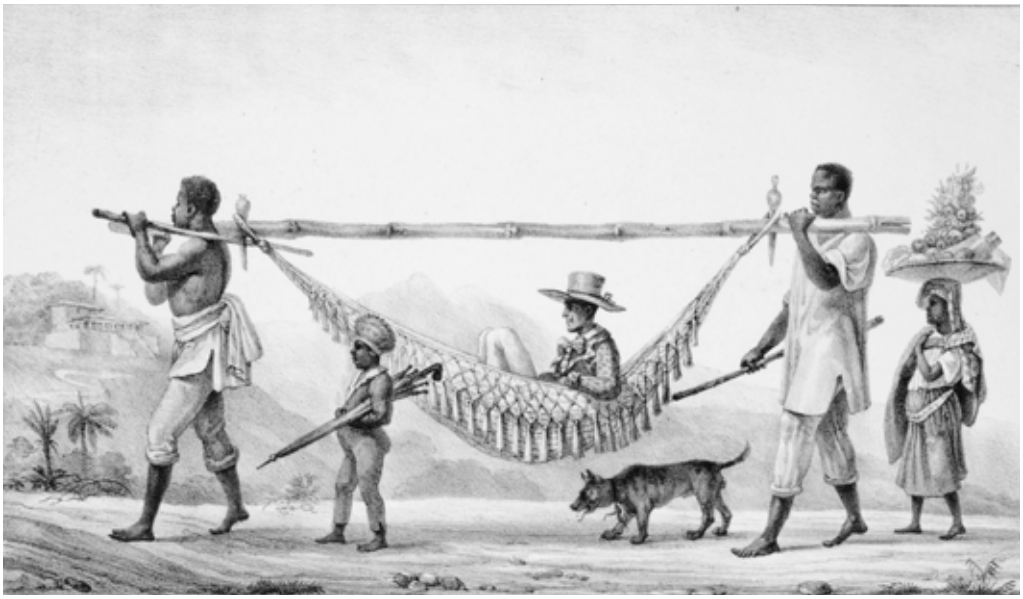
Disponível em: http://docvirt.com/DocReader.Net/DocReader.aspx?bib=FOTOS&pesq=. Acesso em 23/11/2017.

Rio Tamanduateí, 1910. Secretaria Municipal de Cultura de São Paulo. Acervo: Tesouro de São Paulo. Foto Militão Augusto de Azevedo

Quando da falta de água podia se ver extensa romaria formada logo ao amanhecer. Numerosos grupos de mulheres apressadas se dirigiam à Várzea. Algumas portavam na cabeça pesados tachas de cobre repletos de roupas, outras traziam trouxas embaixo do braço, que iam lavar nos vários afluentes do Rio Tamanduateí, disputando os melhores lugares. A algazarra e os gritos histéricos das mulheres eram ouvidos à distância, todas as vezes que tal acontecia, podia-se notar enorme aglomeração de populares e curiosos que dos outeiros do Carmo e do Largo do Tesouro se divertiam presenciando a "briga de lavadeiras" - Geraldo Sesso Jr. (SESSO, 1983, p.79).

No Ciclo Autoral, por exemplo, o professor pode propor uma situação de análise de um desenho feito por Jean Baptiste Debret (1768-1848), com o título "Regresso à cidade de um proprietário de chácara. Liteira para viajar pelo interior", para debater desigualdades sociais no Brasil no século XIX. A proposta seria questionar qual a época da imagem, quem eram as pessoas representadas, se havia diferenças sociais entre elas e como essas diferenças poderiam ser identificadas através da observação da imagem. Na sequência, seria proposto que os estudantes, em grupo, pesquisassem no livro didático – e em outros suportes – outras imagens que expressassem contextos de desigualdades na história brasileira, identifi-

cando a época, e analisando as características das condições econômicas e sociais que predominavam nas relações entre os indivíduos, grupos ou classes sociais. A pesquisa dos grupos seria, então, debatida coletivamente, com registros na lousa das datações e das situações sociais encontradas. Na sequencia, seria proposto que escrevessem legendas que explicassem as características das desigualdades sociais dos momentos históricos destacados.



Disponível em: https://digital.bbm.usp.br/handle/bbm/3702. Acesso em: 30/11/2017.

DEBRET, Jean Baptiste. 1768-1848. Regresso à cidade de um proprietário de chácara. Liteira para viajar pelo interior. Acervo da Biblioteca Brasiliana Guita e José Mindlin. Universidade de São Paulo.

Para avaliar se as intervenções foram coerentes com as finalidades de aprendizagem previstas, a sequência de atividade pode incluir a escrita um texto, em dupla, sintetizando o que os estudantes aprenderam. De modo semelhante, o professor pode criar uma atividade de avaliação individual, para saber como cada estudante conseguiu utilizar o conceito estudado na análise de um contexto histórico diferenciado. O resultado da avaliação indicaria se a aprendizagem dos estudantes foi satisfatória e também se as escolhas didáticas do professor foram bem-sucedidas.

Planejar, estabelecer objetivos, escolher conteúdos diversificados e construir boas estratégias de ensino consolidam as experiências pedagógicas dos professores e seu potencial criativo para recriar permanentemente seu cotidiano, o da escola e o de seus estudantes. Quando tais tarefas, além de individuais, correspondem a um planejamento conjunto entre áreas, classes e comunidade, aumenta-se a possibilidade de eficácia da ação pedagógica.

As situações propostas aliam-se com a Matriz de Saberes do Currículo da Cidade: empatia e colaboração, responsabilidade e participação e comunicação. Por meio delas, os estudantes aprendem a trabalhar de forma colaborativa, tomar decisões coletivas, partilhar saberes, além de se perceberem como agentes de transformação.

Diagnósticos, Intervenção e Avaliação de Aprendizagem

Em diferentes etapas do ensino, cabe ao professor investigar o que os estudantes já sabem a respeito do que vão estudar em cada momento. Essa tarefa desdobra-se do princípio de que há aprendizagem nas interações sociais que antecedem à escola e fora dela. Isso significa dizer que os estudantes sabem e pensam a respeito de muitas questões de seu cotidiano, e que seus saberes prévios e de seus grupos sociais são associados e transformados nos estudos escolares. Nesse aspecto, os estudos de Vygotsky (1987) indicam que há aprendizagem de conceitos espontâneos ao longo da vida, que ganham apreensões mais abstratas na medida em que os estudantes estudam conceitos científicos no contexto escolar.

O conceito espontâneo não pode ser ensinado. Ele é construído pela criança a partir de suas vivências cotidianas. A criança constrói as suas primeiras noções de tempo e de história no contexto geral do seu pensamento, no dia a dia. O professor, na escola, pode interferir nesse processo: não pretendendo ensinar-lhe os conceitos, mas encorajando-a a estabelecer relações em diferentes situações de estudo, propondo que utilize referências de tempo para julgar acontecimentos temporalmente e narrar histórias.

As crianças chegam à escola já com algumas reflexões sobre tempo, que se transformam na medida em que novos aspectos são mobilizados no processo de aprendizagem. É a forma natural de entrarem em contato com novos conhecimentos. Gradativamente, as crianças passam a desenvolver reflexões mais complexas, pensamentos mais elaborados e sínteses mais globalizantes. Assim, para as crianças construírem conceitos cada vez mais complexos, é preciso que elas entrem em contato com as diversidades temporais, culturais e históricas e com diferentes marcações de tempo.

> [...] quando uma palavra nova é aprendida pela criança, o seu desenvolvimento mal começou: a palavra é primeiramente uma generalização do tipo mais primitivo; à medida que o intelecto da criança se desenvolve, é substituída por generalizações de um tipo cada vez mais elevado - processo este que acaba por levar à formação dos verdadeiros conceitos. O desenvolvimento de conceitos, ou dos significados das palavras, pressupõe o desenvolvimento de muitas funções intelectuais: atenção delibera-

> da, memória lógica, abstração, capacidade para comparar e diferenciar. Esses processos complexos não podem ser dominados apenas através da aprendizagem inicial (VYGOTSKY, 1987, p.93).

Uma criança com 7 anos de idade, por exemplo, ao ser questionada sobre o conceito de tempo, respondeu: "O tempo... são Natais, Natais, Natais...". Já aos 8 anos, essa mesma criança perguntava: "Se o mundo tem milhões e milhões de anos, como podemos estar apenas no ano de 1988?" Aos 11 anos, ela explicava assim o tempo: "Vamos dizer que o tempo acontece porque a Terra gira em torno do Sol e em torno de si mesma. Quando a Terra dá uma volta ao redor do Sol, ela completa um ano e quando dá uma volta ao redor de si mesma, ela completa um dia, 24 horas... O tempo também é o passado, o futuro e o presente. O passado faz parte do tempo, o que aconteceu. O presente também faz parte do tempo, é o que está acontecendo e o futuro também faz parte, é o que vai acontecer...Tem uma figura mitológica que representava o tempo. Era Cronos que engolia seus filhos, porque ele sabia que um dos filhos ia matá-lo. Até que nasceu Zeus e matou Cronos."

Essa criança, que inicialmente possuía uma noção de tempo que envolvia a ideia de ciclos, um ano depois, relacionando informações que colheu na escola, começa a esboçar a compreensão de um tempo cronológico. Aos 11 anos, para ela não basta apenas uma explicação. Sua compreensão do tempo reúne várias ideias e fragmentos de conceitos: os ciclos de rotação como marcadores temporais; a divisão do tempo entre passado, presente e futuro; e uma representação mitológica.

Essas diferentes compreensões podem ser explicadas pelas diferenças entre as estruturas de pensamento das crianças, dos adolescentes e dos adultos todas a partir de suas interações culturais.

> [...] a palavra venda ou mercearia suscita na criança de idade pré-escolar várias emoções ("pão quente", "bombons gostosos"), na criança de idade escolar, uma situação prática direta (tipo de casa comercial, balconistas, prateleiras com mercadorias, estabelecimento, compradores que entram e saem), provocando na pessoa adulta e bem-preparada os conceitos de "produção" e "distribuição", às vezes o conceito de "sistema capitalista e socialista", etc. Esse fato sugere a profunda mudança da estrutura do significado das palavras (conceitos), experimentada por elas nas etapas sucessivas da evolução, e dá fundamento para formular uma das teses básicas da Psicologia moderna segundo a qual o significado da palavra evolui e, apesar de não variar a referência material da palavra nas diferentes fases de desenvolvimento, muda radicalmente o conteúdo dos conceitos implicitamente representados pela palavra bem como a estrutura das relações suscitadas pela palavra (LURIA, 1979, P.37-38).

Dentro dessa perspectiva, as crianças ampliam e expandem suas concepções por meio de uma ação mediada pelos objetos de conhecimento. É somente tendo a oportunidade de conhecer a história e diferentes marcadores temporais que elas constroem suas próprias comparações entre distintas realidades, que passam a com-

parar suas concepções com as de outras pessoas e de outras culturas. Assim, podem formular e reformular, aos poucos, suas noções sobre o tempo e sobre a história.

Na medida em que as crianças crescem e conhecem diferentes épocas históricas, seu entendimento sobre o que seja a história se modifica, pois suas teorias e concepções tornam-se mais enriquecidas e seus pensamentos mais elaborados. Uma criança de 9 anos, por exemplo, questionada sobre o que é a História, respondeu: "...estudar a história do mundo, como nasceu o mundo, como estudar a língua dos indígenas, a terra dos homens de antigamente, é estudar antigamente. ...a história que você estuda já existe. A história só é para o passado, porque não dá para você fazer o futuro, porque você não sabe o que vai acontecer no futuro." Já outra criança de 11 anos, questionada sobre o mesmo tema, respondeu: "Eu acho que história é um estudo do nosso passado. A história existe, se ela não existisse não haveria tantos avanços tecnológicos ou de outro tipo. Porque você, conhecendo o passado, você pode criar coisas novas."

Enquanto a criança de 9 anos explica a história, fazendo uma relação direta com os conteúdos de estudo, com os objetos concretos, a criança de 11 anos, nesse caso, para explicá-la, parte de relações entre diferentes épocas históricas, chegando à generalização de que a história é acumulativa, no que concerne aos avanços tecnológicos, pois entende que as realizações humanas de hoje dependem do que já foi construído no passado. Nessa situação, o pensamento da criança de 11 anos inclui mais relações e generalizações sobre a história do que o pensamento da criança de 9 anos. No entanto, sem a oportunidade de conhecer diferentes épocas históricas, seria muito difícil que, aos 11 anos, a criança formulasse sua teoria sobre história, relacionando os avanços tecnológicos e a trajetória temporal humana.

A partir dessas reflexões sobre a construção de conceitos e sobre o desenvolvimento do pensamento da criança, o professor, para criar situações de aprendizagem significativas no estudo da história, precisa considerar como as crianças estão pensando e compreendendo, ao seu modo, diferentes temáticas e problemáticas que afetam a construção de conhecimento histórico: o que pensam sobre as ações coletivas; como compreendem a questão da distribuição dos acontecimentos no tempo; de que modo abstraem de uma realidade modelos de interpretações e generalizam tais modelos frente a outras realidades semelhantes ou diferentes; de que forma enxergam a sua presença no tempo e suas relações com pessoas e comunidades de outras épocas etc.

Princípio semelhante foi defendido nos trabalhos do professor Paulo Freire, que propunha iniciar os estudos escolares a partir dos elementos que faziam parte do universo cultural dos estudantes e de sua comunidade. A partir do que eles sabiam, a proposição era refletir suas vivências, sendo tais experiências os temas para a escrita, a leitura e o questionamento mais profundo das contradições da sociedade.

Investigar o que os estudantes já sabem também parte dos estudos de Jean Piaget, que demonstra o fato de que o aprender é uma construção pessoal de cada um, que

acontece graças à ajuda que recebe de outros indivíduos. Nesse contexto, o aprender requer atribuir significado ao objeto de estudo, e isso envolve a contribuição pessoal do aprendiz, seu interesse e disponibilidade, seus conhecimentos prévios e sua experiência.

Conhecendo o que o estudante já sabe, o professor é capaz de intervir, de problematizar, de contribuir para que avance em seus domínios e reflexões. Para levantar saberes prévios, é possível criar situações diagnósticas por meio de atividades cotidianas ou em situações específicas nas quais seja possível analisar o que o estudante sabe para resolver questões ou problemas.

No Ciclo de Alfabetização, por exemplo, uma atividade de leitura de fotografia pode permitir que os estudantes expressem o que já sabem de informações sobre determinado tema e estabeleçam relações entre os diferentes elementos observados. Com isso, o professor pode observar conceitos ligados às noções de tempo apresentadas pelos estudantes, verificando com quais elementos julgam a época retratada, de que modo distinguem o presente e o passado, e como questionam o que estão vendo etc. No Ciclo Interdisciplinar, a mesma foto pode avaliar como os estudantes a reconhecem como fonte de informação sobre o passado, se distinguem a cena retratada como sendo de paisagem urbana ou rural, se identificam grupos sociais e as ações desencadeadas. Já no Ciclo Autoral, a análise dessa foto pode contribuir para verificar se os estudantes questionam a autoria e a época, se generalizam ideias e quais seriam elas, se identificam sujeitos históricos e suas ações, se reconhecem relações sociais, entre outros aspectos.

Em todos os temas de estudo, no dia a dia da sala de aula, é importante dialogar com os estudantes, valorizando o que sabem e buscando conhecer seus conhecimentos prévios. Essas situações são importantes também porque evidenciam para eles mesmos o que já sabem, permitindo que esse saber anterior seja uma base para aprender e confrontar dados e ideias novas. A confrontação entre o conhecimento prévio e o novo, ao longo de determinado estudo, favorece a autoavaliação da aprendizagem, essencial para que os estudantes tomem consciência do aprendizado, desenvolvendo sua autoestima.

Com isso, o professor pode escolher e organizar suas intervenções, de modo mais consciente, com relação ao domínio específico e mais profundo do conhecimento histórico, para promover avanços no modo de os estudantes pensarem historicamente.

Assim, é importante que o professor conheça debates conceituais para o que se entende por tempo, História, cultura, escravidão, trabalho assalariado e outros conceitos pertinentes aos estudos da História, bem como os contextos em que foram elaborados, para não perder de vista a importância de um trabalho que possibilite a reflexão sobre a historicidade do conhecimento.

Isso não significa ensinar, simplesmente, como diferentes historiadores conceituam determinados conceitos. Como afirma a profª. Circe Bittencourt (1997), o saber histórico escolar não pode ser uma simples transposição do conhecimento

historiográfico. Na escola, é preciso levar em conta tanto a produção dos estudiosos, como também as finalidades escolares, que incluem os valores contemporâneos, as práticas e as questões sociais, as experiências pedagógicas e os objetivos do ensino de História na formação dos jovens.

De modo amplo, um dos objetivos do ensino de História é "**contribuir para libertar os indivíduos do tempo presente e da imobilidade diante dos acontecimentos**" (BITTENCOURT, 1997, p.11). Assim, os professores têm a responsabilidade de criar situações de estudo que favoreçam o desenvolvimento de um pensamento crítico pelo estudante, para que ele possa analisar e compreender sua realidade, em dimensões temporais que ultrapassam o presente imediato – perspectivas de tempo que incluem relações entre o presente e o passado –; e possa construir identidades sociais e políticas que o mobilize a participar ativamente da transformação da realidade.

Um bom exemplo da importância de levantamento de reconhecimento prévio dos estudantes e do necessário conhecimento histórico do professor para saber como intervir é a história dos povos indígenas no Brasil. Nessa temática, é fundamental o aprofundamento por parte dos professores a respeito das representações já consolidadas para o "índio" na sociedade brasileira, considerando o fato de que os estudantes, mesmo os menores, incorporam fortes valores nas convivências sociais, impregnados de muitos preconceitos.

Crianças pequenas, ainda no Ciclo de Alfabetização, têm exposto suas ideias sobre o que pensam dos indígenas. Falam deles como sendo "canibais", "selvagens", "que vivem nus", que "só vivem da caça e da pesca", e que "são do tempo antigo". Assim, é importante conversar com os estudantes de diferentes idades a respeito dessas representações, e também mostrar a eles a diversidade de vivências e histórias dos povos indígenas brasileiros: quem são eles hoje, como vivem atualmente, quais têm sido suas resistências históricas e quais são os seus problemas atuais e os que já enfrentaram ao longo dos últimos quinhentos anos.

O que circula no senso comum a respeito dos indígenas é uma herança da historiografia do século XIX. Do que ficou, depreendem-se ideias errôneas de que eles representam a "infância" da humanidade, e que são como remanescentes de um estágio ultrapassado pelos "civilizados", estando estagnados na história, como pertencentes ainda à "pré-história". Como decorrência, prevalecem ideias de que são povos "sem história" e, assim, negam-se a eles direitos como a autodeterminação e sua autonomia para escolha de seus costumes, línguas e religiões.

No ensino de História, no esforço de valorização dos povos indígenas e para melhor compreender quem são, como vivem e quais suas lutas políticas, há a possibilidade de estudo das falas de suas lideranças, como é o caso do que nos conta Ailton Krenak.

Sugestão de Atividade

O poder da fala

Os estudos históricos sinalizam a importância de conhecer a voz dos diferentes sujeitos históricos, nos contextos de conflitos e embates referentes a determinadas narrativas dos acontecimentos. E, nessa perspectiva, há muitos esforços de ouvir o que dizem as populações indígenas a respeito de sua história. Então, o texto abaixo, é importante por possibilitar que Ailton Krenak, uma importante liderança indígena, seja ouvido nas suas reivindicações e lutas, em um contexto em que havia pouco reconhecimento dos problemas específicos dos povos nativos no Brasil.

1. Leia o texto.
2. Identifique o que o autor está falando.
3. Pesquise a respeito desse autor: quem ele é?
4. Qual a data do texto?
5. Pesquise em jornais da época uma reportagem que fale do que estava acontecendo com os povos indígenas naquela época.
6. Por que será que o autor defende a ideia de que os povos nativos do Brasil são muitos povos diferentes?
7. Por que ele defende a ideia de que os povos indígenas possuem modos de pensar próprios e que eles devem ser respeitados?

Aílton Krenak – Fala aos Brasileiros – São Paulo - 1992

Eu quero me apresentar para vocês que estão aí me ouvindo: o meu nome é Aílton, e eu me chamo Aílton Krenak porque nós temos o costume de trazer junto com o nosso primeiro nome o nome da nossa tribo. Muito antes do filho do português vir para cá, muito antes do filho do italiano vir para cá, lá existia um povo que sempre viveu aqui. Essa gente é que é chamada índios. Mas nós não somos índios. Antes de ter encontrado os brancos, eu nunca tinha ouvido falar da palavra índio. Os brancos é que nos chamam assim. Na minha língua, nós nos chamamos borun, que quer dizer "ente humano", "ser humano". Mas desde a hora que os portugueses chegaram aqui eles começaram a chamar a minha tribo, o meu povo, com esse apelido de índio. E não conseguiram até hoje entender que nós somos tribos diferentes, somos povos diferentes, cada um com uma identidade própria, habitando diferentes lugares do Brasil. E existe também uma diferença dessas tribos com os outros brasileiros.

Mas nós podemos construir um entendimento sobre este lugar do mundo em que nós vivemos que seja favorável à compreensão de que nós somos povos diferentes. Porque aqui tem um pessoal que veio da África, que são os negros; aqui tem os filhos dos japoneses e de outros que vieram pra cá, que são os imigrantes; mas existem também as tribos, as populações indígenas que sempre viveram aqui, que têm uma maneira de pensar, que têm um sonho para si mesmas, que gostariam de continuar vivendo e desenvolvendo a sua cultura, da mesma maneira que os outros povos têm.

(KRENAK, 1992, p.133).

Ao contrário do que muitos estudantes pensam, todos os povos vivem mudanças históricas. Como todos os demais povos do mundo, os contatos entre as diferentes culturas desencadearam trocas e transformações culturais. Os europeus aprenderam e incorporaram inúmeros saberes dos povos indígenas, que, por sua vez, aprenderam a conviver com os costumes ocidentais. Assim, de modo equivocado, imagina-se que, quando os povos indígenas alteram alguns aspectos no seu modo de viver, deixam de ser "autênticos" e não podem mais reivindicar terras ou outros direitos relativos à condição de índios. Contudo, eles preservam a identidade dos povos autóctones, com direito histórico de luta e conquista de suas terras.

Ao longo do século XX, apesar de alguns historiadores ressaltarem a importância dos diversos povos nativos no contexto da colonização portuguesa, prevaleceram, na escrita da história brasileira, as versões que destacaram as ações dos portugueses e europeus em geral, nas quais os indígenas apareciam como vítimas, derrotados ou resistentes à ordem da colônia. Essas versões também foram incorporadas pelo ensino de história. Sem terem sido entendidos como protagonistas por diferentes correntes historiográficas até então, coube aos ameríndios apenas o papel de terem legado algumas heranças culturais à nação e, principalmente, um silêncio sobre suas ações, resistências e persistências ao longo dos séculos (TERRA, 2014).

Nos livros didáticos, por exemplo, a história contada tendeu a apresentar o indígena sempre no seu contato com o europeu, associado à antropofagia, à guerra, à condição de selvagem, à ideia de um ser moral e tecnologicamente inferior, um ser a ser "civilizado"; e apresentado, nos dias atuais, como pertencente a povos dizimados, vítimas que vivem em florestas, representação idílica de natureza isolada, distantes da vida industrial e urbana. Ao mesmo tempo, populações são consideradas desaparecidas, por conta de uma perspectiva assimilacionista, que entende qualquer mudança aparente nos costumes indígenas, de indivíduos ou povos, como "assimilação", ou seja, perda da cultura original e perda da identidade ancestral.

A historiografia mais recente tem revisto, porém, a história dessas populações nativas, reconhecendo que, ao longo de séculos, continuaram a existir, apesar das dificuldades, defendendo suas terras e aldeias, diante da expansão europeia e brasileira, e preservando suas línguas e costumes. Estudos recentes evidenciam a permanência das populações indígenas no mundo colonial nos sertões, nas vilas, nas cidades e em aldeias. Reconhecem que, apesar de essas populações não deixarem textos escritos, suas reivindicações estão em documentos que tratam de disputas que travaram com os colonizadores em outros séculos. A leitura e releitura da documentação revela que eles tinham sua própria compreensão da realidade no passado e de seus direitos, e de quais eram, e são, suas possibilidades de ação para obtê-los.

A luta e conquista de direitos, ao longo dos séculos, possibilitou a essas populações indígenas, vivendo em aldeias ou em cidades, se autodeclararem a partir da década de 1990, como índios, revelando uma população em crescimento. Ao contrário do que se pensava, não estão desaparecendo. Na atualidade, com o acesso às escolas diferenciadas, escrevem livros, produzem vídeos, contam e recontam suas próprias versões da história, utilizando múltiplas linguagens e suas tradições orais (TERRA, 2014).

A confrontação entre essas representações de senso comum com as questões específicas dos povos indígenas no Brasil podem ser debatidas, por exemplo, a partir de textos e também de vídeos.[1] A série "*Índios do Brasil*", produzida pela TV Escola, do Ministério da Educação, com dez programas, possibilita estudos mais próximos da história das populações indígenas e suas questões mais contemporâneas.[2] Há também a série "Vídeos nas aldeias", produzida por jovens cineastas indígenas, que pode aproximar os estudantes da diversidade de culturas desses povos, a partir da voz do próprio indígena.[3]

Imagens, representando os índios nos livros didáticos podem ser também analisadas com os estudantes, questionando-as no que diz respeito às ideias que transmitem, quem as produziu (se são apenas ilustrações didáticas ou de determinado autor do passado); se focam um indígena genérico (sem identificar quem é, a qual povo pertence, onde vive, a data); ou se representam grupos específicos com suas particularidades culturais, aldeias, modos de pensar e datações. Nesse caso, as primeiras impressões dos estudantes são importantes de serem observadas, para avaliar o que sabem, o que pensam e o que é importante que debatam e avancem em suas impressões e conhecimentos.

Muitas imagens criadas por artistas europeus, dos séculos XVI e XVII, que estão nos livros didáticos, permitem identificar concepções da época em que os artistas viveram. Assim, são bons materiais para serem analisadas historicamente com os estudantes. É o caso, por exemplo, das gravuras feitas por Théodore de Bry, para o livro de Hans Staden e outros livros de viagens, que datam do século XVI. Ele foi um artista ilustrador que nunca veio ao Brasil e nem a outro país da América. Para analisar as imagens, é possível pesquisar com os estudantes quem era esse autor e onde vivia; qual o estilo da arte na época; se ele esteve ou não ao Brasil; se conheceu ou não de perto alguns indígenas; se desenhou apenas a partir dos relatos; quem eram os leitores dos livros que ilustrava; se queria impressionar os leitores; se recebeu influência da arte europeia; quais ideias as imagens transmitem; o que explica os valores transmitidos nas imagens criadas etc. Nas cenas de canibalismo, por exemplo, Bry enfatiza ou não um caráter demoníaco e de terror? Por quê? Há uma vitória

1 Representações do senso comum sobre os povos indígenas ver vídeo com Manuela Carneira da Cunha – "Intérpretes do Brasil - 02 - Saberes, por Manuela Carneiro da Cunha" – https://www.youtube.com/watch?v=-PZWDWupnWQ; e entrevista https://www.youtube.com/watch?v=mTlcoJv8kwM – Acesso 10/10/2017.

2 Vídeos sobre história indígena podem ser encontrados na TV Escola, ver: Índios do Brasil – série de vídeo - https://www.youtube.com/watch?v=iZuFu004o1k– Acesso 10/10/2017.

3 Sobre a diversidade de cultura dos povos indígenas ver "Vídeos nas aldeias". Disponível em: http://www.videonasaldeias.org.br/2009/ - Acesso 05/11/2017.

do feio sobre o belo da perspectiva europeia ao representar o indígena? Quem deveria ser belo para o europeu? Ele constrói a imagem de "selvagens" e de "civilizados" respectivamente para indígenas e europeus? Por quê? As imagens justificam as ações dos conquistadores? E a situação dos conquistados?

Disponível em http://digital.lib.uh.edu/folder/download/8054e07def77d03a63c85afdb700481f0. Acesso em: 18/12/2017.

Colombo chegando na América, 1594. Obras de Théodore de Bry.

Fonte: University of Houston Digital Library.

O professor, nesse contexto, tem o papel fundamental de: (1) avaliar o que os estudantes já sabem, tanto em situações de estudos específicos, como no decorrer de processos mais longos de aprendizagens e amadurecimento; (2) escolher os conteúdos a serem aprofundados; (3) criar intervenções didáticas significativas, provocativas e instigantes; e (4) avaliar ao longo das aulas quais práticas foram bem sucedidas, se é necessário reorganizar as atividades, e como os estudantes estão lidando com os contextos de estudo.

A avaliação recupera e incorpora, assim, todo o processo de ensino e aprendizagem, considerando os objetivos amplos e específicos, os conhecimentos prévios, a seleção dos diferentes tipos de conteúdos trabalhados em sala de aula, as escolhas de intervenção, as avaliações reguladoras e a confrontação entre o que

os estudantes sabiam e pensavam antes e o que conquistaram como novos conhecimentos. É importante lembrar que a avaliação indica efetivamente aquilo que foi ensinado, na perspectiva do professor.

É igualmente importante considerar que os diferentes tipos de conteúdos planejados e estudados precisam ser também avaliados. Se o professor priorizou informações, conceitos, procedimentos e atitudes, é fundamental que os critérios de avaliação também considerem: se os estudantes dominam as informações estudadas, atribuindo-lhes significados e entendendo sua abrangência, para saber utilizá-las quando necessário; se lidam com os conceitos considerando diferentes níveis de profundidade e compreensão e se demonstram entendimento para empregá-los em situações cotidianas que exigem reflexões acerca da realidade; se conquistaram autonomia em relação aos procedimentos, executando determinadas ações em situação real; e se estão agindo e atuando a partir dos valores e atitudes vivenciados e debatidos em aula.

Nessa perspectiva, no planejamento de avaliações é recomendável que o professor tenha clareza dos conteúdos trabalhados: que fatos e informações espera que os estudantes saibam? Que instrumentos registrarão as atividades que mostrarão o que sabem? Que ideias, noções ou conceitos espera que tenham conquistado? Quais procedimentos espera que eles dominem? Quais atitudes, valores, normas e compromissos éticos, sociais, políticos espera que eles pratiquem?

Ressalta-se que cada realidade escolar é um contexto singular, cada turma de estudantes tem sua particularidade e apenas o professor conhece a história do grupo. Assim, cabe a ele manter desperta sua sensibilidade para avaliar quando um conteúdo pode se tornar significativo e quais as situações que favorecem o envolvimento ativo dos estudantes em descobertas, indagações e aplicações. Isso significa reconhecer que o processo educacional é aberto para negociações e recriações.

Foto: Jovino Soares - Núcleo de Foto e Vídeo Educação / CM / COPED / SME

Diferentes Fontes de Informação nas Aulas de História

Nas aulas de História, há inúmeras oportunidades de uso de diferentes materiais didáticos. De modo amplo, podem ser utilizados aqueles produzidos para fim escolar, e também fontes e materiais diversos criados para outros desígnios, mas que se transformam em material de ensino por meio das finalidades dadas a eles pelo professor.

Tradicionalmente, os materiais escolares escolhidos por professores têm sido os livros didáticos, que se encarregam de pesquisar e selecionar temas e sugestões de atividades. Neles, há variados gêneros textuais e diferentes linguagens. Além do texto didático básico, é possível identificar a presença de charge, caricatura, depoimento, entrevista, notícia, tira de quadrinhos, artigo de divulgação científica, biografia, gráfico, mapa, planta, lei, imagens, canção popular, conto, crônica, diário de viagem, diário pessoal, lenda, mito, poema, provérbio e dito popular, propaganda, cartaz, documento pessoal, discurso político (FERNANDES, 2012). Por exemplo, é possível encontrar, em um livro didático, a seguinte imagem:

Disponível em: http://fr.wikipedia.org/wiki/Fichier:Crescenzi_calendar.jpg. Acesso em: 20/10/2017.

Calendário do trabalho agrícola ao longo do ano
de Pietro Crescenzi, Musée Condé, Chantilly, França, 1306.

A imagem representa um calendário francês do século XIV e faz referência ao trabalho dos camponeses: fevereiro, espalhar estrume na terra para o plantio; abril, tosquiar as ovelhas; maio, realizar caça com falcão; junho, época de os campos serem ceifados, a grama cortada e o campo protegido de animais errantes etc. Uma imagem como essa pode ser ilustração de um capítulo sobre período medieval, mas pode ser também um bom material para refletir com os estudantes sobre a vida rural da França e como o tempo era vivenciado naquela época. Pode servir para distinguir diferentes experiências em relação ao tempo, em diferentes culturas e épocas, comparando as atividades dos camponeses medievais com as vivências dos estudantes atuais. Quais as atividades que demarcam para o estudante a passagem do tempo?

A comparação com outros calendários também é possível, sinalizando a diversidade de vivências históricas do tempo. Em um livro didático para as escolas indígenas do Xingu, por exemplo, encontramos calendários descrevendo as características da natureza ao longo dos meses e as épocas do plantio, como em uma aldeia do povo Suyá: janeiro, época em que as matas estão crescidas, muita chuva, colheita do milho e as mulheres fazem beiju; fevereiro, muita chuva, os rios continuam cheios e as frutas estão caindo das árvores; março, início da preparação do terreno para a roça; agosto, mês de plantar a roça etc.

Disponível em: http://lemad.fflch.usp.br/sites/lemad.fflch.usp.br/files/geografia%20ind%C3%ADgena.pdf Acesso 04.nov.2017.

BRASIL. MEC/SEF/DPEF. Geografia Indígena. Parque indígena do Xingu/Instituto Socioambiental. Brasília: MEC/SEF/DPEF, 1988.

Materiais como esses podem ajudar o estudo do tempo de natureza, do trabalho rural, da vida na cidade e da história dos calendários, aprofundando as noções dos estudantes a respeito da relação entre as mudanças naturais, as culturas e as vivências sociais e históricas. O calendário, por exemplo, dividido em meses, tendeu a ser compartilhado por diferentes povos do mundo, tendo sido organizado ao longo de centenas de anos, até assumir a estrutura atual. Era utilizado no século XIV na França e também conhecido por povos indígenas do Xingu atual. Na iconografia francesa, por ter sido inserida em um manual para agricultores, sua forma é mais linear. Mas, entre os Suyá, a referência cíclica do tempo de natureza se mescla com o tempo formal dos meses do calendário ocidental. Conhecer essas diferentes vivências como marcadores de tempo instiga reflexões sobre o tempo, possibilitando aos estudantes reformularem suas hipóteses e amadurecerem suas noções e conceitos.

Os diferentes materiais inseridos nos livros didáticos, em geral, são valiosos. Mesmo que a proposta do autor tenha sido incluí-los apenas como ilustração, o professor nas situações de aula pode explorá-los nas suas potencialidades didáticas.

É possível solicitar que leiam e analisem seus livros escolares e identifiquem diferentes textos, imagens, mapas, gráficos, pesquisando seus autores, época, e quais as relações entre eles e os temas presentes em uma mesma página ou capítulo. As atividades podem estimular os estudantes a se preocuparem com a leitura, mobilizando questionamentos sobre a diversidade de materiais nas páginas do livro didático.

Nem sempre, porém, constam nos materiais publicados os temas, os conceitos, os procedimentos e as atitudes que o professor deseja trabalhar em sala de aula. Nesse caso, cabe aos professores criarem situações para identificação, seleção e organização de materiais que possam ser auxiliares no processo de ensino e aprendizagem.

De uma perspectiva ampla, todo material (textos, imagens, objetos, mapas, músicas, filmes e outros) utilizado em sala de aula, para mediar a relação do estudante com o conhecimento, pode ser considerado material didático. Variados materiais podem ser também **"facilitadores da apreensão de conceitos, do domínio de informações e de linguagens específicas"**. A escolha desses materiais para uso didático em sala de aula depende de **"concepções sobre o conhecimento, de como o estudante vai aprendê-lo e do tipo de formação"** que lhe oferecemos (BITTENCOURT, 2008, p. 296 - 297).

Mesmo que tais materiais não tenham sido produzidos para uso didático, possuindo outra função social, ao serem utilizados em uma aula, tornam-se materiais pedagógicos. Esses materiais sofrem, então, uma transformação de uso, de modo semelhante ao do jornal que circula de mão em mão ao longo de um dia, como o escritor Júlio Cortázar o descreve em *O Jornal e suas Metamorfoses*.

> Um senhor pega um bonde depois de comprar o jornal e põe-no debaixo do braço. Meia hora depois, desce com o mesmo jornal debaixo do mesmo braço.
>
> Mas já não é o mesmo jornal, agora é um monte de folhas impressas que o senhor abandona num banco da praça. Mal fica sozinho na praça, o monte de folhas impressas se transforma outra vez em jornal, até que uma velha o encontra, o lê e o deixa transformado num monte de folhas impressas. Depois, leva-o para casa e no caminho aproveita-o para embrulhar um molho de celga, que é para o que servem os jornais depois dessas excitantes metamorfoses (CORTÁZAR, 2000, p. 36).

Como material pedagógico, textos, fotos, mapas ou objetos passam a ter empregos diferentes da sua finalidade original, mas é fundamental que seu contexto sócio-histórico seja conhecido e trabalhado nas situações de ensino, para que não fiquem esvaziados de seus percursos e significados sociais. Aliás, como obras sociais e culturais, esses materiais possuem grandes potencialidades educativas porque, por meio deles, é possível cultivar procedimentos de pesquisa, explorar métodos de coleta de dados, desenvolver atitudes questionadoras para aprender a interrogar obras, seus usos e suas mensagens, indagar suas relações com indivíduos, grupos, locais e sociedades, interpretar discursos, analisar representações, entre outras possibilidades (FERNANDES, 2012).

> O pensamento científico, crítico e criativo é desenvolvido quando o estudante é estimulado a utilizar diferentes procedimentos para acessar e organizar o conhecimento.
>
> Entre eles destacamos: "observar, questionar, investigar causas, elaborar e testar hipóteses; refletir, interpretar e analisar ideias e fatos em profundidade; produzir e utilizar evidências" (SÃO PAULO, 2017, p. 34).

A escolha e o tratamento dado ao material podem estar principalmente relacionados à exploração de suas particularidades, com o cuidado de considerar suas características e linguagem. Uma foto, por exemplo, registra um instante, recorta uma paisagem, constrói um olhar para o mundo. O autor quando a produziu pode ter tido uma intenção, mas quem a observa sobre o papel, ou na tela de um computador, pode ir além das expectativas projetadas para ela inicialmente. O novo observador pode captar ou sobrepor, ao registro fotográfico, outros sentimentos e interpretações.

> [...] as fotografias serão vistas de maneira diferente, dependendo de quem olha. Como, ao olhar retratos, a pessoa que olha está sempre à procura de sua relação entre ela e a imagem, cada uma verá parcelas e níveis diferentes da fotografia. A câmera funciona como uma extensão do olhar. Mas, o olhar, que também é seletivo, funciona ao mesmo tempo que os outros sentidos e dentro de um contexto espacial e temporal que enriquece as impressões da imagem mental, com inúmeros outros aspectos. A câmara produzirá a imagem, talvez mais precisa e mais ampla que o olhar, mas despida de outros aspectos e características, o que, em alguns casos, pode limitar o seu valor documental. O que ficou registrado pode não ser o que se quer reproduzir (LEITE, 1998, p. 36).

A observação direta da foto tem, porém, seus limites. Como, então, podemos saber mais a respeito do que sua representação conta? Uma obra pode, assim, ganhar profundidades e significados diferentes quando conjugada a outras obras. É possível propor pesquisas escolares para encontrar outros materiais e, a partir deles, construir com os estudantes a história do tema estudado.

Cópias de textos, imagens e mapas podem ser obtidas em museus, arquivos e em inúmeros acervos virtuais que disponibilizam documentação histórica. É possível consultar revistas e jornais antigos (fotos, artigos, propagandas, anúncios), álbuns de família, livros didáticos, cadernos escolares, objetos feitos com materiais locais, depoimentos, cartazes.[4]

Sugestão de Atividade

Análise de mapas nos estudos históricos

Um mapa como esse abaixo, ampliado, com a possibilidade de análise de observação de seus detalhes, acrescido com os dados fornecidos pelos pesquisadores que disponibilizarem as informações no site, pode contribuir, por exemplo, para bons estudos da vida colonial brasileira.

Praefecturae de Paraiba et Rio Grande. Autoria: Joan Blaeu – Amsterdam, 1647.

Fonte: Biblioteca Digital de Cartografia Histórica da USP. Praefecturae de Paraiba et Rio Grande. Autoria: Joan Blaeu – Amsterdam, 1647. Disponível em: http://www.cartografiahistorica.usp.br/index.php?option=com_jumi&fileid=14&Itemid=99&idMapa=6608&lang=br. Acesso 15/10/2017.

4 Muitos acervos, hoje em dia, estão digitalizados na internet, como é o caso de jornais, manuscritos, mapas, desenhos, pinturas e fotografias pertencentes à biblioteca digital da Fundação Biblioteca Nacional - https://www.bn.gov.br/ - e na Biblioteca Digital Luso-Brasileira - http://bdlb.bn.gov.br/. Especialmente mapas históricos, com fichas detalhadas, estão disponíveis no site Biblioteca Digital de Cartografia Histórica da USP - http://www.cartografiahistorica.usp.br/. Acesso 16/10/2017.

Praefecturae de Paraiba et Rio Grande. Autoria: Joan Blaeu – Amsterdam, 1647. (Detalhe)

Imagem: Biblioteca Digital de Cartografia Histórica da USP. Praefecturae de Paraiba et Rio Grande. Autoria: Joan Blaeu – Amsterdam, 1647. Disponível em: http://www.cartografiahistorica.usp.br/index.php?option=com_jumi&fileid=14&Itemid=99&idMapa=660&lang=br. Acesso 15/10/2017.

O mapa divide as capitanias da Paraíba e do Rio Grande a partir de linhas verticais que vão do interior até a costa, denominadas "os marcos".

Quatro elementos iconográficos chamam atenção. Em primeiro lugar, no canto superior direito, encontramos uma representação de um grupo de indígenas (possivelmente uma tropa) liderada por um oficial neerlandês. Um dos indígenas porta uma bandeira das Províncias Unidas.

Outro elemento importante da carta são os brasões das capitanias elaborados pelos administradores da Companhia das Índias Ocidentais: o da Paraíba, com seus 6 pães de açúcar; e o do Rio Grande, que traz uma ema e três ondas.

Além disso, encontramos no litoral três cenas de batalhas navais (a primeira está na carta Praefecturae Paranambucae pars Borealis, uma cum Praefectura de Itâmaracâ). As 4 cenas dispostas ao longo dos litorais de Itamaracá, Paraíba e Rio Grande narram a batalha marítima ocorrida nos dias 13 e 17 de janeiro de 1640 entre a frota neerlandesa e a armada luso-espanhola do Conde da Torre, que fracassou ao tentar desembarcar sua tropa. Por fim, destaca-se a rosa dos ventos, localizada no canto inferior direito, a partir da qual partem as loxodrómias. Essa rosa apresenta uma dupla orientação: a flor de lis apontada para direita, indicando o norte, e uma pequena cruz apontada para baixo, indicando o leste (possivelmente Jerusalém).

A carta ainda possui uma série de sinais convencionados (cuja legenda encontra-se na carta Praefecturae Paranambucae pars Borealis, uma cum Praefectura de Itâmaracâ), que representam vilas, povoados, aldeias indígenas, fortalezas, engenhos, currais, entre outros. Além da localização dos indígenas (cruciais para a manutenção do domínio neerlandês das regiões conquistadas), chama a atenção o detalhamento econômico da paisagem, seja pela identificação de dezenas de currais (o gado era elemento essencial para o aprovisionamento das tropas militares), seja pela localização dos engenhos de água e de bois (razão de ser da presença neerlandesa no Brasil).

Foto: Daniel Cunha - Núcleo de Foto e Vídeo Educação / CM / COPED / SME

Metodologia de Uso de Documento Histórico no Ensino

O jornal, a fotografia, o rádio, o cinema, a televisão, o vídeo e a divulgação da arte em geral passaram a estar cada vez mais presentes no cotidiano dos sujeitos, registrando, interpretando e criando fatos. Para os historiadores, diante do reconhecimento das mudanças na produção e acesso à informação e à cultura, existem uma preocupação e uma possibilidade de diversificar suas fontes históricas de estudo. Foram, ao longo das últimas décadas, realizados esforços para melhor compreender interdisciplinarmente as linguagens e suas representações, ampliando o leque de opção para análise documental.

A fotografia, por exemplo, tem sido valorizada como fonte documental pelos historiadores principalmente a partir do século XX, apesar de ter sido criada na primeira metade do século XIX. Segundo Boris Kossy,

> A imagem fotográfica tem múltiplas faces e realidades. A primeira é a mais evidente, visível. É exatamente o que está ali, imóvel no documento (ou na imagem petrificada do espelho), na aparência do referente, isto é, sua realidade exterior, o testemunho, o conteúdo da imagem fotográfica (passível de identificação), a segunda realidade, enfim.
> As demais faces são as que não podemos ver, permanecem ocultas, invisíveis, não se explicam, mas que podemos intuir; é o outro lado do espelho e do documento; não mais a aparência imóvel ou a existência constatada mas também, e sobretudo, a vida das situações e dos homens retratados, desaparecidos, a história do tema e das gêneses da imagem no espaço e no tempo, a realidade interior da imagem: a primeira realidade (KOSSY, 1998, p. 42).

Uma fotografia em um cartão postal de São Paulo, divulgada atualmente em livros e em site da internet, pode apresentar pistas a respeito da cidade em outras épocas. Ela pode contar histórias de paisagens e construções em transformação, mudanças de uso dos espaços, interferências ambientais e costumes, como fotógrafos na cidade que divulgavam suas fotos por meio de cartões postais, impressos e vendidos por empresas tipográficas e papelarias.

- O que a foto conta sobre São Paulo?
- Quem será que era o fotógrafo?
- É a Estação da Luz? Ainda existe o prédio? Onde fica?
- Era uma estação de trem. Quais os trens que chegavam aí naquela época? E hoje quais trens chegam nessa estação? Há outros usos hoje do prédio?
- Quais eram os meios de transporte que observamos na foto?

Cartão Postal da Estação da Luz, Foto Guilherme Gaensly

Fonte: Foto de Guilherme Gaensly, 1910. Estação da Luz. IN: Álbuns de fotografias originais, 1862-1919\ Cartões Postais de São Paulo, 1900 - 1940. Secretaria Municipal de Cultura de São Paulo. Acervo: Tesouro de São Paulo. Disponível em: http://docvirt.com/DocReader.Net/DocReader.aspx?bib=FOTOS&pesq. Acesso 23/Nov./2017.

O ensino de História tem acompanhado os historiadores. Há propostas frequentes de atividades de análise de documentos com os estudantes em sala de aula. Muitos deles podem ser encontrados nos livros didáticos. Outros podem ser decorrentes de acesso direto a acervos materiais e digitais.

Para a História de São Paulo, há variada documentação disponível e de fácil acesso no *Arquivo Público do Estado de São Paulo*, no *Arquivo Histórico Municipal de São Paulo* e no *Museu Paulista*. Documentos digitais podem ser acessados no site da Biblioteca Nacional, com uma hemeroteca com jornais de todo o Brasil, do século XIX e XX. Para estudo da História da Europa, há os acervos, por exemplo, do *Museu Britânico* e da *Biblioteca Nacional da França*. E para diferentes localidades do mundo há a *Biblioteca Digital Mundial*.

Para estudos com documentos históricos na escola, Circe Bittencourt, conforme indicação dos Pesquisadores do ensino de História e Geografia do *Institut National de Recherche Pédagogique* (INRP) da França, explica que são denominados documentos

> todo o conjunto de signos, visuais ou textuais, que são produzidos em uma perspectiva diferente dos saberes das disciplinas escolares e posteriormente passam a ser utilizados com finalidade didática. Os documentos, diferentemente dos suportes informativos, foram produzidos inicialmente sem intenção didática, almejando atingir um público mais amplo e diferenciado. Contos, lendas, filmes de ficção ou documentários televisivos, músicas, poemas, pinturas, artigos de jornal ou revistas, leis, cartas, romances são documentos produzidos para um público bastante amplo que, por intermédio do professor e seu método, se transformam em materiais didáticos. Eles não são necessariamente produzidos pela indústria cultural e podem ser selecionados de diferentes formas, de acordo com a opção de trabalho dos professores ou dos projetos pedagógicos da escola (BITTENCOURT, 2005, p. 296-297).

Bittencourt explica que o uso do documento "será equivocado caso se pretenda que o estudante se transforme em um "pequeno historiador", uma vez que, para os historiadores, os documentos têm outra finalidade, que não pode ser confundida com a situação de ensino de História". Ela lembra que para os historiadores "os documentos são a fonte principal de seu ofício, a matéria-prima por intermédio da qual escrevem a história". Os professores, por outro lado, traçam "objetivos que não visam à produção de um texto historiográfico inédito ou a uma interpretação renovada de antigos acontecimentos, com o uso de novas fontes. As fontes históricas em sala de aula são utilizadas diferentemente" (BITTENCOURT, 2005, p. 296-297).

Enfatizando a especificidade do ensino, Bittencourt esclarece como, dependente da finalidade didática atribuída ao documento pelo professor, o seu uso passa a ser muito diverso:

> Um documento pode ser usado simplesmente como ilustração, para servir como instrumento de reforço de uma ideia expressa na aula pelo professor ou pelo texto do livro didático. Pode também servir como fonte de informação, explicitando uma situação histórica, reforçando a ação de determinados sujeitos etc., ou pode servir ainda para introduzir o tema de estudo, assumindo neste caso a condição de situação-problema, para que o estudante identifique o objeto de estudo ou o tema histórico a ser pesquisado. Dessa forma, os objetivos do uso de documentos são bastante diversos para o professor e para o historiador, assim como os problemas a que ambos fazem frente. Um desafio para o professor é exatamente ter critérios para a seleção desse recurso (BITTENCOURT, 2005, p. 330).

Embora as atividades didáticas tenham finalidades distintas das do historiador, é importante que o professor conheça os procedimentos de análise que ele

desenvolve. Nesse sentido, é necessário apresentar algumas referências históricas, como: perguntas a serem feitas ao documento; a distinção entre documentos produzidos voluntária ou involuntariamente; o uso que é feito deles; etapas de análise e comentários críticos; e considerações a respeito das especificidades de cada tipo de documento e as suas linguagens.

Do ponto de vista pedagógico, cabe a cautela na escolha do material (que seja significativo para o estudante, desperte interesse e esteja de acordo com os objetivos específicos), considerando a importância de favorecer o domínio de conceitos históricos, de modo que: (1) auxilie na formulação de generalizações; (2) seja percebido como registro do passado (percepção de que os materiais são diversos e que eles podem ser encontrados em diferentes ações, produções e criações humanas); e (3) contribua para a compreensão do processo de produção do conhecimento histórico.

A confrontação de documentos contribui, por exemplo, para os estudantes abstraírem conceitos históricos a partir de situações vividas em determinadas épocas. Nesse caso, documentos relatando situações específicas favorecem coleta de dados e identificação de uma conjuntura comum ao contexto estudado.

Sugestão de Atividade

Dois documentos do século XVIII e a dominação portuguesa no Brasil

1. Quem são os autores dos textos?
2. Em qual data cada um foi escrito?
3. O que conta André João Antonil?
4. O que conta Tomás Antonio Gonzaga?
5. Qual a história comum no que os dois autores contam em seus textos?
6. Quanto tempo há entre um e outro documento?
7. Houve mudanças entre o que acontecia na época de um texto e outro? Qual?
8. O que permaneceu?
9. Segundo os textos, o que o rei de Portugal determinava?
10. O que os textos contam sobre a relação entre Portugal e o Brasil naqueles contextos?

11. *Podendo, pois, El-Rei tirar à sua custa das minas que reserva para si os metais que são o fruto delas, (...) assentou (...) que de todos os metais que se tirarem, depois de fundido e apurado, paguem o quinto, em salvo de todos os custos. E para assegurar que lhe pagasse o dito quinto, mandou que os ditos metais se marcassem e que se não pudessem vender antes de serem quintados (...).* André João Antonil (1649 – 1716). Cultura e opulência do Brasil [1711] (ANTONIL, 1982).

12. *Pretende, Doroteu, o nosso chefe*
Mostrar um grande zelo nas cobranças
Do imenso cabedal que todo o povo,
Aos cofres do monarca, está devendo.
Envia bons soldados às comarcas,
E manda-lhe que cobrem, ou que metam,
A quantos não pagarem, nas cadeias.
Não quero, Doroteu, lembrar-me agora
Das leis do nosso augusto; estou cansado
De confrontar os fatos deste chefe
Com as disposições do são direito;
Por isso pintarei, prezado amigo,
Somente a confusão e a grã desordem
Em que, a todos, nos pôs tão nova ideia.
Entraram, nas comarcas, os soldados,
E entraram a gemer os tristes povos.
Uns tiram os brinquinhos das orelhas
Das filhas e mulheres; outros vendem
As escravas, já velhas, que os criaram,
Por menos duas partes do seu preço.
Aquele que não tem cativo, ou joia,
Satisfaz com papéis, e o soldadinho
Estas dívidas cobra, mais violento
Do que cobra a justiça uma parcela
Que tem executivo aparelhado,
Por sábia ordenação do nosso reino.

Tomás Antonio Gonzaga (1744 – 1810).
Cartas Chilenas. (1789).[5]

5 Tomás Antonio Gonzaga (1744 – 1810). Cartas Chilenas. (1789). A Biblioteca Virtual do Estudante Brasileiro http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/bv000300.pdf - Acesso 22/10/2017.

Da perspectiva pedagógica, o trabalho didático com documentos históricos possibilita que os estudantes lidem com diferentes linguagens, aprendendo a dominar estratégias de questionamentos e leitura, ultrapassando a simples identificação do que está explícito no texto ou na imagem. São, assim, instigados a estabelecerem relações entre o particular e o geral, a generalizar, a sintetizar, a construir enunciados mais amplos e abstratos, ampliando suas capacidades cognitivas e sua autonomia para refletir criticamente.

Interagir com o discurso do outro, autor do documento, auxilia o estudante a perceber sua própria visão de mundo, tomando consciência de que as organizações sociais são relativas ao tempo e ao espaço. Esse processo também possibilita focar os temas de estudo a partir de problematizações e, na relação presente e passado, escapar de análises históricas lineares, favorecendo a identificação de mudanças e permanências nas vivências históricas estudadas.

O uso didático de qualquer material em sala de aula implica o ato de aprender a ler para além do texto e a questionar temas e conceitos historicamente. Seja um texto verbal ou uma imagem, um filme ou um mapa, o material escolar deve ser encarado como objeto de ensino e aprendizagem. O ato de ler e questionar torna-se, assim, um **conteúdo procedimental**, e, com isso, é responsabilidade do professor de História planejar e desenvolver **estratégias didáticas** voltadas especificamente para formar leitores e investigadores, de modo a permitir que os estudantes se apropriem de informações e aprendam a pensar historicamente. Como o pensamento é sempre situado, as contribuições de outras áreas do conhecimento são fundamentais para que a leitura e a constituição do pensamento histórico sejam completas e mais bem fundamentadas.

Didaticamente, a análise de obras pode obedecer os seguintes passos metodológicos, sem necessariamente esgotá-los:

- **Questionar o documento para levantar conhecimentos prévios e hipóteses:** promover questões para que os estudantes observem, reflitam e expressem o que pensam sobre a obra analisada (sem reforço ao certo ou errado), procurando identificar o maior número de informações obtidas apenas por meio da observação direta – ideias que a obra expressa, figuras retratadas, detalhes que contribuem para expressar uma ideia, estilo, lugar, época, cores, materiais utilizados para confeccioná-la, autoria. Nessa etapa, a ação do professor é questionar, instigar o olhar, provocar relações com o que já sabem e confrontar respostas dos estudantes, sem a preocupação de fornecer respostas corretas. A partir dos questionamentos, instigar os estudantes para levantarem hipóteses sobre a confecção do documento (de conhecimentos prévios e hipóteses): estilo, época, lugar ou cultura, quais materiais foram utilizados, quem pode ter produzido (caso a autoria não seja identificada), em que época foi produzido, em qual lugar, se retrata uma ideia ou figura da própria época do autor ou se trata de uma reconstituição histórica

(exemplo: um desenho de reconstituição da vida de comunidades sambaquis, feito atualmente, mas fazendo referência ao modo de vida de três mil anos atrás; ou quadro da Primeira Missa de Victor Meirelles, que retrata 1500, mas foi pintado em 1861) etc. Nesse momento, o professor instiga os estudantes para que, mesmo que não saibam, formulem hipóteses, façam considerações, utilizem informações parciais ou proponham conjecturas.

- **Organizar ideias gerais expressas pelo documento que deem conta de sua totalidade:** um bom exercício é solicitar que os estudantes criem títulos. Nesse caso, se está exigindo que relacionem detalhes em busca de uma generalização maior, instigando-os a pensar mais abstratamente. As crianças pequenas, no caso, geralmente, centram-se em emoções ou em detalhes das figuras. Assim, é importante investigar quais relações e associações constroem nos títulos: "homem com lança", "pintura na pedra", "mulher com balaio"; ou títulos cada vez mais conceituais (no caso de adolescentes), como "comerciante", "trabalhador", "escravo" etc. O professor aqui está instigando o estudante a estabelecer relações e a buscar uma síntese. Ao mesmo tempo, investiga como ele pensa, a partir de sua própria maturidade cognitiva.
- **Pesquisar informações em outras fontes (pesquisa externa ao documento):** o objetivo é criar situações para que o estudante possa comprovar ou não suas hipóteses, ajudando-o a compreender melhor e a inserir a obra em seu contexto histórico, como:

    1. **situar o documento** – autor (pode ser um indivíduo ou um grupo de trabalhadores) e sua época, título, data em que foi produzido, local, tipo de imagem (pintura rupestre, mosaico, grafite e fotografia), temática, compromissos do autor com a imagem e/ou com o tema da obra, influências sobre o autor;

    2. **descrever o documento** – como foi produzido, processo de produção e profissionais envolvidos, com quais materiais, técnicas, existência ou não de um projeto ou esboço anterior, materiais usados nas cores. O professor leva para a sala de aula livros e outras fontes que apresentem dados sobre o documento histórico, mantendo a valorização das hipóteses dos estudantes e de seu modo de pensar. A ideia é que os estudantes revejam algumas hipóteses e formulem outras sem, contudo, ter de substituir simplesmente suas reflexões anteriores pelo novo já pronto, ficando com a ideia de que há "certo" ou "errado". O que o estudante for capaz de incorporar ao seu repertório, repensar e refletir deve ser valorizado, e o que não for, não deve ser rigidamente excluído.

- **Interpretar o documento:** procurar seu sentido, função, objetivo, significado para o autor em relação à época em que foi produzido, o que se fazia com ele, como ficou preservado, qual seu significado para os dias atuais. O professor é novamente aquele que instiga, mas não exige um único modelo de interpretar. Provoca, questiona e confronta. Para organizar informações comuns ao grupo, o professor pode propor a elaboração de um texto coletivo.

O trabalho de coleta de dados de documentos pode ser ampliado para a pesquisa bibliográfica de livros, artigos e sites. Ainda pode ser complementada com estudos de campo, visitas a bibliotecas, museus, arquivos, exposições e estudos do meio, que podem dar continuidade ao trabalho de coleta de informações. Em campo, por exemplo, podem ser produzidas fotos, realizadas entrevistas e vídeos, organizadas plantas (mapas) e desenhos. Nessa linha, antes de ir a campo, é possível organizar questões para serem observadas. Por exemplo: o que permaneceu, o que mudou, quais elementos do local podem indicar sua história, quais moradores preservam a memória do local e qual a memória valorizada pelos residentes locais.

Visita a museus

A cidade de São Paulo conta com inúmeros museus e espaços de exposição. A escola, especialmente a partir das aulas de História, pode realizar visitas aos acervos, potencializando experiências e importantes contextos de estudos históricos aos estudantes.

As visitas aos museus podem iniciar com estudos específicos sobre o que define tais espaços. Uma das alternativas pedagógicas, nesse sentido, pode ser programar visitas a variados espaços museológicos, com funções e acervos distintos, com a intenção de evidenciar suas semelhanças e, ao mesmo tempo, suas diferenças. Afinal, o que é um museu? Será que podem ser diferentes entre si? Questões como essas podem desencadear visitas a diferentes instituições, o que pode favorecer um trabalho de confrontação de acervos, dos espaços organizados, das histórias e memórias preservadas.

Uma visita ao Museu Paulista pode possibilitar reflexões instigantes e críticas, a partir da exposição de uma memória oficial da elite cafeeira e seus elos com a história nacional. Na sequência, indica-se uma visita ao Museu Afro-Brasil, com objetos relacionados à escravidão e à história dos africanos e seus descendentes no Brasil. Há ainda a possibilidade de uma visita ao Museu do Bixiga, repleto de objetos doados por moradores de um bairro operário (FERNANDES, 2010).

Como explica Ulpiano Bezerra de Meneses, o museu faz parte de uma sociedade que:

> [...] para afirmar e reforçar sua identidade, procura construir uma memória, de preferência unificada e homogeneizada. A memória, assim, aparece como operação ideológica, formadora de imagens, representação de si próprio que reorganiza simbolicamente o universo das coisas e das relações e produz legitimações (MENESES, 1992, p. 7).

A possibilidade de perceber uma perspectiva heterogênea de museus, de seus acervos e de suas memórias revela aspectos importantes para estudos da diversidade social, assim como das conquistas dos grupos antes submetidos às versões históricas das elites dominantes. Reflete ainda a ampliação, nas últimas décadas, nas concepções de história e de documentos históricos, que passaram a atribuir valor também à vida cotidiana e às pessoas comuns.

Um dos temas de estudo dos museus com os estudantes diz respeito à explicitação da função social e política desse espaço e de suas exposições. Por exemplo, em 2009, foi aberta uma exposição no Centro Cultural Solar Ferrão, em Salvador na Bahia, com o título Fragmentos: Artefatos Populares, o Olhar de Lina Bo Bardi, com objetos do artesanato nordestino (utensílios em madeira, objetos de barro, pilões, ex-votos, santos, objetos de candomblé), que seriam expostos na Galeria de Arte Moderna, em Roma, na Itália, em 1965. Naquela ocasião, durante o regime militar, a exposição, que receberia o título "Nordeste do Brasil", foi proibida pelo Itamarati. Décadas depois, essa mesma exposição foi aberta ao público sem restrição.

CONEXÕES

Uma atividade interdisciplinar pode ser realizada com Arte. Vários estudantes têm o hábito de colecionar e guardar determinados objetos, muitas vezes, organizados em pastas ou caixas. Seria interessante verificar quem é colecionador e por que faz isso, relacionando ao princípio que define um museu. As coleções guardam a memória do que gostamos e do que somos. Tal atividade é uma espécie de "museu de tudo", que pode permitir que os estudantes vejam formas de arquivamento e de localização de itens, dando voz ao seu saber prévio.

Outro exemplo da importância de se estar atento às funções políticas dos museus foi a "Grande Exposição de Arte Alemã" de 1937. Naquela ocasião, por conveniências políticas de Hitler, foi construído em Munique um museu no estilo neoclássico, estética oficial do nazismo, para abrigar obras da arte aprovada pelo regime. Eram pinturas de estilo acadêmico versando sobre heroísmo, dever familiar e trabalho da terra, que foram expostas como obras que representavam o verdadeiro espírito alemão. Simultaneamente, também em Munique, foi inaugurada outra exposição, chamada de "Arte Degenerada", que compreendia inúmeros artistas da arte moderna do início do século XX, tanto alemães como estrangeiros. Sobre essa outra arte, que incluía muitas pinturas de Mondrian, Max Ernst, Paul Klee, Marc Chagal, Kandinsky, Muche, Lasar Segal, Hitler discursou: "[...] em nome do povo alemão, quero proibir que esses infelizes, que obviamente sofrem de doença dos olhos,

tentem impor esses produtos de sua interpretação errônea à época que vivemos, ou mesmo que os apresentem como Arte" (CHIPP, 1999, p. 486). Parte das obras recolhidas pelo nazismo, como arte degenerada, foi vendida no exterior para financiar os preparativos da guerra, e outra parte foi destruída.

No contexto da expansão dos ideais nazistas, as duas exposições foram organizadas com finalidades políticas. A primeira para indicar os valores desejados pelos governantes naquele contexto, e a segundo para desqualificar estéticas e valores indesejados. Ou seja, tanto o museu, as exposições e os acervos não são neutros. Ao contrário, expressam escolhas e compromissos com o contexto em que foram organizados. Assim, nesse olhar reforçado pela bibliografia, os estudantes podem estudar a história dos museus visitados, assim como suas finalidades sociais, culturais e políticas.

Outra preocupação importante é a especificidade do tipo de museu que o professor pretende visitar com os estudantes, já que existe uma tipologia de museus, que precisa ser considerada. Há museus históricos, de arte, de antropologia, geologia, tecnológico, da imagem e do som, além dos museus com temas específicos (do telefone, transporte, brinquedo) etc. Em São Paulo, há um museu do futebol, no Rio de Janeiro, um museu do carnaval, em Porto Velho, um museu ferroviário, em Barbacena, um museu da loucura e assim por diante. É preciso ainda atentar para o fato de que os estudantes não precisam necessariamente visitar somente museus históricos, pois é possível estudar história também por meio da arte, das invenções científicas, de comportamentos culturais ou de registros imagéticos.

Ao escolher o museu a ser visitado, o professor pode estar atento para a possibilidade de ir além do tema de estudo histórico específico do plano curricular. Além de estudar um tema como, por exemplo, a vida dos bandeirantes, pode ampliar o trabalho destacando a análise de objetos do museu, entendendo-os com documentos históricos. Pode ainda debater com os estudantes: a) o museu como parte de políticas públicas ligadas à cultura; b) a história do museu visitado e dos museus em geral e suas funções; c) o prédio que abriga a instituição museológica, sua arquitetura e as atividades lá desenvolvidas; e d) quem toma conta do museu e qual a história que o museu quer transmitir aos visitantes.

Como lembra Peter Burke,

> [...] a próxima vez que você entrar num museu, seja ele o Museu do Ipiranga, o Louvre ou British Museum, reserve algum tempo para observar o próprio museu. Os museus são muito mais do que meros recipientes para os objetos nele exibidos. Eles têm sua própria história e podem nos dizer muito sobre a época em que foram construídos (BURKE, 1996, p. 486).

Depois de escolher o museu a ser visitado, o professor precisa considerar as peculiaridades do local. Se optou por um museu de arte ou um museu histórico,

terá que considerar, em seu planejamento, quais acervos podem ser encontrados em cada um deles, especificando quais procedimentos serão enfocados para que os estudantes saibam questionar historicamente as obras tomadas como objeto de ensino. Ao professor, será essencial conhecer a história do museu que irá visitar, sua inauguração, organização institucional, acervo permanente, considerando o que é relevante para os estudantes, além de saber se há um setor educativo e se a proposta desenvolvida está vinculada aos objetivos planejados.

Diante das escolhas possíveis, o professor de história provavelmente deverá considerar as obras como documentos históricos, sejam elas pinturas, esculturas, móveis, ferramentas, vestimentas ou materiais escritos. Além disso, também precisa ponderar que, no caso, por exemplo, de um museu de arte, o acervo possui, além de importância histórica, valor artístico que precisa ser levado em consideração durante a visita. Em outras situações, a atenção pode estar voltada para a técnica, para a tecnologia ou para a possibilidade de grupos sociais disporem de espaço para difusão de sua cultura.

Uma das particularidades dos estudos atuais é o fato de orientar para um tratamento didático do acervo como objetos da cultura material. As propostas podem contemplar a preocupação em ensinar a interrogar o objeto e dele colher dados sobre sua inserção histórica em determinada sociedade.

Ulpiano Bezerra de Meneses defende a ideia de que

> [...] no museu os objetos transformam-se, todos, em documentos, isto é, objetos que assumem como papel principal o de fornecer informação, ainda que, para isso, tenham de perder a serventia para a qual foram concebidos ou que definiu sua trajetória. É por isso que um relógio, numa coleção, deixa de ser um artefato que marca a hora: ninguém coleciona relógios para cronometrar o tempo com maior precisão. Numa coleção (a coleção institucionalizada do museu), o relógio, ainda que funcione, passa a ser um artefato que fornece informação sobre os artefatos que marcam a hora. Naturalmente, esse esvaziamento do valor de uso, em benefício do valor documental, não é o mesmo para todo tipo de objeto. Ele é reduzido nos museus de arte [...] Num museu histórico, nenhum objeto é utilizado segundo seus objetivos práticos originais [...] (MENESES, 1992, p. 4).

É nessa transformação de objetos em documentos históricos, que o autor conceitua o que é um museu:

> [...] é o lugar próprio organizado para coletar objetos, preservá-los e os classificar, estudar, expor, publicar, etc. (MENESES, 1992, p. 4).

Em uma visita ao Museu de Arte de São Paulo, para o estudo das obras de arte, pode ser importante considerar:

- o museu em si – o que é um museu de arte, qual a história da criação do MASP, sua arquitetura e qual a inserção dessa construção na cidade, qual era seu projeto artístico inicial e qual vigora no presente;
- o que nele pode ser encontrado – que tipo de acervo, exposições, textos explicativos etc.;
- onde e como estão expostas as obras renascentistas – se há um único espaço para elas; se estão dispostas por data, autor, país, temas, estilos, escolas artísticas; se a disposição é provocativa ou não;
- quais são essas obras e quem são seus autores – quais suas procedências, características, diálogos com a história da arte;
- como são materialmente constituídas as obras – tamanho, de que são feitas, como são suas molduras, o que expressam da sua época;
- o que as obras contam sobre as técnicas – suportes, tintas, pinceladas, verniz;
- o que contam sobre os estilos – temas, recorrências, cores, tamanho, composição;
- o que a relação entre as obras na exposição conta sobre a arte daquele período – evolução, descontinuidade, semelhança nos estilos, diferenças, tradições por ateliês de pintores ou por local – e como elas poderiam estar dispostas de outro modo para sugerir outras histórias;
- quais os diálogos entre as obras expostas – aproximações e distanciamentos de temas, cores, materiais;
- quais seus vínculos políticos e sociais com a sociedade da época em que foram produzidas – custo, financiamentos, encomendas etc. (FERNANDES, 2010).

Além dessas observações, é preciso lembrar que uma visita a um museu é também um momento de socialização e apreciação do espaço visitado e de suas obras. É importante não perder de vista a apreensão de síntese do tema de estudo, ou seja, a compreensão pelos estudantes do que se denomina arte renascentista europeia, suas especificidades e transformações históricas e, ao mesmo tempo, como o museu visitado, com seu acervo, permite que ela possa ser entendida.

Se a visita a esse tipo de acervo não provocar alguns questionamentos, o professor perde seu papel de orientar os estudantes para além da coleta de informações. Como exemplo, é possível citar a organização dos quadros em 2008 no MASP. No andar do acervo permanente, as obras expostas estavam arranjadas por ordem cronológica, sendo separadas por países. Primeiramente, os quadros do renascimento italiano, que progrediam para o barroco, e depois para a pintura fran-

cesa dos séculos XVII e XVIII. Só existia a possibilidade de conhecer algumas obras renascentistas flamengas e francesas, para serem comparadas com as italianas, por conta de uma exposição temporária presente do outro lado do salão. Cabia ao professor conhecer as potencialidades do museu, localizar as obras que favoreciam os estudos comparativos, e criar um roteiro alternativo. Por sua vez, o setor educativo do MASP tinha seus próprios roteiros e temas (FERNANDES, 2010).

Nessa situação, coloca-se a importância do professor na preparação das visitas, fazendo suas escolhas temáticas e didáticas, de modo consciente, para o trabalho com variados tipos de conteúdos, considerando um tema histórico escolar específico.

É importante lembrar que, em 2016, o acervo do MASP passou por mudanças no modo como as obras são apresentadas. Houve um esforço de recuperar a proposta original da arquiteta Lina Bo Bardi. Agora, todas as pinturas estão expostas em um vão livre, aberto, viradas para o visitante que entra no ambiente. Permanece, porém, certa ordem cronológica, que não fazia parte da curadoria original. As obras voltam a ser expostas em painéis de cristal, apoiadas em blocos de concreto, viradas em uma única direção perpendicularmente à rua. As janelas permanecem fechadas, impossibilitando que a luz penetre pelos vidros e atravesse a sala, com a vista do Parque Trianon até o centro da cidade. Como antes, todas as obras estão dispostas de modo que o visitante possa ver, simultaneamente, um Renoir, um Manet, um Portinari, um Mantegna, um Botticceli, um Picasso e as esculturas de Degas, sem uma ordenação por espaços europeus, o que possibilita outra concepção para as obras de arte e para o conjunto que se apresenta. O visitante pode apreciar os quadros sem qualquer interferência de legendas, pois as informações estão no verso das pinturas. Assim, conhecer propostas distintas para dispor um mesmo acervo faz diferença, pois abre a possibilidade de exercitar outro olhar para o museu, suas exposições e as decorrentes intepretações que surgem nessa interação entre indivíduo e arte. Significa também ensinar aos estudantes como podem encontrar alternativas para conhecer e experienciar a realidade (FERNANDES, 2010).

Atividades envolvendo museus e escolas podem incluir alguns pressupostos:

- a necessidade de conhecer o que são museus, a história dos museus, sua diversidade e suas funções dentro dos contextos onde estão inseridos;
- identificar a especificidade dos acervos expostos em cada museu, reconhecendo a existência de uma diversidade de tipos de museus;
- considerar que os acervos expostos são transformados em documentos históricos e que, na perspectiva do ensino, eles são transformados em material didático;

- conhecer as razões fornecidas pelo próprio museu que explicam a presença de determinadas peças na exposição e não outras – seu valor histórico, artístico, científico;
- conhecer a história específica do museu a ser visitado e do espaço arquitetônico que o abriga, no esforço de entender sua finalidade, seu contexto e as intencionalidades sobrepostas ao longo de sua história;
- identificar as propostas das exposições e como estão materializadas na organização do espaço, na disposição das obras e nas narrativas dos textos e falas de monitores;
- conhecer procedimentos de como colher e interpretar dados de objetos de cultura material, e/ou como analisar obras de arte, etc.;
- relacionar os objetos materiais procurando construir hipóteses e interpretações possíveis, a partir do conjunto de peças relacionadas, que indiquem possíveis contextos históricos de pertencimento – sua sociedade, tempo e espaço; e
- se possível, utilizar material didático já existente ou organizado especialmente para determinada visita, que contribua para leitura das obras expostas e das propostas da exposição (FERNANDES, 2010).

Foto: Daniel Cunha - Núcleo de Foto e Vídeo Educação / CM / COPED / SME

Os Eixos Temáticos, os Ciclos, os Anos e as Situações de Sala de Aula

A seguir você encontra sugestões para integração dos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento presente nos eixos temáticos. Reforçamos que se tratam de sugestões, podendo ser adaptadas, rearranjadas e/ou ampliadas em função das especificidades do contexto escolar.

Os eixos temáticos são questões problematizadoras que estruturam a organização de conteúdos e objetivos de aprendizagem, partindo da ideia de que estudar história na escola envolve situações de investigação, de pesquisa e de busca de respostas para questões e problemas relacionados às vivências históricas. Eles se concretizam em conteúdos e objetivos, próprios do saber histórico e com questões da vida contemporânea, para problematizar o cotidiano dos estudantes na relação com a história brasileira e mundial. Os conteúdos, por sua vez, são entendidos como informações, conceitos, procedimentos e atitudes explicitadas.

Para o Ciclo de Alfabetização está sendo proposto o eixo temático: **A criança, a cultura e a história em diferentes contextos lúdicos**, considerando o potencial de envolvimento das crianças com atividades significativas e criativas, incluindo estudos dos brinquedos, das brincadeiras e jogos e dos espaços de lazer da cidade.

O brinquedo faz parte do universo infantil que pode ser estudado enquanto objeto de cultura material, possibilitando que crianças descubram como são repletos de histórias. Para tanto, é possível analisar brinquedos atuais do cotidiano das crianças, assim como brinquedos de outras épocas e de diferentes culturas.

Uma boa alternativa para iniciar o trabalho de análise de objetos é marcar uma visita ao *Museu de Arqueologia e Etnologia da USP*.[6] O setor educativo do museu oferece oficinas a professores e estudantes, sendo uma delas sobre "brinquedos indígenas". É possível ainda acessar diferentes materiais já publicados no MAE, no site do setor educativo.[7]

No estudo realizado na escola, um bom procedimento é solicitar que as crianças levem e apresentem seus brinquedos favoritos e também organizem convites a diferentes adultos, que preservam seus brinquedos, para mostrar e contar histórias sobre eles.

Para iniciar na escola esses estudos de objetos, é favorável criar situações de levantamento de conhecimentos prévios: quais perguntas são possíveis de serem feitas ao brinquedo para conhecermos sua história? A análise do brinquedo como objeto da cultura material pode seguir procedimentos comuns aos arqueólogos, que investigam o que são os objetos que encontram em sítios arqueológicos, que foram usados e abandonados dezenas e centenas de anos atrás. Esses procedimentos favorecem situações lúdicas de investigação e pesquisa, com foco na descoberta das histórias que os brinquedos podem contar.

Uma síntese de análise de objetos, considerando tais procedimentos, pode ser elaborada a partir dos seguintes passos:

1. Fazer perguntas, procurando descobrir:
   - Com quais materiais o objeto é feito?
   - O modo como foi construído? Onde foi produzido?

6 O Museu de Arqueologia e Etnologia da USP - MAE pode ser acessado no site http://www.vmptbr.mae.usp.br, onde é possível selecionar interessante material para o trabalho em sala de aula.

7 O link: http://www.vmptbr.mae.usp.br/modules/TDMDownloads/viewcat.php?cid=13 do MAE oferece a possibilidade de baixar publicações como Recursos Pedagógicos No MAE USP; Manifestações Socioculturais Indígenas entre outros materiais importantes para apoiar as situações de aprendizagem em sala de aula.

- Para que serve?
- Se é decorado e como?
- Qual seu valor (monetário, sentimental, patrimonial)?

2. Para responder às perguntas, coletar informações por meio da:
   - observação;
   - pesquisa e investigação em outras fontes;
   - conversa com as pessoas para verificar o que sabem e o que podem contar.

3. Organizar conclusões a partir das informações coletadas.

Veja o quadro abaixo que sintetiza esses procedimentos.

Quadro 1

INVESTIGANDO UM OBJETO				
FAÇA QUESTÕES SOBRE				
Os materiais	**Sua construção**	**Para que serve**	**Decoração**	**Valor**
Do que foi feito? Quais materiais foram usados para fazer o objeto? Por que será que esses materiais foram usados?	Como foi feito? Quem será que fez? Será que usou ferramentas? Quais? Será que é feito um de cada vez? Ou foi produzido muitos ao mesmo tempo? É novo? Ou é antigo?	É usado para quê? Pode ser usado de diferentes modos? Quais?	Como é decorado? Tem enfeites? Tem cores? Quais?	É importante para quem? É vendido e comprado? Tem um valor sentimental? É importante cuidar dele para ficar bem conservado? Por quê?
COMO RESPONDER A ESSAS PERGUNTAS?				
Observe o objeto	Pesquise e investigue sobre ele em outras fontes	Converse sobre ele com as pessoas		
CONCLUSÕES				

As crianças, provavelmente, possuem brinquedos industrializados, e a análise de seus brinquedos pode contar como eles são feitos na atualidade. Mas é possível levar também alguns brinquedos artesanais (atuais e antigos) para serem coletivamente analisados na sala de aula. Veja um exemplo de uma tabela preenchida com as crianças a partir da análise de uma boneca do artesanato quilombola atual.

Quadro 2

INVESTIGANDO UM OBJETO

OBSERVANDO O OBJETO

Foto: Antonia Terra

Os materiais	Sua construção	Para que serve	Decoração	Valor
Palhas de milho tingidas. Pauzinho de madeira para sustentar o corpo da boneca. Bolinha de isopor para a cabeça. Arame fininho para fazer o braço. Cola para juntar as partes.	Foi feita por um/a artesão/ã. Feita à mão. Usou tesoura, bacia para tingir a palha do milho, pincel para passar a cola.	É uma boneca para brincar. Pode também ser usada para decorar um móvel de uma casa.	A palha de milho foi tingida de diferentes cores. A boneca está segurando flores coloridas. É uma boneca de pele negra.	Talvez, seja vendida por R$ 20,00. Tem um valor para uma pessoa lembrar-se do local que foi visitar. Tem valor para quem fez.

PESQUISANDO E INVESTIGANDO SOBRE ELE

A boneca veio junto com um pequeno cartão que conta sua história.

Fotos: Antonia Terra

O cartão conta que:

- é um produto artesanal para ser vendido para turistas.
- é chamada de Boneca do Quilombo São José e é feita de palha de milho.
- foi feita no Quilombo São José, no município de Valença, no Rio de Janeiro.
- quem faz essas bonecas são mulheres e quem fez essa foi "Dorcilene".

Pesquisando a história do Quilombo e das bonecas na internet há o site:
Ver: http://artesol.org.br/projetos/valencarj/
O site conta que a população do quilombo é constituída de pessoas negras, descendentes de africanos que foram trazidos para o Brasil na época da escravidão. Mas, hoje, todas as pessoas são livres e conquistaram o direito à posse da terra onde moram.

CONVERSANDO SOBRE ELE COM AS PESSOAS

Conversando com as pessoas, descobrimos que há muitas mulheres que fazem artesanato de palha de milho no Brasil e que vendem os objetos para terem dinheiro para viver.

CONCLUSÕES

As observações e a pesquisa indicam que a boneca é um exemplo de artesanato, feito por mulheres, aproveitando principalmente a palha do milho. O objeto foi feito à mão e pode ser usado como brinquedo ou para decorar a casa. Esta boneca foi feita por uma mulher chamada Dorcilene, que mora no Quilombo São José, no município de Valença, no Rio de Janeiro. Ela vendeu a boneca para ganhar dinheiro. A boneca tem a pele negra, como os moradores do quilombo, onde mora Dorcilene, pois são descendentes de africanos que moram há muito tempo no Brasil.

Os brinquedos indígenas também podem ser estudados, possibilitando que as crianças conheçam materiais e modos de fazer de objetos diferentes dos industrializados e com outros significados culturais. Alguns deles podem ser melhor estudados por meio do Kit de Brinquedos Indígenas do MAE/USP.

Bichinhos esculpidos Guarani

Fotos: Antonia Terra

Adelino Gonçalves desenvolveu pesquisa sobre os bichinhos Guaranis esculpidos em diferentes aldeias na atualidade. Ele conta que os bichinhos são feitos, geralmente, pelos homens, pois a coleta da madeira na mata e o trabalho de esculpir exigem um pouco de força nas mãos, assim as mulheres não fazem muito essa atividade. As mulheres são responsáveis por fazer outros tipos de artesanatos, como o balaio, colares e pulseiras. Os bichinhos que são esculpidos são o tatu, tartaruga, onça, jacaré, quati, coruja, tucano, falcão, águia, tamanduá, entre outros.

Por meio da pesquisa de Adelino descobrimos que o artesanato é feito da madeira chamada de "caixeta" – uma árvore nativa que se encontra na floresta das aldeias. Essa madeira para fazer o artesanato tem que ser colhida no tempo certo para não estragar.

Ele conta que todo o processo de preparo do artesanato envolve aprendizagem, pois a criança aprende quando vai com o pai à floresta colher a madeira para fazer o artesanato. Quando isso acontece, os filhos acompanham e observam. Assim, o pai faz o bichinho de madeira e conta aos filhos os significados dos animais que existiam na terra indígena. Ele conta ainda que hoje não são mais encontrados muitos desses animais na mata, que se tornou cada vez mais escassa, rodeada pela cidade. Mesmo assim, a criança Guarani vai aprendendo observando, brincando de fazer o artesanato de madeira, até que ela começa a praticar e a esculpir também.[8]

8 No link: http://licenciaturaindigena.ufsc.br/files/2015/07/Adelino-Gon%C3%A7alves_REVISADO.pdf, pode ser encontrado o audiovisual de Adelino Gonçalves, pesquisa apresentada na Universidade Federal de Santa Catarina, em 2015 intitulada Mba' Erei Rei Ra Anga - As Esculturas de madeira e seus aprendizado

As diferentes manifestações de brincadeiras e jogos podem ser identificadas dentro do universo infantil, transmitidas pelas crianças mais velhas e pelos pais. Podem ser também pesquisadas em livros e ainda por meio de entrevistas com as pessoas de outras gerações. Muitas das brincadeiras fazem parte do repertório histórico regional e têm sido registradas por pesquisadores.

Florestan Fernandes, no livro Folclore e mudança social na cidade de São Paulo, pesquisa realizada em 1941, estudou o folclore (incluindo uma diversidade de atividades lúdicas vivenciadas na época) em bairros populares e de imigração na cidade de São Paulo. Algumas de suas reflexões são importantes para o entendimento do papel que a brincadeira assume no estudo das relações entre o presente e o passado.

> [...] Através do folguedo folclórico a criança não só "aprende algo", como adquire uma experiência societária de complexa significação para o desenvolvimento de sua personalidade. Em segundo lugar, o folclore não é mera fonte de recreação para as crianças ou para os adultos. A diversão traz consigo a medida do homem: ela também eleva à esfera da consciência ou ao plano da ação certas distinções fundamentais para o comportamento humano. Em outras palavras, o folclore opera, com frequência, como fonte de atualização e de perpetuação de estados de espírito e de atitudes que garantem a eficácia dos meios normais de controle social. Em terceiro lugar, em momentos de crise social o folclore pode ser um elo entre o presente e o passado. Embora nem sempre seja um recurso propício ao ajustamento do homem às situações novas, muitas vezes facilita a preservação de valores sociais que não devem ser destruídos. Sem imobilizar o passado no presente, ele chega a ter alguma importância na disciplinação de mudanças que atingem o patrimônio moral de um povo (FERNANDES, 2004, P.13-14).

Veríssimo de Melo, antropólogo, registrou variações de jogos e brincadeiras praticados em diferentes regiões brasileiras no livro Folclore Infantil. Renata Meireles organizou um livro: Giramundo e outros Brinquedos e brincadeiras dos meninos do Brasil (MEIRELES, 2007). No site Território do Brincar[9], organizado por essa pesquisadora, há variados vídeos com crianças brincando, memórias de outras gerações e jogos nas aldeias indígenas.

9 No link: http://licenciaturaindigena.ufsc.br/files/2015/07/Adelino-Gon%C3%A7alves_REVISADO.pdf, pode ser encontrado o audiovisual de Adelino Gonçalves, pesquisa apresentada na Universidade Federal de Santa Catarina, em 2015 intitulada Mba' Erei Rei Ra Anga - As Esculturas de madeira e seus aprendizado.

Rio de Janeiro, 14 de Abril de 1942 pág. 9 – A Manhã

Professores e estudantes

INFANCIA E FOLCLORE: "BENTO QUE BENTO E' O FRADE"

ESTE brinquedo, muito usado ainda hoje entre as crianças do Rio, é uma dramatização com toada própria, e letra que, nesta cidade, não tem variado, pelo menos desde principios do século. Achando-se as crianças reunidas para brincar, e admitidos meninos e meninas — embora o jogo mereça a preferencia dos rapazes — um dos presentes se arvora em diretor, e trava com os demais um diálogo, cujas respostas são pronunciadas em côro. Assim dizem:

— Bento que bento é o frade?
— Frade.
— Da boca do forno?
— Forno.
— Tirar um bolo.
— Bolo.
— "Fazereis" tudo quanto vosso mestre mandar?
— "Fazeremos" todos.

Então, o mestre incumbe cada criança de uma coisa: cumprimentar um passante, bater palmas na casa do vizinho, arrancar uma folha de árvore, apanhar uma pedra do chão, ir até a esquina e voltar, etc. O último a chegar dessas diligências apanha um "bolo" na mão.

Acabo de encontrar em Ouro Preto esse mesmo brinquedo, apenas esquecidas as duas primeiras linhas do diálogo, e começando, portanto:

— Bôca do fórno?
— Fórno, etc.

Sei por Afonso A. de Freitas que o mesmo jogo foi largamente praticado em S. Paulo, sendo, como aqui, brinquedo exclusivamente de rua.

O autor cita uma versão bem semelhante á do Rio, com o nome de "Bento Frade" e o seguinte texto:

"— Bento, que bento frade!
— Frade!
— Na boca d'um fórno!
— Fórno!
— Tirar um bolo!
— Bolo.
— Onde seu mestre quiser que "vades"?
— "Vades"!
— Quem primeiro, quem primeiro chegar ao morro da fórca, será o "mestre"!

Alem das pequenas diferenças do texto, o brinquedo apresenta a particularidade de se conservar o côro em fila, de ser ordenada a mesma coisa a todas as crianças, ir ao Morro da Fórca, á Casa da Pólvora, á Bica de Baixo, etc. — como diz o autor — e haver um prêmio para a corrida: substituir o diretor do jogo. No Rio, as crianças não ficam em fila, e, em lugar de prêmio ao melhor corredor, há o castigo do pior. Não é obrigatória a substituição do "mestre", o que ocorre por mera decisão dos parceiros, havendo, até, brigas, as vezes.

Por informação de Genil Poupet, sei que o mesmo jogo se encontra ainda hoje no Pará, levemente alterado na forma, como no caso da versão que acabo de recolher em Ouro Preto: as duas primeiras linhas das versões carioca e paulista desapareceram, e o diálogo é este:

— Bôca do fórno?
— Fórno.
— Tirando bolo.
— Bolo.
— Quero que v. vá... (ou "... que Fulano vá..." — citando o nome da criança indicada).

E o diretor do jogo ordena a cada criança uma coisa: abraçar uma menina, apanhar uma flor, etc.

Diz-me ainda o mesmo informante que, no Pará, também esse é um brinquedo de rua, ficando as crianças sentadas na calçada, respondendo em côro ao chefe, que se conserva de pé. Cada criança executa o que lhe é mandado, sem no entanto haver nenhuma vantagem ou desvantagem de sua presteza ou tardança.

Uma variante desse brinquedo é o "Prior do Carmo", de que em suas "Tradições e reminiscências paulistanas" trata Afonso A. de Freitas. Aliás o mais provavel é ser o "Prior do Carmo" o brinquedo original. Dele nos ocuparemos amanhã, confrontando a versão paulista com as da Espanha e da América do Sul.

C.

Os espaços lúdicos também são propostos para estudo. Praças, jardins, parques, quadras de esporte podem ser identificados no entorno da escola, no bairro onde os estudantes moram, considerando também aqueles que integram a história da cidade. Perguntar aos estudantes quais as funções dos parques na cidade, sua manutenção, seu abandono, sua substituição por grandes edifícios ou vias expressas pode estimular os estudantes a entenderem o movimento de evolução ou desumanização das cidades. Avenidas e ruas abertas ao público, nos fins de semana, são formas de se reapropriar da cidade.

Uma lista de parques de São Paulo pode ser encontrada no site Áreas Verdes da Cidade.[10] Nesse site, há fotos e descrições dos equipamentos de lazer e ambientais, que podem ser utilizadas nos estudos escolares.

Informações históricas a respeito da história dos parques da cidade podem ser encontradas no site do Arquivo Histórico Municipal. Esse Arquivo disponibiliza publicações com as histórias dos bairros de São Paulo; pesquisas publicadas nas Revistas do Arquivo; dicionário de ruas; fotos e vídeos; documentos variados; mapas e plantas; artigos no Informativo do Arquivo etc.[11]

A criação do Parque da Luz:
uma estratégia da metrópole portuguesa no Brasil Colônia

(...) no dia 19 de novembro de 1798, uma ordem régia determinava ao então capitão-general de São Paulo, Antônio Manuel de Melo Castro e Mendonça, a construção de um jardim botânico. O local escolhido para esse empreendimento recaiu sobre um grande terreno localizado no antigo "arrabalde do Guarepe", imediações da Capela de Nossa Senhora da Luz.

(...) Na mesma época em que chegava a ordem de construção do horto, a rainha de Portugal, D. Maria I, determinava através de uma longa memória que pesquisas fossem realizadas em São Paulo com o fim de se "promover a agricultura", especialmente com os gêneros mais próprios às condições da capitania. Mais ainda, determinava a soberana que o capitão-general deveria promover a "transplantação e introdução de novas plantas" que se adaptassem ao clima paulista e, dentre as novas culturas citadas como promissoras para São Paulo, estavam o cacau – que já produzia "vantajosamente no Rio de Janeiro" – e a baunilha, planta esta que crescia espontaneamente nos "matos silvestres" da Capitania de São Paulo, conforme fora informada a rainha Mais ainda, data daquele mesmo ano uma outra ordem de Sua Majestade: pesquisas deveriam ser realizadas com várias madeiras nativas na capitania para saber quais delas poderiam ser utilizadas na fabricação de papel.

10 No site: http://www.areasverdesdascidades.com.br/2006/11/areas-verdes-urbanas-por-zonas-e.html, Áreas verdes da Cidade é possível encontrar um Guia de Parques e Praças por zonas e bairros de SP e Região Metropolitana.

11 No Arquivo Histórico de São Paulo, há informativos produzidos no período entre 2005 e 2010 no site http://www.arquiamigos.org.br/info/ onde é possível conhecer aspectos históricos sobre os bairros de São Paulo.

Diante dessa preocupação da coroa portuguesa com as madeiras e plantas brasileiras – em especial com as nativas e as que poderiam se adaptar ao solo e clima da então Capitania de São Paulo –, o Conde de Linhares, D. Rodrigo de Sousa Coutinho, poderoso ministro do governo português, enviaria uma missiva ao capitão-general de São Paulo. Nela, o conde informava que, no Pará, o general D. Francisco de Sousa havia fundado um horto botânico e ordenava ao capitão o mesmo fizesse em São Paulo. A carta datava de 19 de dezembro de 1798 – e não de 19 de novembro, conforme registraram vários historiadores. (...)

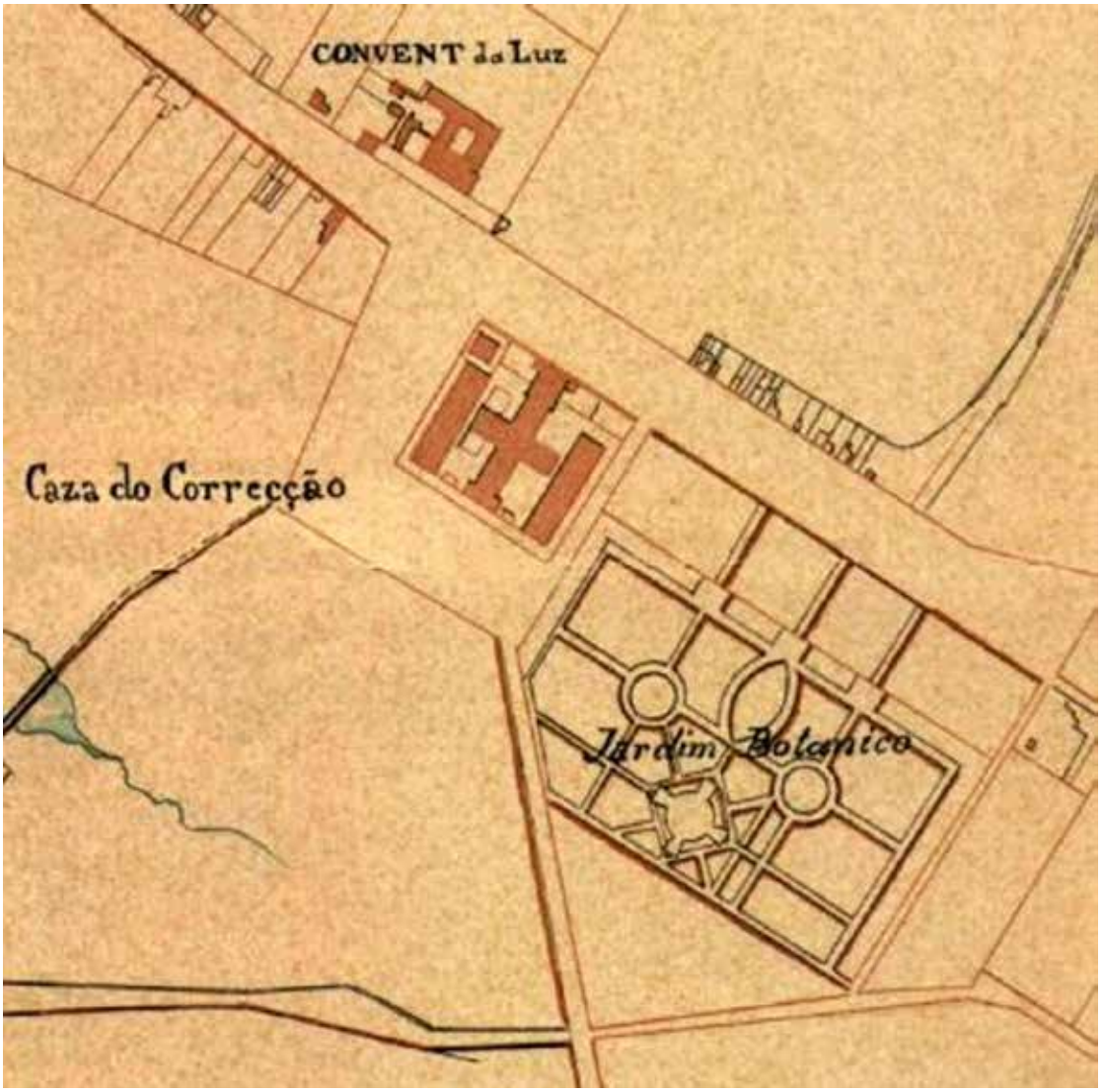
Em resposta, o capitão-general de São Paulo, Antônio Manuel de Melo Castro e Mendonça escreveria ao Conde de Linhares:

Ilmo. e Exmo. Sr. - Por aviso de 19 de dezembro de 1798, me participa V. Exa. o estabelecimento de um Horto Botânico que o Ilmo. e Exmo. Sr. D. Francisco de Souza, general do Pará ali havia formado, ordenando-me que com a menor despesa possível, executasse o mesmo nesta capitania, procurando propagar de sementes as Árvores de Madeira própria de construção para serem semeadas nas Matas Reais. Eu tenho há meses intentado construir um Hospital militar por meio de uma subscrição voluntária, a que de bom ânimo se prestou toda a gente; havia determinado que junto a ele houvesse um Quintal grande para uma coleção de plantas mais medicinais; porém, com o aviso de V. Exa., lancei mão de um maior terreno nos subúrbios desta cidade, cujas terras devolutas este mês principio a cercar, e logo que o engenheiro acabe os mapas, de que se acha encarregado, terei a satisfação de enviar a V. Exa. [...] Deus Guarde a V. Exa. S. Paulo 12 de abril de 1799.

Esta carta, por sua vez, não ficou sem resposta. Em novembro de 1799, comunicou o Conde de Linhares ao governante paulista:

Sua Alteza Real lizongea-se, como V. Sª propoem, que sem maior gravame da Fazenda Real, e servindo-se de subscrições voluntárias, poderá construir um Hospital Militar, e o Horto Botânico, onde se reunam as Plantas naturaes, e exóticas, que possam merecer ser cultivadas na Capitania, certamente um e outro objeto são do maior interesse [...]

Foi ele parte de um processo político-econômico que obedecia a algumas estratégias da metrópole portuguesa. Sugestivo, nesse caso, foi um detalhe que poderia passar despercebido na carta do capitão-general de São Paulo datada de 1799 (uma verdadeira "certidão de nascimento" do Jardim da Luz): reproduziu ele um argumento do próprio Conde de Linhares, ou seja, de que era preciso "propagar sementes de árvores de madeira próprias de construção" e, aqui, não podemos nos esquecer da indústria naval portuguesa, que necessitava dessa matéria-prima para a construção de navios.



CAMARGO, Luís Soares de. A criação do Parque da Luz: uma estratégia da metrópole portuguesa no Brasil Colônia. Disponível em: http://www.arquiamigos.org.br/info/info04/ - Acesso 30/10/2017.

O Jardim Botânico, em registro executado no período 1844-1847. Detalhe do Mapa da Cidade de São Paulo e seus Subúrbios, levantada pelo engenheiro C. A. Bresser. Prefeitura do Município de São Paulo. São Paulo Antigo: Plantas da Cidade. São Paulo: Comissão do IV Cen tenário, 1954.

Luís Soares de Camargo

Jardim da Luz - Primeiro jardim público da cidade de São Paulo

Jardim Público – Jardim da Luz – Fotos de Militão Augusto de Azevedo, 1887.
Fotos do Álbum Comparativo da Cidade de São Paulo (1862-1887-1914).

Disponível em: http://docvirt.com/DocReader.Net/DocReader.aspx?bib=FOTOS&pesq=. Acesso em 24/11/2017.

Fonte: Secretaria Municipal de Cultura de São Paulo. Tesouros de São Paulo. Fotos do Álbum Comparativo da Cidade de São Paulo (1862-1887-1914) - Jardim Público – Jardim da Luz – Fotos de Militão Augusto de Azevedo, 1887.

No Ciclo Interdisciplinar, o eixo problematizador é "Águas, cidades, migrações, histórias e culturas", propondo o estudo da história do abastecimento de água na cidade, de seus rios e de outros rios do Brasil e do mundo; o modo de vida urbano no presente e no passado; e a história dos processos migratórios e imigratórios como dado da realidade que interfere nas vivências e identidades de diferentes populações da cidade de São Paulo.

A proposta de estudo da cidade de São Paulo, dentro de uma perspectiva da história cultural, amplia a sensibilidade dos estudantes para o que significa viver e conhecer o local onde se convive com pessoas e ambientes diversos. Para entender essa perspectiva, mais sensível ao espaço vivido, são significativas as reflexões do historiador Alain Corbin:

> A apreciação sensorial da cidade não poderia, como se sabe, reduzir-se a uma arquitectura de pedra, isto é, a uma natureza morta. Ultrapassa em muito essa material idade. Os seus ruídos, os seus odores e o seu movimento constituem a identidade da cidade, tanto quanto o seu desenho e as suas perspectivas. A espacial idade urbana não existe em si mesma. Cria-se na interacção daqueles que habitam a cidade, a percorrem ou visitam e lhe conferem uma multiplicidade de sentidos. Resulta de um fluxo incessante, de um emaranhado de leituras simultâneas que constituem outras tantas paisagens. É continuamente apreendida através do filtro de mitologias, de rituais preexistentes, eles próprios arrastados num deslizar incessante.
>
> A cidade assim sugerida por fluxos de sensações, de ruídos, de cheiros, apercebida nos seus movimentos e nos seus ritmos, resulta também do sentimento de que excede os limites da apreensão perceptiva, a qual só pode ser parcial, momentânea e determinada por práticas de espaço específicas. Daí, a dificuldade de fazer a história da cidade, pois cada um dos que a vivem realiza com essa cena quotidiana uma montagem que lhe é própria, consoante os seus hábitos perceptivos, a sua cultura sensível, a gama das suas ansiedades e dos seus cuidados, a sua mais ou menos estreita submissão às nostalgias e à fascinação do imaginário (CORBIN, 1998,107).

É importante partir de questões contemporâneas no estudo da história do abastecimento de água em São Paulo. Sabemos, por exemplo, que muitas regiões metropolitanas brasileiras estão com sérios problemas de escassez no sistema de abastecimento de água. Nesse contexto, pode-se questionar: há fatos históricos que interferem nessas dificuldades de acesso à água nos centros urbanos atuais? São Paulo, por exemplo, já passou por outros momentos de falta d´água? Há uma história do abastecimento da cidade que possibilite problematizar a falta de água nas torneiras dos paulistanos? Quais podem ser os desdobramentos para o futuro de tais constatações históricas?

Sabemos, também, que a água é essencial à vida. Diferentes grupos humanos e sociedades sempre dependeram do acesso à água potável e esse acesso tem variado entre grupos distintos no decorrer das épocas. Em diferentes contextos, fez-se necessário buscar água nos rios, identificar nascentes, criar infraestrutura para bicas, coletar água de lagos e açudes e depender de abastecimento proveniente de outros lugares. Nas cidades, o abastecimento tem sido historicamente variado: instalação de bicas e chafarizes, aquedutos, sistemas de poços, localização próxima a rios, caixas-d'água, carros-pipa e caminhões de água.

Com o desenvolvimento urbano, foram criados sistemas de abastecimento de água encanada. Bairros com esse serviço passaram a ser sinônimos de melhores condições de vida e habitados por famílias com maior poder aquisitivo, enquanto famílias pobres tenderam a morar em bairros sem infraestrutura urbana. Diante das desigualdades sociais, nem todos têm acesso à água farta na torneira, e muitas populações com acesso a água perderam a memória de seu valor, agravando sua escassez.

Acesso à Água

- De onde vem a água que abastece as torneiras das nossas casas?
- Toda a população da cidade tem acesso à água?
- Quem não tem acesso constante?
- Estamos com falta d´água neste ano na cidade?
- A falta de água é apenas um problema atual ou tem sido vivido em outros contextos históricos da cidade?

Diário de S. Paulo - 28 de fevereiro de 1867

Estamos sem agua, a população soffre séde, e o que faz o governo ?

Ha um contracto, porque não se cumpre ou rescinde?

Sr. Tavares Bastos! a provincia de S. Paulo, não é um feudo de v. exc. e dos seus thurifera-rios.

V. exc. tem o direito de mandar os Paulistas morrerem no Paraguay á ferro e fogo, mas não póde matal-os com séde.

A praça do mercado está cahindo, exm.: já lá vão por terra algumas paredes, e v. exc. qual novo Volney sobre as ruinas da praça do mercado e chafariz da Misericordia, de braços encruzados, apenas exclama:

«Chafariz sem agua, praça! sem paredes sem mercadorias, daqui de sobre ruinas solitarias eu vos contemplo, sem que ninguem me veja: emquanto o vulgo estupido morre á séde, eu medito profundamente nas desgraças publicas e nos meios de *resuscitar o defunto*:

Não temos agua?

Esperai, logo ha de chover, e chover muito, até maná do céo: tudo espero dos futuros deputados.»

X. P. T. O.

Legenda – Diário de São Paulo, 28/02/1867

Fonte: Diário de São Paulo – 28 de fevereiro de 1867. Acervo Biblioteca Nacional – Hemeroteca Digital – Acesso 23/11/2017 - http://bndigital.bn.gov.br/hemeroteca-digital/.

Da decadência dos chafarizes paulistanos foi bem representativo o episódio ocorrido em 1893. Para forçar os moradores de certos bairros a terem água em suas casas, a Cantareira mandou então demolir, além dos chafarizes, que entregara ao público onze anos antes, aqueles que havia no largo do Carmo e no do Rosário. Quando derrubavam esse último, moradores do lugar e outros populares se opuseram com violência, resistindo até que a força policial entrasse em ação. Nesse mesmo ano, como se avolumassem as manifestações de desagrado da população ao serviço de águas da Cantareira, o governo do Estado chamou a si o encargo, criando-se então a Repartição de Águas e Esgotos. Nesse tempo havia apenas duas adutoras, Ipiranga e Cantareira (...). Acabando-se os chafarizes de São Paulo foi pena que não se conservasse em museu (...) pelo menos o do Largo da Misericórdia. Em 1886 ele fora transferido dali para o largo de Santa Cecília, onde permaneceu até os primeiros anos do século atual. Desmantelado, mandaram suas peças para o Almoxarifado Municipal, com pobres coisas que não representassem nada de intimamente ligado a uma grande porção do passado da cidade. (...) (BRUNO, 1953, 1126-7).

(...) A bica do Pacaembu foi construída por volta de 1920, quando os primeiros caminhos começaram a abrir rasgões vermelhos nos declives menos empinados do vale. Feita de pedra monolítica colocada verticalmente, tendo ao centro uma carranca de leão a vomitar água sobre um tanque fixado na base, situava-se no meio de uma pequena praça ajardinada, de configuração circular. (...)

A água que abastecia a bica vinha do ribeirão Pacaembu, canalizado na década de 1920-1930, quando a Companhia City dera início à urbanização do vale. (...) Esse local ficava onde está hoje a entrada monumental do estágio (...). O gigante de concreto armado engoliu-o todo, sem deixar vestígios.

Hoje, a célebre biquinha é coisa morta, desaparecida. Entrou para o domínio da história urbana (e, quem sabe, para a saudade de alguns homens e mulheres de cabelos grisalhos que andam por aí...) (GASPAR, 1970, 91-92).

Diante desses problemas atuais e históricos, é possível delinear algumas preocupações para estudo, tais como: compreender as questões que atingem o cotidiano dos estudantes em perspectivas temporais e históricas; problematizar a falta de água na cidade de São Paulo; relacionar a situação atual da cidade com sua história de abastecimento; pesquisar e debater experiências históricas e culturais de acesso à água; relacionar a história da água com a organização econômica, social e política da cidade; compreender as relações entre atividades econômicas e problemas ambientais ligados às águas e aos rios; analisar políticas urbanas em relação aos rios da cidade de São Paulo.

Diferentes populações do Brasil e do mundo dependem do acesso às águas e aos cursos dos rios. Um bom material a respeito do tema é o documentário "Entre rios", que relata a história da cidade de São Paulo sob a perspectiva de seus rios e córregos, demonstrando

como, até o final do século XIX, os cursos d'água foram as grandes fontes de água da cidade e, hoje, escondidos pelas canalizações, cruzam os espaços urbanos despercebidos pela maioria da população.[12]

É possível ainda conhecer a história dos rios da cidade por meio dos vídeos "São Paulo, a cidade dos rios invisíveis"[13], "Rio Pinheiros - Sua História e Perspectivas"[14] e também "Vozes do Tietê". Nesses materiais, narram-se as transformações dos rios da cidade, dando destaque para a caracterização dos rios antigamente, com relação a sua importância para transporte, banho, pesca e lazer.[15]

O que as fotografias contam

O rio Tamanduateí foi importante durante quatro séculos para o abastecimento de água, lavagem de roupa, transporte, banhos e lazer, e passou a ser um rio atualmente cercado de muros de concreto.

Barcos no rio Tamanduateí. Foto de Vincenzo Pastore, 1910

Imagem: Acervo Brasiliana Fotografia Digital. Instituto Moreira Salles. http://brasilianafotografica.bn.br/brasiliana/handle/bras/2113 Acesso 04/11/2017.

12 Vídeo "Entre Rios" – Realizado em 2009, por Caio Silva Ferraz, Luana de Abreu e Joana Scarpelini, no curso em Bacharelado em Audiovisual no SENAC-SP. - https://vimeo.com/14770270 Acesso 04/11/2017.

13 Vídeo "São Paulo, a cidade dos rios invisíveis". Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=ifUkXKEGfyQ&t=60s - Acesso 04/11/2017.

14 Vídeo "Rio Pinheiros - Sua História e Perspectivas" - Associação Águas Claras do Rio Pinheiros, 2015 - Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=0ZDfLI2BuW4 - Acesso 04/11/2017.

15 Vídeo "Vozes do Tietê". Fundação SOS Mata Atlântica, 2006. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=KwE1yxEu1_E - Acesso 04/11/2017.

Fotos: Antonia Terra

Rio Tamanduateí, 2017.

No estudo da história da cidade, é possível levantar informações com os estudantes a partir de análises de diferentes documentos. Podem ser analisadas fotos tiradas ao longo da segunda metade do século XIX e dos séculos XX e XXI, para comparar as relações da população da cidade com os seus rios em diferentes contextos históricos – o Tamanduateí, o Anhangabaú, o Pinheiros e o Tietê. É possível também analisar antigas plantas da cidade[16], para compreender como eram os cursos dos rios em diferentes épocas, se foram ou não canalizados, se tiveram ou não seu curso invertido.

16 Há plantas da cidade em diferentes épocas no site do Informativo do Arquivo Histórico Municipal: http://www.arquiamigos.org.br/info/info20/i-1810.htm - Acesso 04/11/2017.

Rio Tamanduateí

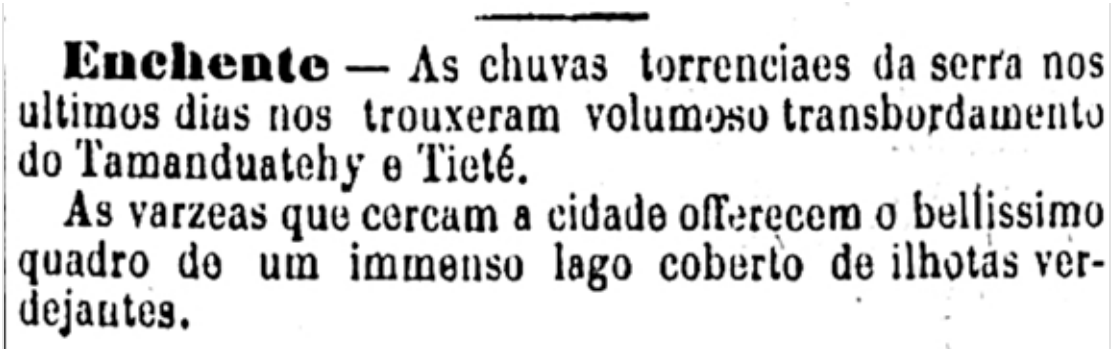
Detalhe da Planta Histórica da Cidade de São Paulo – 1800 – 1874

Por Affonso A. de Freitas.[17]

17 FREITAS, Affonso A. de. Tradições e reminiscência paulistanas. 2ª. edição ilustrada. São Paulo: Livraria Marins Editora, s/d, encarte.

Rio Tamanduateí/SP - Cursos modificados ao longo do tempo

- Qual o curso dos rios antigamente?
- Qual o uso era feito do rio em outras épocas?
- Existiam espaços para as vazantes?
- Com o crescimento da cidade, os espaços dos rios foram mantidos?
- Os cursos dos rios foram modificados? Por quê?
- Qual a importância dos rios nas diferentes épocas estudadas?

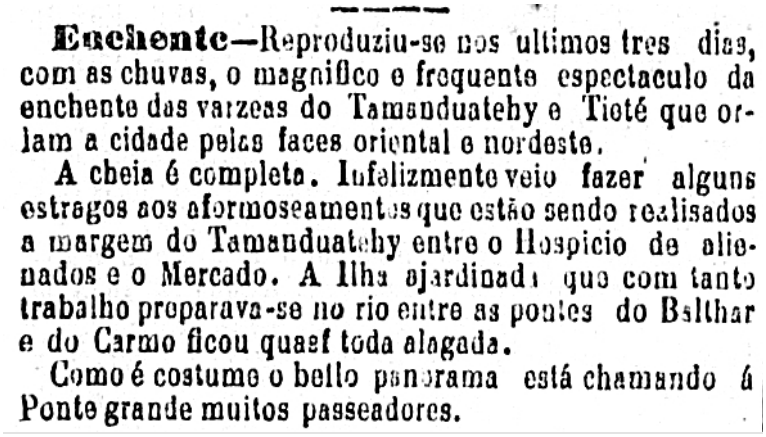


Enchente — As chuvas torrenciaes da serra nos ultimos dias nos trouxeram volumoso transbordamento do Tamanduatehy e Tieté.

As varzeas que cercam a cidade offerecem o bellissimo quadro de um immenso lago coberto de ilhotas verdejantes.

Correio Paulistano – 11 de fevereiro de 1872. Acervo Biblioteca Nacional – Hemeroteca Digital

http://bndigital.bn.gov.br/hemeroteca-digital/ Acesso 23/Nov./2017



Enchente—Reproduziu-se nos ultimos tres dias, com as chuvas, o magnifico e frequente espectaculo da enchente das varzeas do Tamanduatehy e Tieté que orlam a cidade pelas faces oriental e nordeste.

A cheia é completa. Infelizmente veio fazer alguns estragos aos aformoseamentos que estão sendo realisados a margem do Tamanduatehy entre o Hospicio de alienados e o Mercado. A Ilha ajardinada que com tanto trabalho preparava-se no rio entre as pontes do Balthar e do Carmo ficou quasi toda alagada.

Como é costume o bello panorama está chamando á Ponte grande muitos passeadores.

Correio Paulistano – 24 de fevereiro de 1874. Acervo Biblioteca Nacional – Hemeroteca Digital

http://bndigital.bn.gov.br/hemeroteca-digital/ Acesso 23/NOV/1/2017

Por meio de análises históricas, os estudantes podem ainda avaliar as políticas públicas em relação aos rios e às águas e interpretar as atitudes dos moradores locais com relação à preservação ambiental. Podem avaliar também suas próprias atitudes e, então, organizar para si e para seu entorno ações mais refletidas e compromissadas com a qualidade de vida da população da cidade, por meio de pesquisas, entrevistas, análise de leis de preservação, elaborando propostas para serem discutidas e implantadas na região ou fora dela.

A Meditação sobre o Tietê

(Mário de Andrade)

Água do meu Tietê,
Onde me queres levar?
- Rio que entras pela terra
E que me afastas do mar...
É noite. E tudo é noite. Debaixo do arco admirável
Da Ponte das Bandeiras o rio
Murmura num banzeiro de água pesada e oleosa.
(...)
Meu rio, meu Tietê, onde me levas?
Sarcástico rio que contradizes o curso das águas
E te afastas do mar e te adentras na terra dos homens,
Onde me queres levar?...
Por que me proíbes assim praias e mar, por que
Me impedes a fama das tempestades do Atlântico
E os lindos versos que falam em partir e nunca mais voltar?
Rio que fazes terra, húmus da terra, bicho da terra,
Me induzindo com a tua insistência turrona paulista
Para as tempestades humanas da vida, rio, meu rio!.. (...)

ANDRADE, Mário. Meditação sobre o Tietê. Disponível em: http://www.jornaldepoesia.jor.br/and08.html. Acesso em: 04/11/2012.

A vida na cidade também requer estudos atentos aos espaços públicos e privados. Essa não é uma tarefa fácil, por ser uma questão complexa e contraditória, com a coexistência de uma multiplicidade de vivências. Segundo Lefebvre:

> A vida urbana pressupõe encontros, confrontos das diferenças, conhecimentos e reconhecimentos recíprocos (inclusive no confronto ideológico e político) dos modos de viver, dos "padrões" que coexistem na cidade (LEFEBVRE, 1991, p.15).

A partir desta reflexão é possível criar atividades nas aulas de História, veja, por exemplo, a sequência didática a seguir:

Público e privado

Podemos defender a ideia de espaço público como o lugar de convívio da coletividade e da possibilidade do diálogo entre os mais diversos segmentos da população de uma cidade. É preciso, no entanto, questionar como as cidades contemporâneas estão sendo organizadas. O historiador Richard Sennet problematiza:

> *A massa de corpos que antes aglomerava-se nos centros urbanos hoje está dispersa, reunindo-se em pólos comerciais, mais preocupada em consumir do que com qualquer outro propósito mais complexo, político ou comunitário. Presentemente, a multidão sente-se ameaçada pela presença de outros seres humanos que destoam de suas intenções* (SENNET, 1997, p. 19-20).

No caso da história de São Paulo, a antropóloga Teresa Pires do Rio Caldeira, no livro Cidade dos Muros, apresenta como as diferentes classes sociais foram demarcando seus espaços de convívio:

> São Paulo é hoje uma cidade de muros. Os moradores da cidade não arriscariam a ter uma casa sem grades ou barras nas janelas. Barreiras físicas cercam espaços públicos e privados: casas, prédios, parques, complexos empresariais, áreas de comércio e escolas. (...)
>
> Moradores de todos os grupos sociais argumentam que constroem muros e mudam seus hábitos a fim de se proteger do crime. Entretanto, os efeitos dessas estratégias de segurança vão muito além da garantia de proteção. Ao transformar a paisagem urbana, as estratégias de segurança dos cidadãos também afetam os padrões de circulação, trajetos diários, hábitos e gestos relacionados ao uso das ruas, do transporte público, de parques e de todos os espaços públicos. (...)
>
> As ruas abertas à livre circulação de pessoas e veículos representam uma das imagens mais vivas das cidades modernas. Apesar de as cidades ocidentais incorporarem várias e até contraditórias versões da modernidade, há um grande consenso a respeito de quais são os elementos básicos da experiência moderna de vida pública urbana: a primazia e a abertura de ruas; a circulação livre; os encontros impessoais e anônimos de pedestres; o uso público e espontâneo de ruas e praças; e a presença de pessoas de diferentes grupos sociais passeando e observando os outros que passam, olhando vitrines, fazendo compras, sentando nos cafés, participando de manifestações políticas, apropriando as ruas para seus festivais e comemorações, ou usando os espaços especialmente designados para o lazer das massas (parques, estádios, locais de exposições). (...)
>
> *Jane Jacobs é uma das defensoras mais famosas dos valores da vida pública moderna nas cidades. Sua análise do uso de calçadas e parques enfatiza não só abertura e acessibilidade, mas também a etiqueta e as condições que tornam interações públicas entre estranhos possíveis e seguras. (...) A "vida pública civilizada" é mantida com base em relacionamentos em público que sejam dignos, formais e reservados – o que podemos chamar de civilidade -, além de separados das vidas privadas. Onde não existem calçadas e espaços públicos vivos, e quando os relacionamentos em público começam a se intrometer na vida privada (...), a liberdade*

> *da cidade está ameaçada; as pessoas tendem a impor certos estandartes, criando um senso de homogeneidade que leva à insularidade e à separação. (...) Em suma, para Jacobs, tanto traçar linhas e fronteiras no espaço da cidade como estender o privado no público ameaçam os valores básicos de uma boa vida pública urbana* (CALDEIRA, 2000).

É possível questionar o texto sobre:

- O que isso significa cidade dos muros?
- O que as pessoas ganham e o que elas perdem ao murar uma praça?
- Vocês concordam que as estratégias de segurança restringem o espaço dos cidadãos? Sabem citar exemplos?
- O que se quer dizer com uso público e espontâneo das ruas?
- Qual o sentido de uso público?
- O que é a vida pública moderna na cidade?
- A vida pública hoje é igual à da Antiguidade ou à do período Medieval?
- O que muda no seu comportamento quando você sai para as ruas? Quais são os comportamentos baseados na civilidade?
- Como são usadas as calçadas da cidade?
- Quando o público invade a vida privada?
- Quando a vida privada interfere no domínio público?

O texto apresenta a questão dos muros de uma maneira genérica. É importante buscar exemplos da realidade local para exemplificar as questões colocadas pelo texto: praças cercadas, ruas fechadas. Essas questões referem-se não apenas à existência de obstáculos físicos ao redor dos diversos espaços de convivência, mas também a outros mecanismos que interferem no acesso àqueles espaços (ingresso mediante pagamento, apropriação do espaço por grupos da sociedade definidos pela renda, pela escolaridade, pela profissão etc.).

Sugestão de roteiro de observação de espaços públicos

- Nome do local visitado
- Localização
- Objetivo do espaço - Por que ele existe? Qual sua função?
- Área - É grande ou pequeno? Qual a área? Como é composta essa área – toda a área é construída ou apresenta construção e parte externa?

- Estrutura física - Exemplo: como é o espaço que você estudou? Que características têm sua construção? É totalmente aberto ao público? Quantas salas têm? Como são utilizadas? São espaços abertos ou fechados? A estrutura é adequada ao objetivo do espaço?
- Organização do Espaço - O espaço tem uma ordem? Qual é essa organização? A ordem favorece o uso do espaço? Você paga para usufruir do espaço? O espaço é uma mercadoria?
- O uso em diferentes horários – Qual o uso no horário visitado? Há outros usos em outros horários?

> *Durante o dia, a cidade fluía por baixo do solo, em direção ao coração; à noite, esses mesmos canais subterrâneos esvaziavam o centro, à medida que as pessoas regressavam às suas casas. A geografia passou a depender do relógio: densidade e diversidade, de dia, dispersão e homogeneidade, à noite. Evidentemente, o contato diurno não aproximava as classes tanto assim. Os que trabalhavam ou faziam compras acabavam partindo* (SENNET, 1997, p .273).

- Histórico - É possível identificar características de outras épocas no espaço visitado? Quais?
- Pesquise fontes para obter outras informações sobre sua história, sua importância para a comunidade, seu papel para entendimento do desenvolvimento da sociedade, para compreensão de atitudes tomadas entre outras.
- Equipamentos - Verificar se há uso de equipamentos específicos para manutenção e gerenciamento do espaço e quais são.
- Funcionários - Quantos funcionários trabalham no local? Quais as suas funções? São funcionários públicos ou da iniciativa privada?
- Recursos - Qual a fonte de recursos do espaço cultural visitado? É de iniciativa pública ou privada? É possível identificar o volume de recursos necessário à sua manutenção?
- Público que frequenta o local - Indicar quantidade e características. É fácil o acesso? É preciso ou é possível usar o transporte público? Existe limitação para o acesso ao local? Tem custo? Tem vigilância? A vigilância é ostensiva ou inibidora? Tem acessibilidade?
- Atividades desenvolvidas - Relacionar as diferentes atividades que são desenvolvidas no local.
- Características da região onde está situado - Observar a vizinhança do espaço visitado. Como ela é? Como ela se relaciona com o espaço que você visitou? Que tipo de construções encontra? Como são as ruas e o movimento? É região comercial, residencial ou com outras características?
- Outras características.

- Avaliação do espaço - O espaço atende às necessidades ou aos interesses da população? Poderia ser melhor? Que aspectos positivos e negativos vocês ressaltariam? Que sugestões o grupo faria para melhorar o espaço estudado?

A pesquisa da história do local pode ser ampliada a partir de outras fontes, como entrevistas, referências bibliográficas ou material iconográfico. Fotos antigas podem ser comparadas com as fotos feitas na visita de campo.

Um debate final pode tratar da qualidade necessária aos espaços públicos e das experiências de convívio urbano. O direito à cidade significa também aprender a viver coletivamente, como explica Lefebvre:

> *O direito à cidade se manifesta como forma superior dos direitos: direito à liberdade, à individualização na socialização, ao habitat e ao habitar. O direito á obra (à atividade participante) e o direito à apropriação (bem distinto do direito à propriedade) estão implicados no direito à cidade* (LEFEBVRE, 1991, p.135) .

No Ciclo Autoral, o eixo problematizador é cultura, poder e trabalho na constituição da sociedade contemporânea, no Brasil e no mundo, buscando refletir: como as diferentes sociedades se comunicam e se comunicaram por meio de linguagens e relações de trabalho, no presente e no passado; como as contradições sociais evidenciaram as desigualdades e desencadearam transformações fundamentais nas conquistas por direitos sociais e políticos, presentes nas sociedades atuais; e como o capitalismo se expandiu e se confrontou com outros modelos de sociedade, interferindo na organização de populações e classes sociais nos diversos continentes.

Para dar conta de estudos nessas perspectivas, diferentes fontes históricas favorecem conhecer, por exemplo, as manifestações políticas de diferentes grupos sociais e sociedades ao longo do tempo. É o caso da **Declaração dos Direitos da Mulher Cidadã** entregue à **Assembleia Nacional Constituinte** da França, escrita por uma mulher chamada Olympe de Gouges, em 1791, no processo de definição dos direitos políticos da população durante a Revolução Francesa. Apesar de não ter sido aprovada pela Convenção Nacional, tal documento histórico expressa a voz das mulheres e suas queixas diante dos costumes da época.

Declaração dos direitos da mulher e da cidadã

Proposta de leitura e análise de documento.

- Leia a Declaração dos Direitos da Mulher Cidadã.

- O que é, para você, uma “declaração”?
- Quando o texto foi escrito?
- Quem foi o autor do texto?
- E o que estava acontecendo na França época em que foi escrito?
- O que o texto propunha?
- A quem ele era dirigido?
- Pesquise o documento Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão de 1789, também escrito durante a Revolução Francesa, e compare com a Declaração dos Direitos da Mulher Cidadã.
- Com quais argumentos os direitos das mulheres eram propostos?
- As mulheres tinham ou não razão para lutar pela igualdade? Por quê?
- O que avançou até a atualidade e o que ainda não foi alcançado?

Declaração dos direitos da mulher e da cidadã

Olympe de Gouges, 1791.

> *(...) o sexo que é superior em beleza, como em coragem, em meio aos sofrimentos maternais, reconhece e declara (...) os seguintes direitos da mulher e da cidadã:*
>
> *Artigo 1º*
> *A mulher nasce livre e tem os mesmos direitos do homem. As distinções sociais só podem ser baseadas no interesse comum.*
>
> *Artigo 2º*
> *O objeto de toda associação política é a conservação dos direitos imprescritíveis da mulher e do homem Esses direitos são a liberdade, a propriedade, a segurança e, sobretudo, a resistência à opressão.*
>
> *Artigo 3º*
> *O princípio de toda soberania reside essencialmente na nação, que é a união da mulher e do homem, e nenhum organismo, nenhum indivíduo, pode exercer autoridade que não provenha expressamente deles.*

Artigo 4º
A liberdade e a justiça consistem em restituir tudo aquilo que pertence a outros, assim, o único limite ao exercício dos direitos naturais da mulher, isto é, a perpétua tirania do homem, deve ser reformado pelas leis da natureza e da razão.

Artigo 5º
As leis da natureza e da razão proíbem todas as ações nocivas à sociedade. Tudo aquilo que não é proibido pelas leis sábias e divinas não pode ser impedido e ninguém pode ser constrangido a fazer aquilo que elas não ordenam.

Artigo 6º
A lei deve ser a expressão da vontade geral. Todas as cidadãs e cidadãos devem concorrer pessoalmente ou com seus representantes para sua formação; ela deve ser igual para todos.
Todas as cidadãs e cidadãos, sendo iguais aos olhos da lei devem ser igualmente admitidos a todas as dignidades, postos e empregos públicos, segundo as suas capacidades e sem outra distinção a não ser suas virtudes e seus talentos. (...)

Conclusão
Mulher, desperta. A força da razão se faz escutar em todo o Universo. Reconhece teus direitos. O poderoso império da natureza não está mais envolto de preconceitos, de fanatismos, de superstições e de mentiras. A bandeira da verdade dissipou todas as nuvens da ignorância e da usurpação. (...)[18]

Outro tema importante para o Ciclo Autoral são as relações de trabalho entre grupos, empresas, países e pessoas. Elas podem ser estudadas historicamente por meio de análises amplas do sistema de produção, como também identificadas nas atividades cotidianas das pessoas, nos seus instrumentos de trabalho e nos produtos de suas atividades.

Nessa perspectiva, é possível valorizar a historicidade particular do sujeito histórico e de seu contexto cotidiano, contribuindo para dar visibilidade à diversidade de vivências ao longo da história. Alguns grupos sociais excluídos das histórias globais, como é o caso das mulheres e dos indígenas na América Latina, podem ganhar visibilidade quando suas experiências concretas forem valorizadas, emergindo não só a história predominantemente aceita até então, como também os papéis informais, as improvisações, a resistência dessas vozes excluídas, imersas em cotidianos de sobrevivência. É sobre esse cotidiano que Ecléa Bosi chama atenção no prefácio que escreveu para o livro da historiadora Maria Odila Leite da Silva:

18 Olympe de Gouges. Declaração dos Direitos da Mulher Cidadã, 1791. Biblioteca Virtual dos Direitos Humanos/USP. Disponível em: http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Documentos-anteriores-%C3%A0-cria%C3%A7%C3%A3o-da-Sociedade-das-Na%C3%A7%C3%B5es-at%C3%A9-1919/declaracao-dos-direitos-da-mulher-e-da-cidada-1791.html - Acesso: 05/11/2017.

> Há obras que nos mostram a sala de visitas da História, com os retratos emoldurados na parede, os móveis de estilo e um belo arranjo para ser visto. Mas há pesquisas que vão aos fundos da casa, às cozinhas e oficinas, que esgaravatam os terrenos baldios onde se lançam detritos, àqueles lugares onde se movem as figuras menores e furtivas.
>
> Aí nesses telheiros e porões, nessas brenhas domésticas, estas sombras se escondem, tapam o rosto com as mãos e fogem.
>
> Não confiam nos historiadores nem em quem delas se aproxima revestido com as insígnias do poder.
>
> Mas vamo-nos sentar à beira do poço, erguer do chão um caco de louça esquecido, esperar... no terreno agreste, quem sabe ouvir uma bulha de passos que volta, a roupa batendo na tábua, a colher no tacho, um lamento, uma canção talvez... (...)
>
> Os pequenos são os que viveram o tempo subjacente, dominado, que mergulhou e sumiu no tempo da classe dominante e na sua História (BOSI, 1984, p. 3-4).

Para estudar, na escola, o cotidiano dos trabalhadores brasileiros, africanos ou bolivianos, há inúmeros textos em livros didáticos e em produções de historiadores. Mas, é possível complementar com estudos de documentos que aproximem os estudantes de atividades também informais, porém corriqueiras, que, no passado e no presente, preenchem o tempo vivido pela população.

O texto de Ecléa Bosi poderia ser refeito por uma classe de estudantes após analisar os locais de trabalhos de imigrantes no cenário das grandes cidades e em suas habitações em cortiços ou em quartos subalugados. Fontes históricas que favorecem essas aproximações, identificando o nome das pessoas, onde moravam e no que trabalhavam, estão no Arquivo Público do Estado de São Paulo, na coleção dos Maços de População ou Listas Nominativas. É um acervo digitalizado de caráter censitário, produzido entre 1765 e 1850, abrangendo a totalidade da população da Capitania e Província de São Paulo. Veja o exemplo no quadro abaixo.

Biografias de mulheres em 1817 em São Paulo

Na cidade de São Paulo, no século XIX, as mulheres mais pobres exerciam diferentes tipos de atividades remuneradas ou não, na maioria das vezes relacionadas ao que era atribuído e permitido ao universo feminino. Muitas viviam de seus serviços de lavagem de roupa, de costura, de fazer rendas e de fiar. Naquele contexto, o algodão era fiado, o tecido era composto no tear e as roupas costuradas à mão. Essas artesãs, que podiam ser brancas, pardas e negras livres, eram muitas vezes chefes de família, criando sozinhas seus filhos e agregados, como mostram os levantamentos populacionais realizados na época.

Documentos históricos contam as histórias dessas mulheres, muitas vezes invisíveis nos estudos escolares. Mas elas precisam ser lembradas nas aulas de História, valorizando as que viveram antigamente e as que vivem hoje em dia.

A proposta aqui é analisar parte de um documento conservado no Arquivo Público do Estado de São Paulo: Mapa de habitantes de 1817. Foram selecionados trechos de um mesmo documento para ser lido e dele coletadas informações para o estudante escrever uma história de uma das mulheres que viveu na época em que o documento foi feito. Para isso, pode ser solicitado a ele que:

1. Identifique o tipo de documento.
2. Identifique o ano e o local que trata o documento.
3. Identifique do que trata o documento.
4. Identifique a rua onde as pessoas desse documento moravam.
5. Localize:

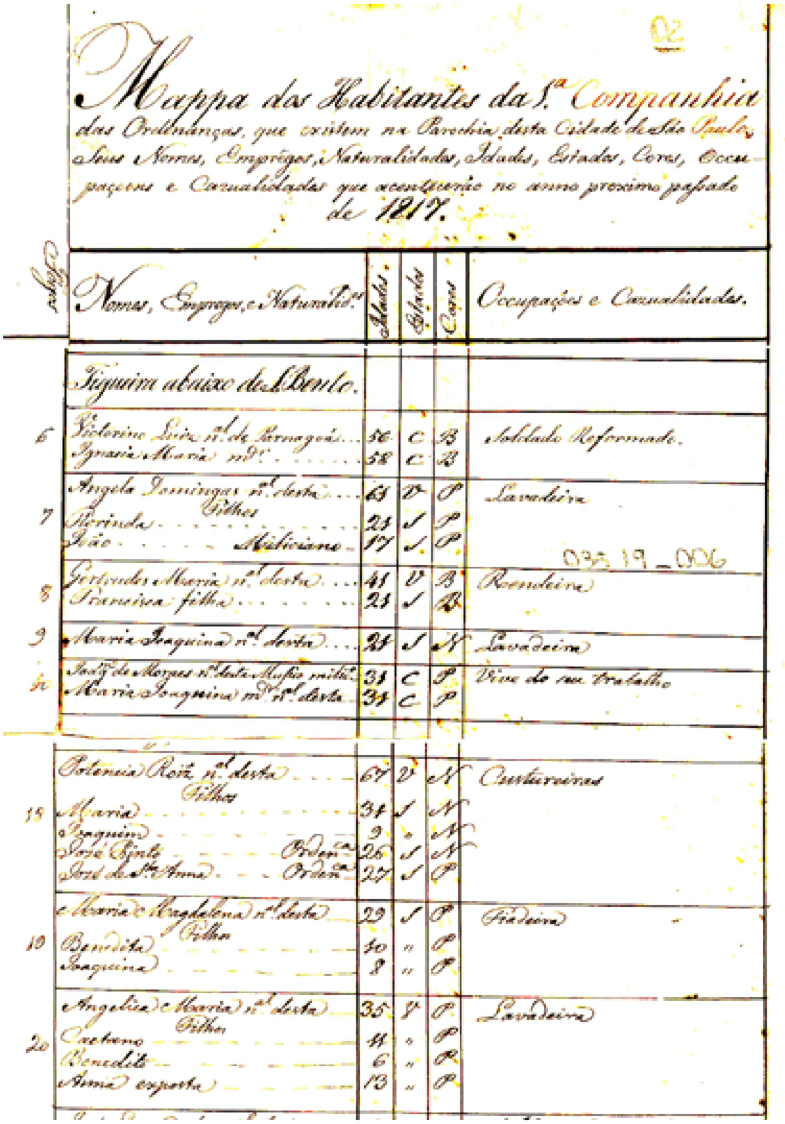
   - o nome da pessoa
   - a idade
   - onde nasceu
   - o estado civil (Solteira, Casada ou Viúva)
   - a cor (Branca, Parda ou Negra)
   - o tipo de ocupação (trabalho) que exercia
   - se outras pessoas moravam com ela
   - se tinham filhos e/ou filhas e quantos, com quais idades.

6. A partir das legendas, pedir que escreva uma pequena biografia da história de uma das pessoas mencionadas. Por exemplo:

a) No Mapa dos Habitantes...., da cidade de ...., conta que Angela Domingas vivia.... No ano de ..... Era uma mulher de ... anos de idade, ..., e declarou que tirava seu sustento do trabalho de ..... Como ela, outras mulheres como..... também viviam.....; ou

b) Angela vivia.....; ou

c) .....



02

Mappa dos Habitantes da 1.ª Companhia das Ordenanças, que existem na Parochia desta Cidade de São Paulo, Seus Nomes, Empregos, Naturalidades, Idades, Estados, Cores, Occupaçoens e Casualidades que acontecerão no anno proximo passado de 1817.

Fogos	Nomes, Empregos, e Naturalid.es	Idades	Estados	Cores	Occupações e Casualidades.
	Figueira abaixo de S. Bento.				
6	Victorino Luiz n.al de Parnaguá	56	C	B	Soldado Reformado.
	Ignacia Maria m.er	58	C	B	
7	Angela Domingas n.al desta	63	V	P	Lavadeira
	Filhos				
	Florinda	23	S	P	
	João — Miliciano	17	S	P	
8	Gertrudes Maria n.al desta	41	V	B	Rendeira
	Francisca filha	23	S	B	
9	Maria Joaquina n.al desta	24	S	N	Lavadeira
10	Ant.º de Moraes n.al desta Musico milit.	33	C	P	Vive do seu trabalho
	Maria Joaquina m.er n.al desta	34	C	P	
	Potencia Roza n.al desta	67	V	N	Costureiras
	Filhos				
18	Maria	34	S	N	
	Joaquim	9	"	N	
	José Pinto — Orden.ça	26	S	N	
	José de S.ta Anna — Orden.ça	27	S	P	
	Maria Magdalena n.al desta	29	S	P	Fiadeira
	Filhos				
19	Benedicta	10	"	P	
	Joaquina	8	"	P	
	Angelica Maria n.al desta	35	S	P	Lavadeira
	Filhos				
20	Caetano	11	"	P	
	Benedito	6	"	P	
	Anna exposta	13	"	P	

03519_006

Legenda:

Mapa de Habitantes: hoje é conhecido como censo populacional

1ª. Companhia de Ordenanças: O governo português organizava a população da colônia em companhias de soldados para defesa do território. Elas eram organizadas por espaços (tipo bairros das cidades).

Paróquia: A Igreja Católica era aliada do Estado português e era responsável por registrar os nascimentos, batizados, casamentos e mortes nas igrejas (paróquias). Assim, os espaços e as pessoas eram divididos em paróquias naquela época.

Fogos: está escrito na parte de cima e do lado esquerdo do documento. Um fogo era uma residência. Assim, os números do lado esquerdo da tabela são os números de contagem de quantas residências existiam na cidade.

Naturalidade: onde nasceu.

Estado: Casado, Solteiro ou Viúvo.

Cores: Branco, Pardo ou Negro.

Figueira abaixo de S. Bento: rua que ficava na ladeira ao lado do Colégio São Bento. Antiga Rua da Figueira, hoje Rua Florêncio de Abreu.

Nos estudos históricos escolares, narrativas do cotidiano aproximam os estudantes das experiências humanas que estão ao seu redor e que, de todo modo, expressam as conjunturas e estruturas mais gerais, presentes nos estudos mais tradicionais. É necessário, então, fazer essas aproximações na escola, para valorizar os indiví ntes. Tudo isso sem esquecer de dar visibilidade à diversidade dos sujeitos históricos quando lidam com sua sobrevivência e suas crenças.

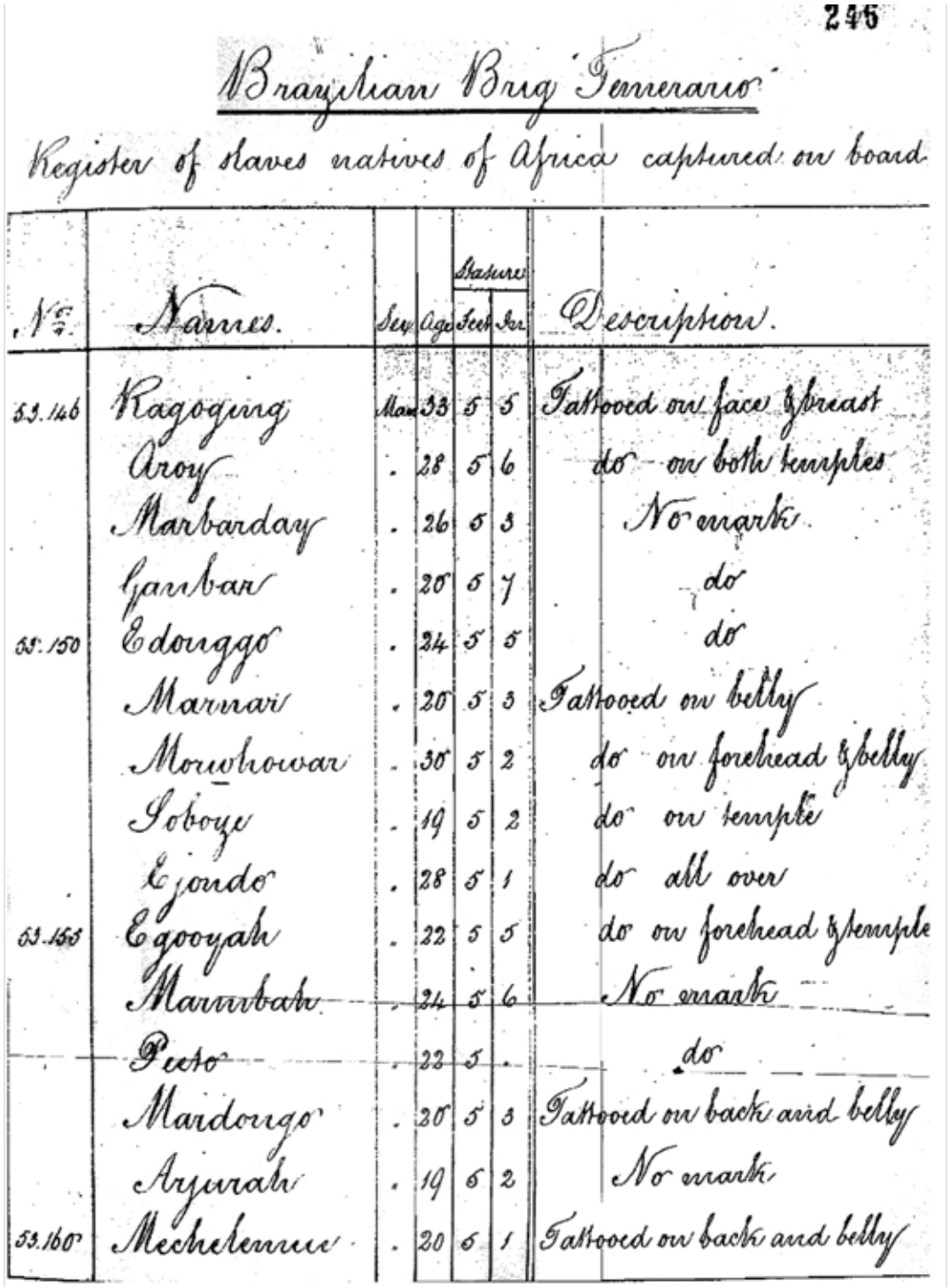
Materiais importantes, que estão sendo divulgados, favorecem, por exemplo, conhecer melhor a história de vida de pessoas escravizadas no Brasil e no Mundo. No site Voyages – The Trans-Atlantic Slave Trade Database há documentos digitalizados que contribuem para conhecer dados do tráfico negreiro, mapas, imagens e nomes de africanos que foram embarcados nos navios em direção à América e interditados por navio britânico. Observe o documento abaixo.

Brigue Temerário, 1843

O Voyages The Trans-Atlantic Slave Trade, disponível em http://www.slavevoyages.org/ é um banco de dados do Tráfico Transatlântico de escravos que reúne informações sobre aproximadamente 36.000 viagens negreiras. O professor poderá selecionar documentos e trabalhar a leitura e análise de documentos históricos em sala de aula.

O site Slave Voyages informa que o brigue "Temerária" foi capturado no mar por cruzadores britânicos e julgado em um tribunal em Serra Leoa, nos termos de tratados internacionais antitráfico de escravos. A imagem é de uma foto da primeira página do registro do tribunal de "africanos libertos" do "Temerário". O registro era mantido como um documento formal de emancipação que ajudava a proteger o indivíduo de uma posterior reescravização. A imagem é reproduzida com a autorização dos British National Archives...

No documento Brigue Temerária Brasileiro consta o registro dos escravizados da África capturados a bordo do navio. Nele, identificamos que eram rapazes jovens de 19 a 33 anos, alguns com tatuagens no rosto, na testa, na barriga, no peito e em todo o corpo. E tinham nomes como Ragoging, Aroy, Marbarday, Edonggo, Marnar.



246

Brazilian Brig Feneranio

Register of slaves natives of Africa captured on board

No.	Names.	Sex	Age	Stature Feet	In.	Description.
53.146	Kagoging	Man	33	5	5	Tattooed on face & breast
	Aroy	.	28	5	6	do on both temples
	Marbarday	.	26	5	3	No mark
	Ganbar	.	20	5	7	do
53.150	Edouggo	.	24	5	5	do
	Marnari	.	20	5	3	Tattooed on belly
	Mouwhowar	.	30	5	2	do on forehead & belly
	Joboye	.	19	5	2	do on temple
	Ejondo	.	28	5	1	do all over
53.155	Egooyah	.	22	5	5	do on forehead & temple
	Marmbah	.	24	5	6	No mark
	Pesto	.	22	5	.	do
	Mardongo	.	30	5	3	Tattooed on back and belly
	Arjurah	.	19	5	2	No mark
53.160	Mechelemme	.	20	5	1	Tattooed on back and belly

Fonte: Voyages - The Trans-Atlantic Slave Trade Database.

Disponível em: http://www.slavevoyages.org/ Acesso em: 05/Nov./2017

Diferentes histórias de pessoas africanas escravizadas nos Estados Unidos podem ser encontradas no site Documentin Of America South, como autobiografias, desenhos, fotos e textos em geral. Há disponível, por exemplo, o livro de Charles Ball – "Fifty Years in Chains, or, The Life of an American Slave" (Cinquenta anos de correntes ou, a vida de um escravo americano), de 1859. Ele conta em sua autobiografia:

> *My grandfather was brought from Africa and sold as a slave in Calvert county, in Maryland. (...). My father was a slave in a family named Hauty, living near the same place. My mother was the slave of a tobacco planter, who died when I was about four years old. My mother had several children, and they were sold upon master's death to separate purchasers. She was sold, my father told me, to a Georgia trader. I, of all her children, was the only one left in Maryland. When sold I was naked, never having had on clothes in my life, but my new master gave me a child's frock, belonging to one of his own children. After he had purchased me, he dressed me in this garment, took me before him on his horse, and started home; but my poor mother, when she saw me leaving her for the last time, ran after me, took me down from the horse, clasped me in her arms, and wept loudly and bitterly over me. My master seemed to pity her; and endeavored to soothe her distress by telling her that he would be a good master to me, and that I should not want anything. She then, still holding me in her arms, walked along the road beside the horse as he moved slowly, and earnestly and imploringly besought my master to buy her and the rest of her children, and not permit them to be carried away by the negro buyers; but whilst thus entreating him to save her and her family, the slave-driver, who had first bought her, came running in pursuit of her with a raw-hide in his hand. When he overtook us, he told her he was her master now, and ordered her to give that little negro to its owner, and come back with him.*

Meu avô foi trazido da África e vendido como um escravo no condado de Calvert, em Maryland. (...) Meu pai era um escravo em uma família chamada Hauty, vivendo perto do mesmo lugar. Minha mãe era escrava de plantador de tabaco, que morreu quando eu tinha cerca de quatro anos de idade. Minha mãe teve vários filhos, e eles foram vendidos após a morte do dono para diferentes compradores. Ela foi vendida, meu pai me disse, para um comerciante da Geórgia. Eu, de todos os seus filhos, era o único em Maryland. Quando fui vendido, eu estava nu, nunca tinha tido roupas na vida, mas meu novo dono me deu uma roupa de criança, pertencente a um dos seus filhos. Depois que ele me comprou, ele me vestiu com essa roupa, me levou na frente dele em seu cavalo e começou a ir para sua casa; mas minha pobre mãe, quando viu que eu a deixava pela última vez, correu atrás de mim, me tirou do cavalo, me abraçou nos braços e chorou forte e amargamente sobre mim. Meu dono parecia ter pena dela; e esforçou-se para acalmar sua angústia, dizendo-lhe que ele seria um bom dono para mim e que eu deveria ter tudo. Ela, então, ainda me segurando em seus braços, andou pela estrada ao lado do cavalo enquanto se movia devagar, implorando com firmeza e implorando ao meu dono para comprá-la e o resto de seus filhos, e não permitir que eles fossem levados pelos negros compradores; Mas, ao mesmo tempo em que suplicava a salvá-la e a família dela, o escravo, que a comprara pela primeira vez, correu em busca dela com um couro cru na mão. Quando ele nos alcançou, ele disse que agora era seu dono e ordenou que ela desse aquele pequeno negro ao seu dono e voltasse com ele.

Tradução: Antonia Terra

No Laboratório de Ensino e Material Didático – História da FFLCH/USP, estão disponibilizados Kits Didáticos, com coletâneas de documentos já organizados por temáticas, com propostas de atividades. Até o momento, estão disponíveis os Kits: Quitandeiras, Racismo, Transição da Mão de Obra, Mão de Obra Indígena na Amazônia Portuguesa. Laboratório de Ensino e Material Didático – História – FFLCH/USP. Disponível em: http://lemad.fflch.usp.br/node/9119 - Acesso em 05/11/2017.

Documentos identificados por historiadores brasileiros também possibilitam aproximações com histórias como essa. É o caso da biografia de Mahommah G. Baquaqua, escravizado na África e trazido para o Brasil, que pode ser parcialmente conhecida no texto da historiadora Silvia Hunold Lara. (LARA, 1989)

Há esforços ainda de organização de materiais didáticos para uso de documentos em sala de aula, que podem ser encontrados em muitos livros e sites.

Os materiais didáticos, aqui apresentados, como sugestão para a preparação de aulas e atividades, podem ser também utilizados por professores de outras áreas e serem fontes de planejamento integrado no início do ano letivo, na elaboração dos PPP das escolas e dos planos de aulas. Além disso, as reuniões pedagógicas são momentos de trocas entre tais textos e os de outros componentes curriculares. As orientações didáticas de Inglês, Arte, Educação Física e Matemática, entre outras, sugeriram leituras históricas de grande relevância que podem ser textos afeitos a leituras interdisciplinares.

Além do mais, a história de países vizinhos, como os países da América Latina e alguns da África, pela ligação linguística conosco, são fontes provocadoras de ricos debates sobre os caminhos e constituições da história.

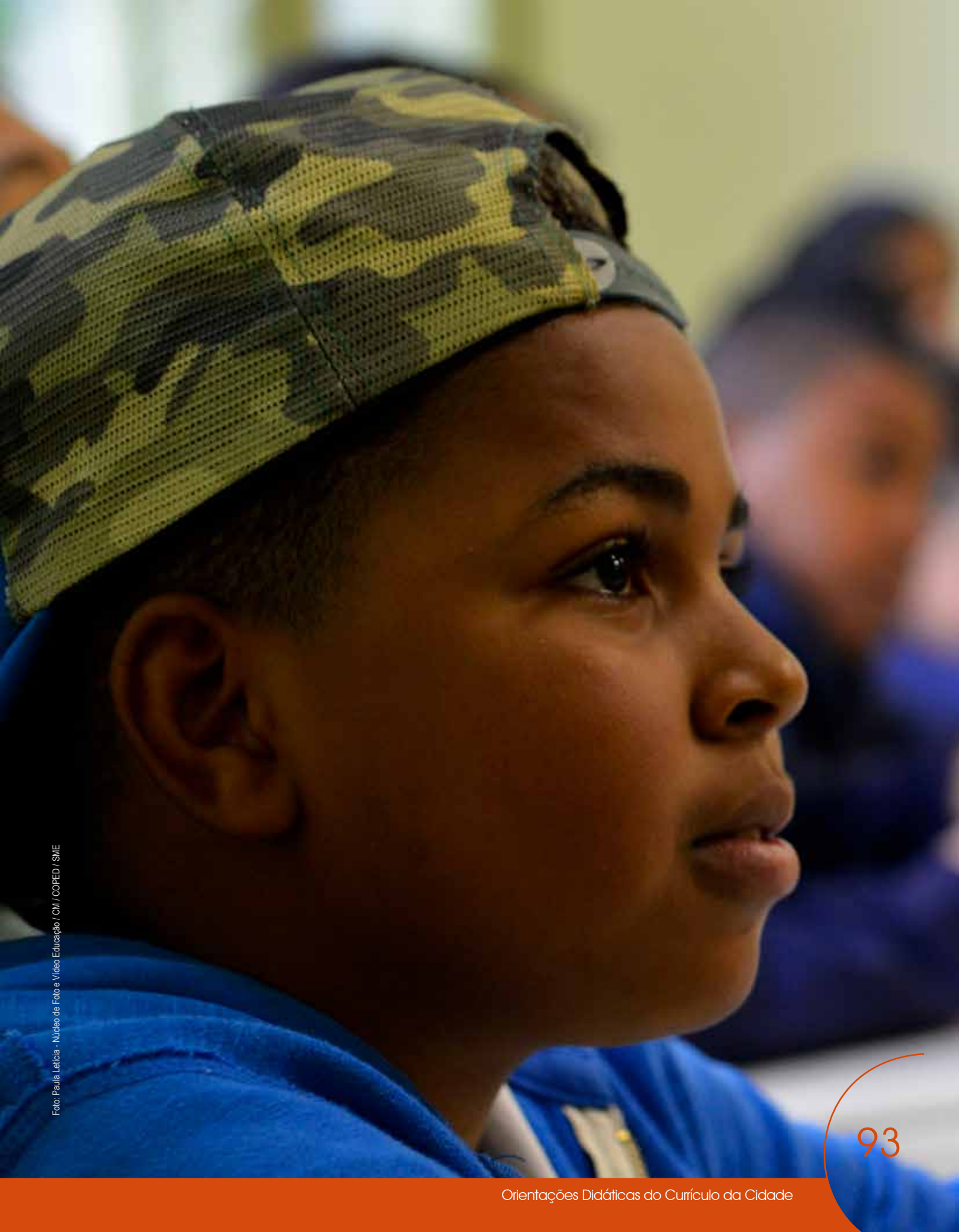
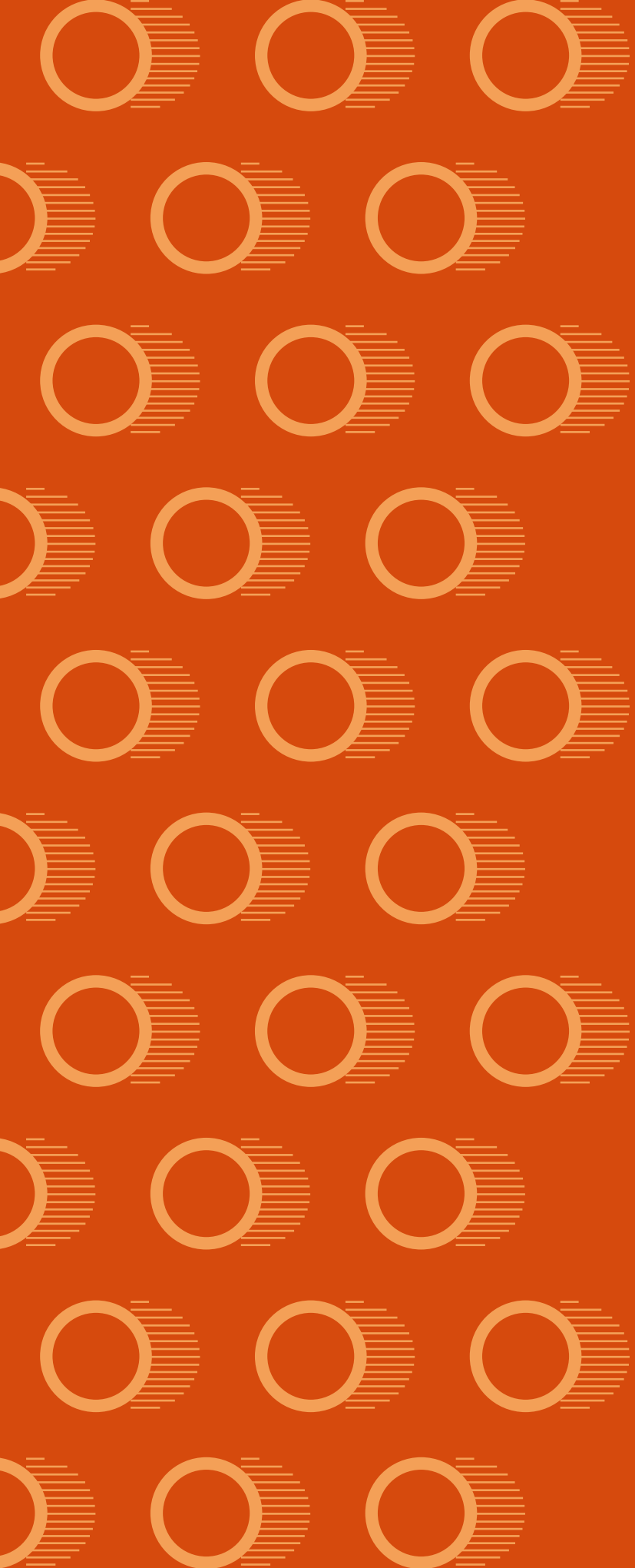


Foto: Paula Leticia - Núcleo de Foto e Vídeo Educação / CM / COPED / SME



Referências

ADELINO GONÇALVES. **Mba' Erei Rei Ra Anga** - As Esculturas de madeira e seus aprendizados. Universidade Federal de Santa Catarina – 2015. http://licenciaturaindigena.ufsc.br/files/2015/07/Adelino-Gon%C3%A7alves_REVISADO.pdf - Acesso 29/10/2017.

BITTENCOURT, Circe. **Ensino de História**: fundamentos e método. São Paulo: Cortez, 2008.

_____. **O saber histórico na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 1998.

BLANCO, Ángela García. **Didáctica Del museo** – El descobrimiento de los objetos. Madrid: Ediciones de La Torre, 1994.

BOSI, Ecléa. As outras testemunhas. IN: DIAS, Maria Odila Leite da Silva**. Quotidiano e poder em São Paulo no séc. XIX.** São Paulo: Brasiliense, 1984.

BRASIL. Secretaria do Ensino Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais** - História - 5a. a 8a. séries. Brasília: SEF/MEC, 1998.

BRUNO, Ernani da Silva. **História e tradições da cidade de São Paulo**. São Paulo: Editora José Olympio, 1953.

BURKE, Peter. **A museificação dos museus**. Folha de S. Paulo, 02/06/1996.

CALDEIRA, Teresa Pires do Rio. **Cidade dos Muros**. São Paulo, Ed.34/Edusp, 2000.

CAMARGO, Luís Soares de. **A criação do Parque da Luz**: uma estratégia da metrópole portuguesa no Brasil Colônia. http://www.arquiamigos.org.br/info/info04/ - Acesso 30 de out. de 2017.

CHIPP, Herschel. B. **Teorias da arte moderna**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

CORBIN, Alain. Do Limousin às culturas sensíveis. IN: RIOUX, Jean-Pierre e SIRINELLI, Jean-François. **Para uma história cultural**. Lisboa: Editorial Estampa, 1998.

CORTÁZA, Júlio. **Histórias de Cronópios e de Famas**. Buenos Aires: Alfaguara, 2000.

ELAZARI, Judith Mader. Recursos pedagógicos de museus: "kits" de objetos arqueológicos e etnográficos. **Revista do Museu de Arqueologia e Etnologia**. São Paulo, USP, n. 10, 2000, p. 351 – 358.

FERNANDES, Antonia Terra de Calazans. Produção e uso do material didático. In: VIANA, H. N., ROCHA, R. N. A., ARAIS, R. P. A. **Cidade e diversidade: itinerários para a produção de materiais em História**.1a. ed. Natal: EDUFRN, 2012, p. 89-122.

_____. Visitas a Museus e Ensino de História. In: **Coleção Didática e Prática de Ensino** - Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente. Belo Horizonte: Autêntica, 2010, p. 466-484.

FERNANDES, Florestan. **Folclore e mudança social na cidade de São Paulo**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

FERRARA, Lucrécia D´Alessio. **Olhar periférico**. São Paulo: EDUSP, FAPESP, 1993.

FERRO, Marc. **A manipulação da história no ensino e nos meios de comunicação**. São Paulo: IBRASA, 1983.

GASPAR, Byron. **Fontes e Chafarizes de São Paulo**. São Paulo: Conselho Estadual de Cultura, 1970.

GERODETTI, João Emílio & CORNEJO, Carlos. **Lembranças de São Paulo**. A capital paulistana nos cartões postais e álbuns de lembranças. São Paulo: Solaris Edições Cuturais, 1999.

KOSSOY, Boris. **Fotografia e Memoria**: reconstituição por meio da fotografia. In SAMAIN Etienne. O Fotográfico. São Paulo, 1988.

KRENAK, Ailton. IN: São Paulo (cidade). Secretaria Municipal de Cultura. Departamento de Patrimônio Histórico. **Pátria amada esquartejada**. São Paulo: DPH, 1992.

LARA, Silvia Hunold. Biografia de Mahommah G. Baquaqua. **Revista Brasileira de História**. Rio de Janeiro: ANPUH/Marco Zero, Vol. 8, no. 16, 1989. Disponível em: file:///C:/Users/Antonia%20Terra/Downloads/silvialara.pdf - Acesso em 05/11/2017.

LEFEBVRE, Henri. **O Direito à Cidade**. São Paulo: Ed.Moraes, 1991.

LEITE, Miriam L. Moreira. Retratos de família: imagens paradigmáticas no passado e no presente. IN: SAMAIN, Etienne. O fotográfico. São Paulo: Hucitec, 1998.

Manique, António Pedro & Proença, Maria Cândida. **Didáctica da História** - Património e História Local. Lisboa: Texto Editora, 1994.

MELO, Veríssimo de. **Folclore Infantil**. Belo Horizonte: Itatiaia, 1985.

MEIRELLES, Renata. **Giramundo e outros Brinquedos e brincadeiras dos meninos do Brasil**. São Paulo: Editora Terceiro Nome, 2007.

MENESES, Ulpiano T. Bezerra de. **Museus históricos**: da celebração à consciência histórica. Caderno do Museu Paulista. Como explorar um museu histórico. São Paulo: USP, 1992, p. 7 – 10.

_____. **Para que serve um museu histórico?** Caderno do Museu Paulista. Como explorar um museu histórico. São Paulo: USP, 1992, p. 3 – 6.

MIRANDA. Ana. Parque de diversões. **Revista Caros Amigos**, n. 48, março de 2001.

Piaget, J. **Epistemologia genética**. São Paulo: Martins Fontes, 1990.

SAMAIN, Etienne. **O fotográfico**. São Paulo: Hucitec, 1998.

SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. **Referencial de expectativas para o desenvolvimento da competência leitora e escritora no ciclo II**: caderno de orientação didática de História. SP: SME/DOT, 2006.

SENNET, Richard. Carne e pedra. **O corpo e a cidade na civilização ocidental**. Rio de Janeiro: Record, 1997.

SESSO, Geraldo. **Retalhos da Velha São Paulo**. São Paulo: Prefeitura do Município de São Paulo, 1983.

SILVA, Marcos (org.). **República em Migalhas** – História Regional e Local. São Paulo: Marco Zero, ANPUH, 1990.

SUANO, Marlene. **O que é museu**. São Paulo: Brasiliense, 1986.

TERRA, Antonia. **História e documento**: a fotografia. In: Cadernos da TV Escola. PCN na Escola. Brasília, MEC - SED, n. 5, 1998, p. 16 - 21.

_____. **Produção didática na licenciatura de História**. XXII Simpósio Nacional de História, ANPUH Nacional, 2003, João Pessoa/PB.

_____. **História das cidades brasileiras**. São Paulo: Melhoramentos, 2012.

_____. **Uma nova ótica sobre a história indígena no ensino de História**. Nova Escola - 01 de Fevereiro de 2014. Disponível em: https://novaescola.org.br/conteudo/572/uma-nova-otica-sobre-a-historia-indigena-no-ensino-de-historia. Acesso 04/11/2015.

VYGOTSKY, L.S. **Formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

_____. **Pensamento e limguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

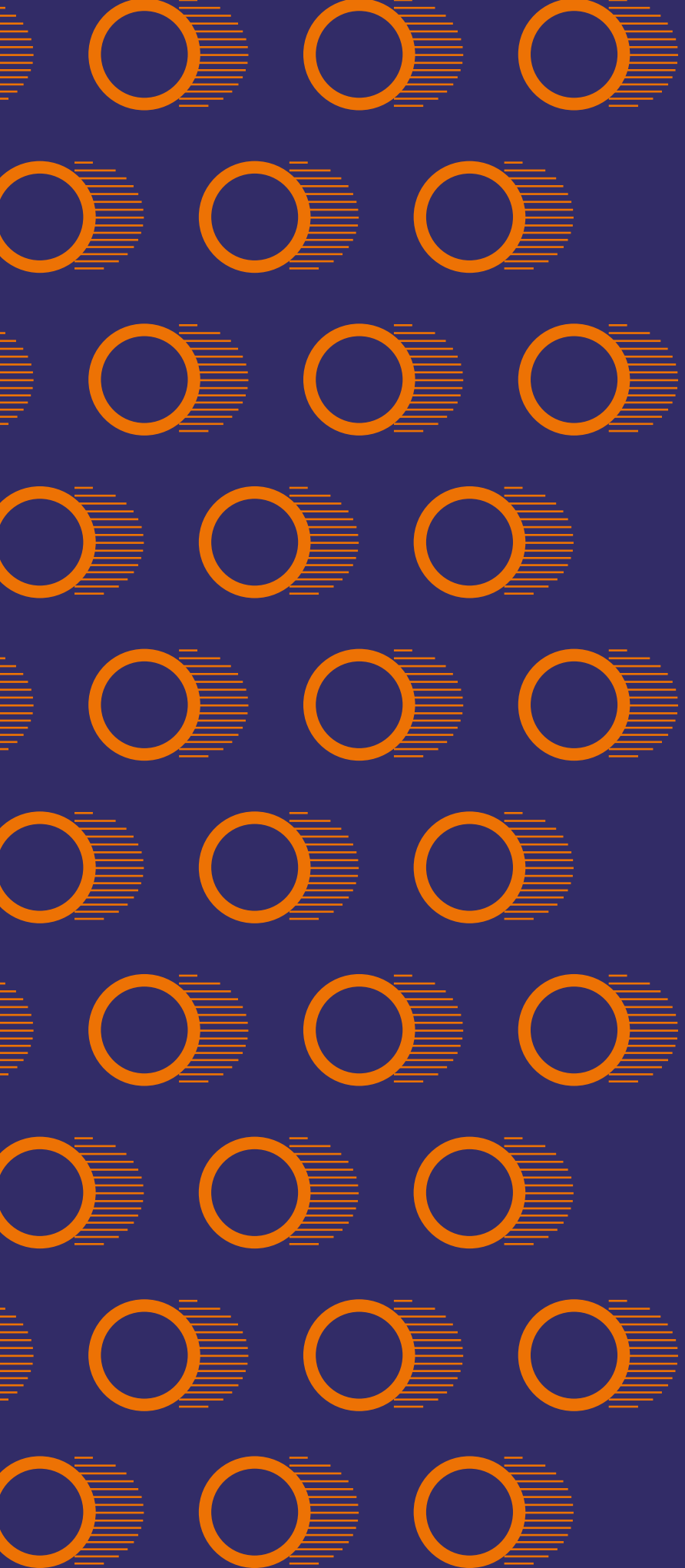
VYGOTSKY, L.S., A.R. Luria, A.N. Leontiev. **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem**. São Paulo: Ícone, Editora Universidade de São Paulo, 1988.

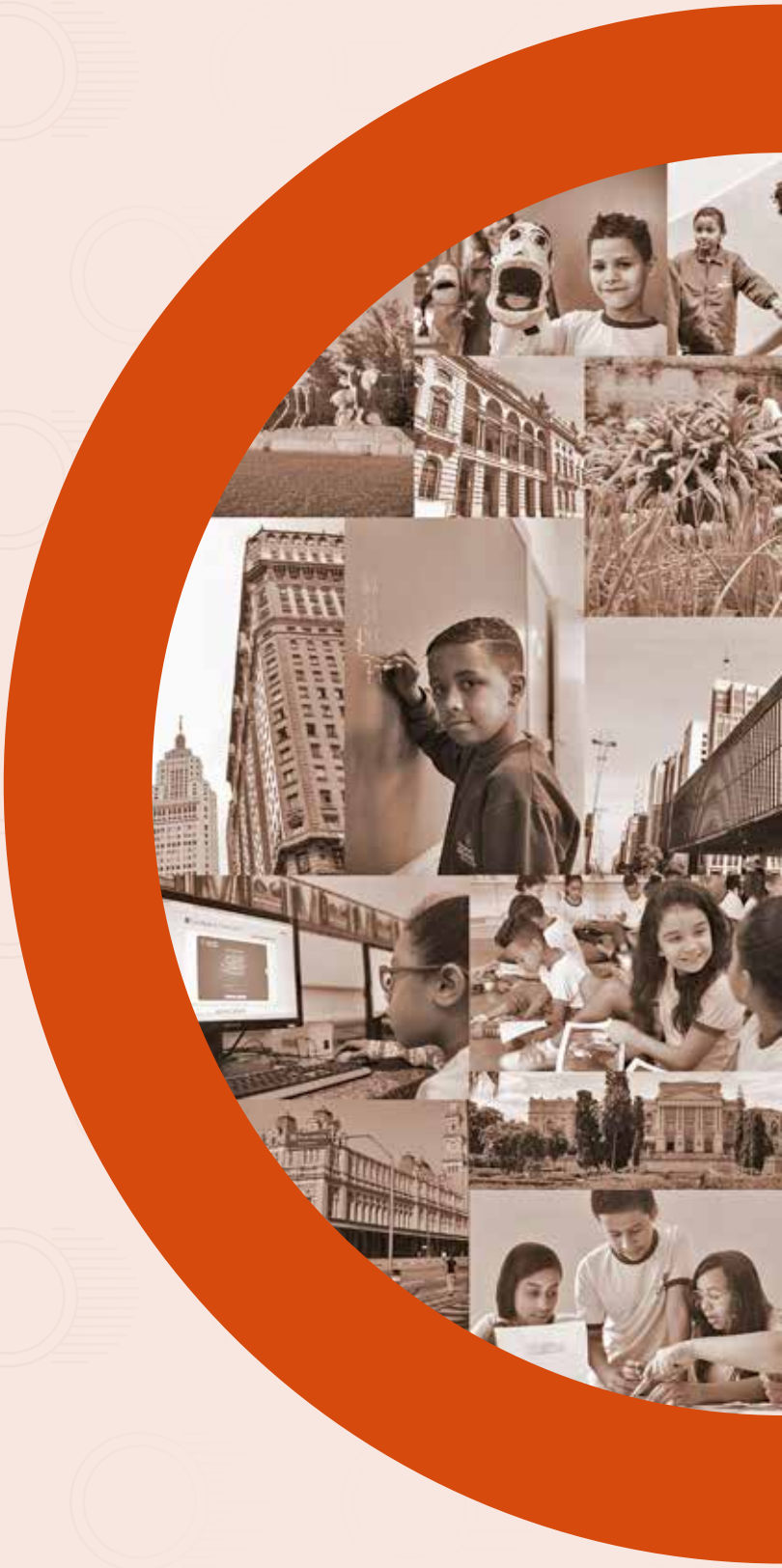
ZABALA, Antoni (org.). **A prática educativa** - Como ensinar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

_____. Os enfoques didáticos. In: COLL, César, MARTÍN, Elena... (org.). **O construtivismo em sala de aula**. São Paulo: Ática, 1996, p. 153 – 196.

ZABALA, Antoni. Os enfoques didáticos. In: COLL, César; MARTÍN, Elena... (Org.). **O construtivismo em sala de aula**. São Paulo: Ática, 1996. p. 153-196.

Consulte as obras disponíveis na Biblioteca Pedagógica da Secretaria Municipal de Educação.
portal.sme.prefeitura.sp.gov.br/biblioteca-pedagogica
e-mail: smecopedbiblioteca@sme.prefeitura.sp.gov.br
Telefone: 55 11 3396-0500



CURRÍCULO da CIDADE

PREFEITURA DE SÃO PAULO
EDUCAÇÃO