

O ENSINO DA HISTÓRIA NO ENSINO MÉDIO

Geovane dos Santos Damaceno¹

RESUMO

A educação está em crise desde os níveis mais fundamentais até os níveis superiores. Crise formada por um sistema que não se altera a mais de duzentos anos, isso acaba tendo reflexo na sala de aula e no ensino de história. Mas acompanhando tal mudança na sociedade brasileira e tentando combater a crise que assola o mundo inteiro, o governo brasileiro depois de tantos questionamentos com relação à educação e apelos dos professores, lançou os Parâmetros Curriculares Nacionais. Esses direcionam de maneira mais heterogênea os estudos a serem abordados na escola, esses tentam atender a um contexto sócio-político cultural de cada região do país. Muitos autores não chamam a crise do sistema de ensino de transformação, que está mudando os papéis dos professores e alunos. Ambos estão vivendo essas transformações que coloca os conceitos da escola tradicional (onde os alunos são meros consumidores de materiais e valorizando a concepção reprodutiva da educação que leva o aluno a uma mecanização dos dados e informações passadas pelo professor) abaixo e começasse a valorizar o aluno criador e produtor de saberes nessa escola o professor tem um papel maior que da escola tradicional porque ele domina não apenas os métodos de construção do conhecimento, mas um conjunto de saberes que possibilita sua socialização e sua reconstrução no processo de ensino e aprendizagem. Nessa concepção o professor de história não é mais aquele que transmite o conteúdo e sim aquele que estimula o aluno a produzir junto a ele o conhecimento. Muitos alunos ainda identificam a História como uma matéria que se memoriza. E não há nada que os faça pensar diferente. E essa identificação é, em parte, herança da ditadura militar que impôs um ensino acrítico e não-reflexivo da matéria, e reflexo da História que seus pais aprenderam. Dessa forma as crianças não encontram vontade de estudar, nem os pais conseguem ajudá-los, pois estão presos no desânimo com que aprenderam. Os tempos mudaram, mas alguns problemas persistem: a falta de leitura, a má qualidade do ensino, sua desvinculação da realidade, não contribuem para que as práticas em sala de aula se transformem. Nem mesmo os usos de novas tecnologias tão distantes da sala de aula no passado e tão comuns hoje em dia constroem a ponte entre o passado e o presente, o aluno e o professor e esse com os pais. E isso, é claro, incide sobre o estudo da História e seus resultados escolares. Assim, o objetivo central deste artigo de revisão de literatura, foi analisar como pode ser o processo moderno de ensino de história no ensino médio.

Palavras-chaves: ensino médio, história, aprendizagem.

¹ Professor, mestre em Ciências da Educação.

INTRODUÇÃO

A disciplina História por muitos anos foi lecionada nas escolas públicas e particulares priorizando o conteúdo histórico, ou seja, uma história positivista aonde o fato deveria ser analisado somente pelo fato, com a mudança no paradigma histórico e com a implementação de um Programa Nacional Curricular, o ensino de história passou a ser mais problematizado fazendo com que o aluno possa interagir com o fato histórico e com isso refletir e analisar a realidade em que vive.

A motivação desse trabalho foi encontrar possíveis métodos que possam ajudar o professor de história a trabalhar com métodos modernos de ensino-aprendizagem.

Mas, afinal, o que é História? Seria o estudo do passado para entender o presente? Como foi ensinado durante anos? Seria o historiador uma espécie de vidente que ao ler o passado sabe como foi construído o presente e prevê o futuro? Ou seria o estudo do passado, mas de um passado vivo e que está presente nos dias de hoje e em nós.

A palavra história tem sua origem nas «investigações» de Heródoto. A História que pensamos seria então a reinterpretação do estudo da ação humana ao longo do tempo. Através do estudo dos processos e dos eventos ocorridos no passado. Esse estudo histórico começa quando os homens encontram os elementos de sua existência nas realizações dos seus antepassados, prosseguindo até as suas realizações no presente. (BLOCH, 1986).

Os historiadores usam várias fontes de informação para construir a sucessão de processos históricos, como, por exemplo, escritos, gravações, entrevistas (História Oral) e achados arqueológicos. Algumas abordagens são mais frequentes em certos períodos do que em outros e o estudo da História também acaba apresentando costumes e modismos. (BLOCH, 1986).

Em sua evolução, a História já se apresentou pelo menos de três formas. Do simples registro de nomes e de fatos até chegar a análise científica e crítica, houve um longo processo. (BLOCH, 1986).

Nesse quadro, o acesso a grande herança do passado é um elemento essencial e especial. Ao se analisar os tempos passados, outras épocas, outras civilizações, teremos sempre o hábito de questionar dos critérios do nosso tempo. É a ocasião de revisar mecanismos de pensar e de agir.

Assim, o objetivo central foi analisar como pode ser o processo moderno de ensino de história no ensino médio.

A metodologia utilizada foi a revisão de literatura calcada em autores afetos ao tema, após seleção e fichamento de textos para análise e posterior redação.

1 HISTÓRIA E ENSINO

O ensino de história antes de ser analisado para o ensino médio é necessário entender o que é o ensino de história e suas práticas, somente assim podemos encontrar os caminhos necessários para entender como o ensino se constrói no país.

Caberá neste item apresentar um breve panorama das concepções teóricas que permearam a preocupação estrutural do currículo do ensino dessa disciplina no ensino brasileiro e, conseqüentemente, no ensino público estadual de São Paulo, como exemplo prático. Tal abordagem servirá de suporte para entender o contexto atual, como uma oportunidade de repensar a finalidade da disciplina História nos dias atuais, principalmente considerando o avanço dos problemas ambientais, a evidente diminuição da qualidade de vida das pessoas em consequência desses problemas, e as novas tecnologias e mídias:

Para facilitar o entendimento das preocupações estruturais curriculares dessa disciplina, esquematizamos abaixo a sequência data/concepção teórica, segundo os dados de Silva e Fonseca (2007):

-1549: os jesuítas chegam ao Brasil e fundam as primeiras escolas elementares brasileiras. Usavam os textos históricos bíblicos apenas com o intuito de ensinar e escrever.

-1837: o Colégio Pedro II, no Rio de Janeiro, inclui a disciplina como obrigatória. Nesse ano também é fundado o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro, que defende uma visão nacionalista.

-1870: com a diminuição da influência política da Igreja sobre as questões de Estado, os temas que têm como base as ideias bíblicas são abolidos do currículo.

-1920: escolas abertas por operários anarquistas tentam implantar a ótica das lutas sociais para entender a história. Mas elas são reprimidas e fechadas durante o governo de Arthur Bernardes, alguns anos depois.

-1934: é criado o primeiro curso superior de História, na Universidade de São Paulo. A academia nasce com uma visão tradicionalista, reforçando apenas a sucessão de fatos históricos como a linha mestra.

-1957: Delgado Carvalho publica a obra *Introdução Metodológica aos estudos Sociais*, que serve de base para o processo de esvaziamento da História como disciplina autônoma.

-1971: a História e a Geografia deixam de existir separadamente. No lugar delas é criada a disciplina de Estudos Sociais (empobrecendo os conteúdos escolares) e, ao mesmo tempo, a licenciatura na área.

-1976: o Ministério da Educação determina que, para dar aulas de Estudos Sociais, os professores precisam ser formados nessa área, fechando-se, assim, as portas para os graduados em História.

-1986: a Secretaria de Educação do Município de São Paulo propõe o ensino por eixos temáticos. A proposta não é efetivada, mas vira uma referência na elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais anos depois.

-1997: abolição de Estudos Sociais dos currículos escolares. História e Geografia voltam a aparecer separadamente. Especialistas começam a pensar de novo sobre as atuais especificidades de cada uma das disciplinas.

-1998: com a publicação dos PCNs, são definidos os objetivos da área. Entre eles está o de formar indivíduos de modo que eles se sintam parte da construção do processo histórico.

-2003: o Conselho Nacional da Educação determina que a história e a cultura afro-brasileira sejam abordadas em todas as escolas, o que mostra uma iniciativa oficial para desvincular o ensino da visão eurocêntrica.

No ano de 2008 a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo lançou uma nova Proposta Curricular, visando a um projeto de reformulação do Ensino Médio, com a justificativa de contribuir para a melhoria da qualidade das aprendizagens de seus alunos. Mas, antes de detalharmos as condições desta nova proposta devemos estar atentos, para os resultados pretendidos, uma vez que, no alerta de Abud:

Os textos oficiais são produzidos considerando-se uma escola ideal, como situação de trabalho e como local de recursos humanos. Eles não relativizam a realidade e trabalham com a ausência de rupturas e resistências. As dificuldades e obstáculos presentes no cotidiano das escolas estão ausentes dos textos. Os currículos e programas das escolas públicas, sob qualquer forma que se apresentem (guias, propostas, parâmetros), são produzidos por órgãos oficiais, que os deixam marcados com suas tintas, por mais que os documentos pretendam representar o conjunto dos professores e os "interesses dos alunos". E por mais que tais grupos reivindiquem participação na elaboração de instrumentos de trabalho, ela tem se restringido a leituras e discussões posteriores à sua elaboração (ABUD, 2006, p.29).

A Proposta Curricular tinha como princípios centrais: a escola que aprende, o currículo como espaço de cultura, as competências como eixo de aprendizagem, a prioridade da competência de leitura e de escrita, a articulação das competências para aprender e a contextualização no mundo do trabalho.

Entre esses diversos princípios, a presente pesquisa atende principalmente ao "currículo como espaço de cultura", na medida em que valoriza o sentido cultural da aprendizagem, em que o professor não se limita a prover os alunos de conhecimentos, mas se torna o parceiro de fazeres culturais, capaz de promover de muitas formas o desejo de aprender, sobretudo com o exemplo de seu próprio entusiasmo quando se trata de cultura artística.

O princípio que se refere "à prioridade da leitura" reconhece um sentido mais amplo, entendendo a leitura não somente em relação à linguagem verbal ou vernácula, mas à forma de compreender e assimilar experiências ou conteúdos dos vários sistemas simbólicos dispostos no mundo contemporâneo. Dessa maneira, cabe ao professor a responsabilidade de oferecer aos seus alunos as oportunidades em que eles possam aprender e consolidar o uso da língua portuguesa e das outras linguagens e códigos que fazem parte da cultura, bem como das formas de comunicação em cada uma delas.

Maria Helena Guimarães de Castro, secretária da Educação do Estado de São Paulo na época do lançamento da Proposta Curricular, escreve em "Carta da Secretária", destinada a gestores e professores, como uma tentativa de justificar a implementação da nova proposta:

A criação da Lei de Diretrizes e Bases (LDB), que deu autonomia às escolas para que definissem seus próprios projetos pedagógicos, foi um passo importante. Ao longo do tempo, porém, essa tática descentralizada mostrou-se ineficiente. Por esse motivo, propomos agora uma ação integrada e articulada, cujo objetivo é organizar melhor o sistema educacional de São Paulo (FINI, 2008, p.5).

Essa Carta antecede o texto de apresentação da Proposta Curricular. Para melhor esclarecimento, destacamos dois trechos importantes da sua Apresentação:

Este documento básico apresenta os princípios orientadores para uma escola capaz de promover as competências indispensáveis ao enfrentamento dos desafios sociais, culturais e profissionais do mundo contemporâneo. O documento aborda algumas das principais características da sociedade do conhecimento e das pressões que a contemporaneidade exerce sobre os jovens cidadãos, propondo princípios orientadores para a prática educativa, a fim de que as escolas possam se tornar aptas a preparar seus alunos para esse novo tempo. Priorizando a competência de leitura e escrita, esta proposta define a escola como espaço de cultura e de articulação de competências e conteúdos disciplinares (FINI, 2008, p.8).

Mais adiante, ainda na Apresentação, encontramos:

A Proposta Curricular se completará com um conjunto de documentos dirigidos especialmente aos professores. São os Cadernos do Professor, organizados por bimestre e por disciplina. Neles, são apresentadas situações de aprendizagem para orientar o trabalho do professor no ensino dos conteúdos disciplinares específicos. Esses conteúdos, habilidades e competências são organizados por série e acompanhados de orientações para a gestão da sala de aula, para a avaliação e a recuperação, bem como de sugestões de métodos e estratégias de trabalhos nas

aulas, experimentações, projetos coletivos, atividades extraclasse e estudos interdisciplinares (FINI, 2008, p.9).

A novidade no ano de 2009 é que, além de o professor receber o Caderno do Professor, o aluno agora também passou a receber o Caderno do Aluno, um para cada disciplina. No caso de História, o Caderno do Aluno é composto de uma série de atividades de pesquisa, com exercícios para resolver em sala de aula, com lição de casa e indicações de leitura, filmes e sites.

Conforme as orientações dessa nova proposta curricular, o currículo precisa ser entendido não mais como uma lista de conteúdos disciplinares que devem ser ensinados aos alunos, uma vez que a própria LDB (Lei nº 9.394/96) direciona o foco para a aprendizagem e não mais para o ensino; em outros termos, o professor, na elaboração de seu plano de trabalho, deverá definir o que o aluno vai aprender e não o que vai ensinar.

Desconsiderar a importância dos conteúdos dispostos no currículo também não é o caminho ideal. Obviamente que o professor não deve encarar esses conteúdos curriculares como um quadro que tenha o objetivo de engessar suas ações; deverá, porém, considerá-los como base de orientação daquilo que minimamente os alunos devem aprender. Cabe, por conseguinte, ao professor completar e enriquecer de forma consciente esse panorama pré-estabelecido, na medida em que constata uma necessidade de explorar novos horizontes, fazendo uso de todos os recursos didáticos como vídeos, mídias, mapas, ilustrações, pesquisas em internet, etc. Podemos verificar esta posição na própria Proposta Curricular, que assim se manifesta:

(...) é preciso frisar aqui que nada do que for oferecido nestes materiais terá o caráter imperativo de instruções normativas, a serem aplicadas à força pelos professores. Ao contrário, o que se sugere é que cada docente siga seu próprio caminho, aplicando, a seu modo, as sugestões que são oferecidas. Mas, uma coisa deve ser dita desde já: seja qual for o procedimento adotado, os resultados dependerão, sempre, da prática constante da leitura (FINI, 2008, p.43).

De certa forma, as disciplinas escolares não são simples divisões do saber; devem ser campos de investigação e de sistematização dos conhecimentos. Então, como esta pesquisa prioriza o Ensino Médio, é interessante conhecer o quadro dos conteúdos dispostos na Proposta Curricular de História, norteadas por três conceitos principais que servirão de base para todas as séries do Ensino Médio: História e Diversidade, História e Trabalho, Cultura e Sociedade:

No que diz respeito às metodologias e práticas no ensino de História, Ana Rita Martins (2008) afirma que deve haver a preocupação em desenvolver a capacidade dos alunos em relacionar fatos, confrontar os pontos de vista e explorar a diversidade das fontes de pesquisa.

Sobre as metodologias que a autora considera como sendo as mais comuns, ou seja, as maneiras de ensinar História que já estiveram, ou ainda estão presentes, na sala de aula, ela destaca três abordagens: a Tradicional, a Anarquista e a Moderna.

Quanto à abordagem Tradicional: considera-se que é inspirada no método francês do século XIX, que prioriza a aula expositiva apoiada em livros didáticos; nela se valoriza a memorização de fatos, de nomes e datas, preocupados, ainda, com seu ordenamento cronológico. Ao enfatizar os princípios da construção do Estado-nação, dedica-se a reforçar valores morais e cívicos. (MARTINS, 2008).

A abordagem Anarquista: surgiu após a Revolução Francesa e a Proclamação da República no Brasil. Introduzida em algumas escolas brasileiras nos anos de 1920, teve como foco as lutas sociais para o entendimento das transformações históricas; privilegiava a reflexão crítica dos alunos e via nas visitas aos museus uma oportunidade para estimular o exercício reflexivo. (MARTINS, 2008).

A abordagem Moderna: toma como referência as teorias cognitivas de Jean Piaget e Lev Vygotsky. Busca ampliar o modo de tratar um tema histórico, considerando aspectos políticos, econômicos, culturais. É caracterizada por tentar desenvolver o senso crítico dos alunos e esclarecer a própria condição da história como construção do conhecimento e, portanto, saber que não há uma história única e verdadeira. As estratégias de ensino se configuram em proposição de eixos temáticos, na pesquisa em diversas fontes e no condicionamento de uma reflexão mais concreta entre passado e presente. A autora exemplifica tal abordagem:

Durante as aulas, é impossível apresentar todas as maneiras de ver a história, mas é fundamental mostrar que ela não é constituída de uma única vertente (e que, até mesmo dentro de uma delas, pode haver várias interpretações). **O professor deve favorecer o acesso a documentos oficiais, reportagens de jornais e revistas e a outras fontes. O contato com essa diversidade leva o estudante a ter uma visão ampla e integrada da história.** (MARTINS, 2008, p.76, grifo nosso).

Saber como os historiadores tratam suas fontes históricas e produzem o conhecimento histórico é papel do professor de História. É um papel que serve não apenas para compreender melhor o funcionamento interno de seu campo de atuação, mas também para desvendar junto a seus alunos como se dá um processo de investigação, de pesquisa e de construção do

conhecimento. Dessa forma, estará estimulando e preparando-os para a pesquisa. Nesse sentido, a conclusão de Vieira:

Daí deriva a proposta de estar pensando o ensino e a pesquisa globalmente. Situar globalmente não é colocar o professor como realizando a soma de duas atividades - ensino e pesquisa - mas pensar o ensino como pesquisa. Nesse caso, professor e aluno juntos estariam realizando uma reflexão e produzindo saber como sujeitos no duplo sentido: sujeito social e sujeito do conhecimento (VIEIRA, 1998, p.65-66).

Esse caminho de construção do conhecimento em sala de aula que prioriza as ações colaborativas entre professores e alunos e a disposição do professor em oferecer as pistas de como se realiza a construção do conhecimento histórico no campo científico é algo extremamente importante. Importante na medida em que condiciona a emancipação intelectual do aluno. Com efeito, ensina Cabrini:

O aluno não se preocupa com as condições de elaboração deste produto acabado que lhe é apresentado e permanece prisioneiro de uma concepção de certa forma mágica ou teleológica do conhecimento do passado; é uma história "revelada". (CABRINI, 1986, p.21).

Maria Auxiliadora Schmidt, preocupada em estudar a realidade presente na relação entre a formação do professor de História e o cotidiano da sala de aula, contribui com as seguintes palavras:

Ensinar História passa a ser, então, dar condições para que o aluno possa participar do processo do fazer, do construir a História. O aluno deve entender que o conhecimento histórico não é adquirido como um dom - comumente ouvimos os alunos afirmarem: "eu não dou para aprender História" -, nem mesmo como uma mercadoria que se compra bem ou mal (SCHMIDT, 2006, p.57).

É válido ressaltar que o conhecimento histórico que encontramos no ensino médio é reflexo do que é produzido no campo acadêmico; porém, muitas vezes há um descompasso ou um hiato de diferenças que se estabelece entre esses dois universos. Por outro lado, devemos considerar também que:

[...] o saber histórico escolar é diverso, e não simplesmente derivado do saber histórico produzido nas instituições socialmente legitimadas como produtoras desse conhecimento, exatamente porque as suas finalidades são diversas: trata-se prioritariamente de formar determinadas habilidades, interesses e conhecimentos com o aluno, e a essa finalidade submete-se o conhecimento produzido em função da escola e do ensino da História (CERRI, 2001, p.48).

Mesmo assim, os professores de História do Ensino Médio, no exercício diário de sua atuação, devem propor-se a se dedicar ao esforço por estreitar essas relações, acreditando que a teoria científica pode sustentar melhor nossas ações didáticas, também, acreditando que o

resultado de nossas ações possa servir para contribuir com a reflexão e produção teórica, constituindo um movimento de retroalimentação.

Até aqui foi apresentado este panorama sobre o currículo e a História como disciplina no ensino médio, assim como seu contexto atual no ensino público do Estado de São Paulo e suas diversas e possíveis abordagens metodológicas.

1.1 Finalidade do ensino de história

Trataremos agora, de maneira resumida, da finalidade dessa disciplina nos dias atuais, levando-se em conta o que já foi mencionado no início do presente item, quando destacamos que a discussão deverá considerar o avanço dos problemas ambientais, a frágil consciência ambiental dos alunos e a evidente diminuição da qualidade de vida das pessoas. É um novo enfoque, aliás, que vai ao encontro de Salvadori:

A maior parte de nós entra em contato com a história na escola. Para muitos, ainda hoje, este contato se limita à memória oficial do país, apresentada como sinônimo de conhecimento histórico, restrita aos grandes acontecimentos políticos institucionais e perpassada de heróis cujas biografias foram sendo glorificadas ao longo de muitas décadas. Sabemos, hoje, que estamos em tempo de reformular este ensino através de um salto qualitativo que nos faça produtores de história e não mais seus meros espectadores, que permita a emergência de novas memórias a serem analisadas e - por que não? - que nos ofereça a possibilidade de construção de uma nova sensibilidade para com o passado coletivo de nossa sociedade (SALVADORI, 2001, p.44).

O objetivo primordial do ensino de história é compreender os processos e os sujeitos envolvidos, descobrindo as relações existentes nos diversos grupos sociais e suas variações ao longo do tempo. Cabe então ao professor a apresentar e descobrir junto com o aluno essas singularidades existentes na história da humanidade, sempre fazendo interligações com o passado longínquo ao presente imediato, tornando possível ao aluno uma compreensão mais ampla da sua realidade histórica. (FONSECA, 2008).

O primeiro objetivo se for seguido de forma correta ele dará um sentido mais amplo ao segundo objetivo do ensino de história que é o de formar cidadãos plenos, ou seja, aqueles que indivíduos críticos, atuantes, reflexivos e agentes transformadores da realidade ao qual estão inseridos, somente com o ensino de história ressaltando as capacidades do indivíduo a refletir sobre a sua história e o seu papel dentro da sociedade é capaz de formar esse cidadão

pleno, que não necessita ser de uma classe econômica superior, basta ter os recursos necessários para que o professor possa lecionar a sua disciplina. (FONSECA, 2008).

A História vista como processo longo está além da descrição factual e linear dos eventos. Ela se torna a disciplina que busca agrupar as mais diversas singularidades nas ações do homem e com o resultado desse processo ela dá um sentido a esses fatos, demonstrando-os com as suas interligações com o resto dos eventos que fazem parte da vida do homem. Esse exercício da problematização da vida social é ponto de partida para uma investigação produtiva e criativa, buscando identificar as relações sociais de grupos locais, regionais, nacionais e outros povos, podendo analisar com mais detalhes e clarezas os conflitos e contradições existentes em cada sociedade. (FONSECA, 2008).

Ao realizar esse processo o professor e o aluno poderão juntos levantar problemáticas atuais que se interligam a outros momentos históricos. Esse processo tornará a história uma disciplina além da disciplina, e sim um veículo ao qual o aluno embarca para descobrir o seu papel social, segundo Fonseca.

A apropriação de noções, métodos e temas próprios do conhecimento histórico, pelo saber histórico escolar, não significa que se pretende fazer do aluno um pequeno historiador e nem que ele deve ser capaz de escrever monografias. A intenção é que ele desenvolva a capacidade de observar, de extrair informações e de interpretar algumas características da realidade do seu entorno, de estabelecer algumas relações e confrontações entre informações atuais e históricas, de datar e localizar as suas ações e as de outras pessoas no tempo e no espaço e, em certa medida, poder relativizar questões específicas de sua época. (PCNs - Ensino de História, 1998, In: FONSECA, 2008, p. 89).

Nessa perspectiva a dimensão da temporalidade é considerada uma das categorias centrais do conhecimento histórico porque leva o aluno a perceber as diversas temporalidades no decorrer da História e ter clara a sua importância nas formas de organização social e seus conflitos. O tempo é um produto cultural das sociedades logo é necessário relativizar seu significado no decorrer da história do homem. Por exemplo: o tempo do homem moderno e diferente do tempo do homem medieval, um é medido pelo badalar dos sinos da Igreja ou outro pela precisão do relógio. Essa visualização diferenciada do tempo em cada época da humanidade dará o aluno umas das ferramentas necessárias para que ele não caia no que Marc Bloch (2001) chama de anacronismo histórico que é atribuir às sociedades do passado os valores do presente.

Não cabe somente ao professor de história desenvolver em seus alunos a consciência de seu papel como cidadãos e sim a toda a escola, primeiramente ela deve se conscientizar do seu papel na vida de cada um dos seus alunos, somente assim poderá formar cidadãos aptos a

lutarem por melhores condições de vida, para que isso ocorra é necessário que a escola tenha um projeto educacional que vise a transformação político-social do aluno por um todo é daí a necessidade de um ensino integrado com outras disciplinas, para que possa formar a capacidade crítica do aluno de refletir sobre o conteúdo ensinado e até mesmo sobre a sua realidade. Não basta apenas ensinar os conteúdos considerando o aluno como um depósito de conhecimento e o ideal é que o mesmo possa trabalhar cognitivamente com esse conteúdo a fim de ter uma opinião pautada em diversas visões.

Essa relação professor-aluno implica pensar o conhecimento, sobretudo o conhecimento escolar, como algo em permanente estado de reconstrução. Não mais como dado, um fato cristalizado, verdade absoluta imutável. O conhecimento produzido acumulado, historicamente, é apropriado, reproduzido e transformado pela sociedade de diversas maneiras, em diferentes níveis e contextos sociais. A escola como vimos anteriormente, não reproduz um novo conhecimento. Assim, os novos papéis dos professores e alunos pressupõem um relacionamento ativo e crítico com os saberes produzidos em diferentes realidades, o que potencializa o desenvolvimento dos educandos e dos professores. (FONSECA, 2008, p. 92).

Segundo a professora Selva Fonseca (2008, p. 104), a interdisciplinaridade “é uma ferramenta que o professor de história pode se utilizar para que seus alunos possam construir o seu conhecimento”. É impossível nos dias atuais com diversas inovações tecnológicas e com o advento de meios mais rápidos de informações que os professores ainda utilizem apenas seus livros didáticos.

Nas escolas já é possível acessar diversas abordagens sobre um determinado assunto e já fazendo as ligações com outras disciplinas do currículo escolar. Com essa facilidade o conteúdo se torna cada vez mais elástico, já que é possível aumentar o grau de complexidade da informação com apenas um toque, mas se o professor não tiver preparado para essa chuva de informações eles serão apenas informações. Cabe ao professor ser um mediador entre o conteúdo e o aluno para que o mesmo possa dar um sentido a essas informações e com isso melhor aproveitá-las.

(...) um projeto interdisciplinar de trabalho ou de ensino consegue captar a profundidade das relações conscientes entre as pessoas e entre pessoas e coisas. Nesse sentido, precisa ser um projeto que não se oriente apenas para o produzir, mas que surja espontaneamente, no suceder diário da vida, de um ato de vontade. Nesse sentido, ele nunca poderá ser imposto, mas deverá surgir de uma proposição, de um ato de vontade frente a um projeto que procura conhecer melhor. No projeto interdisciplinar, não se ensina, nem se aprende: vive-se, exerce-se. (FAZENDA, 1991 apud FONSECA, 2008, p. 112).

A Multidisciplinaridade,

[...] é a forma mais tradicional da organização dos conteúdos na escola, pois ela aborda todos os conhecimentos por disciplina, individualizando-os de forma

independentes e com isso no final formar uma grande soma de conteúdos que é representado como um todo no seu produto final, o saber. (FONSECA, 2008, p. 106).

A interdisciplinaridade pressupõe em uma interligação de todos os conhecimentos e fazer com que o todo se sustente através do coletivo, para que isso ocorra é necessário que as disciplinas trabalhem com temas amplos de abordagem de um determinado conhecimento para que possa se possível através de todas as disciplinas explicarem a sua maneira o tema sugerido. Esse processo supera o conhecimento interdisciplinar que agora passa a ser chamado de transdisciplinar porque o conhecimento passar além das fronteiras da disciplina que agora busca um conhecimento marcadamente critica, onde a valorização de inúmeras verdades existentes entre as disciplinas. (FONSECA, 2008).

No processo de aprendizagem, **o professor é o principal responsável pela criação das situações de trocas**, de estímulo na construção de relações entre o estudado e o vivido, de integração com outras áreas de conhecimento, de possibilidade de acesso dos alunos a novas informações, de confrontos de opiniões, de apoio ao estudante na recriação de suas explicações e de transformação de suas concepções históricas. (PCNs, 1998, p. 40, grifo nosso).

Essa nova estrutura da escola, da sala de aula, do professor e do aluno é o marco de uma Nova Era de estudantes que cada vez mais exigem de nós professores essa atitude transdisciplinar que na escola tradicional não seria possível implementar uma política multidisciplinar.

Não seria, então, o momento de incorporar o viés da história ambiental ao saber histórico na sala de aula no Ensino Médio, por exemplo? Isso não significa a anulação ou inibição de outras abordagens como a econômica, a cultural, política. Trata-se de uma questão de soma e não de substituição ou subtração. Mais ainda, relembremos da ousadia do caso em que nos propomos nesta pesquisa, que valoriza o conhecimento interdisciplinar sintonizado com as vantagens da arte/educação no processo de ensino-aprendizagem. Motiva-nos a consciência de que:

Se o professor optar por trabalhar com as "novas" linguagens aplicadas ao ensino de História, ele deve ter claro que esta "novidade" não vai resolver os problemas didático-pedagógicos do seu curso. A incorporação deste tipo de documento/linguagem não deve ser tomada como panaceia para salvar o ensino de História e torná-lo mais "moderno". Muito menos deve ser vista como a substituição dos conteúdos de aprendizado por atividades pedagógicas fechadas em si mesmas. Todo o cuidado com a incorporação das "novas linguagens" é pouco, principalmente numa época de desvalorização do conteúdo socialmente acumulado pelo conhecimento científico (NAPOLITANO, 2006, p.149).

Com essa perspectiva, podemos pensar a finalidade e importância da disciplina História nos dias atuais, quando encaramos a sala de aula como um espaço de ensino e de aprendizagem em que se valorize o caminho interdisciplinar. É com esse entendimento que vamos acrescentar a história ambiental como mais uma vertente de abordagem dos temas históricos. Sabemos de igual modo, que a interdisciplinaridade é o caminho seguido por aqueles historiadores que pretendem explorar a história ambiental no nível acadêmico.

Nessas circunstâncias, é preciso utilizar as vantagens de uma proposta fundamentada na arte/educação, onde a construção do conhecimento ocorra de forma colaborativa, sendo que a atenção por estabelecer conexões reais, entre o assunto levantado e o cotidiano dos alunos, sirva de eixo para que o professor de História possa caminhar e estabelecer condições para construir a consciência cidadã de seus educandos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Estreitar a relação entre universo acadêmico e a prática docente no Ensino Médio foi a maior das pretensões desta pesquisa. Isso porque incorporou o viés do ensino de história com novas práticas, no saber histórico escolar, permitindo aos educandos uma aproximação do próprio processo de investigação, de pesquisa e de produção do conhecimento histórico. Exercitando também a capacidade de relacionar fatos e de confrontar pontos de vista, propondo uma ação de ensino multidisciplinar e com o uso de todos os recursos, como vídeo, mapas, filmes, etc. e não somente o livro didático, embora este último não deva ser nunca descartado, e sim complementado.

REFERÊNCIAS

ABUD, Kátia. Currículos de História e Políticas Públicas: Os Programas de História do Brasil na Escola Secundária. In: O Saber Histórico na Sala de Aula. Circe Bittencourt (org). 11. ed. São Paulo: Contexto, 2006.

BLOCH, Marc, Apologia da História ou o Ofício de Historiador. Rio de Janeiro - Zahar, 2001.

CABRINI, Conceição. O ensino de História. São Paulo: Brasiliense, 1986.

CERRI, Luis Fernando. Imagens publicitárias como fonte para o estudo e o ensino da História na ditadura militar (1969-1973). In: Revista do Instituto Brasileiro de Edições Pedagógicas IBEP- Área de Conhecimento: História. São Paulo, Ano I, nº 3, jul. 2001.

FINI, Maria Inês (coord). Proposta Curricular do Estado de São Paulo: História. São Paulo: SEE, 2008.

FONSECA, Selva Guimarães. Didática e Prática de Ensino de História. Campinas: SP, 2008.

MARTINS, Ana Rita. Passado e presente, juntos, para ensinar. In: Revista Nova Escola. São Paulo: Fundação Victor Civita, Editora Abril; Ano XXIII, nº 218, dezembro, 2008.

PCN - Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino de História 5º a 8 Ano. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC /SEF, 1998.

SALVADORI, Maria Ângela Borges. Pelas ruas da cidade: patrimônio histórico, cidadania e ensino de história. In: Revista do Instituto Brasileiro de Edições Pedagógicas IBEP- Área de Conhecimento: História. São Paulo, Ano I, nº 3, jul., 2001.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. A formação do professor de História e o cotidiano da sala de aula. In: O Saber Histórico na Sala de Aula. Circe Bittencourt. (org.). 11. ed. São Paulo: Contexto, 2006.

SILVA, Marcos e FONSECA, Selva Guimarães. Ensinar História no século XXI - Em busca do tempo entendido. Campinas: Papirus, 2007.

VIEIRA, Maria do Pilar et al. A Pesquisa em História. 4. ed. São Paulo: Ática, Série Princípios/159: 1998.