



**UNILASALLE** 

**CENTRO UNIVERSITÁRIO LA SALLE  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO  
EM EDUCAÇÃO**

**MARIA DELFINA TEIXEIRA SCHEIMER**

**PROJETOS INTERDISCIPLINARES NO ENSINO DE HISTÓRIA**

CANOAS, 2011

**MARIA DELFINA TEIXEIRA SCHEIMER**

**PROJETOS INTERDISCIPLINARES NO ENSINO DE HISTÓRIA**

Dissertação apresentada para a banca examinadora do curso em Pós-Graduação Stricto Sensu do Mestrado em Educação do Centro Universitário La Salle – UNILASALLE, como exigência parcial para a obtenção de título de Mestre em Educação, sob a orientação da Profa. Dra. Ana Maria Colling.

CANOAS, 2011

**MARIA DELFINA TEIXEIRA SCHEIMER**

**PROJETOS INTERDISCIPLINARES NO ENSINO DE HISTÓRIA**

Dissertação apresentada para a banca examinadora do curso em Pós-Graduação Stricto Sensu do Mestrado em Educação do Centro Universitário La Salle – UNILASALLE, como exigência parcial para a obtenção de título de Mestre em Educação, sob a orientação da Profa. Dra. Ana Maria Colling.

Aprovado pela banca examinadora em \_\_\_\_de\_\_\_\_ de 2011.

**BANCA EXAMINADORA**

---

Dra. Ana Inez Klein  
UFPEL

---

Dra. Prof. Dr. Balduino Antonio Andreola  
Unilasalle

---

Dr. Gilberto Ferreira da Silva  
Unilasalle

---

Doutorando - Rodrigo Lemos Simões-  
Unilasalle

## **DEDICATÓRIA**

Dedico este trabalho ao meu bom Deus, pelo cuidado e amor constante e a tudo que Ele significa na minha vida.

## **AGRADECIMENTO**

Ao meu amado esposo Carlos Alexandre, por dividir comigo o uso do computador e por me incentivar constantemente a estudar.

Aos meus pais Léo e Célia, pelo exemplo de vida, agradeço pela base familiar que me deram, tão necessária para que eu chegasse até aqui.

A minha irmã Jocelia e ao meu cunhado Dinho pelo carinho e incentivo, por torcerem por mim.

A minha orientadora, prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Ana Maria Colling, pela direção segura, minha gratidão por compartilhar seu conhecimento e por sua sensibilidade em me orientar a transformar idéias em trabalho acadêmico.

Aos professores e colegas do Mestrado em Educação – UNILASALLE – Canoas, RS, pela dedicação e competência.

As minhas amigas Andresa, Denise, Ariane, Joice e Mariglê, pelo carinho e amizade sincera.

Aos meus queridos alunos, com quem pude compartilhar meus projetos e por me ensinarem na prática que o ensino de História pode ser um agente transformador.

*“Todo sistema de educação é uma maneira política de manter ou de modificar a apropriação dos discursos, com os saberes e os poderes que eles trazem consigo.”*

(Michel Foucault)

## RESUMO

Esta dissertação analisa projetos interdisciplinares no ensino de História, a fim de comprovar uma prática mais significativa desse aprendizado. Aponta para um *descompasso* existente entre o que é vivenciado pelo aluno e o que é experienciado na sala de aula. Analisa as correntes historiográficas ao fazer um levantamento da prática educativa no ensino ao longo dos anos. Ressalta uma reflexão quanto à relação de poder dentro do contexto escolar com essa disciplina. Enfatiza as dificuldades e desconfortos em ensinar e aprender História dentro do ambiente escolar, ao analisar entrevistas feitas com professores de História do Ensino Fundamental de uma escola privada de Porto Alegre/RS. Constata que os projetos interdisciplinares contribuem para a melhoria da qualidade do ensino, mediante a superação contínua da fragmentação do processo ao proporcionar aulas mais dinâmicas e interativas. Conclui que a realidade vivenciada pelos alunos através dos projetos permite que eles percebam-se como sujeitos ativos na construção da História.

**Palavras-chaves:** Ensino de História. Currículo. Projetos interdisciplinares. Correntes historiográficas.

## ABSTRACT

This paper has as main objective to analyze interdisciplinary projects in the teaching of History in order to provide a more meaningful practice, trying to avoid a mismatch between what is experienced by the student and what is spent in History classes. Analyze historiographical currents in order to do a survey of educational practice in the teaching of History over the years. In the construction of a theoretical reference, it is done a reflection about how there is a power relationship within the school context, addressing the discipline of History. For a description of the proposed methodology on the educational practice in the teaching of History, are analyzed interviews with History teachers of Elementary School to a private school in Porto Alegre / RS, which justify the difficulties mentioned about the discomfort in teaching and learning within the History school environment. The survey found that the interdisciplinary projects contribute to improving the quality of teaching History by overcoming the continuing fragmentation, providing lessons more dynamic and interactive with the reality faced by students, allowing them to perceive themselves as active subjects in the construction of History.

**Keywords:** History teaching. Curriculum. Interdisciplinary projects.

## SUMÁRIO

|   |     |
|---|-----|
| <b>INTRODUÇÃO</b> .....   | 9   |
| <b>1. A CONTRIBUIÇÃO DAS CORRENTES HISTORIOGRÁFICAS PARA O ENSINO DE HISTÓRIA</b> ..... | 14  |
| 1.1 O Positivismo e o Ensino de História .....  | 16  |
| 1.2 A influência do Marxismo na História .....  | 20  |
| 1.3 A Nova História e a prática educativa .....   | 23  |
| 1.4 As relações de poder no Currículo de História .....                                 | 27  |
| 1.5 Currículo e Estudos Culturais no ensino de História.....                            | 31  |
| <b>2. PRÁTICA EDUCATIVA NO ENSINO DE HISTÓRIA</b> .....                                 | 36  |
| 2.1 A formação do professor .....   | 37  |
| 2.2 A interpretação do professor em relação ao ensino de História.....                  | 43  |
| 2.3 A contribuição do ensino de História para a formação da cidadania .....             | 51  |
| <b>3. UMA EXPERIÊNCIA: TRABALHO COM PROJETOS NO ENSINO DE HISTÓRIA</b> .....            | 56  |
| 3.1 Projetos interdisciplinares e o ensino de História.....                             | 58  |
| 3.2 Etapas de um projeto interdisciplinar .....   | 62  |
| 3.3 Análise de projetos interdisciplinares.....   | 65  |
| 3.3.1 Projeto Cisne Branco .....  | 65  |
| 3.3.2 Projeto Maria Fumaça .....  | 74  |
| 3.3.3 Projeto Missões Solidária .....   | 82  |
| 3.4 Reflexões a partir do desenvolvimento dos projetos .....                            | 89  |
| <b>4. CONSIDERAÇÕES FINAIS E REFLEXÕES</b> .....  | 92  |
| <b>REFERÊNCIAS</b> .....  | 97  |
| <b>Apêndice A</b> .....   | 102 |
| <b>Apêndice B</b> .....   | 104 |
| <b>Anexo A</b> .....  | 106 |
| <b>Anexo B</b> .....  | 107 |

## INTRODUÇÃO

Esta pesquisa pretende analisar a relação entre a teoria e a prática da disciplina de História, levantando questões reflexivas e interativas que contribuam para possíveis renovações desse ensino, através da aplicação de projetos interdisciplinares. Esse foi o caminho encontrado para que o aprendizado faça sentido na formação da cidadania e na preparação do estudante para o mercado de trabalho.

O trabalho também propõe questões sobre o papel desempenhado pelo professor de História como mediador, ao levar o aluno a interrogar o passado a partir de questões que os inquietam no presente função é medido pelo desempenho desenvolvido para auxiliar o aluno a entender o mundo em que vive, dando-lhe condições que contribuam na formação de um futuro melhor.

Apesar do avanço na educação ao longo do tempo, desde a formação integral que deu origem a um conceito de complexa definição, ou seja, a Paidéia, não houve muita evolução. Essa palavra foi cunhada por volta do século V a.C, e exprimia um ideal de formação constante no mundo grego. Então até chegar à época da globalização, no mundo contemporâneo, percebe-se que o papel desempenhado pelo professor de História não sofreu grandes alterações. Embora a sociedade tenha passado por profundas reformas, esse profissional ainda continua exercendo a sua função da mesma maneira.

Esta pesquisa também identifica e analisa práticas inovadoras e diferenciadas no ensino de História, que estejam aptas a compreendê-lo no seu fazer cotidiano, para que os sujeitos não continuem apenas agentes passivos diante das questões sociais. Tendo, assim, como grande desafio, adequar novos olhares às exigências do mundo real, tentando desenvolver uma prática de ensino de História adequada aos novos tempos. Essa é uma exigência porque se vivencia diferentes mudanças e cada vez mais estão aceleradas novas formas de entendimento do tempo e do espaço, nas alterações comportamentais e no processo de mundialização. Por isso, deve-se ter a compreensão de como esses fatos estão impactando.

Hoje, com a gritante evolução dos meios tecnológicos, ser professor de História, é sentir a necessidade de mudanças urgentes. Existem causas externas e internas que estimulam essas transformações. Pode-se citar como causas externas: as mudanças na sociedade, a revolução científica e as alterações na cultura de uma época. Como causa interna há um esgotamento de teorias e modelos tradicionais, que leva-se a buscar novas alternativas.

Não se pode deixar de ressaltar que dentro do ensino de História muitas mudanças vêm ocorrendo e estas tem contribuído para o desenvolvimento e o aperfeiçoamento dessa prática. O avanço tecnológico pode ser citado como um dos fatores que favoreceu aos historiadores. Assim, tanto a informática quanto a Internet contribuem para ampliar e facilitar o trabalho desses profissionais.

Dentro das escolas, percebe-se uma realidade diferente, os professores de História sentem-se desmotivados, alegando não dar conta de todo o conteúdo e, ainda, a formação curricular na área é determinada por outros setores da educação. Por exemplo: somente pedagogos ou administradores escolares cuidam da tarefa de montar o currículo. Nessa questão percebe-se *as relações de poderes*<sup>1</sup> existentes na determinação e escolha de conteúdo que acabam interferindo no ensino de História, desestimulando professores e alunos. Como se trata de um assunto de extrema importância e determinante, ele será tratado no primeiro capítulo deste trabalho.

Com o tema da pesquisa também busca-se dar relevância, à percepção do aluno como sujeito histórico, sem perder a oportunidade de estabelecer um duplo compromisso: com o passado e o presente. Procura-se oportunizar ao aluno a percepção de que a relação entre passado e presente. Estas existentes quando se consegue identificar no passado justificativas para atitudes, valores e ideologias praticadas no presente, levando-o a ter condições de contextualizar o presente e o passado.

Os projetos interdisciplinares presentes na pesquisa surgem como uma demanda cada vez mais evidente na educação, buscando uma visão mais globalizada e integrada, contribuindo para o desenvolvimento e interação entre a pesquisa e o ensino. Dentro da prática educativa no ensino de História a pesquisa apresenta-se de forma individualizada, sem ser contextualizada com o conhecimento de onde emerge, criando uma compreensão limitada. Dessa forma, surge a necessidade da interdisciplinaridade.

Através das experiências interdisciplinares vivenciadas nesse estudo, almeja-se uma oportunidade para que o ensino de História contribua eficazmente para o educando ver-se como um ser social, sabendo localizar-se no tempo, no espaço, em sua situação social, e na contemporaneidade de determinados acontecimentos. Motivá-lo a sentir-se próximo à história, tendo entusiasmo para interagir com ela, e não como algo “estrangeiro”, conforme menciona Paul Ricoeur:

---

<sup>1</sup> Para Michel Foucault existem micro-poderes descentrados com ações não apenas limitadas. Não há uma situação de não – poder, mas sim um estado permanente de luta contra posições e relações de poder.

Como ligar o ensino de história à preocupação com o presente e com o futuro que os adolescentes podem experimentar? Essas questões colocam-se na realidade porque a história, aquela que os historiadores contam e tentam explicar e interpretar parece estrangeira ao que os homens fazem e experimentam. (RICOEUR In: MORIN, 2002, p. 369).

No papel de professora de História, encara-se essa prática como algo desafiador, pois se vive em uma sociedade que exige mudanças e essas exigências chegam à escola que não está preparada em amparar e motivar o professor. Não o ajudam a encontrar alternativas para superar esses desafios. Não auxiliam os alunos a reconhecerem que o ensino dessa disciplina é algo transformador e essencial para construir-se uma sociedade justa e igualitária.

Tendo em vista todos esses aspectos, o objetivo dessa dissertação, ao abordar o ensino de História e a prática educativa, é decorrente a uma inquietação pessoal em relação aos constantes comentários sobre o mal-estar vivenciado por professores de História e alunos na atualidade. Tendo-se ligação ao contexto diário de sala de aula, percebe-se a existência desse desconforto no ensino dessa disciplina. Isso tornou-se uma provocação para o surgimento da pesquisa. Por isso, a intenção em descobrir se o uso de projetos interdisciplinares poderá favorecer em aulas mais dinâmicas que venham a superar a visão fragmentada de produção de conhecimento.

A proposta desse estudo é a de fotografar o momento da história, a ocorrência entre fatos e fenômenos que levarão à reflexão, sobre em quais condições ocorrem esse distanciamento entre o conteúdo dado pelo professor e a forma como o aluno recebe essa informação. Procurará analisar com discernimento, a teoria e a prática do ensino. Partirá observando se a dificuldade do aprender e desenvolver o gosto pela disciplina está relacionado com o monólogo do professor quando só exerce a função autoritária: “Faça isso, resolva aquilo,” não permitindo o diálogo, nem a aproximação com a realidade vivenciada pelos alunos.

Justifica-se a relevância do estudo por ser um assunto pouco debatido quando se trata de refletir sobre a circulação e as apropriações do conhecimento histórico nas escolas, atentando-se para as práticas cotidianas relativas ao ensino como comprova a citação:

As relações do ensino de história com outras dimensões, para além das questões historiográficas e metodológicas, no entanto, não tem recebido tanta atenção dos pesquisadores. Abordagens que privilegiem, por exemplo, as práticas escolares presentes no ensino de história são raras [...] (FONSECA, 2003, p. 26).

Este estudo se legitima a partir dos comentários e do desinteresse dos alunos em relação à disciplina de História, já que eles fizeram comparações com outras disciplinas, nas quais podiam desfrutar de laboratórios e pesquisa de campo, tornando práticos os conteúdos dados em aula.

Espera-se que este trabalho possa ser um espelho para levar a reflexão sobre as práticas pedagógicas. Que possa ocasionar críticas e possíveis mudanças, para que, se for necessário, se avance do programa tradicional para a criatividade e ensinar uma história significativa, e não mais aquele ensino entediante e pesado, fora da realidade vivenciada pelos alunos.

No primeiro capítulo, busca-se teorizar e conceituar as correntes historiográficas que vão caracterizar a prática educativa e o ensino de História, sendo elas Positivista, Marxista e Nova História. Serão utilizados estudos de Peter Burke (1997), para fazer uma crítica concisa dessas correntes, dando uma visão mais abrangente sobre os movimentos que ocasionaram as mudanças no ensino até a Escola dos Anales.

Ao nascer, a Nova História, a partir de movimentos intelectuais associados à revista francesa *Annales d'histoire économique et sociale*, há uma nova tendência atrelada ao ensino que irá abrir espaço para acrescentar ao currículo novos estudos, como os estudos culturais. Objetivando analisar até que ponto esses estudos estão presentes na prática educativa do ensino de História é que o trabalho aborda a oportunidade do educador em ligar os alunos ao mundo cultural. Por isso, discute-se a compreensão dos estudantes, quanto à diversidade cultural como algo real e não para torná-los espectadores de conflitos religiosos, étnicos e raciais.

No capítulo dois, é realizada uma análise de alguns teóricos, a fim de justificar que a prática educativa, em geral, é algo que está sendo constantemente discutida por pesquisadores na área da educação. Constatando, assim, a existência de um desconforto em relação ao ensino de História por parte de professores e alunos, em decorrência das transformações políticas e econômicas do século XX, como comenta Pinsky:

As grandes mudanças políticas e econômicas ocorridas no final do século XX causaram muita perplexidade entre professores e estudantes de história em geral, criando, em certos círculos, atitudes de ceticismo com relação ao próprio conhecimento histórico, o valor do ensino de história na escola e seu potencial transformador. (PINSKY, 2008.p.17).

Como afirma Ricouer (2002), tornou-se um desafio para o professor sair do programa, usar a criatividade e ensinar uma história significativa e que não venha a provocar a estranheza e complexidade ao ensino. A necessidade de ter uma integração com a realidade vivenciada pelo aluno é salientada para não tornar a história ensinada em sala de aula como “uma terra estrangeira”:

Mas a razão mais profunda do mal-estar na história reside no caráter retrospectivo desta ciência. Se por um lado é verdade que o futuro ainda encontra-se aberto, a história, quanto a ela evoca um passado que parece determinado. O sentido de

inexorável, de inelutável, sobretudo quando ele diz respeito aos grandes crimes do século XX, transformam-se em pesadelo do irreparável. Ora, o impulso que empurra a juventude de espírito para frente, em direção ao que é aberto, vem chocar-se contra o rochedo daquilo que não pode mais ser mudado, contra o rochedo do irrevogável. (RICOEUR: In: MORIN, 2002:373)

Ao partir desse pressuposto, finaliza-se o trabalho com exemplos de projetos interdisciplinares, com o objetivo de oferecer possibilidades para facilitar a prática educativa do ensino de História a desenvolver seus objetivos em sala de aula.

Com intuito de colaborar para que o ensino seja algo significativo na formação da cidadania é que foi realizada essa dissertação, ficando a possibilidade de novos estudos que aprofundem o assunto inicialmente tratado neste trabalho.

## 1 A CONTRIBUIÇÃO DAS CORRENTES HISTORIOGRÁFICAS PARA O ENSINO DE HISTÓRIA

Neste capítulo serão analisadas as correntes historiográficas, a fim de evidenciar como elas influenciaram o ensino de História ao longo dos anos. Percebe-se que dependendo da maneira que o professor se relaciona com essas correntes, será construída a sua prática educativa.

A preocupação e curiosidade em conhecer e investigar o passado não é algo recente. Como seres humanos, temos a necessidade de saber quem somos, pois talvez com a resposta a essa indagação, surja uma segurança em relação ao futuro. De modo que a história tornou-se algo significativo e necessário para suprir as inquietações da civilização.

No Ocidente, foram os gregos que primeiramente se preocuparam com essa área, tornando-a foco de suas primeiras observações, oscilando entre o sagrado e o profano, entre a eternidade e o tempo, tendo uma propensão ao profano e o tempo. Seus registros históricos eram baseados nas ações humanas de alcance limitado, apoiados em documentos visuais e orais. Para Reis (2006), os gregos não buscavam o sentido de ser na história, nem tinham uma preocupação com o futuro, pois eles acreditavam que os homens do futuro não seriam melhores do que os do passado, nem dos seus contemporâneos.

A história surgiu com a necessidade humana de resgatar o passado como identificação de um povo e uma forma de explicar para si próprio a origem da vida. “História” é uma palavra grega que significa investigação<sup>2</sup>. A forma de resgatar o passado e investigá-lo foi aperfeiçoada com o passar do tempo. Somente a partir do século XVIII é que a história aparece como ciência, começa a adquirir mais rigor e precisão, como saber elaborado e teoricamente fundamentado. Nesse período, o Cristianismo perdeu sua base política, tornando-se mais frágil e propiciando uma grande revolução cultural. Com isso, o Feudalismo deixou de ser a sustentação política e apesar do poder religioso, o Papa, ainda se utilizava da argumentação religiosa da salvação. Dentro desse contexto, as esferas religiosas foram obrigadas a criar movimentos (reforma e contrarreforma) para resgatar a força universal que havia perdido.

---

<sup>2</sup> História é um termo dicionarizado que significa em seu uso original, na língua latina, “pesquisa, informação, relato (...)” p. 1543. HOUAISS, Antônio e VILLAR, Mauro Salles. *Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa*. Elaborado no Instituto Antônio Houaiss de Lexicografia e Banco de Dados da Língua Portuguesa S/C Ltda. – Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

A religião não dá conta de explicar toda a complexidade do mundo, que se fragmentou com o Renascimento, a Reforma e as Grandes Navegações. Cada esfera possui seus valores distintos, com racionalidades específicas. A economia, a política, o social, a religião são situações do mundo que não são compatíveis, tornando-se esferas autônomas.

Da Idade Média ao século XVIII, predominou uma história influenciada pela religião e a produção do conhecimento histórico era marcado pela intervenção divina, voltada para a veneração do divino, a celebração da Igreja, a conversão e a evangelização.

Aos poucos, as novidades no campo do conhecimento, possibilitadas pelo surgimento do Estado Nação, foram desviando os objetivos de uma história dominada pela visão religiosa - que influenciou os estudiosos da época - para um pragmatismo político, servindo cada vez mais à educação da elite e à legitimação de poder, que favorecia a burguesia, o homem branco e rico, que morava na cidade.

O Iluminismo<sup>3</sup> teve a pretensão de elevar a história à categoria de uma ciência com a finalidade de interpretar eventos humanos. A História Iluminista levou o sujeito a buscar uma total consciência de si mesmo, substituindo a religião pela razão. A partir daí, a história passou a ser um processo global, levando o sujeito a uma racionalidade futura, que produzisse moralidade e liberdade.

Nesse contexto, a história tomou rumos para construir uma realidade, que se distanciava das fábulas, contos e lendas, acrescentando fatos concretos, longe das especulações para não contradizer a realidade. Procurou também argumentar e criticar a história que era transmitida com o objetivo literário, ficcional. Promoveu discussões laicas, acentuando a importância da política, desenvolvendo uma história local e regional e acarretando uma crise de valores tradicionais e dos modos de vida (valores religiosos e monárquicos). Houve o desenvolvimento de uma crença na razão provinda do estudo histórico e do encontro com a Filosofia.

Falcon (1997) comenta que dessa forma, a história aparece como um fato social-crítico:

Paralelamente, sobretudo nos séculos XVI e XVII, as disputas teológico- políticas resultantes da Reforma reforçaram a tendência presente nas histórias oficiais: produzir, por intermédio das histórias políticas ou religiosas, conforme o caso, os elementos históricos favoráveis à causa defendida pelo historiador. Caberia então à história proporcionar provas e argumentos às partes em litígio. (FALCON:In: CARDOSO, VAINFAS, 1997,p.63)

---

<sup>3</sup> Movimento que surgiu na França no século XVII, mas teve seu apogeu no século XVIII, foi marcado por pensadores que tinham como ideal o progresso da humanidade. Esse movimento é marcado por romper paradigmas, as pesquisas nesse período são desenvolvidas em nome da razão e do progresso humano, uma perspectiva que pretendia estender aos estudos sociais o método científico.

A história é construída por um sujeito à luz da razão e essa construção não seria propriamente um retorno e valorização ao passado, mas como uma percepção futura, esse sujeito que produz a história produz também uma consciência histórica, por saber o que fazer, é uma história racional que procura levar a busca da liberdade.

A história governada pela razão levou a produção da modernidade, da justiça e da liberdade. Liberdade que no século XIX começou a ser questionada chegando-se a conclusão que o conhecimento histórico deveria ocorrer em bases positivas, ao encontrar um método seguro, empírico, objetivo e confiável, por documentos e técnicas que comprovassem um conhecimento controlável.

Nessa época, a prova documental passou a ter um peso significativo na narrativa histórica. O historiador passou a sustentar uma nova atitude, pois a influência positivista, veio banir das interpretações uma história interdisciplinar, voltando-se para a história humana.

### 1.1 O Positivismo e o Ensino de História

De modo geral, quando analisados os principais conceitos contidos no Positivismo, tem-se por objetivo entender quanto o mesmo influenciou o ensino de História. Essa corrente de ideias nasceu em um contexto pós-revolucionário francês, no século XIX. Augusto Comte, o criador do Positivismo, nasceu no final do século XVIII (1798) e morreu na metade do século XIX (1857). Viveu no período das lutas entre a burguesia e o proletariado, que criava uma grave instabilidade nas instituições burguesas, levando a busca de soluções para acalmar os protestos. Sendo que a *ordem* se apresentava como uma das soluções para restabelecer o *progresso* da humanidade. Para Comte:

(...) a palavra positivo designa *real*, em oposição a quimérico. Desta óptica, convém plenamente ao novo espírito filosófico, caracterizado segundo sua constante dedicação a pesquisas verdadeiramente acessíveis à nossa inteligência, com exclusão permanente dos impenetráveis mistérios de que se ocupa, sobretudo em sua infância. Num segundo sentido, muito vizinho do precedente, embora distinto, esse termo fundamental indica o contraste entre *útil* e ocioso. Lembra então, em Filosofia, o destino necessário de todas as nossas especulações sadias para aperfeiçoamento contínuo de nossa verdadeira condição individual ou coletiva, em lugar da vã satisfação duma curiosidade estéril. Segundo uma terceira significação usual, essa feliz expressão é frequentemente empregada para qualificar a oposição entre a *certeza* e a indecisão. Indica assim a aptidão característica de tal filosofia para constituir espontaneamente a harmonia lógica no indivíduo, e a comunhão espiritual na espécie inteira, em lugar dessas dúvidas indefinidas e desses debates intermináveis que devia suscitar o antigo regime mental. Uma quarta acepção

ordinária, muitas vezes confundida com a precedente, consiste em opor o preciso ao vago. (...) É preciso, enfim, observar especialmente uma quinta aplicação, menos usada que as outras, embora igualmente universal, quando se emprega a palavra positivo como contrária a *negativo*. Sob esse aspecto, indica uma das mais eminentes propriedades da verdadeira filosofia moderna, mostrando-a destinada sobretudo, por sua própria natureza, não a destruir, mas a *organizar*. (COMTE, 1978, p. 62).

Augusto Comte tinha uma determinação em estabelecer a ordem pois existia muito conflito entre burgueses e aristocratas. Isso alterou radicalmente a estrutura social da França, tendo seus ideais refletidos no mundo. A burguesia via nas propostas conservadoras de Comte uma forma de instituir o progresso econômico. O Positivismo passava a servir como doutrina, pois permitia à classe dominante a manutenção da ordem que gerava a harmonia social e o progresso.

Para Comte, o espírito humano percorria vários estágios, até chegar ao “Estado Positivista”, caracterizado pelo rigor científico. Segundo Reis (2006), esse movimento surgiu como filosofia ligada às transformações da sociedade europeia ocidental, na implantação de sua industrialização. Além disso, o Positivismo influenciou significativamente a educação e principalmente o ensino de História, embora Comte não tenha se ocupado necessariamente com essa área.

No fim do século XIX e início do século XX, historiadores foram inspirados nessa corrente e a verdadeira ciência deveria analisar todos os fenômenos, mesmo os humanos, como fato, permitindo críticas rigorosas dos documentos. A história devia ser transmitida de forma linear em direção a ordem e o progresso. O historiador baseava-se em fontes primárias, sendo elas constituídas por uma grande sucessão de acontecimentos com base em fatos isolados. Eram priorizadas as narrações de guerras que exaltavam grandes heróis e influenciavam os alunos na manutenção da ordem.

Gadotti (2002) descreve essa didática da seguinte forma:

Necessitava ser uma ciência positiva. Tanto nas ciências da natureza quanto nas ciências humanas, dever-se-ia afastar qualquer preconceito ou pressuposto ideológico. A ciência precisava ser neutra. Leis naturais, em harmonia, e diferenciam a ordem pública, desenvolvendo nas pessoas uma sã resignação ao seu *status quo*. Nada de doutrinas críticas, destrutivas, subversivas, revolucionárias como as do Iluminismo da Revolução Francesa ou as do Socialismo. Em poucas palavras: só uma doutrina positiva serviria de base da formação científica da sociedade. (GADOTTI, 2002, p.108)

A influência positivista chegou ao seu apogeu nos meios acadêmicos em geral com sua historiografia metódica instituída, a partir de um discurso próprio levando a supremacia da História política. Até o século XX a influência positivista esteve bem presente no meio acadêmico e no ensino, percebendo-se isso quando é analisado o currículo de história com ênfase na história de heróis de guerra. Como exemplo, verifica-se que a história da colonização do Brasil por Portugal, contada nos livros didáticos do 5º ano do Ensino Fundamental, ressalta os personagens, considerados heróis. Pela narrativa chega-se a conclusão de que eles foram agentes ativos e principais e em alguns casos, conclui-se que foram únicos nas batalhas.

Os fatos históricos são abordados sem comentários de personagens secundários, mas de suma importância para a construção histórica. Outro exemplo disso é um dos livros de História, adotado por uma escola de ensino privado, que narra a construção da Vila de São Pedro, hoje Estado de São Paulo, por Martin Afonso de Souza. Todos os outros personagens históricos que tiveram uma importância significativa nesse período, naquela região, foram ignorados. No quinto capítulo do livro, conta a história da colonização do Brasil como segue:

Outros países resolveram também vir aqui para ver o que podiam “achar” e tomar para si. Foi então que o governo português resolveu que deveria mandar pessoas para morar aqui, cuidar da terra e encontrar novas riquezas. Martin Afonso de Souza era o comandante dessas pessoas e eles fundaram uma vila. A vila recebeu o nome de São Vicente; isso aconteceu no ano de 1532. (DIAS, 1998,p.32)

A influência positivista presente nos livros didáticos, como o exemplo acima, começou a se fazer presente no Brasil no século XIX, como movimento político organizado. Por volta de 1850, trazidos por alunos que foram completar seus estudos na França, a filosofia positivista, chega com um caráter pedagógico. Também tinha por objetivo organizar e instituir a sociedade através do estudo da ciência positiva e o ensino científico. Além disso, influenciou a área da educação que era dominada pela educação jesuítica e chegava como uma forma de crítica ao humanismo clássico jesuítico.

Os seguidores positivistas pregavam a liberdade de ensino, acrescentando ao currículo o estudo das disciplinas científicas, com objetivo de tornar o ensino secundário formador social, e que se desenvolvesse o respeito à hierarquia social. Dessa forma, os conteúdos eram ensinados sem serem debatidos ou questionados, propagando para o aluno, desde cedo, a ideia de que não deveria questionar. Essa era a maneira encontrada para produzir sujeitos que respeitassem as autoridades, desenvolvendo o sentido de responsabilidade.

O ensino de História, dentro da visão positivista, desempenha um papel importante, o homem deixa de ser um sujeito histórico e passa a ser o sujeito pacífico e à mercê do curso da

história. Percebe-se que esse ensino devia ser de forma linear e evolutivo em direção à ordem e ao progresso, dando-se ênfase ao passado, principalmente as grandes batalhas e grandes heróis. O currículo era composto de conteúdo que exaltava os feitos dos grandes estadistas. Os alunos eram instruídos a decorar bem esses acontecimentos passados, para não esquecer os feitos heróicos dos governantes, a fim de que a sociedade pudesse progredir. Conforme comenta Carvalho:

Heróis são símbolos poderosos, encarnações de ideias e aspirações, pontos de referência, fulcros de identificação coletiva. São, por isso, instrumentos eficazes para atingir a cabeça e os corações dos cidadãos a serviço da legitimação de regimes políticos. Não há regime que não promova o culto de seus heróis e não possua seu panteão cívico. (CARVALHO, 1995,p. 55).

As ideias positivistas, no Brasil, ganharam força com o golpe militar em 1964 e o ensino de história serviu para construir uma identidade nacional, acrescentando duas novas disciplinas: Educação Moral e Cívica e OSPB. Essa decisão objetivava que desde a infância ficasse claro o respeito e a ordem pelo Estado, para que se tivesse um bom funcionamento da sociedade.

Em 1970, o ensino de história foi fragmentado pela Lei 5.692/71<sup>4</sup> que reformulou o sistema educacional. Foi introduzida a disciplina Estudos Sociais, que diminuía as aulas de História no currículo escolar, com objetivo de transformar o conteúdo histórico em propagandas cívicas. As ideias positivistas ainda eram muito presentes no ensino dessa disciplina nessa época. Havia nos anos de 1980, luta de historiadores contrapondo-se a essas questões, dando força a várias manifestações que criticavam o positivismo, abrindo espaço para novas implantações no currículo de História, principalmente nos Estados de Minas Gerais e São Paulo. Influenciados por ideias marxistas, historiadores lutaram pelo fim dos Estudos Sociais, conforme comenta Reis:

(...) tratava-se de recuperar a especificidade da História enquanto campo de ação e reflexão, trazendo à tona os problemas concernentes à abordagem, conteúdos, periodizações, temas, ampliação das fontes e documentos. Questões estas fundamentais para a disciplina histórica. (REIS, 2000,p.30).

O ensino de História marcado pelas ideias positivistas ofereceu uma visão de cima, se concentrando nos grandes homens, governantes, estadistas ou militares. Era a propagação de uma história factual que era alicerçada em provas incontestáveis, documentos, fontes

---

<sup>4</sup> A Lei 5.692/71 foi sancionada com o objetivo de fazer uma grande renovação ao ensino, no artigo 7º consolidou a Educação Moral e Cívica obrigatória, descaracterizando o ensino de História e Geografia no primeiro grau: “Art. 7º Será obrigatória a inclusão de Educação Moral e Cívica, Educação Física, Educação Artística e Programas de Saúde nos currículos plenos dos estabelecimentos de 1º e 2º graus, observado quanto à primeira o disposto no Decreto-Lei n. 369, de 12 de setembro de 1969.” (DIÁRIO OFICIAL - Estado de São Paulo, Suplemento Especial nº 27 de 09/02/1973,p. 3)

primordiais e escritas impostas como “verdades” dos fatos históricos. Essa forma de construir a história foi denunciada pelo Marxismo, que pretendia construí-la com o conflito ponto de partida, resgatando as diferenças sociais e introduzindo a noção de classe.

O Positivismo influenciou e ainda influencia o ensino de História, as práticas pedagógicas, o currículo e livros didáticos. Constatava-se nesse processo o ensino de História era comunicado de forma linear, ressaltando as ações dos governantes, concentrando-se em fatos isolados, sem destacar outros sujeitos sociais que contribuíram para a construção da história. Os demais presentes nas cenas políticas, pela visão positivista, foram silenciados pelo currículo, que conseqüentemente influenciou a formação dos livros didáticos e as práticas pedagógicas na escola.

Dessa forma, a história política instituída e ensinada pelo pensamento positivista esteve presente por um longo período, influenciando o ensino. Ainda no século XIX outros pensadores inovaram essa noção e a visão cientificista começou a declinar, passando a ser conhecida como uma história tradicional.

Apesar das críticas da academia em relação às ideias positivistas no ensino de História, elas ainda estão presentes no discurso de muitos educadores que atuam em sala de aula, onde é ensinada uma história política de Estado.

## **1.2 A influência do Marxismo na História**

Para Burke (1997), o ensino de História influenciado pela visão marxista e as causas fundamentais da mudança histórica, deveriam ser encontradas nas tensões existentes no interior das estruturas socioeconômicas. Dessa maneira, houve uma ruptura no ensino que anteriormente era caracterizado por uma visão positivista. Esta representava a doutrina que consolidava a ordem pública e o ensino deveria ser transmitido de uma forma linear, salientando a elite burguesa.

Contrapondo com a teoria marxista, o Positivismo não ressaltava doutrinas críticas e revolucionárias:

Por volta de meados do século XVIII, certo número de escritores e intelectuais, na Escócia, França, Itália, Alemanha e em outros países, começou a preocupar-se com o que denominava a “história da sociedade”. Uma história que não se limitava a guerras e à política, mas preocupava-se com as leis e o comércio, a moral e “costumes”. (BURKE,1997,p.17)

Com o desenvolvimento do capitalismo industrial no século XIX, surgem críticas de que o sistema capitalista é uma forma de organização social centralizado na luta de classes a partir da propriedade privada. Surge também a preocupação que ele poderia gerar uma série de lutas sociais em torno da posse do capital. Então, a proposta seria viabilizar uma história marxista que se prestaria a ser uma ciência inclusiva, explicando o lado social e invertendo a tradição positivista.

A conclusão geral a que chegarei, é que, uma vez adquiridas se serviu de fio condutor dos meus estudos, pode formular-se resumidamente assim: na produção social da sua existência, os homens estabelecem relações determinadas, necessárias, independentes da sua vontade. Relação de produção que correspondem a um determinado grau de desenvolvimento das forças produtivas materiais. O conjunto dessas relações de produção constitui a estrutura econômica da sociedade, à base concreta sobre a qual se eleva a uma superestrutura jurídica e política e as quais correspondem determinadas formas de consciência social. O modo de produção da vida material condiciona o desenvolvimento da vida social, política e intelectual em geral. Não é a consciência dos homens que determina o seu ser; é o ser social que, inversamente, determina a sua consciência. (MARX, 1977. p. 24)

Marx apresentou uma crítica à sociedade capitalista, sugerindo propostas para sua transformação que vão também influenciar a educação, na medida em que esta já estava estruturada para assumir um papel central na formação humana. Para Marx a sociedade era organizada de forma a promover e favorecer a classe economicamente dominante, sendo que todo o conflito que explica a história é a luta de classes. A educação, para Marx, influenciou a transformação das condições sociais, mas foi condicionada pelo processo determinado pelo capitalismo. Na visão marxista, a história se constitui ao analisar a luta de classes na França e essas observações e questões levantadas acabaram por influenciar os historiadores.

Segundo Borges (1993), na concepção de Marx e Engels, a realidade não é estática, mas dialética, ou seja, está em transformação pelas suas contradições internas. Consequentemente, a história é um processo dinâmico, dialético, no qual cada realidade social traz dentro de si o princípio de sua própria contradição, o que gera a transformação constante na história. No processo histórico, essas contradições são geradas pela luta entre as diferentes classes sociais. Ao chamar a atenção para a sociedade como um todo, para sua organização em classes, para o condicionamento dos indivíduos à classe a que pertencem, esses autores também exerceram uma influência decisiva nas formas posteriores de escrever a história.

O ensino de História, segundo a concepção marxista, deveria estar relacionado com as relações de poder, levando à conscientização do poder de mudança e transformação social através do conhecimento histórico, consolidando uma segunda visão do Iluminismo. O objetivo era reformar e desenvolver na sociedade uma consciência crítico-prática, partindo do

princípio de que toda formação do conhecimento é fruto de um contexto social, carregado por seus pressupostos.

Todas essas ideias tiveram sua origem nos fins do século XIX, sob influência de pensadores que advinham de outras áreas do conhecimento, com base no materialismo histórico, influenciados por Karl Marx e Friedrich Engels, propondo a primeira teoria global das sociedades humanas. Dentro desse contexto, na visão histórica, surge um novo personagem: o operariado.

Com a preocupação com a vida econômica, o ensino de História estabilizou, pelo Positivismo, sua estratégia de abordagem em leis e conceitos, dotados de um rigor científico. Segundo Nunes (1996), na visão marxista a economia era a base da estrutura e a dinâmica da sociedade. As contradições nas relações de produção geravam a luta de classes que é o “motor da história”. Outro ponto destacado no Marxismo é o entendimento de que o “modo de produção”, como infraestrutura, separado da superestrutura faz com que os homens interajam nas condições exteriores a que estão submetidos. Lutam pela transformação dessas condições que são constituídos, eliminando-se, assim, a formulação de que os homens fazem a história nas condições dadas pelo historiador. No Marxismo a história é resultante da própria evolução, do verdadeiro processo de produção, a partir da produção material.

[...] o homem faz a história e determina seus rumos. Portanto, a transformação social da sociedade depende da ação do homem. Na tradução historiográfica brasileira, o materialismo histórico – dialético confronta-se com a concepção hegemônica positivista que predominou até a década de 1960. Isso começa a possibilitar o aparecimento de novas concepções do ensino de História. (NUNES, 1996, p.114)

No Brasil, com as publicações de obras como *Formação do Brasil Contemporâneo*, de Caio Prado Jr., nos anos 40 e 50, o Marxismo começou a ganhar espaço em meio aos estudos acadêmicos de uma forma mais efetiva e sistemática do pensamento social brasileiro. Tentava superar a limitação oficial instituída pelo partido Comunista do Brasil, em 1922. Este tinha o intuito de entender o Brasil como participante de realizações como a revolução comunista e destacava algumas ideias marxistas. Estas se desenvolveram com o número de integrantes do Partido Comunista e o filiado de intelectuais e professores de História que influenciavam a produção de livros didáticos que divulgasse as ideias marxistas.

Na década de 40, se institucionalizou no Brasil, os primeiros cursos superiores de História<sup>5</sup>, que deram força às ideias marxistas, principalmente com leitura de obras como *O*

---

<sup>5</sup> Em 1937 a constituição da História como disciplina escolar autônoma ocorreu com a criação do Colégio Pedro II, sendo este o primeiro colégio secundário do país, destinado à elite e apesar de público, era pago. A

*Capital*, seguido por debates e teses que vieram influenciar o ensino de História e a mudança no currículo. Apesar dessa tendência marxista na produção didática brasileira, os conteúdos presentes nos manuais escolares não tiveram uma difusão muito ampla e nem foram admitidos com facilidade nas salas de aula, pois existia a influência positivista inserida por professores que tiveram uma formação posterior às discussões e tendências marxistas.

### 1.3 A Nova História e a prática educativa

Posterior a esses movimentos expostos até aqui, surgiu a necessidade de um ensino de História mais abrangente e significativo. Que viesse a abordar todas as classes e não relatar somente heróis burgueses nem uma história econômica, mas que desse valor a pequenos acontecimentos e personagens que interfeririam no contexto de determinado espaço. De modo que vemos surgindo a Nova História, a partir de movimentos intelectuais associados à revista francesa *Annales d'histoire économique et sociale*, o movimento Annales. Vivendo ainda sob a influência do Positivismo e do Marxismo, essa nova tendência historiográfica se posicionava contra uma história que fosse somente política, econômica, narrativa e factual. Concordava que a história é uma ciência em árdua construção.

O movimento dos Annales liderou um novo olhar sobre a história, propondo novos objetivos e novos métodos de investigação, buscando a interdisciplinaridade e ampliando o campo da pesquisa histórica. Porém, esses acontecimentos comprovam que a necessidade de um ensino de História mais abrangente e significativo para a humanidade não é uma abordagem recente. Uma insatisfação com a forma em que a história era tratada já tinha sido apresentada por Marc Bloch e Lucien Febvre, na década de 1910 e 1920, quando eles alertaram a comunidade acadêmica acerca da necessidade de se instituir um fazer historiográfico.

Nesse novo modelo, o objetivo do historiador foi ampliar a visão do homem, o que resultou na criação da revista *Annales d'histoire économique et sociale* em 1929, mais tarde chamada de Annales. Através dela foi promovida a pluridisciplinaridade, agregando outras disciplinas para o contexto histórico, como a Geografia, a Sociologia, a Antropologia, entre

outras. Em torno da revista também surgiu uma nova concepção de história que visava estruturas particulares, uma busca por uma história totalizante.

A luta de alguns historiadores era contra aquela história global em detrimento do estabelecimento de outra, a qual costumavam chamar de uma história em migalhas. Eles defendiam uma ciência que integrasse os diferentes ritmos temporais, sendo uma integração da multiplicidade temporal, renunciando o mecanismo das análises, indo contra o viés politicista da tendência positivista e o economicismo da história marxista.

O anseio era por uma história social, que correspondesse à ação social dos homens, uma “história de baixo” que trabalhasse com os diferentes sujeitos históricos, possibilitando uma renovação dos estudos, tendo como principal proposta a interdisciplinaridade.

Ao longo das três fases da história dos Annales foi deixado de lado o ensino de história responsável pela perpetuação de heróis e memórias nacionais. O ensino influenciado pelas ideias das Annales se preocupava em buscar o novo teor universal no cotidiano, recuperando a memória do homem comum e não se restringindo em atividades somente na sala de aula. O objetivo dessa nova tendência era de que o aluno fizesse parte da história e se percebesse como sujeito ativo na construção dela, porque as novas propostas metodológicas concentraram-se no cotidiano.

Segundo Reis (2006), os Annales pretendiam fazer da história uma ciência social. Ao longo das três fases e de sua história, as posições dos membros do grupo variaram em relação à definição que faziam da história – uma ciência social. Essa aproximação da História com as Ciências Sociais aconteceu em três momentos: quando houve a percepção do mundo humano com outra temporalidade, quando foi constatada a impossibilidade da cooperação e da interdisciplinaridade no mesmo tempo histórico tradicional e quando trouxeram para a disciplina de História uma nova representação do tempo histórico que tornou possível a colaboração com as Ciências Sociais.

Em 1970, Jacques Le Goff deu início a uma nova tendência no ensino de História, à *Nova História*, com destaque para a história das mentalidades, fazendo uma articulação entre a micro e a macro história, fazendo uma ligação entre a história econômica e a história política, ressaltando o papel dos indivíduos. É evidenciado o relativismo da história e o envolvimento com outras disciplinas, principalmente às Ciências Sociais. Jacques Le Goff e Pierre Nora se expressam a respeito da seguinte maneira:

O essencial não é sonhar, hoje, com prestígio de ontem o de amanhã. É saber fazer a história de que temos hoje necessidade. Ciência do domínio do passado, e da

consciência do tempo, deve ainda definir-se como ciência da mudança, da transformação. (LE GOFF, NORA, 1997, p. 14)

A Nova História vem influenciando o ensino de história e conseqüentemente estudos históricos correspondentes, servindo de inspiração para o que se está produzindo em matéria de investigação histórica nos meios acadêmicos. Portanto, pode-se afirmar que a história passa a ter importância como disciplina acadêmica, dando ênfase a uma vertente diversa de análise e tomando como ponto de partida uma perspectiva mais ampla, uma disciplina mais dinâmica, que realiza um diálogo entre passado e presente.

Segundo Peter Burke (1992), a Nova História é escrita como uma reação deliberada contra o paradigma tradicional - que poderia chamar-se de a visão de senso comum da história - não para enaltecê-lo, mas para assinalar que esse paradigma tem sido com frequência considerado a maneira de se fazer história, ao invés de ser percebido como “uma” dentre várias abordagens possíveis do passado.

Para os historiadores da Nova História, tudo tem um passado que pode, em princípio, ser reconstruído e relacionado ao restante do passado, possibilitando a abertura para concepções novas, a respeito de temas pouco frequentados pela historiografia. Isso foi abordado por Foucault (1997) como os poderes, os saberes enquanto poderes, as instituições supostamente não políticas, as práticas discursivas:

Uma descrição global cinge todos os fenômenos em torno de um centro único, princípio, significação, espírito, visão do mundo, forma de conjunto; uma história geral desdobraria, ao contrário, o espaço de uma dispersão. (FOUCAULT, 1997, p.12).

Influenciando e sendo influenciado por seu tempo, dentro da Nova História, Foucault exerceu forte influência e trouxe para o debate acadêmico assuntos até então não discutidos, como a loucura, a sexualidade e o crime. Centralizando suas pesquisas essencialmente nas práticas, utilizou os documentos de forma contrária ao que faziam os historiadores antes dele, que buscavam uma suposta verdade literal sobre a vida dos homens. Porém esse autor expôs seu pensamento principalmente nos conceitos debatidos em sua obra *Arqueologia do Saber*, de 1969, ao fazer uma avaliação da proposta da Nova História.

Segundo Reis (2000), para Foucault, a história existe para usar documentos e interrogá-los, com a finalidade de “reconstruir” a partir deles, o passado que desapareceu. Por isso, a Nova História tenderia apoiar-se na arqueologia.

A influência de Foucault sobre o ensino de história, pode-se dizer que não teve uma aceitação por muitos historiadores, que segundo Reis (2000), consideravam uma “traição” aos

fundadores dos Annales. Para estes, a história estava se perdendo no fragmento do saber, nas práticas discursivas, nos micropoderes, produzindo uma história fragmentada. Apesar dessa divergência, no plano geral, da história dos Annales, a interdisciplinaridade continuou sendo a orientação central.

Durval Muniz de Albuquerque Junior (2007) faz uma reflexão sobre a contribuição do pensamento de Foucault para o ensino de história e do saber histórico. Ressalta o conceito e a prática da história e faz um diálogo com um pensamento contemporâneo:

A prática da História, para Foucault, recusa, como faz a genealogia de Nietzsche, a pesquisa das “origens”. Se a História é uma competição incessante de força, nos começos históricos só se encontra o clamor das lutas, o ruído dos enfrentamentos. Os historiadores devem estar atentos não para as causas dos fatos, tomadas como sendo um vento anterior que se desdobra e continua em um posterior, mas para a multidão de elementos que se aproximam e se cruzam num dado momento e que resultam em um acontecimento (ALBURQUERQUE, 2007,p.167).

Albuquerque (2007) conceitua história, afirmando que ela cria um tempo abstrato, tempo resumo de múltiplas experiências, das quais se busca captar o sentido mais geral. A “memória histórica” é fragmentária; a história é processual; esta busca ir além da imagem que os próprios grupos fazem de suas ações, aquela que se deixa impregnar pela visão imediata de um grupo.

A História é, pois, sobretudo, conceitualizada, ou seja, intervenção de conceitos para a elaboração de um passado que coexista com o presente do historiador. Esta conceitualização requer, sobretudo, o uso do pensamento, das categorias abstratas com as quais se organiza o material empírico das fontes. É por isso que a relação do historiador com as memórias é uma relação de violência.(ALBURQUERQUE, 2007, p. 206).

Ao analisar a contribuição dessas correntes historiográficas no ensino de história, percebe-se que a disciplina está atualmente se adaptando. Em decorrência das mudanças sociais e das transformações do mundo em geral, as consequências vão refletir na área da educação, por meio de uma série de interferências do Estado na organização e seleção dos conteúdos que formam os currículos nos diferentes níveis de ensino, desde o básico até o superior. Esses fatos podem ser citados como fatores que, de certa forma, influenciam as várias alterações que as propostas curriculares oficiais buscam trazer às escolas. Essas alterações não podem ser evitadas, pois há mudanças crescentes em nossa sociedade, nas quais pode-se destacar a globalização, a econômica, a expansão da cultura e a redução das distâncias espaço-temporais.

Tanto a corrente marxista, positivista ou dos Annales influenciaram significativamente o ensino de história ao longo dos anos. Nesse contexto fez-se necessário a análise das correntes historiográficas para que pudéssemos compreender a relação de poder existente na formação do currículo, principalmente a partir do século XIX. Posterior a essas múltiplas influências, os trabalhos na área de currículo buscaram na sua maioria, a sua compreensão como espaço de relação de poder, influenciados por pensamentos pós-modernos e pós-estruturalistas que vinham de uma tentativa de compreensão da sociedade pós-industrial presentes nas decisões modernas.

#### 1.4 As relações de poder no Currículo de História

Há a necessidade de serem analisadas as relações de poder presentes na organização do currículo de história, pois observa-se que se faz prevalecer determinado conteúdo em função de interesses e objetivos específicos. Grupos de pesquisas dentro das correntes historiográficas trabalhavam com produções agrupadas às tendências maiores, salientando o trabalho das lideranças dessas correntes, deixando de destacar as produções esparsas de diferentes sujeitos.

Foucault (1997) nos fornece recursos para a compreensão da relação de poder presente no currículo e, conseqüentemente no ensino de história, através de seu comentário na obra *Vigiar e Punir*. Em sua concepção, existem diversos discursos<sup>6</sup> constituintes de regimes de verdades<sup>7</sup> e micropoderes descentrados com ações produtivas, em que o conhecimento e os saberes proporcionam liberdade, esclarecimento e autonomia, pois existe uma relação de poder permanente entre eles.

Foucault (1991) compara a escola a outras instituições que usam a disciplina para domesticar os corpos, como as fábricas, hospitais, quartéis e conventos; sendo que o maior desafio dessas instituições é o controle do corpo. De todas as instituições disciplinares citadas por Foucault, talvez, a mais ampla é a escola, pois nelas os (sujeitos) alunos passam a maior parte de sua formação.

---

<sup>6</sup> Para Foucault discurso é "conjunto de enunciados que provem de um mesmo sistema de formação; assim se poderia falar de discurso clínico, discurso econômico, discurso da história natural, discurso da psiquiatria(...). Este constitui por um número limitado de enunciados pelos quais se pode definir um conjunto de condições e exigências." (Foucault,1997, p. 141)

<sup>7</sup> Foucault entende verdade como "o conjunto de procedimentos que permitem pronunciar, a cada instante e a cada um, enunciados que será considerado como verdade." (Foucault,2001,p.14)

O que pretende-se destacar ao usar essa obra é que as relações de poder não ocorrem somente com o controle do corpo, mas também através da submissão dos conhecimentos à disciplina institucional, sendo chamada pelo autor de “escolarização dos saberes”. A relação de poder presente na instituição escolar e, pressupõe-se, também no ensino de História, é observada por intermédio do exame e no currículo da disciplina, como uma forma de punição e controle sobre o aluno, produzindo sujeitos capazes de responder às demandas flexíveis do mercado:

O exame combina as técnicas da hierarquia que vigia as da sanção que normaliza”. É um controle normalizante, uma vigilância que permite qualificar, classificar e punir. Estabelecer sobre os indivíduos uma visibilidade através da qual eles são diferenciados e sancionados. É por isso que, em todos os dispositivos de disciplina, o exame é altamente ritualizado. Nele vêm-se reunir a cerimônia do poder e a forma da experiência, a demonstração da força e o estabelecimento da verdade. (FOUCAULT, 1991,p.164)

Quando se fala em relação de poder, não menciona-se um tipo de poder único soberano, mas o poder como foi descrito ao longo de muitas produções, nas obras de Foucault. Conforme o autor, ele se distribui em várias relações pequenas, individuais de pequenos grupos, sendo que na imposição do currículo não é diferente, pois se exige jogos de poder, inclusão e exclusão que são impostos, resultante de um ato discursivo que nem sempre vem a ser a vontade do aluno e até mesmo do professor. Quando analisa-se o currículo, a relação de poder sempre se faz presente, pois a tomada de decisão acaba por gerar exclusões e inclusões que se tornam presentes, também, nos materiais didáticos que materializam as propostas curriculares, retendo a formação da cidadania que se pretende construir.

O currículo de História, na maioria das vezes, é organizado de forma linear, com registro de conceitos, datas e fatos justapostos, de uma forma bastante arbitrária. É constituído pela instituição escolar, a fim de organizar o conhecimento e a experiência humana. Um instrumento convertido em uma única meta educacional apresentada ao aluno, definindo as formas legítimas de fazer perguntas e de documentar respostas sobre determinado assunto. Por meio dele é criado um conjunto de rituais: elaboração de conceitos, cópias e “decorebas” que passam a ser considerados como construção do saber legítimo.

Os conteúdos no currículo ficam isolados uns dos outros, sem relação, limitando o controle do professor ao aluno sobre o seu desenvolvimento. Com isso, ocorre a impossibilidade de selecionar outros conteúdos, ou reorganizá-los para se relacionarem com acontecimentos ligados a questões sociais ou algo do interesses do educador e educando. Dessa maneira, é criado um currículo fechado, que propõe narrativas que disciplinam, organizam, estruturam aquilo que falam, criando um “discurso de verdades”.

As primeiras discussões, críticas, sobre a formação do currículo, ocorreram nos Estados Unidos no final do século XIX. Apesar de continuarem ainda sendo levantadas, percebe-se que o currículo é uma forma de entender e organizar o processo educativo escolar, com objetivo de levar os alunos a racionalizar somente os assuntos pré-definidos.

Algumas transformações sociais e econômicas advindas do fortalecimento de um modelo capitalista de governo, o crescimento das cidades e a industrialização, fez com que fosse transferida para a escola a responsabilidade de aperfeiçoar os alunos para as exigências do mercado. Ao analisar a formação do currículo, Antonio Moreira e Thomaz Tadeu da Silva no livro *Currículo, Cultura e Sociedade* (2005), comentam que o sucesso na vida profissional passou a requerer evidências de mérito na trajetória escolar.

A escola foi, então, vista como capaz de desempenhar papel de relevo no cumprimento de tais funções e facilitar a capacitação das novas gerações às transformações econômicas, sociais e culturais que ocorriam. Na escola, considerou-se um currículo como o instrumento por excelência do controle social que se pretendia estabelecer ( MOREIRA, SILVA, 2005,p. 10).

Tendo a escola incumbência de preparar os alunos para se adequar às novas necessidades econômicas, tornou-se importante a organização do currículo com conteúdos que levassem os alunos a aprender aquilo que seria imposto. Assim, a formação do currículo passou a servir, na maioria das vezes, como um espaço de poder. Manifestando-se, no currículo relações de poder, isto é, em relações sociais em que certos indivíduos ou grupos estão submetidos à vontade e à decisão de outro:

É nessa perspectiva que o currículo está centralmente envolvido em relação de poder. Como vimos acima quando discutimos conceitos de ideologia cultura, o conhecimento corporificado no currículo é tanto o resultado de relação de poder quanto seu constituidor ( MOREIRA, SILVA,2005, p. 29).

Dessa forma, as discussões em torno do currículo são de extrema importância por proporcionar uma relevância social, pois o currículo não pode servir apenas para transmissão de conhecimento, mas para a formação de cidadãos conscientes. Além disso, a questão do currículo está ligada às questões centrais da escola, o que ela faz ou deixa de fazer.

Segundo Silva (1999), a política curricular define os papéis de professores, de alunos e suas relações, distribuindo funções de autoridade e de iniciativas. Determina o que passa por conhecimento válido e por formas válidas de verificar sua aquisição. O currículo efetua um processo de inclusão de certos saberes e de certos indivíduos e, conseqüentemente, causa a exclusão de outros, construindo hierarquias, estabelecendo diferenças e produzindo identidades.

Dentro dessas perspectivas pós-estruturalistas, em que se defende que as teorizações sejam problematizadas e não se baseiam em uma visão estática sobre currículo, nem tão pouco em um produto acabado, finalizado. Porém, uma forma de representação que se constitui como sistema de regulação moral e de controle. Tanto é produto das relações de poder e identidades sociais, quanto seu determinante. Somente a crítica ao currículo não seria suficiente para a prática educacional, sentindo-se, assim a necessidade de ampliar o espaço político-social dentro da escola, visando uma educação inclusiva, tratando o currículo como prática de significação.

Diante dessa problemática, surgiu a necessidade de criar-se projetos interdisciplinares dentro do conteúdo estabelecido pelo currículo. Porém, com restrição, porque a aplicação foi em uma rede educacional privada, não tendo como fugir do poder exercido pelo currículo. O objetivo de trabalhar projetos interdisciplinares não é construir-se verdades sobre determinados saberes, mas proporcionar aos alunos oportunidade para fazerem suas descobertas, sem impor-lhes uma história pronta.

Na seleção dos conteúdos para a formação do currículo de História, segue-se os interesses dos grupos e classes colocadas em vantagens na relação de poder. Na maioria das vezes, o currículo leva para a sala de aula uma versão pronta de determinado conteúdo que contribui para prolongar as relações de poder como a história de heróis, ainda presente nos livros didáticos.

O currículo de História ainda serve para ressaltar a história das classes dominantes, fugindo de quem realmente faz a história, o povo. Sendo que deveria ser um meio para a aquisição de capacidade que auxiliem os alunos a produzirem e usufruírem bens culturais, sociais e econômicos, acabam desenvolvendo no aluno apenas uma visão crítica. Acredita-se que por isso, a formação do currículo deve ser a partir das necessidades em consonância com as problemáticas sociais marcantes em cada momento histórico.

Ao analisar o currículo de história não é objetivo colocar lógicas totalizadoras da verdade sobre currículo, nem formular uma “verdade” com uma tendência de instalar-se em posição de verdade. Porém, pretende-se abrir discussões para serem analisadas com o fim de proporcionar estratégias que incorporem ao currículo as perspectivas de interrupção e de desestabilização do senso comum. Também objetiva-se completar as diversidades de identidade que fazem parte do processo educacional, oportunizando a todos se desenvolvem e possibilitando a ampliação do espaço político e social dentro das instituições educacionais. Além disso, visa abrir espaço para uma teoria e uma prática educacional crítica.

Como afirma Silva (1999), não deve-se apenas questionar as relações sociais e históricas que constroem nossas presentes categorias de divisão e exclusão social, mas ter presente a ideia de nossa identidade social, sabendo que não será produzida apenas no interior da escola, mas no contexto de processos pedagógicos e formativos mais amplos.

Quando refere-se ao currículo não se está analisando simplesmente a grade curricular, artefato da educação, mas a estrutura escolar como um todo, envolvendo conteúdo e prática. Sem propor uma formação de currículo universal, fechado em uma perceptividade única, mas uma dinâmica curricular que tenha uma ligação entre o currículo e sociedade. A proposta de trabalhar com projetos interdisciplinares coloca em destaque que não basta que os conteúdos sejam apenas ensinados, é necessário que tenham uma importância social, que venha a contribuir para a formação.

Santomé (1998) nos fala da interferência positiva ao currículo causado por projetos emancipados, destinados ao membro da sociedade, com o objetivo de especificar os princípios de procedimentos que permitem compreender e sugerir processos de ensino e aprendizagem. Propõe metas educativas sobre blocos de conteúdos culturais que melhor contribuam para uma socialização crítica dos indivíduos.

Para o autor, os projetos têm por finalidade colocar em prática a ação educativa, desenvolvendo capacidades para tomadas de decisões, proporcionando aos alunos e aos professores uma reconstrução reflexiva e crítica da realidade. Para isso, deve ser tomado como ponto de partida as teorias, conceitos, procedimentos e costumes que existem nessas comunidades os quais se deve facilitar o acesso.

### **1.5 Currículo e Estudos Culturais no ensino de História**

Inicialmente os estudos culturais britânicos tinham como objetivo inicial “um projeto de pensar as implicações da extensão do termo cultura para que incluísse atividades e significados das pessoas comuns, esses coletivos excluídos da participação na cultura quando é a definição elitista que governa.” (Barker e Beezer, 1994, p.12)

Aproximando-se da educação por ter uma proposta interdisciplinar e abrindo espaço para uma diversidade metodológica, a influência das pesquisas realizadas no campo dos Estudos Culturais, agregadas ao currículo de História é uma oportunidade que o educador dispõe para ligar os alunos ao mundo, a fim de que estes possam compreender a diversidade cultural como

algo real e não viver como espectadores de conflitos religiosos, étnicos e raciais. O objetivo será analisar até que ponto os estudos culturais estão presentes na prática educativa do ensino de história.

De acordo com Barker e Beezer (1994), inicialmente os estudos culturais britânicos tinham como objetivo inicial um projeto de pensar as implicações da extensão do termo cultura que incluísse atividades e significados das pessoas comuns, mas esses coletivos passaram a ser excluídos da participação na cultura quando é a definição elitista que governa.

Sendo a escola o lugar onde se educa para a vida e se formam as novas gerações para o exercício da plena cidadania, esse estudo procura contribuir significativamente para torná-la um lugar de descoberta e de significado, sinônimo de novo, em que o educador desperte no aluno o que ele já sabe. Além disso, deve contribuir para a formação de cidadãos conscientes e que tenham compreensão de seu cotidiano, sujeitos da história, oportunizando o resgate de sua história. Assim, a presença dos Estudos Culturais à prática educativa tornou-se algo relevante, uma forma de aproximação e envolvimento com o diferente. A aplicação desses Estudos na sala de aula ajudaria os alunos de forma mais dinâmica, a reordenar e reestruturar essas informações e experiências.

Se for realizado um paralelo com conteúdo imposto no currículo e uma forma de desenvolver no aluno uma visão mais abrangente sobre diferentes aspectos da vida social, percebe-se que é imprescindível dar prioridade aos estudos culturais. Porém, na prática estes ficam esquecidos, na maioria das vezes, por receio de não se vencer o conteúdo exigido na grade curricular. É importante ser destacada, também, a influência da formação de muitos professores, vindos de uma educação “mecânica”, em que é transmitido o conteúdo, sem ser questionado ou praticado. Dessa forma, cria-se uma cultura de que os conteúdos presentes nos livros didáticos são os únicos possíveis, tornando assim difícil acrescentar outros do dia a dia aos tradicionais. Assim, a incorporação de outros assuntos, como os Estudos Culturais, que, por não estarem de forma explícita no conteúdo, tornam-se insignificantes.

Para Hall (2003), os Estudos Culturais abarcam discursos múltiplos, bem como numerosas histórias diferentes. Compreendem um conjunto de formações, com as suas diferentes conjunturas em momentos no passado. Por isso, os Estudos Culturais aliados às práticas diárias de sala de aula podem contribuir para levar os alunos a participar dos problemas sociais. No cotidiano da sala de aula tornam-se uma oportunidade dos professores ligarem os alunos ao mundo, para que compreendam a diversidade cultural como algo real e não se portarem como espectadores de conflitos religiosos, étnicos e raciais.

Como a presença dos Estudos Culturais à prática educativa tornou-se algo significativo, acredita-se que seja necessário às instituições educacionais compreenderem que a escola não é mais o único meio de transição de saber. É fundamental que percebam que existem muitos outros lugares onde ocorre a educação: como a troca de informação nas brincadeiras no pátio de um condomínio ou em uma reunião sindical, na comparação de preços ao frequentar um mercado, nos passeios nas praças, através dos meios de comunicação, no convívio na família ou no trabalho.

Cabe à escola, nesse contexto, desenvolver no aluno formas de atribuir significados às mensagens, a essa democratização de saberes, vinda dessas culturas vividas na rua, na mídia, nas relações informais com colegas e família que fornecem elementos cognitivos para serem analisados criticamente na escola. Estes dão um significado pessoal, como artefatos produtivos às práticas de representação de um grupo.

Os Estudos Culturais na sala de aula ajudariam os alunos de forma mais dinâmica, a reordenar e reestruturar essas informações, essas experiências de vida, levando-os a pensarem por meio dos conhecimentos relacionados com a cultura e a descobrirem discursos impostos como verdades.

Como afirma COSTA (2003):

Os Estudos culturais não pretendem ser uma disciplina acadêmica no sentido tradicional com contornos nitidamente delineados, um campo de produção de discursos com fronteiras balizadas. Para a autora, espera-se ao contrário, ser apresentado como um conjunto de abordagens, problematizações e reflexões situadas na confluência de vários campos já estabelecidos (COSTA 2003.p.11).

Para a autora é importante buscar inspiração em diferentes teorias, é romper certas lógicas cristalizadas, consagradas, como a imposição da instituição educacional quanto à organização do currículo de História já mencionada anteriormente, Também a limitação do professor ao organizar e planejar suas aulas sem condições de fazer uma ligação com os acontecimentos vivenciados pelos alunos dificulta o desenvolvimento de práticas educativas mais dinâmicas. Limitam os estudantes para um envolvimento com os problemas sociais impedindo-os de se sentirem sujeitos históricos.

Essas imposições do conhecimento como algo arbitrário colocado pelo currículo e a instituição escolar sobre o que ensinar e de que forma ensinar, exige que o professor também exerça sua relação de poder e acrescente os Estudos Culturais a sua prática educativa.

Os Estudos Culturais no ensino de História abrem uma porta para desmitificar e atuar no currículo com mais dinamismo, ativando o interesse do aluno, despertando a curiosidade e o respeito pelo outro, ajudando-o a se ordenar e reestruturar discursos impostos como verdades.

Essas novas abordagens sobre a educação colocam em questão o envolvimento histórico do currículo com os Estudos Culturais, tornando-se um espaço de extrema importância para trabalhar nos problemas gritantes como as desigualdades sociais.

Segundo Santomé (1998), os Estudos Culturais presentes no currículo é uma oportunidade de serem colocados em prática projetos que visam o estudo de grupos sociais marginalizados ou excluídos, conforme é abordado a seguir:

Quando se analisa de maneira atenta aos conteúdos que são desenvolvidos de forma explícita na maioria das instituições escolares e aquilo que é enfatizado nas propostas curriculares, chama fortemente atenção à arrasadora presença das culturas que podemos chamar de hegemônica. As culturas ou vozes dos grupos sociais minoritários ou marginalizados que não dispõem de estruturas importantes de poder costumam ser silenciadas, quando não estereotipadas e deformadas, para anular sua posição possibilidade de reação (SILVA, In: SANTOMÉ, 1998, p.161).

A seleção dos conteúdos para a formação do currículo de História segue os interesses dos grupos e classes colocadas em vantagens na relação de poder, na maioria das vezes. Dessa maneira, introduzem para a sala de aula formas de induzir conhecimentos que produzem exaltação e identidades sociais que ajudam a prolongar as relações de poder, como a história de heróis, ainda presente nos livros didáticos.

O currículo de História ainda serve para ressaltar a história das classes dominantes, fugindo de quem realmente faz história, os diferentes sujeitos. Sendo que deveria ser um meio para a aquisição de capacidade que auxiliaria os alunos a produzirem bens culturais, sociais e econômicos, para deles usufruírem e desenvolverem uma visão crítica. Acredita-se que para isso a elaboração da grade curricular que define os conteúdos, deva acontecer a partir das necessidades relacionadas às problemáticas sociais marcantes em cada momento histórico.

Os trabalhos precursores dos Estudos Culturais, apesar de não serem únicos nas suas perspectivas de problematização, estão unidos por uma abordagem cuja ênfase recai sobre a importância de se analisar o conjunto da produção cultural de uma sociedade, suas diferentes práticas, para entender os padrões de comportamento e a constelação de ideias compartilhadas por homens e mulheres que nela vivem. Em seus desdobramentos, os Estudos Culturais investem intensamente nas discussões sobre a cultura, colocando a ênfase no significado político (COSTA, 2003, p. 14).

Silva (2003) salienta o pensamento de Foucault, quando comenta sobre os discursos de poderes dentro da análise cultural. Segundo Silva, os discursos situam-se em um campo estratégico de poder, e estão localizados entre, de um lado, a relações de poder que definem o que eles dizem e como dizem e, de outro, efeitos de poder que eles põem em movimento. Em sala de aula presencia-se discursos trazidos pelos alunos, influenciados por relação de poder imposta pela sociedade.

Para o autor as noções de imagem e de estereótipo<sup>8</sup> estão ligadas, através de representação. A noção de estereótipo designa as fórmulas simplificadas pelas quais certos grupos culturais e sociais são descritos, tornando-se uma forma de conhecimento, num processo pelo qual buscamos conhecer o outro.

No estereótipo a complexidade do outro é reduzida a um conjunto mínimo de signos: apenas o mínimo necessário para ligar com a presença do outro sem ter de se envolver com o custoso e doloroso processo de ligar com as nuances, a sutileza e as profundidades da alteridade. O estereótipo é, assim, o resultado de um complicado compromisso (SILVA, 2003, p.51).

A aproximação dos Estudos Culturais e a prática educativa no ensino de História leva à percepção que vivencia-se uma nova forma de conceber a escola, de práticas educativas.

Para Costa (2003) no Brasil, as contribuições mais importantes ligadas aos Estudos Culturais, parecem ser aquelas que têm possibilitado a extensão das noções de educação, pedagogia e currículo para além dos muros da escola. A desnaturalização dos discursos de teorias e disciplinas no aparato escolar, a visibilidade de dispositivos disciplinares na escola e fora dela; a ampliação e complexidade das discussões sobre identidade e diferença e sobre processos de subjetivações. Sobretudo, tais análises têm chamado a atenção para novos temas, problemas e questões que passam a serem objetos de discussão no currículo e na pedagogia.

Para o professor tudo isso implica em mudanças significativas, que desafia a ultrapassagem da noção de transmissores de informações para uma forma de perspectiva mais dinâmica, ligando o conhecimento a situações vivenciadas e presenciadas pelos alunos, fazendo com que se sintam seres históricos, responsáveis pelas questões ligadas à sociedade.

É um desafio deslocar da teoria para a prática, verdades impostas e ainda levar os alunos a desenvolverem um senso crítico sobre essas verdades. Mais ainda, é trabalhar na prática diária de sala de aula as observações da sociedade, vendo-se como alguém que faz parte ativa desses grupos.

---

<sup>8</sup> O conceito de estereótipo é citado por Homi Bhaba, no livro *O local da cultura*, onde é feita uma crítica à imposição cultural, a partir dos termos hibridismo e multiculturalismo usado para conceituar a influência de uma determinada cultura sobre a outra, a ideia de várias culturas num espaço sem negociação.

## 2 PRÁTICA EDUCATIVA NO ENSINO DE HISTÓRIA

Como foi analisada no capítulo anterior, a prática educativa no ensino de História, durante muito tempo, teve um caráter determinado pelas correntes historiográficas do Positivismo e do Marxismo. Dessa maneira, há uma limitação quanto ao aprendizado dos alunos sobre os grandes acontecimentos históricos e dos feitos heróicos nacionais; também ficam excluídas as questões voltadas para a área econômica.

Essas correntes influenciam a formação de professores que chegam às salas de aula com uma visão determinada por essas tendências. Nesse contexto, o ensino, conflita com a dinâmica vivenciada pelos alunos e até mesmo pelos professores, ou ainda, omite fatos importantes da História nacional e universal.

Dentre essas divergências de ensino, está incluída a forma como é apresentado o conteúdo nos livros didáticos. Estes causam dificuldades para o desenvolvimento de aulas dinâmicas e atrativas e o impedimento para o aluno perceber-se como sujeito integrante da história.

Outro problema da prática educativa no ensino de História é o dilema vivenciado por professores em ensinar uma História Total ou História Nova, principalmente no Ensino Fundamental, em que muitos alunos não têm um conhecimento prévio, conforme comenta Jacque Le Goff: “Consagrar, como me dizem que se faz, um ano inteiro de história, numa classe, a um tema histórico, é levar as crianças a não compreenderem nada de História” (GOFF,1991,p.15). A preocupação de Goff está na eliminação da cronologia aplicada à metodologia, pois se os alunos não tiverem nenhum conhecimento do mais elementar, sem um sistema cronológico, nem sequer poderão compreender uma visita ao museu ou a um antiquário.

Para alguns professores, a vinculação do conteúdo com o contexto da vida real do aluno, como sujeito histórico e social, é um dos maiores desafios para a prática educativa e o ensino de História, principalmente quando se precisa seguir um cronograma político.

Para justificar essas questões levantadas, foi realizado um questionário com cinco professores graduados em História, atuantes nas séries finais do Ensino Fundamental (do 6º ao 9º ano) da rede privada de ensino, em uma escola de Porto Alegre/RS.

Além disso, foi elaborado um estudo bibliográfico, a fim de obter uma fundamentação teórica significativa, para serem analisados e confrontados os objetivos no ensino dessa disciplina, bem como a contribuição real desse conhecimento para a formação da cidadania.

## **2.1 A formação do professor**

Quando é abordado o ensino de História dentro da realidade brasileira, percebe-se que se trata de um assunto bem complexo e que merece muita atenção. Esse fato inicia um questionamento: o que ensinar em uma sociedade multicultural<sup>9</sup>, com valores e percepções sociais diferentes? Será possível elaborar e utilizar um currículo para o ensino de História que seja único, abordando todos os interesses? O que se deve ensinar? Quais temas, fontes ou materiais usar para fazer uma mediação entre passado e o presente vivido pelos alunos? Até que ponto o historiador condiciona a História a partir de sua visão? É possível o despreendimento das interpretações e trazer para a sala de aula um ensino de História que seja significativo e contribua para a formação de seres pensantes e críticos e não meros repetidores do pensamento alheio?

Se forem analisados esses questionamentos dentro de uma visão foucaultiana pode-se destacar, como já foi feito no capítulo anterior, as versões de verdade que se sobressaem na educação, principalmente no ensino de História, ligada a sistema de poder. Quando o poder e a verdade estão ligados, os discursos acabam sendo vistos funcionando como regimes de verdade. Para Foucault, “cada sociedade tem seu regime de verdade, sua política geral de verdade, isto é, os tipos de discursos que aceita e faz funcionar como verdadeiros; os mecanismos e instâncias que permitem distinguir entre sentenças verdadeiras e falsas” (FOUCAULT, 1980, p.131).

O ensino de História passou por influências e construções de verdades dentro das correntes historiográficas, mas ainda sofre com formas de exercício do poder. Após analisar a influência das correntes historiográficas sobre o ensino de História, percebe-se que o poder, dentro do processo de aprendizagem, deixou de ser exterior aos sujeitos para tornar-se interior. Foucault (1991) acrescenta que essas penalizações exteriores, inclinam-se ao desaparecimento, sendo que a natureza que se confere a cada aluno aparece como o resultado

---

<sup>9</sup> O que define uma sociedade multicultural é quando percebemos uma série de culturas com características diferentes na mesma sociedade.

de suas aptidões. A propensão é evitar que os conflitos sociais ocorram, destacando a disciplinarização de sujeitos e saberes.

Apesar de a todas as tentativas, os objetivos propostos para o ensino de História, não foram alcançados totalmente, porque houve resistência. Pois não vive-se em uma sociedade estática. Como seres humanos, há uma permanente construção. Não pode-se deixar de perceber que a sociedade está passando por mudanças e estas estão chegando à escola. Vive-se em uma época de quebra de paradigmas. Os alunos estão chegando às escolas com conceitos e valores diferentes daqueles que os professores foram educados. Essa diferença vem causando, de certa forma, um *descompasso* entre a realidade em que o professor foi educado e a realidade que os alunos vivem.

Ao ser analisado o contexto escolar, pode-se fazer uma reflexão sobre o distanciamento entre a vivência do aluno e a metodologia do professor para trabalhar determinados conteúdos. O dinamismo vivenciado pelo aluno está fora da realidade transmitida pela maioria dos professores de História.

Esse distanciamento no ensino dessa disciplina fica mais evidente quando analisa-se a História da Educação. Percebe-se que continua havendo grandes mudanças, reformas e aperfeiçoamentos em relação ao ensino. O papel do professor, na maioria das vezes, era de exercer influência sobre o comportamento dos sujeitos sociais que ali atuavam, levando à construção de um discurso que influenciava comportamentos.

Na antiguidade oriental a educação não se separava da religião. Quem transmitia esses valores eram os ancestrais, escribas, sacerdotes ou monges. A eles era confiada a técnica manual da escrita e o treinamento para ela. Na Grécia clássica, a religião foi substituída pela inteligência crítica, capaz de estabelecer uma lei humana não mais divina, tendo a necessidade de ter alguém que levasse à construção de um pensamento crítico que o libertaria.

De acordo com Marques (1990), pode-se constatar esse aprendizado:

“Dá-se assim, a passagem da educação do senhor guerreiro para a educação do escriba, literato sapiencial e técnico da escrita, funcionário da administração, aspirante à escalada dos cargos oficiais, que caracteriza a educação rememoradora do passado sagrado, própria dos orientais” (MARQUES, 1990, p. 63).

Esse objetivo inicialmente, da prática educativa, não visava um desenvolvimento intelectual e sim uma forma de conhecimento de si mesmo. Para isso, tornou-se necessário o desenvolvimento do diálogo<sup>10</sup>.

---

<sup>10</sup> Um dos objetivos da educação grega era formar cidadãos, para participar da vida pública de forma eloquente, com boa oratória. O desenvolvimento do diálogo era uma forma de atingir o êxito político, através da construção de discursos persuasivos e bons argumentos que justificassem a posição do orador. Dentro de uma realidade

Na formação ateniense, por exemplo, a educação formal começava para os meninos, a partir dos sete anos de idade, quando eram confiados a um pedagogo. Geralmente era um escravo idoso, que acompanhava o “aluno” o dia todo, ensinando Gramática, cálculos e conduta moral. O ofício de mestre não era uma tarefa desejada.

Segundo Marques (op. cit), no século VI, anterior a nossa era, a passagem do poder da aristocracia territorial para a nova classe dos mercadores tornava imprescindível o preparo para a carreira política. Dessa forma, surgiu uma nova categoria de professores, os sofistas, que eram grupos de mestres que tinham por objetivo viajar de cidade em cidade, realizando aparições públicas, oferecendo aos jovens, em troca de elevada retribuição pecuniária, os ensinamentos práticos da Ciência e das Artes e, sobretudo, a Arte Política por excelência.

Com o Cristianismo, a educação passou a ser ministrada pela família e na assembléia dos fiéis. Marques (op. cit) comenta que dentro da educação cristã o primeiro pedagogo foi Clemente de Alexandria, nascido em Atenas, instruído na Filosofia Neoplatônica, em que a Lei de Moisés e a Filosofia Grega inspiraram-se no “logos” para a revelação cristã. Já os padres da Igreja, buscaram a conciliação da Ciência e Literatura pagãs com a doutrina moral e religiosa do Cristianismo. Na idade Média, só eram dignos de serem ensinados os desenvolvidos nas faculdades do espírito.

Para Manacorda (2006), esses aperfeiçoamentos na educação, variaram conforme o momento histórico e no Antigo Império, por exemplo, os textos com o conhecimento evidenciam um tipo de educação que apontava para o homem político, ou seja, seu conteúdo baseava-se na arte de falar para dominar as classes inferiores. O ensino acontecia de pai para filho ou de mestre escriba para discípulo. Diferente dos nossos dias, percebe-se que o ensino de História nesse período tinha um grande significado. Os pais narravam para os filhos contos e fatos que serviam de orientações, sendo passadas de geração em geração. “Eis, por assim dizer, a imagem de uma relação pedagógica dentro de uma educação mnemônica, repetitiva, baseada na escrita e transmitida autoritariamente do pai para os filhos” (MANACORDA, 2006, p.12).

---

contemporânea cita-se o conceito de diálogo citando Paulo Freire. Para ele, o diálogo é um método que o professor deve usar para respeitar o saber do aluno que chega à escola. O diálogo assume valor importante numa prática educativa verdadeira, permitindo superar a prática de uma educação etnocêntrica: promovendo a convivência pacífica com o diferente. “Impõe-se como o caminho pelo qual os homens encontram seu significado enquanto homem” (FREIRE,1983, p. 28).

Com todas as mudanças, posiciona-se, basicamente, entre dois blocos paradigmáticos, instalados pelo próprio processo histórico: o conservador e o emergente. Porém, como toda a crise, esta também traz em si, sua própria superação, que aponta para uma nova inspiração paradigmática. Esta ruma a novos conceitos de relação de poder e descentralização, que se constitui em uma alternativa que deverá superar os modelos anteriores e que, por sua vez, não respondem aos atuais desafios.

Apesar de grandes mudanças no objetivo da educação ao longo da história, nota-se que o papel desempenhado pelo professor de História não teve grandes alterações. Apesar de a sociedade em geral passar por grandes reformas, ele continua, praticamente, exercendo-o da mesma maneira.

Na sociedade atual, percebe-se a necessidade de um profissional atualizado e motivado para realizar uma nova prática educativa no ensino de História. Que esteja apto a compreendê-la no seu fazer cotidiano. Um indivíduo que não é apenas agente passivo diante da estrutura. Ao contrário, trata-se de uma relação em contínua construção, de conflitos e negociações em função de circunstâncias determinadas.

Com a gritante revolução dos meios tecnológicos, o professor de História está sentindo a necessidade de mudanças urgentes. Existem causas externas e internas que estimulam a mudança na função do professor. Como causas externas verifica-se mudanças na sociedade, revolução científica e transformações na cultura de uma época. Quanto às causas internas, afigura-se o esgotamento de teorias e modelos tradicionais, que levam a buscar novas alternativas, envolvimento dos alunos com os meios de comunicação e a exigência de salas de aulas que contribuam com essa realidade.

A dificuldade de aderir ao uso de tecnologia da informação, também pode ser citada como uma causa interna, principalmente em relação à Internet. Isso porque a evolução tecnológica aperfeiçoa-se constantemente. A falta de informação e a ausência desse conhecimento faz com que os professores se distanciem ainda mais da realidade dos alunos. Quando é referido o uso da tecnologia, não está em evidência somente o computador ou a Internet, mas de uma forma mais ampla, os meios de comunicação disponíveis, como a fotografia, cinema, televisão, rádio, vídeo, etc. Por isso, levar para a sala de aula a tecnologia da informação pode ser um grande desafio para o profissional da educação.

Não deve ser esse o motivo de descartar o uso da tecnologia de comunicação na educação, especialmente no ensino de História, o professor deve buscar superar esse desafio. Uma sugestão é a busca de auxílio com os próprios alunos. Dentro da sala, principalmente nas

aulas de História, o uso tecnológico pode ser visto como uma alternativa para tornar as aulas mais dinâmicas.

Como exemplo de trabalho que se enquadre à realidade dos alunos é o uso de reportagens atuais sobre o assunto estudado, a crítica de cenas de filmes relacionadas ao conteúdo, a utilização de e-mail para informações de pesquisa relacionada à aula, a Internet como ferramenta de pesquisa, o uso de fotografias para debater um conteúdo. Esses são alguns exemplos práticos de como a tecnologia pode e deve ser inserida no ensino de História. Mantendo essa atitude o professor de História será mais valorizado e não estará tão distanciado do contexto de vida dos alunos.

Segundo Schimidt, ainda existe uma necessidade em investir em professores que qualifiquem o ensino de História, pois na maioria dos casos, o quadro-negro é um dos únicos recursos na formação desses profissionais. É isso que caracteriza o pensamento do autor:

O professor de história, por sua vez preocupa-se em exteriorizar o que sabe, tornando explícito o seu pensamento e as suas emoções. Ao mesmo tempo, ele vive a insegurança em relação à juventude dos seus próprios alunos e a defasagem entre sua própria formação e o aceleração contínuo dos novos estudos e pesquisa do conhecimento histórico (SCHIMIDT, 2003, p.56).

Diferente da teoria, na prática de sala de aula, cabe ao professor de História, a responsabilidade de ensinar o aluno a levantar problemas e a reintegrá-los ao conhecimento formado nas aulas de História. Essa prática gera a necessidade da integração entre professor e conhecimento; aluno e aprendizagem. Exigem do professor de História muito mais do que a erudição adquirida na graduação. Vivenciando esse contexto percebe-se que existe a necessidade de uma formação continuada. Com envolvimento em pesquisas ou capacitações dentro da própria instituição. Na prática, muitos professores saem da graduação sem ter uma noção real de sala de aula, sem contar que muitos acadêmicos fazem o curso porque gostam apenas da pesquisa histórica. Quando chegam ao final do curso, acabam indo para a docência com apenas a formação acadêmica, tendo uma ideia demasiadamente restrita e muito simplificada do trabalho docente.

A formação continuada surge como uma sugestão para tornar a prática educativa mais significativa. As teorias estudadas na formação acadêmica adquirem significados e concretude quando experienciadas e dialogadas com outros docentes, como no grupo de estudos, por exemplo. Dessa forma, o professor de História pode entender com mais significado sua responsabilidade como educador, ajudando seus alunos a compreenderem e melhorarem o

desempenho escolar e a vivência de mundo. Para tanto, a formação dos profissionais da área de História tem que ter um significado, uma função, a fim de servir de motivação aos alunos.

Somente a graduação não é suficiente para a preparação para a sala de aula. O domínio do conteúdo e as questões pedagógicas também são importantes. Estar atualizado com novas linhas de pensamentos é fundamental, a fim de adquirir estratégias para melhor apresentar o patrimônio cultural e histórico. Outro fator importante é a motivação do profissional, conforme comenta Pinsky:

Um professor mal preparado e desmotivado não consegue dar boas aulas nem com o melhor dos livros, ao passo que um bom professor pode até aproveitar-se de um livro com falhas para corrigi-las e desenvolver o velho e bom espírito crítico entre os seus alunos (PINSKY, 2008, p.22).

A graduação é o princípio para a prática educativa significativa, que leva o aluno a entender que a apropriação do conhecimento é uma atividade em que se organizam as informações históricas, retornando ao próprio processo de elaboração do conhecimento.

Outro fator importante na educação é a classificação do ensino em Fundamental, Médio e Superior que proporciona um distanciamento entre o que se orienta na teoria e a prática de sala de aula. Esse afastamento gera um desafio para o futuro docente em relacionar o conhecimento histórico específico com o conhecimento pedagógico e ainda despertar interesse nos alunos. Por isso, há a necessidade de uma reconstrução do conhecimento tradicional pelo aproveitamento das dinâmicas diárias em sala de aula. Essa é uma oportunidade para o professor aperfeiçoar sua formação, privilegiando-se desse espaço para organizar e relacionar as informações que os alunos trazem com o ensino de História. Outro desafio para os educadores é adequarem-se a novas discussões e pensamentos, porque eles receberam uma forte influência de determinada corrente historiográfica, tornando difícil a ruptura desses paradigmas assimilados.

Fica evidente essa dificuldade, quando o educando é levado a perceber as mudanças permanentes, os diferentes ritmos, os diferentes elementos que compõem um processo histórico. Exige do professor, acrescentar à sua fundamentação teórica o conhecimento pedagógico. Essa constituição do aprendizado, geralmente acontece quando o professor percebe que o ensinar História é muito mais que teorias. Compreende-o como um ensino transformador que vem a contribuir para que o aluno perceba-se como sujeito histórico. Esse processo é positivo e necessário, na medida em que contribui para a maturidade do profissional de História.

## 2.2 A interpretação do professor em relação ao ensino de História

A fim de justificar, ou não, as dificuldades comentadas sobre o desconforto em ensinar História dentro do ambiente escolar foi realizado um estudo de caso<sup>11</sup> em uma escola privada de ensino de Porto Alegre-RS.

Segundo André (1984), estudo de caso pode ser definido como “uma investigação sistemática de uma instância específica.” Sendo essa “instância” um evento, uma pessoa, um grupo, uma escola, uma instituição, um programa, etc., como constata-se na inserção do autor:

O estudo de caso não é o nome de um pacote metodológico padronizado, isto é, não é um método específico de pesquisa, mas uma forma particular de estudo. A metodologia do estudo de caso é eclética, incluindo, via de regra, observação, entrevista, fotografia, gravações, documentos, anotações de campo e negociações com os participantes do estudo (ANDRÉ, 1984, p. 52).

O uso do estudo de caso tem por finalidade enfatizar a importância de contextualizar as informações e situações retratadas, focalizando o particular. Neste caso, optou-se por questionários, a fim de justificar, ou não, as observações feitas.

Ao desenvolver a pesquisa, um dos objetivos foi a análise de questionários feitos com professores de História, a fim de justificar, ou não, as dificuldades comentadas sobre o desconforto em ensinar História dentro do ambiente escolar.

As informações coletadas foram interpretadas de forma ampla, superando o objetivo proposto, não se restringindo somente a dados qualitativos<sup>12</sup> – interpretativos. O procedimento metodológico foi realizado através da coleta desses dados, aplicados em forma de questionários e respondidos pelos professores de História da escola em questão.

O uso de questionário foi escolhido como categoria de análise, porque integra uma das características do estudo qualitativo, o qual permite a categorização das informações. A rede

---

<sup>11</sup> Para Yin (1990) estudo de caso é definido como “uma forma de se fazer pesquisa social empírica ao investigar-se um fenômeno.” Sendo este atual ou não, dentro de seu contexto de vida real, onde para o autor, as fronteiras entre os fenômenos e os contextos não são claramente definidas e na situação em que múltiplas fontes de evidências são usadas.

<sup>12</sup> A abordagem metodológica qualitativa foi a mais adequada para a pesquisa pelo estudo bibliográfico, a fim de cumprir os objetivos propostos na investigação. Conforme afirma Neves (1991), a pesquisa qualitativa se caracteriza por ser um processo de reflexão e análise da realidade, pela utilização de métodos e técnicas para compreensão detalhada do objetivo de estudo em seu contexto. Segundo o autor, esse método permite observações e aplicação de questionários.

privada de ensino foi escolhida pelo fácil acesso às informações. Além disso, a escolha contribuiu pela facilidade de realização de projetos interdisciplinares e aprofundamento do fenômeno estudado.

Outro fator dessa seleção foi a convivência e a familiaridade com a realidade analisada, composta por um número significativo de turmas das séries finais do Ensino Fundamental, totalizando trezentos e cinquenta alunos e, conseqüentemente, um número maior de professores de História graduados.

Após a escolha, foi feito o primeiro contato com o departamento de educação da rede escolar, a fim de apresentar o projeto de estudo e solicitar autorização para a realização da pesquisa na escola selecionada.

O primeiro contato foi por e-mail, posteriormente foi marcada uma reunião com os responsáveis pelo departamento e a direção da escola para ser obtida a autorização (ANEXO A) e a relação nominal das escolas (ANEXO B).

Essa rede privada de ensino tem no Brasil mais de trezentas unidades escolares, sendo que 29 ficam no Estado do Rio Grande do Sul, destas, cinco estão em Porto Alegre. Conseguida a autorização, houve um encaminhamento à coordenação pedagógica da escola, a fim de ser apresentado aos professores o projeto e o convite para participarem do questionário.

Os participantes do estudo receberam um termo de consentimento livre e esclarecido (APÊNDICE A), pelo qual tiveram seus direitos assegurados: ética, sigilo, privacidade. Após assinarem o termo, passaram a responder o questionário (APÊNDICE B). Os professores que participaram da pesquisa foram selecionados por estarem atuando nas séries finais do Ensino Fundamental, serem graduados em História, já que as séries iniciais do Ensino Fundamental os professores tem formação em outras áreas. Esses critérios estavam previamente estabelecidos por estarem de acordo com os objetivos da pesquisa qualitativa.

Os participantes da pesquisa foram identificados desta forma:

|                 |                 |
|-----------------|-----------------|
| Professor 1: P1 | Professor 4: P4 |
| Professor 2: P2 | Professor 5: P5 |
| Professor 3: P3 |                 |

O uso do questionário na pesquisa teve por objetivo analisar a questão da prática educativa no ensino de História, visando entender de que forma esses conhecimentos são repassados na disciplina e como contribuem para a formação da cidadania. Outro ponto

trabalhado nas questões foi como os professores de História lidam com a questão da prática educativa. Até quanto a teoria é aplicada na prática, contribuindo, assim, para analisar a dificuldade entre aluno e professor, em se relacionarem com o ensino de História na sala de aula.

É importante destacar que o questionário objetivou também analisar a interpretação do professor em relação ao ensino de História e de que forma esse ensino pode colaborar para a formação de educando críticos e conscientes dos problemas sociais. Além disso, teve por finalidade verificar se o uso de projetos interdisciplinares pode facilitar a relação entre teoria e prática.

Segundo Neves (1991), justifica-se o uso de questionário na abordagem metodológica qualitativa por ser uma série de perguntas ordenadas que devam ser respondidas por escrito pelo informante e estar acompanhado de instruções. Deve ser objetivo e limitado em extensão.

Os professores que responderam o questionário terminaram a graduação e atuam na área entre dois a dezenove anos e dão aulas no ensino Fundamental e Médio. Trabalham, em média, quarenta horas semanais. O questionário foi organizado em 15 questões, abordando o tema da pesquisa (A Prática Educativa no Ensino de História). Apesar da heterogeneidade das respostas, perante as mesmas perguntas, percebe-se alguns pontos convergentes nos depoimentos registrados.

Quando foi questionada a opinião sobre a formação do currículo de História, foram apresentadas respostas divergentes, como:

a) “Eu acredito que o currículo é bem abrangente, pegando os fatos mais importantes da História.” P1

b) “Minha formação foi realizada em um período em que o currículo estava organizado de forma muito centralizado nas disciplinas clássicas, na sua maioria, oriundas de um saber historiográfico que apresentava um olhar eurocêntrico para o mundo.

Hoje percebo um movimento no sentido de acrescentar novos e múltiplos assuntos que atendam também àqueles sujeitos que sempre estiveram excluídos da História tradicional. A escola sofre uma transposição didática<sup>13</sup> e reflete a situação que acabei de apresentar.” P5

---

<sup>13</sup> O termo *transposição didática* foi usado inicialmente pelo sociólogo francês Michel Verret, em 1975. Quando faz o estudo do sociológico da distribuição do tempo das atividades escolares, tendo por objetivo a compreensão das funções sociais dos estudantes. Posteriormente, o termo foi conceituado por Yves Chevallard: “um conteúdo de saber que tenha sido definido como saber a ensinar, sofre a partir de então, um conjunto de transformações

c) “Acho incompleto. Aprendemos pouco sobre a História Regional e História Oriental, por exemplo.” P4

Essas perspectivas diferentes sobre a organização do currículo mostram que, na prática, ele ainda é um assunto pouco debatido, os textos e pesquisas sobre o tema ficam restritos, na maioria das vezes, aos meios acadêmicos. O contato que o professor tem com o currículo e o conteúdo é apresentado nos livros didáticos e, poucas vezes, é debatido, criticado e comentado no ambiente escolar.

Quando questionados sobre o tempo para trabalhar os conteúdos propostos no currículo, as respostas foram unânimes:

a) “Alguns se tornam muito difícil devido à carga horária disponível para a disciplina.” P4

b) “Seguimos o sistema postulado, então, quando percebo que o tempo está curto, passo a trabalhar de forma mais objetiva e rápida, a fim de cumprir aquilo que a direção da escola nos cobra.” P5

c) “O dilema é que a carga horária é pequena, impossibilitando a trabalhar todo o conteúdo.” P1

Percebe-se que a questão do “tempo” é um desafio para o professor. Pode-se relacionar essas respostas com o que foi abordado no capítulo dois, quando explicou-se o conceito de *relação de poder*, algo bem saliente nas respostas do P5: “(...) passa a trabalhar de forma mais objetiva e rápida a fim de cumprir aquilo que a direção da escola nos cobra.”

A esfera da relação de poder torna-se mais visível ainda com o descaso ao ensino de História, ao ser reduzida a carga horária para dois períodos de cinquenta minutos, semanalmente, enquanto outras disciplinas trabalham seis períodos. Essa questão não é exclusiva do ambiente escolar, mas está inserida na totalidade social e é determinada por fatores sociais, políticos e econômicos.

Se fosse trabalhada e discutida essa questão das relações de poder dentro do ambiente escolar, principalmente na esfera do ensino de História, com uma abordagem dos problemas destacados pelos professores entrevistados, haveria uma transcendência de enfoque. Como o exemplo do descaso com a redução da carga horária, essa discussão passaria, provavelmente,

---

adaptativas que iram torná-lo apto a ocupar um lugar entre os objetos de ensino. O *trabalho* que faz de um objeto de saber em um objeto de ensino é chamado de transposição didática.” (CHEVALLARD, 1991, p. 39)

da consciência em torno das relações de poder no espaço escolar para uma análise das necessidades dos alunos. Conforme comenta Foucault:

(...) captar o poder em suas extremidades, sem suas últimas ramificações, lá onde ele se torna capilar; captar o poder nas suas formas instituídas mais regionais e locais, principalmente no ponto em que, ultrapassando as regras do direito que o organizam e delimitam, ele se prolonga, penetra em instituições, corporifica-se em técnicas e se mune de instrumentos de intervenção material, eventualmente violento (FOUCAULT,1985,p.182).

Outro exemplo de relação de poder, diz respeito à seleção de conteúdo disposta no currículo de História, que já foi comentada no capítulo anterior. Está relacionada com ao professor trabalhar naquilo que foi proposto e de forma bem objetiva, pois se detalhar muito tempo, não permite “passar os outros conteúdos”, conforme foi colocado na resposta do professor P3.

Na terceira questão, foi questionado qual conteúdo é priorizado. Foi mencionado, novamente, o *tempo* como um dos fatores responsáveis por não conseguir abranger todos os conteúdos propostos para o ano letivo. Foram destacadas duas respostas:

- a) “(...) aqueles que consigo fazer relação significativa com a sociedade atual.” P4
- b) “História do Brasil, ênfase no Brasil Imperial. É importante para que eles entendam como nos tornamos nisso que hoje somos.” P5

As duas respostas chamaram a atenção para a preocupação do professor em dar prioridade a um assunto que terá um significado para a vivência do aluno. As demais respostas colocam que priorizam a ordem estabelecida pelo livro didático.

Quando indagados se é perceptível a imposição do conteúdo e se gostariam de trabalhar outros assuntos, através das respostas, percebe-se uma indignação com a imposição para com alguns assuntos e o esquecimento de outros.

Um dos temas em *esquecimento* seria a abordagem da participação significativa do negro na História. Quando se estuda a História do Rio Grande do Sul aparece na lista de conteúdos a serem abordados como heróis da Revolução Farroupilha, geralmente homens, brancos e proprietários de terra. Os negros que tiveram uma participação significativa não

aparecem. Um exemplo é a Revolta dos Porongos<sup>14</sup>, que não é citada na maioria dos livros didáticos por ser considerada um assunto controverso.

- a) “Houve a necessidade de impor alguns conteúdos a fim de resgatar a identidade nacional, como por exemplo, o estudo da África. Também acredito que outros assuntos poderiam ser abordados em relação a uma História local.” P4
- b) “Grupos sociais outrora negligenciados no estudo de História, precisam ter espaço.” P3
- c) “O estudo da História não é isento, tem uma força ideológica muito grande. Observe a guerra do Paraguai, através do século as visões sobre mocinhos e bandidos foram modificadas constantemente. Durante muito tempo pouco se ensinava sobre o negro e sua influência.” P1

Dois aspectos se destacam nas respostas: primeiro sobre a necessidade de abordar assuntos, até então negligenciada pelos livros didáticos, que trazem uma herança da História tradicional. Outro ponto é o discurso<sup>15</sup> apresentado sobre alguns conteúdos, como citado pelo professor P1, quando se refere à guerra do Paraguai.

As respostas dos professores chamam a atenção para o cuidado em que se deve ter em abordar determinados assuntos, sem introduzir uma visão tendenciosa ou causar uma ‘amnésia’ na sociedade, ignorando acontecimentos históricos.

O “discurso” é abordado por Foucault (1985) como uma forma de distribuição histórica do que se vê e do que se oculta, indo em paralelo com a distribuição do que se diz e do que se cala, ou seja, pela visão de historiador a ênfase pode ser dada a determinados assuntos e a exclusão de outros.

---

<sup>14</sup> A Revolta dos Porongos, segundo Mauro Maestri (2008), ocorreu em 14 de novembro de 1844. Os soldados negros que haviam participado da Revolução Farroupilha foram entregues pelo principal general farrapos aos inimigos, no Cerro de Porongos, onde foram dizimados, “acelerando a paz entre os amos farroupilhas e imperialistas”.

<sup>15</sup> No discurso em uma relação de poder e saber são estabelecidas diferentes verdades dentro da História. Para Foucault “a verdade está circularmente ligada a sistema de poder, que a produzem e a apóiam, e a efeitos de poder que ela induz e que a reproduzem” (Foucault, 1985, p. 113). Os discursos dentro do ensino de História podem ser vistos funcionando como regime de verdade se o poder e a verdade estão “ligados numa relação circular.”

Dentro desse contexto, entra a questão da “memória”, que deve ser desenvolvida com equilíbrio, para que determinados assuntos históricos não caiam no esquecimento e em contraponto sejam privilegiados outros.

Albuquerque (2007) comenta que o ensino de História é uma invenção do passado e cada historiador faz a História dentro de sua visão, a partir de um sujeito de discurso. Conseqüentemente, entende-se por que determinados assuntos históricos ficam no silêncio, pois o historiador constrói a memória, como esta inserção aborda:

“O conhecimento histórico é perspectivista, pois ele também é histórico e o lugar ocupado pelo historiador também se altera ao longo do tempo. Nem sempre se faz a história do mesmo jeito, e elas serviram a diferentes funções no decorrer do tempo. O historiador não pode escamotear o lugar histórico e social de onde fala, e o lugar institucional onde o saber histórico se produz” (ALBUQUERQUE, 2007, p. 61).

Outra questão aplicada para os professores responderem, foi sobre a relação entre o conteúdo ensinado e a contribuição deste para a formação da cidadania. As respostas podem ser resumidas pelo que respondeu o professor P1: “No modo atual onde você tem que fazer várias avaliações, percebe que a importância não é a reflexão, mas o conteúdo dado. Exemplo: ao estudar Grécia antiga, pouco valor se dá ao conceito de democracia.”

No que se refere aos objetivos apresentados pelos Parâmetros Curriculares Nacionais ao ensino de História, de acordo com as respostas analisadas, pouco se tem aplicado à prática. Observa-se o cumprimento de um cronograma de conteúdo estabelecido pela instituição em detrimento a um ensino que desenvolva no aluno um senso crítico.

Em consequência dessa escolha, ocorre uma desmotivação no professor, por ver que sua disciplina não tem um significado prático. Percebe-se uma frustração por parte dos docentes por não conseguirem motivar e despertar no aluno o interesse pela disciplina. Conforme comenta o professor P5: “Saber que muitas coisas que vemos em aula não passam de um conjunto de conhecimentos enciclopédicos, que nem mesmo o vestibular se apropriará deles. Sendo que o objetivo das aulas de História deveriam ser para instrumentalizar os conceitos históricos necessários para os alunos relacioná-los de forma moral e ética consigo mesmos e com os demais.”

Percebe-se a necessidade que o professor sente, apesar dos anos de experiência em sala de aula, de entender o significado do ensino de História como uma indispensável orientação para a sociedade. Surgem então algumas inquietações: se o professor entende o significado e a importância do ensino de História que administra, como irá despertar no aluno o interesse e a motivação para o aprendizado?

Nas respostas dos professores fica destacada a inversão que ocorre nos objetivos e na ênfase dada ao ensino na prática de sala de aula. O que se espera do papel da História em contribuir de forma relevante na formação de um determinado tipo de cidadão, na maioria das vezes, fica somente na teoria. Apesar dos cinco professores que responderam o questionário, quatro deles afirmaram dar ênfase em sala de aula à Nova História, por terem recebido influência durante a graduação. Apenas um afirmou usar as idéias marxistas, por estar influenciado pelas leituras que realiza.

Três dos professores: P2, P4 e P5, afirmaram que gostam de trabalhar com projetos interdisciplinares, pois percebem os alunos mais motivados e envolvidos com as aulas, mas novamente é ressaltada a questão do tempo, colocado como um obstáculo na realização de projetos. O professor P1, respondeu que o desconhecimento sobre o assunto não despertou o interesse em usar projetos interdisciplinares para trabalhar em sala de aula. O professor P3, disse que ainda não participou dessa metodologia, mas gostaria, por ver o entusiasmo dos alunos em interagir com outras disciplinas.

Ao analisar as respostas das questões, percebe-se que muito se tem a melhorar quando se trata de teoria e prática do ensino de História. Nota-se o desafio enfrentado pelo professor ao deparar-se com a responsabilidade e o pouco tempo que tem para desenvolver seus planos de aula. Isso causa uma desmotivação por parte desse profissional, em saber que a disciplina que trabalha poderia contribuir, significativamente para a formação integral do aluno e que na prática fica a desejar.

Constata-se que, mesmo com a boa vontade dos professores em desenvolver aulas significativas, na maioria dos casos, esbarram nos vícios tradicionais das escolas, na resistência multifacetada de pais, direção, colegas e alunos. Essa preocupação em relacionar as novas propostas para o ensino de História e a prática em sala de aula foi comentada por Pinsky desta maneira:

O grande desafio que se apresenta neste novo milênio é adequar novos olhares às exigências do mundo real sem sermos sugados pela onda neoliberal que parece estar empolgando corações e mentes. É preciso nesse momento, mostrar que é possível desenvolver uma prática de ensino de história adequada aos novos tempos: rica de conteúdo, socialmente responsável e sem ingenuidade ou nostalgia (PINSKY, 2008, p.19).

Ao serem analisados os questionários e constatada a preocupação dos professores com o tempo para “passar” todo conteúdo, surgem itens que tornam-se uma grande provocação como os seguintes: a dificuldade de relacionar determinados assuntos com a realidade dos

alunos e o desafio em usar as aulas para despertar nos estudantes um senso crítico que contribua para a formação da cidadania.

Apesar desse quadro negativo, o professor de História deve continuar usando o pouco espaço que tem para tornar real e significativo o ensino para a vida do aluno. Deve descobrir um meio, dentro da sua realidade que permita superar as condições de trabalho constantemente difíceis, abrindo espaço para uma didática mais consequente. Esta deve possibilitar mudanças e desenvolver no aluno uma percepção de fato, como sujeito histórico e estabelecer através das aulas um duplo compromisso: com o passado e com o presente.

### **2.3 A contribuição do ensino de História para a formação da cidadania**

Normalmente, ao iniciar uma aula com um novo conteúdo, surge uma pergunta formulada pelos alunos: por que aprender sobre isso? Onde vamos utilizar esse conteúdo?

Uma alternativa eficaz para minimizar a insatisfação dos estudantes e fazê-los entender a utilidade do estudo é efetuar uma relação prévia, entre o conteúdo e a vivência dos alunos - os acontecimentos presentes relacionados à vida deles. Um professor que age dessa maneira, evita essas interrogações indesejáveis e percebe que esse exercício desperta motivação e interesse pelo aprendizado.

Levar o aluno a perceber que o ensino de História pode contribuir para a formação da cidadania<sup>16</sup> e preparar o estudante para o mercado de trabalho é considerado um dos maiores desafios para o professor. Isso porque o conteúdo é entregue ao docente previamente estabelecido e lhe é imposta a responsabilidade de transmitir aos alunos. Estes, geralmente, vivem uma realidade que dificulta a relação automática, o óbvio, com esse conteúdo. Porém, quando o professor atinge o objetivo de fazer com que o conteúdo tenha um significado para a vida, desperta no educando a motivação pelas aulas de História.

---

<sup>16</sup> O termo cidadania é originário da expressão grega polis (cidade). Nesse contexto, a cidadania denota a condição habitacional dos cidadãos, os seus costumes, a maneira de se posicionar na cidade. Atualmente, segundo Barbalet, ampliou-se o conceito de cidadania, passando a ser discutido como um legado de acontecimentos sociais, principalmente as questões ligadas às diferenças de classe, a cidadania é manifestamente uma questão política.

“A cidadania pode ser descrita como participação numa comunidade, como a qualidade de membros dela [...] A generalização da cidadania moderna através da estrutura social significa que todas as pessoas, como cidadão são iguais perante a lei e que, portanto, nenhuma pessoa ou grupo é legalmente privilegiado”(BARBALET, 1989, p. 12 e 13).

Ensinar História, mostrando ao discente que ele pode estar inserido nos acontecimentos sociais e que a sua opinião sobre as questões atuais pode contribuir para a formação de uma sociedade mais igualitária e justa, nisso reside a importância dessa missão como mediador. Além disso, deixar que o aluno perceba que a sociedade é constituída de fatos do passado que a influenciaram e a ele também como sujeito histórico, pode contribuir para a formação de um futuro melhor e despertar a consciência de cidadania.

Como foi abordado no capítulo anterior, até a década de 90 o ensino de História buscava apoio nas correntes historiográficas. A partir da década de 90 surgiu uma nova concepção de ensino, apoiada no surgimento dos PCNs<sup>17</sup>. O ensino de História passou a ter como objetivo desenvolver no aluno uma consciência de que ele é um sujeito ativo na História, levando-o a desenvolver uma opinião frente aos problemas e fatos sociais, a fim de e formar cidadãos críticos.

Nos Parâmetros Curriculares Nacionais o significado atribuído à cidadania, devido a existência de múltiplos significados, torna-se essa uma tarefa complexa. Em princípio, percebe-se que o governo apresenta os Parâmetros Curriculares Nacionais como diretrizes a serem adotadas pelas escolas de Ensino Fundamental, tendo como prioridade desenvolver alunos cidadãos. Objetiva criar nas escolas um ambiente que permita aos alunos acesso ao conjunto de conhecimentos socialmente elaborados. Cabe ao professor de História, favorecer para que esse ambiente seja apto, desenvolvendo as condições necessárias ao exercício da cidadania.

A proposta do ensino de História é que o conteúdo venha distribuído em eixos temáticos, superando a ideia Positivista de um conteúdo cronológico. Seguindo a tendência da corrente historiográfica dos *Annales*, incorporando novas perspectivas historiográficas, com objetivos de formar sujeitos críticos e conscientes, capazes de interpretar e transformar a realidade, percebendo e valorizando o patrimônio sócio-cultural, respeitando as diferenças e evitando a discriminação.

A par de todo o percurso percorrido pelo ensino de História, partindo da História Positivista que estava fundamentada numa justificativa política e chegando a um ensino que parta de acontecimentos presentes e passe a incluir o aluno como sujeito, admite-se que houve um grande progresso. Mesmo que o “ensinar História” continue ainda sendo um grande desafio.

---

<sup>17</sup> Em 1997, o Ministério da Educação publica os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), o volume de História é dividido em duas partes. Uma caracteriza a área e coloca os objetivos gerais. A outra especifica a área por ciclo de ensino, delineando objetivos, conteúdo, critérios de avaliação e orientação didática.

Atender aos propósitos dos Parâmetros Curriculares Nacionais, como direito à igualdade de condições de vida e de cidadania, dentro da realidade brasileira, ainda tem muito o que aperfeiçoar, principalmente porque é difícil para o professor abandonar seus métodos influenciados pelas tendências positivistas ou marxistas, principalmente quando sabemos que

O conhecimento histórico não se limita a apresentar o fato no tempo e no espaço acompanhado de uma série de documentos que comprovam sua existência. É preciso ligar o fato a temas e aos sujeitos que o produzem para buscar uma explicação. E para explicar e interpretar os fatos, é preciso uma análise, que deve obedecer a determinados princípios. Nesse procedimento, são utilizados conceitos que organizam os fatos, tornando-os inteligíveis (BITTENCOURT, 2005, p.183).

Essa ligação comentada por Bittencourt (2005), entre fatos, temas e sujeitos é preocupante na prática do ensino de História. Percebe-se que os conceitos que necessitam ser ministrados em sala de aula são importantes para a mediação entre a vivência do aluno e a percepção que ele tem das transformações do tempo e do espaço. Acrescentando que como cidadão crítico ele deve propor modificações ao meio em que vive como sujeito histórico.

Acredita-se que quando não existe essa mediação entre conteúdo e experiência de vida, dificilmente o aluno irá despertar entusiasmo em aprender, pois a complexidade de conceitos históricos e sociais quando não compreendidos geram uma desmotivação e insatisfação.

Os objetivos propostos nos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental são justamente para evitar essa desmotivação. A proposta é que os alunos saibam se posicionar de maneira crítica, responsável e construtiva nas várias situações sociais. Que saibam usar o diálogo como forma de mediar conflitos e tomada de decisões coletivas. Dessa maneira, o ensino serve como um mediador, para fazer o aluno compreender a cidadania como participação social e política, assim como o exercício de direitos e deveres. Dentre outros objetivos dos PCNs são destacados cinco:

- Desenvolver no dia a dia atitude solidária;
- Respeitar a prática e a construção progressiva da identidade nacional e pessoal e o sentimento de pertinência ao país;
- Desenvolver o respeito à diversidade cultural pela nação brasileira e outros povos;
- Sentir-se responsável em contribuir para a melhoria do meio ambiente;
- Perceber a importância da sua existência, como sujeito histórico, cuidar do corpo e do meio em que vive.

O ensino de História no Brasil, conforme foi mencionado no capítulo anterior, sofreu influência das correntes historiográficas, herança que ainda presenciamos em muitas salas de aula. Isso ocorre, apesar de todas as modificações como a que ocorreu em 1930, com a criação do Ministério da Educação. Nessa ocasião, o ensino de História foi unificado, idêntico em todo o Brasil, adotando o estudo da História Geral. Somente no período pós-guerra é que esse ensino passou pela política mundial e a ser influenciado a desenvolver um conhecimento que despertasse no aluno as noções de cidadania, falando-se de cidadania pela paz.

Atualmente, o conhecimento histórico recebe influência de pesquisas que contribuem para ampliar seu campo de atuação. Influenciado pela história dos Annales, houve uma aproximação da História com as demais Ciências Humanas (Filosofia, Sociologia, Antropologia, etc). Essa identificação vem afetando o conteúdo e os métodos tradicionais de aprendizagem, surgindo objetivos específicos, sendo um dos mais relevantes, o desenvolvimento da cidadania.

De acordo com o que foi exposto, torna-se essencial uma consciência por parte dos alunos e professores que o conhecimento histórico faça sentido e tenha uma aplicação prática, mesmo quando se trata de conceitos que fundamentem as séries iniciais do Ensino Fundamental. Eles devem ser entendidos de modo que possam fazer relação entre a realidade vivida e a realidade histórica.

Apesar de todas essas discussões em torno do ensino de História, para que favoreça a construção da cidadania, que desenvolva no aluno a noção de que deve atuar em benefício da sociedade, será em vão se a sociedade não retribuir a ele a garantia dos direitos básicos à moradia, saúde, trabalho, alimento, lazer, educação e a vida. Também é importante que o aluno perceba que cidadania na prática é a relação entre uma sociedade política e seus membros.

Abordar em sala de aula assuntos que mereçam destaque e que pareçam ter sido esquecidos como a política, as diferenças, a questão de gênero, dos direitos da criança e da terceira idade, podem ser exemplos práticos de desenvolvimento de cidadania por meio do ensino de História. A importância de trazer-se a diferença de gênero, religião, sexualidade, classes, etnia, nacionalidade, raça, entre outros, para serem discutidos em sala de aula, faz com que ocorra a construção crítica necessária, a fim de promover diretrizes para as noções de cidadania.

Antes de acrescentar ou excluir conteúdo do currículo, é necessário analisar o cotidiano escolar. A forma que são impostos determinados assuntos, a linguagem e a atitude dos professores usadas com os alunos de diferentes culturas e níveis sociais, ou até mesmo a

relação entre eles, como são agrupados e o que é exigido nas avaliações, são fatores que contribuem mecanicamente para seleções e exclusões. Esses encaminhamentos pedagógicos, conscientes ou não, acabaram trazendo pressupostos que irão nortear os padrões de relações de poder entre professores e alunos, pais e professores, direção e professores e toda a comunidade escolar.

Se analisarmos a influência da relação de poder do ponto de vista foucaultiano, este não é visto como algo que se possui, nem como algo fixo, tão pouco partido de um centro, mas “como uma relação, como móvel e fluindo, como capilar e estando em toda parte” (SILVA, 1999, p.120). Isso significa que dentro de um ambiente escolar o professor exerce poder, mas também sofre a relação de poder que exercem sobre ele. Um exemplo disso, é a definição dos conteúdos para a disciplina que o professor leciona, pois quem escolhe não é ele, mas a coordenação pedagógica.

Quando tem-se consciência da relação de poder que se exerce e é exercido sobre cada indivíduo, pode-se aproveitar esse dinamismo para debater e combater a exclusão. Quando o professor de História aproveita brechas na sua aula para incluir aqueles que foram excluídos da História, fazendo com que o aluno perceba que a História não é resultado apenas de ações de figuras de destaque, mas de todos os agentes sociais, sejam eles individuais ou coletivos, ele está praticando essa História. Dessa forma, a disciplina pode contribuir para o desenvolvimento de alunos como sujeitos conscientes, aptos a entender a História como experiência, conhecimento e prática de cidadania.

### 3. UMA EXPERIÊNCIA: TRABALHO COM PROJETOS NO ENSINO DE HISTÓRIA

As potencialidades educativas dos projetos interdisciplinares para o ensino de História estão sendo apresentadas neste capítulo como uma sugestão para contornar o problema “tempo”, tão comentado por professores no capítulo anterior. Dentro do que já foi abordado nesta pesquisa, por se tratar de um ensino global, a questão da interdisciplinaridade não é apoiada pelas ideias positivistas. Estas têm por base um ensino metódico, com um discurso histórico próprio, com objetivo de distinguir a verdade histórica da ficção.

Outro ponto que a interdisciplinaridade contrapõe ao Positivismo é a função do historiador. Dentro dessa corrente de pensamento, a função dele é a de descrever os acontecimentos do passado tal como ocorreram, sem mediação teórica. Com a interdisciplinaridade, o ensino de História abre espaço para a crítica e a desconstrução, proporcionando um lugar plural nas aulas, em que se estabeleceram relações sociais e políticas.

Como foi abordado no primeiro capítulo, além da influência positivista no ensino de História, a corrente marxista incidiu sobre ele e se preocupou com uma concepção materialista. A recusa do ensino baseado nas ideias marxistas é a de que a história humana se transforma pela ação das próprias ideias e não pela maneira que se produzem os bens materiais, mesmo que necessários à vida. De acordo com esse pressuposto, não haveria espaço para a interdisciplinaridade, pois os objetivos principais para o ensino, dentro da corrente marxista, seriam de análise da História a partir dos interesses das classes dominantes.

Ao contrário do pensamento marxista, as concepções defendidas pela interdisciplinaridade, não tratam somente da questão da desigualdade, mas da formação de atitude diante do conhecimento formal que possibilita ao indivíduo transformar-se por meio de sua participação na ação coletiva de ensino e aprendizagem.

Ao fazer uma aproximação com os capítulos anteriores, a questão da interdisciplinaridade ganhou espaço quando o ensino de História, na sala de aula, recebeu influência do movimento conhecido como *École des Annales*, analisado e comentado no primeiro capítulo. Nele participaram diversos historiadores que buscaram a aproximação da História com outras áreas. Até então a história era ensinada como um quadro já acabado, sem que o aluno conseguisse se sentir sujeito. A oportunidade de trabalhar com projetos interdisciplinares favorece o ensino, contribuindo para que o educando adquira argumentos

que permitam explicar a si próprio e aos outros como sujeitos históricos. Sendo que projeto interdisciplinar é definido por Fonseca como no comentário a seguir:

[...] uma ação pedagógica planejada, realiza determinadas intencionalidades, visa a realização de um determinado fim, em um determinado tempo e espaço. Projetos de ensino implicam a proposição de um trabalho determinado pela natureza do conhecimento, pelos objetivos e atividades didáticas e não pelo controle externo do tempo escolar, que divide o período letivo em unidades inflexíveis e o período cotidiano em unidades que, muitas vezes, desconhecem o processo da construção do conhecimento. ( FONSECA, 2002, p.104).

Essa definição aponta para a finalidade dos projetos interdisciplinares, não sendo simplesmente a associação das disciplinas em um trabalho em comum, mas a organização, o planejamento, a motivação dos alunos, a realização de atividades que não estejam mais centralizadas no professor. Que o aluno, individualmente ou o grupo, esteja envolvido no processo que está sendo realizado e esteja orientado a desenvolver com segurança. Essa metodologia permite ao professor a liberdade de aplicar seu tempo no desenvolvimento da disciplina.

Na organização de um projeto interdisciplinar, Fazenda (2005) comenta que o professor precisa ser o condutor do processo, todavia é necessário adquirir a sabedoria da espera, o saber ver no aluno aquilo que nem o próprio aluno havia notado nele mesmo, ou em suas produções.

Dentro da realidade da disciplina de História, com uma carga horária limitada, os projetos interdisciplinares são uma alternativa que o professor dispõe. Essa oportunidade favorece ao professor e lhe permite trabalhar conteúdos que não estão dispostos no currículo, mas que os alunos ou o próprio educador sentem necessidade de desenvolver.

Para a realização do projeto interdisciplinar, é necessário que o professor de História faça aproximação com outras disciplinas e que os professores envolvidos estejam empenhados com uma postura interdisciplinar responsável. Devem estar dispostos a viverem e exercerem no cotidiano escolar uma prática interdisciplinar, permitindo o diálogo com outras formas de conhecimento, conforme comenta Fazenda (2005):

Um projeto interdisciplinar de trabalho ou de ensino consegue captar a profundidade das relações conscientes entre pessoas e entre pessoas e coisas. Nesse sentido, precisa ser um projeto que não se orienta apenas para o produzir, mas que surja espontaneamente, novo 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. (FAZENDA, 2005.p.17).

O professor que desenvolve projetos interdisciplinares não tem seus problemas resolvidos, pelo contrário, na maioria das vezes, tem que enfrentar outras barreiras de ordem institucional no cotidiano. Além do incômodo que causa aos outros professores que estão acomodados com a rotina de sala de aula. Outros empecilhos poderiam ser de ordem material, como alguns exemplos: dificuldades para conseguir com que todos os alunos participem dos passeios; disposição de recursos para desenvolver a pesquisa bibliográfica; acesso à tecnologia adequada para expor a pesquisa, como projetor, computador, material para fazer os painéis, entre outros. Porém, tais obstáculos podem ser transpostos pelo desejo de inovar, de criar, de fazer algo para melhorar.

O desenvolvimento de projetos interdisciplinares no Ensino Fundamental possibilita ao aluno manter um diálogo entre o assunto proposto e as disciplinas afins. Esse momento de reflexão proporciona ao educando um estímulo a desenvolver seu senso crítico e criar oportunidades para debates. A motivação, tão desejada pelo professor, que direciona um conhecimento libertador provoca também o engajamento do aluno.

O professor torna-se o mediador, ao dar valor ao conhecimento que o educando já possui e ao mesmo tempo incentivando a pesquisa e o seu aperfeiçoamento. Dessa forma, passa a existir a prática do que é incentivado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB (Brasil, 1996) “O aprimoramento da autonomia intelectual e do pensamento crítico” (art. 35, inciso III).

A interdisciplinaridade, vista nos projetos, deve ser interpretada como uma aproximação entre as disciplinas envolvidas, sobre um determinado assunto, sem perder sua particularidade. Essa cooperação e diálogo entre as disciplinas exige uma ação coordenada, a partir do eixo de integração, que são os assuntos que devem ser trazidos pelos alunos. Esses devem ser presentes na realidade deles, próximos do seu cotidiano, para que se evite, de alguma forma, o distanciamento entre o que é vivenciado pelo estudante e os conhecimentos apresentados pelo professor.

### **3.1 Projetos interdisciplinares e o ensino de História**

Como resposta à problemática da pesquisa *como projetos interdisciplinares podem ajudar a prática educativa do ensino de História, a desenvolver os objetivos em sala de aula?* foram colocados alguns exemplos de projetos, com o objetivo de integrar os conteúdos

ensinados em sala de aula com a prática vivenciada pelos alunos. Porque a integração com a realidade social promove uma visão global e não fragmentada da realidade, abrangendo todos os aspectos do conhecimento.

O uso de projetos interdisciplinares na prática educativa surge como uma demanda cada vez mais evidente na educação, a fim de superar essa visão particularizada de conteúdos e disciplinas. Busca uma visão mais globalizada e integrada, contribuindo para o desenvolvimento e interação entre a pesquisa e o ensino de História.

Dentro da prática educativa no ensino de História, o conteúdo é realizado de forma individualizada, sem contextualização com o conhecimento de onde emerge, criando uma compreensão limitada. Dessa forma, surge a necessidade da interdisciplinaridade.

Para SANTOMÉ (1998), os movimentos pedagógicos que favoreceram a interdisciplinaridade, tiveram seu início com a reivindicação progressista de grupos ideológicos e políticos que lutavam por uma maior democratização da sociedade.<sup>18</sup> Para o autor, a divisão de tarefas nas grandes indústrias caracterizou uma educação fragmentada como é demonstrado no seguinte fragmento:

Tarefas que no passado precisavam de certa qualificação profissional, dividiram-se e subdividiram-se em várias tarefas simples que qualquer pessoa sem informação pode desempenhar e, conseqüentemente, dentro da lógica capitalista da oferta e da procura, com o direito de receber salários mais baixos. Um exemplo dos efeitos desta nova organização do trabalho é proporcionado pela fábrica Ford (SANTOMÉ, 1998,p.12 ).

Essa filosofia imposta pelas indústrias montadoras, chamadas de fordistas (Ford) é absorvida pelas escolas e, segundo esse modelo de educação, nem professores, nem alunos participam dos processos de reflexão crítica sobre a realidade, pois o que menos importa são os processos de reconstrução cultural que deveriam ocorrer nas salas de aula. Nesse padrão, também estavam evidenciadas as notas escolares, que correspondiam ao salário que os operários recebiam. Com a globalização e o acelerado processo de intercomunicação, esse modelo industrial, chamado de fordista, perdeu força na década de 80, surgindo a necessidade de superar essa fragmentação.

Nessa mudança histórica surgiu a necessidade de homogeneizar o conhecimento, pois a fragmentação até então incentivada pelas indústrias como forma adequada de produção,

---

<sup>18</sup> SANTOMÉ é catedrático de Didática e Organização Escolar na Universidade de La Coruña. Segundo ele, a interdisciplinaridade possibilita as instituições escolares influenciar na melhoria das condições sociais, culturais e econômicas da comunidade e, por conseguinte, dos cidadãos e cidadãs que nelas passam grande parte do seu tempo.

deixou de ser explorada e passou a existir uma nova realidade. Porém, de certa forma, o paradigma antigo continuou influenciando as instituições de ensino ao longo do tempo, passando a ser um desafio abrir mão do método imposto pela revolução industrial. Para Santomé (1998), é importante que as instituições de ensino estejam informadas sobre essas mudanças e tenham consciência de como elas influenciam a proposta de ensino, para que passem por uma adequação significativa como verificamos no seguinte argumento:

Portanto, entender o significado das propostas curriculares integradas obriga-nos também a levar em conta as dimensões globais da sociedade e do mundo em que vivemos e estar atentos à revolução informativa e social na qual estamos imersos. (SANTOMÉ, 1998,p .83).

Segundo Fazenda (2005), a questão da interdisciplinaridade foi uma resposta a movimentos estudantis na Europa, na década de 60. Entre as reivindicações estava a de um ensino mais sintonizado com as grandes questões de ordem social, econômica e política da época.

Essa proposta chega ao Brasil no final da década de 60 e as universidades assumem um papel relevante nesse processo porque viam essas exigências como "um ponto de vista capaz de exercer a profundidade, crítica e salutar sobre o funcionamento da instituição, permitindo o desenvolvimento da pesquisa." (FAZENDA, 2005, p.22)

A interdisciplinaridade acabou influenciando na elaboração da Lei de Diretrizes e Bases nº 5.692/71 e intensificou-se desde então o cenário da prática educativa no Brasil. Dentro deste contexto, houve a necessidade de proporcionar a busca por uma unidade na diversidade. O conhecimento deveria fazer sentido, ter significado, pois no mundo empresarial era imprescindível a participação da classe trabalhadora, porque ele dava importância ao trabalho em equipe.

Para Sandra Ferreira (2005), a interdisciplinaridade perpassa todos os elementos do conhecimento, pressupondo a interligação entre eles. Porém, não pode ser conceituada somente por isso, ela está marcada por um movimento ininterrupto, criando ou recriando outros pontos para discussão. Sendo que na integração, trabalha sempre com os mesmos pontos.

Ao professor de História, a interdisciplinaridade tende a proporcionar um trabalho mais dinâmico, porque leva o aluno a ter uma visão mais ampla do mundo, ao oportunizar que ele se veja melhor como um sujeito histórico.

Heloisa Luck (1994) comenta que a interdisciplinaridade, no contexto da educação, manifesta-se como uma contribuição imprescindível para a reflexão e o encaminhamento de

soluções às dificuldades relacionadas ao ensino. A falta de contato do conhecimento com a realidade passa a ser uma característica acentuada na educação: o que se aprende na escola está muito distante da realidade. Segundo ela,

a interdisciplinaridade, no campo das ciências, correspondia à necessidade de superar a visão fragmentada de produção do conhecimento, como também de articular e produzir coerência entre os múltiplos fragmentos que estão postos no acervo de conhecimento da humanidade (LUCK, 1994, p. 59).

Para a autora, o objetivo da interdisciplinaridade é, portanto, o de promover a superação da visão restrita de mundo, desenvolver uma compreensão da complexidade e da realidade, resgatando a centralidade do homem na sociedade e na produção do conhecimento. Dessa maneira, empenha-se também por uma melhor compreensão do indivíduo como sujeito histórico, como um ser determinante e determinado. Por isso, o desenvolvimento de projetos interdisciplinares obriga, assim como na economia, a ter-se uma visão mais global, a fim de que as ações sejam significativas e alcancem seus objetivos.

Projetos interdisciplinares são desenvolvidos a partir de uma temática comum, por um determinado período. Duas ou mais disciplinas afins trabalham em um tema escolhido. O professor, juntamente com os alunos envolvidos, levanta os objetivos para serem desenvolvidos na pesquisa. Para o desenvolvimento do projeto, Freitas Neto (2008) observa que devemos ter alguns cuidados:

- a) evitar a visão fragmentada, apresentada pelo professor;
- b) cuidar para que não ocorra um excesso de informação sobre o assunto, quando o um ou mais professores falam sobre o mesmo tema;
- c) cuidado para que o assunto não fique cansativo por estar sendo repetido em duas ou mais disciplinas.

A fim de evitar esses riscos, deve ser elaborado um horário para que os professores discutam o tema abordado no projeto e montem um planejamento. Isso fará com que eles se organizem e se envolvam até superar as particularidades de cada área do conhecimento. Além disso, o professor deve aproximar os conteúdos propostos no currículo de sua disciplina para que o desenvolvimento do projeto aconteça dentro da capacidade do aluno interpretar a realidade e assimilar o conteúdo com uma visão crítica.

Com a fragmentação das disciplinas, causada pela concepção positivista, a interdisciplinaridade surge como uma resposta, que vem favorecer o diálogo entre as diversas áreas do conhecimento científico. Busca-se uma conduta interdisciplinar que favoreça o surgimento de uma escola participativa, que estabelece conexão entre o saber adquirido e os

interesses dos alunos e o cotidiano. É por essa estrutura que o estudante irá valer-se de um conhecimento mais amplo da realidade.

A proposta curricular para o ensino de História é aquela que contribui para a formação da cidadania e esta o aluno adquire através da assistência às aulas e tendo uma postura crítica em relação à sociedade. Essa disciplina também pode promover projetos interdisciplinares, para trabalhar e contribuir na formação do indivíduo comum, desenvolvendo e estimulando a pesquisa e a discussão. Esse serão os meios para o estudante enfrentar um cotidiano contraditório, experimentado pela falta de perspectiva salarial, pela discriminação, pelo desemprego, pela violência, e por tantos outros problemas que são vivenciadas diariamente por ele.

Os projetos interdisciplinares promovem a ocasião para trabalhar assuntos, que segundo o conteúdo proposto no currículo de História não seria possível. Sem contar que a aproximação com outras disciplinas favorece ao estudante a compreensão de um conteúdo integral e não fragmentado. Isso porque ele terá a continuidade da discussão sobre determinado assunto, visto em História e em outra disciplina, dentro de seu contexto. Esse dinamismo entre as disciplinas, iniciado pelos projetos interdisciplinares, favorecem ao aluno a compreensão de que cidadania não é algo imposto, mas conquistado no agir e no deixar de fazer nas constantes lutas diárias.

O desenvolvimento de projetos interdisciplinares nas aulas de História faz com que o professor tenha uma alternativa para driblar o problema da carga horária e o número de conteúdo que precisa ser ensinado durante o ano letivo. Problemas relacionados à situação do cotidiano, vivenciados pelos alunos, dentro do método tradicional, acabam não tendo espaço para ser debatido e analisado. Quando se tem o apoio de outras disciplinas, essa oportunidade pode ser aproveitada para contribuir na transformação dessa realidade. Dessa forma, a interdisciplinaridade contribui para uma educação participativa, permitindo a formação de um sujeito social, que articula saberes e vivencia o conhecimento.

### **3.2 Etapas de um projeto interdisciplinar**

A dinâmica de trabalhar com projetos interdisciplinares possibilita a formação integral do aluno, capacitando-o cognitivamente a resolver problemas nas mais diversas situações da vida. É importante que fique claro, que o uso de projetos interdisciplinares é somente uma

sugestão, não tendo por objetivo neste trabalho, colocar os projetos como única saída, nem como um “remédio” para todos os problemas enfrentados pela prática educativa do ensino de História. Porém, apresenta-se como uma alternativa e quando bem desenvolvido e trabalhado pode ajudar o professor a integrar e motivar os alunos a se envolverem com os conteúdos propostos.

O uso da interdisciplinaridade, seja ela presente em trabalhos, projetos ou atividades em sala de aula, ainda é um desafio. Conforme a colocação dos professores questionados no capítulo anterior, que afirmam que não fazem uso de projetos interdisciplinares por não saberem como trabalhar associando-os ao conteúdo. Por estarem ligados às ideias positivistas torna-se um desafio a análise de conceitos e procedimentos sobre a própria História e o seu papel dentro de uma proposta de ensino interdisciplinar.

Percebe-se no comentário dos questionários aplicados aos professores, no capítulo anterior, que existe uma dificuldade em abandonar a visão da disciplina em forma sequencial. Outro problema é continuar trabalhando com um modelo de História que lida com uma narrativa construída por heróis e não consegue chegar a um ensino significativo. Por isso, o uso de projetos interdisciplinares tem por objetivo criar espaços por intermédio das disciplinas envolvidas para que os alunos vejam-se como construtores de sua própria história.

Quando se fala em projeto interdisciplinar, precisa ficar claro que não se trata de uma visão limitada ou programada pela coordenação pedagógica, ou até mesmo pelo professor, pré-estabelecida e imposta ao aluno a ponto de limitá-lo em um planejamento. De acordo com Machado (1997), um projeto na verdade é uma referência ao futuro, uma antecipação, uma irrealidade que vai se tornando real a partir da inteiração dos alunos e professores.

Cabe ao docente despertar no aluno a curiosidade sobre o conteúdo e deixar que ele questione. Assim, abre-se espaço para o professor sugerir o tema. Dessa maneira, o projeto torna-se coletivo, desde a sua fase inicial. Ressalta-se então a principal característica de um projeto interdisciplinar, ou seja, o pensar coletivo que converge para os objetivos.

Há casos em que a coordenação impõe ao professor o desenvolvimento do projeto sobre um tema já estabelecido, e este, repassa-o aos alunos para desenvolverem as pesquisas. Porém, no final surgem várias folhas de papel almaço com cópias e mais cópias de livros e sites, sem o envolvimento dos alunos. Mais lamentável ainda, é que, na maioria das vezes, o professor nem confere ou lê os trabalhos, dando um visto e entregando ao aluno.

Quando opta-se por projetos interdisciplinares como uma alternativa para ajudar a prática educativa do ensino de História, é importante destacar que deve haver uma participação coletiva, cooperativa, para só depois, partir para ação.

Os projetos interdisciplinares, segundo Nogueira (2007), não devem ser desconectados do conteúdo, ou do programa acadêmico. Eles podem e até devem ser programados e propostos juntamente com os alunos, de tal forma a intensificar o processo de aprendizagem dos conteúdos e, principalmente, possibilitar a diversificação de ações, formas e vivências. Estas, por sua vez, devem proporcionar uma amplitude de desenvolvimento das diferentes competências.

Os projetos interdisciplinares surgem como uma ferramenta que possibilita uma melhor forma de trabalhar determinados conteúdos, de maneira mais dinâmica e atraente. É dessa forma que se percebe a individualidade dos alunos e as diferentes maneiras de aprendizado, assim como as dificuldades e as potencialidades de cada um. Outro fator positivo do trabalho interdisciplinar é proporcionar aos professores experiências e vivências que contribuam para medir os processos de assimilação. Um projeto bem desenvolvido e trabalhado pode contribuir para uma formação integral dos alunos, com possibilidade de desenvolvimentos em diferentes áreas, não se limitando a uma ou outra competência apenas.

Segundo Nogueira (2007), para a construção de um projeto são necessárias algumas etapas:

Um projeto tenderá naturalmente a passar por algumas etapas subsequentes. Essas etapas podem auxiliar os alunos a se desenvolver em outras áreas, além da simples aquisição do conteúdo específico tratado no projeto (Nogueira, 2007, p. 82).

As etapas devem ser trabalhadas em sequência para que o projeto não perca a credibilidade dos envolvidos. Inicialmente, deve ser levantada a necessidade de se trabalhar no projeto, posteriormente devem-se listar os objetivos gerais e específicos e estipular um tempo para a realização do trabalho. Depois delegar tarefas para desenvolver o projeto e cumprir os objetivos propostos. Por fim, avaliar as conclusões.

Dessa forma entende-se que, o uso de projetos interdisciplinares tornará o ensino de História presente e significativo, proporcionando o alcance dos objetivos propostos pela Nova História e apontando para novas temáticas a serem estudadas, sem estar detido a uma cronologia. Também poderá abrir espaço para pesquisas e a participação de outros personagens que dentro do ensino, que numa perspectiva somente economicista ou de política de estado, não era possível.

### 3.3 Análise de projetos interdisciplinares

Com o objetivo de estimular o interesse e a motivação dos alunos nas aulas e chamar sua atenção para os conteúdos apresentados pelos professores, foram desenvolvidos projetos de trabalho que visam a “aquisição de determinados conhecimentos”. Segundo Moura e Barbosa (2009), essa metodologia é classificada como projetos de trabalho, por serem desenvolvidos por alunos em uma ou mais disciplinas, no contexto escolar, sobre a orientação de professores, tendo como objetivo a aprendizagem de conceitos, o desenvolvimento de competências e habilidades específicas e valores.

#### 3.3.1 Projeto Cisne Branco

Como professora, percebi em sala de aula, a dificuldade dos alunos em se envolverem com o conteúdo. Solicitei a eles que trouxessem para a aula assuntos vistos na mídia que chamassem sua atenção para debatermos. Na apresentação da tarefa, a maioria dos alunos trouxe o problema da seca que estava atingindo o Estado do Rio Grande do Sul. Entre as notícias expostas, um aluno discorreu sobre como a seca estava atingido a cidade de Porto Alegre e apresentou imagens que comprovavam a situação como o nível de água do Guaíba estava fora do normal. Os outros alunos ficaram preocupados e começaram a questionar a importância do lago<sup>19</sup> para a cidade de Porto Alegre.

Por não ter tempo para analisar e comentar cada questão levantada pelos alunos, sugeri que fosse realizado um projeto de trabalho interdisciplinar. Reuniram-se os professores que trabalhavam com a 5ª série do Ensino Fundamental para serem traçadas algumas diretrizes consideradas fundamentais para o desenvolvimento do projeto de trabalho:

- 1) definição do tempo para o desenvolvimento e concretização do projeto;
- 2) escolha do tema, oferecendo a oportunidade para os alunos e professores negociar os múltiplos interesses e objetivos.

Dentre os objetivos previstos destacaram-se os seguintes:

---

<sup>19</sup> O Guaíba é classificado por geógrafos como um lago, por ser uma depressão natural, pois sua água é proveniente de chuva e de um curso de água, mas é chamado pela população leiga como rio. Por não ter uma corrente natural de água que flui continuamente, sendo este o principal conceito de rio, não deve ser classificado como tal.

- a) estimular os alunos a proporem finalidades úteis de modo que desenvolvam uma percepção de um sentido real do projeto;
- b) incentivar os alunos a usar múltiplos recursos para alcançar os objetivos propostos;
- c) promover uma socialização dos resultados do projeto para a comunidade escolar apresentada pelos alunos.

O projeto interdisciplinar foi estruturado da seguinte forma:

**Título:** Projeto Cisne Branco<sup>20</sup>

**Tema:** Importância histórica do rio ou lago Guaíba.

**Objetivo Geral:**

- Desenvolver a consciência histórica a partir de prévio conhecimento, possibilitando interação com o meio ambiente através da observação, exploração e reflexão da importância social, cultural, ecológica e econômica do Rio Guaíba;

**Objetivos específicos em cada disciplina envolvida no projeto:**

**História:**

- investigar a importância histórica do Rio Guaíba para a cidade de Porto Alegre;
- pesquisar a importância do Rio Guaíba para os primeiros colonizadores de Porto Alegre;
- analisar os condicionantes histórico-geográficos das populações ribeirinhas: o tipo de suas habitações, a influência dos primeiros habitantes, as características da água e os principais fatores para a evolução sócio-cultural dessas comunidades.

**Matemática:**

---

<sup>20</sup> Os alunos nomearam o projeto com o mesmo nome do barco usado para fazer o passeio no Lago Guaíba.

- pesquisar o nível de água do Rio Guaíba durante as cheias;
- oportunizar ao aluno o entendimento da importância do Cais do Porto nas importações e exportações econômicas para Porto Alegre e assim desenvolver a capacidade de utilizar a Matemática na interpretação e intervenção no real. Além disso, discutir ideias e produzir argumentos convincentes.

**Educação para a Vida:**

- perceber a diferença social nos arredores do Lago Guaíba, por intermédio da observação e registro de fotos;
- sugerir medidas para ajudar a comunidade ribeirinha.

**Geografia:**

- instigar o aluno a pesquisar se o Guaíba é um lago ou um rio;
- diferenciar rios e lagos;
- discutir a importância social, cultural e econômica para a população local.

**Educação Física:**

- refletir sobre a importância do Lago Guaíba como um local de interação do esporte nesse meio ambiente e instigar a manutenção ecológica do Lago.

**Ciências:**

- conhecer a importância da mata ciliar para a fauna e flora do local e discutir os problemas que podem ser causados por sua destruição;
- observar os mexilhões dourados, fixados nos cascos dos navios e, a partir disso, descobrir os problemas econômicos e ambientais causados por sua introdução fora do seu habitat natural.

**Português:**

- observar a presença de diferentes gêneros textuais inseridos em todo contexto do passeio: fotografia, informações sobre o lago, propaganda.

**Ensino Religioso:**

- observar as dificuldades vivenciadas pela população ribeirinha. Registrar com fotos.

**Execução/Duração:**

O projeto foi desenvolvido no primeiro semestre do ano letivo, proporcionando a oportunidade para todas as disciplinas participarem.

**Desenvolvimento:**

Por estarmos passando por um problema ambiental relacionado à seca na região e durante as aulas de História surgirem algumas inquietações aos alunos sobre o conhecido Rio Guaíba, se esse seria um rio ou um lago. Qual sua importância histórica para a comunidade? Diante dessas inquietações dos alunos e para fazermos as respostas foi sugerido um passeio até o Rio Guaíba.

Antes da realização do passeio, foi montado pelos professores um projeto de trabalho interdisciplinar. O objetivo inicial era descobrir a importância social e cultural do Lago para a comunidade. Como a seca poderia trazer riscos para a população que, em geral, depende do Lago? Qual a ligação histórica do Lago com a comunidade? Para serem feitas essas descobertas foi marcado um passeio de barco pelo Guaíba, para que os alunos fizessem suas observações, registros e fotos.

Em sala de aula foi organizado o roteiro para ser desenvolvido durante o passeio:

- 1) entrevistar alguns moradores que vivem à margem do Lago, e descobrir a importância histórica dele para a comunidade;
- 2) no Cais do Porto, anotar o ano e mês das maiores enchentes. Registrar quantos metros o Lago Guaíba subiu a cada enchente. Fotografar os marcos (monumento das enchentes)<sup>21</sup>;
- 3) observar a população ribeirinha: as diferenças econômicas visíveis nas casas;
- 4) observar animais que vivem no lago;
- 5) observar a mata ciliar;
- 6) analisar as características geográficas do Lago Guaíba, para possível análise se é um rio ou lago;
- 7) assistir a palestra (no barco), durante o passeio, e fazer anotações;
- 8) observar possível descaso com o meio ambiente e registrar com fotos.

---

<sup>21</sup> No Cais do Porto em Porto Alegre-RS, entre os cais Mauá, Navegantes e Marcílio Dias, nos armazéns A e B, existe o registro das enchentes ocorridas no Rio Guaíba, disponíveis para visitação pública ao longo do ano.

Após todas as orientações, fomos fazer o passeio pelo Guaíba para coletarmos as informações.



Ilustração 1: alunos recebendo as orientações dos professores antes de entrar no barco.  
Fonte: autoria própria, 2009

### **Estratégias:**

Após o passeio, usando as anotações, observações e registros propostos no roteiro foram montadas as seguintes estratégias:

#### **1) História:**

- elaboração de pesquisa no laboratório de informática sobre a importância histórica do Lago Guaíba para cidade de Porto Alegre;
- recolher sobrenome dos colegas para ver quais são descendentes de açorianos;
- entrevistar familiares para descobrir como a colonização açoriana influencia nossa cultura.

#### **2) Geografia:**

- organizar pesquisa diferenciando lago e rio;
- em grupo, construir maquetes que diferencie os tipos de lagos e caracterize o Rio Guaíba.
- elaborar um texto com a conclusão do grupo, se o Guaíba é lago ou rio.

### 3) Ciências:

- elaboração de painéis com fotos que comprovem os diferentes tipos de animais que vivem do lago;
- conclusão da pesquisa sobre a importância da mata ciliar;
- elaboração de folder, no laboratório de informática, que conscientize a população sobre a importância de preservar o Rio Guaíba;
- elaboração de um documentário (com filmagens) pelos alunos sobre a importância de preservarmos o Rio.



Ilustração 2: alunos observando animais, no rio Guaíba.  
Fonte: autoria própria, 2009.

### 4) Matemática:

- construção de gráficos, calculando quantos metros o lago atinge no período de enchentes;



Ilustração 3: Alunas mostrando o marco das maiores enchentes sofridas pelo Rio Guaíba e que foram registradas.

Fonte: autoria própria, 2009.

- pesquisar quais são os principais produtos que são exportados e importados pelo Cais do Porto e como isso influencia a economia da região.



Ilustração 4: alunos recebendo informações da professora de Matemática sobre a importância econômica do Lago Guaíba.

Fonte: autoria própria, 2009.

**5) Português:**

- os alunos assistiram a uma palestra da jornalista Jeanne Damásio, da TV Cristal – Porto Alegre e receberam orientações para montar um jornal com os dados obtidos no passeio ao Lago Guaíba;
- organização do jornal no laboratório de informática.

**6) Ensino Religião e Educação para a Vida:**

- analisar das fotos que comprovam a desigualdade econômica na população ribeirinha;
- pesquisar o que é desigualdade econômica, o que podemos fazer para ajudar os outros, criar projetos para arrecadar alimentos, brinquedos e roupas para doar à Ilha das Flores, uma das ilhas mais atingidas pelas cheias do Lago.



Ilustração 5: Foto tirada da margem oposta a Ilha das Flores, uma das ilhas do Rio Guaíba.  
Fonte: autoria própria, 2009.

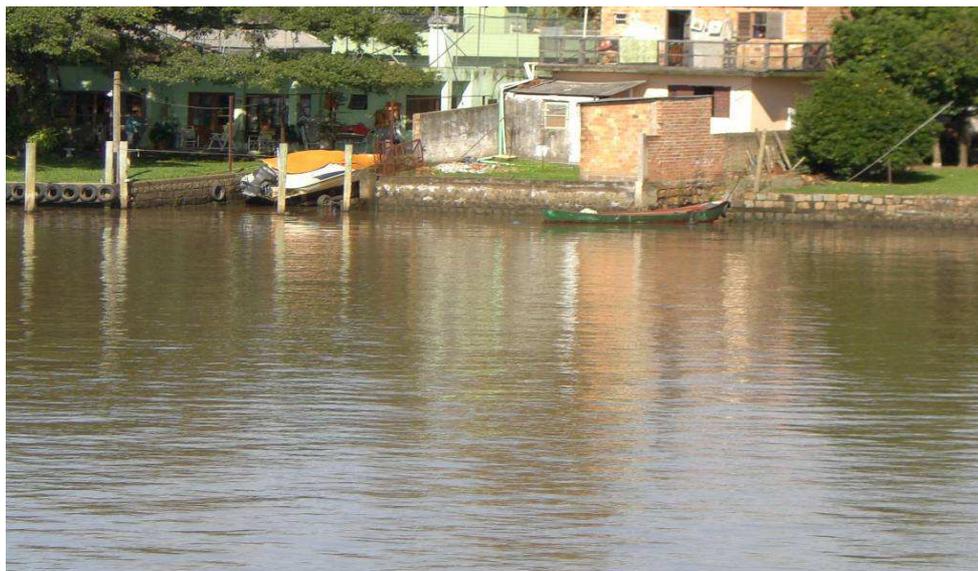


Ilustração 6: Foto tirada da Ilha das Flores, registrando a desigualdade social .  
Fonte: autoria própria, 2009.

#### 7) **Educação Física:**

- apresentação e demonstração de esportes praticados em torno do Guaíba.

#### **Avaliação do Projeto Cisne Branco:**

Após o passeio e a realização das pesquisas, foi realizada uma exposição para a comunidade, mostrando as fotos, os vídeos e distribuindo jornais e folders. Essas atividades objetivaram conscientizar a população para a importância histórica do Lago Guaíba e despertar um cuidado para a preservação do Lago, ressaltando a nossa dependência desse meio ambiente.

Primeiramente, foi escolhido pelos alunos o nome do projeto em homenagem ao barco, utilizado para fazer o passeio, o qual se chama Cisne Branco. As descobertas dos alunos e o envolvimento da consciência ecológica para que o Lago fosse preservado foi uma das questões mais debatidas por eles.

Foi emocionante ver a descoberta para a questão histórica, pela maioria dos alunos, por serem descendentes de açorianos e saberem que foi no mesmo porto que visitaram que chegaram os primeiros casais açorianos para colonizarem a região.

O envolvimento dos alunos em relação aos problemas sociais vistos e registrados com fotos acabou mobilizando a comunidade para fazer doações de alimentos e roupas. Dessa

forma, os alunos se organizaram com os professores de Ensino Religioso e levaram os objetos doados às pessoas necessitadas.

Houve também a frustração de alguns alunos em não poderem classificar o Rio ou Lago Guaíba, por envolver uma questão cultural e científica. Isso aconteceu porque dentro dos estudos geográficos, o Guaíba é classificado como um lago, mas por ser conhecido pelos moradores, por anos, como o rio Guaíba, ele passou a ser chamado rio, e não lago.

O trabalho tornou-se ativo por ter um envolvimento e compromisso por parte dos professores que procuraram cumprir todos os objetivos propostos. Além disso, conseguiu-se o envolvimento dos alunos para realizar as pesquisas com motivação e interesse.

### 3.3.2 Projeto Maria Fumaça

O projeto surgiu a partir do estudo da imigração no Brasil, conteúdo de História presente no currículo da 6ª série do Ensino Fundamental. Para fazer a introdução do conteúdo, solicitei para os alunos que entrevistassem os familiares, a fim de descobrirem se seus descendentes eram imigrantes.

Ao apresentar a tarefa, muitos alunos trouxeram fotos que comprovavam que os membros de suas famílias eram descendentes de imigrantes e relataram que alguns destes ainda moravam em cidades do interior do Estado.

As observações levantadas pelos alunos deixaram claro que era necessário fazermos mais que passar os conteúdos propostos no currículo. Como comenta Paulo Freire: “O educador democrático não pode fugir de seu dever de reforçar e estimular a capacidade crítica do educando, sua curiosidade, sua insubmissão”. (FREIRE, 2000, p.23)

Sendo assim, procurando não fugir desse padrão de responsabilidade, estando predisposta a mudanças e a aceitação do diferente, que foi criado o projeto. Foi também para desenvolver um diálogo para mediar e aproximar os alunos dos conteúdos pré-dispostos no currículo com o tema que lhes despertou o interesse., Além disso, foi vista uma oportunidade de desenvolver o papel de professor crítico, que vai muito além de ensinar o conteúdo, mas proporcionar momentos de reflexão.

Dentro desse contexto, foi sugerido pelos alunos que fizéssemos uma visita à Serra Gaúcha, a fim de conhecer a influência da imigração nas cidades fundadas por imigrantes. Por já ter sido realizado o projeto anteriormente, foi mais fácil organizá-lo de forma

interdisciplinar. Cada professor, juntamente com os alunos, traçou em aula seus objetivos específicos. Ficando o trabalho organizado da seguinte forma:

**Título:** Projeto Maria Fumaça – 2010<sup>22</sup>

**Tema:**

A influência da imigração européia no Rio Grande do Sul.

**Objetivo Geral:**

- Perceber a influência da imigração européia na cultura Gaúcha, ampliando o trabalho proposto em aula, fornecendo um complemento às atividades curriculares, bem como, enriquecendo o dia a dia na sala de aula.

**Objetivos específicos em cada disciplina envolvida no projeto:**

**História:**

- pesquisar a influência da imigração européia na cultura gaúcha;
- pesquisar a história da Maria Fumaça.

**Geografia:**

- analisar a diferença entre a área urbana e rural dentro da realidade do nosso Estado;
- pesquisar a importância econômica, no passado e atualmente, da Maria Fumaça.

**Ciências:**

- pesquisar a importância das araucárias para a região serrana, identificar as espécies de animais que convivem e se alimentam dela;
- registrar com imagens, os animais e vegetais nativos da região serrana do nosso Estado.

**Inglês:**

---

<sup>22</sup> O projeto recebeu esse nome em referência à locomotiva Maria Fumaça, usada para fazer o transporte dos alunos..

- criar um folder na língua inglesa, divulgando o turismo da região.

**Matemática:**

- calcular a área e volume das pipas de vinho, observadas nos museus.

**Português:**

- pesquisar uma lista de palavras usadas no vocabulário da região de Bento Gonçalves, que não é comum ao nosso vocabulário, na região de Porto Alegre.

**Execução/Duração:**

O projeto foi desenvolvido no segundo semestre do ano letivo, por isso algumas disciplinas não participaram dele, por estarem envolvidas em outras atividades já estabelecidas no primeiro semestre.

**Desenvolvimento:**

O projeto surgiu a partir do conteúdo de História da 6ª série do Ensino Fundamental, que trata da formação do povo brasileiro e a imigração européia. Foi realizado um projeto interdisciplinar que tinha como objetivo inicial conhecer a influência da imigração européia na Serra Gaúcha.

Durante as aulas foram levantadas questões pelos alunos e direcionadas pelos professores das disciplinas envolvidas, estas nortearam o projeto:

- a) como a imigração européia influenciou a cultura de nosso Estado?;
- b) quais os transportes usados na época em que os imigrantes chegaram ao Rio Grande do Sul?;
- c) qual a matemática usada ao calcular as medidas para construir as pipas que armazenam o vinho?;
- d) quais as diferenças que sofreram a fauna e a flora com a chegada dos imigrantes?;
- e) como a língua materna dos imigrantes influenciou o vocabulário do Estado do Rio Grande do Sul, em relação ao vocabulário e fonética (sotaque)?;
- f) quais as diferenças entre a periferia da região metropolitana de Porto Alegre e a periferia da região serrana?.

A partir das questões levantadas foi organizado pelos professores o projeto interdisciplinar. A primeira iniciativa foi a organização do passeio, motivo de grande euforia dos alunos ao escolher o roteiro, ficando estabelecido que fizéssemos a visita aos seguintes lugares:

1) visita à aldeia do imigrante em Nova Petrópolis. Aproveitando a oportunidade para observar a escola, a casa do professor e a casa da família onde fica o museu (principalmente os objetos expostos no museu, como roupas, fotos, moedas, armas...);



Ilustração 7: alunos da 6ª série analisando a sala de aula no museu da Aldeia do Imigrante, em Nova Petrópolis – RS.

Fonte: autoria própria, 2009

2) fazer o percurso de trem “Maria Fumaça” que sai de Carlos Barbosa e vai até Bento Gonçalves, aproveitando para anotar as informações históricas fornecidas pelo guia;



Ilustração 8: alunos da 6ª série embarcando na Maria Fumaça, em Carlos Barbosa – RS

Fonte: autoria própria, 2009.

3) assistir à peça de teatro durante o percurso feito de trem entre Carlos Barbosa e Bento Gonçalves, observar a influência da língua materna na fala dos personagens;



Ilustração 9: alunos da 6ª série assistindo a encenação de um casal de descendentes de italianos preocupados com o comportamento do filho adolescente.

Fonte: autoria própria, 2009



Ilustração 10: alunos da 6ª série assistindo e participando dos cantos típicos da região.

Fonte: autoria própria, 2009

4) visitar a vinícola Aurora, registrando as informações sobre a importância econômica do cultivo da uva para a região;

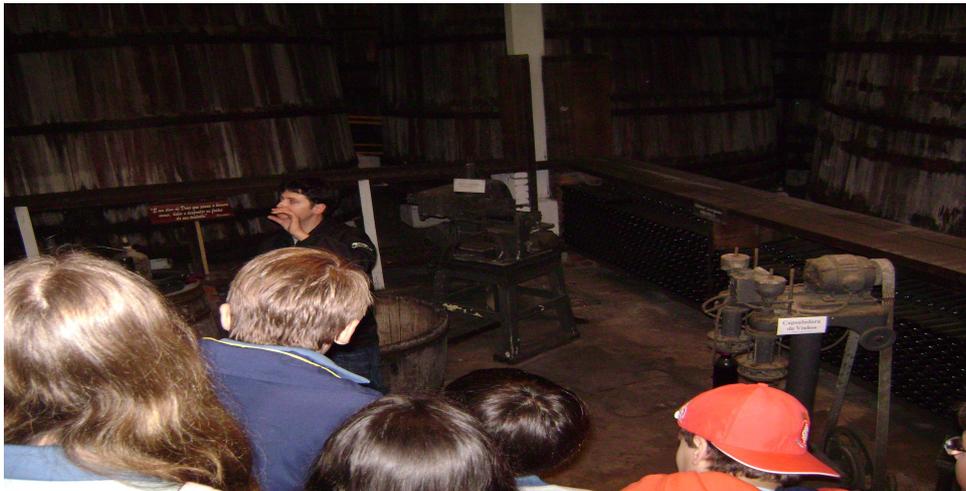


Ilustração 11: alunos da 6ª série ouvindo a explicação do guia sobre a importância econômica da uva para a região.

Fonte: autoria própria, 2009

5) observar a arquitetura da cidade de Nova Petrópolis e Bento Gonçalves;  
 6) registrar com fotos a flora da região;  
 7) durante a viagem, observar a diferença das periferias da região metropolitana de Porto Alegre e a de Bento Gonçalves, se possível registrar com fotos.



Ilustração 12: viagem de trem feita pelos alunos entre Carlos Barbosa e Bento Gonçalves.

Fonte: autoria própria, 2009

### **Estratégias:**

Após o passeio, usando anotações, observações e registros propostos no roteiro foram montadas as seguintes estratégias:

#### **1) História:**

- apresentar para os colegas que não foram ao passeio a importância histórica da Maria Fumaça, usar multimídia para que possam ser visualizados fotos e dados históricos;
- montar álbum com fotos e curiosidades históricas da aldeia do imigrante. Acrescentar a importância histórica da imigração alemã na cultura gaúcha;
- identificar colegas que tenham descendência alemã. Descobrir quais são os costumes herdados pelos familiares dos antepassados vindos da Alemanha;
- apresentar receitas dos descendentes da imigração alemã que foram introduzidas a nossa cultura.

#### **2) Geografia:**

- no laboratório de informática, pesquisar o que é uma periferia e descobrir como surgiram as periferias;
- comparar com imagens a área urbana e rural;

- montar painel com fotos, mostrando as diferenças entre a periferia de Porto Alegre e a de Bento Gonçalves. Montar tabela ressaltando as semelhanças e diferenças;
- montar um comparativo entre a importância econômica da Maria Fumaça em 1919, ano da inauguração, e a atualidade.

### **3) Ciências:**

- montar uma exposição com imagens de araucária e animais que dependem e ajudam na reprodução dessa árvore. Fazer painéis explicando a importância dessa vegetação para o equilíbrio ecológico da região.

### **4) Inglês:**

- no laboratório de informática, elaborar um folder divulgando o turismo da região visitada. Utilizar o folder trazido do passeio como exemplo.

### **5) Matemática:**

- usando os dados coletados na visita à Vinícola Aurora, em Bento Gonçalves, calcular a área e o volume das pipas de vinhos observados. Ilustrar o resultado com maquetes;
- pesquisar a importância econômica das vinícolas para a região.

### **6) Português:**

- montar um dicionário com o significado das palavras desconhecidas que foram pronunciadas pelos moradores da região. Pesquisar a origem étnica das palavras.

### **Avaliação do projeto Maria Fumaça:**

Os alunos organizaram todos os dados propostos nos projetos e os apresentaram à comunidade com fotos e dados coletados por eles e orientados pelos professores. O

envolvimento dos alunos e professores com o tema fez com que o projeto de trabalho interdisciplinar se tornasse significativo e motivador.

Os alunos que não puderam participar da viagem, ajudaram os colegas na organização e coleta de dados teóricos, o que não deixou de ser algo significativo e envolvente.

A avaliação do projeto foi realizada através da apresentação e exposição dos trabalhos. Os painéis com fotos ilustrando cada parte do projeto foi o grande destaque da exposição. Os alunos se identificaram nas fotos e lembraram o passeio. Os pais, por sua vez, se realizaram vendo os filhos envolvidos e motivados pelo assunto.

### 3.3.3 Projeto Missões Solidária

Outro projeto realizado foi com as turmas de 5ª série do Ensino Fundamental, quando estudamos a cultura indígena. Alguns alunos trouxeram para a sala de aula objetos de artesanato realizados por índios guaranis, outros questionaram se ainda existiam índios.

Para encontrar respostas à pergunta, sugeri que visitássemos uma aldeia indígena. Para isso, orientei uma pesquisa sobre a situação indígena atual, já que havíamos visto em aula como viviam os índios na época do descobrimento do Brasil.

Os alunos trouxeram relatos de índios que tinham necessidades básicas de roupas e alimentos. Comovidos, os alunos se propuseram organizar junto à comunidade escolar, uma campanha para arrecadar alimentos, roupas e brinquedos.

A partir desse trabalho foi montado um outro projeto a partir dos relatos de alguns professores, inseridos no capítulo anterior que abordava sobre a carga horária reduzida que impossibilitava que trabalhassem temas tão abrangentes como os que foram introduzidos pelos alunos. Para dar conta de todas as questões levantadas pelos alunos, sugeriu-se juntamente com outros professores, que fosse desenvolvido um projeto interdisciplinar. Foi proposto pelo grupo de professores que fizéssemos um passeio até a região das Missões Jesuítas em Santo Ângelo, para que os alunos se sentissem envolvidos e entusiasmados no projeto. Partindo desses acertos, eles foram orientados pelos professores e levantaram questões que nortearam o projeto:

Como vivem os índios da região das Missões Jesuítas atualmente?

- a) Qual a importância da preservação das ruínas das Missões Jesuítas para a memória histórica da população?
- b) Qual era a importância dos índios para as reduções jesuíticas?
- c) Quais foram as vantagens e desvantagens para a cultura indígena a instalação das reduções jesuíticas?

Os objetivos principais dos professores em incentivar e participação no projeto foi para que os alunos desenvolvessem seu discurso e não se tornassem repetidores do discurso alheio. Também por um comprometimento com uma educação transformadora, que proporcione ao estudante a participação em problemas sociais e para unir a teoria à prática. Partindo desses pressupostos, o projeto foi organizado da seguinte forma:

**Título:** Projeto Missões Solidária - 2010<sup>23</sup>

**Tema:** A situação atual do índio no Rio Grande do Sul.

**Objetivos Gerais:**

- Explorar a situação atual do índio no Estado do Rio Grande do Sul e desenvolver no aluno um espírito solidário. Aproveitando para ampliar o trabalho proposto em aula, fornecendo um complemento às atividades curriculares, bem como, enriquecendo o dia a dia na sala de aula. Também dando condições ao aluno perceber que existe uma integração entre as disciplinas da 5ª série em relação ao conteúdo explorado.

**Objetivos específicos em cada disciplina envolvida no projeto**

**História:**

- pesquisar a influência dos jesuítas na nossa sociedade atual;
- comparar a situação atual do índio com o passado.

**Geografia:**

---

<sup>23</sup> O projeto recebeu esse nome porque os alunos foram visitar as Missões em São Miguel das Missões e levaram doações às aldeias indígenas da região.

- pesquisar quais são as condições econômicas dos povos indígenas que vivem nas Missões;
- saber localizar os Sete Povos;
- pesquisar sobre o relevo da região visitada;
- descobrir a importância econômica e cultural da região das Missões;
- pesquisar a importância do Aquífero Guarani.

**Ciências:**

- montar um álbum com os animais nativos da região das Missões.

**Inglês:**

- criar um folder na Língua Inglesa, divulgando o turismo da região.

**Educação Para Vida:**

- recolher material para ser doado a índios carentes da região;
- lembrar a importância de bons modos quando andamos em grupo, citar exemplos;
- montar um álbum de fotos com legenda sobre a região das Missões.

**Português:**

- organizar a arrecadação de material para ser doado à população indígena das Missões;
- pesquisar uma lista de palavras usadas no vocabulário da região das Missões que foi aderido ao nosso vocabulário.

**Ensino Religião:**

- motivar os alunos para ações solidárias;
- explicar as necessidades reais da população indígena na região das Missões.

**Execução (duração):**

O projeto foi desenvolvido no primeiro e segundo bimestre do ano de 2010.

**Desenvolvimento:**

Durante as aulas de História, ao estudar a cultura indígena, os alunos sentiram-se incomodados com a miséria em que algumas famílias indígenas vivem no Estado do Rio Grande do Sul. Sentiram-se motivados em conhecer a influência indígena na história gaúcha. Para realizarmos essas descobertas, foi organizado e orientado pelos professores um projeto interdisciplinar. O objetivo do trabalho foi conhecermos a região das Missões Jesuítas e fazer doações de alimentos, roupas e brinquedos às aldeias visitadas. Como essa região é marcada pela influência dos jesuítas e da cultura indígena, também foi orientada a pesquisa sobre as reduções jesuíticas.

A partir das questões levantadas pelos alunos, foi organizado o desenvolvimento prévio do projeto, da seguinte forma:

- 1) montar uma pesquisa bibliográfica sobre a cultura indígena no Rio Grande do Sul;
- 2) divulgar para a comunidade escolar a necessidade de arrecadar alimentos e roupas para serem doados às comunidades indígenas;
- 3) organizar as apresentações dos trabalhos para a comunidade e recolher as doações.

A comunidade escolar compareceu na escola com doações. Os alunos organizaram o material em caixas e aproveitaram para apresentar os trabalhos que estavam expostos em vídeos, cartazes, maquetes e banners.

### **Estratégia:**

Após a arrecadação e organização dos alimentos, roupas e brinquedos, foi organizado o passeio. Cada professor montou sua estratégia para que os alunos aproveitassem ao máximo cada lugar visitado.

#### **1) Ciências:**

explicar para os alunos, como deve ser organizado o álbum;

levar exemplo de álbum e explicar o significado e importância da preservação de animais nativos.

#### **2) Inglês:**

explicar para os alunos, como deve ser organizado um folder;

levar exemplo de folder, mostrar a importância de informações precisas para que haja localização;

orientar os alunos a recolherem todos os folders doados no passeio, para serem utilizados como exemplos na construção do trabalho dos estudantes.

### **3) Geografia:**

explicar o que é um aquífero e orientar os alunos a registrarem com foto a fonte de água que vem do Aquífero Guarani;

criar um mapa, antes do passeio, mostrando a extensão do Aquífero Guarani e sua importância para nossa sobrevivência;

construir um mapa com a localização dos Sete Povos das Missões, para que os alunos entendam a extensão e grandeza das Missões Jesuítas.

desenvolver pesquisas para descobrir o porquê das condições econômicas dos povos indígenas do Brasil.

### **4) Português:**

debater a importância e influência do vocabulário indígena e jesuíta para o nosso vocabulário atual;

desenvolver a pesquisa sobre palavras que usamos no nosso dia a dia que são de origem indígena e jesuíta. Elaborar cartazes divulgando essas palavras.

### **5) História:**

explicar como nos portar dentro de museus, pois durante o passeio serão visitados alguns;

trabalhar a questão histórica dos jesuítas no Brasil, para que os alunos entendam o Som e Luz;

diferenciar a influência cultural dos jesuítas e dos índios;

debater as consequências do choque cultural entre os costumes jesuítas e a cultura indígena.



Ilustração 13: alunos da 5ª série registrando o monumento no início do município de São Miguel - RS

Fonte: autoria própria, 2009

### **Avaliação do projeto Missões Solidária:**

Apesar da longa distância entre Porto Alegre e a região das Missões Jesuítas, o passeio foi muito significativo. As cidades visitadas tinham uma boa organização para receber os alunos. O primeiro lugar visitado foi o santuário de Caaró que fica a 30 km da cidade de São Luiz Gonzaga. Lá os alunos ouviram a história da morte dos padres Roque González e Afonso Rodrigues e puderam observar os registros históricos expostos e monumentos comprovando os acontecimentos. Depois, fizeram uma caminhada em uma trilha até algumas fontes de água provenientes do Aquífero Guarani. Ouviram as informações do professor sobre a importância da preservação do Aquífero. Muitos alunos ficaram decepcionados por acharem que o Aquífero Guarani era um grande lago. Mesmo com a explicação prévia em sala de aula, descrevendo um aquífero, só naquele momento, os alunos entenderam que o Aquífero ficava no subterrâneo, onde a água fica armazenada em rochas porosas.

Saindo do santuário do Caaró, fomos para São Miguel, onde fomos recepcionados por guias que levaram os alunos a uma sala onde passaram vídeos com dados históricos, não sendo muito produtivo pelo excesso de informações e a ansiedade dos alunos em fazerem a visita as ruínas.

Conduzidos pelos guias fomos visitar as ruínas de São Miguel Arcanjo, onde era visível a empolgação dos alunos por já terem estudado o assunto. Na maioria das vezes, eram eles que informavam os guias sobre curiosidades que já haviam pesquisado em sala de aula. Após a visita, fomos entregar as doações a uma assistente social que estava acompanhada de alguns índios. Ela informou sobre a existência de 200 índios que vivem em uma reserva próxima à região, onde não era permitida a visita. A assistente comprometeu-se entregar e fazer a distribuição das doações para as aldeias mais carentes da região.

Dentro do sítio arqueológico, onde ficam as ruínas de São Miguel, existem feiras com artesanatos indígenas, onde os alunos presenciaram a apresentação de um coral juvenil de índios que apresentaram músicas, deixando os alunos mais eufóricos e encantados, principalmente porque os índios estavam cantando na língua guarani.

Ao final do dia, fomos recepcionados em uma pousada com um lanche “missioneiro” e os alunos receberam informações sobre a culinária local, servindo-se de bolos e pães de milho, mandioca frita, queijos, doces e bebidas à base de leite. Retornando mais tarde para assistir ao espetáculo *Som e Luz*, onde é contada toda a história dos Sete Povos, já estudada em sala de aula e explorada pelos alunos durante o dia. No dia seguinte, fomos a Santo Ângelo visitar os museus e a catedral.

Quando retornamos à escola, tínhamos uma bagagem enriquecida de informações e anotações. Assim, pudemos realizar uma exposição para a comunidade escolar visualizar e apreciar os trabalhos feitos, posterior ao passeio. Entre as atividades expostas, foram mostrados vídeos com depoimentos dos alunos e pais sobre a importância de sermos solidários.

Os alunos também organizaram outra exposição com vídeos e fotos tiradas por eles durante o passeio, apresentando para a comunidade que ficou emocionada ao ouvir os depoimento de índios agradecendo as doações. Foi sugerido pelos pais dos alunos que fizéssemos novas campanhas de arrecadação de alimentos para doar às aldeias na região metropolitana de Porto Alegre. A sugestão foi aceita e ficou a cargo do professor de Ensino Religioso, a proposta de serem entregues doações para as aldeias mais próximas, na véspera do Natal.

O objetivo das exposições foi para que a comunidade escolar ficasse sabendo para onde foram as doações e para a apresentação os trabalhos dos alunos sobre o projeto.

### 3.4 Reflexões a partir do desenvolvimento dos projetos

O desenvolvimento de projetos interdisciplinares possibilitou que as aulas se tornassem mais significativas e principalmente que os alunos percebessem que o ensino de História tem um significado prático para a vida. A partir dessa constatação pode-se afirmar que o uso de projetos interdisciplinares não se refere apenas às mudanças didáticas – pedagógicas, mas também conceituais, sobre o ato de educar, e a própria História.

Por existir um conteúdo previamente estabelecido no currículo, a educação dificulta a aproximação do aluno como sujeito histórico. Dessa maneira, não há espaço para ser estudada a história local. Por isso, o uso de projetos interdisciplinares serem essenciais para envolver e conduzir o aluno a uma compreensão da realidade histórica. Nesse contexto, é efetiva a participação do indivíduo, a partir de dados e noções relativas ao seu cotidiano, como exemplo, o ocorrido nos projetos interdisciplinares, em que os alunos tomaram nota, buscaram informações, visualizaram e sentiram que a História está relacionada com outras disciplinas. Fez com que as aulas de História passassem a ser consideradas como um espaço de conhecimento e interação. Além disso, por intermédio da interdisciplinaridade e dessa nova abordagem, o aluno sentiu-se capaz de vislumbrar-se como construtor de sua própria história.

A influência da Nova História vai oportunizar a pesquisa dos pequenos questionamentos dentro do ensino, como os que foram levantados pelos alunos nas aulas, ocasionando a criação dos projetos. Como foi abordado no primeiro capítulo, a Nova História caracteriza-se por negar as ideias e conceitos de uma história tradicional, mas vai aos poucos, agregando a história econômica, condicionada às diferenças sociais e a noção de classe. A experiência de trabalhar com projetos foi influenciada pelos objetivos da Nova História ou História Nova. Esta proporciona um ensino que trabalha com personagens comuns, com situações que favoreça uma nova forma de ensinar. Possibilita a criação de aulas mais dinâmicas que se tornam significativas para os alunos, que percebem a articulação entre a história vivida por eles e os conteúdos apresentados pelos professores. Esse processo é finalizado ao encaminhar a compreensão histórica a uma produção social, popular e coletiva.

Porém, para a realização dos projetos e, principalmente para o envolvimento dos alunos, foi necessário um planejamento, principalmente por parte dos professores envolvidos. No caso dos projetos apresentados, ocorreu de forma positiva, pois todos os professores participaram das reuniões, trouxeram ideias e questionamentos, tornando o planejamento

prático e real. Esse envolvimento dos professores transmitiu aos alunos, um significado ao conteúdo, podendo ser relacionado à sua vivência e tornando-se um conteúdo significativo.

O uso desses projetos dinamizou as aulas, ocasionando momentos de tensões e conflitos por conta das realidades sociais, como por exemplo, no projeto Cisne Branco em que os alunos que tinham parentesco com as pessoas que moravam nas comunidades ribeirinhas se colocavam a favor, tentando justificar as dificuldades econômicas visualizadas no passeio. Já os alunos que não tinham ligação com a população ribeirinha criticavam e os acusavam de pouco interessados.

Essas discussões levantadas pelos alunos, permitiram que durante as aulas fossem relacionados o conteúdo a situações diárias, levando-os a entenderem o significado e a prática das aulas. Os professores, então, se colocaram como aliados de seus alunos, comprometendo-se com uma educação transformadora, que vai além dos muros da escola.

Em todos os projetos desenvolvidos houve um envolvimento significativo dos pais e da escola como um todo, promovendo a mobilização da comunidade escolar em torno de um objetivo educacional mais amplo do que o sugerido no currículo escolar. Como exemplo, a avaliação dos projetos onde foram organizadas as exposições dos trabalhos, tanto a direção da escola como os pais dos alunos fizeram-se presentes. Isso levou os professores a concluírem que o uso de projetos interdisciplinares promove e provoca uma reflexão sobre as questões sociais relevantes e a interação familiar e escolar.

Além disso, os trabalhos realizados com as orientações dos projetos interdisciplinares possibilitaram ao aluno pesquisar em diferentes fontes. Principalmente, fazendo uso de tecnologias, desencadeando a seleção, a organização e a articulação de informações, a partir da percepção que ele já possuía sobre determinado conteúdo abordado.

A formas de organização os projetos fez com que não houvesse a descaracterização das disciplinas envolvidas, nem que levasse a perda da autonomia por parte dos professores. A proposta de trabalhar com projetos interdisciplinares comprovou a possibilidade de trabalhar com uma prática que não dilui as disciplinas no contexto escolar. Porém, desenvolve e aumenta o trabalho disciplinar, promovendo a articulação e a aproximação das atividades docentes, em uma ação coordenada e orientada para objetivos bem estabelecidos.

É importante ressaltar que o uso de projetos interdisciplinares não exclui a manutenção do conteúdo apresentado no currículo de História. Principalmente, porque no caso apresentado, os alunos têm que fazer uso do livro didático comprados na escola e estes estão organizados com os conteúdos apresentados no currículo. Essa constatação sugeri o comentário de Foucault sobre a relação de poder da seguinte forma:

O exercício do poder não é simplesmente uma relação entre "parceiros" individuais ou coletivo; é um modo de ação de alguns sobre os outros. O que quer dizer, certamente, que não há algo como " poder" ou " do poder" que existiria globalmente, maciçamente ou em estado difuso, concentrado ou distribuído: só há poder exercido por "uns" sobre os " outros"; o poder só existe em ato, mesmo que, é claro, se inscreva num campo de possibilidades esparso que se apóia sobre estruturas permanentes. Isto quer dizer também que o poder não é da ordem do conhecimento; e não é, em si mesmo, renúncia a uma liberdade, transferência de direito, poder de todos e de cada um delegado a alguns; a relação de poder pode ser o efeito de um consentimento anterior ou permanente; ela não é, em sua própria natureza, a manifestação de um consenso (FOULCAULT,1995, p.242).

A relação de poder é explicitamente identificada no currículo de História, em que o poder é produzido através da organização de conteúdo, sendo o conhecimento selecionado, avaliado e organizado nas escolas. Dentro desse contexto, usar projetos interdisciplinares como metodologia no ensino de História proporciona um espaço à crítica do verdadeiro/falso, em que é questionado o poder, ao invés de serem aceitos como um resultado direto da existência de uma dada realidade.

Por perceber que o ensino, em geral, é algo dinâmico e necessita adaptar-se às diversas realidades e alunos, conclui-se que, tanto numa abordagem Positivista, ou Marxista, os projetos de ensino interdisciplinar entram como uma sugestão ao professor e renovação ao ensino, trazidos como influência da Nova História.

#### **4 CONSIDERAÇÕES FINAIS E REFLEXÕES**

As reflexões realizadas até aqui estão longe de serem colocadas como verdades absolutas e fechadas a críticas e sugestões. Principalmente, porque o objetivo desta dissertação é abrir espaço para serem discutidas e analisadas as propostas que venham a contribuir para um ensino de História mais significativo e transformador. Vive-se em uma sociedade dinâmica e em um mundo em transformação constante, em que o ensino de História pode levar o aluno a interagir e compreender seu papel na sociedade.

Diante das considerações propostas nesta dissertação sobre o ensino de história, acredita-se que ainda existe muito a fazer e melhorar em relação à prática educativa. Dentre as diversas questões com que o professor depara-se ao exercer a profissão está a obrigatoriedade do uso de livros didáticos que precisam ser usados em aulas e que, muitas vezes, não estão acompanhando a realidade de sala de aula. Acredita-se que essa questão merece um olhar mais atento e necessita ser discutida e analisada, ficando aqui registrada como uma sugestão para futuros estudos.

A questão levantada sobre o uso de projetos interdisciplinares nas aulas de História surgiu com a necessidade que os alunos sentiram em trabalhar a história local e que o livro didático não abre espaço. A maioria deles vem de uma corrente tradicional, excluindo assuntos atuais e de interesse dos estudantes. Os livros didáticos, na maioria dos casos, sofrem a influência de uma determinada corrente historiográfica e, nem sempre, o professor tem condições de orientar e mostrar ao aluno outras opiniões. É impedida assim, a formação de mentes críticas, em função do livro ser a única fonte de pesquisa, na maioria das escolas.

Verificou-se também que o ensino de História, quando preso ao livro didático, dificilmente consegue abordar a temática da história local. Como a maioria deles é editada com a finalidade de serem adotados em todas as escolas do país, acabam sendo elaborados de forma genérica, desconsiderando as especificidades de cada região. Conforme comentado no último capítulo, a aproximação do aluno com a sua realidade é que faz com que este sinta interesse pelo conhecimento, como foi citado nos exemplos dos projetos interdisciplinares. Por ser um assunto amplo e de extrema importância, deixa-se a questão do uso do livro didático no ensino de História para futuras pesquisas.

A impossibilidade de o aluno refletir sobre o que acontece no espaço de sua vivência, omitindo os aspectos sociais, políticos e culturais em torno dele, tem consequência significativa para o ensino de história local. Essa dificuldade em relacionar o ensino com a

vivência do aluno fez com que se buscassem alternativas através dos projetos interdisciplinares.

Com o uso de projetos de trabalho interdisciplinar, apresentou-se uma outra situação: o tempo para vencer os conteúdos ditados pelos livros didáticos. Por isso, houve a necessidade de se associar às outras disciplinas que tinham uma carga horária maior, a fim de ter tempo para trabalhar a história local.

Tal foi a importância dos projetos interdisciplinares nas aulas de História, que possibilitou o comprometimento dos alunos, o envolvimento e a motivação deles. Hoje, na maioria das vezes, não há mais a necessidade de questionar e cobrar os alunos por não fazerem tarefas, pois são eles que trazem suas observações e questionamentos, abrindo espaço para aulas mais dinâmicas e motivadoras. Além disso, o uso dos recursos da tecnologia favoreceu para que isso ocorresse de forma mais dinâmica. Constantemente recebe-se da parte dos discentes, e-mails com comentários e vídeos, na maioria das vezes, gravados pelos próprios alunos sobre situações que presenciaram e que relacionaram com o que tinham visto e debatido em aula.

Muito há ainda a fazer, mas o uso de projetos interdisciplinares tem sido um meio facilitador para alcançar o objetivo mais desejado pelos professores que participaram do questionário analisado nesse estudo: *aproximar o ensino de história da realidade do aluno e cativar seus interesses pelas aulas.*

Dessa forma, o uso de projetos interdisciplinares servem como uma alternativa para ajudar os professores a lidarem com problemas relacionados ao pouco tempo disposto à disciplina de História e para tratar de situações relacionadas a problemas históricos levantados pelos alunos no seu dia a dia. Verificou-se que seu uso dos projetos agrega ao ensino de História o cotidiano, com objetivo de recuperar a história dos homens comuns, além de oportunizar novos caminhos de concepção do ensino, não se restringindo às atividades em sala de aula. Porém, estabelecer uma forma mais dinâmica de trabalhar, propondo uma alternativa para fontes tradicionais como livro didático, imagens e documentos.

Outra questão importante destacada a partir dessa atividade com os projetos é a abertura de espaço para trabalhar personagens anteriormente marginalizados ou esquecidos e tratados com preconceitos como, por exemplo, os índios, tema do projeto Missões Solidária apresentado no capítulo anterior. Desenvolvido pelos alunos da 5ª série que se sentiram incomodados e motivados em investigar a situação do índio local, possibilitando desenvolver uma consciência histórica sobre a situação. Se não fosse essa atividade, talvez não houvesse

espaço em aula para abordar temas históricos que envolvam o cotidiano, permitindo ao professor apenas trabalhar as noções de longa e curta duração.

Durante o desenvolvimento do trabalho, houve uma conscientização da dupla aplicação que esse estudo veio ocasionar. Ao mesmo tempo em que este trabalho tem por objetivo contribuir para a reflexão de profissionais na área da educação, e especialmente no ensino de História, percebe-se que também pode contribuir para a ação pedagógica do professor. Isso permitiu uma reflexão permanente sobre essa função.

Ao serem analisadas e comentadas as respostas dos professores, pôde-se perceber a existência de um desconforto dos professores em relação ao ensino de História, por não darem conta dos conteúdos no curto espaço de aula. Também pela dificuldade de relacioná-los à vivência do aluno para motivá-lo e integrá-lo a um saber significativo.

Ao fim da análise dos projetos interdisciplinares tornou-se evidente que os conteúdos abordados foram assimilados pelos alunos através do envolvimento e da elaboração dos trabalhos desenvolvidos. Essa conclusão ficou evidente no comportamento motivado dos alunos durante os passeios pedagógicos, que tinham por finalidade a coleta de dados para desenvolver os trabalhos. Esse comprometimento ficou visível também nas apresentações, nos debates em sala de aula e nas exposições dos trabalhos, que serviram como avaliação.

Igualmente percebeu-se que o ensino de História tradicional dificulta ao aluno a aproximação com a realidade proporcionada pelos projetos interdisciplinares. Por isso, pode-se afirmar que os alunos que participaram dos projetos desenvolveram uma reflexão sobre os conteúdos e valores a eles associados. Também criaram uma capacidade de ler e interpretar a realidade, tornando-se mais motivados e interessados pelas aulas de História.

Ao chegar ao final deste estudo, resta traçar algumas considerações, não com a intenção de serem colocadas como verdades fechadas a críticas e sugestões, mas como uma oportunidade de reflexão, pois se entende o conhecimento como um processo em construção permanente. Entre as primeiras discussões e a conclusão desse estudo houve um grande amadurecimento pessoal e profissional, ocasionado pelas discussões em aulas no mestrado, nas orientações, nas leituras orientadas e nos desafios enfrentados na prática de sala de aula.

Retomando as questões em hipóteses formuladas no início do processo investigativo, ou seja, as razões que originaram a motivação na escolha do tema deste estudo, conclui-se que foi determinada pelo questionamento apresentado ao longo da carreira profissional como professora. Esse questionamento ocorria principalmente quando percebia-se nos alunos uma postura duvidosa sobre a prática dos conteúdos ministrados nas aulas de História. Isso acontecia não só pela falta de informação no que se refere à função dessa disciplina, mas a

falta de interesse e motivação por parte dos alunos, por não verem um significado prático para o que aprendiam

Para preencher essa falta de significação prática para o ensino dessa disciplina,, apresenta-se como sugestão, a proposta metodológica de projetos interdisciplinares, comprovando com esse estudo a sua importância para o ensino de História. Por isso, a necessidade inicial de analisar a influência das correntes historiográficas sobre a formação do currículo e o ensino de História, como também a análise da prática desse ensino, através de questionários aplicados a professores. Por fim, a comprovação também por intermédio da análise da aplicação dos projetos interdisciplinares efetuados na escola da rede privada de ensino.

O ponto de partida deste estudo situa-se na necessidade de uma reflexão crítica sobre a prática educativa no ensino de História, ao mesmo tempo em que buscou-se um aperfeiçoamento a fim de melhorar e qualificar a prática profissional: formação de futuros cidadãos conscientes e críticos à sua realidade. Segundo Fonseca,

[...] ensinar e aprender história requer de nós, professores de história, a retomada de uma velha questão: o papel formativo do ensino de história. Devemos pensar sobre a possibilidade educativa da história, ou seja, a história como saber disciplinar que tem um papel fundamental na formação da consciência histórica do homem, sujeito de uma sociedade marcada por diferenças e desigualdades múltiplas. Requer assumir o ofício de professor de história como uma forma de luta política e cultural. A relação ensino-aprendizagem deve ser um convite para alunos e professores cruzarem ou mesmo subverterem as fronteiras impostas entre as diferenças culturais e grupos sociais, entre a teoria e a prática, a política e o cotidiano, a história, a arte e a vida. (FONSECA, 2003, p.37).

O esforço de procurar elementos que deem um novo e real significado ao ensino de História foi a motivação para realizar este estudo. Este ainda tem muito a ser aprofundado e explorado, mas serviu como determinante para continuar descobrindo e explorando novas metodologias e dinâmicas que venham a favorecer os alunos com um aprendizado significativo e motivador.

É importante destacar que nem todo o desenvolvimento dos projetos ocorreu a contento, pois foram enfrentados muitos problemas no percurso. O fato de os projetos não poderem ser aplicados de maneira generalizada, por requerer uma vontade de mudança na maneira de fazer do educador, foi um dos fatos mais desafiadores no desenvolvimento das ações.

Outra problemática enfrentada foi a dificuldade do corpo docente entender que os projetos deveriam ser incluídos, como uma parte importante das atividades de sala de aula e não caírem na inércia didática da rotina. Ao permanecer nessa inércia, acabariam se

transformando no que era apresentado, em princípio, como obrigação. Não deixar se transformar de um processo criativo e motivador para o próprio professor, em um mero hábito.

Segundo Hernández e Ventura (1995), para enfrentar essas questões é necessário que, acima de tudo, o professor entenda que ele deve ser o primeiro a conscientizar-se das necessidades e aceitações de mudanças que tragam inovação como explica nesta inserção:

Se aquele que ensinar não assume que é ele quem primeiro deve mudar sua visão profissional sobre o que seja globalizar, sua forma de relacionar-se com a informação para transformá-la em saber compartilhado, dificilmente poderá viver o que seja definitivamente uma experiência de conhecimento (HERNÁNDEZ, VENTURA, 1995, p.11)

Explorou-se essa experiência, esperando que servisse de iniciativa e sugestão para outros profissionais da educação que estejam vivenciando ou presenciando algo semelhante ao que foi levantado na problemática deste estudo.

Ao concluir, tem-se consciência de que a situação do ensino – a aprendizagem é um desafio constante, exigirá sempre do professor uma articulação do conteúdo com a vivência dos alunos, assim como uma articulação com as suas próprias concepções sobre aquilo que ensina. Portanto, não é permitido que as ideias levantadas neste estudo sejam conclusivas, mas que venham complementar e contribuir com as que já existem, trazendo novos rumos a uma educação significativa. Que contribua para o desenvolvimento de cidadãos conscientes e capazes de compreender a história como um conhecimento prático e dinâmico. É salutar que o docente se preocupe em situar os alunos no seu contexto histórico, a fim de que se tornem seres pensantes e críticos e não meros repetidores..

## REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE Junior, Durval Muniz de. **História: a arte de inventar o passado**. Bauru, SP: Uduisc, 2007.

ALMEIDA, Danilo Di. **Corpo em ética: perspectiva de uma educação cidadã – revista e ampliada**. 2.ed. São Bernardo do Campo: UMESP, 2003.

ANDRÉ, Marli. **Estudos e caso; seu potencial na educação**. Caderno de pesquisas, nº49, 1984.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da Educação e da Pedagogia Geral e Brasil**. 3. ed. São Paulo: Moderna, 2006

BARKER, Martin; BEEZER, Anne, **Introducción a los estudios culturales**. Barcelona: Bosch Casa Editorial, 1994.

BARBALET, J.M. **A cidadania**. Lisboa: Editorial Estampa, 1989.

BHABHA, Homi K. **O local da cultura**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1998.

BITTENCOURT, Circe. **Ensino de História: Fundamentos e métodos**. São Palo: Cortez, 2005.

BORGES, Vavy Pacheco, **O que é história** . 2. ed., São Paulo: Brasiliense, 1993.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: Ministério da Educação, 1996.

BURKE, Peter. **Novas Perspectivas**. São Paulo: Editora da UNESP, 1992.

\_\_\_\_\_. **A escola dos Annales (1929 – 1989): a Revolução Francesa da historiografia**. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1997.

CANEN, A.; MOREIRA, A. F. B. **Reflexões sobre o multiculturalismo na escola e na formação docente**. São Paulo: Papyrus, 2001.

CARVALHO, J.M. **Os positivistas e a manipulação do imaginário.** In: CARVALHO, J.M. A formação das almas: o imaginário e a formação da república no Brasil. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

CHEVALLARD, Y. **La transposition didactique: Du Savoir Savant au savoir Enseigné.** 2. ed. Grenoble: La pensée Sauvage (1991).

COMTE, A. **Curso de filosofia positiva, discurso preliminar sobre o conjunto do positivismo, discurso sobre o espírito positivo.** São Paulo: Abril Cultural, 1978.

COSTA, Marisa Vorraber; SILVEIRA, Rosa Hessel e SOMMER, Luis Henrique. Estudos culturais, educação e pedagogia. **Rev. Bras. Educ. [online].** 2003, n.23, pp. 36-61 Disponível em: <http://cev.org.br/biblioteca/estudos-culturais-educacao-pedagogia> Acessado: 04-05-10

DIAS, Ilêda e SCHULZ, Neuza. **Construções Noções de tempo e espaço.** São Paulo: Kit's, 1998.

FALCON, Francisco. **História e Poder.** In: CARDOSO, Ciro e VAINFAS, Ronaldo(orgs) Domínios da História: ensaios de teoria e metodologia. Rio de Janeiro: Campus, 1997.

FAZENDA, Ivani. **Prática interdisciplinar na escola,** 10 ed. São Paulo: Cortez, 2005.

FERREIRA, Sandra Lucia. **Introdução à noção de interdisciplinaridade.** In: Ivani Fazenda (org.) Prática interdisciplinar na escola. 10 ed. São Paulo: Cortez, 2005.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saber necessário à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1997.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia.** 15 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

FONSECA, Thais Nívia de Lima e. **História e ensino de história.** Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

FONSECA, S. G. **A nova LDB, os PCNs e o ensino de história.** In: Didática e prática de ensino de história: experiências, reflexões e aprendizados. Campinas: Papyrus, 2003.

FONSECA, Selva Guimarães. **Didática e prática de ensino de história**. Campinas: Papirus Editora, 2002

FOUCAULT, Michel. **Truth and power**. In C. Gordan (Ed.). *Power Knowledge: selected interviews and ether Writings*. Nova York: Pantheon Book, p.109-133, 1980.

\_\_\_\_\_. **Microfísica do poder**. 5 ed. Rio de Janeiro: Graal, 1985.

\_\_\_\_\_. **Vigiar e punir. História da violência nas prisões**. Petrópolis: Vozes, 1991.

\_\_\_\_\_. **A arqueologia do saber**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1997

\_\_\_\_\_. **Uma trajetória filosófica para além do estruturalismo e da hermenêutica**. Rio de Janeiro, Forense, 1995. In: RABINOW, Paul; DRE YFUS, Hubert, FOUCAUT, Michel GADOTTI, Moacir. **História das idéias pedagógicas**. SP: Ática, 2002

\_\_\_\_\_. **Estética: literatura e pintura, música e cinema**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2007

GADOTTI, Moacir. **História de idéias pedagógicas**. São Paulo: Ática, 2002.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 7. ed., Rio de Janeiro: DP & A. 2003.

HERNÁNDEZ, F.; VENTURA, M. **A organização do currículo por projetos de trabalho: O conhecimento é um caleidoscópio**. Porto Alegre: Artmed, 1995.

LE GOFF, J. (org). **A Nova História**. Lisboa: Edições, p. 9-40, 1991.

LE GOFF, Jacques e NORA, Pierre. **Fazer História**. Lisboa: Bertrand, p.14, 1997.

LOPES, Eliane Marta Santos Teixeira. **Perspectivas históricas da educação**. 3. ed., São Paulo: Ática, 1995.

LUCK, Heloisa. **Pedagogia interdisciplinar: fundamentos teóricos – metodológico**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

MACHADO, N.J. **Epistemologia e didática**: as concepções de conhecimento e inteligente e a prática docente. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

MAESTRI, Mário. Guerra Farroupilha: História e Mito. **Revista Espaço da Sophia**. N. 15, Jun. 2008.

MANACORDA, Mário Alighiero. **História da Educação**: Da antiguidade aos nossos dias. 12. ed., São Paulo: Cortez, 2006.

MARQUES, Mario Osorio. **Pedagogia**: a ciência do educador. Ijuí: Unijuí, 1990.

MARX, Karl. **Contribuição à crítica à da economia política**. São Paulo: Martins Fontes, 1977.

MOREIRA, Antônio Flávio B. (org) **Currículo: questões atuais**. Campinas: Papyrus, 2005.

MOURA, Dárcio e BARBOSA, Eduardo. **Trabalhando com projetos**: planejamento e gestão de projetos educacionais. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

NADAI, Elza. **O ensino de história no Brasil**: trajetória e perspectiva. In: RBH 13/25-26, 143 -162, set.1992 a ago.1993.

FREITAS NETO, José Alves de . **A transversalidade e a renovação no ensino de história**. In: Leonardo Karnal (org.) **História na sala de aula: conceitos práticas e propostas**. São Paulo: Contexto, 2008.

NEVES, José Luiz. **Pesquisa qualitativa – características, uso e possibilidades**. Caderno de pesquisa em administração, São Paulo. v.1, N. 3, 2. Sem.1991.

NOGUEIRA, Nilbo. **Pedagogia dos projetos**: uma jornada interdisciplinar rumo ao desenvolvimento das múltiplas inteligências. 7. ed. São Paulo: Érica, 2007.

NUNES, Silvia do Carmo. **Concepções de mundo no ensino da História**. Campinas, SP: Papyrus, 1996.

PINSKY, Jaime; Leonardo Karnal (org.).. **História na sala de aula**: Conceitos, práticas e propostas. 5 ed. São Paulo: Contexto, 2008.

PINSKY, CARLA E PINSKY Jaime, **Por uma história prazerosa e conseqüente**. In: Karnal, Leandro (org.) História na sala de aula conceitos, prática e propostas. 5ª ed. São Paulo: Contexto, 2008.

REIS, José Carlos. **História & Teoria: historicismo, modernidade, temporalidade e verdade**. Rio de Janeiro: FGV, 2006.

\_\_\_\_\_. **História social e ensino**. Chapecó: Argos, 2000.

\_\_\_\_\_. **Escola dos Annales; a inovação em história**. São Paulo: Paz e Terra, 2000

RICOEUR, Paul. **O passado tinha um futuro**. In: MORIN, Edgar (org.) A religião dos saberes: o desafio do século XXI 2. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

SANTOMÉ, Jurjo Torres . **Globalização interdisciplinaridade o currículo integrado**. Porto Alegre: editora Arte Médicas Sul LTDA , 1998.

\_\_\_\_\_. **As culturas negadas e silenciadas no currículo**. In: SILVA, Tadeu (org.) Alienígenas na sala de aula. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BITTENCOURT, Circe (org.). **A formação do professor de História e o cotidiano da sala de aula: O saber histórico na sala de aula**. 8. ed. São Paulo: Contexto, p. 60-62., 2003.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

\_\_\_\_\_. **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

\_\_\_\_\_. **O currículo como fetiche: a poética e a política do texto curricular**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

SNYDERS, Georges. **Alunos felizes: uma reflexão sobre a alegria na escola a partir de textos literários**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993.

YIN, Robert K. **Case Study research : design and methods**. EUA: Sage Publications, 1990.

## Apêndice A



### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Querido (a) colega (a):

Você está sendo convidado (a) a participar, como voluntário, em uma pesquisa de campo para elaboração do projeto de dissertação pelo Programa de Pós-Graduação Mestrado em Educação do UNILASALLE da mestrandia Maria Delfina Teixeira Scheimer, sobre a prática educativa no ensino de História.

#### **I – INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA:**

##### **1. Pesquisadores responsáveis:**

- Maria Delfina Teixeira Scheimer (mestranda)
- Profa. Dra. Ana Maria Colling (Professora Titular do UNILASALLE e orientadora da pesquisa)

##### **2. Tema:**

Projetos interdisciplinares e práticas educativas no ensino de História.

##### **3. Objetivo da pesquisa:**

Esta pesquisa pretende: analisar a importância da prática educativa no ensino de História para a contribuição da formação da cidadania. Além disso, observar a prática educativa no ensino de História do ponto de vista de problemas teóricos que fundamentam o conhecimento escolar e dos problemas das práticas em sala de aula, que causam um *descompasso* entre o que é vivenciado pelo aluno e o que é passado nas aulas de História.

## CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO

Eu, \_\_\_\_\_

Abaixo assinado, tendo sido devidamente esclarecido sobre o projeto de investigação, proponho-me a participar desse processo:

1. Comprometo-me: registrar, bem como, do processo de reflexão, estudo, sistematização das observações e sugestões levantadas a partir dos fenômenos estudados;
2. Tenho a garantia de que me será prestada informação atualizada durante o estudo, de receber resposta a qualquer pergunta ou esclarecimento de qualquer dúvida a respeito do método, procedimentos e de outras situações relacionadas com a pesquisa e o tratamento que estou participando.
3. A garantia de que não haverá custo, benefício ou indenização pela participação na pesquisa. **Confidencialidade:** todas as informações registradas neste estudo são estritamente confidenciais. Somente a pesquisadora e o orientador terão conhecimento dos dados.

Estou ciente de que a participação será através da entrevista e autorizo que seja registrada em relatórios as minhas contribuições. Declaro, ainda, que concordo inteiramente com as condições que me foram apresentadas e que, *livremente*, manifesto a minha vontade em participar do referido projeto.

Porto Alegre, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_.

\_\_\_\_\_  
Assinatura Sujeito da Pesquisa

\_\_\_\_\_  
Assinatura do pesquisador

\_\_\_\_\_  
Assinatura do orientador

## Apêndice B

Questionário aplicado aos professores de História

Prezado (a) colega:

Este questionário tem por objetivo coletar informações para o desenvolvimento da minha dissertação de Mestrado em Educação do Centro Universitário La Salle – UNILASALLE, com o intuito de selecionar professores de História do Ensino Fundamental e Médio da rede privada de ensino de Porto Alegre/RS, para serem questionados. Para a sua efetivação, gostaria de contar com a sua colaboração para o preenchimento das perguntas formuladas. Sua contribuição é muito importante.

Dados de identificação:

Nome: \_\_\_\_\_

Escola: \_\_\_\_\_

Telefone para contato: \_\_\_\_\_

Endereço eletrônico: \_\_\_\_\_

Formação Universitária : \_\_\_\_\_

Pós-graduação: \_\_\_\_\_

Série que leciona: \_\_\_\_\_

Tempo que leciona: \_\_\_\_\_

Questionário:

- 1- Qual a sua opinião sobre a formação do currículo de História?
- 2- Você consegue trabalhar todos os conteúdos propostos no currículo de História?
- 3- Qual conteúdo você costuma priorizar no seu planejamento? Por quê?

4- Em sua opinião, você percebe que os conteúdos foram impostos e que poderiam ser priorizados outros assuntos?

5- Pela influência dos conteúdos impostos pelo currículo de História você costuma dar aulas dinâmicas?

6- Cite um exemplo de uma aula dinâmica que você tenha aplicado.

7- Analisando o currículo de História atual, você percebe que suas aulas têm um significado real para a formação da cidadania de seus alunos?

8- Você sente seus alunos envolvidos e motivados com as aulas de História?

sempre       às vezes       raramente

9- O que costuma frustrar você em relação as suas aulas?

10- Em sua opinião, qual o real objetivo das aulas de História, hoje?

11- O que precisaria para que suas aulas fossem mais dinâmicas?

12- Você se sente desmotivado?

sempre       às vezes       raramente

13- Dentro das três correntes historiográficas (Marxismo, Positivismo e Nova História), partindo dos conteúdos proposto no currículo de História, em quais dessas correntes suas aulas se encaixam?

Marxismo     Positivismo     Nova História     nenhuma destas

14- Você costuma trabalhar com projetos interdisciplinares?

15- Comente sobre a prática educativa e o ensino de História dentro da realidade que você trabalha.

## Anexo A



# UNILASALLE

## CENTRO UNIVERSITÁRIO LA SALLE



Credenciamento: Decreto de 29/12/98 - D.O. U. de 30/12/98  
Recredenciamento: Portaria 1.473 de 25/5/04 - D.O.U. de 26/5/04

Of. UNILASALLE/ MESTRADO EM EDUCAÇÃO/ Nº 326/2010

Canoas, 13 de setembro de 2010.

### Programa de Pós-Graduação em Educação

Sr. Anderson Vãos:

Na condição de Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação deste Centro Universitário La Salle (Unilasalle), tenho a satisfação de apresentar e recomendar a esse departamento a mestranda MARIA DELFINA TEIXEIRA SCHEIMER, que pretende desenvolver na Rede de Escolas Adventistas do Rio Grande do Sul sua pesquisa sobre **Relações de Poder: Ensino de História, Prática Educativa e Projetos Interdisciplinares** para a elaboração de sua Dissertação de Mestrado. Para tanto a mestranda necessita de uma relação dos docentes de história do ensino fundamental da rede para aplicação de um questionário.

Agradeço desde já todo apoio que esse Departamento possa dar a referida mestranda, assegurando que, no estudo pretendido, será garantido o anonimato das pessoas envolvidas na pesquisa.

Coloco-me à disposição desse Departamento para qualquer esclarecimento que se faça necessário: diretamente, pelo telefone 51 – 3476 8600, ou através da Secretaria do Mestrado, pelo telefone 51 – 3476 4890.

Atenciosamente,

Sandra Vidal Nogueira

Programa de Pós-Graduação em Educação, Unilasalle

Exmo. Sr.  
Anderson Vãos  
Departamento de Educação da  
Associação Adventista Sul/RS

**Anexo B**

## Escolas Adventistas no Rio Grande do Sul

**RIO GRANDE DO SUL****ALVORADA:**

ESCOLA ADVENTISTA DE ENSINO FUNDAMENTAL DE ALVORADA  
RUA ARY MULLER, 222 JARDIM MARINGÁ-RS - CEP 94810-470

Diretor: Rubens Paulo Silva

E-mail: ealvorada@asr.org.br

Fone: (0xx51)483-2057

**CACHOEIRA DO SUL:**

ESCOLA ADVENTISTA DE ENSINO FUNDAMENTAL DE CACHOEIRA DO SUL  
RUA VIRGILIO DE ABREU, 1634 - CEP 96506-320

Diretora: Denise Josete B. Menezes

E-mail: eacachsul@netcentro.com.br

Fone: (0xx51) 723-1224

**CACHOEIRINHA:**

ESCOLA ADVENTISTA DE ENSINO FUNDAMENTAL DE CACHOEIRINHA  
RUA ANTONIO BASTOS, 291 - CEP 94930-070

Diretor: Lucila Garcia

E-mail: eacachoeirinha@asr.org.br

Fone: (0xx51)470-4902

**CAXIAS DO SUL:**

ESCOLA ADVENTISTA DE ENSINO FUNDAMENTAL DE CAXIAS DO SUL  
RUA AMAZONAS, 1000 BAIRRO JARDIM AMÉRICA - CEP 95050-030

Diretor: Dirceu dos Santos Lopes

E-mail:

eacs@asr.org.br

Fone: (0xx54) 228-2342

**ESTEIO:**

COLÉGIO ADVENTISTA DE ESTEIO  
RUA SANTO AMARO, 196 - CEP 93260-080

Diretor: Anderson da Silva Voos

E-mail:

caesteio@asr.org.br

Fone: (0xx51)473-0777

GRAVATAÍ:

COLÉGIO ADVENTISTA DE GRAVATAÍ

RUA IRMA VIEIRA, 75 - MONTE BELO - CEP 94050-370

Diretor: José Germanovicz

E-mail: cagravataí@asr.org.br - Fone: (0xx51)490-4300

NOVO HAMBURGO:

COLÉGIO ADVENTISTA DE NOVO HAMBURGO

RUA VISCONDE DE TAUNAY, 423 - CEP 93310-200

Diretor: Mardoqueu Luiz Mattos Pires

E-mail: canh@asr.org.br - Fone: (0xx51)593-1922

CANUDOS

ESCOLA ADVENTISTA DE ENSINO FUNDAMENTAL DE CANUDOS

RUA PEDRO WICKERT, 80 – BAIRRO CANUDOS - CEP 93537-040

Diretor: Carlos Seneu Lopes dos Santos

E-mail: eacanudos@asr.org.br –

Fone: (0xx51)595-4466

OSÓRIO:

ESCOLA ADVENTISTA DE ENSINO FUNDAMENTAL DE OSÓRIO

RUA PADRE REUS, 270 - CEP 95520-000

Diretora: Mariglê Rodrigues Farias

Fone: (0xx51)663-3517

PELOTAS:

ESCOLA ADVENTISTA DE ENSINO FUNDAMENTAL DE PELOTAS

RUA ALMIRANTE BARROSO, 3008 PELOTAS - CEP 96010-280

Diretor: Pedro Daniel Siqueira Mattos

E-mail: eadvpel@pel.terra.com.br –

Fone: (0xx53)225 4188

PORTO ALEGRE:

COLÉGIO ADVENTISTA DE PORTO ALEGRE

RUA CAMAQUÃ, 534 – BAIRRO CAMAQUÃ - CEP 90910-630 - Porto Alegre - RS

Diretor: João Cesi dos Santos Lopes

E-mail: capa@asr.org.br

Fone: (0xx51) 249-7044

PORTO ALEGRE:

COLÉGIO ADVENTISTA MARECHAL RONDON

RUA PROF. EMETÉRIO G. FERNANDES, 345 - CEP 91370-380

Diretor: Eliseu Prates dos Reis

E-mail: malrondon@asr.org.br –

Fone: (0xx51)340-3375

PORTO ALEGRE:  
ESCOLA ADVENTISTA DE ENSINO FUNDAMENTAL DE PARTENON  
RUA VALADO, 363 - PARTENON - CEP 91510-740  
Diretora: José Adalmiro F. Cardoso  
E-mail: eapartenon@asr.org.br  
Fone: (0xx51) 339-2020

PORTO ALEGRE:  
ESCOLA ADVENTISTA DE ENSINO FUNDAMENTAL DE SARANDI  
RUA PASSOS FIGUERÔA, 841 - CEP 91110-500  
Diretor: Robledo Moraes  
E-mail: easarandi@asr.org.br –  
Fone: (0xx51)364-2381

RIO GRANDE:  
ESCOLA ADVENTISTA DE ENSINO FUNDAMENTAL DE RIO GRANDE  
RUA GENERAL VITORINO, 742-A - CEP 96200-310  
Diretora: Raquel Aparecida de Oliveira Mendes  
Fone: (0xx53)232-5456  
E-mail: eariogrande@asr.org.br

ROLANTE:  
ESCOLA ADVENTISTA DE ENSINO FUNDAMENTAL DE ROLANTE  
RUA 28 DE FEVEREIRO, 322 - CEP 95690-000  
Diretora: Rute Keller Ferreira  
E-mail: earolante@asr.org.br –  
Fone: (0xx51)547-1556

ROLANTE:  
ESCOLA ADVENTISTA DE ENSINO FUNDAMENTAL PR. IVO SOUZA  
CAIXA POSTAL, 47 FAZENDA PASSOS - CEP 95600-000  
Diretora: Denise Reis Baaklin  
Fone:(0xx51)9976-7816

SANTO ANTÔNIO:  
ESCOLA ADV. DE ENSINO FUNDAM. DE STO. ANTONIO DA PATRULHA  
RUA SEZEFREDO C.TORRES, 64 - CEP 95500-000  
Diretora: Sônia Maria Barcelos Migliavaca  
E-mail: easap@via-rs.net  
Fone: (0xx51)662-1660

SÃO GABRIEL:  
ESCOLA ADVENTISTA DE ENSINO FUNDAMENTAL DE SÃO GABRIEL  
RUA ANTÔNIO MERCADO, 1367 – CEP 97300-000  
Diretora: Andréia Freitas Duarte  
Fone: (0xx55)232-2913

TAQUARA:  
INSTITUTO ADVENTISTA CRUZEIRO DO SUL

AV. SEBASTIÃO AMORETTI, 2130-A - CEP 95600-000

Diretor: Flávio Pasini  
E-mail - iacs@asr.org.br  
Fone: (51)542-6211

TAQUARA:

ESCOLA ADVENTISTA DE ENSINO FUNDAMENTAL DE MUNDO NOVO  
RUA GERMANO PAIVA, 398 - VILA MUNDO NOVO - CEP 95600-000  
Diretora: Iara Barreto Alves Silveira  
Fone: (0xx51) 541-5736

TAQUARA:

ESCOLA ADVENTISTA DE ENSINO FUNDAMENTAL RICARDO OLM  
RUA CORONEL FLORES, 2358 - CEP 95600-000  
Diretora: Simone Aguilar  
E-Mail: earolm@asr.org.br  
Fone: (0xx51)542-3464

VIAMÃO:

COLÉGIO ADVENTISTA DE VIAMÃO  
RUA GENERAL CÂMARA, 226 - CENTRO - CEP 94410-130  
Diretor: Cristiano Vieira Salerno  
E-Mail: cav@asr.org.br –  
Fone: (0xx51)485-2668

PORTO ALEGRE:

ESCOLA ADVENTISTA DE ENSINO FUNDAMENTAL DE SANTA CECÍLIA  
AV. PLÁCIDO MOTIM, 1588 - CEP 94475-500  
Diretor: José de Paula  
E-mail: easc@asr.org.br  
Fone: (0xx51)493-3677

PORTO ALEGRE:

ESCOLA ADVENTISTA DE ENSINO FUNDAMENTAL DE SANTA ISABEL  
RUA REZENDE, 25 JARDIM UNIVERSITÁRIO - CEP 94500-150  
Diretor: Isaac Rosa dos Santos  
E-mail: easisabel@asr.org.br –  
Fone: (0xx51)493-1001

IJUÍ:

ESCOLA ADVENTISTA DE ENSINO FUNDAMENTAL DE IJUÍ  
Diretor: Luís Cláudio de Matos Monteiro  
Endereço: Rua Ernesto Alves, 326 – Centro  
98700 – 000 – Ijuí/RS  
Fone : (55) 332 - 8604  
E-mail: eai@zaz.com.br

SANTA MARIA:

ESCOLA ADVENTISTA DE ENSINO FUNDAMENTAL DE SANTA MARIA  
Diretor: Antonio Carlos Chaves Barreto

Endereço: Rua Visconde de Pelotas, 586  
97010 – 440 Santa Maria/RS  
Fone Fax: (55) 223-2680  
E-mail: ea.sm@zaz.com.br

**SÃO BORJA:**

ESCOLA ADVENTISTA DE ENSINO FUNDAMENTAL DE SÃO BORJA  
Diretora: Anna Soraya Morais Cruz Walter  
Endereço: Rua General João Manoel, 3073 – Centro  
97670 – 000 – São Borja/RS  
Fone: (55) 431 - 2599  
E-mail: easb@gpsnet.com.br

**ERECHIM:**

ESCOLA ADVENTISTA DE ENSINO FUNDAMENTAL DE ERECHIM  
Diretor: Edson Ferreira de Almeida  
Endereço: Rua Clementina Rossi, 169 - Bairro : Bela Vista  
Erechim/RS  
Fone Fax: (54) 519 – 4404  
E-mail Secretaria: eaesecretaria@st.com.br  
E-mail Diretor: eaediretoria@st.com.br

**ALEGRETE:**

ESCOLA ADVENTISTA DE ENSINO FUNDAMENTAL DE ALEGRETE  
Diretora: Cláudia Cilene da Silva Antes  
Endereço: Rua Bento Manoel, 1121  
97543 – 070 – Alegrete/RS  
Fone: (55) 422 – 3194  
E-mail: eaa@pro.via-rs.com.br

**SANTO ÂNGELO:**

ESCOLA ADVENTISTA DE ENSINO FUNDAMENTAL DE SANTO ÂNGELO  
Diretora: Ana Maria Silva do Carmo  
Endereço: Rua Venâncio Aires, 2068  
98830 – 000 – Santo Ângelo/RS  
Fone: (55) 312 - 3133  
E-mail: escolaadventista@san.psi.br