

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE – UFRN
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES – CCHLA
DEPARTAMENTO DE HISTÓRIA – DHIS**

**ENSINO DE HISTÓRIA, INTERDISCIPLINARIDADE E O PROJETO
PRÉ-HISTÓRIA DO RN: uma análise sobre a apropriação do
conhecimento histórico**

ALINE CRISTINA DA SILVA LIMA

**NATAL/RN
2012**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE – UFRN
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES – CCHLA
DEPARTAMENTO DE HISTÓRIA – DHIS**

**ENSINO DE HISTÓRIA, INTERDISCIPLINARIDADE E O PROJETO
PRÉ-HISTÓRIA DO RN: uma análise sobre a apropriação do
conhecimento histórico**

ALINE CRISTINA DA SILVA LIMA

**NATAL/RN
2012**

ALINE CRISTINA DA SILVA LIMA

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
DEPARTAMENTO DE HISTÓRIA

ATA DE DEFESA DE MONOGRAFIA DE GRADUAÇÃO

No dia 14 de dezembro de 2012, às 10 horas, na sala C 4 do setor de aulas II da UFRN, reuniu-se a comissão examinadora constituída pelos professores: Crislane Azevedo (orientadora), José Evangelista Fagundes e Maria da Conceição Guilherme Coelho, para exame da monografia de final de curso da aluna Aline Cristina da Silva Lima, intitulada "Ensino de História, interdisciplinaridade e o Projeto Pré-história do RN: uma análise sobre a apropriação do conhecimento histórico".

PARECER

AO FINAL DA SESSÃO, A COMISSÃO AVALIADORA REUNIUSE E EMITIU O SEGUINTE PARECER:

ENSINO DE HISTÓRIA, INTERDISCIPLINARIDADE E O PROJETO PRÉ-HISTÓRIA DO RN: uma análise sobre a apropriação do conhecimento histórico

Trabalho de conclusão de curso apresentado à Universidade Federal do Rio Grande do Norte, como parte dos requisitos para obtenção do grau de Bacharel em História.

Orientadora: Prof^o. Dr^a. Crislane Barbosa de Azevedo

NATAL/RN
2012



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
DEPARTAMENTO DE HISTÓRIA

ATA DE DEFESA DE MONOGRAFIA DE GRADUAÇÃO

No dia 14 de dezembro de 2012, às 10 horas, na sala C 4 do setor de aulas II da UFRN, reuniu-se a comissão examinadora constituída pelos professores: Crislane Azevedo (orientadora), José Evangelista Fagundes e Maria da Conceição Guilherme Coelho, para exame da monografia de final de curso da aluna Aline Cristina da Silva Lima, intitulada "Ensino de História, interdisciplinaridade e o Projeto Pré-história do RN: uma análise sobre a apropriação do conhecimento histórico".

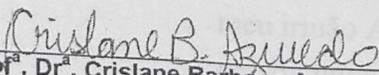
PARECER

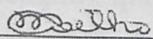
AO FIM DA SESSÃO, A COMISSÃO AVALIADORA REUNIU-SE E EMITIU O SEGUINTE PARECER:

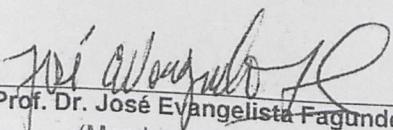
A monografia aqui defendida atende a todos os critérios exigidos para um trabalho de conclusão de curso em nível de graduação em História (bacharelado). O trabalho está bem escrito e bem estruturado, nota-se que a autora buscou apropriar-se de forma consistente acerca do tema trabalhado. A problemática está clara assim como os seus objetivos, e o tratamento a esses requisitos da pesquisa foi feito de forma muito bem cuidada. Em termos metodológicos cumpriu com maestria os requisitos esperados para este tipo de trabalho monográfico. Diante disso, a comissão examinadora ressalta a relevância do tema e o excelente tratamento dado pela pesquisadora. Assim, a comissão parabeniza a autora e atribui a nota 10,0 (dez) ao trabalho ora apresentado.

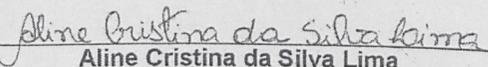
Resultado final: 10,0 "com louvor"

Natal (RN), 14 de dezembro de 2012.


Prof.^a Dr.^a Crislane Barbosa Azevedo
(Orientadora)


Prof.^a Dr.^a Conceição Guilherme Coelho
(Membro examinador)


Prof. Dr. José Evangelista Fagundes
(Membro examinador)


Aline Cristina da Silva Lima
(Aluna – História/Bacharelado)

AGRADECIMENTOS

Cada etapa de nossas conquistas é uma excelente oportunidade para agradecermos às pessoas que permanecem ao nosso lado a despeito de tantas dificuldades. Acima de todas está o meu melhor amigo e senhor de todas as coisas, que não me deixa desistir de sonhos e projetos, mesmo quando eles parecem impossíveis.

Aos meus amados pais, Arg Maria e Antonio César, pelo cuidado, carinho e compreensão. Vocês sempre serão colunas em minha vida, os valores ensinados jamais serão esquecidos.

Aos meus queridos irmãos, pelo apoio, companheirismo, amizade e amor.

A minha prima, Elaine, pela presença constante, confiança, respeito e carinho.

A minha amada avó, Maria, por tudo que me ensinou e pelo exemplo de vida sempre abundante.

Ao meu estimado esposo, pela paciência, compreensão e motivação.

Ao meu sobrinho querido, pela alegria de existir em minha vida, pela inocência criativa e amor incondicional.

A minha orientadora, Crislene Azevedo, por ter acreditado que seria possível a realização deste trabalho como um diamante que é delicadamente lapidado. Você sempre será modelo de professora e pesquisadora.

Ao Departamento de História e demais funcionários da UFRN que de alguma maneira contribuíram para este trabalho.

Aos meus amigos Aliny, Rafael, Diego e Fernando, que me acompanharam durante minha trajetória acadêmica, formando parcerias que jamais serão abanadas.

Ao Mundial C...
abertura, confiança e pa...
Na impossibili...
e me motivaram direta ou indiretamente

Dedico este trabalho, *in memoriam*, do grande amor da minha vida, meu irmão Alex (guerreiro, herói, exemplo), que partiu tão cedo e deixou um vazio irreparável em meu coração. A lembrança de sua alegria e carisma me motiva a continuar.

AGRADECIMENTOS

Cada etapa de nossas conquistas é uma excelente oportunidade para agradecermos às pessoas que permanecem ao nosso lado a despeito de tantas dificuldades. Acima de todos está o meu melhor amigo e senhor de todas as coisas, que não me deixa desistir de sonhos e projetos, mesmo quando eles parecem impossíveis.

Aos meus amados pais, Ana Maria e Antonio César, pelo cuidado, carinho e compreensão. Vocês sempre serão colunas em minha vida, os valores ensinados jamais serão esquecidos.

Aos meus queridos irmãos, pelo apoio, companheirismo, amizade e amor.

À minha prima, Elaine, pela presença constante, confiança, respeito e carinho.

À minha amada avó, Maria, por tudo que me ensinou e pelo exemplo de vida sempre abundante.

Ao meu estimado esposo, pela paciência, compreensão e motivação.

Ao meu sobrinho querido, pela alegria de existir em minha vida, pela inocência criativa e amor incondicional.

À minha orientadora, Crislane Azevedo, por ter acreditado que seria possível a realização deste trabalho como um diamante que é delicadamente lapidado. Você sempre será modelo de professora e pesquisadora.

Ao Departamento de História e demais funcionários da UFRN que de alguma maneira contribuíram para este trabalho.

Aos meus amigos, Aliny, Rafael, Diego e Fernando, que me acompanharam durante minha trajetória acadêmica, formando parcerias que jamais serão abaladas.

Ao Mundial Colégio Curso e todos os professores e alunos colaboradores, pela abertura, confiança e participação.

Na impossibilidade de citar todos os nomes, agradeço a todos que tiveram paciência e me motivaram direta ou indiretamente.

RESUMO

O presente trabalho surgiu como resultado das minhas investigações acerca da interdisciplinaridade e suas implicações para o ensino de História. Parto do pressuposto de que a História é uma disciplina que em sua natureza exige o diálogo com outras ciências. Além disso, esse aspecto é comum na legislação educacional brasileira desde a década de 1960, com ênfase no final do século XX e primeiras décadas do século XXI, dada à renovação constante dos métodos, a inovação do objeto da História e a ampliação das fontes históricas. Investiguei diante disso, as problemáticas relacionadas à aprendizagem dos alunos em História a partir da aplicação de projetos interdisciplinares no Ensino Fundamental II. Verifiquei a concepção que os professores possuem acerca da interdisciplinaridade e a relação entre o ensino na perspectiva interdisciplinar e o ensino de História. Realizei um levantamento bibliográfico, caracterizado por leituras de artigos científicos, monografias, livros, teses e documentos oficiais relacionados à área de História (com ênfase no ensino de História), da Educação e da interdisciplinaridade. Analiso também documentos oficiais que fazem referência à interdisciplinaridade e ao ensino de História nesta perspectiva, tais como os Parâmetros Curriculares Nacionais – Temas Transversais e o Programa Nacional do Livro Didático. O objeto de minha investigação foi a aplicação do projeto intitulado “Pré-história do RN” ocorrido no Mundial Colégio Curso com as turmas dos 6º anos do Ensino Fundamental II. Verifiquei que a participação em atividade como o referido projeto, pode muito contribuir para a melhoria da aprendizagem em História, podendo, até mesmo, desenvolver o gosto pela disciplina (História) entre os adolescentes em processo de escolarização.

Palavras-chave: Ensino de História; Interdisciplinaridade; Projeto Pré-história do RN; Aprendizagem em História.

REFERÊNCIAS

APÊNDICES

ANEXOS

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	8
I. A INTERDISCIPLINARIDADE COMO PROBLEMA DE INVESTIGAÇÃO NO ENSINO DE HISTÓRIA	10
I.I – O DIÁLOGO COM OUTROS AUTORES E A RESSIGNIFICAÇÃO DO OBJETO ..	15
I.II – CAMINHOS METODOLÓGICOS	26
II. A INTERDISCIPLINARIDADE NO BRASIL E O ENSINO DE HISTÓRIA: UM DIÁLOGO POSSÍVEL	32
II.I – INTERDISCIPLINARIDADE: CONCEITOS E REFLEXÕES SOBRE A PRÁTICA	32
II.II – A INTERDISCIPLINARIDADE NA LEGISLAÇÃO EDUCACIONAL BRASILEIRA	41
II.III – O ENSINO DE HISTÓRIA, ESPECIFICIDADES E POSSIBILIDADE DE DIÁLOGO.....	54
III. PROJETO PRÉ-HISTÓRIA DO RN – O ENSINO DE HISTÓRIA E O DIÁLOGO COM OUTRAS DISCIPLINAS	66
III.I – O AMBIENTE DA EXPERIÊNCIA E OS PRIMEIROS PASSOS DO PROJETO	66
III.II – O PLANEJAMENTO COLOCADO EM PRÁTICA: ENTRE O DISCURSO E A AÇÃO	70
IV – A APRENDIZAGEM EM HISTÓRIA E O TRABALHO DE UMA PROFESSORA PESQUISADORA	100
REFERÊNCIAS	108
APÊNDICES	115
ANEXOS	130

INTRODUÇÃO

As pesquisas na área de ensino de História sinalizam para a necessidade de uma ação docente que prime pela contextualização e o repensar as especificidades da História. A partir da renovação das pesquisas historiográficas empreendidas no século XX, houve uma abertura para se trabalhar os conteúdos históricos partindo de diferentes linguagens e fontes. Neste contexto se repensou também o papel do professor de História, enquanto agente de difusão, apropriação e produção do conhecimento histórico.

Nesta perspectiva exigem-se desses profissionais da História uma melhor formação e domínio de sua área de conhecimento, estando também atentos para a renovação das concepções historiográficas. Há, do mesmo modo, espaço para o diálogo com outras disciplinas escolares, as quais são importantes para a complementação da abrangência histórica, assim como, elas também são complementadas pela História. Em outros termos, a interdisciplinaridade é uma via de mão-dupla, na qual o conhecimento retoma seu aspecto mais singular, a “completude” e tenta, portanto, superar a superespecialização e a definição dos espaços entre as ciências, como se disseminava no século XIX.

Esta pesquisa apresenta uma possibilidade de aproximação da História com as demais disciplinas escolares, por meio de um projeto intitulado “Pré-história do RN”, de maneira que essa interação seja favorável à aprendizagem do conhecimento histórico. Por isso, diálogo com profissionais mais experientes nas pesquisas acerca do ensino de História, Educação e interdisciplinaridade. Deixando claro que este diálogo é também uma possibilidade de acentuar a importância da História no espaço escolar, e definir o profissional dessa área como aquele que domina, não só o conhecimento histórico, mas também o metodológico, o pedagógico e o teórico.

O trabalho divide-se em quatro capítulos. No primeiro, apresento minha trajetória na produção da pesquisa, expondo os caminhos metodológicos traçados e a interdisciplinaridade como um problema de investigação para o ensino de História. Proporciono também, um conhecimento prévio dos autores com os quais trabalhei, tanto para minha formação geral, quanto para o relatório final desta pesquisa.

Já na segunda parte do trabalho, aponto um panorama da interdisciplinaridade, seus conceitos e problemáticas no Brasil, demonstrando como esta ação pedagógica esteve

presente em documentos legais, na educação de modo geral e, especificamente, no ensino de História. Além de enfatizar as renovações ocorridas no ensino de História e suas especificidades, que possibilitam o diálogo interdisciplinar.

Na terceira parte realizo uma análise acerca da aplicação do projeto "Pré-história do RN" desenvolvido em uma instituição de ensino de Educação Básica, destacando as ações e as visões dos docentes envolvidos.

Na quarta e última parte desta monografia analiso os resultados no que se refere à aprendizagem do conhecimento histórico por alunos de Ensino Fundamental. Utilizo para isso, entrevistas, questionários, fotografias e atividades escolares.

O ensino, por sua vez, precisa acompanhar as inovações das pesquisas e da sociedade, caso contrário ele perderá sua função de aproximação do conhecimento sistemático com a realidade sócio-cultural dos alunos. No entanto, o que vem ocorrendo é uma modificação das percepções e conceitos antigos da História no âmbito da historiografia, enquanto a prática, em muitos casos, tem permanecido cristalizada em padrões comuns ao século XIX, segundo os quais o conhecimento já "estava pronto", não havia espaço para questionamentos, problematizações ou comparações com outras realidades.

Na gênese da obrigatoriedade do ensino de História, a partir de 1832, no ensino secundário, em termos metodológicos, ensino e aprendizagem eram tidos como processos separados, correspondendo o primeiro ao professor, identificado por preleções, e o segundo, ao aluno, marcado pela memorização. Nesse ensino tradicional de História, caracterizado por métodos mnemônicos, por exercícios quando resposta, e avaliação de aprendizagem era feita também de forma tradicional, através de questionários, arguições orais e provas escritas realizadas no final do processo, avaliando, portanto, apenas o resultado final.¹

Partindo desta premissa passei a observar a própria experiência como professora do Ensino Fundamental em História com o intuito de promover mudanças na minha atuação como docente. Tal observação possibilitou o contato com variadas problemáticas e necessidade de mudanças na estruturação do ensino. Pude perceber que nenhuma disciplina é suficientemente capaz de abranger as necessidades de formação humana exigidas pela contemporaneidade.

¹ AZEVEDO, Vinícius S. de; MARTINS, Maria Lúcia S. Monografia: processo de ensino-aprendizagem e ensino de História. Brasília: Ministério da Educação, (ISSN 1609-2701). Versão online: www.monografias.com.br/monografia.asp?N=2012, p. 71.

I. A INTERDISCIPLINARIDADE COMO PROBLEMA DE INVESTIGAÇÃO NO ENSINO DE HISTÓRIA

A História é uma ciência de movimento, que necessita, portanto, de constante reescrita. Os seus conceitos e análises sobre o passado estão relacionados ao tempo presente de quem a escreve, logo, os conceitos podem ser transformados por novas visões e métodos de pesquisa. Neste caso, a própria escrita da História torna-se fonte de análise e reconhecimento das transformações dessa ciência.

O ensino, por sua vez, precisa acompanhar as inovações das pesquisas e da sociedade, caso contrário ele perderá sua função de aproximação do conhecimento sistemático com a realidade sócio-cultural dos alunos. No entanto, o que vem ocorrendo é uma modificação das percepções e conceitos antigos da História no âmbito da historiografia, enquanto o ensino, em muitos casos, tem permanecido cristalizado em noções comuns ao século XIX, segundo as quais o conhecimento já “estava pronto”, não havia espaço para questionamentos, problematizações ou comparações com outras realidades.

Na gênese da obrigatoriedade do ensino de História, a partir de 1838, no ensino secundário, em termos metodológicos, ensino e aprendizagem eram tidos como processos separados, correspondendo o primeiro ao professor, identificado por preleções; e o segundo, ao aluno, marcado pela memorização. Neste ensino tradicional de História, caracterizado por métodos mnemônicos, por exercícios questões-resposta, a avaliação da aprendizagem era feita também de forma tradicional, através de questionários, arguições orais e provas escritas realizadas no final do processo, avaliando, portanto, apenas o resultado final.¹

Partindo desta premissa passei a observar a própria experiência como professora do Ensino Fundamental em História com o intuito de promover mudanças na minha atuação como docente. Tal observação possibilitou o contato com variadas problemáticas e necessidade de mudanças na estruturação do ensino. Pude perceber que nenhuma disciplina é suficientemente capaz de abranger as necessidades de formação humana exigidas pela contemporaneidade.

¹ AZEVEDO, Crislane B. de; STAMATTO, Maria Inês S. Historiografia, processo de ensino-aprendizagem e ensino de História. *Revista Metáfora Educacional* (ISSN 1809-2705). Versão on-line www.valdeci.bio.br/revista.html, n. 9, dez/2010, p. 71.

A primeira atitude tomada foi a de buscar por minha própria conta conhecer um pouco dos conteúdos de outras disciplinas que complementassem os conteúdos de História, tal ação surtiu pouco efeito, tendo em vista que não havia domínio metodológico para tanto. Este impasse foi solucionado quando em conversas informais com outros professores, percebi que todos estavam trabalhando conteúdos que eram em potencial interdisciplinar.

A partir daí, busquei de modo simples executar atividades cotidianas integradas com outras poucas disciplinas, sem, contudo, haver elaboração de um projeto mais sistemático. Isto me fez notar que, na verdade, estava trabalhando conteúdos de diferentes áreas de conhecimento com a simples sobreposição de disciplinas, ou seja, limitando-me ao trabalho multidisciplinar. Surgiram, então, muitas problemáticas que levaram à investigação da teoria da interdisciplinaridade, seu surgimento e implicações para o ensino de modo geral e, especificamente, para o ensino de História.

Realizei durante minha pesquisa um levantamento bibliográfico sob a orientação da Professora Crislane B. de Azevedo, seguido de leituras de artigos científicos, monografias, livros, teses e documentos oficiais relacionados à temática. Enquanto cumpria as leituras produzia fichamentos de todo o material selecionado.

Com o amadurecimento do meu conhecimento sobre a temática comecei a produzir meus próprios textos sobre o tema, estes traziam problemáticas que envolviam a presença da interdisciplinaridade nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e na legislação educacional brasileira, a prática de projetos interdisciplinares no Ensino Fundamental, a interdisciplinaridade e o ensino de História, entre outros. Além de produzir diversos artigos científicos na área em questão, participei de eventos e congressos, realizando apresentações orais, de banners e até mesmo monitoria.²

Investiguei diante disso, as problemáticas relacionadas à aprendizagem dos alunos em História a partir da aplicação de projetos interdisciplinares no Ensino Fundamental II no ano de 2011. Procurei estudar o papel dos professores e alunos no alcance de objetivos preliminares e as relações entre o ensino na perspectiva interdisciplinar e o ensino de História. O campo de atuação foi o Mundial Colégio e Curso, uma escola da rede privada de ensino, situada na Avenida Acaraú, 1214 – Potengi, Natal - RN, CEP: 59108-000.

² LIMA, Aline C. da S.; AZEVEDO, Crislane Barbosa de. A interdisciplinaridade como problema de investigação no ensino de História. In: II SEMINÁRIO DIDÁTICA E ENSINO DE HISTÓRIA. *Anais*. Natal: Centro de Educação, 2012. Referências adicionais: Brasil/Português. Meio de divulgação: meio digital. Home Page: <http://sedeh2012.webnode.com.br>

A escolha do Mundial Colégio e Curso decorreu do meu envolvimento profissional com a entidade desde o ano de 2006, quando nela passei a lecionar. Na instituição encontrei abertura para o desenvolvimento de práticas didático-pedagógicas de caráter inovador bem como a possibilidade de investigação destas práticas a partir da instrumentalização da pesquisa relativa ao ensino de História.

Percebi em experiências didáticas interdisciplinares realizadas em anos anteriores no referido nível de ensino, que o corpo docente apresentou fragilidades. Alguns professores não faziam ideia do que seria tal atividade e outros se mostraram apáticos frente à ação. Por isso, passei a questionar acerca da relação entre a formação dos professores e o papel destes no ensino-aprendizagem, bem como no que se refere às relações entre as práticas interdisciplinares e as repercussões no ensino de modo geral e, especificamente, no ensino de História.

Essa pesquisa possui caráter inovador, tendo em vista que insere o professor como protagonista e ao mesmo tempo pesquisador da ação educativa, o que em meu ponto de vista possibilita uma transformação mais eficiente da *práxis*. Este aspecto inovador é recente nas pesquisas acerca do ensino de áreas/disciplinas específicas, pois até meados do século XX, a investigação dos fenômenos educativos se realizava por outros cientistas, sobretudo, os psicólogos. Apenas na década de 1990 é que a pesquisa sobre os eventos de sala de aula se popularizou entre os profissionais da docência bem como a ideia de professor pesquisador.³ Além disso, somente no século XXI passou-se ao entendimento oficial de que integra as atividades do profissional da História, entre outras atribuições, a docência. Segundo as Diretrizes Curriculares para os Cursos de História⁴, antes da década de 1960 os cursos de História, que seguiam ainda o currículo mínimo, não abrangiam as necessidades de pesquisa e extensão hoje tão fundamentais. No pós década de 60 não se ousava pensar o ensino de História dissociado da pesquisa e da extensão universitária. Neste sentido não vejo diferença absoluta entre o trabalho do bacharel e do licenciado, já que ambos lidam com o mesmo objeto e estando o professor inserido no cotidiano escolar é ele habilitado para a investigação

³ ANDRÉ, Marlí Eliza D. Afonso de. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papyrus, 1995, p. 20-23.

⁴ BRASIL. Resolução do Conselho Nacional de educação e Câmara de Educação Superior n°. 13, de 13 de março de 2002, que estabelece as Diretrizes Curriculares para os cursos de História, tendo em vista o que determinam o PARECER CNE/CES 492/2001, de 03 de abril de 2011, que estabelece Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de Filosofia, História, Geografia, Serviço Social, Comunicação Social, Ciências Sociais, Letras, Biblioteconomia, Arquivologia e Museologia; e, o Parecer CNE/CES n° 1.363, de 12 de dezembro de 2001, de retificação ao Parecer CNE/CES 492/2001.

desta realidade, que deveras sofre com a ausência de pesquisas que formalizem mudanças reais e aproximação entre pesquisa e ensino.

Não há profissional mais adequado para pesquisar o ensino de História do que o próprio profissional da História, já que ele convive com o exercício e análise das problemáticas do dia a dia. No caso do profissional que também exerce a docência é importante também considerar que ele seleciona os temas mais viáveis para determinada realidade; lida com problemas de convivência entre os alunos, a indisciplina, o desinteresse; os livros mais variados possíveis; além de ter que se atualizar constantemente no que se refere às pesquisas e renovações da História.

Embora a formação do professor não dê ênfase a este tipo de pesquisa, há muitos recursos que possibilitam a investigação da própria prática. Sobretudo, se buscarmos o diálogo com as pesquisas na área de Educação. Não obstante, existem trabalhos desenvolvidos por historiadores que discutem as problemáticas do ensino de História na atualidade, estes podem servir como bom embasamento para a reflexão sobre a atuação do professor de História na sala de aula.⁵

Pensar a própria ação como docente de História e torná-la objeto de investigação viabiliza a transformação da realidade educacional, renovando práticas, métodos e instrumentos de aprendizagem, contribuindo, assim, para a melhoria do processo de difusão e apropriação do conhecimento histórico. Neste sentido, o professor passa a ser mais capacitado para analisar e selecionar fontes históricas que ajudem os alunos na compreensão do trabalho do historiador e sobre seus conceitos, revisando, por exemplo, a questão da verdade na história. Deste modo, os próprios alunos podem perceber-se como sujeitos históricos e ressignificar seus papéis na sociedade.

A temática escolhida possui proeminência, inclusive, em documentos oficiais como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN)⁶ e o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD)⁷, os quais apontam para a necessidade de transformação do ensino na perspectiva interdisciplinar. Dessa forma, experimentei tais propostas oficiais de ensino analisando-as de forma crítica no intuito de efetuar aproximações reais entre as disciplinas do currículo escolar.

⁵ KARNAL, Leandro (Org.). **História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas**. 6ed. São Paulo: Contexto, 2010.

⁶ BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais: Temas Transversais**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 1998.

⁷ BRASIL. **Guia de livros didáticos: PNLD 2011: História**. Brasília: Ministério da Educação/ Secretaria de Educação Básica, 2010.

Quanto ao ensino de História a relevância se dá, sobretudo, no que consta à sua função básica de formação de cidadãos críticos, capazes de interferir na realidade sócio-histórica em que se encontram. Em uma abordagem interdisciplinar a obtenção do significado prático dos conteúdos históricos ocorre com mais facilidade. Muitos historiadores já estão discutindo a importância da articulação da História com as demais disciplinas como forma de construir um conhecimento mais significativo. Em obra organizada por Leandro Karnal, Jaime Pinsky e Carla Pinsky afirmam:

[...] Se trabalharmos de forma integrada, chega-se ao melhor dos mundos, olha-se a partir de diferentes pontos de vista. Além disso, por meio desses olhares, poderá o professor (re)aproximar o aluno do estudo da História. E, quem sabe, explorar muitas das possibilidades que o contato com nossa disciplina permite, inclusive a de nos percebermos, de fato, como sujeitos da História, por mais batida que a fórmula se apresente.⁸

Fazer os alunos perceberem-se como sujeitos da História não é tarefa fácil. Nessa pesquisa busquei compreender como o ensino de História articulado a diferentes disciplinas contribui para uma formação escolar mais humana e significativa. De fato, não encontrei nenhum trabalho de proeminência que tratasse da análise de projetos interdisciplinares com ênfase no ensino-aprendizagem de História, o que demonstra o caráter relevante da pesquisa em questão, pois aponta para transformações no ensino de História.

Para alcançar tal objetivo analisei a articulação dos conteúdos curriculares de História às demais disciplinas por meio de um projeto interdisciplinar denominado “Pré-história do RN”. Tal projeto foi pensado pelos professores do Mundial Colégio e Curso e teve como objetivo discutir temáticas relevantes para a aprendizagem dos alunos em todas as áreas do conhecimento partindo de uma temática mais ampla como a Pré-história. Para esclarecer melhor passo a um exemplo: a professora de Língua Portuguesa discutiu com os alunos a importância da linguagem não verbal no cotidiano dos mesmos, realidade que se mostra cada vez mais visual e não leitora, partindo desta perspectiva discutiu-se com os alunos como essa linguagem não verbal se fez presente no período pré-histórico. Por outro lado, a professora de História analisou junto aos alunos as permanências e rupturas em tal atividade humana,

⁸ PINSKY, Jaime e PINSKY, Carla. O que e como ensinar – Por uma História prazerosa e conseqüente. In: KARNAL, Leandro (Org.). **História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas**. 6ed. São Paulo: Contexto, 2010, p. 27.

deixando claro o diferente significado dessa linguagem não verbal nos dois momentos históricos em questão.

I.I – O DIÁLOGO COM OUTROS AUTORES E A RESSIGNIFICAÇÃO DO OBJETO

Para aprofundamento e reconhecimento prévio da proposta de trabalho que se segue realizei leituras de teóricos da área do ensino de História, interdisciplinaridade e pedagogia. Além da análise de documentos oficiais como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) na perspectiva de compreender o posicionamento destes frente à interdisciplinaridade.

O primeiro contato com as obras partiu da necessidade de conhecer o histórico da interdisciplinaridade no Brasil. Por isso analisei obras de Ivani Fazenda. Por meio de suas pesquisas, tive acesso a um panorama geral da introdução da interdisciplinaridade no Brasil e às discussões que giravam em torno de tal temática, sobretudo, no que consta a sua organização enquanto prática pedagógica. A autora diferencia também os níveis de aproximação entre as disciplinas em: multidisciplinar, pluridisciplinar, interdisciplinar e transdisciplinar⁹. Em outra obra da sua autoria, Fazenda¹⁰ deixa clara a existência de muitos obstáculos na aplicação de projetos interdisciplinares. Destaca que existem limitações epistemológicas e institucionais, psicossociológicas e culturais, metodológicas, de formação e de falta de materiais. Quando se trata de uma pesquisa-participante, fica ainda mais implícito o receio de desvendar elementos da própria ação que na maioria das vezes são ignorados pelos professores, tais como: detectar que sua prática é medíocre e vazia, não ter parâmetros metodológicos definidos, não ter domínio da situação vivida e da teoria, não haver pesquisas já elaboradas a que possa recorrer.

Apesar dos obstáculos enfrentados nas ações interdisciplinares, Ivani Fazenda, demonstra que a interdisciplinaridade é uma possibilidade de eliminar distanciamentos¹¹. Interdisciplinaridade seria a reconstituição da unidade do objeto que a fragmentação dos métodos separou. No século XIX, a história do saber passa pela expansão do trabalho científico (especialização), no início do século XX há uma mudança desta perspectiva. Vale

⁹ FAZENDA, Ivani A. **Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa**. Campinas: Papyrus, 1994.

¹⁰ FAZENDA, Ivani A. **Interdisciplinaridade – um projeto em parceria**. São Paulo: Loyola, 1995.

¹¹ FAZENDA, Ivani A. **Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro: efetividade ou ideologia**. São Paulo: Loyola, 1979.

salientar que: “O que se pretende na interdisciplinaridade, não é anular a contribuição de cada ciência em particular, mas, apenas, uma atitude que venha a impedir que se estabeleça a supremacia de determinada ciência, em detrimento de outros aportes igualmente importantes”¹². Toda ciência é complementar de outra, no entanto, possui especificidades que precisam ser consideradas.

Ser interdisciplinar implica em conhecer ainda mais sua área de atuação, não existe interdisciplinaridade sem a disciplinaridade. Além disso, o trabalho nesta perspectiva viabiliza um maior domínio dos conteúdos, já que, automaticamente, o professor estará exposto aos demais colegas de profissão e aos próprios alunos.

Não há como ser interdisciplinar sem o conhecimento das partes e de suas reais fronteiras. Os próprios PCN sugerem para o ensino de História um trabalho integrado ou por meio de eixos temáticos, os quais implicam no diálogo com outras disciplinas.

No livro “Interdisciplinaridade: qual o sentido?”¹³, é apresentada uma discussão filosófica da polissemia da palavra interdisciplinaridade. Para entender um sentido de uma palavra, temos que considerar sua temporalidade, subjetividade, historicidade e dialogicidade. No caso da interdisciplinaridade isto contribuiria para não reduzi-la a um mero jogo linguístico. Há, portanto, a necessidade de sair do campo epistemológico e basear as pesquisas em práticas efetivas. Esta discussão pode ser aprofundada com a leitura de “Didática e interdisciplinaridade”¹⁴. Nesta obra observei que na maioria das práticas que se dizem interdisciplinares os conceitos aparecem sem consistência, demonstrando assim a necessidade de aproximação entre teoria e prática, a qual deve estabelecer uma significação simbólica frente à mediação entre os sujeitos e seu tríplice universo – trabalho, produção material e relações econômicas. A partir das parcerias estabelecidas com a leitura das obras de Ivani Fazenda, sobretudo “Dicionário em construção – interdisciplinaridade”¹⁵, pude optar por categorias de análise com as quais trabalhei, tais como: coerência, contextualização, mudança, parceria e corporeidade.

Construir um projeto interdisciplinar implica em atitudes coerentes entre a teoria e a prática, é preciso estar aberto à mudança, pois as ideias não são imutáveis. Na busca por apropriar-se dessa coerência e estar aberta às alterações e opiniões dos demais docentes que se envolveriam no projeto, realizei uma reunião na qual os docentes discutiram as possibilidades

¹² Ibidem, p. 31.

¹³ FAZENDA, Ivani A. **Interdisciplinaridade: qual o sentido?** São Paulo: Paulus, 2003.

¹⁴ FAZENDA, Ivani A. (Org.). **Didática e interdisciplinaridade**. Campinas: Papirus, 1998.

¹⁵ _____ . **Dicionário em construção – interdisciplinaridade**. São Paulo: Cortez, 2001.

de diálogo entre as disciplinas quanto à temática “Pré-história do RN”. Nesta, foram definidos objetivos comuns e planos de ações que integrariam diferentes disciplinas nos mesmos caminhos metodológicos.

Na busca por inserir a realidade dos alunos como ponto de partida, e não como algo complementar, o grupo decidiu, neste primeiro encontro, trabalhar a Pré-história do RN a partir, por exemplo, da observação da paisagem na atualidade e perceber como esta foi sendo modificada ao longo dos anos, como o homem contemporâneo utiliza as descobertas feitas no período da Pré-história, como usamos hoje a linguagem não-verbal, entre outras coisas. Parto da noção de que contextualizar é colocar algo em sintonia com o tempo e o mundo do aluno, a contextualização é função inicial do ensino, mas muitas vezes acaba aparecendo como algo secundário ou muitas vezes nem são inseridas na prática dos professores. Em particular para os professores de História essa ação é extremamente necessária, tendo em vista que a História é um diálogo constante entre passado e presente, e deve, segundo as mais novas pesquisas referentes ao ensino de História, partir de problemáticas relacionadas à realidade dos alunos, nada mais do que contextualizar. Segundo Wagner Tufano: “Contextualizar é função inicial e talvez uma das principais atribuições do professor em sala de aula, transformando esta caminhada, antes árdua, em um processo feliz, prazeroso”¹⁶. Esta era a ideia preconcebida entre o grupo de professores envolvidos no trabalho, partir do presente para entender o passado

No que se refere à mudança, Geralda Ramos afirma: “Mais do que grandes inovações, mudar é construir um trabalho coerente com a realidade e as necessidades dos alunos, numa época marcada por grandes contradições, de apelo ao uso de novas e sofisticadas tecnologias”¹⁷. Nesta perspectiva pensou-se neste projeto em reorganizar sucessivamente a maneira de pensar e agir, algo que faz parte da realidade do professor, os que não se abrem à mudança correm o risco de mumificarem práticas defasadas e submeterem os alunos à absorção inconsciente e não reflexiva dos conteúdos. Nesta pesquisa a noção de mudança implica na aceitação do novo, no rompimento de paradigmas e consequentemente no desequilíbrio na prática dos professores, ou seja, a movimentação. A mudança é algo inerente ao ser humano, a qual somada a outras mudanças geram transformações sociais, neste sentido a parceria no processo de mudança ajuda a compreender o olhar do outro, que “[...] entende,

¹⁶TUFANO, Wagner. Contextualização. In: FAZENDA, Ivani A. (Org.). **Dicionário em construção – interdisciplinaridade**. São Paulo: Cortez, 2001, p. 40.

¹⁷RAMOS, Geralda Terezinha. In: FAZENDA, Ivani A. (Org.). **Dicionário em construção – interdisciplinaridade**. São Paulo: Cortez, 2001, p. 70

analisa, vive e observa por um ângulo sempre diferente do nosso, ampliando assim nosso próprio olhar”¹⁸.

O trabalho interdisciplinar implica o lidar com outros profissionais que agem e pensam de maneira singular. É necessário, ao pensar em um projeto interdisciplinar construir um interesse comum, com participação e colaboração mútua. Daí a importância da reunião que fizemos antes de iniciarmos as atividades relacionadas ao projeto.

Dentro das atividades do projeto “Pré-história do RN” inseri, junto aos demais professores, atividades que envolveriam a consciência corporal dos alunos, na direção das professoras de Artes e Educação Física os alunos simularam rituais pré-históricos. Entendo por corporeidade a indissociação entre corpo e mente. Há uma necessidade evidente entre os alunos do Ensino Fundamental em conectar estas duas partes que geralmente são esquecidas pelos professores, os quais acreditam seguramente que gerar movimentação na sala de aula é estimular a indisciplina. Segundo Miriam Rosa, “novos estudos mostram que é necessário que tomemos urgentemente a corporeidade como instrumento de aprendizagem [...]”, pois o corpo necessita de movimento e este não se separa da mente, logo o processo de ensino aprendizagem necessita ser envolvido pela movimentação, seja em trabalhos que envolvam teatro, dança, representações, ou em mudanças no padrão das aulas, como debates, sistema de monitoria realizada pelos próprios alunos, apresentações de trabalhos etc.

Dialoguei também com trabalhos de diferentes autores da atualidade (monografias, teses e artigos científicos), até mesmo de outras áreas de conhecimento, com o intuito de perceber como a interdisciplinaridade vem sendo discutida e problematizada por diferentes autores.

Anderson Lobato¹⁹, em seu trabalho monográfico, expõe a realidade pragmática do ensino atualmente, realidade esta que tem se apoiado nos livros didáticos e deixado de lado a contextualização e a transversalidade propostas pelos PCN. Nesta mesma perspectiva, Marcos Bovo²⁰, em artigo científico, discute o papel dos temas transversais no ensino. Segundo este autor, a interdisciplinaridade sugere o rompimento das fronteiras disciplinares e a superação da dicotomia entre ensino e pesquisa, no entanto, temos esbarrado em uma cultura escolar do pouco pensar.

¹⁸ Ibidem, p. 74.

¹⁹ LOBATO, Anderson Cezar. **Contextualização e transversalidade: conceitos em debate.** Monografia (especialização em educação). 35p. Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais, 2005.

²⁰ BOVO, Marcos C. Interdisciplinaridade e transversalidade como dimensões da ação pedagógicas. **Revista Urutágua** – Revista Acadêmica multidisciplinar. Maringá, Universidade Estadual de Maringá, n. 7, p.1-11, Ago/Nov. 2005.

O trabalho de Alves, Brasileiro e Brito²¹ contribuiu para a reflexão acerca desta pesquisa ao me colocar em contato com uma análise dos dois paradigmas da interdisciplinaridade: a filosofia do sujeito, que propõe a superação da compartimentalização dos conhecimentos e da perspectiva meramente dialógica; e o marxismo dialético, no qual a abordagem interdisciplinar é tida como um produto histórico.

Busquei também analisar artigos que apresentam a aplicação de projetos interdisciplinares, para que pudesse perceber as problemáticas envolvidas em diferentes realidades e quais as estratégias dos professores na aplicação de suas ações. Bettega e Alboni²² analisam a prática de projetos voltados para saúde e biodiversidade na Rede Municipal de Ensino de Curitiba buscando perceber até que ponto estes projetos se baseiam na transversalidade. Sendo esta entendida como maneira de desenvolver vivências e experiências significativas, voltadas à saúde e à biodiversidade. As autoras chegaram à conclusão de que a aplicação de atividades que englobavam temas transversais possibilitou a alfabetização dos alunos, que desenvolveram também a oralidade, o respeito e a ampliação do conhecimento do mundo em que viviam. Silva²³ discute o conceito de projetos interdisciplinares em uma experiência com ensino da Física, para ele o ensino deve ser globalizado de modo que atenda às tendências atuais do ensino, compartilho da mesma ideia no que consta ao ensino de História. Tendo em vista que a modernidade é marcada pela fragmentação que obriga o indivíduo a constituir-se em um homem dividido, alienado, desumanizado, a interdisciplinaridade seria um mecanismo de humanização e desalienação do indivíduo. Frangioti e Costa²⁴ avaliam a aplicação de projetos interdisciplinares nas escolas de rede pública como mecanismo de formação da cidadania, consideram ainda que este tipo de atividade possibilita a inserção dos temas transversais sugeridos pelos PCN. A leitura destas produções foi complementada com os estudos que relacionavam a minha reflexão sobre o currículo.

²¹ ALVES, Ranilda; BRASILEIRO, Maria do Carmo E.; BRITO, Suerde M. de O. Interdisciplinaridade: um conceito em construção. *Episteme*. Porto Alegre, n.19, p. 139-148, jul./dez. 2004.

²² BETTEGA, Maria O. de P.; ALBONI, M. D. P. **Currículo, escola e pesquisa: a transversalidade em projetos inovadores**. Disponível em www.pucpr.br/eventos/educere2008/anais/pdf/298_239. Acessado em 08 de maio de 2010.

²³ SILVA, Ítalo B. da. Uma pedagogia multidisciplinar, interdisciplinar ou transdisciplinar para o ensino/aprendizagem da Física. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA, 2 *Anais*. Belo Horizonte, 12 a 15 de setembro de 2004, 6p.

²⁴ FRANGIOTI, Perla Cristina; COSTA, Paula H. L. da. **Desenvolvimento dos temas Transversais através do projeto: Auxílio na sistematização/organização dos conteúdos em Educação Física escolar**. Disponível em www.eefe.ufscar.br/pdf/perlas. Acessado em 08 de maio de 2010.

Para compreender melhor o papel social e político do currículo, bem como a necessidade de um currículo interdisciplinar analisei a obra de Virgínia Matias²⁵, a qual me proporcionou condições de conhecer o “currículo mapa” que permite fazer entradas diferentes e múltiplas, contribuindo para novas subjetividades. A autora usa os conceitos transversais do rizoma em que os currículos permitiriam mobilidade, flexibilidade, abertura entre os saberes e reconhecimento do múltiplo e da diferença. Ou seja, construiria assim subjetividades plurais. Dada a natureza de o currículo ter um caráter social e político presente nas práticas escolares, pois influenciam o comportamento dos alunos e define o dos professores. Matias afirma que o currículo escolar constitui um valioso componente no projeto da modernidade. Já que fixa fronteiras e instaura limites. Por isso, ela sugere o trabalho com o mapa, pois, permite visualizar esse movimento, já que ele contribui para a conexão dos campos, é aberto, é conectável em todas as suas dimensões, desmontável, reversível, suscetível de receber modificações constantemente.

Para incrementar o conhecimento acerca do currículo, procurei ler autores que tratam desta problemática em diferentes etapas do ensino. Em um texto que trata do currículo nos anos iniciais, o governo de Brasília²⁶ discute-se a educação escolar como algo que funciona como elo entre o ser humano e a sociedade. Neste mesmo texto, são apresentados autores como Vygotsky, Marques e Libâneo os quais apresentam caminhos para uma melhor compreensão do processo de ensino e de aprendizagem. Orientados pelo princípio da interação homem-mundo-natureza, seguindo a perspectiva sócio-histórica, o conteúdo pedagógico torna-se um campo fértil de possibilidades educativas. Nesta perspectiva, o currículo escolar deve favorecer a igualdade e orientar os estudantes a enfrentar suas desvantagens e adquirirem o gosto pelo aprender. Para tanto, é preciso garantir um currículo constituído pelas experiências escolares que primem pelo conhecimento historicamente acumulado e pela construção das identidades associadas a uma prática pedagógica reflexiva.

Outro autor que também trata acerca do currículo é Antônio Moreira²⁷, o qual afirma que o currículo no ensino superior deve superar o simples rearranjo disciplinar e levar em consideração os aspectos epistemológicos, pedagógicos e políticos. Segundo ele, o processo

²⁵ MATIAS, Virgínia C. B. de Queiroz. A transversalidade e a construção de novas subjetividades pelo currículo escolar. In: *Currículo sem fronteiras*. V. 8, n. 1, p. 62-75, jan/jun 2008.

²⁶ BRASÍLIA. *Currículo da Educação Básica – Ensino Fundamental: anos iniciais*. 2010. In: www.se.df.gov.br/...basica/curriculo_fundamental_anosiniciais.pdf. Acessado em: 10/10/2012.

²⁷ MOREIRA, Antônio F. Barbosa. O processo curricular no Ensino Superior no contexto atual. In.: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; NAVES, Marisa L. de Paula (Orgs). *Currículo e Avaliação na Educação Superior*. Araraquara: Junqueira&Marin, 2005.

de globalização atinge a todos, inclusive a organização do currículo, não só no Ensino Superior, mas em todos os níveis da educação. São características da globalização que mais afetam a educação: emergência de instituições supranacionais, impacto de processos econômicos, crescimento do neoliberalismo, novas manifestações culturais e novas tecnologias. O autor apresenta a cultura como aspecto central nas diferentes esferas sociais. Daí a importância da cultura em discursos, práticas e políticas curriculares. O currículo deve, portanto, apontar a mudança, visando às responsabilidades sociais.

Atualmente se pode identificar a ampliação do conceito de currículo, já é possível lidar com a noção de “currículo cultural”, que designa segundo Alfredo Veiga-Neto²⁸, os saberes e práticas que se dão fora da escola. Vivencia-se uma crise paradigmática curricular, devido a sua interconexão com modificações políticas, sociais, econômicas e culturais contemporâneas. A educação escolarizada vem sofrendo transformações, bem como as próprias teorizações do ensino. Fica claro que uma única disciplina não é suficientemente capaz de atingir as necessidades do complexo mundo atual. Para superar as problemáticas da sociedade contemporânea é preciso um currículo escolar que prime pela transversalidade, que possibilite a mobilidade e a fluidez epistemológica. Os currículos escolares precisam estar em sintonia com o cotidiano dos alunos e professores.

Ao ler a tese de Sacramento²⁹ pude relacionar nossa problemática de pesquisa com a análise desenvolvida por esta autora no ano de 2008. A mesma investigou a transversalidade sob a ótica das questões ambientais no currículo de algumas escolas do Ensino Fundamental no Município de Santo Antônio de Jesus (BA). Para Sacramento, os PCN possuem uma proposta insuficiente quanto à prática da transversalidade ambiental, para solucionar este problema ela propôs a relação deste tema com a realidade local analisada. No trabalho que se segue concordo com a mesma ideia de superação da compartimentalização do conhecimento e da dicotomia pesquisa-ensino ressaltadas por Sacramento em seu trabalho.

Por trabalhar com uma área específica do ensino, procurei embasamento em pesquisadores mais experientes nas discussões atuais sobre o ensino da História. Dialoguei, por conseguinte com Circe Bittencourt³⁰ que discute as problemáticas atuais da seleção de

²⁸ VEIGA-NETO, Alfredo. Princípios norteadores para um novo paradigma curricular: interdisciplinaridade, contextualização e flexibilidade em tempos de império. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; NAVES, Marisa L. de Paula (Orgs). **Currículo e Avaliação na Educação Superior**. Araraquara: Junqueira & Marin, 2005.

²⁹ AQUINO, Maria Sacramento. **A transversalidade no currículo do Ensino Fundamental: as questões ambientais em foco**. Natal: 2008. Tese de Doutorado em Educação, UFRN – CCSA. 200f.

³⁰ BITTENCOURT, Circe M. Fernandes. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2009.

conteúdos e métodos adequados para o ensino da História. Segundo ela, não existe um receituário básico acerca de que e como ensinar, mas está extremamente relacionado à aproximação da realidade e da formação humana. Logo, vincula-se com os princípios interdisciplinares. A autora contribuiu ainda para a reflexão sobre a perspectiva histórica da disciplina e seu papel no currículo, a relação de outras ciências com a história e a problemática dos materiais didáticos e seu uso no cotidiano escolar.

Avaliei também a obra de Ubiratan Rocha “História, currículo e cotidiano escolar”³¹ na qual são apresentadas as dificuldades centrais para os profissionais de História: o próprio desenvolvimento histórico da disciplina e o crescente acúmulo de informações. O autor também aponta diferentes maneiras de abordar o conhecimento histórico na sala de aula, apresentando como solução o ensino a partir do cotidiano dos alunos, ou seja, contextualizado. Deste modo, haveria uma superação das barreiras estabelecidas pelo currículo escolar, inserindo as problemáticas da realidade no conhecimento histórico, notadamente isto gera uma aproximação desta disciplina com outras que venham a complementar suas especificidades.

Para melhor compreender a relação das diferentes concepções pedagógicas com o ensino de História analisei a obra de Crislane Azevedo e Inês Stamatto³². Nesta pude perceber as mudanças metodológicas ocasionadas no ensino de História pelas diferentes concepções pedagógicas. As autoras analisam também a influência da historiografia sobre o ensino escolar de História. O contato com este artigo possibilitou compreender as mudanças e permanências no processo educacional de modo geral no Brasil, e, especificamente, no ensino de História. Bem como, perceber que não há separação entre pesquisa histórica e seu ensino, ao passo que havendo mudança na primeira, logo deve ocorrer mudança neste último. As autoras salientam que o ensino de História não se dissocia da historiografia ou das correntes pedagógicas que se desenvolvem ao longo dos anos. Opto, para tanto, por uma prática reflexiva, que valoriza os diferentes aspectos da sociedade, afastando o ensino de História das práticas mnemônicas. Neste caso, a abordagem teórica que problematiza a relação passado-presente e parte da realidade do aluno para a construção do conhecimento é a que mais se adequa à proposta deste trabalho monográfico. No que concerne às inovações historiográficas busquei aproximar a prática da sala de aula à Nova História que se preocupa

³¹ ROCHA, Ubiratan. **História, currículo e cotidiano escolar**. São Paulo: Cortez, 2002, p. 13-31.

³² AZEVEDO, Crislane B. de; STAMATTO, Maria Inês S. Historiografia, processo de ensino-aprendizagem e ensino de História. **Revista Metáfora Educacional** (ISSN 1809-2705). Versão *on-line* www.valdeci.bio.br/revista.html, n. 9, dez/2010, p. 70-88.

com a realidade social e histórica dos alunos e possibilita em sala de aula uma aproximação com o fazer do historiador (fontes e métodos).

A análise do currículo de História deve ser embasada a partir das propostas mais recentes para tal ensino. Assim dialoguei com o artigo escrito por Azevedo³³ referente à diversidade cultural brasileira e o tratamento desta no currículo escolar. A autora discute sobre a necessidade de adoção do multiculturalismo em termos curriculares, tendência que está fortemente relacionada com as propostas interdisciplinares, as quais visam à contextualização e à formação humana e crítica.

O contato com a obra organizada por Karnal³⁴ abriu os horizontes no que se refere à interação da História com as demais áreas de conhecimento e as principais discussões sobre o ensino da História na atualidade. Tive contato com quatro capítulos escritos por diferentes autores, que entre outras coisas, discutem a importância da retomada do conteúdo nas salas de aulas que tem se esvaziado por “achismos”, assim como a pesquisa bibliográfica, que por sua vez, perdeu lugar para os “sites de pesquisa”. Os vídeos muitas vezes substituem os livros e o passado é visto como algo desprezível. Tudo isso, partindo do pressuposto de que o que não é veloz é chato.

Visivelmente o ensino tem se esvaziado dos conteúdos com a justificativa de que estes não são o principal no ensino contemporâneo, sobre isto Pinsky e Pinsky afirmam:

[...] É preciso, nesse momento, mostrar que é possível desenvolver uma prática de ensino de História adequada aos novos tempos (e alunos): rica de conteúdo, socialmente responsável e sem ingenuidade ou nostalgia. Historiador/ professor sem utopia é cronista e, sem conteúdo, nem cronista pode ser.³⁵

A História é uma disciplina humanizadora que não pode se submeter à mera preparação para o vestibular. Cada estudante deve perceber-se como sujeito histórico, partindo do reconhecimento dos esforços que nossos antepassados fizeram para chegarmos ao estágio civilizatório que nos encontramos. Para isso é importante a existência de professores bem preparados, pois um docente despreparado e desmotivado não consegue dar boas aulas

³³ AZEVEDO, Crislane B. Desafios e perspectivas de um currículo de História promotor das relações étnico-raciais no Brasil. *Cadernos do CEOM*. Ano 23, n.32 – Etnicidades. p. 142-158.

³⁴ KARNAL, Leandro (Org.). *História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas*. 6 ed. São Paulo: Contexto, 2010.

³⁵ PINSKY, Jaime e PINSKY, Carla. O que e como ensinar – Por uma História prazerosa e conseqüente. In: KARNAL, Leandro (Org.). *História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas*. 6 ed. São Paulo: Contexto, 2010, p. 19.

nem com os melhores livros, sem estudar e saber a matéria não pode haver ensino. Não estou afirmando que a volta aos conteúdos deve ocorrer irracionalmente, tornando o conhecimento histórico em um amontoado de conteúdos e informações desconexas, por isso é necessário selecionar os conteúdos de acordo com o público alvo. Valorizando a compreensão de como se começou a construir o patrimônio cultural da humanidade.

É preciso diversificar na apresentação dos conteúdos, que historicamente vinham se organizando a partir das temporalidades, seguindo uma linearidade e sequencialidade. Atualmente tenta-se superar essa sequencialidade linear por meio da História integrada ou do trabalho com eixos temáticos, que sugere ao professor criatividade e liberdade, além de ficar implícita a necessidade do diálogo com outras áreas. Essa discussão realizada por Holien Bezerra³⁶ colabora com a ressignificação dos conceitos históricos em sala de aula, hábito que deve ser cultivado pelos professores para que os educandos sejam capazes de perceber a historicidade dos conceitos e, assim, desenvolverem um novo olhar sobre o passado e o presente.

A autora Janice Theodoro³⁷, na obra organizada por Karnal, discute o fato de o mundo contemporâneo está passando por uma crise de seus modelos, fazendo com que o professor assuma o papel de mediador na compreensão desse mundo. O caminho apresentado por ela é o da problematização da realidade.

Durante minha investigação percebi que não existem muitos trabalhos que tratam da interdisciplinaridade e sua importância para o ensino de História. No entanto, José Freitas Neto discute impecavelmente a transversalidade e as implicações para o ensino de História. Ele faz um diálogo importante com a autora Ivani Fazenda e sobre a interdisciplinaridade afirma “A fragmentação dos conteúdos, dos horários e da estrutura burocrática das escolas dificultou o aspecto investigativo e explorador da realidade que cerca o estudante e o professor. [...]”³⁸. As propostas de soluções para os problemas da educação brasileira são inúmeras, mas as discussões sobre a transversalidade tem se mostrado um caminho significativo a adotar.

³⁶ BEZERRA, Holien Gonçalves. Ensino de História: conteúdos e conceitos básicos. In: KARNAL, Leandro (Org.). **História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas**. 6ed. São Paulo: Contexto, 2010, p. 37-48.

³⁷ THEODORO, Janice. Educação para um mundo em transformação. In: KARNAL, Leandro (Org.). **História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas**. 6ed. São Paulo: Contexto, 2010, p. 49-73.

³⁸ NETO, José Alves de Freitas. A transversalidade e a renovação no ensino de História. In: KARNAL, Leandro (Org.). **História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas**. 6ed. São Paulo: Contexto, 2010, p. 58.

Ao seguir esta linha de pensamento associei as discussões da história ensinada na sala de aula com a história da própria pedagogia. Nesta perspectiva analisei a obra “História da Pedagogia” de Franco Cambi³⁹, que além de tratar das transformações ocorridas nas pesquisas em âmbito historiográfico e pedagógico, apresenta a pedagogia como uma área interdisciplinar, complexa e articulada. Mostrando como as pesquisas na área educacional transitaram do marxismo ao estruturalismo. Para isso o autor construiu um panorama das ações pedagógicas recorrentes em todas as periodizações da história. Para esta monografia, tais informações tornaram-se fundamentais já que pressuponho a utilização de métodos de ensino inovadores e a ressignificação dos objetos de estudo, logo, conhecer a formação pedagógica e histórica dá abertura para este tipo de trabalho educacional.

A ideia de inovação dos métodos de pesquisa e transformação da realidade nos remete a outro autor também de significativa relevância para este trabalho, Edgar Morin⁴⁰ que ressalta a necessidade da interação entre as disciplinas. Segundo o autor a reforma das ações pedagógicas deve partir de uma noção interdisciplinar voltada para a construção de valores humanos e sociais significativos. Valores que possibilitem ao invés de uma acumulação estéril de conteúdos uma possibilidade de transformação do real.

A reforma das práticas pedagógicas discutida por Morin encaixa-se nitidamente com a narrativa presente em “Pedagogia da Autonomia” de Paulo Freire⁴¹. Na qual o autor conceitua o ato de ensinar como mecanismo proporcionador da construção do saber, na qual o docente se forma ao formar, numa relação de troca constante. Para ele, algo só é realmente aprendido se o aluno for capaz de recriar, de refazer o ensinado, ou seja, quando o aluno consegue associar os conteúdos curriculares com sua realidade social. Para Paulo Freire o processo de ensinar necessita de saberes prévios por parte do docente, e no caso desta pesquisa em especial ajudou na reflexão acerca do papel do professor e dos alunos na aprendizagem, ressignificando seus papéis.

Quanto aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN)⁴², assim como o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD)⁴³, fazem referência à integração das disciplinas, sendo

³⁹ CAMBI, Franco. **História da pedagogia**. Tradução de Álvaro Lorencini. São Paulo: Fundação Editora da UNESP (FEU), 1999.

⁴⁰ MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. 16 ed. Tradução de Eloá Jacobina, Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2009.

⁴¹ FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Coleção Leitura).

⁴² BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais: Temas Transversais**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 1998.

que de maneira mais veemente, existe nos PCN um volume inteiro apenas para as discussões neste sentido e este, diga-se de passagem, é o maior entre os demais. Apesar de não haver uma definição clara de como os autores deste documento conceituam a interdisciplinaridade, há uma proposta de como esta pode ser trabalhada na *práxis*. Por exemplo, para o professor de História, os PCN sugerem o ensino articulado com a pesquisa. Para o docente cuja concepção de ensino articula-se com práticas de investigação, ações interdisciplinares tornam-se possivelmente mais viáveis e concretas, pois devendo ser o conhecimento histórico já em si interdisciplinar (uma vez que também se utiliza de instrumentos, conceitos e teorias de outras ciências) o seu ensino baseado em princípios de pesquisa promoveria um diálogo entre diferentes saberes. Diferentemente de um ensino de História desenvolvido a partir de uma perspectiva tradicional que entende o conhecimento como concluído pelas pesquisas acadêmicas, os PCN propõem para o ensino escolar a construção de um espaço promotor da articulação entre diferentes referenciais científicos.

Nesta mesma perspectiva segue a avaliação anual realizada entre os livros didáticos pelo PNLD. Um dos critérios de avaliação é a possibilidade de se articular as diversas áreas do ensino por meio de atividades contidas nos livros. Apesar de não ser um critério de desclassificação do livro junto ao Programa é um ponto de análise importante. O que busco não é uma discussão acerca dos parâmetros de escolha dos livros didáticos, mas a compreensão do porquê de um critério como este na seleção dos livros e quais as relações com a História na sala de aula.

Ao dialogar com estas obras pude desenvolver os parâmetros a serem seguidos na instrumentalização da pesquisa, construí um embasamento teórico, histórico e metodológico sobre a interdisciplinaridade e o ensino de História. Através do contato com as problemáticas discutidas por cada autor repensei a realidade na qual estou inserida e a problematizei.

I.II – CAMINHOS METODOLÓGICOS

Pesquisar o universo da sala de aula exige uma formação acadêmica específica e uma mais geral, para que o pesquisador consiga alcançar maior autonomia em suas escolhas. Com

⁴³ BRASIL. Guia de livros didáticos: PNLD 2011 - História. Brasília: Ministério da Educação/ Secretaria de Educação Básica, 2010.

o intuito de um reconhecimento mais abrangente do como se faz pesquisa acerca do ensino de História busquei realizar leituras de caráter teórico-analítico nesta área. Tive contato com discussões que vão desde a escolha da problemática até a indicação do grau de confiabilidade da resposta da pesquisa. Como entendo que há necessidade de dialogarmos com outros campos de investigação, complementei meus estudos com noções de pesquisa educacional⁴⁴. Já que os caminhos da pesquisa histórica haviam sido construídos ao longo de minha formação acadêmica tive apenas que complementá-los para que pudesse investigar melhor meu campo de atuação.

Saliento que esta escolha decorre dos processos metodológicos a que recorri, a exemplo da pesquisa de tipo etnográfico, que se caracteriza pela observação participante, entrevistas, resultado de testes, registros, documentos e fotografias. São passos que usei para análise do fenômeno a que venho me referindo.

Pude perceber que o estudo do cotidiano escolar abrange várias dimensões: a institucional, a sala de aula (interação) e a história de cada sujeito. É neste sentido que procuro direcionar as etapas da pesquisa, partindo do reconhecimento do campo de atuação até a formação dos professores.

O estudo do cotidiano escolar se coloca como fundamental para se compreender como a escola desempenha seu papel socializador, seja na transmissão dos conteúdos acadêmicos, seja na veiculação das crenças e valores que aparecem nas ações, interações, nas rotinas e nas relações sociais que caracterizam o cotidiano da experiência escolar.⁴⁵

Como descrevo as ações desenvolvidas por um grupo de professores procurei compreender o que é análise qualitativa, deixando claro, porém, que nada me impede de trabalhar também com dados quantitativos, se estes se fizerem necessários para fundamentar o caráter qualitativo da pesquisa. “[...] Posso fazer uma pesquisa que utiliza basicamente dados quantitativos, mas na análise que faço desses dados estarão sempre presentes o meu quadro de referência, os meus valores e, portanto, a dimensão qualitativa. [...]”⁴⁶. Para se compreender o significado das ações dos sujeitos é necessária contextualização. A abordagem qualitativa leva em conta todos os componentes de uma situação em suas interações e influências recíprocas.

⁴⁴ FAZENDA, Ivani A. (Org.) **Metodologia da Pesquisa Educacional**. São Paulo: Cortez, 1989.

⁴⁵ ANDRÉ, Marli E. D. Afonso de. A pesquisa no cotidiano escolar. In: FAZENDA, Ivani A. (Org.) **Metodologia da Pesquisa Educacional**. São Paulo: Cortez, 1989.

⁴⁶ _____. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papirus, 1995, p. 24.

No que consta a pesquisa participante, na qual os sujeitos são ativos na produção do conhecimento, envolve um plano de ação, um processo de acompanhamento e relato concomitante desse processo. Nos anos 1970 a pesquisa em sala de aula restringia-se à observação do comportamento dos professores e alunos (análise da interação). O contato direto do pesquisador com a situação pesquisada permite, agora, a reconstrução de processos e das relações que compõem a experiência escolar diária.

A alternativa apresentada pelos autores, para ultrapassar os problemas encontrados nos esquemas de análise da interação, é a *abordagem antropológica*. [...] ocorre sempre num contexto permeado por uma multiplicidade de sentidos [...]. Através basicamente da observação participante ele vai procurar entender essa cultura, usando para isso uma metodologia que envolve registro de campo, entrevistas, análises de documentos, fotografias, gravações. Os dados são considerados sempre inacabados. [...] ⁴⁷

É importante neste caso está atento para a objetividade-participação, pois quando se pesquisa uma realidade muito familiar acaba ocorrendo uma confusão entre sujeito e objeto. É necessário certo distanciamento e estranhamento do objeto analisado.

A verdadeira função dos resultados da pesquisa é que ela possa contribuir para a transformação da realidade investigada. “[...] Não há nada mais eficaz para a aprendizagem de pesquisa do que a participação efetiva nos seus trabalhos, desde que seja integrada no processo inteiro e não fique relegada apenas à simples execução de tarefas parciais” ⁴⁸.

Analisei a prática pedagógica da equipe de professores do Ensino Fundamental do Mundial Colégio e Curso, os quais se dispuseram a colaborar com a própria ação. Para tanto utilizei registro fotográficos das suas atividades, questionários e entrevistas de caráter mais teórico e analítico das ações realizadas em sala de aula. As turmas nas quais o projeto foi aplicado foram os 6º anos A, B, C e D. No total participaram das atividades 96 alunos.

Consciente da necessidade de criticar e avaliar minha própria ação busquei o distanciamento necessário para uma análise mais coerente e significativa. Contei com o apoio pedagógico da coordenadora da escola, a qual se dispôs a mediar as interlocuções entre os professores, solicitar e cobrar planejamentos, direcionar reuniões e assessorar no contato

⁴⁷ Ibidem, p. 37.

⁴⁸ LÜDKE, Menga. Aprendendo o caminho da pesquisa. In: FAZENDA, Ivani. (Org.). **Novos enfoques na pesquisa educacional**. Cortez Editora: São Paulo, 1992, p. 40.

família-escola. Com isso foi mais fácil não interferir ou influenciar nas práticas dos docentes envolvidos, tornando assim mais provável o alcance dos objetivos iniciais.

Na Escola, o trabalho envolveu as disciplinas de História, Geografia, Língua Portuguesa, Artes, Matemática, Filosofia, Inglês, Espanhol, Ciências e Educação Física. Usei o próprio nome da escola, mas mantive em anonimato o nome dos professores. No segundo momento da pesquisa, parti para a programação das ações dos sujeitos envolvidos. Solicitei um planejamento individual de cada professor, contendo os materiais, métodos e atividades a serem desenvolvidas por cada um. Também marquei uma reunião para discussão das ideias pré-estabelecidas e verificação da possibilidade de elos que fizessem sentido na prática docente. Com estas informações pude elaborar um projeto educacional interdisciplinar coerente e significativo juntamente com o corpo docente da escola. Em um segundo encontro foi avaliada a escrita do projeto, os objetivos estabelecidos, as metodologias e o cronograma das ações.

A terceira etapa foi a execução do projeto educacional de caráter interdisciplinar, ao mesmo tempo em que fiz os registros fotográficos, filmagens, coleta de materiais e entrevistas. Descrever algo é poder diferenciá-lo de outro, por isso a importância de selecionar os mais variados registros das ações. O trabalho com as entrevistas foi uma etapa paradoxal da pesquisa. Alguns professores sentiram-se à vontade para a realização dos questionamentos, enquanto outros mostraram timidez e resistência em realizar a entrevista. Além disso, os horários que tinham disponíveis eram durante o expediente de trabalho, por isso, aproveitei horários vagos, hora de almoço e final de expediente. Usei como espaços as salas de aulas e a sala dos professores, isto dificultou um pouco o trabalho, pois às vezes entravam pessoas que não sabiam da realização da entrevista, interrompendo assim o processo. Apenas duas das entrevistas ocorreram sem interrupção do início ao fim. Muito embora os docentes tenham sido bastante solícitos em participar da pesquisa, alguns não quiseram ser entrevistados, por isso optei por aplicar questionários. Apesar de não ser possível ampliar as informações incompletas presentes nos questionários (como é possível no caso das entrevistas), estes se fizeram importantes por apresentarem as concepções dos docentes participantes do projeto acerca da interdisciplinaridade. Todos os professores assinaram termos de autorização para uso da entrevista em minhas pesquisas acadêmicas, eles puderam também corrigir as entrevistas após sua transcrição. A qual foi realizada de maneira literal, ou seja, não interferei nas falas dos entrevistados, os erros e repetições foram corrigidos por eles próprios.

estava No caso das fotografias as organizei por temáticas, tais como: atividades cotidianas, aula de campo, apresentações de trabalhos. A realização dos registros fotográficos foi uma etapa, também, difícil da pesquisa, pois tive que lidar com as problemáticas de ser ao mesmo tempo pesquisadora e sujeito da pesquisa. Não foi possível registrar o momento de elaboração dos trabalhos dos demais professores, só pude registrar o resultado desses trabalhos, por isso, há uma quantidade maior de fotografias relacionadas às atividades desenvolvidas nas aulas de História. As análises das fotografias partiram da relação que estas estabelecem com o projeto e com as demais fontes escritas usadas nesta pesquisa monográfica, já que as imagens não falam por si só. No que se refere às atividades produzidas pelos alunos foram guardadas em fotocópia, para a possível análise dos avanços ocorridos durante o processo de ensino-aprendizagem e a utilização de variadas linguagens de ensino no ensino de História. A produção dos alunos juntamente com os Parâmetros Curriculares Nacionais, o Guia Nacional do Livro Didático, assim como as Diretrizes Curriculares para o ensino superior de História, constituíram-se em exemplos de documentos analisados nesta pesquisa monográfica.

A escrita final do relatório foi uma das fases mais trabalhosas, pois me vi diante de uma série de fichamentos, documentos e fontes que precisavam ser organizados da melhor maneira possível, tornando-se claro para o leitor o resultado do projeto de pesquisa. Esta etapa só foi possível de realizar, dada à maestria da orientação da professora Crislane Azevedo.

Descrevi o ambiente escolar, seu funcionamento e as subjetividades da turma na qual o projeto foi aplicado. Neste momento, parti das noções de interdisciplinaridade e ensino-aprendizagem de História. Por último, fiz a relação entre estes dados e os textos lidos anteriormente, percebendo se houve o alcance ou não dos objetivos.

Diante de um momento em que a educação escolar é alvo de discussões nos sistemas de ensino e ao mesmo tempo vive-se os perigos de uma “amnésia social” ou como afirmava Hobsbawm⁴⁹, ao se referir aos anos finais do século XX, um momento de “destruição do passado – ou melhor, dos mecanismos sociais que vinculam nossa experiência pessoal à das gerações passadas [...]”, é relevante que os historiadores dediquem-se também a investigar sobre diferentes aspectos que estejam relacionados não só à produção, mas também à difusão e à apropriação do conhecimento histórico. Isso envolve, naturalmente, as aulas de História em seus conteúdos, recursos e linguagens. Ao se debruçar sobre essa esfera, o historiador

⁴⁹ HOBBSAWM, Eric I. **Era dos Extremos**: o breve século XX (1914-1991). Traduções Marcos Santarrita. São Paulo: Companhia das Letras, 1995, p. 13.

estará atuando, simplesmente, no campo de trabalho da maior parte dos graduados em História do país, ou seja, estará melhor aproximando-se e dialogando com seus próprios pares. Em um trabalho escolar que envolve a perspectiva interdisciplinar, por exemplo, a presença de um profissional da História na condução e na análise das experiências pode contribuir para que as especificidades da História não se percam em meio aos trabalhos com outras disciplinas e, assim, pode contribuir para qualidade das atividades ligadas à História. Diante disso é que, em termos metodológicos para o desenvolvimento dessa pesquisa, mantive-me atenta aos referenciais teórico-metodológicos da História.

III – INTERDISCIPLINARIDADE: CONCEITOS E REFLEXÕES SOBRE A PRÁTICA

Durante o século XIX a história do saber passou pela impacto da expansão do trabalho científico, foi o momento de definição dos espaços, da dissociação das partes para melhor defini-las. Todas as áreas do conhecimento buscavam a máxima de especialização. Tal fragmentação demonstrou fragilidade na busca pela compreensão da realidade, ao passo em que a formação humana em si exige e exige uma completude frente ao mundo que não se apresenta fragmentado.

Em um dos trabalhos de minha autoria discuto o contexto internacional do surgimento da interdisciplinaridade que em tese visava à além das questões da excessiva especialização e de todo e qualquer conhecimento que iniciasse um único pilar.

O movimento interdisciplinar surgiu na Europa, mais especificamente na França e Itália em meados da década de 1960. O objetivo era superar o pensamento reducionista da superespecialização. A interdisciplinaridade aparecia como uma possibilidade de restabelecer pelo menos um diálogo entre as ciências, mesmo que não registrasse, naquele período, a totalidade do conhecimento.

* LIMA, Albi C. Silva; AZEVEDO, Tereza Helena de. Interdisciplinaridade e PDI: conceitos e práticas. In: IV ENCONTRO ESTADUAL DE HISTÓRIA: Iniculdades na História. Aracaju, 2010, p. 1.

II. A INTERDISCIPLINARIDADE NO BRASIL E O ENSINO DE HISTÓRIA: um diálogo possível

“O sentido das investigações interdisciplinares é o de reconstruir a unidade do objeto, que a fragmentação dos métodos separou.”

Ivani Fazenda

Os estudos da interdisciplinaridade têm mostrado que é muito difícil construir uma única, absoluta e geral teoria da interdisciplinaridade. Por isso, apresento um histórico da interdisciplinaridade no Brasil. Defino, para tanto, os diferentes níveis de integração entre as disciplinas do currículo escolar. Da mesma forma, verifico a presença da interdisciplinaridade em documentos legais orientadores da educação brasileira e dedico-me à reflexão acerca do ensino de História e a possibilidade de diálogo com uma perspectiva interdisciplinar.

II.1 – INTERDISCIPLINARIDADE: CONCEITOS E REFLEXÕES SOBRE A PRÁTICA

Durante o século XIX a história do saber passou pelo impacto da expansão do trabalho científico, foi o momento de definição dos espaços, da dissociação das partes para melhor defini-las. Todas as áreas do conhecimento buscavam o máximo de especialização. Tal fragmentação demonstrou fragilidade na busca pela compreensão da realidade, ao passo em que a formação humana em si exigia e exige uma completude frente ao mundo que não se apresenta fragmentado.

Em um dos trabalhos de minha autoria discuti o contexto internacional do surgimento da interdisciplinaridade que em tese visava ir além das questões da excessiva especialização e de todo e qualquer conhecimento que incitasse um único olhar.

O movimento interdisciplinar surgiu na Europa, mais especificamente na França e Itália em meados da década de 1960. O objetivo era superar o pensamento positivista da superespecialização. A interdisciplinaridade aparecia como uma possibilidade de restabelecer pelo menos um diálogo entre as ciências, mesmo que não resgatasse, naquele período, a unidade e a totalidade do conhecimento.¹

¹ LIMA, Aline C. Silva; AZEVEDO, Crislane Barbosa de. Interdisciplinaridade e PCN: conceitos e propostas. In: IV ENCONTRO ESTADUAL DE HISTÓRIA: Identidades na História. Anais. Natal, 2010, p. 3.

A prática interdisciplinar superaria o que ficou conhecido como crise da modernidade. “Quase sempre cada disciplina procurava encerrar-se em si mesma, negando-se a colocar em questão a validade na apresentação de determinados conteúdos frente às exigências da realidade e clientela que se procurava formar”².

Ao chegar ao Brasil, a proposta já anunciava a necessidade de construção de um novo paradigma da ciência e de seu conhecimento, já que interferia na própria organização da escola e de seu currículo. As décadas de 1960 e 1970 foram um período de estruturação conceitual básica. Em 1971 instalou-se um comitê que redigiria um documento que contemplasse os problemas relacionados ao ensino-aprendizagem. Vislumbrou-se a necessidade de um ensino universitário sem barreiras entre as disciplinas. “O eco das discussões sobre interdisciplinaridade chegou ao Brasil no final da década de 1960 com sérias distorções, próprias daqueles que se aventuram ao novo sem reflexão, ao modismo sem medir as conseqüências do mesmo”³, logo, sem o mínimo domínio da temática ela se tornou base para as reformas educacionais empreendidas em 1968⁴ e 1971⁵.

Segundo Thiesen⁶, no Brasil o conceito de interdisciplinaridade chegou pelo estudo da obra de Georges Gusdorf, que afirmava ser a *totalidade* uma categoria básica das reflexões deste novo paradigma. O qual influenciou a discussão sobre a temática em dois enfoques: o epistemológico iniciado pelo pensamento de Hilton Japiassú, primeiro autor de produção significativa sobre a temática e o enfoque pedagógico de acordo com as discussões de Ivani Fazenda. No campo da epistemologia tomava-se como alvo de estudo o conhecimento em sua produção, reconstrução e socialização; a ciência e seus paradigmas; e o método como mediação entre sujeito e realidade. Pelo viés pedagógico, as discussões giravam em torno de questões curriculares e de aprendizagem escolar.

De modo geral, os estudos sobre interdisciplinaridade no Brasil dividem-se em três períodos: a década de 1970, período que se inicia a construção ideológica; a década de 1980,

² FAZENDA, Ivani A. **Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro: efetividade ou ideologia**. São Paulo: Loyola, 1979, p.20

³ FAZENDA, Ivani A. **Interdisciplinaridade: História, teoria e Pesquisa**. Campinas: Papirus, 1994, p. 23.

⁴ Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968 – Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras provisões. Acesso em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5540.htm

⁵ Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971 – Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providencias. Acesso em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5692.htm

⁶ THIESEN, Juarez da S A interdisciplinaridade como um movimento articulador no processo ensino-aprendizagem. **Revista Brasileira de Educação**. v. 13, n. 39, set.dez., 2008, p. 545-598.

marcada por um movimento que caminhou na busca de epistemologias que explicitassem o teórico e o abstrato, a partir do prático, do real; e a partir da década de 1990, momento de definição de uma teoria da interdisciplinaridade⁷. As discussões desenvolvidas na década de 70 não foram suficientes para conduzir a um desenvolvimento teórico da interdisciplinaridade, pois não é possível restringir o estudo da ação interdisciplinar apenas à educação ou a epistemologia da palavra.

Saliento, porém, que as discussões epistemológicas são fundamentais para a compreensão da origem do conceito e suas diferentes vertentes, sobretudo, para os pesquisadores e professores não adentrarem no modismo de colocar em prática algo que nem mesmo sabem definir.

Atualmente, vivemos uma nova ordem mundial que se caracteriza pela situação de plena revolução tecnológica, capaz de lidar com a produção e transmissão de informações em extraordinária velocidade e por um forte processo de globalização da cultura, da economia, e da política. Nesse turbilhão de mudanças, torna-se fundamental repensar o vínculo do conhecimento pedagógico com a prática educacional e o caráter interdisciplinar se vincula exatamente com essa condição. A interdisciplinaridade no cenário brasileiro tem se intensificado a partir da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – nº 9.394/96 – e com a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN, em 1998. Fator que contribuiu para a forte influência sobre o discurso dos professores nos diversos níveis de ensino. Apesar disso, a interdisciplinaridade em termos de teoria e prática consciente é pouco conhecida, justamente pela prática vir acontecendo de forma mecânica, apenas para atender aos interesses do modismo.

A partir de vários estudos nessa área e baseada, exatamente, nas dicotomias da interdisciplinaridade, Fazenda⁸ constrói um perfil de um professor portador de uma atitude interdisciplinar, que seria: ter gosto pelo conhecer e pesquisar, ter um comprometimento diferenciado para com os alunos, usar novas técnicas e procedimentos de ensino. Em outros termos, ser interdisciplinar vai além do simples trabalho em conjunto é necessário mudar hábitos, métodos e recursos, talvez por isso, haja tanta resistência dos professores quanto ao trabalho interdisciplinar.

⁷ FAZENDA, Ivani A. **Interdisciplinaridade: História, teoria e Pesquisa**. Campinas: Papirus, 1994, p. 17-19.

⁸ FAZENDA, Ivani A. **Interdisciplinaridade: História, teoria e Pesquisa**. Campinas: Papirus, 1994.

Segundo Ivani Fazenda⁹, Guy Michaud propõe quatro níveis de interação entre as disciplinas educacionais: a *multidisciplinaridade* que pressupõe a justaposição de disciplinas, sem, contudo diminuir o “status” de cada uma delas; a *pluridisciplinaridade* que seria a justaposição de disciplinas de áreas comuns; a *interdisciplinaridade*, interação entre disciplinas direcionadas por um coordenador e que pode ocorrer como uma simples comunicação de ideias ou como uma integração mútua de conceitos/métodos/objetos; já a *transdisciplinaridade* funciona como um axioma comum às disciplinas. Os gráficos abaixo foram propostos por Jairo Carlos¹⁰ como forma de melhor explicar estes níveis de integração.

Figura 1 – Multidisciplinaridade

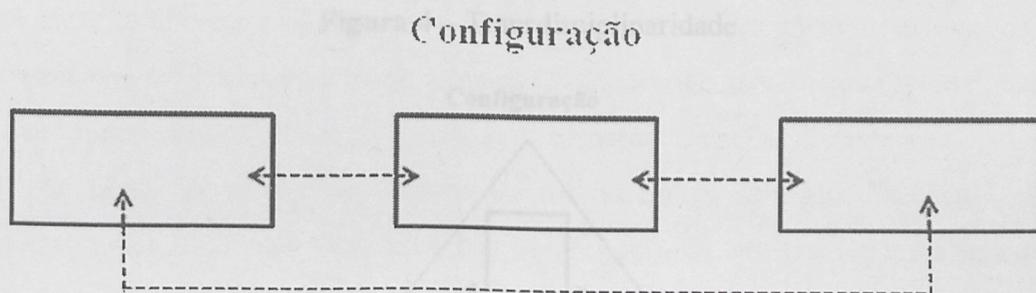
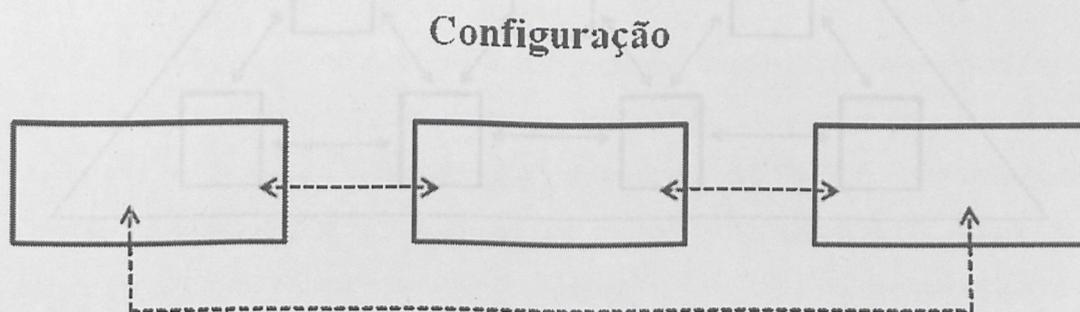


Figura 2 – Pluridisciplinaridade



⁹ _____, *Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro: efetividade ou ideologia*. São Paulo: Loyola, 1979.

¹⁰ CARLOS, Jairo G. *Interdisciplinaridade no Ensino Médio: desafios e potencialidade*. Petrópolis: Vozes, 1995.

Figura 3 – Interdisciplinaridade

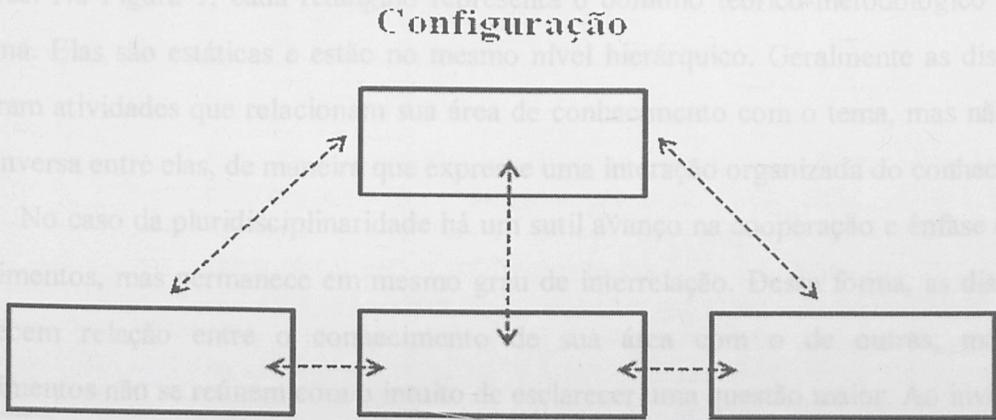
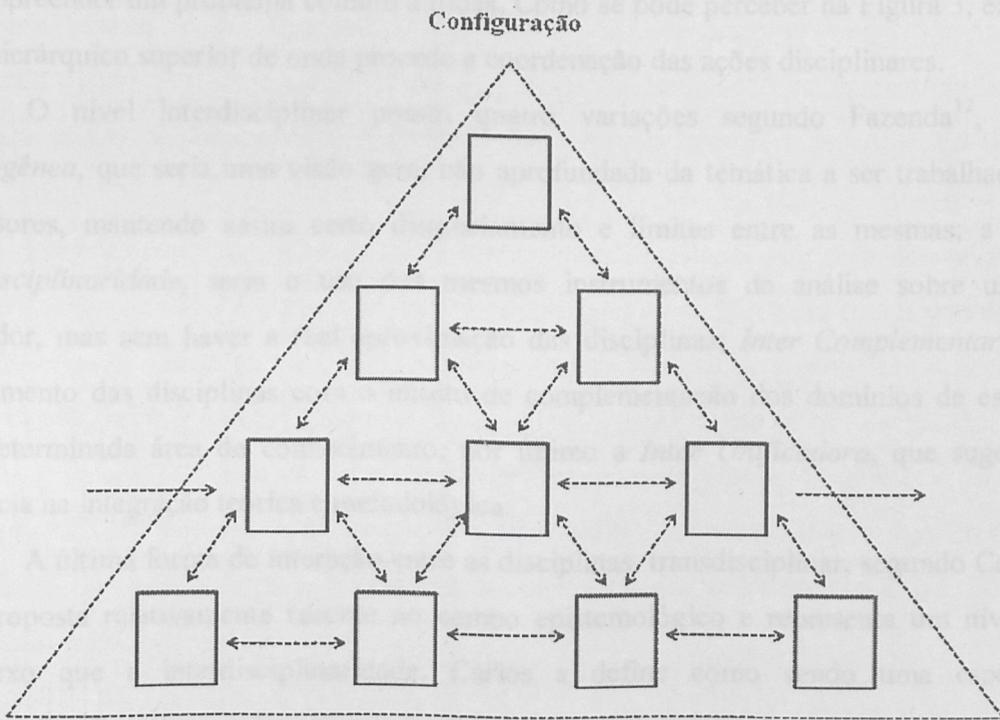


Figura 4 – Transdisciplinaridade



Nota-se que não há diferença de complexidade entre os dois primeiros níveis. A multidisciplinaridade é, portanto, uma ação coletiva das disciplinas escolares em torno de uma temática comum. A característica básica dessa atuação, no entanto, ainda é fragmentada. Assim, cada disciplina organiza suas atividades sem explorar a relação entre os

conhecimentos das outras áreas de conhecimento, o trabalho ocorre por meio de temas geradores. Na Figura 1, cada retângulo representa o domínio teórico-metodológico de uma disciplina. Elas são estáticas e estão no mesmo nível hierárquico. Geralmente as disciplinas estruturam atividades que relacionam sua área de conhecimento com o tema, mas não existe uma conversa entre elas, de maneira que expresse uma interação organizada do conhecimento.

No caso da pluridisciplinaridade há um sutil avanço na cooperação e ênfase entre os conhecimentos, mas permanece em mesmo grau de interrelação. Dessa forma, as disciplinas estabelecem relação entre o conhecimento de sua área com o de outras, mas esses conhecimentos não se reúnem com o intuito de esclarecer uma questão maior. Ao invés disso, eles servem apenas para reforçar o próprio conhecimento disciplinar. Em outros termos, seria a busca pela compreensão melhor do conteúdo de cada disciplina.

Carlos¹¹ defende que na interdisciplinaridade é possível se perceber a cooperação e o diálogo entre as diferentes disciplinas, coordenadas por uma disciplina específica, no intuito de compreender um problema comum a todas. Como se pode perceber na Figura 3, existe um nível hierárquico superior de onde procede a coordenação das ações disciplinares.

O nível interdisciplinar possui quatro variações segundo Fazenda¹², a *Inter Heterogênea*, que seria uma visão geral não aprofundada da temática a ser trabalhada pelos professores, mantendo assim certo distanciamento e limites entre as mesmas; a *Pseudo Interdisciplinaridade*, seria o uso dos mesmos instrumentos de análise sobre um tema norteador, mas sem haver a real aproximação das disciplinas; *Inter Complementar* seria o agrupamento das disciplinas com o intuito de complementação dos domínios de estudo de uma determinada área de conhecimento; por último a *Inter Unificadora*, que sugere uma coerência na integração teórica e metodológica.

A última forma de interação entre as disciplinas, transdisciplinar, segundo Carlos¹³ é uma proposta relativamente recente no campo epistemológico e representa um nível mais complexo que a interdisciplinaridade. Carlos a define como sendo uma espécie de coordenação de todas as disciplinas do sistema de ensino inovador, sobre a base de uma axiomática geral. Carlos representa a transdisciplinaridade na Figura 4, segundo ele é um tipo de interação em que ocorre uma espécie de integração de vários sistemas interdisciplinares,

¹¹ CARLOS, Jairo G. *Interdisciplinaridade no Ensino Médio: desafios e potencialidade*. Petrópolis: Vozes, 1995.

¹² FAZENDA, Ivani A. *Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro: efetividade ou ideologia*. São Paulo: Loyola, 1979, p.30

¹³ CARLOS, Jairo G. *Interdisciplinaridade no Ensino Médio: desafios e potencialidade*. Petrópolis: Vozes, 1995.

em um contexto mais amplo, gerando uma interpretação mais holística¹⁴ dos fatos e fenômenos.

Para Freitas Neto:

[...] Alterar a compreensão de que a disciplina não é um fim em si mesma, mas um meio para chegar a outros objetivos, refletindo e atuando na educação de valores e atitudes dos alunos e cidadãos, é condição fundamental para a renovação do ensino.[...] A busca da compreensão da realidade e a efetiva participação do indivíduo a partir de dados e noções relativos ao seu cotidiano, ao seu universo, fazem com que a escola passe a ser considerada como um espaço de conhecimento, onde por intermédio das diversas disciplinas e da sua nova abordagem o aluno seja capaz de ver e vislumbrar-se como construtor de sua própria história¹⁵

Em outros termos para a aplicação de práticas como essas em aulas de História seriam necessárias algumas mudanças didático-pedagógicas e conceituais sobre o ato de educar, e no que concerne ao ensino de História sobre a própria compreensão do que é História. Mediante a realidade a que me submetia ao aplicar o projeto “Pré-história do RN” no Mundial Colégio e Curso, preferi manter o nível de integração na interdisciplinaridade, buscando conservar uma mesma linguagem entre os professores e um objetivo comum a todos.

Notadamente não é possível discutir interdisciplinaridade sem entender o que significa disciplina. Pois é a partir desta que se configuram os diferentes níveis de integração. Segundo Heinz Heckhausen¹⁶, disciplina é uma exploração científica especializada, caracterizada pelo domínio material, domínio dos estudos, nível de integração teórica, métodos, instrumentos de análise, aplicações práticas e contingências históricas. É impossível a um profissional dominar tais características referentes às várias disciplinas. Por isso, a importância da relação entre os sujeitos, pois é nessa relação que ocorrem as trocas, quando estes estão abertos ao diálogo.

¹⁴ “Holística é um termo que vem do grego “holos” = igual ao todo, mais que se inspira também da palavra inglesa “wholy” = igual ao sagrado, santo. Holística é, por conseguinte um termo que ao mesmo tempo indica uma tendência ao ver o todo além das partes, ele considera esse todo como santo e sagrado. A palavra holística nestes últimos 20 anos tem penetrado progressivamente no âmbito da filosofia, da teologia, da educação, da ecologia, da economia, e demais domínios do conhecimento humano. Ela representa na realidade todo um movimento de mudança de sentido, não somente da ciência mais ainda de todo conhecimento humano.” Conceito retirado do site: <http://www.mentalizacao.com.br/2010/08/o-significado-da-palavra-holistica.html>. Acesso em 17/05/2012.

¹⁵ NETO, José Alves de Freitas. A transversalidade e a renovação no ensino de História. In: KARNAL, Leandro (Org.). **História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas**. 6ed. São Paulo: Contexto, 2010, p. 66.

¹⁶ HECKHAUSEN, Heinz. Apud: FAZENDA, Ivani A. **Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro: efetividade ou ideologia**. São Paulo: Loyola, 1979, p.29.

Na década de 1980 buscou-se uma superação dos equívocos cometidos nos anos anteriores, como já dito: a falta de adequação da teoria da interdisciplinaridade à realidade educacional brasileira. “O barateamento das questões do conhecimento no projeto educacional brasileiro da década de 1970 conduziu a um esfacelamento da escola e das disciplinas”¹⁷. A partir de 1980, a interdisciplinaridade passava a ser categoria de ação, saindo da epistemologia e adentrando na prática pedagógica. Neste mesmo período foi lançado o documento “Interdisciplinaridade e ciências humanas (1983)”¹⁸, que assumiu o papel do mais célebre documento sobre essas discussões, elaborado por um grupo de autores (Gusdorf, Apostel, Bottomore, Dufrenne, Mommsen, Morin, Palmarini, Smirnov e Ui). Esse documento analisa os “pontos de encontro” e de “cooperação” das disciplinas Naturais e Humanas, e revela a não existência de uma única corrente filosófica capaz de abordar o conhecimento em sua totalidade. Com isso, a “dicotomia” se fez presente na investigação interdisciplinar e inseriu um olhar ambíguo e inquiridor em relação à Ciência e ao professor/pesquisador. Aparece assim, a necessidade do registro sobre as práticas vividas para lidar com o complexo processo existente entre teoria/prática. Em tal documento a interdisciplinaridade não apareceu como categoria de conhecimento, mas de ação. Enquanto nas décadas anteriores os educadores passaram por um momento de silêncio e omissão, dado ao contexto sócio-político do Brasil (refiro-me ao Regime Militar), a década de 1980 despontaria como o momento da mudança, da renovação dos estudos sobre interdisciplinaridade.

A partir daquele momento, também passou a ser alvo de discussão aspectos importantes como a instituição escolar, o currículo e a prática pedagógica. Tomando como referência os países europeus, a escola, enquanto instituição no Brasil, demorou um pouco para se organizar. No caso da França, por exemplo, a escola básica teve sua regulamentação efetivada no final do século XIX, assim como a Alemanha, que o fez apenas na República de Weimar¹⁹. No Brasil, a promoção de um projeto de caráter nacional, ocorreu somente no século XX e apenas entre os anos de 1940 e 1970 é que se definiram currículo e ensino. Como consequência disto ocorre, muitas vezes, a repetição dos estudos e experiências desenvolvidas fora do país, sem reflexão e adequação necessária à realidade brasileira.

¹⁷ FAZENDA, Ivani A. **Interdisciplinaridade: História, teoria e Pesquisa**. Campinas: Papirus, 1994, p. 26.

¹⁸ *Ibidem*, p. 27.

¹⁹ CURY, Carlos R. Jamil. A educação como desafio na ordem jurídica. In: LOPES, Eliana M.T.; FARIA FILHO, Luciano M.; VEIGA, Cynthia G. **500 anos de educação no Brasil**. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

Já nos anos 1990, devido à constatação de que ciência não se resume ao concreto, ao acerto, mas, sobretudo, ao erro passou-se a exercer e vivenciar a interdisciplinaridade das mais variadas formas. “Ensinar volta a ter, com Montessori, a mesma conotação encontrada no léxico comum, de que *ensinar é aprender*, porque ensinar é sobretudo pesquisar, e por isso é também construir, é aprender”²⁰. Ao final do século XX temos a emergência de novas concepções de ensino, escola e a passagem do disciplinar para o interdisciplinar.

Para a aplicação de um projeto interdisciplinar é necessário um coordenador competente que apresente um projeto coerente e claro “Ser interdisciplinar não permite atitudes de incoerência que se caracterizam pelo aniquilamento de alguns dos atributos da interdisciplinaridade [...]”²¹, tais atributos seriam a afetividade, o respeito e a humildade. Os envolvidos em ações interdisciplinares precisam estar prontos para a resolução de conflitos, embates de ideias e aceitação do outro. Não basta pensar é preciso fazer e sentir-se interdisciplinar.

Outro ponto primordial é o autoconhecimento, pois a prática de cada professor está diretamente relacionada ao seu contexto histórico, acadêmico, pessoal e profissional. Para tanto, faz-se necessária a auto-reflexão constante, parceria e diálogo. Por isso, a importância dos encontros realizados entre os professores e com a comunidade escolar, pois ser interdisciplinar implica ouvir o outro, e mais do que aproximação do conteúdo é aproximar-se dos parceiros de trabalho. Isto, sem dúvida, gera conflitos e desacordos que precisam ser resolvidos dentro do grupo.²²

No que se refere à sala de aula interdisciplinar a autoridade deve ser conquistada e não imposta, bem como os valores e regras do convívio escolar. A avaliação deve ser processual e o ambiente deve ser composto por satisfação, humildade e cooperação. Os alunos devem ser formados para saber ser. Mais uma vez ao se referir à interdisciplinaridade, Fazenda afirma:

[...] Enfim, coloca que a verdadeira relação educadora só é possível na amizade, nela, as almas humanas se envolvem verdadeiramente, uma na outra (Buber: 1959, pág. 241) [...] se a palavra não tem sentido se esvazia, um programa de ensino linear que configure disciplinas isoladas, incomunicáveis, não tem sentido, é vazio. [...] a real interdisciplinaridade se preocuparia não com a verdade de cada disciplina, mas sim com a verdade

²⁰FAZENDA, Ivani C. A. **Interdisciplinaridade: História, teoria e Pesquisa**. Campinas: Papirus, 1994, p. 40.

²¹FAZENDA, Ivani A.(Org.). **Dicionário em construção – interdisciplinaridade**. São Paulo: Cortez, 2001, p. 37.

²²FAZENDA, Ivani C. A. **Interdisciplinaridade: História, teoria e Pesquisa**. Campinas: Papirus, 1994.

do homem enquanto ser no mundo. Se assim não for, teremos uma multidisciplinaridade.²³

Um programa escolar que não leva em conta a dinamicidade humana é desumano, a vida é, naturalmente, interdisciplinar e a educação deve tentar adequar-se a tal realidade. Práticas escolares interdisciplinares precisam visar à construção de conhecimentos globais que ultrapassem separação de saberes. Para tanto, é importante que o docente busque ir além da integração de conteúdos. Torna-se necessária a adoção de atitudes e posturas interdisciplinares. Estas se caracterizam pelo envolvimento, compromisso, reciprocidade diante da diversidade de saberes.

Tais propostas, não são apenas fruto das pesquisas sobre o ensino, mas estão presentes na legislação educacional brasileira, algumas vezes de maneira explícita; em outras aparecem sutilmente como consequência das necessárias mudanças no ensino escolar.

II.II – A INTERDISCIPLINARIDADE NA LEGISLAÇÃO EDUCACIONAL BRASILEIRA

Ao mesmo tempo em que se discutia o conceito de interdisciplinaridade, a palavra já aparecia na legislação educacional. Porém, essa presença ocorria apenas de maneira ideológica, não havendo aplicabilidade para a realidade educacional.

Segundo Ivani Fazenda²⁴, na legislação federal relativa à educação de 1961 e 1971²⁵ a formação dos indivíduos seria voltada para o trabalho e isto só ocorreria por meio das matérias específicas. A palavra “integração” aparece como sinônimo de concomitância, ordenação e articulação. Surgem ainda diferentes conotações para o mesmo atributo. Em trecho da lei da Reforma de 1º e 2º graus de 1971, pude comprovar a análise de Fazenda, observe que há uma preocupação excessiva com o trabalho e com a disciplinaridade.

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

²³ FAZENDA, Ivani A. **Interdisciplinaridade: qual o sentido?** São Paulo: Paulus, 2003, p. 38-39.

²⁴ FAZENDA, Ivani A. **Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro: efetividade ou ideologia.** São Paulo: Loyola, 1979, p.60-61.

²⁵ Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 1961. Disponível em: <http://www.prolei.inep.gov.br/prolei>. Acesso em junho de 2011.

§ 1º Observadas as normas de cada sistema de ensino, o currículo pleno terá uma parte de educação geral e outra de formação especial, sendo organizado de modo que:

a) no ensino de primeiro grau, a parte de educação geral seja exclusiva nas séries iniciais e predominantes nas finais;

b) no ensino de segundo grau, predomine a parte de formação especial.

§ 2º A parte de formação especial de currículo:

a) terá o objetivo de sondagem de aptidões e iniciarão para o trabalho, no ensino de 1º grau e de habilitação profissional, no ensino de 2º grau;

b) será fixada, quando se destine a iniciação e habilitação profissional, em consonância com as necessidades do mercado de trabalho local ou regional, à vista de levantamentos periodicamente renovados.

§ 3º Excepcionalmente, a parte especial do currículo poderá assumir, no ensino de 2º grau, o caráter de aprofundamento em determinada ordem de estudos gerais, para atender a aptidão específica do estudante, por indicação de professores e orientadores.²⁶

Enquanto em outros trechos da lei a palavra *integração* aparece não para se referir à interdisciplinaridade nos termos discutidos pelos teóricos da área, mas para estabelecer o mesmo padrão de ensino entre diferentes instituições. Assim, declara o Art. 3º da Lei 5.692/71:

Art. 3º Sem prejuízo de outras soluções que venham a ser adotadas, os sistemas de ensino estimularão, no mesmo estabelecimento, a oferta de modalidades diferentes de estudos integrados por uma base comum e, na mesma localidade:

a) a reunião de pequenos estabelecimentos em unidades mais amplas;

b) a entrosagem e a intercomplementaridade dos estabelecimentos de ensino entre si ou com outras instituições sociais, a fim de aproveitar a capacidade ociosa de uns para suprir deficiências de outros;

c) a organização de centros interescolares que reunam serviços e disciplinas ou áreas de estudo comum a vários estabelecimentos.²⁷

A interdisciplinaridade é uma atitude que demanda transformação inclusive da estrutura curricular. Porém, mais importante do que modificar o currículo é transformar o comportamento das pessoas. Além disso, existem embates para a efetivação de práticas interdisciplinares como: precário aparelhamento escolar, formação profissional e material didático deficitário. Assim, é possível compreender a forma como a interdisciplinaridade esteve presente na legislação educacional brasileira de meados do século XX.

²⁶Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971 – Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Acesso em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5692.htm.

²⁷Ibidem.

As perspectivas presentes na legislação escolar brasileira dos anos de 1960 e 1970 apresentaram-se frágeis no que concerne à prática da interdisciplinaridade, tendo em vista que não havia uma explicitação de como o currículo e os educadores deveriam se adaptar às novas exigências educativas. Exigia-se do professor uma prática globalizante, mas não se tinha uma formação adequada. Na formação acadêmica os professores eram capacitados para lecionar as suas respectivas disciplinas de forma isolada, como se cada uma delas fosse a mais importante ou pior, a única existente. No caso específico de História deve-se considerar ainda a convivência (e suas consequências) com a experiência da disciplina Estudos Sociais, como se verá adiante.

A atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996) dispõe as normas para a organização do ensino brasileiro desde a Educação Infantil até o Ensino Superior. O princípio mais evidente nesta lei é de que o ensino deve preparar tanto para a vida como para o trabalho. No seu artigo primeiro pude perceber tal orientação: “Art. 1º. A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais”²⁸.

O ensino escolar deve ser direito de todos, ou seja, o Estado deve assegurar acesso ao ensino público e igualitário para todos, promovendo a inserção de alunos com necessidades especiais e comunidades minoritárias como a dos indígenas. Bem como, devem ser criadas formas alternativas para que todas as crianças e adolescentes estejam em sala de aula.

Neste trabalho analiso uma prática ocorrida em uma escola privada, quanto a este tipo de instituição a LDB de 1996 estabelece que sejam livres para desenvolver o ensino em todos os níveis, contanto que tenham capacidade de autogerenciamento. O ensino privado é de livre acesso a todos quanto puderem arcar com as exigências da instituição para nela estudarem. Esse fato, contudo, não é responsável por uma homogeneidade de seu público. Há escolas privadas de diferentes portes e com diferentes propostas pedagógicas. Assim, o público escolar destas instituições é também marcado pela diversidade sócio-cultural, econômica, étnico-racial, religiosa, de gênero etc. Considero fundamental que os alunos dessas instituições precisam também de uma formação humanizadora, que ressignifique seus papéis sociais e percebam-se enquanto sujeitos da história. Assim, considero igualmente

²⁸Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 – Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. Acesso em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm.

importante o desenvolvimento de investigações que tomem as experiências desse público como foco de análise.

Há certa autonomia das escolas em elaborar e executar sua proposta pedagógica, momento em que os professores podem e devem participar, já que são os docentes que lidam diretamente com as problemáticas do ensino-aprendizagem na sala de aula. Além disso, é papel da escola, assegurar a recuperação dos alunos com dificuldade de aprendizagem e criar vínculos de integração entre a família e a escola.

Quanto aos professores é dada a incumbência de adequar-se à proposta pedagógica da escola, zelar pela aprendizagem dos alunos e contribuir na elaboração da proposta pedagógica da mesma.

O ensino, de acordo com a Lei 9.394/96, divide-se em básico (infantil, fundamental e médio) e superior. Procurei concentrar minha análise no que se refere basicamente ao ensino de História na Educação Básica, neste sentido, a lei estabelece:

Art. 26º. Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela.

§ 4º. O ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e européia.²⁹

A proposta mais importante é que os conteúdos curriculares devem estar em consonância com as necessidades locais dos alunos, ou seja, adequar-se ao mundo cultural dos discentes, desenvolvendo entre eles a capacidade de compreender a formação das etnias no Brasil, diminuindo o racismo e tornando os alunos capazes de perceberem-se enquanto personagens dessa constituição nacional.

Esta é uma premissa básica para o ensino de História e que vem sendo alvo de discussão dos pesquisadores da área. Estes percebem o ensino de História como uma construção, um diálogo interminável entre passado e presente, ou seja, os conteúdos não devem ser trabalhados como algo acabado, mas problematizado.

No que se refere ao nível fundamental, há uma preocupação evidente com a formação completa. Quando uso o termo “completa” refiro-me à abrangência de todas as

²⁹ Ibidem.

áreas humanas necessárias para a vida em sociedade. Ao observar o artigo 32 da LDB de 1996, vê-se que:

Art. 32º. O ensino fundamental, com duração mínima de oito anos, obrigatório e gratuito na escola pública, terá por objetivo a formação básica do cidadão, mediante:

I - o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo;

II - a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade;

III - o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores;

IV - o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social.³⁰

Notadamente a lei faz referência a cada nível de ensino estabelecendo os critérios para o ensino, mas a grande preocupação tem sido a formação de valores sociais, a preparação para o trabalho e a aproximação entre os conteúdos e a realidade dos alunos. Desenvolvendo entre os educandos valores e atitudes mais humanizadas.

Quanto aos Parâmetros Curriculares Nacionais, assim como as legislações da década de 1960 e 1970, faz-se referência à integração das disciplinas, existindo nos mesmos, um volume inteiro apenas para as discussões neste sentido, trata-se do tratamento dado aos chamados “temas transversais”, maneira como este documento sugere a integração entre as disciplinas. Mesmo não havendo conceituação específica acerca da interdisciplinaridade; fato que não prejudica a importância do documento, visto que possibilita aos professores desenvolverem livremente suas próprias definições acerca da interdisciplinaridade (a grande questão é se estes professores nem sempre têm a formação adequada para serem capazes de definir interdisciplinaridade), há uma proposta de como esta pode ser trabalhada na *práxis*. Por exemplo, para o professor de História, os PCN sugerem o ensino articulado com a pesquisa. Esta levaria ao trabalho, por exemplo, com diferentes fontes e linguagens, que por sua vez, exigiria de alunos e professores um trabalho com diferentes saberes.

Os PCN, desde seus objetivos, fazem referência a uma educação capaz de transformar a realidade social dos alunos, ao passo em que apresentam a necessidade de construção de uma sociedade mais justa, solidária e livre, com a garantia do desenvolvimento da nação e redução das desigualdades sociais. Realidade ainda distante da nossa, mas que

³⁰ Ibidem.

pode se tornar real com o empenho tanto dos governantes, quanto da família e da escola. Penso ainda que,

A sociedade é marcada por práticas sociais hierarquizadas e até autoritárias, as quais produzem e reproduzem desigualdades, injustiça e exclusão social. Tornando-se inevitável acreditar que a transformação da realidade educativa perpassa pelas mudanças em estruturas sociais e vice-versa, pois não existe educação dissociada da vida, quando ela assim ocorre acaba por se transformar em reproduções de conteúdos decorados que serão esquecidos logo que outro mais importante surja.³¹

Os princípios presentes nos PCN são de fundamental importância para a prática da interdisciplinaridade nas escolas, visto que há uma preocupação com a condição humana do educando e sua formação integral. “[...] A justificativa mais comum é o argumento do ‘mundo real’. A vida, segundo esse argumento é ‘naturalmente’ interdisciplinar, portanto, a educação interdisciplinar reflete o ‘mundo real’ de maneira mais eficiente do que a instrução tradicional. [...]”³². Desta maneira, a prática interdisciplinar serviria como solução para alguns problemas sociais, à medida que se desenvolveriam cidadãos mais críticos e conscientes de seus papéis sociais.

Nos PCN a interdisciplinaridade aparece como um princípio de articulação entre conteúdos e atividades. Em relação ao ensino de História, mais especificamente no que se refere aos aspectos temporais, por exemplo, de acordo com os PCN, para os dois últimos ciclos do Ensino Fundamental,

As diversas dimensões de tempo só são compreendidas em todas suas complexidades pelo acesso dos alunos a conhecimentos adquiridos ao longo de uma variedade de estudos interdisciplinares durante sua escolaridade. Nesse sentido, não deve existir uma preocupação especial do professor em ensinar, formalmente, uma dimensão ou outra, mas trabalhar atividades didáticas diversificadas, de preferência em conjunto com outras áreas.³³

O ensino de História, de acordo com os PCN, deve ter seus conteúdos organizados a partir de eixos temáticos. Procedimento que requer o desenvolvimento de práticas interdisciplinares. De acordo com os PCN “A partir de problemáticas amplas optou-se por organizar os conteúdos em eixos temáticos e desdobrá-los em subtemas, orientando estudos

³¹ LIMA, Aline C. Silva; AZEVEDO, Crislane Barbosa de. Interdisciplinaridade e PCN: conceitos e propostas. In: IV ENCONTRO ESTADUAL DE HISTÓRIA: Identidades na História. Anais. Natal, 2010, p.9.

³² FAZENDA, Ivani C. A. (Org.). **Didática e interdisciplinaridade**. Campinas: Papyrus, 1998, p. 117.

³³ BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais: História**. Brasília: MEC / SEF, 1998b, p. 97

interdisciplinares e a construção de relações entre acontecimentos e contextos históricos no tempo”³⁴. Além disso, os subtemas propostos estão relacionados a muitas situações do presente. Cabe ao professor identificá-las e selecionar uma ou mais que possam orientar a escolha dos conteúdos a serem estudados. Tais escolhas podem e devem ser feitas em conjunto com outras disciplinas, enriquecendo o conhecimento que é por essência interdisciplinar.³⁵

Como já dito anteriormente, os PCN não demonstram qual definição usam para o termo interdisciplinaridade. Em alguns momentos, é possível encontrar semelhanças no tratamento dado à interdisciplinaridade e à pluridisciplinaridade em suas propostas. Justamente pela natureza polissêmica da palavra interdisciplinaridade é que se deveria, ao menos, demonstrar de qual conceito o documento lança mão, para que a partir deste, os professores pudessem compreender o que está sendo sugerido. Tal consideração é importante visto que nem todos os docentes do país tiveram acesso a uma formação pautada em princípios interdisciplinares. Em discussão anterior fiz a seguinte ressalva:

Não obstante, os PCN propõem a eleição dos conteúdos de acordo com a possibilidade que estes possuem de uma compreensão mais crítica da realidade. Aí é que se inserem os Temas Transversais, que servem para ampliar o conhecimento do aluno fazendo os conteúdos curriculares ultrapassar os limites das disciplinas, flexibilizando o currículo sem, contudo, modificá-lo. A transversalidade objetiva ultrapassar a fragmentação dos conteúdos e disciplinas e para isso propõe um trabalho cujo conhecimento deve ser construído em função de temas. Estes se referem a problemáticas relacionadas à realidade nacional ou local.³⁶

Pude inferir, portanto, que a sugestão dada pelos PCN é de que os conteúdos das diversas áreas do conhecimento sejam articulados com os chamados temas transversais, os quais deveriam ser referências constantes na prática escolar de toda a Educação Básica. Os critérios para eleição dos temas transversais são: a urgência social, a abrangência nacional, a possibilidade do ensino e aprendizagem no nível fundamental, o favorecimento da compreensão da realidade e a participação social. Os temas sugeridos são: “Ética”, “Pluralidade Cultural”, “Meio Ambiente”, “Saúde”, “Orientação Sexual”, “Trabalho e Consumo”. Esses temas conforme Bovo,

³⁴ Ibidem, p. 46.

³⁵ Ibidem, p. 56.

³⁶ LIMA, Aline C. Silva; AZEVEDO, Crislane Barbosa de. Interdisciplinaridade e PCN: conceitos e propostas. In: IV ENCONTRO ESTADUAL DE HISTÓRIA: Identidades na História. Anais. Natal, 2010, p.10-11.

[...] expressam conceitos e valores fundamentais à democracia e à cidadania e correspondem a questões importantes e urgentes para a sociedade brasileira de hoje, presentes sob várias formas na vida cotidiana. São amplos o bastante para traduzir preocupações de todo o país, são questões em debate na sociedade atual.³⁷

Todas as problemáticas pertinentes a tais temas devem estar integradas às diferentes áreas de conhecimento. Contudo, é certo afirmar que uma única área não é capaz de abrangê-las completamente.

Nas várias áreas do currículo escolar existem, implícita ou explicitamente, ensinamentos a respeito dos temas transversais, isto é, todas educam em relação a questões sociais por meio de suas concepções e dos valores que veiculam nos conteúdos [...]. Por outro lado, sua complexidade faz com que nenhuma das áreas, isoladamente, seja suficiente para explicá-los; ao contrário, a problemática dos temas transversais atravessa os diferentes campos do conhecimento.³⁸

Neste caso, os PCN apontam a necessidade de integrar as disciplinas por meio da transversalidade. Sem, contudo, haver uma discussão do que é entendido por transversalidade conceitualmente. É discutido apenas que os professores não precisam parar suas programações para trabalhar com os temas transversais, mas incluí-los como conteúdos de suas áreas. O trabalho articulado desta maneira faz com que as atitudes desenvolvidas em diferentes atividades sejam complementares entre as áreas. Deste modo fica a cargo dos professores determinarem de que maneira esta complementação irá ocorrer.

Como os temas transversais são naturalmente conhecidos pelos alunos e estão inseridos em suas práticas cotidianas, conseqüentemente, surgirão situações em que será necessária a intervenção do professor nas ocorrências inesperadas do cotidiano. Logo, é possível concluir que “os temas transversais precisam ter um sentido para a vida do aluno. Não necessariamente precisam ser temas ‘atuais’, mas devem ter um significado no processo

³⁷ BOVO, Marcos C. Interdisciplinaridade e transversalidade como dimensões da ação pedagógicas. *Revista Urutúgua* – Revista Acadêmica multidisciplinar. Maringá, Universidade Estadual de Maringá, n. 7, Ago/Nov. 2005, p.5.

³⁸ BRASIL. *Parâmetros curriculares nacionais: Temas Transversais*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 1998c, p. 26.

de ensino-aprendizagem”³⁹. Há, portanto, uma flexibilidade na escolha dos temas podendo encaixar-se como algo mais próximo dos problemas ocorridos na própria comunidade escolar.

Para os PCN, transversalidade e interdisciplinaridade questionam a mesma problemática: a visão fragmentada da realidade; apontando a transversalidade como uma dimensão da didática e a interdisciplinaridade como uma abordagem epistemológica dos objetos de conhecimento. Segundo o documento analisado, a interdisciplinaridade questiona a segmentação do conhecimento e a transversalidade possibilita o estabelecimento da relação entre conteúdos sistematizados e questões da vida real.

Não há, neste caso, uma conceituação sólida sobre estes níveis de integração das disciplinas, nem uma evolução no conceito de interdisciplinaridade que já alcançou na atualidade a dimensão pedagógica e histórica, superando, portanto, a filosofia do sujeito. A filosofia do sujeito, segundo Ari Jantsche e Lucídio Bianchetti⁴⁰, é a expressão maior da concepção a-histórica da interdisciplinaridade. Nela não haveria uma valorização dos aspectos histórico-sociais que interferem na educação, para estes teóricos com os quais dialoguei a interdisciplinaridade (na concepção histórica) como princípio norteador entre a integração das disciplinas não seria um método de redução a um denominador comum. Mas, um princípio de exploração das potencialidades de cada disciplina, da compreensão de seus limites, da valorização da diversidade. “[...] Na concepção histórica, acreditamos, não há espaço para a univocidade, para o padrão, para a ordem, etc. [...]”⁴¹.

Os pressupostos básicos da filosofia do sujeito para a interdisciplinaridade são: a fragmentação do conhecimento leva o homem a não ter domínio sobre o próprio conhecimento produzido, a especialização é vista como uma patologia, a interdisciplinaridade só é fecunda no trabalho de equipe, onde se forma uma espécie de sujeito coletivo, se houver parceria a produção do conhecimento estará garantida. Tais ideias, já foram por mim explanadas no diálogo realizado por Ivani Fazenda. Em uma pesquisa acadêmica entendo que as leituras de diferentes autores não devem ser tratadas como uma “religião”, mas, como uma maneira de compreender o desenvolvimento histórico do objeto de estudo. Os próprios autores que defendem a concepção histórica da interdisciplinaridade ratificam que “Não se trata de destruir a interdisciplinaridade – historicamente construída e necessária – mas de lhe

³⁹ LOBATO, Anderson Cezar. **Contextualização e transversalidade: conceitos em debate**. Monografia (especialização em educação). 35p. Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais, 2005, p. 16

⁴⁰ JANTSCH, Ari Paulo; BIANCHETTI, Lucídio (Org.). **Interdisciplinaridade: para além da filosofia do sujeito**. Petrópolis: Vozes, 1995.

⁴¹ *Ibidem*, p. 14.

emprestar uma configuração efetivamente científica, que, ao nosso ver, seria possível por uma adequada utilização da concepção histórica da realidade. [...]”⁴².

De acordo com os PCN:

Na prática pedagógica, interdisciplinaridade e transversalidade alimentam-se mutuamente, pois o tratamento das questões trazidas pelos Temas Transversais expõe as inter-relações entre os objetos de conhecimento, de forma que não é possível fazer um trabalho pautado na transversalidade tomando-se uma perspectiva disciplinar rígida.⁴³

Muito embora, não haja nos PCN uma concepção interdisciplinar fechada, são apresentadas discussões salutares sobre o ambiente escolar e suas implicações na escolha dos temas. Além disso, é apontada a necessidade de criar momentos de reflexão e debate entre os membros da comunidade escolar. Isso é fundamental para a definição de como irá se desenvolver o trabalho com os temas transversais. Essa interação dialógica deve promover a aproximação comunidade/escola/outras instituições, de saúde, bibliotecas, grupos culturais etc.

A subjetividade do indivíduo não é construída através de um ato solitário de auto-reflexão, mas, sim, é resultante de um processo de formação que se dá em uma complexa rede de interações. A interação social é, ao menos potencialmente, uma interação dialógica, comunicativa⁴⁴. A partir da ideia de que o homem não reage simplesmente aos estímulos do meio, mas atribui sentido às ações, e por meio da linguagem e diálogo retoma seu papel de sujeito, a escola passa a ser o espaço onde a comunidade possibilita esta formação crítica.

Nesta perspectiva, a comunicação pressupõe interação, logo, a interdisciplinaridade. Todos têm a mesma chance de se comunicar, de apresentar interpretações, opiniões, recomendações, expressar atitudes, sentimentos e desejos referentes à sua subjetividade. “[...] a ação educativa de cunho interdisciplinar consiste de sessões de comunicação e diálogo, nas quais o esforço coletivo do grupo se concentra no sentido de buscar eixos articuladores entre as disciplinas do currículo”⁴⁵. Esta concepção é percebida nos PCN quando são discutidas as

⁴² Ibidem, p. 18.

⁴³ BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais: Temas Transversais**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 1998c, p. 30.

⁴⁴ GONÇALVES, Maria Augusta S. Teoria da ação comunicativa em Habermas: possibilidades de uma ação educativa de cunho interdisciplinar na escola. **Educação e Sociedade**. Campinas, ano XX, n.66, p. 125-140, abril/1999, p. 130.

⁴⁵ Ibidem p. 137.

questões da autonomia. A qual só se faz possível coletivamente, visto que o sujeito não vive isolado.

No que concerne à construção de valores, nos Parâmetros Curriculares Nacionais – Temas Transversais é apresentada a distinção entre imposição e construção. É necessário criar ambientes de debate e constituição coletiva de regras, bem como a reflexão sobre as mesmas. Tal posicionamento é bastante coerente com as discussões teóricas de como deve ser uma sala de aula interdisciplinar. “[...] Portanto, o desenvolvimento de atitudes pressupõe conhecer diferentes valores, poder apreciá-los, experimentá-los, analisá-los criticamente e eleger livremente um sistema de valores para si.”⁴⁶ O trabalho com a interdisciplinaridade pressupõe a construção de valores, os quais devem estar intrínsecos na prática dos professores. Para os PCN este trabalho pode ser realizado por meio da análise de materiais diversos como jornais, revistas, fotos, propagandas, entre outros.

Neste sentido, é possível realizar uma contextualização dos conteúdos, aproximando os alunos das problemáticas de sua realidade histórica. “Contextualizar é função inicial e talvez uma das principais atribuições do professor em sala de aula, transformando esta caminhada, antes árdua, em um processo feliz, prazeroso”⁴⁷. Esta que deveria ser a primeira etapa para a aprendizagem dos conteúdos, muitas vezes nem sequer aparece.

No que se refere à formação dos professores, há a preocupação da diminuição das distâncias entre a teoria e a prática. Apesar de não haver nenhuma referência quanto à interdisciplinaridade em si, pois não é o objetivo desta lei tratar de questões tão específicas, ela dispõe de princípios que sugerem a interdisciplinaridade, tendo em vista que a aproximação da teoria e da prática é um dos princípios norteadores da interdisciplinaridade. Além disso, a promoção de um currículo que atenda às exigências da comunidade local dos alunos e aproxime o teórico com o mundo real é fundamental para a prática da interdisciplinaridade.

De acordo com a atual legislação educacional brasileira, há também as Diretrizes Curriculares para os cursos de História (DCN - História), as quais pretendem reorganizar o ensino superior não se limitando apenas a LDBEN. “Este texto apresenta-se como proposta cuja finalidade é substituir o currículo mínimo dos cursos de Graduação em História, que

⁴⁶ BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais: Temas Transversais**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 1998c, p. 36.

⁴⁷ FAZENDA, Ivani A.(Org.). **Dicionário em construção – interdisciplinaridade**. São Paulo: Cortez, 2001, p. 40.

fornecia os parâmetros básicos a sua organização curricular no contexto da antiga Lei de Diretrizes e Bases da educação Nacional”⁴⁸.

Na década de 1960 havia uma precariedade grande na formação dos profissionais da História, o investimento em bolsas de pesquisas era quase nulo, os professores não trabalhavam em regime de dedicação exclusiva, fator que prejudicava muito a formação dos graduandos. Na década seguinte, ocorreram algumas mudanças substanciais, são exemplos: a efetividade do regime de dedicação exclusiva e do sistema de distribuição de bolsas de pesquisa para professores e estudantes e a implantação gradativa de especializações em História⁴⁹. Quanto às renovações ocorridas no processo de formação de professores, assim se refere as DCN de História,

[...] foi marcada por passos muito importantes no sentido da profissionalização dos historiadores e da consciência da necessária indissociabilidade do ensino, da pesquisa e da extensão na Universidade, ponto posteriormente transformado em preceito constitucional. Eis aí algumas das razões que explicam ter-se transformado o antigo currículo mínimo em instrumento arcaico, acanhado e em descompasso com os progressos do setor.⁵⁰

Observe que ao mesmo tempo em que se transformaram os currículos de formação de professores em História houve uma gradativa interferência no seu ensino, gerando a necessidade de rever práticas e conceitos. Entre o final da década de 1960 até 1980 houve mudanças significativas no âmbito da historiografia, seu objeto de estudo foi ampliado, bem como seus instrumentos de análise. Tal ampliação resultou na necessidade do trabalho seletivo, visto que com a ampliação do objeto ficava inviável o trabalho com a totalidade histórica. Em contrapartida, a História precisaria buscar ainda mais o diálogo com outras ciências, as quais dariam o suporte necessário para a compreensão das novas linguagens que se inseriam no conhecimento histórico.

Observe-se que, com todas estas novidades e em especial com sua busca de contatos interdisciplinares e transdisciplinares em proporções nunca vistas, a

⁴⁸ BRASIL. Resolução do Conselho Nacional de Educação e Câmara de Educação Superior nº 13, de 13 de março de 2002, que estabelece as Diretrizes Curriculares para os cursos de História, tendo em vista o que determinam o PARECER CNE/CES 492/2001, de 03 de abril de 2011, que estabelece Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de Filosofia, História, Geografia, Serviço Social, Comunicação Social, Ciências Sociais, Letras, Biblioteconomia, Arquivologia e Museologia; e, o parecer CNE/CES nº 1.363, de 12 de dezembro de 2001, de retificação do Parecer CNE/CES 492/2001, p. 5.

⁴⁹ *Ibidem*, p. 5.

⁵⁰ *Ibidem*, p. 5.

História sempre manteve a sua especificidade como área do conhecimento. Especificidade esta que não tem a ver tanto com o objeto - em termos gerais, comum a todas as ciências humanas e sociais - mas, sim, com uma forma particular de lidar com as temporalidades e com a exigência de uma formação específica que habilite o profissional de História a um trabalho com variadas fontes documentais, respeitando em cada caso os parâmetros sociais e culturais de seu contexto de formação época a época.⁵¹

Ao analisar o Projeto Político Pedagógico (PPP)⁵² do curso de História da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), percebi que uma das preocupações é a falta de aproximação entre o conhecimento acumulado ao longo da graduação e a experiência na pesquisa ou no ensino. Geralmente os alunos só têm contato com a realidade prática nos trabalhos de conclusão do curso ou nos estágios. O conhecimento histórico teve, nos últimos anos, uma renovação de suas bases teóricas e metodológicas, a qual tem refletido nas concepções e práticas pedagógicas. A grande questão é a aproximação entre teoria e prática na formação dos profissionais da História. Os quais devem estar conscientes de seu papel social na lida com a memória dos grupos sociais e com as diferentes linguagens que esses grupos produzem.

Nessa perspectiva, postulamos a adoção, na prática pedagógica dos professores, em vez de uma história factual, ordenada num encadeamento linear, uma história-problema, uma concepção de história que parta não do desfilar cronológico dos eventos na cadeia das causas-e-consequências, mas de problematizações, articuladas e mediadas por conceitos, confrontados no desafio das fontes históricas, sendo estas compreendidas, por sua vez, como elaborações historicamente situadas.⁵³

Nesta análise que se segue, o ensino de História está sendo abordado numa perspectiva de problematização de seu objeto e da inserção de novas linguagens no ensino de História. Apesar da interdisciplinaridade não aparecer como uma preocupação do PPP do curso de História, no que se refere à formação dos professores, dentro do que se estabelece como premissa do perfil do profissional licenciado nesta área aparece a preocupação com o saber lidar com outras áreas do conhecimento, pois declara-se que o profissional da História

⁵¹ Ibidem, p. 6.

⁵² Universidade Federal do Rio Grande do Norte-UFRN/CCHLA/DEHIS. Projeto Político Pedagógico do Curso de História, Natal, 2003 (mimeo).

⁵³ Ibidem, p. 25.

deverá: “Estimular a atividade da pesquisa na escola, nas suas diversas possibilidades, incluindo aí o trabalho na intersecção com outras disciplinas.”⁵⁴

Mais uma vez ressalto que a interdisciplinaridade é uma necessidade das ciências atuais, em particular da História que é, em sua gênese, uma disciplina interativa. Nas DCN de História, de 2001, foi demonstrada a necessidade de uma formação que atendesse as exigências de cada localidade, sobretudo, quando se trata das licenciaturas, que devem além de possibilitar um domínio de conteúdo, proporcionar um domínio de metodologias na área de ensino e a capacidade de transformar o conhecimento teórico em conhecimento escolar.

Percebi que as discussões sobre interdisciplinaridade no Brasil avançaram bastante desde seus primórdios, deixando de preocupar-se apenas com a teorização. Atualmente, busca-se identificar possibilidades de como modificar a realidade educacional para então se ter uma efetiva integração entre as diferentes áreas do conhecimento. Dentre as vertentes que estudaram tal temática há as que se encaixam na filosofia do sujeito, em que o sujeito e o objeto são independentes. Esta concepção pode caracterizar-se como a-histórica, já que não se consideram os contextos históricos dos sujeitos envolvidos no processo. Em contrapartida existe a dialética, a partir do qual sujeito e objeto são indissociáveis, levando-se em conta seus contextos histórico-sociais.

Observei, na análise de parte da legislação educacional brasileira que há uma necessidade evidente da adequação do ensino brasileiro em todas as esferas e níveis às exigências de integração dos diferentes olhares produzidos pelo conhecimento científico de cada área de conhecimento. Alvo que deve ser buscado de maneira consciente e responsável, levando em conta as especificidades de cada escola e de cada área de conhecimento, para que assim, reducionismos e dicotomias sejam evitados.

II.III O ENSINO DE HISTÓRIA, ESPECIFICIDADES E POSSIBILIDADE DE DIÁLOGO

As propostas curriculares de ensino de História dentro dos padrões mais atualizados preocupam-se em envolver o aluno por meio da problematização das temáticas, partindo de uma abordagem que privilegie o mundo cultural do aluno. De maneira especial, a grande questão tem sido como tornar o conhecimento escolar significativo, mantendo-o atualizado

⁵⁴ Idem, p. 39.

com as tendências historiográficas recentes, as quais remontam à chamada Escola dos Annales. Esta foi um movimento surgido com a intenção de superar o positivismo ao renovar e ampliar o quadro das pesquisas históricas. Vem abrir o campo da História para o estudo de atividades humanas até então pouquíssimo estudadas. Substitui a noção de fontes e objetos históricos, além de destacar em suas investigações, os métodos interdisciplinares.

Em um momento anterior, a História e seu ensino viveram sobre diferentes influências. Azevedo e Stamatto⁵⁵ revelam, por exemplo, que em 1931, a partir da Reforma Francisco Campos, buscou-se promover uma substituição da História Universal pela História da Civilização. O resultado foi o afastamento de uma História tradicional e sob influência católica e a aproximação de uma visão laica, de cunho positivista. De acordo com os PCN⁵⁶, no período, a História ensinada caracterizava-se pela demonstração de um processo contínuo e linear, determinante da vida no presente. O conhecimento histórico sob a perspectiva positivista, de acordo com Azevedo e Stamatto:

[...] concebe-se o conhecimento em uma perspectiva total, organizando todo o passado da humanidade num contínuo e harmonioso tempo linear. A história tem por função o levantamento científico dos fatos, deixando à sociologia a sua interpretação. Os documentos, nesta perspectiva, têm uma função: apresentar os fatos. O papel do pesquisador torna-se o de extrair das fontes o que elas têm. Por conseguinte, à história resta a função única da narração. Os fatos históricos se encadeiam como que mecânica e necessariamente, numa relação determinada de causas e conseqüências.⁵⁷

De acordo com essa orientação teórica, o ensino de História é marcado pela organização de uma sequência preestabelecida de conteúdos. Como um conhecimento objetivo existente por meio dos fatos extraídos dos documentos rigidamente criticados e organizados em sequência cronológica, os diálogos com outras áreas ficava comprometido. Não havia espaço para problematizações. Mesmo que nas pesquisas, os pesquisadores precisassem de conhecimentos de outras áreas (Paleografia, Numismática etc.) para melhor criticar os documentos, essa aproximação não penetrava no ensino escolar. Neste, estudavam-se os resultados da pesquisa elaborada por especialistas. “Uma abordagem curricular

⁵⁵ AZEVEDO, Crislane B. de; STAMATTO, Maria Inês S. Historiografia, processo de ensino-aprendizagem e ensino de História. Revista *Metáfora Educacional* (ISSN 1809-2705). Versão *on-line* www.valdeci.bio.br/revista.html, n 9, dez/2010.

⁵⁶ BRASIL. *Parâmetros curriculares nacionais: História*. Brasília: MEC / SEF, 1998b.

⁵⁷ AZEVEDO, Crislane B. de; STAMATTO, Maria Inês S. Historiografia, processo de ensino-aprendizagem e ensino de História. Revista *Metáfora Educacional* (ISSN 1809-2705). Versão *on-line* www.valdeci.bio.br/revista.html, n 9, dez/2010, p.78.

positivista não viabiliza a compreensão da realidade sociocultural da comunidade escolar posto que não há espaço para as relações entre presente e passado e os conteúdos históricos não têm meios para contextualização”⁵⁸. Hoje, essa forma de conceber e praticar o ensino de História encontra dificuldades diante das atuais características e necessidades do público escolar.

[...] Pesquisadores do ensino partem, atualmente, da compreensão hoje de que o ensino-aprendizagem de História não pode resumir-se à apresentação e memorização de uma simples enumeração de datas. Estas são necessárias. Não há ensino de história sem cronologia. Contudo, a seleção e apresentação da datas devem ser feitas de maneira contextualizada, tendo em vista a necessidade de localizar o aluno no tempo, a partir de seu tempo e do passado, a fim de que haja compreensão histórica.⁵⁹

A partir das décadas de 1940 e 1950 a formação de professores de História para além do ensino primário (ocorrida nas Escolas Normais) passou a ocorrer em Faculdades. Isso influenciou o ensino de História, principalmente, a partir dos anos de 1960, momento de difusão da perspectiva marxista. Segundo ela, a função da História é a promoção da compreensão científica da sociedade para depois, transformá-la e nesse processo o povo (classe trabalhadora) cumpriria papel fundamental, que seria levar a sociedade ao Estado socialista, pode-se afirmar que a história na perspectiva marxista apresenta os seguintes aspectos:

[...] a base real ou efetiva da história humana é a vida material; as idéias dominantes numa sociedade são as idéias da classe dominante; o modo de produção independente da vontade individual dos agentes históricos e corresponde a uma certa fase do desenvolvimento sócio-econômico; a chave da dinâmica da história está no conflito entre “forças produtivas e relações de produção”, a história caminha em direção à sociedade sem classes ou comunista; o proletariado é o principal agente da instauração da sociedade comunista (agente revolucionário).⁶⁰

Como pensar nessas características incorporadas ao ensino de História? Seriam estudados os conflitos sociais? O conhecimento ainda seguiria uma sequência linear no tempo? Haveria espaço para o diálogo com outras áreas de conhecimento ou disciplinas

⁵⁸ Ibidem, p. 78.

⁵⁹ Idem, p. 79.

⁶⁰ GARDINER, 1984 *Apud* AZEVEDO, Crislane B. de; STAMATTO, Maria Inês S. *Historiografia, processo de ensino-aprendizagem e ensino de História*. Revista *Metáfora Educacional* (ISSN 1809-2705). Versão *on-line* www.valdeci.bio.br/revista.html, n 9, dez/2010, p.79.

escolares? Com base em Azevedo e Stamatto, encontrei algumas respostas. De acordo com as autoras,

Aspectos da perspectiva teórica marxista marcada pela análise das características e conflitos sociais como pela explicação acerca das transformações por que passam os homens em sociedade marcam também conteúdos e ensino escolar de História. A linearidade absoluta da história positivista é flexibilizada na perspectiva marxista, a partir da qual a história é entendida como ciência da totalidade do real na dinâmica de suas ações, ao mesmo tempo articuladas e contraditórias. Dessa maneira é que se espera que em meio a um processo ensino-aprendizagem de História, os envolvidos obtenham meios e instrumentos necessários para a análise e compreensão da realidade social como uma totalidade histórica complexa. Há assim, possibilidade de percepção da história como processo, o que permite que o aluno compreenda a humanidade em suas trajetórias e nestas perceba os mecanismos de diferenciação entre os grupos sociais.⁶¹

Diante disso, percebo que o aluno pode passar a se ver como um sujeito histórico situado em uma determinada sociedade a qual ele pode estudar e na qual ele pode interferir. Ao se ver como sujeito histórico, em sala de aula, o professor pode levar o aluno a relacionar o conteúdo histórico com outros acontecimentos, para que assim melhore suas condições de interferir na realidade. Sobre o fato de os homens se verem como sujeitos históricos, entre outros aspectos, Azevedo e Stamatto afirmam que:

A identificação de diferenças sociais por meio de um estudo histórico tem possibilitado, em uma adaptação para o ensino escolar, uma valorização dos homens como sujeitos construtores da história. O aluno deve ser concebido e conceber-se como esse agente do processo histórico. A partir da adoção de princípios marxistas, o ensino tem se caracterizado pelo respeito às diversas formas de manifestação social, entendidas como portadoras de significados, códigos, princípios, identidade. Além disso, é necessário identificar e compreender as relações que os diferentes grupos sociais estabelecem entre si em diferentes temporalidades. A compreensão histórica adquirida por meio do ensino escolar é possível através da consciência da *práxis*, entendida como necessidade de intervenção junto à estrutura socioeconômica. Compreender que os homens, à medida que transformando o mundo, transformam a si mesmos, é pensar historicamente.⁶²

No Brasil de meados da década de 1980, a história passou por uma crise ou transição em suas abordagens teóricas. No período, dois modelos teóricos passaram a orientar a produção acadêmica e escolar brasileira: certa vertente do marxismo (distanciamento de uma

⁶¹ Ibidem, p. 80.

⁶² Idem, p. 80.

leitura ortodoxa e mecanicista da teoria de Marx) e o movimento dos Annales⁶³. Nesta década, o país retorna à democracia. O maior exemplo disso é promulgação da Constituição de 1988. A partir disso, iniciaram-se discussões sobre a elaboração de uma nova Lei de Diretrizes e Bases para a educação e a publicação de novas orientações curriculares (PCN). O que se nota, a partir de pesquisas sobre o ensino de História e pelo que propõem os atuais PCN de História é que “[...], a história ensinada aparecia com o objetivo de formação para a cidadania e para tanto, dentro da sociedade complexa e plural que se dirigia para escola e da aproximação buscada entre escola e universidade, a História passava a ser entendida como instrumento para leitura e compreensão do mundo”⁶⁴.

Esses aspectos fazem referência à influência da renovação historiográfica iniciada com a Escola dos Annales organizada pela liderança de Lucien Febvre e Marc Bloch. “Como resultado tem-se para a história mudanças na concepção de fontes e objetos que flexibilizada, amplia para os estudos históricos, as possibilidades de investigação e integrando a esta a interpretação”⁶⁵. Nessa forma de enxergar a história, há espaço para a interdisciplinaridade.

Bourdé e Martin, ao se referirem à Escola dos Annales afirmam que:

Erguendo-se contra a dominação da “escola positivista”, uma nova tendência da historiografia francesa exprime-se bastante discretamente em *A Revista de Síntese* durante os anos de 1920, mais francamente na *Revista Les Annales* durante os anos 1930. A corrente inovadora despreza o acontecimento e insiste na longa duração; deriva a sua atenção da vida política para a actividade económica, a organização social e a psicologia coletiva; esforça-se por aproximar a história das outras ciências humanas. Estas orientações gerais estão expostas nos artigos polémicos de L. Febvre (Combates pela história, num manifesto inacabado de M. Bloch (Introdução à História) ou estão traduzidas em realizações exemplares como as teses de F. Braudel (O Mediterrâneo na época de Filipe II), e de P. Coubert (Beauvais e o Beauvaisis nos séculos XVII e XVIII), e noutros ainda.⁶⁶

Os autores fazem muitas referências à renovação da historiografia e nesta, deixam claras as possibilidades de diálogo com outras ciências. Afirmam, por exemplo, que,

Durante os anos de 1920, numa Alsácia-Lorena que voltou a ser francesa, a universidade de Estrasburgo reúne professores brilhantes e inventivos. Aí, L. Febvre e M. Bloch encontram-se, travam amizade, formam o projecto de

⁶³ Idem, p. 81.

⁶⁴ Idem, p. 81.

⁶⁵ Idem, p. 81.

⁶⁶ BOURDÉ, Guy e MARTIN, Hervé. *A Escola dos Annales. As escolas históricas*. Lisboa: Europa América, 1990, p. 119.

renovar a história; e dialogam com o geógrafo H. Baulig, o psicólogo C. Blondel, o sociólogo G. Le Bras e outros colegas abertos à troca entre as disciplinas. Chegados à idade da maturidade, dispendo do apoio da casa aditora, A. Colin, M. Bloch e L. Febvre fundam a revista *Les Annales d'Histoire Économique et Social* em 1919. O editorial do primeiro número expõe dois objectivos: 1) eliminar o espírito de especialidade, promover a pluridisciplinaridade, favorecer a união das ciências humanas; 2) passar da fase dos debates teóricos (os da *Revista Síntese*) para a fase das realizações concretas, nomeadamente inquéritos colectivos no terreno da história contemporânea. [...]⁶⁷

Ao se referirem, especificamente a Marc Bloch, os autores declaram:

M. Bloch tenta alargar o campo da história para outras direcções. A ligação com A. Varagnae atraiu a sua atenção para a pré-história; a leitura de A. Van Gennep assinalou-lhe o interesse do folclore. Iniciado na etnologia, arrisca-se a escrever *Os Reis taumaturgos* (1923). Neste ensaio inovador, examina a dimensão mágica da autoridade monárquica – nomeadamente o poder atribuído ao rei capeto de curar, pelo simples toque, as escrófulas. [...]

[...]

M. Bloch insiste na necessidade de dar uma sólida instrução aos jovens historiadores: “É bom que o historiador possua pelo menos uns laivos das principais técnicas de seu ofício... A lista das disciplinas auxiliares que propomos aos nossos debutantes é demasiadamente curta” (p. 28). Portanto, à aprendizagem da epigrafia, da paleografia, da diplomática, convém juntar uma iniciação à arqueologia, à estatística, à história da arte, às línguas antigas e modernas. E isto não basta. Para ser um autêntico profissional da história, é preciso conhecer igualmente as ciências vizinhas: a geografia, a etnografia, a demografia, a economia, a sociologia, a lingüística. “Se não for possível conseguir a multidisciplinaridade das competências num mesmo homem (o historiador)..., pode encarar-se uma aliança das técnicas praticadas por eruditos diferentes” (p. 28). O que se supõe a organização de um trabalho por equipas, que reagrupa especialistas de diversas disciplinas! É este o programa que a escola dos *Annales* aplicará, alguns anos mais tarde, constituindo a 6ª secção da Escola Prática dos Altos Estudos. [...]⁶⁸

Na trajetória do movimento dos *Annales* são identificadas três fases. A primeira, de 1920 a 1945, sob a orientação de Lucien Febvre e Marc Bloch. A segunda, de 1945 a 1968, sob forte influência de Fernand Braudel e a última, a partir de 1968 chegando aos dias atuais, momento em que não se observa a predominância de um ou de alguns pesquisadores. Nesta 3ª fase é forte o carácter multidisciplinar e interdisciplinar. Os pesquisadores brasileiros e o ensino de História sofrem a influência dos *Annales* em sua 3ª fase – a Nova História⁶⁹

⁶⁷ *Ibidem*, p. 120-121.

⁶⁸ *Idem*, p. 126-127.

⁶⁹ Com base em Peter Burke, Azevedo e Stamatto sintetizam as características dessas três fases. Segundo as autoras: “Na trajetória do movimento dos *Annales*, são contempladas três fases. Na primeira, de 1920 a 1945,

O ensino de História, a partir de uma perspectiva renovada, deve partir de uma contextualização, que nada mais é do que colocar algo em sintonia com o tempo e com o mundo, logo deve ser o passo inicial do trabalho de qualquer área ou disciplina do ensino. Esta preocupação aparece como baliza do ensino interdisciplinar contido nos Parâmetros Curriculares Nacionais. Ao propor um trabalho com temas transversais seus autores discutem a importância da contextualização para o melhoramento da aprendizagem.

Dentre todas as disciplinas curriculares, a História assume um papel de maior responsabilidade com as questões referentes ao mundo cultural dos alunos. Visto que um de seus principais objetivos é a formação de cidadãos críticos, logo a aprendizagem dos conteúdos norteada por uma prática comum entre as diferentes áreas contribui para uma formação mais completa e humanizada dos discentes.

Toda disciplina é em potencial complementar de outra, resta conseguir a abertura necessária para a articulação voluntária dos professores que ainda se apresentam assustados diante do novo. Sobretudo, porque o trabalho interdisciplinar pressupõe desestabilização de rotinas, exposição de “fraquezas” e alteração no currículo. Não obstante, temos ainda problemáticas referentes à formação acadêmica dos professores que são treinados para lecionar as suas respectivas disciplinas de forma isolada.

Em consonância a isto temos discussões historiográficas cada vez mais distanciadas da ideia de história total, a especialização exacerbada tem deixado “Clio despedaçada”, como denomina o historiador José D’Assunção Barros, segundo ele:

Uma característica crescente da historiografia moderna é que ela tem passado a ver a si mesma – de maneira cada vez mais explícita e auto-referenciada – como um campo fragmentado, compartimentado, partilhando

sob a orientação de Bloch e Febvre, privilegiou-se a história econômica e social. A totalidade era obtida na história econômica, opondo-se à história tradicional. A segunda fase, de 1945 a 1968, dominada pela presença de Fernand Braudel, preteriu grande parte da história social, privilegiando a história econômica, opção que justifica pela expansão econômica mundial no pós-Segunda Guerra (1939-1945), que promoveu intensa industrialização, urbanização e consumo. A última fase corresponde ao período de 1968 até nossos dias, quando já não se observa o predomínio de determinados intelectuais e é forte o aspecto interdisciplinar/multidisciplinar, em que diferentes perspectivas e autores encontram espaço de atuação. A partir, principalmente dos anos de 1970 o que se observa é o surgimento de uma nova orientação marcada por uma fragmentação teórica a partir das propostas de Le Goff, Le Roy Ladurie e Pierre Nora e outros. Há um rompimento com a preocupação com a totalidade do social, da história total, como postulava o projeto original dos Annales. Passa-se a pesquisas sobre novos e por vezes específicos temas: mulheres, crianças, famílias, entre outros”. AZEVEDO, Crislane B. de; STAMATTO, Maria Inês S. Historiografia, processo de ensino-aprendizagem e ensino de História. Revista **Metáfora Educacional** (ISSN 1809-2705). Versão *on-line* www.valdeci.bio.br/revista.html, n 9, dez/2010, p. 81-82.

em uma grande gama de sub-especialidades e atravessando por muitas e muitas tendências.⁷⁰

Diferentemente do século XIX em que os historiadores buscavam uma ideia mais homogênea de seu ofício, temos atualmente cada vez mais abordagens especializadas e heterogêneas. Isto tem seu valor quando se trata do estudo histórico na área da pesquisa, quando me refiro ao ensino deve-se entender que manter um único posicionamento ou visão da história impossibilita aos alunos o desenvolvimento de noção própria do conhecimento histórico. Não se podem limitar os alunos a um único olhar sobre a realidade, já que esta se apresenta para eles multidimensional.

Deste modo, quem trabalha com o processo de difusão do conhecimento histórico deve entender minimamente os diferentes campos da história e trabalhar alternadamente com os mesmos, discutindo sempre a construção dos fatos e as diferentes verdades históricas. Concomitantemente deve dominar algumas linguagens de ensino que viabilizem um melhor resultado de seu trabalho. Sem, contudo, deixar de se preocupar com o diálogo com outras áreas de conhecimento tais como: geografia, matemática, ciências, artes etc.

[...] Para articular esse conhecimento com a realidade em que vai atuar, necessita dominar determinadas técnicas e determinados métodos. Para ser professor, necessita. Além de dominar os conhecimentos, ter uma determinada forma de atuação que permita que o conhecimento chegue aos seus alunos. É a perspectiva técnica em que se associam teoria e prática. Entretanto, o professor não pode ser qualificado de competente se não tiver uma visão crítica de por que ensinar, para que ensinar, qual o significado que tem este ensinamento no contexto social do qual faz parte, de que interesses se está a serviço.⁷¹

Para tanto, faz-se necessária a seleção de conteúdos, visto que a quantidade de temas é muito abrangente, tal seleção deve partir de questionamentos do presente. Para atender às necessidades mais urgentes do meio cultural dos alunos.

Dentro desta perspectiva, o livro didático é fundamental para o trabalho do professor, mas não deve ser de maneira alguma entendido como única fonte ou como detentor de verdades, tendo em vista que se trata de um artefato cultural construído por grupos específicos, e, portanto, possui tendências historiográficas e pedagógicas. Daí a importância

⁷⁰ BARROS, José D'Assunção. **O campo da História: especialidades e abordagens**. Petrópolis: Ed. Vozes, 2005, p. 9.

⁷¹ RIOS, Terezinha Azevêdo. Ética e interdisciplinaridade. In: FAZENDA, Ivani C. Arantes. (Org.). **A pesquisa em educação e as transformações do conhecimento**. 2 ed. Campinas: Papirus, 1997 (Coleção práxis), p. 129.

do professor discutir e problematizar os conteúdos inseridos neste, possibilitando aos alunos um olhar crítico sobre as fontes históricas e uma ressignificação de seus textos e demais documentos. De qualquer maneira, o livro possibilita o contato com fontes variadas que podem servir como recurso para as aulas, criando no ambiente educacional um clima de pesquisa e construção da aprendizagem e deve, portanto, ser melhorado e visto sob novos olhares.

É importante ressaltar o histórico de análise e seleção dos livros didáticos de História desenvolvidos pelo Plano Nacional do Livro Didático - PNLD. Durante o Estado Novo é que surge a primeira comissão de avaliação do Livro didático, com o objetivo de estabelecer regras para produção, compra e utilização. No entanto, as intervenções só viriam a ocorrer com a emergência do Regime Militar, com a criação da Comissão do Livro Técnico e Livro Didático (COLTED), cuja função era coordenar a produção, edição e distribuição dos livros. Tal projeto atendia aos interesses de controle social inerentes ao período de dominação militar no Brasil.⁷²

O PNLD só foi criado efetivamente em 1985, apesar disto a primeira avaliação ocorreu apenas entre 1996 e 1998 em Livros Didáticos de 1ª a 4ª e de 5ª a 8ª séries, a História não entrou nesta avaliação porque ainda estava inserida na disciplina de Estudos Sociais (História e Geografia).

Apenas em 2000/2001 é que a História passa a ser analisada isoladamente. Notadamente, a interdisciplinaridade já havia alcançado certo amadurecimento dentro das discussões pedagógicas brasileiras. Mas a inserção da mesma, como proposta de atividades nos Livros Didáticos de História são ainda tímidas. A despeito de ser um dos critérios de análise do PNLD a presença de atividades que pressupõem a ação interdisciplinar, ainda são poucos os livros que trabalham nesta perspectiva, o que contribui para isso é que este não é um critério de eliminação dos livros analisados.

A discussão aqui não está centrada na tentativa de concentrar no livro a responsabilidade com o trabalho que priorize a articulação entre as áreas de ensino, mas percebo que o embate frente a esta atividade tem ainda que enfrentar a ausência de tal discussão no recurso mais usado entre os professores do Ensino básico.

⁷² CAVALCANTE, André Victor; DONATO, Alessandro. Mini-curso: Análises de livros Didáticos de História: múltiplos olhares para um complexo artefato cultural. In: IV Encontro Estadual de História: Identidades na História, *Anais*, Natal/RN, 2010.

Nos PCN, assim como na legislação educacional de décadas anteriores, a interdisciplinaridade está presente. Ela aparece como um princípio de articulação entre conteúdos e atividades. Em relação ao ensino de História, mais especificamente no que se refere aos aspectos temporais, por exemplo, de acordo com os PCN, para os dois últimos ciclos do Ensino Fundamental, as diversas dimensões de tempo só são compreendidas em toda sua complexidade pelo acesso dos alunos a conhecimentos adquiridos ao longo de uma variedade de estudos interdisciplinares durante sua escolaridade. Nesse sentido, não deve existir uma preocupação especial do professor em ensinar, formalmente, uma dimensão ou outra, mas trabalhar atividades didáticas diversificadas, de preferência em conjunto com outras áreas.⁷³

De acordo com os PCN “A partir de problemáticas amplas optou-se por organizar os conteúdos em eixos temáticos e desdobrá-los em subtemas, orientando estudos interdisciplinares e a construção de relações entre acontecimentos e contextos históricos no tempo”⁷⁴. Além disso, os subtemas propostos estão relacionados a muitas situações do presente. Cabe ao professor identificá-las e selecionar uma ou mais que possam orientar a escolha dos conteúdos a serem estudados. Tais escolhas podem e devem ser feitas em conjunto com outras disciplinas, enriquecendo o conhecimento que é por essência interdisciplinar.⁷⁵

As mudanças ocorridas no ensino de História nas últimas décadas do século XX estão diretamente relacionadas às mudanças sociais, políticas e educacionais. Não podemos esquecer que as renovações no âmbito acadêmico interferem diretamente no ensino, pois não há separação entre investigação acerca do ensino e contexto histórico no qual essas transformações são operacionalizadas.

Segundo Selva Fonseca: “[...] discutir o ensino de história hoje, é pensar os processos formativos que se desenvolvem nos diversos espaços, é pensar fontes e formas de educar cidadãos, numa sociedade complexa marcada por diferenças e desigualdades”.⁷⁶

Estas diferenças precisam ser neutralizadas por um ensino que retome a unidade do conhecimento que o método separou, que se aproxime da realidade cotidiana dos educandos, que sirva não apenas para informar sobre conteúdos, mas, sobretudo, para capacitar os alunos

⁷³ BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais: História**. Brasília: MEC / SEF, 1998b, p. 97.

⁷⁴ BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais: História**. Brasília: MEC / SEF, 1998b, p. 46.

⁷⁵ *Ibidem*, p. 56

⁷⁶ FONSECA, Selva Guimarães. **Didática e prática de ensino de história: experiências, reflexões e aprendizados**. Campinas: Papirus, 2003, p. 15.

para a vida e para solucionar problemas. Não obstante, que sejam capazes de compreender a relação entre passado e presente, tarefa primordial dos profissionais da história.

Nesta perspectiva não se pode pensar em prática profissional sem refletir sobre a formação que tem sido ofertada nos cursos de licenciatura. Ana Molina⁷⁷ reflete sobre a formação dos professores de História no contexto atual na obra “História do tempo presente”. Segundo Molina, atualmente contamos com disciplinas específicas, pedagógicas e teóricas durante a formação dos professores de História. A grande problemática tem sido articular estas áreas para pensar a educação. Muitas vezes não há preocupação das instituições formadoras em pensar que profissionais estão lançando no mercado de trabalho.

Mudanças curriculares colocadas como uma das mais eficazes panacéias da educação, apesar de esforços elogiáveis, não romperam as barreiras erguidas entre essas disciplinas. Compartimentalizando sua prática em um conteúdo específico, o docente perde a visão global de formar professores, por não compartilhar com colegas de outras áreas e de outros departamentos não só suas experiências e propostas, mas, principalmente, refletir que tipo de profissional está se formando pelas suas mãos.⁷⁸

Percebo nesta afirmação de Molina que as mudanças curriculares não são suficientemente capazes de operar mudanças significativas na formação dos professores, seria necessária uma relação mais aproximada entre áreas de conhecimento correlatas e entre as próprias disciplinas dos cursos de História.

O que ainda prevalece é a desvalorização das disciplinas pedagógicas, em muitos casos, desvinculadas das demais disciplinas formadoras. O contato entre a teoria e a prática nas licenciaturas acaba por aparecer somente no final da formação dos professores, que ainda esbarra na desvinculação entre formação geral e teórica dos professores de História. Para Freitas Apud Molina, este é um problema que pode degradar uma profissão.

(...) pode-se degradar uma profissão basicamente, por estes dois mecanismos: pagando pouco ou formando mal, ou, melhor ainda, as duas coisas ao mesmo tempo. A alternativa neoliberal superpõe a esta degradação a avaliação como controle, e tira proveito dela maximizando o resultado de seu projeto político (FREITAS, 1992, p. 153).⁷⁹

⁷⁷ MOLINA, Ana Heloísa. A formação de professores de História. In: PORTO Júnior, Gilson (Org.). **História do tempo presente**. Bauru: Edusc, 2007, p. 117-138.

⁷⁸ *Ibidem*, p. 119.

⁷⁹ *Ibidem*, p. 128.

O profissional da História deve em sua formação adquirir uma visão ampla das relações dominantes na sociedade e definir-se de modo objetivo nesse contexto. Para tanto, é imprescindível o domínio metodológico, o de conteúdo e conhecimento mínimo das diferentes linguagens possíveis de serem inseridas no ensino de História.

Se considerarmos que todo ato é político e a postura do profissional em educação o é – ou deveria ser – mais acentuadamente, a especificidade do professor de História está em analisar o fenômeno político e avançar em sua discussão com outras estruturas da sociedade (economia, cultura, ideologia, religião, mentalidades, cotidiano...) e demonstra as diversas interpretações oferecidas para esse fenômeno, levando à reflexão questões como poder, saber, heróis construídos, noções de Estado, povo, cultura, os discursos produzidos e as muitas omissões da História.⁸⁰

A autora remonta, neste trecho, o lugar do profissional da História na formação dos discentes, lugar este que não se apresenta isolado, pois o específico não se dissocia do todo e ao mesmo tempo é essa especificidade que torna a interdisciplinaridade possível.

As novas discussões sinalizam para um constante repensar a História e seu objeto de análise, não se pode mais falar em “verdades absolutas”, e neste sentido o próprio saber passa a ser questionado. Há, portanto, a necessidade de aproximação entre pesquisa e ensino, para que a História não seja mais vista nas escolas como a ciência que estuda o passado, e sim como a que constrói um olhar sobre os acontecimentos passados e ressignifica os acontecimentos do presente. Com base nesse pensamento, analisei uma experiência coletiva de ensino-aprendizagem no Ensino Fundamental II, buscando perceber a sua influência na apropriação do conhecimento histórico pelos alunos, como se verá a seguir.

⁸⁰ Idem, p. 131.

III. PROJETO PRÉ-HISTÓRIA DO RN – O ENSINO DE HISTÓRIA E O DIÁLOGO COM OUTRAS DISCIPLINAS

“É necessário, portanto, além de uma interação entre teoria e prática que se estabeleça um treino constante no trabalho interdisciplinar, pois interdisciplinaridade não se ensina, nem se aprende, apenas vive-se, exerce-se.”

Ivani Fazenda

A prática da interdisciplinaridade é vista muitas vezes como algo enfadonho, trabalhoso ou como uma obrigação sem fundamentos; mas é justamente com a prática que esses convencionalismos vão se dissolvendo e gerando entre professores e alunos o prazer por trabalhar em parcerias que acabam por dividir uma gama de responsabilidades sociais que são imbuídas aos professores, tornando o trabalho disciplinar mais leve e específico. Por ter lido com essas problemáticas na prática do projeto “Pré-história do RN” procurei apresentar neste capítulo a análise dos dados coletados e das observações realizadas ao longo do processo. Neste sentido discorro sobre o papel dos professores no projeto e apresento a visão destes acerca da interdisciplinaridade, dialogo também com o olhar dos alunos e os resultados obtidos em tal prática, dando ênfase também ao ensino de História.

III.1 – O AMBIENTE DA EXPERIÊNCIA E OS PRIMEIROS PASSOS DO PROJETO

O Mundial Colégio e Curso é uma escola da rede privada do ensino de Natal, localizada na Zona Norte desta cidade, na Avenida Acaraú, 1214 - Potengi Natal - RN. Esta instituição funciona há mais de dez anos e atende à comunidade das redondezas, e em alguns poucos casos alunos de bairros mais distantes.

O funcionamento da escola ocorre nos turnos da manhã e da tarde, abrangendo desde a primeira série do Ensino Infantil até a última do Ensino Médio. Com cerca de 1.000 alunos por ano letivo a escola tem se destacado por priorizar um ensino voltado para as tendências mais atuais da educação e conseguido destaque na comunidade que a abriga.

Segundo informações da tesoureira, funcionária responsável pelas finanças e matrículas dos alunos, há o atendimento a um público de alunos oriundos de escolas públicas, os quais recebem bolsas integrais e parciais de estudo. Sobretudo, para os que se destacam em algum esporte.

Procurei investigar se todos os professores que atuam nesta instituição possuem a formação exigida para assumirem seus cargos, e pude comprovar que há um cuidado em somente contratar profissionais capacitados para as devidas disciplinas e níveis de ensino.

Quanto aos aspectos físicos a escola conta com cinco salas destinadas ao Ensino Infantil, dez salas para o Fundamental e Médio, das quais oito são climatizadas. Além destas, a escola conta também com seis salas destinadas aos coordenadores, psicólogo e terapeuta ocupacional. A escola possui ainda dois banheiros infantis, mais seis banheiros femininos e seis masculinos, cantina, sala de aula destinada a dança, piscina infantil, quadra poliesportiva, arena de vôlei de praia, reprografia, tesouraria, diretoria pedagógica, diretoria administrativa, estacionamento, guarita, sala de professores, rampas de acesso para cadeirantes, dois bebedouros, secretaria, biblioteca, sala de informática, auditório com capacidade para setenta pessoas. Todos esses espaços funcionam em perfeitas condições e com o aparato necessário, tais como: impressoras, computadores e classe mates, caixas de som, notebooks, microfones, lousa interativa, aparelho de DVD, aparelho de TV, livros de pesquisa escolar, entre outras coisas.

Nesta escola, existia em 2011 quatro turmas de 6º anos. O 6º “A” continha 22 alunos, o 6º “B” 24 alunos, o 6º “C” 24 e o 6º “D” também 24. Foi nestas turmas que o projeto Pré-história do RN teve sua aplicação.

Tal projeto surgiu a partir de uma conversa informal entre os professores do Mundial Colégio e Curso no ano de 2010, inicialmente pensou-se em relacionar as disciplinas História e Língua Portuguesa na discussão sobre a linguagem não-verbal na Pré-história e na atualidade. Como não havia um projeto claro e convincente, com noções fundamentais sobre a interdisciplinaridade, o trabalho não saiu das especulações.

Foi neste momento que senti a necessidade de investigar a interdisciplinaridade e suas implicações para o ensino de História. Minhas inquietações partiram das dificuldades encontradas em práticas como essas. Mas, o trabalho foi além do que as respostas que buscava encontrar, o projeto tornou-se uma prática efetiva da escola e estendeu-se a outras séries, modificando o cotidiano da escola e do seu ensino.

No ano de 2011, eu, como professora de História¹ da instituição, juntamente com a coordenadora pedagógica, sugerimos aos professores um projeto que ampliaria as discussões sobre a Pré-história e envolveria todas as disciplinas do currículo. Neste caso, realizou-se uma

¹ Licenciada em História pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte, tendo concluído seu curso em 2009. Atua como professora efetiva do Mundial Colégio e Curso desde 2009.

reunião para definição das atividades do projeto, momento no qual saímos da ideologia e partimos para práticas efetivas, levando em consideração as especificidades das disciplinas, mas ao mesmo tempo aproximando-as em discussões comuns.

Esta reunião ocorreu no início do ano letivo de 2011². No início da reunião a coordenadora da escola expôs o que seria o “Projeto Pré-história do RN” e solicitou planejamentos de cada área do conhecimento para que ficasse claro o trabalho que cada professor iria desenvolver e como isso se relacionaria com a temática geral. Após discussões e sugestões dos professores definiu-se o seguinte: seriam feitas atividades correlacionadas sempre partindo do foco mais central que era a Pré-história; se realizaria uma aula de campo no sítio arqueológico Lajedo de Soledade, terminando o projeto com uma exposição aberta ao público, na qual o resultado dos trabalhos de cada disciplina ficaria à mostra.

Os professores de Geografia trabalhariam com a localização geográfica do Lajedo de Soledade, o clima, o relevo, a vegetação, sua origem, o estudo das rochas, preservação do patrimônio ambiental e histórico. Além disso, criariam uma linha do tempo das eras geológicas com o intuito de perceber em que fase da história da terra surgiu os primeiros homínídeos e o Lajedo de Soledade.

A professora de Língua Portuguesa faria uma relação entre a linguagem não-verbal usada pelos homens pré-históricos e o uso desta linguagem na atualidade. Para tanto, buscava associar o cotidiano dos alunos de modo a tornar a atividade mais atrativa.

A professora de Ciências propôs o trabalho com as rochas, os fósseis e as questões ambientais relacionadas ao Lajedo. Temática que seria enriquecida com a visita ao sítio arqueológico já mencionado, tendo em vista que nele teríamos contato com um tipo específico de rocha, um meio ambiente que sofre degradação do homem e ao mesmo tempo tem sido protegido por políticas públicas de conservação do patrimônio histórico, e, sobretudo, pela riqueza de fósseis encontrados no local e que são preservados no museu da cidade de Apodi-RN.

As professoras de Artes e Educação Física fariam um trabalho conjunto sobre os rituais pré-históricos, a música e a pintura na pré-história. Os alunos passariam por um processo inicial de consciência corporal e teriam a oportunidade de simular rituais de morte, caça, religião e dança. Para isso, foi proposto que eles assistissem a vídeos que se aproximassem de como ocorria este tipo de ritual no período estudado, fizessem a análise de

² Infelizmente houve um problema com meu gravador e não pude registrar as falas dos professores, mas realizei anotações e planos para o projeto.

inscrições rupestres que denotam esse tipo de atividade na pré-história e escutassem músicas que se aproximassem das batidas e instrumentos usados no período.

O professor de Filosofia associando seu conteúdo regular ao tema geral do projeto discutiria com os alunos a questão da observação e admiração, comum na prática dos filósofos e que era uma atividade corriqueira entre os primeiros hominídeos, tendo em vista que foi na observação da natureza que muitas descobertas ocorreram.

As professoras de Inglês e Espanhol relacionariam todo o conhecimento adquirido nas demais disciplinas com o vocabulário de suas devidas áreas. Construindo no final do projeto um folder em três idiomas.

Como professora de História, acabei assumindo o papel da disciplina coordenadora, já que a temática geral do projeto era mais específica para esta área do conhecimento, de modo que tudo que seria trabalhado pelos demais professores acabaria sendo tema das aulas de História também. Além dos temas mais padronizados como: “Os grupos humanos da pré-história”, “As periodizações da pré-história”, “As tradições culturais”, “Os primeiros habitantes da América” e “A formação das primeiras cidades”.

Partindo do exposto a proposta de trabalho aqui discutida se encaixa perfeitamente na interdisciplinaridade de cunho complementar, que segundo Fazenda³ trata-se de um agrupamento de disciplinas para complementação de seus domínios de estudo, já que as várias disciplinas deveriam relacionar os temas comuns as suas áreas de conhecimento com a disciplina norteadora que era a História. A interdisciplinaridade é, portanto, uma forma de organização do conhecimento, procurando eliminar as barreiras entre a teoria e a prática, possibilitando a diminuição dos distanciamentos entre as disciplinas, e não criando uma nova ciência.

Após a reunião relatada acima, foi marcado um encontro entre os pais e os professores no qual explicaríamos o projeto e a proposta de aula de campo, deixando-os mais seguros do que aconteceria no percurso ao Lajedo de Soledade. Na ocasião, deixamos os pais conscientes de que não se tratava de uma simples viagem, mais de um estudo de caso onde os alunos teriam a oportunidade de vivenciar novas experiências de aprendizado e contato com a realidade local, tornando a aprendizagem algo prazeroso e construído junto aos alunos. A receptividade dos pais foi notória, tanto que mais de 70% das turmas participaram da aula de campo.

³ FAZENDA, Ivani A. **Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro: efetividade ou ideologia.** São Paulo: Loyola, 1979, p. 30.

III.II – O PLANEJAMENTO COLOCADO EM PRÁTICA: ENTRE O DISCURSO E A AÇÃO

Quando acabamos de ler o relato da reunião imaginamos uma prática perfeita, digna de elogios. Mostrarei então como ocorreram as atividades e as dificuldades que foram surgindo ao longo do projeto, associando a isto o discurso dos professores. Apesar de não ser uma prática ao nível da excelência, consegui junto ao grupo resultados favoráveis ao aprendizado dos professores e alunos.

Optei por apresentar o projeto especificando o trabalho realizado por cada professor em sua respectiva disciplina, isto por que torna mais fácil a compreensão do leitor e também possibilita perceber que a interdisciplinaridade não dilui o valor de cada área, pelo contrário valoriza suas especificidades, ressignificando seu lugar na construção da cidadania. Um dos problemas enfrentados na prática de projetos interdisciplinares é, que muitas vezes, essa prática é vista como o sinônimo de perda da unidade particular, além do medo de submergir o “prestígio pessoal”.

Primeiramente, não foi possível aos professores terem novos encontros para discussão do andamento do projeto, tendo em vista problemas institucionais e pessoais do grupo, tal como falta de tempo disponível. Isto dificultou a manutenção do diálogo, etapa fundamental das práticas interdisciplinares, que requerem o estabelecimento de posturas uniformes, problemáticas de pesquisa e determinação do grau de participação de cada um, sem, contudo, negligenciar o espaço de cada disciplina. Resultado: acabamos conversando nos corredores e nos horários de intervalo, sempre de maneira informal e apressada.

A maioria dos professores afirmou que em suas formações acadêmicas houve pouca ênfase no estudo da interdisciplinaridade, fator que interfere bastante nas práticas interdisciplinares nas escolas, visto que os professores acabam fazendo algo apenas pelo modismo ou sugestão das autoridades educacionais. Para tanto, propus alguns artigos de minha autoria que foram publicados em congressos para que os professores pudessem compreender e distinguir os diferentes aspectos em torno da interdisciplinaridade.

Quando questionado sobre sua formação acadêmica e o estudo da interdisciplinaridade, o professor de Geografia⁴ afirmou:

⁴ Licenciado em Geografia pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte, tendo concluído seu curso em 2006. Atua como professor efetivo do Mundial Colégio e Curso desde 2007.

Foi muito pouco o contato, pois na maioria das disciplinas pagas (cursadas), os professores não demonstravam a necessidade, ou trabalhavam com essa perspectiva de interdisciplinaridade, mostrando que as disciplinas não se relacionavam como de fato deveriam ser abordadas em um processo interdisciplinar.⁵

Observe que na fala do professor fica clara a deficiência na formação quando se trata desta temática, apesar de ser tema recorrente nas Diretrizes Curriculares Nacionais das licenciaturas e estar presente em documentos como os Parâmetros Curriculares Nacionais. Ao se referirem ao ensino de Geografia na Educação Básica, por exemplo, os PCN afirmam que:

Com essa proposta, os alunos estarão aprendendo uma Geografia que valoriza suas experiências e a dos outros, e ao mesmo tempo estarão aprendendo a valorizar não apenas o seu lugar, mas transcendendo a dimensão local na procura do mundo. Assim, os eixos temáticos e suas interações interdisciplinares com os temas transversais e demais áreas foram propostos com o objetivo de auxiliar o professor a ensinar uma Geografia em que os alunos possam realizar uma leitura da realidade de forma não fragmentada, para que seus estudos tenham sentido e significado no seu cotidiano, e no qual a sua vida no lugar possa ser compreendida interagindo com as pluralidades dos lugares, num processo de globalização, fortalecendo o espírito de solidariedade como cidadãos do mundo.⁶

Segundo Ildeu Coêlho⁷, a universidade surgiu na Idade Média em um contexto de intensas transformações (ressurgimento das cidades). O pensamento predominante nestas universidades era a busca pelo saber universal e necessário. O que justifica a universidade é a busca e o cultivo do saber, para superar a realidade, a sociedade existente, o saber instituído. Ou seja, uma universidade que se autojustifica quando critica a si mesma.

A universidade brasileira, ainda muito recente, tem apresentado fragilidade no que consta ao sentido mesmo da universidade, que deveria ser a instituição por excelência da investigação da natureza e da existência humana em todas as suas dimensões. A primeira exigência é a da leitura e do estudo, fato preocupante é que esta cultura tem se mostrado fragilizada, inclusive nas licenciaturas.

⁵ PROFESSOR DE GEOGRAFIA. Depoimento [Março de 2011]. Entrevistadora Aline Cristina da Silva Lima. Natal, 2011. Gravador formato MP3. Entrevista concedida à pesquisa sobre práticas interdisciplinares na Educação Básica.

⁶ BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: Introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília: MEC/SEF, 1998a, p. 61-62.

⁷ COÊLHO, Ildeu Moreira. A universidade, o saber e o ensino em questão. In.: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; NAVES, Marisa L. de Paula (Orgs). **Currículo e Avaliação na Educação Superior**. Araraquara: Junqueira & Marin, 2005.

Estudar, sobretudo no ensino superior, é interrogar, pensar os conceitos, as articulações lógicas, os argumentos, os métodos, as pesquisas e o que significaram e significam na criação do saber na área; é ir além das fronteiras entre as áreas e as disciplinas. Caso contrário, no lugar da razão, da filosofia, das ciências, das letras, das artes, dos saberes vivos e interrogantes, teremos afirmações dogmáticas, verdades acabadas e ingenuamente aceitas, simples conteúdos e repetição nas várias áreas do saber. [...] ⁸

No século XVII a ideia era de apossar-se intelectualmente do conhecimento, como se fosse verdade absoluta. Seguindo um caminho contrário a esse pensamento, o ensino deixa de ser repetição, ritual, para se fazer criação, atividade significativa e prazerosa. Neste caso, há abertura para a interdisciplinaridade.

Observando a fala de outra professora também de Geografia ⁹, novamente fica evidente que não houve leitura e estudo aprofundado sobre a interdisciplinaridade: “Não lembro ter lido algum livro que trabalhasse com essa questão. O contato se deu através de uma aula de campo envolvendo as disciplinas de História e Geografia” ¹⁰. Com uma formação fragilizada no que consta ao aspecto da interdisciplinaridade a maioria dos professores aprende na prática e no estudo individual pós-formação. Como afirma esta mesma professora “Já participei de vários projetos interdisciplinares. [...]”

Na atuação no projeto Pré-história do RN os dois professores de Geografia deveriam realizar atividades coerentes e similares. No entanto, enquanto a professora (turma da manhã) desenvolveu o planejamento da maneira combinada, o primeiro professor (turma da tarde) acabou por apenas citar em suas aulas as temáticas do projeto, sem, contudo realizar nenhuma atividade ou produção para que os alunos pudessem consolidar os conhecimentos adquiridos e/ou apresentar ao final do projeto.

Deste modo, as turmas da manhã produziram livros que tratavam das eras geológicas e na aula de campo observaram os aspectos como: clima, relevo, vegetação e solo do Lajedo de Soledade. Enquanto as turmas da tarde apresentaram carência no domínio destes conteúdos, elaborando apenas uma apresentação para a culminância do projeto (vale salientar que a apresentação não foi direcionada pelo professor de Geografia e sim pela professora de História, novamente observa-se a defasagem da atuação deste profissional).

⁸ Ibidem, p. 58.

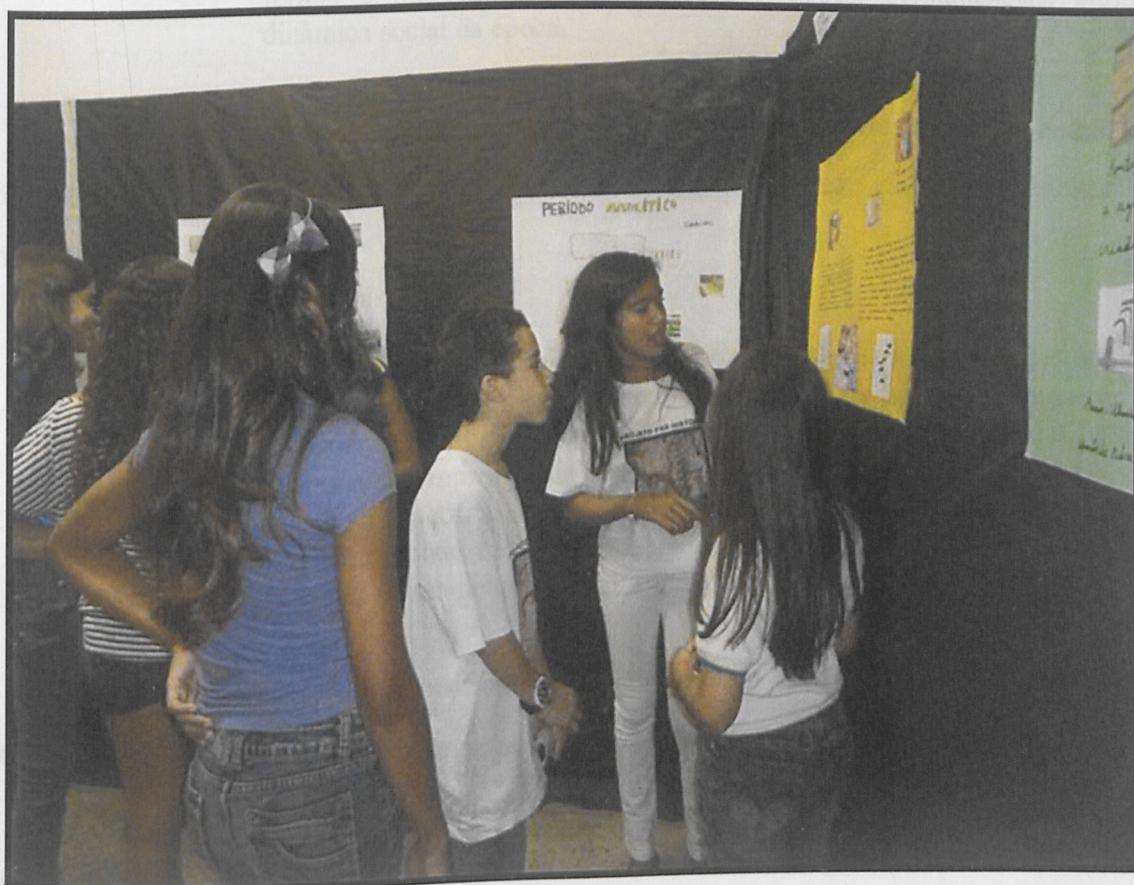
⁹ Mestre em Geografia pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte, tendo concluído seu curso em 2005. Atua como professora efetiva do Mundial Colégio e Curso desde 2000.

¹⁰ PROFESSORA DE GEOGRAFIA. Questionário [Fevereiro de 2012]. Pesquisadora Aline Cristina da Silva Lima. Natal, 2012. Questionário concedido à pesquisa sobre práticas interdisciplinares na Educação Básica.

Como já mencionado, na exposição final do projeto os alunos teriam que produzir uma linha do tempo juntando a “história da terra”, se é que assim posso denominar, e a história dos seres humanos até a invenção da escrita. Neste momento, encaminhei as pesquisas finais e a elaboração dos painéis com todas as turmas, fazendo com que os alunos do turno da tarde pudessem também construir o conhecimento por meio de pesquisas e observações dos trabalhos dos demais colegas.

Neste sentido, foi construída uma linha do tempo associada às demais produções dos alunos acerca da temática. Na Figura 5 pode-se verificar os alunos apresentando um painel sobre as Eras Geológicas. Momento muito importante para a vida escolar dos alunos, no qual eles puderam sentir-se ativos na sua aprendizagem, desenvolvendo o contato com o público e consolidando o conhecimento construído ao longo do semestre.

Figura 5 – Alunos apresentando painéis no Festival de artes – Festart (Linha do Tempo): 21/10/2011.



Fonte: fotografia de Aline Lima
Acervo: pessoal

Esta fotografia foi retirada durante a ação dos discentes e consta como uma das etapas de análise do projeto de pesquisa que se segue, o trabalho com fotografias exige cuidado extra, pois no senso comum elas são vistas como uma reconstituição do passado, quando na verdade muitas podem ser fruto de um processo ficcional. Assim como qualquer fonte histórica, a fotografia é passível de manipulação e deve ser criticada pelo historiador que a utiliza, associando-a a outras fontes de informação.

[...] a utilização da fotografia, tanto na pesquisa historiográfica quanto na sala de aula, precisa levar em conta, mesmo quando trabalhamos com uma produção ficcional (uma montagem publicitária por exemplo), que se trata de um recorte, do “congelamento” de um instante que existiu no passado. Para que pesquisadores, alunos e professores possam compreender as imagens registradas pelas fotografias (as situações em que foram produzidas e as intenções dos fotógrafos), as informações não são dadas pelas imagens, mas, sim, pelos textos, pelas informações que as acompanham na forma de explicações, legendas, entre outros elementos. Essas informações permitem a compreensão do contexto histórico em que as imagens foram criadas; dessa forma, é possível entender as transformações, permanências, enfim, a dinâmica social da época.¹¹

Peter Loizos¹² chama a atenção para as vantagens e limitações em se trabalhar com materiais visuais em pesquisa científica. Primeiramente, há subjetividades nos agentes que manejam as câmeras.

[...] Uma falácia está implícita na frase “a câmera não pode mentir”. Os seres humanos, os agentes que manejam a câmera, podem e, de fato, mentem: eles falsificam quadros e forjam testamentos e cédulas, podendo distorcer a capacidade comprobatória de registro de dados visuais tão facilmente quanto as palavras escritas, mas de maneiras –particulares. Primeiro, uma impressão fotográfica pode ter a informação removida através de “aerógrafos” [...]. Algumas coisas podem ser falsamente acrescentadas também [...].¹³

Por isso, o cuidado em identificar outras fontes que complementem as informações contidas nas fotografias e até verificar se estas foram manipuladas de forma que seu conteúdo seja modificado ou não. No caso das fotografias utilizadas nesta pesquisa houve duas maneiras de gerenciar a produção das mesmas. Na primeira, os sujeitos foram surpreendidos

¹¹ ABUD, Kátia M; SILVA, André C. de Melo; ALVES, Ronaldo Cardoso. **Ensino de História**. São Paulo: Cengage Learning, 2010, p. 148.

¹² LOIZOS, Peter. Vídeo, filme e fotografias como documento de pesquisa. In: BAUER, Martin W.; GASKELL, George (editores). **Pesquisa qualitativa com texto, som e imagem: um manual prático**. 2.ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

¹³ *Ibidem*, p. 139.

com os registros em situações cotidianas da sala de aula; em outras, os alunos, já sabendo que iriam ser fotografados, posicionaram-se da maneira que queriam ser fotografados.

Para o pesquisador as imagens devem ser uma contribuição para a pesquisa e não um fim. No caso da presente pesquisa, as fotografias acrescentam positivamente a compreensão do que está sendo narrado, comprovando em alguns casos a aplicabilidade do projeto e esclarecendo como algumas atividades ocorreram na prática, muito embora algumas vezes os alunos tenham se posicionado da maneira que se sentiam melhor diante da câmera.

Voltando à discussão acerca do trabalho dos professores, no caso das professoras de Artes¹⁴ e Educação Física¹⁵, estas deveriam construir junto aos alunos uma consciência corporal e levá-los a representar alguns rituais que ocorriam na pré-história. Primeiramente aproveitamos um documentário assistido pelos alunos nas aulas de História intitulado “O homem pré-histórico vivendo entre as feras”, pois era necessário que os alunos pudessem ter uma noção visual de como era o cotidiano de caça, de práticas ritualísticas, e de descobertas dos homens da Pré-história. Mesmo que de maneira especulativa o documentário auxiliou no envolvimento dos alunos com a temática e na compreensão da importância das descobertas realizadas pelos homens naquele momento histórico.

Retomo aqui um conceito discutido em capítulos anteriores, a corporeidade. Nestas atividades realizadas pelas professoras mais do que a consciência, os alunos puderam envolver o corpo na aprendizagem. Nas atividades de Educação Física teórica e prática foram realizados momentos de movimentação corpórea semelhante às movimentações feitas na Pré-história, associadas aos conhecimentos atuais sobre o exercício físico e o conhecimento do corpo humano. Para finalizar a atividade, pesquisei músicas instrumentais mais semelhantes aos possíveis instrumentos musicais e sons produzidos no período estudado e complementei a apresentação que seria realizada na exposição final.

Para tanto, defini, junto aos alunos, o figurino e o cenário que seriam usados na exposição. Os alunos com o meu auxílio montaram uma caverna e fizeram no interior dela várias pinturas rupestres e uma fogueira para iluminar, no centro da fogueira colocamos uma lâmpada. As pessoas que entrariam para ver a exposição passariam primeiro por uma linha do tempo que contava a evolução da terra até o surgimento dos seres humanos, perpassando

¹⁴ Licenciada em Educação Artística e habilitada em Artes Cênicas (bacharel) pela Faculdade Paulista de Artes, tendo concluído seu curso em 2011. Atua como professora efetiva do Mundial Colégio e Curso desde 2011.

¹⁵ Bacharel em Educação Física pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte, tendo concluído seu curso em 2009. Atua como professora efetiva do Mundial Colégio e Curso desde 2010.

pelos períodos paleolítico, neolítico e idade dos metais, bem como por um paredão de pinturas rupestres. Por último entrariam na caverna e participariam dos rituais na escuridão da caverna.

Nas Figuras 6 e 7, os alunos simulavam a coleta de alimentos, a caça e rituais religiosos. Observem que eles estão utilizando roupas que remontam ao período pré-histórico, estas foram escolhidas junto às turmas, sob a orientação da professora de História. A qual organizou a montagem da instalação, que deveria simular uma caverna. Nesta os alunos produziram também algumas pinturas rupestres, seguindo a lógica do que havia sido estudado nas diferentes disciplinas. Ou seja, houve a preocupação com o uso das cores, formas e traços que se assemelhassem aos desenhos pré-históricos, sobretudo, os vistos na aula de campo ao Lajedo de Soledade.

Figura 6 – Alunos apresentando simulação de rituais pré-históricos no Festival de Artes – Festart: 21/10/2011.



Fonte: fotografia de Aline Lima
Acervo: pessoal

Além disso, foi preocupação da turma o uso da fogueira no centro desses rituais, já que o fogo foi uma descoberta fundamental para a humanidade e para sua sobrevivência na

Terra. A fogueira que aparece nas Figuras 6 e 7 foi feita com papelão, plástico translúcido na cor vermelha e uma lâmpada no centro.

Além deste trabalho corporal, a professora de Artes colaborou também com a compreensão das técnicas usadas nas pinturas rupestres, sobretudo, quando se tratam de traços, cores e temas, fazendo um elo com a professora de Matemática que trabalharia com as figuras geométricas, elemento bem presente nas inscrições rupestres, sobretudo, do nordeste brasileiro.

Figura 7 – Alunos apresentando simulação de rituais pré-históricos no Festival de Artes – Festart: 21/10/2011.



Fonte: fotografia de Aline Lima
Acervo: pessoal

Ressalto aqui a disponibilidade e aceitação da professora de Artes em realizar o trabalho interdisciplinar, apesar de ela afirmar que nem sempre o trabalho interdisciplinar é válido e lucrativo. Na entrevista que realizei, ela afirmou:

Eu acho interessante só quando é algo muito específico, mas no caso o que foi proposto aqui no Mundial dá. A arte rupestre, a visita ao sítio arqueológico, aí sim eu acho essa interatividade lucrativa, vantajosa, quando todas as disciplinas se interagem. Quando não, eu acho interessante quando duas ou três disciplinas, mas não todas assim. Entende? É nesse sentido que eu falo de não ser tão fundamental onde tudo está interligado, às vezes algumas coisas estão interligadas, eu acho que tem algumas disciplinas que são chaves. Por exemplo, a Arte que é a minha disciplina é chave, porque pra você entender a arte você passa pelo contexto histórico, o clima é fundamental, então acaba sendo uma matéria coringa. Mas, todas eu não tenho tão claro na minha mente que seja fundamental o tempo inteiro.¹⁶

Observe que na fala da professora ela ressalta que algumas disciplinas são passíveis de se trabalhar interdisciplinarmente enquanto outras não. Ela exalta a própria disciplina de trabalho, algo muito comum entre os professores é considerarem a sua disciplina de atuação como a mais importante. No entanto, na mesma entrevista a professora acabou por chegar a conclusão de que é uma atividade muito importante, sobretudo para os alunos.

Eu acho que sim. Inclusive tem o exemplo na sala, quando eu começava a passar sobre a arte rupestre para eles terem uma recordação visual, eles comentavam “ah agente já viu isso”, aí antes de eu falar “agente já sabe o que é isso”. Então assim, a aprendizagem se torna mais eficaz nisso, porque o aluno ele já sabe. E aí o fato dele expor o que ele sabe, eu acho que aumenta um pouco a autoestima dele, conseqüentemente ele tem mais vontade de falar, ele tem mais vontade de mostrar. Isso foi uma coisa que eu vi nessa disciplina, nesse trabalho, porque até os alunos que não costumavam comentar, comentavam. [...] Então eu acho que acontece essa questão do que eles acabam crescendo é justamente por isso, eles acabam enriquecendo porque eles já sabem então não é só na questão de eu sei o conteúdo, mas é na questão de eu posso falar tenho facilidade. Entende a diferença não é? Não é assim “ah eu sei!”, mas é eu posso falar porque eu já vi, então eu vou reafirmar aquilo. Então é aquela coisa da autoestima.¹⁷

No que se refere à professora de Educação Física, é importante destacar que no questionário respondido por ela a interdisciplinaridade apareceu em sua formação apenas na disciplina de Didática. Diferente de alguns dos professores, ela conseguiu aproximar a conceituação da qual parti para a elaboração deste trabalho e ao mesmo tempo conseguiu entender que a interdisciplinaridade ajuda na valorização das especificidades de cada disciplina. Quando questionada sobre o que é interdisciplinaridade e sua importância ela assim se posicionou:

¹⁶ PROFESSORA DE ARTES. Depoimento [Março de 2011]. Entrevistadora Aline Cristina da Silva Lima. Natal, 2011. Gravador formato MP3. Entrevista concedida à pesquisa sobre práticas interdisciplinares na Educação Básica.

¹⁷ Ibidem.

partir de formas geométricas. Neste sentido, a professora desenvolveu, junto aos alunos, cálculos matemáticos com formas. Este trabalho artístico dos alunos, ao lado dos cálculos matemáticos. Há ainda um terceiro fator que se relaciona com o conhecimento histórico, a noção de que os homens pré-históricos também faziam uso do geometrismo para se expressar.

Entendo que seria atuar na nossa área mas tentando vincular nossos conhecimentos com o de outras disciplinas. Abordando os conteúdos e mostrando as ligações com outras matérias. No meu caso acho importante porque é através do trabalho em conjunto com outros professores que se mostra a importância da minha disciplina.¹⁸

Figura 8 – Pinturas Rupestres localizadas no Lajedo de Soledade: 09/04/2011.



Fonte: fotografia de Aline Lima
Acervo: pessoal

No que consta ao trabalho da professora de Matemática¹⁹, discutiu-se com os alunos acerca do geometrismo, assunto peculiar para a Matemática e que foi objeto de estudo no projeto, tendo em vista que os discentes tiveram contato com pinturas rupestres construídas a

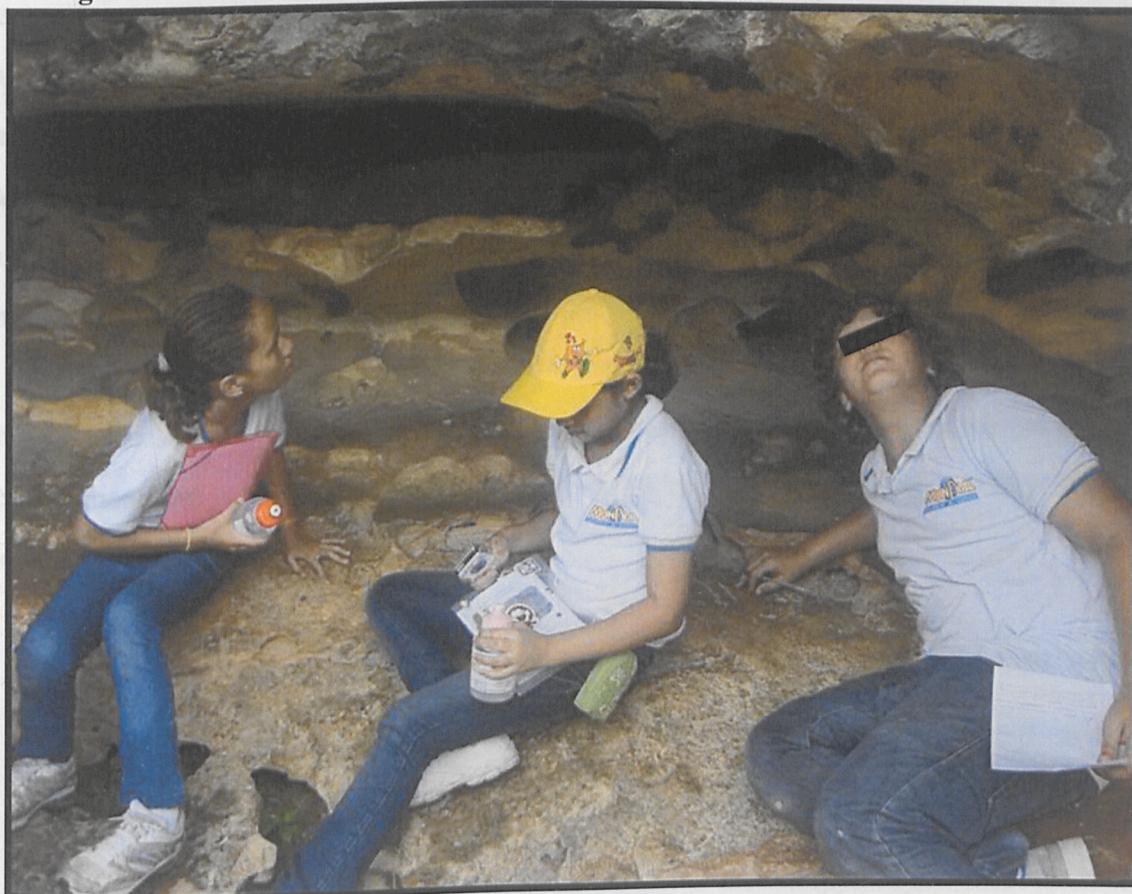
¹⁸PROFESSORA DE EDUCAÇÃO FÍSICA. Questionário [Fevereiro de 2012]. Pesquisadora Aline Cristina da Silva Lima. Natal, 2012. Questionário concedido à pesquisa sobre práticas interdisciplinares na Educação Básica.

¹⁹Licenciada em Matemática pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte, tendo concluído seu curso em 2007. Atua como professora efetiva do Mundial Colégio e Curso desde 2007.

partir de formas geométricas. Neste sentido, a professora desenvolveu, junto aos alunos, cálculos matemáticos a partir das formas geométricas e produziram desenhos utilizando estas formas. Este trabalho se faz importante também porque estimula a criatividade e a expressão artística dos alunos, ao mesmo tempo em que eles tornam-se capazes de compreender melhor os cálculos matemáticos. Há ainda um terceiro fator que se relaciona com o conhecimento histórico, a noção de que os homens pré-históricos também faziam uso do geometrismo para se expressarem nas pinturas rupestres. Uma dessas pinturas foram registradas na aula de campo ao Lajedo de Soledade.

Segundo o guia turístico que nos acompanhou no trajeto ao Lajedo, não há estudos científicos que tenham decifrado o que essas pinturas usando formas geométricas representam.²⁰

Figura 9 – Alunos analisando as Pinturas Rupestres no Lajedo de Soledade: 09/04/2011



Fonte: fotografia de Aline Lima
Acervo: pessoal

²⁰ Dado coletado na aula de campo e registrado por meio de vídeo no dia 09/04/2012.

A partir destas imagens posso inserir a discussão acerca da disciplina de Língua Portuguesa²¹. A qual se propôs a trabalhar com a linguagem não-verbal e a relação que há entre este conteúdo e o ensino da Pré-história. Neste caso, houve uma ação conjunta entre as professoras de História e Língua Portuguesa. Primeiramente, comecei trabalhando com a brincadeira da mímica na sala de aula, atividade que veio exemplificar como é possível haver comunicação entre os seres humanos sem necessariamente necessitar da fala. Usei também histórias em quadrinhos do Maurício de Souza que não fazem uso da linguagem verbal e mesmo assim compõem comunicação de ideias. Aproveitei este momento para inserir o cotidiano dos homens pré-históricos, o uso deste documento foi feito situando o mesmo no tempo e no espaço, identificando o autor e como ele passou a visão dos primeiros hominídeos. Por último, foi feita a crítica do documento e a relação deste, com o conteúdo estudado.

De maneira geral, ao se trabalhar documentos históricos como recursos didáticos, devemos levar em conta a articulação entre métodos do historiador e métodos pedagógicos. Segui, para tanto, os parâmetros definidos por Bittencourt²² no que tange ao trabalho com diferentes fontes no ensino de História. Segundo a autora é preciso: “**Descrever** o documento + **mobilizar** os saberes e conhecimentos prévios... para **explicar** o documento + **situar** o documento no contexto e... autor + **identificar** a natureza do documento para chegar a **Identificar** os limites e o interesse do documento, isto é criticá-lo.” (grifos meus).

O trabalho com diferentes fontes no ensino de História não está restrito ao livro didático, como se pode observar neste trabalho busquei fontes diversas que não se prendiam necessariamente ao manual escolar, apesar de o livro ser em muitos casos um depositário de fontes que auxiliam na prática dos professores.

O professor pode ter acesso a muitos documentos históricos por meio dos próprios livros didáticos. A produção didática no Brasil, nos últimos anos, tem mostrado melhorias. No caso da História, por exemplo, nota-se a incorporação das discussões acadêmicas na mudança de algumas características das obras, e a maior delas parece ser a incorporação de diferentes fontes e linguagens no ensino. Isso decorre, como já foi dito, da necessidade de possibilitar ao aluno, o domínio de habilidades necessárias para que eles possam ler o mundo atual. Dessa forma é que o incentivo ao uso de diferentes fontes e linguagens no ensino de História entendido como um meio para possibilitar ao aluno uma aprendizagem comprometida com o seu tempo, já é sugerida até pelos próprios livros didáticos. Dessa maneira é

²¹ Licenciada em Língua Portuguesa pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte, tendo concluído seu curso em 2002. Atua como professora efetiva do Mundial Colégio e Curso desde 2009.

²² BITTENCOURT, Circe M. F. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2009.

que para o bom uso dos próprios manuais didáticos é imprescindível que conheçamos as possibilidades e os limites do uso das diferentes fontes e linguagens que eles sugerem. O primeiro caminho para a aquisição desse conhecimento é a leitura, seguida do planejamento e da experimentação.²³

Voltando ao trabalho da professora de Língua Portuguesa, ela propôs aos alunos que fizessem montagens com recortes de revistas e assim como os homens pré-históricos representassem seu cotidiano sem o uso da linguagem verbal. Além disso, ela também trabalhou com histórias em quadrinhos e relatório final das atividades.

Ao ser entrevistada essa professora assim definiu a prática da interdisciplinaridade: “Ações pensadas e executadas em conjunto, partindo de um mesmo princípio, assim de um mesmo ponto. E lógico seguindo para um mesmo ponto, um objetivo final.”²⁴ Apesar da falta de clareza no que se refere à interdisciplinaridade, nesta fala posso observar que há o princípio da ação conjunta pensada desde o início da atividade até o final. Esse princípio é discutido por Ivani Fazenda²⁵ quando aponta a pluridisciplinaridade e a multidisciplinaridade apenas como uma atitude de justaposição de conteúdos de disciplinas diferentes, enquanto a interdisciplinaridade seria a relação de reciprocidade, de mutualidade e de co-propriedade. Na fala da professora de Língua Portuguesa não fica clara esta distinção entre a multidisciplinaridade e a interdisciplinaridade nos termos definidos por Fazenda, mas a docente demonstra certo entendimento de que a prática da interdisciplinaridade exige o envolvimento de todos os professores em todas as etapas do projeto, seria então a co-propriedade.

Essa noção um pouco superficial do que seria a interdisciplinaridade é percebida também na fala do professor de Filosofia²⁶, o qual resume a interdisciplinaridade no fato dos professores terem se reunido e definido como seria o desenvolvimento do projeto. De fato, esta é uma etapa fundamental na execução de projetos interdisciplinares, mas não é o que caracteriza este tipo de ação. No que se refere ao projeto, este professor desenvolveu com os alunos as noções filosóficas de “observação e admiração” partindo do pressuposto de que os

²³ LIMA, Aline C. Silva; AZEVEDO, Crislane Barbosa de. O uso de fontes e diferentes linguagens no ensino de História na educação básica. In: XVI SEMINÁRIO DE PESQUISA DO CCSA: Universidade e a Formação Profissional no Mundo Contemporâneo. Anais. Natal, 2010, p. 7.

²⁴ PROFESSORA DE LÍNGUA PORTUGUESA. Depoimento [Abril de 2011]. Entrevistadora Aline Cristina da Silva Lima. Natal, 2011. Gravador formato MP3. Entrevista concedida à pesquisa sobre práticas interdisciplinares na Educação Básica.

²⁵ FAZENDA, Ivani A. **Interdisciplinaridade** – um projeto em parceria. São Paulo: Loyola, 1995.

²⁶ Graduado em Filosofia pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte, tendo concluído seu curso em 2000. Atua como professor efetivo do Mundial Colégio e Curso desde 2002.

homens pré-históricos usavam destes recursos no cotidiano e conseqüentemente processaram descobertas importantes como o domínio do fogo, a caça, entre outras coisas.

Não foi possível fotografar as atividades desenvolvidas pelo professor e alunos, pois não foi produzido material para a exposição final, no entanto, os alunos leram textos e responderam estudos dirigidos que faziam referência à temática proposta pelo professor. Segundo ele, a interdisciplinaridade é: “Momento de formação e vivência aonde outras disciplinas fazem parte das experiências vividas no trabalho”²⁷. Notadamente não há no discurso deste professor uma clareza do que seria a interdisciplinaridade, não se percebe como estas disciplinas dialogam e realizam o trabalho. Posso inferir que este é um problema da formação dos professores, na própria fala do professor de filosofia em questionário aplicado em 18/05/2012, ele afirma que só teve contato com a teoria da interdisciplinaridade no período de conclusão do curso e posteriormente na prática de sala de aula. Os cursos de formação de professores não têm demonstrado na prática como a interdisciplinaridade deve atuar, nem muito menos tem conseguido construir uma conceituação sólida do que é a interdisciplinaridade, isto reflete nas experiências diárias dos professores colaboradores deste estudo.

No caso da professora de Ciências²⁸, a proposta era trabalhar com as questões ambientais, a paisagem e os fósseis. Assuntos pertinentes à sua disciplina, mas que colaboraria com o projeto “Pré-história do RN”. Novamente cooperei com a professora realizando uma simulação de escavação arqueológica²⁹, atividade que se encontra no portal educacional de nossa escola, a qual trabalha em parceria com o sistema positivo de ensino. Neste site, encontra-se uma página que só é acessível aos alunos das escolas que trabalham com este sistema, nesta página os alunos puderam ter contato com materiais comuns no trabalho do arqueólogo. As etapas da atividade eram: a escolha de um país que possua sítio arqueológico, depois o uso de marreta para escavar, em seguida, se limpa o material encontrado com um pincel e leva-se este material para o laboratório, onde o achado arqueológico deve ser submetido à análise com carbono-14 para se identificar a periodização do mesmo. Após descobrir-se do que se trata e qual o período os alunos podem acessar a

²⁷ PROFESSOR DE FILOSOFIA. Questionário [Maio de 2012]. Pesquisadora Aline Cristina da Silva Lima. Natal, 2012. Questionário concedido à pesquisa sobre práticas interdisciplinares na Educação Básica.

²⁸ Licenciada em Ciências Biológicas pela Universidade Potiguar, tendo concluído seu curso em 2007. Atua como professora efetiva do Mundial Colégio e Curso desde 2010.

²⁹ http://www.educacional.com.br/multimedia/popcam.asp?URL=/Recursos/ConteudoMultimedia/scorm/08_095/index.asp?bProcura=1&idPublicacao=137808&idcapitulo=1&idSubcapitulo=1&iVersao=5&scroll= In:

<http://www.portalpositivo.com.br/alunos58.asp>.

biblioteca virtual e ler sobre esse período, por fim deviam fazer um registro no formato de fichas em seus cadernos.

Selecionei uma das fichas³⁰ para esclarecer melhor a realização deste trabalho.

Nome do objeto Encontrado	Crânio de hominídeo
Local	Etiópia, no leste africano
Datação	5 a 4 milhões de anos
Características	Volume do crânio: 400. Altura aproximada do hominídeo: 1 a 1,5 metros. Locomoção: bípede.

Claramente esta atividade possibilitou aos alunos um envolvimento maior na construção do saber, tornando-os protagonistas de sua aprendizagem. Além de fazê-los conhecer melhor sobre a Pré-história e entender como os pesquisadores trabalham para desvendar os mistérios deste período. Esta era uma curiosidade muito grande entre os alunos, pois na idade em que eles se encontram o trabalho com períodos muito distantes parece impossível ou surreal, era comum eles me questionarem: como podemos saber isso? Fica assim, claro que atividades como estas fruto do projeto em análise, rompe com a dicotomia entre ensino e pesquisa. Conforme Bovo,

Nesse sentido, a ação pedagógica da interdisciplinaridade aponta para a construção de uma escola participativa, que deriva da formação do sujeito social, em articular o saber, conhecimento e vivência. Para que isso se efetive, o papel do professor é fundamental no avanço construtivo do aluno. É ele, o professor, que pode perceber necessidades do aluno e o que a educação pode proporcionar ao mesmo. A interdisciplinaridade do professor pode envolver e instigar o aluno a mudanças na busca do saber.³¹

Ao aproximar os alunos da relação entre ensino e pesquisa, inseri na aprendizagem dos discentes uma linguagem que se faz presente no cotidiano dos mesmos, a linguagem virtual, facilitou a concentração, o interesse e a aprendizagem dos mesmos acerca da temática

³⁰ Ficha concedida pela aluna Shayene S. Dantas da Silva, aluna da turma 6º C.

³¹ BOVO, Marcos C. Interdisciplinaridade e transversalidade como dimensões da ação pedagógicas. **Revista Urutágua** – Revista Acadêmica multidisciplinar. Maringá, Universidade Estadual de Maringá, n. 7, p.1-11, Ago/Nov. 2005, p. 2.

proposta. Como alerta Vani Kenski³², o trabalho do professor exige multiplicidade de funções, haja vista estar diante de uma sociedade que mudou, o professor deve ser para tanto, um agente de memória e construção de valores culturais. Na Figura 10, pode-se observar os alunos realizando atividade relativa à simulação de escavação arqueológica.

Figura 10 – Alunos realizando simulação de escavação arqueológica: 10/03/2011.



Fonte: fotografia de Aline Lima
Acervo: pessoal

Como agente de memória, o professor cria pontes entre linguagens, espaços, tempos e conhecimentos diferenciados. Neste sentido, inclui-se a linguagem digital, para a qual o professor também é agente de memória. Com a inclusão digital a escola deixa de ser fechada e autocentrada para ser espaço de trocas. Neste sentido o próprio papel do docente é ressignificado, pois ele não deve ser mais visto como aquele que simplesmente sabe, mas, sobretudo, como aquele que pesquisa e que possibilita a ultrapassagem das barreiras do

³² KENSKI, Vani Moreira. O papel do professor na sociedade digital. In: CASTRO, Amélia Domingues de; CARVALHO, Ana Maria Pessoa (Orgs.). **Ensinar a ensinar**: didática para a Escola Fundamental e Média. São Paulo: Pioneira Thompson, 2002.

conhecimento. Esse perfil de um professor que pesquisa é bem presente nos escritos de Paulo Freire, segundo o qual “não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino”³³. Isso fica claro quando o autor declara que:

[...] ensinar não se esgota no “tratamento” do objeto ou do conteúdo, superficialmente feito, mas se alonga à produção das condições em que se aprender criticamente é possível. E essas condições implicam ou exigem a presença de educadores e de educandos criadores, instigadores, inquietos, rigorosamente curiosos, humildes e persistentes. Faz parte das condições em que aprender criticamente é possível a pressuposição por parte dos educandos de que o educador já teve ou continua tendo experiência da produção de certos saberes e que estes não podem a eles, os educandos, ser simplesmente transferidos. Pelo contrário, nas condições de verdadeira aprendizagem os educandos vão se transformando em reais sujeitos da construção e da reconstrução do saber ensinado, ao lado do educador, igualmente sujeito do processo. Só assim podemos falar realmente de saber ensinado, em que o objeto ensinado é apreendido na sua razão de ser e, portanto, aprendido pelos educandos.³⁴

Neste sentido, a professora de Ciências possibilitou aos alunos entenderem o que são fósseis e qual seu papel no entendimento da Pré-história, além de compreenderem como ocorre a decomposição desses materiais. Além disso, ela também trabalhou com a paisagem, na perspectiva de observar paisagens não modificadas e as modificadas pelo homem. Seguindo este raciocínio os alunos deveriam fotografar variadas paisagens durante a aula de campo ao Lajedo para depois montarem painéis que explicassem a interferência do homem nesses locais e discutissem também a questão da preservação ambiental. Para esta professora a interdisciplinaridade é:

Quando a gente está em sala de aula eu acho que eu sozinha com meus alunos, mesmo sendo uma área específica, a gente acaba abordando outras coisas e entrando nas áreas dos outros. Então, normalmente a gente diz que só é interdisciplinaridade quando está todo mundo junto como teve essa ação do projeto. Mas eu considero que ao entrar em outra área, ao exemplificar, a gente já está tendo essa interdisciplinaridade, e aí o próprio aluno acaba questionando o professor (o outro professor). Então por exemplo, eu dei um assunto e acabei entrando, chegando na História, então não tinha aquele conteúdo, então quando o professor de História entrar o próprio aluno vai

³³ FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Coleção Leitura), p. 29.

³⁴ *Ibidem*, p.26.

questionar aquele professor. Então eu acho que em sala de aula, mesmo o professor sozinho ele já começa a fazer isso.³⁵

Observe que a professora confunde um pouco a noção do trabalho com a transversalidade, que pode ser aplicado por um único professor, com a interdisciplinaridade que exige um trabalho em conjunto. Conforme sinaliza Fazenda³⁶ a prática da interdisciplinaridade requer o estabelecimento de posturas uniformes, problemáticas de pesquisa e determinação do grau de participação de cada um, sem, contudo, negligenciar o espaço de cada disciplina. Em outros termos, a integração interdisciplinar é, acima de tudo, uma integração de pessoas.

Tratarei agora do trabalho realizado pelas professoras de Língua Inglesa³⁷ e Espanhola³⁸, estas buscaram o reconhecimento e tradução do vocabulário específico para a temática do projeto Pré-história do RN. Neste sentido foi construído junto aos alunos um folder, usado na apresentação final do projeto.

No folder privilegiou-se a sequência de informações que estão relacionadas com a linha do tempo construída para a exposição final do projeto. A escolha das imagens e texto foi produzida pelos alunos e revisada pelos professores, os quais fizeram a edição final. Esta atividade foi fundamental para que os alunos consolidassem seus conhecimentos desenvolvidos nas diferentes áreas de conhecimento, e adquirissem um bom vocabulário nas línguas espanhola e inglesa. Na sequência do folder, tiveram textos que explicavam as periodizações da Pré-história (Paleolítico, Neolítico e Idade dos Metais), logo depois uma explicação sobre as pinturas rupestres. Assim como nas experiências ligadas às demais disciplinas específicas percebe-se a possibilidade de apropriação de conhecimentos históricos. Escolhi parte do resultado da atividade para melhor esclarecimento, como mostra a Figura 11.

Em questionário concedido por essas professoras, foi a mim explicado que o contato com a teoria da interdisciplinaridade ocorreu em suas formações acadêmicas nas disciplinas de Didática e Metodologia, por meio de leituras de teóricos dessa área. No entanto, não foi explicitado que teóricos foram esses e se houve também a prática deste tipo de ação

³⁵ PROFESSORA DE CIÊNCIAS. Depoimento [Abril de 2011]. Entrevistadora Aline Cristina da Silva Lima. Natal, 2011. Gravador formato MP3. Entrevista concedida à pesquisa sobre práticas interdisciplinares na Educação Básica.

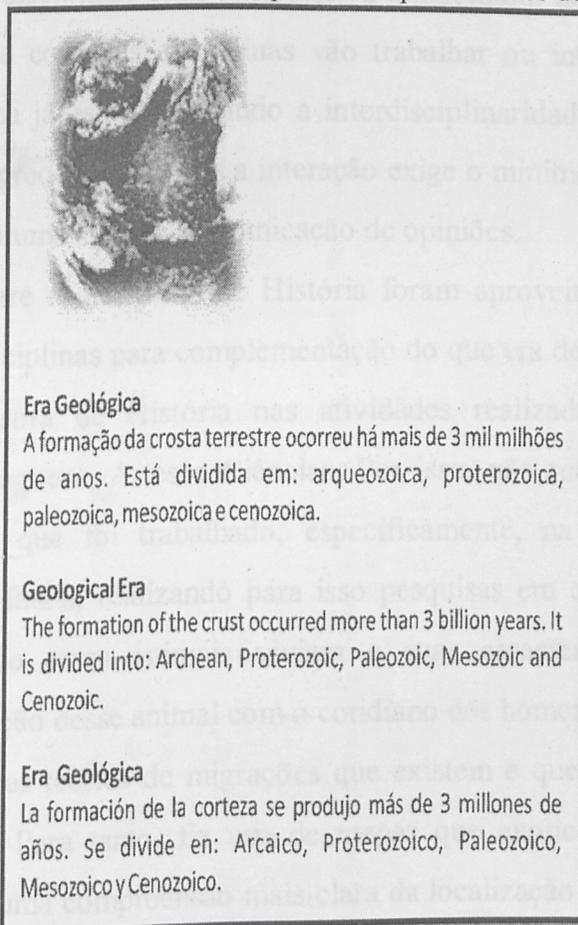
³⁶ FAZENDA, Ivani C. Arantes. **Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro: efetividade ou ideologia**. São Paulo: Loyola. 1979.

³⁷ Licenciada em Pedagogia pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte, tendo concluído seu curso em 2007. Atua como professora efetiva do Mundial Colégio e Curso desde 2010.

³⁸ Licenciada em Língua Portuguesa pelo Instituto Kennedy, tendo concluído seu curso em 2006. Atua como professora efetiva do Mundial Colégio e Curso desde 2008.

metodológica. Segundo a professora de Espanhol: “Interdisciplinaridade ao meu ver é um trabalho conjunto com várias outras disciplinas, objetivando ampliar a aprendizagem dos alunos”³⁹. Em termos posso concordar com essa fala porque de fato a interdisciplinaridade busca um aprendizado mais significativo para os alunos, porém, nos parâmetros definidos por Fazenda⁴⁰ interdisciplinaridade é uma atitude que resulta na alteração de hábitos já estabelecidos na compreensão do conhecimento. Ou seja, é algo que vai além da simples ordenação de disciplinas ou da preocupação com o aprendizado dos alunos, mas amplia-se para a noção de reorganização da escola, do currículo, e do próprio saber científico. “A preocupação com a verdade de cada disciplina seria substituída pela verdade do homem enquanto ser no mundo”⁴¹. Na figura 11, pode-se observar o trabalho realizado pelos alunos na produção do folder,

Figura 11 – Trecho do folder produzido pelos alunos do 6º A e B



Fonte: fotografia de Aline Lima
Acervo: pessoal.

³⁹ PROFESSORA DE ESPANHOL. Questionário [Março de 2012]. Pesquisadora Aline Cristina da Silva Lima. Natal, 2012. Questionário concedido à pesquisa sobre práticas interdisciplinares na Educação Básica.

⁴⁰ FAZENDA, Ivani A. **Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro: efetividade ou ideologia**. São Paulo: Loyola, 1979.

⁴¹ *Ibidem*, p. 42.

Nas respostas da professora de Língua Inglesa ficou clara a ideia de que a interdisciplinaridade é uma comunicação de ideias com um propósito final. Novamente aparece nas falas das professoras uma preocupação com o resultado, com o objetivo do trabalho, sem, contudo, explicitarem como ocorre a comunicação desses objetivos. Que podem ocorrer de quatro maneiras diferentes, segundo Fazenda⁴²: existe a interdisciplinaridade heterogenia, que seria uma visão geral aprofundada do conhecimento; a pseudo interdisciplinaridade, na qual se recorre aos mesmos instrumentos de trabalho, sem haver comunicação de ideias; a inter complementar, agrupamento de disciplinas para complementação de seus domínios de estudo; e a inter unificadora, aonde ocorre coerência na integração teórica e metodológica.

Não consegui perceber nos registros das professoras uma compreensão dessa ideia de interdisciplinaridade enquanto interação que possui diferentes níveis. A maioria dos docentes concordou que ser interdisciplinar é ter um objetivo em comum, neste caso concluo que não há uma preocupação de como as disciplinas vão trabalhar ou interagir, se elas estiverem tratando do mesmo tema já estão realizando a interdisciplinaridade, segundo este grupo de educadores. Isto é algo preocupante, pois a interação exige o mínimo de relacionamento entre os conhecimentos, e não uma simples comunicação de opiniões.

No que se refere a disciplina de História foram aproveitadas todas as discussões inseridas nas demais disciplinas para complementação do que era de seu interesse. Já relatei a participação da professora de História nas atividades realizadas pelas professoras de Geografia, Língua Portuguesa, Artes e Ciências. Por isso, não retomarei essas discussões, acrescentarei apenas o que foi trabalhado, especificamente, na História. Acrescentei o conhecimento da mega-fauna, realizando para isso pesquisas em que os alunos teriam que identificar o local onde esses animais viviam e suas características físicas, além de identificarem qual a relação desse animal com o cotidiano dos homens pré-históricos. Analisei também com os alunos as teorias de migrações que existem e que explicam a chegada dos homínidos à América. Para tanto, fiz uso de mapas que explicitam essas teorias e que possibilitam aos alunos uma compreensão mais clara da localização geográfica da qual tratei. Falei também das teorias de Darwin sobre a evolução humana, reconhecendo as etapas dessa evolução: *homo habilis*, *homo erectus*, *homo sapiens* e *homo sapiens-sapiens*. Discuti também acerca das periodizações da Pré-história e suas principais características, usando como

⁴² *Ibidem*, p. 30.

subsídios o livro didático, documentários e textos extras. Apresentarei a seguir as principais ações desenvolvidas ao longo do projeto:

Brincadeira da mímica: esta serviu para introduzir as discussões sobre a linguagem não-verbal e a relação que esta possui com o contexto histórico de cada grupo humano. Foi por meio desta atividade que consegui inserir a corporeidade, quebrando com a estrutura linear geralmente usada como padrão na sala de aula. A qual se preocupa apenas com a mente dos educandos e desconsidera, portanto, uma parte do sistema que não se desconecta, o corpo. O corpo necessita de movimento e ele não se dissocia da mente. “Novos estudos mostram que é necessário questionarmos urgentemente a corporeidade como instrumento de aprendizagem [...]”⁴³.

Documentário Vivendo Entre as Feras (Discovery): por meio deste documentário possibilitei aos alunos a visualização das possíveis estratégias usadas pelos homens primitivos para a caçada e sobrevivência em meio a grandes animais, que ora era a sobrevivência, ora a sentença de morte daqueles homens. Além disso, foi possível perceber a evolução humana e a comunicação desenvolvida pelos grupos a depender de suas necessidades e artefatos culturais.

Produção de pinturas: releitura de pinturas rupestres e produção de uma pintura com aspectos da atualidade. Na primeira atividade os alunos analisaram várias pinturas pré-históricas e usando a imaginação tentaram representar alguma realidade do período estudado. Já na segunda, fizeram o exercício de imaginar se na atualidade não tivessem a fala nem a escrita como conseguiriam se comunicar. A partir disso, os alunos representaram sua realidade contemporânea sem o uso da escrita comum e os demais teriam que descobrir o que eles estavam querendo comunicar. A Figura 12 mostra os alunos durante a realização da releitura de pinturas rupestres.

Por meio destas atividades dinâmicas e que valorizam a expressão artística me aproximei dos alunos de maneira afetiva. Conforme Ranghetti: “Sentir-se bem no ambiente de aprendizagem, ser aceito e valorizado como ser que pensa, sente, conhece, apresenta-se como o alicerce de uma relação educativa em que a afetividade se faz presente.”⁴⁴. Tal princípio é inerente à prática interdisciplinar como nos aponta a autora, a qual afirma ainda que: “[...] a afetividade é afetar e ser afetado pelo outro, instigando as energias e ativando nosso eu para a

⁴³ ROSA, Miriam S. de Oliveira. Corporeidade. In: FAZENDA, Ivani A. (Org.). **Dicionário em construção – interdisciplinaridade**. Cortez, 2001, p. 186.

⁴⁴ RANGHETTI, Diva Speza. Afetividade. In: FAZENDA, Ivani A. (Org.). **Dicionário em construção – interdisciplinaridade**. Cortez, 2001. p. 88.

ação. Isto pressupõe humildade, parceria, reciprocidade – princípios da teoria da interdisciplinaridade”⁴⁵.

Figura 12 – Alunos produzindo releituras Pinturas Rupestres: 17/03/2011



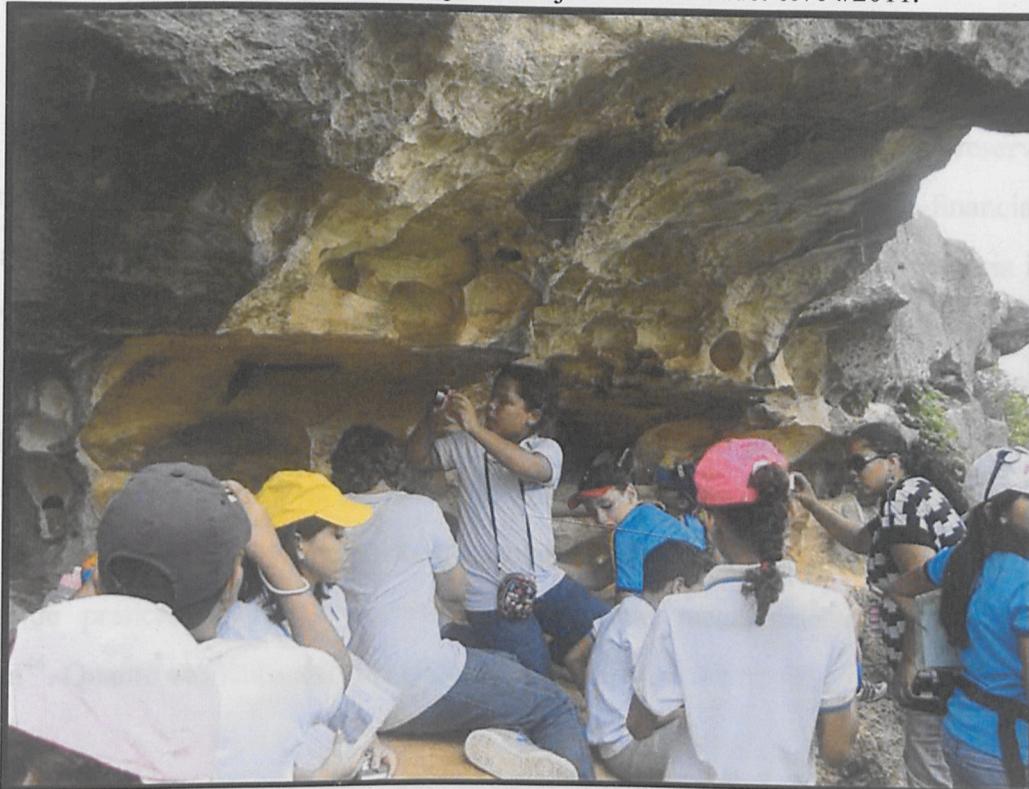
Fonte: fotografia de Aline Lima
Acervo: pessoal

Visita ao Lajedo de Soledade: esta etapa foi a mais esperada por professores e alunos, pois a curiosidade de ver, pessoalmente, parte daquilo que haviam estudado em sala de aula gerava ansiedade e euforia. A aula de campo contou com a participação de 90% dos alunos, o que foi um fator surpresa já que os custos com a viagem ficaram altos, pelo fato de o local visitado ser bastante distante da cidade do Natal-RN. Nesta atividade foi possível conhecer as ações políticas de preservação do patrimônio histórico e verificar de perto as Pinturas Rupestres que os alunos haviam estudado (Ver Figuras 13 e 14).

Fonte: fotografia de Aline Lima
Acervo: pessoal

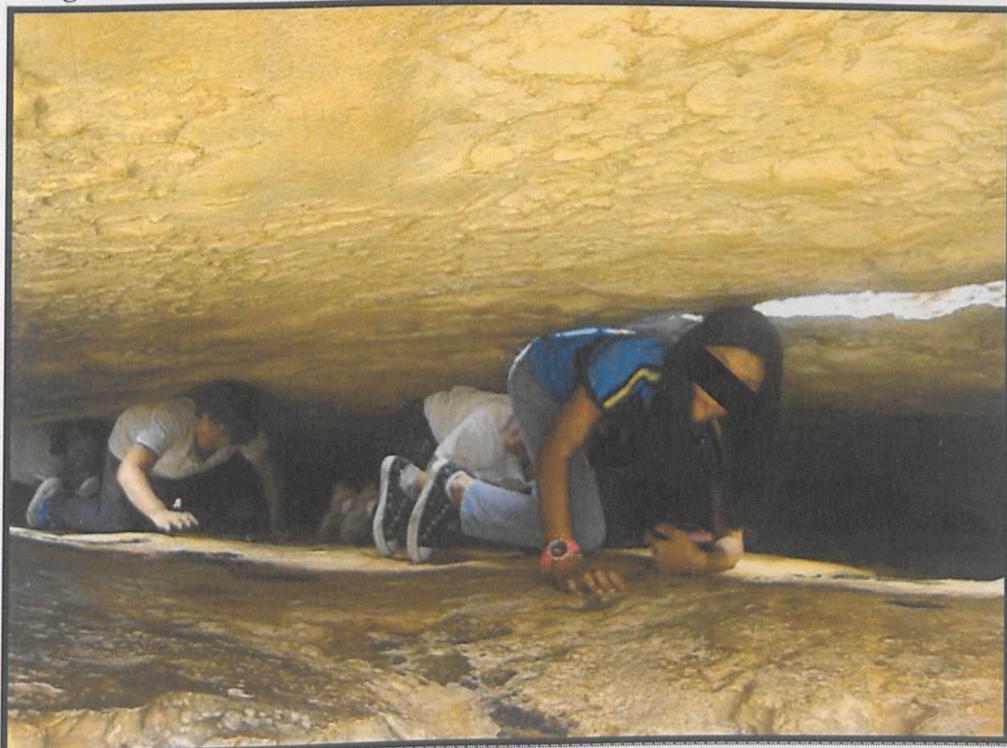
⁴⁵ Ibidem, p. 89

Figura 13 – Aula de Campo em Lajedo de Soledade: 09/04/2011.



Fonte: fotografia de Aline Lima
Acervo: pessoal

Figura 14 – Alunos passando pela caverna em Lajedo de Soladade: 09/04/2011.



Fonte: fotografia de Aline Lima
Acervo: pessoal

O Rio Grande do Norte possui dezenas de sítios arqueológicos, por vezes eram lugares de habitação ou cemitérios, ou ainda locais para realização de cerimônias religiosas. Dentre os vários sítios existentes no Estado, apenas o Lajedo é protegido e preservado por uma instituição privada, a “Fundação Amigos do Lajedo da Soledade”, financiada pela Petrobrás. Apesar disso, o Lajedo pode ser considerado um monumento da memória indígena que tem sido desconsiderado pela população em geral. No próprio livro adotado pela escola, na qual desenvolvi este trabalho, não há indícios de vestígios pré-históricos no Rio Grande do Norte, por isso foi necessário o encaminhamento de pesquisas para que os alunos pudessem conhecer os sítios arqueológicos presentes no Estado, e aprofundar os conhecimentos sobre o que seria visitado. Diante do exposto, fica claro o que afirmam Frangiotti e Costa, que a vivência de práticas interdisciplinares funciona como mecanismo de formação para a cidadania⁴⁶. Quanto aos sítios arqueológicos,

Esses locais – sítios arqueológicos de pinturas e gravuras rupestres – plenos de sacralidade e significação cultural, bem respondem pelos patrimônios imóveis indígenas, e devem ser merecedores do mesmo respeito patrimonial que, por comparação, creditamos às velhas capelas de oragos católicos. Mas tal não acontece.⁴⁷

Esses vestígios materiais surgem ao longo de toda história da expansão territorial brasileira. Durante o século XX, no Nordeste, ocorreu um momento de discussões e problematizações acerca da pré-história no Estado. Ganhando espaço em jornais e revistas dos diversos institutos históricos e geográficos e seus semelhantes.

Durante a maior parte do tempo, seguramente até a década de 60 – com as raras e honrosas exceções habituais -, predominam dois enfoques nas explicações do que representam as inscrições rupestres: ou são vestígios desgastados vestígios a demonstrar que nossos índios seriam esquecidos descendentes de povos euro-asiáticos, tornados à selvageria, hipóteses que teria uma variante posterior, a de eventualmente, serem eles decaídos restos de uma civilização superior anteriormente existente no Brasil ou em algum outro lugar da América, ou, então, como opção radical, nada significariam – sendo, pois simples ‘garatujas’ indígenas.⁴⁸

⁴⁶ FRANGIOTTI, Perla Cristina; COSTA, Paula H. L. da. **Desenvolvimento dos temas Transversais através do Projeto:** Auxílio na sistematização/organização dos conteúdos em Educação Física escolar. Disponível em www.eefe.ufscar.br/pdf/perlas. Acessado em 08 de maio de 2010.

⁴⁷ SPENCER, Walner Barros. O patrimônio cultural desconsiderado: o Lajedo de Soledade. In: **Mneme: revista de humanidades**. Dossiê Arqueologias Brasileiras, v.6, n 13, dez. 2004/jan. 2005. Disponível em <http://www.seol.com.br/mneme>. p. 2.

⁴⁸ *Ibidem*, p. 5.

Esta visão depreciativa precisa ser desconstruída junto aos alunos, e esse é um papel importante para os professores não só de História, mas também das demais áreas de conhecimento. O Lajedo foi dividido em ravinas pelos estudiosos da área. Existem ravinas em que predominam pinturas de animais, outras que predominam representações de atividades cotidianas pelos povos que viveram neste local e outras que não foram identificadas, mas que usam de formas geométricas para sua composição. Neste sentido, posso afirmar que não se tratam de simples “garatujas”, mas de representações que possibilitam entender como se dava o cotidiano dos grupos humanos que viveram no Lajedo.

A região do Soledade, no limite sul da Chapada do Apodi, é considerado pelos pesquisadores como um local ritualístico para os povos que o habitaram.

Soledade é um desses lugares. Um imenso afloramento de calcário, na Chapada do Apodi, elevado em 100 metros sobre a planície, onde um profusão de pinturas milenares, em isolamento ou formando conjuntos de grandes painéis, ornaram as ravinas carcomidas pelas águas. O Lajedo de Soledade, sob o ponto de vista patrimonial, não é um simples sítio arqueológico de pinturas rupestres, mas um local sacralizado desde tempos imemoriais, um centro cerimonial pré-histórico, o único, no Brasil que pode, arqueologicamente, e sem nenhuma dúvida, ser assim considerado.⁴⁹

A partir do exposto vejo a importância do estudo da região do Lajedo de Soledade, que se apresenta para os educandos como um local de possibilidades, que vão desde a análise das pinturas rupestres até a noção patrimonial. Para tanto, penso que a presença da aula de campo no projeto “Pré-história do RN” foi fundamental para a consolidação e apropriação dos conhecimentos escolares trabalhados pelos professores em sala de aula.

Observei que apesar de não ter existido uma unificação dos métodos e teorias, houve aproximação real entre as disciplinas, dando espaço, inclusive, para discussões de cunho transversal, como as questões ambientais. Foi debatida pelos professores envolvidos no projeto a questão de como os homens pré-históricos lidavam com o meio ambiente e qual o destino que davam ao seu lixo, neste caso discuti com os alunos, como professora de História a origem dos sambaquis e suas variadas conotações no dia a dia dos homens primitivos. A professora de Ciências e os professores de Geografia analisaram a transformação que o meio ambiente sofreu ao longo da história, relacionando com a visita ao Lajedo de Soledade. Aproveitei, para tanto, as informações trabalhadas por esses professores e relatei à

⁴⁹ Ibid, p. 17.

compreensão da analogia passado/presente, assim como tantos outros aspectos da vida humana no decorrer do tempo. Diferenças e semelhanças, mudanças e permanências foram trabalhadas ao longo da execução do projeto, levando os alunos à reflexão sobre a vida do homem em diferentes tempos.

Após as análises feitas acerca do projeto “Pré-história o RN” percebi que o mesmo trata-se de uma interdisciplinaridade complementar já que houve um agrupamento de disciplinas para complementação dos domínios de uma, que neste caso foi a História. O objetivo inicial era de trabalhar com a integração mútua de conceitos, métodos e objetos. O grupo de professores conseguiu comunicar-se quanto ao objeto de ensino e aos conceitos, porém, os métodos não foram unificados. Mas a atividade não deixa de caracterizar-se como interdisciplinar, pois a simples comunicação de ideias e a complementação dos domínios da História podem ser consideradas como uma ação interdisciplinar.

Um dos propósitos do trabalho interdisciplinar é a superação da dicotomia ensino-pesquisa: a pesquisa como única forma possível de aprendizagem, em outras palavras seria a revolução dos hábitos, tornando-os mais integradores.

Para que isto ocorra, faz-se necessário um treinamento adequado dos professores no efetivo exercício de uma prática interdisciplinar, pois, somente a partir de um treino na arte de compreender e fazer-se entender, na reciprocidade, co-participação e respeito pela opinião alheia, aliados a uma busca e luta para objetivos comuns, haverá condições de eliminação dessa dicotomia.⁵⁰

Nesta pesquisa observei que houve entre os professores esse respeito, e cooperação no trabalhar junto, não houve receio de que sua ação seria ofuscada por outro profissional (apesar dos principais problemas na execução da atividade ter sido a falta de diálogo uns com os outros). Isto facilitou o desenvolver da atividade, que apesar das poucas reuniões para planejamento, conseguiu comprovar que é possível se executar a interdisciplinaridade de maneira positiva, a despeito de tantos problemas.

Um professor bem sucedido tem compromisso, gosto pelo conhecer, empenho pessoal. Porém, em muitos casos acabam solitários frente a acomodação do grupo institucional a que pertence. No caso deste projeto, poucos professores ficaram apáticos, e mesmo com certo descaso realizaram o mínimo de atividade possível como havia sido

⁵⁰ FAZENDA, Ivani A. Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro: efetividade ou ideologia. São Paulo: Loyola, 1979, p. 47.

combinado, deste modo os demais se sentiram motivados a continuar. A grande questão é: como o professor deve se engajar num trabalho interdisciplinar, se sua formação foi fragmentada? Percebi essa problemática nas entrevistas e questionários realizados com os professores, comprovei que a formação superior foi falha neste aspecto.

Para superação deste problema Fazenda propõe que os professores tornem-se pesquisadores, associado a isto é necessário uma instituição que invista na superação desses obstáculos.

Duas categorias de problemas emergem ao pensarmos na execução de um projeto interdisciplinar – a primeira delas refere-se à dificuldade na explicitação e conseqüente compreensão do significado antropológico e histórico da interdisciplinaridade. A segunda estaria na ausência de um método ou caminho que pudesse simplificar a viabilidade do trabalho ou da ação interdisciplinar.⁵¹

Percebi esta falta de compreensão do significado da palavra interdisciplinaridade na discussão realizada anteriormente, onde apresentei a fala dos docentes, que geralmente não conseguiram explicar objetivamente e solidamente o que consideram por interdisciplinaridade. Geralmente eles estavam preocupados em suas falas por apresentar a interdisciplinaridade como um plano de ação em que os educadores atuariam juntos e com um objetivo comum.

Em projetos interdisciplinares é necessária a intermediação de um coordenador competente. Pois a prática de cada um está relacionada com seu contexto histórico, acadêmico, pessoal e profissional. Deste modo, o coordenador tem o papel também de diminuir as diferenças de olhares e comportamentos metodológicos entre os professores. A escrita do projeto de ensino deve partir de uma clareza, detalhamento e coerência. Em anos anteriores esse foi um grande problema, pois nem havia projeto. No ano de 2011, porém, houve uma construção coletiva do projeto que passou a fazer sentido para os profissionais envolvidos na atividade.

Coerência pode ser entendida como nexos entre dois fatos ou ideias, deve haver ligação entre o pensar, o fazer e o sentir. Na escrita do projeto para que houvesse coerência com a realidade vivida foi necessária a intermediação dos professores e da coordenadora pedagógica, que auxiliou no planejamento e execução das atividades.

⁵¹ FAZENDA, Ivani A. **Interdisciplinaridade: História, teoria e Pesquisa**. Campinas: Papirus, 1994, p. 66.

A interdisciplinaridade propicia condições para que o criador e a criação transmudem de lugar, construindo-se ora como autores, ora como sujeitos [...]. Ser interdisciplinar não permite atitudes de incoerência que se caracterizam pelo aniquilamento de alguns dos atributos da interdisciplinaridade [...].⁵²

Esses atributos são: a afetividade, o respeito e a humildade. Sem os quais não há trabalho interdisciplinar coerente. Neste projeto, buscou-se a coerência tanto na produção do planejamento quanto na execução do mesmo, o que garantiu que esta prática se destacasse com relação aos anos anteriores.

Outra categoria que selecionei para a análise nesta pesquisa foi a mudança. Sem a qual não há aceitação do novo, a ruptura e o desequilíbrio comuns das práticas integradoras. Ou seja, é necessária uma reorganização sucessiva da maneira de pensar e agir. “Estar aberto à uma mudança exige exercício no cotidiano uma *atitude* diferenciada frente ao saber, assumir um agir *dialogico* com os alunos em qualquer nível [...]”⁵³ Mais do que grandes inovações, mudar é construir um trabalho coerente com a realidade e as necessidades dos alunos, somos seres mutantes, mas precisamos das parcerias para mudar a sociedade.

Percebi que, nesta perspectiva, os professores se empenharam em desenvolver mudanças em suas práticas e aprenderam uns com os outros, no entanto, ainda houve problemas, alguns deles relacionados ao convívio dos docentes. Quando questionados sobre as dificuldades em se trabalhar interdisciplinarmente, os professores assim analisaram:

“Conviver com outros professores, no que diz respeito a horários e boa vontade.”

“Para mim é o tempo curto para dialogar e trocar ideias com os professores envolvidos no projeto”

“Na minha experiência o fator ‘tempo’, que muitas vezes é um pouco corrido. [...]”

“Falta de comunicação entre os professores.”

“Uma das dificuldades está no envolvimento de determinados professores individualmente, na falta de articulação devido ao tempo e até mesmo pela falta de conhecimento teórico que leve-os a perceberem a importância da interdisciplinaridade.”

“O compromisso e forma de trabalho com que o projeto é desenvolvido por cada profissional [...]”

⁵² FAZENDA, Ivani A.(Org.). **Dicionário em construção** – interdisciplinaridade. São Paulo: Cortez, 2001. p.

37.

⁵³ *Ibidem*, p. 70.

Nestas frases estão claramente demonstradas que o grande problema não está na instituição, não há empecilhos no que refere à falta de materiais ou na coerência do projeto; mas no relacionamento dos professores, que na fala da maioria está associado aos fatores “tempo” e “compromisso”. Como ressalta Ivani fazenda, a interdisciplinaridade é uma comunicação de pessoas, mais do que disciplinas e conteúdos, por isso a importância de estar aberto às mudanças, ao diálogo, às parcerias.

Diante desta problemática dos relacionamentos e do olhar que uns criam sobre os demais, procurei analisar como eles próprios avaliam seu trabalho. No caso do professor de Geografia, ele afirmou que em anos anteriores não realizou as atividades como deveria, mas que neste ano havia mudado de posicionamento, muito embora ainda tenha apresentado dificuldades em realizar aquilo que foi combinado na reunião inicial e na redação do projeto. Assim como esse professor, os demais também avaliaram suas ações de maneira positiva, mesmo que alguns tenham colocado novamente a questão do tempo como empecilho para a realização efetiva dos planejamentos.

Ouvi também os alunos no que diz respeito às suas impressões acerca do projeto. Produzi neste caso vídeos coletivos, em um grande círculo debati, com os discentes, problemáticas referentes à interdisciplinaridade. O meu objetivo era investigar se a ação foi favorável à aprendizagem e como os alunos se sentiram diante de uma prática inusitada para eles. Respeitei o fato de a maioria não querer falar diante da câmera, mas ouvi a todos com respeito e considerando suas opiniões tão relevantes quanto à dos professores.

A maioria deles se sentiu muito bem participando do projeto, além de afirmarem que conseguiram aprender melhor os conteúdos disciplinares. “Porque foi mais fácil a gente aprender porque a gente entrou mais na vida deles”, esta fala remonta ao fato da aproximação que estes alunos tiveram com a realidade pré-histórica, partindo de problemáticas do presente, como a linguagem não verbal, as questões ambientais, as artes, a importância do fogo e de outras tantas descobertas que se empreenderam neste período da História. Outros alunos afirmaram: “Porque a gente pode aprender mais, como é, aprender melhor com os professores”, “Porque em grupo a gente aprende muito melhor, na sala o professor explica, mas a gente não consegue entender, e a gente entende fazendo”. Note que nesta última fala se ressalta a importância da participação do aluno no processo de ensino-aprendizagem, premissa fundamental das práticas interdisciplinares. “Sala de aula interdisciplinar. [...] Existe nela certos elementos que a identificam, que a singularizam e merecem ser destacados quando

se pensa num projeto interdisciplinar.”⁵⁴, a saber: a avaliação é processual e o cumprimento das atividades primordial; a autoridade do professor é conquistada, assim como a autonomia do aluno; existe a satisfação, a humildade, a cooperação, a heterogeneidade, o questionamento.

Nesta perspectiva, dialoguei com Paulo Freire⁵⁵, sobretudo, com a noção de que não há docência sem discência. Em outros termos, algo só é realmente aprendido se o aluno for capaz de recriar, de refazer o ensinado. Quanto mais se desenvolve a capacidade de aprender, mais se desenvolve a “curiosidade epistemológica”. “[...] Neste caso, é a força criadora do aprender de que fazem parte a comparação, a repetição, a constatação, a dúvida rebelde, a curiosidade não facilmente satisfeita, que supera os efeitos negativos do falso ensinar. [...]”⁵⁶.

No que concerne ao ensino de História, usei recursos que sinalizam para uma educação coerente com tendências mais renovadoras da atualidade, que primam por um ensino que valorize a aproximação da realidade local dos alunos. Partii de uma noção de comparação entre passado e presente, contextualizando as atividades realizadas em sala de aula, deste modo, não suprimi os conteúdos, pelo contrário trabalhei-os de maneira desafiadora, por meio de atividades que instigaram os alunos à reflexão e ao sentimento de pertencimento ao processo de aprendizagem. “O passado de vê ser interrogado a partir de questões que nos inquietam no presente (caso contrário, estudá-lo fica sem sentido). Portanto, as aulas de História serão muito melhores se conseguirem estabelecer um duplo compromisso: com o passado e o presente”⁵⁷. Partindo desse pressuposto, analisei a linguagem não verbal desenvolvida pela mídia na atualidade e comparei, junto aos alunos, com as inscrições rupestres, além de discuti a importância da preservação dos vestígios arqueológicos localizados em Apodi como um patrimônio histórico do Estado do Rio Grande do Norte.

⁵⁴ FAZENDA, Ivani A. **Interdisciplinaridade** – um projeto em parceria. São Paulo: Loyola, 1995. p. 81.

⁵⁵ FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: paz e terra, 1996. (Coleção Leitura).

⁵⁶ Ibidem, p. 25.

⁵⁷ PINSKY, Jaime; PINSKY, Carla. O que e como ensinar – Por uma História prazerosa e conseqüente. In: KARNAL, Leandro (Org.). **História na sala de aula**: conceitos, práticas e propostas. 6ed. São Paulo: Contexto, 2010. p. 23.

IV – A APRENDIZAGEM EM HISTÓRIA E O TRABALHO DE UMA PROFESSORA PESQUISADORA

O ensino-aprendizagem em História é um processo específico e bastante complexo. Neste trabalho monográfico discuto a integração interdisciplinar como uma forma de tornar mais leve e, ao mesmo tempo, concreto o trato com as problemáticas de formação do cidadão, exigência básica para o ensino de História.

A História, enquanto disciplina, enquadra-se no que ficaram conhecidos no século XIX como “saberes fundamentais”¹. Nesta perspectiva, é primordial que se estabeleça qual conhecimento histórico a escola deve produzir ou vem produzindo. Foi seguindo esta linha de pensamento que estabeleci meus planos de ação docente para o “Projeto Pré-história do RN”. Organizei os conteúdos históricos a partir de uma contextualização e do uso de diferentes fontes e linguagens, as quais auxiliaram a busca por respostas às problemáticas do tempo presente.

Para isso, iniciei os trabalhos examinando os conhecimentos prévios dos alunos acerca da Pré-história. Uma das primeiras ações foi a discussão sobre a linguagem não-verbal e suas repercussões para a sociedade atual. Os alunos puderam refletir e debater sobre diferentes formas de comunicação que os seres humanos são capazes de realizar. A partir disso, pude ampliar as noções de pinturas rupestres que os alunos já possuíam, consolidando, para tanto, um conhecimento sistemático e “científico”. Deste modo, a escola, de fato, assumiu seu papel de local de produção do conhecimento, conhecimento este que deve, segundo os padrões mais atualizados do ensino, está relacionado com o contexto sócio-histórico dos alunos. Como afirma Circe Bittencourt,

Em decorrência da concepção de escola como lugar de produção do conhecimento, as disciplinas escolares devem ser analisadas como parte integrante da *cultura escolar*; para que se possam entender as relações estabelecidas com o exterior, com a cultura geral da sociedade. Conteúdos e métodos, nessa perspectiva, não podem ser entendidos separadamente, e os conteúdos escolares não são vulgarizados ou meras adaptações de um conhecimento produzido em “outro lugar”, mesmo que tenham relações com esses outros saberes ou ciências de referência. A seleção de conteúdos escolares, por conseguinte, depende essencialmente de finalidades

¹BITTENCOURT, Circe M. Fernandes. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2009.

específicas e assim não decorre apenas dos objetivos das ciências de referência, mas de um complexo sistema de valores e de interesses próprios da escola e do papel por ela desempenhado na sociedade letrada e moderna.²

Esta é uma preocupação também presente nos Parâmetros Curriculares Nacionais de História, os quais sugerem um ensino contextualizado e preocupado com as problemáticas sociais mais emergentes. Quanto ao saber escolar assim declaram os PCN:

[...] o saber escolar está relacionado a uma diversidade de tradições próprias da história da educação brasileira e mantém relações com poderes e valores diversificados da realidade social. Impõe a necessidade de valorizar o professor como um trabalhador intelectual ativo no espaço escolar, responsável junto com seus iguais pela clareza e definição dos objetivos e dos conteúdos para a disciplina que leciona. Aponta para o fato de que a transformação da prática do docente só acontece quando, no exercício de seu trabalho, ele coloca em discussão suas ações, explicita seus pressupostos, problematiza a prática, busca e experimenta alternativas de abordagens e de conteúdos, desenvolve atividades interdisciplinares, faz escolhas diversificadas de recursos didáticos, analisa dificuldades e conquistas, compartilha experiências e relaciona a prática com a teoria.³

Apesar de entender que a abordagem dos conteúdos históricos de maneira não linear é uma prática interessante e significativa, optei por trabalhar com um ensino que priorizou a linearidade histórica. Muito embora, esta tenha sido ressignificada, já que inseri novas linguagens e diferentes fontes para facilitar o processo de apropriação do conhecimento histórico pelos alunos.

A partir da década de 80 do século XX se acentuaram as pesquisas acerca do ensino de História, as quais concluíram que a História era vista, durante séculos, como uma matéria decorativa. Até os dias atuais ainda se percebe esse pensamento que parece cristalizado, todavia, pode ser modificado. A mudança só será efetiva se partir dos professores, tendo em vista que são esses profissionais os intermediários entre as renovações historiográficas e o conhecimento escolar. Quanto às práticas mnemônicas no ensino de História, assim afirma Circe Bittencourt:

Na prática, no entanto, parece ter prevalecido não exatamente a preocupação com uma memorização ativa, mas simplesmente com a decoração de nomes e datas de grandes heróis e dos principais acontecimentos da história nacional [...] Os métodos de ensino baseados na memorização correspondiam

²Idem, 2009, p. 39.

³BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais: História**. Brasília: MEC / SEF, 1998b, p. 29.

a um entendimento de que “saber história” era dominar muitas informações, o que, na prática, significava saber de cor a maior quantidade possível de acontecimentos de uma história nacional. Evidentemente, as críticas a esse método foram inevitáveis. Desde o fim do século XIX, podia-se encontrar uma literatura que sugeria a necessidade de novos métodos, baseados em autores como Montessori, por intermédio dos quais se introduziram propostas dos denominados métodos ativos, que incentivavam a participação e o envolvimento dos alunos na aprendizagem.⁴

Acredito que a prática da memorização é uma etapa importante da aprendizagem, no entanto, essa memorização não deve ocorrer como uma prática vazia, não reflexiva. Para solucionar este problema organizei atividades que partiam da reflexão dos alunos e não da simples reprodução do conteúdo presente nos manuais didáticos. Ao final deste trabalho (Apêndice A) pode-se ver um modelo de prova que utilizei para avaliar os resultados finais do processo de ensino-aprendizagem. Segui, para isso, o padrão de avaliação proposta pela escola, no que consta a quantidade de questões.

No que se refere às pesquisas escolares orientei os alunos para que eles não reproduzissem simplesmente aquilo que eles encontram aos montes nos sites de pesquisa da rede. Para tanto, a pesquisa sobre os sítios arqueológicas do Estado do RN foi organizada da seguinte maneira: primeiro os alunos teriam que encontrar informações e imagens mais gerais sobre o tema, posteriormente esse material seria compartilhado com a turma e serviria de base para a análise e produção textual no caderno. Da mesma maneira, seguiram-se as demais pesquisas que complementaram o conhecimento geral dos alunos. Neste caso, primei por um processo de memorização consciente dos conteúdos, sobre os quais os alunos foram ativos na aquisição do conhecimento.

Para entender as descobertas mais importantes sobre a vivência na Pré-história, discuti junto aos alunos questões atuais como o uso do fogo no cotidiano e nas indústrias, a importância da comunicação e da utilização dos metais na nossa vida. Partindo de questões do presente é que foram estudados aspectos sobre o Paleolítico, o Neolítico e a Idade dos Metais. Foram usados recursos como: documentário, textos e atividades propostas pelo livro didático.

Vejo o estudo da Pré-história local como uma forma de superar o ensino elitista e centrado nos grandes personagens da história. Além de ser uma forma de compreender que os primeiros habitantes das terras que hoje formam o Brasil constituem um aspecto fundamental para a construção da “identidade nacional”.

⁴ BITTENCOURT, Circe M. Fernandes. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2009, p. 60-70.

Deste modo, debati com os alunos a própria noção depreciativa que se estabeleceu no senso comum, e até na historiografia, no que se refere à Pré-história. Seriam os seres humanos, que viveram neste período, menos importantes que outras civilizações? Suas descobertas e capacidade inventiva e adaptativa não interferiram em nossa realidade hoje? Para responder a esses questionamentos construí junto aos alunos, ou melhor, reconstruí a noção que eles possuíam sobre esse período histórico, passando a associar a História como uma disciplina que problematiza o passado e que vê seus acontecimentos como resultantes de um processo que envolve o homem, o espaço e suas ações ao longo e do tempo. Logo, a Pré-história enquadra-se no rol de assuntos importantes para a formação inicial dos docentes, ao apresentar a história local como algo constituído bem antes da colonização portuguesa no nosso país.

E, mais grave, desistimos de, ao menos, nos aproximar do patrimônio cultural da humanidade. E qual é o papel do professor senão estabelecer uma articulação entre o patrimônio cultural da humanidade e o universo cultural do aluno? Ora, a presença do homem civilizado neste planeta tem poucos milhares de anos e tem causado terríveis males: destruímos sem dó a natureza, submetemos os mais fracos, matamos por atacado e a varejo, deixamos um terço da população mundial com fome, queimamos índios e por aí afora. Mas nossa presença não foi escrita apenas com sangue. Escrevemos poesia sublime, teatro envolvente e romances maravilhosos. [...] O professor de História não pode ficar preso apenas a modos de produção e opressão (embora isso seja fundamental), mas pode e deve mostrar que, graças a cultura que nós, membros da espécie humana, produzimos, temos tido talento para nos vestir mais adequadamente que os ursos, construir casas melhores que o joão de barro[...] Cada estudante precisa se perceber, de fato, como sujeito histórico, e isso, só se consegue quando ele se dá conta dos esforços que nossos antepassados fizeram para chegarmos ao estágio civilizatório no qual nos encontramos. Para mal, mas também para o bem, afinal de contas. [...] ⁵

Entendo o estudo da Pré-história como um processo fundamental para a compreensão da narrativa histórica. Para isso, associei a aprendizagem dos alunos ao entendimento dos principais conceitos dessa área, bem como à apreensão de como se produz o conhecimento histórico. Parti do pressuposto de que a aprendizagem deve ser algo significativo para os alunos.

⁵ PINSKY, Jaime; PINSKY, Carla. O que e como ensinar – Por uma História prazerosa e conseqüente. In: KARNAL, Leandro (Org.). **História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas**. 6 ed. São Paulo: Contexto, 2010, p. 20-21.

Para consolidar e até avaliar e a minha proposta de trabalho. Solicitei aos discentes uma produção textual que relatasse a experiência da aprendizagem em História partindo de uma perspectiva interdisciplinar. Selecionei alguns que jugo importante para a análise. Nestes textos pude perceber que a maioria dos alunos mostrou-se mais interessados pela disciplina História e passaram a gostar mais de estudá-la. Além de reverem seus conceitos sobre a própria história.

Com o projeto “Pré-história do RN”, o conteúdo de História ficou mais fácil e simples de aprender, pois foi mais uma etapa do ensino em que descobrimos as origens da nossa era. Durante todo o projeto, também aprendi que a área interdisciplinar pode colaborar com a matéria de história. [...] Para mim, história é um conjunto de acontecimentos da antiguidade que mostram como evoluímos como humanos. [...] Sem dúvida foi um dos melhores anos de aprendizado que já tive. (Dáleth Saldanha de Souza, 6º A)

Notadamente, neste trecho percebemos a importância da prática da interdisciplinaridade para o ensino-aprendizagem em História, que se apresenta ainda na maioria dos registros como um estudo sobre o passado. Mas já notei um avanço sobre o próprio significado desse passado. Em outro texto, já aparece a perspectiva da contemporaneidade relacionada à noção de História.

No projeto Pré-história do RN, em 2011, nós aprendemos muitas coisas sobre o passado da terra, sobre os seres que habitavam aqui á muito tempo, sobre o clima, sobre o relevo e muito mais. Com o projeto, a nossa aprendizagem se tornou muito mais fácil, pois ficou mais dinâmica, com mais atividades práticas do que teóricas. [...] No ano de 2011, além do projeto nós aprendemos também sobre o conceito de história, que para mim se tornou a soma de todos os acontecimentos que aconteceram no passado até os dias de hoje. Enfim, o projeto Pré-história do RN foi muito bom para nós e para o nosso aprendizado. (Maria Clara F. de Oliveira, 6º B)

A aluna ressalta a relevância de inserir novas linguagens e dinamicidade ao trabalho com os conteúdos. Característica também observada pela aluna Carolina Freitas, a qual afirmou que:

Se divertindo aprende mais. Essa é uma ideia muito difundida hoje em dia, mas se colocando em prática com o verdadeiro sentido se vê bons resultados. Foi o que aconteceu no projeto “Pré-história do RN”, e se para alguns a matéria de história era difícil, então não teve do que reclamar. Com discursões mais do que legais, nós conseguimos fazer uma verdadeira viagem para o passado, com homens ainda sendo nomades e morando em cavernas.

A história da humanidade, do planeta, das plantas e etc estão todas interligadas e não fazem parte do passado, na verdade, história é o que estamos fazendo agora e não só o que já aconteceu. Se o homem antes não se comunicava com palavras, hoje em dia existem vários tipos de linguagem: verbal, não verbal, com gestos, e muitos outros. É com ajuda do passado, unido com o presente, que fazemos/ vamos pro futuro. (Carolina Silva de Freitas, 6º D)

Uma observação, igualmente importante neste texto, é a percepção de que o conhecimento é um todo e assim ele deve ser lecionado. Ou seja, até mesmo alguns alunos conseguiram constituir uma noção da interdisciplinaridade. Que, segundo Circe Bittencourt, pressupõe a existência das disciplinas,

O termo *interdisciplinaridade* fornece-nos pistas para uma resposta a essa indagação. Para existir interdisciplinaridade, parece obvio que deve haver, além de disciplinas que estabeleçam vínculos epistemológicos entre si, a criação de uma abordagem comum em torno de um mesmo objeto de conhecimento. Dessa forma, no aspecto epistemológico, o ponto central parece ser o oposto. É fundamental o professor ter profundo conhecimento sobre a *sua disciplina*, sobre seus conceitos, conteúdos e métodos próprios do seu campo de conhecimento, para poder dialogar com os colegas de outras disciplinas. [...]⁶

Novamente, ressalto a relevância de se dominar bem o conhecimento histórico para, então, interagir com outras disciplinas. No caso desta pesquisa, houve também a utilização do estudo do meio para consolidar o conhecimento construído na sala de aula.

Existem inúmeros relatos de experiências de estudo do meio realizados por professores de História. A maior parte delas ocorre em cidades históricas, lugares com monumentos históricos consagrados. A preferência por estudos do meio em cidades com esse perfil indica a necessidade de deter-se na concepção de patrimônio histórico e na constituição dos “lugares de memória” da sociedade brasileira. A educação patrimonial integra atualmente os planejamentos escolares, e especialmente os professores de História têm sido convocados e sensibilizados para a tarefa, que envolve o desenvolvimento de atividades lúdicas e de ampliação do conhecimento sobre o passado e sobre as relações que a sociedade estabelece com ele: *como é preservado, o que é preservado e por quem é preservado.*⁷

O trabalho com a aula de campo ao Lajedo de Soledade fugiu dessa concentração dos estudos nas cidades históricas, já que segundo Spencer o sítio arqueológico em questão é um

⁶ BITTENCOURT, Circe M. Fernandes. *Ensino de História: fundamentos e métodos*. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2009, p. 256.

⁷ *Ibidem*, p. 277.

patrimônio desvalorizado⁸. O questionamento pertinente é: qual memória esta sendo valorizada e construída? Busquei a construção coletiva de que a Pré-história foi um momento de renovações e evoluções importantes. O estudo do meio teve, portanto um papel fundamental para a aprendizagem dos estudantes, sobretudo, na compreensão da história como uma construção que não envolve apenas parte dos aspectos da sociedade e da cultura, deixando claro que os grupos humanos, que habitaram o Rio Grande do Norte há milhares de anos, também são fundamentais para a compreensão da realidade atual.

Para a observação da região do Lajedo organizei algumas etapas: o reconhecimento e estudo do espaço estudado, por meio de pesquisas e leituras em sala de aula; a definição do que iria ser observado e por que seria observado; a organização do roteiro de observação e organização do caderno de campo, usado pelos alunos e que serviu como guia de observação; a própria aula de campo e por último o tratamento das informações. Estas etapas seguidas, são também sugeridas por Circe Bittencourt⁹.

Associado ao trabalho de sala de aula me mantive atualizada nas leituras acerca dos métodos de ensino e da própria narrativa histórica, para que minha ação docente fosse mais significativa e alcançasse os objetivos básicos da História, já discutidos anteriormente.

Após um longo período de contato com referenciais teóricos, bibliográficos e fontes documentais, posso concluir que se a interdisciplinaridade não é a solução para a complementação das funções básicas da História, é uma importante saída para integrar suas especificidades.

A partir do trabalho interdisciplinar é possível alcançar uma contextualização mais ampla e significativa para a realidade sócio-histórica dos alunos. Característica que é associada ao trabalho dos profissionais da História, mas que em uma perspectiva interdisciplinar torna-se mais fácil de ser alcançada.

O Projeto Pré-história do RN, a despeito de suas problemáticas, apresentou-se como uma prática significativa para todas as disciplinas, as quais obtiveram melhores resultados na aprendizagem de seus conteúdos específicos. Os alunos demonstraram maior domínio dos conteúdos, conseguindo relacioná-los com as questões atuais da sociedade. Além de dominarem melhor as noções de tempo e espaço, bem como, a relação que se estabelece entre o passado e o presente. A própria concepção de História passou de uma noção de disciplina

⁸ SPENCER, Walner Barros. O patrimônio cultural desconsiderado: o Lajedo de Soledade. In: **Mneme: revista de humanidades**. Dossiê Arqueologias Brasileiras, v.6, n 13, dez. 2004/jan. 2005. Disponível em <http://www.seol.com.br/mneme>

⁹ BITTENCOURT, Circe M. Fernandes. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2009, p. 281.

que estuda o passado, para uma disciplina que problematiza esse passado a partir das necessidades do presente. A compreensão da Pré-história também foi ressignificada, passando a ser vista como um período de inovações e descobertas significativas para a história da humanidade.

MONOGRAFIAS, DISSERTAÇÕES, TESES E LIVROS

ABUD, Kátia M; SILVA, André C. de Melo; ALVES, Ronaldo Cardoso. *Ensino de História*. São Paulo: Cengage Learning, 2010.

ALVES, Raniida; BRASILEIRO, Maria do Carmo E.; BRITO, Suelde M. de O. Interdisciplinaridade: um conceito em construção. *Episteme-Porto Alegre*, n.19, p. 139-148, jul/dez, 2004.

ANDRÉ, Mari E. D. Afonso de. *Etnografia da prática escolar*. Campinas: Papirus, 1995.

AQUINO, Maria Sacramento. *A transversalidade no currículo do Ensino Fundamental: as questões ambientais em foco*. Natal: 2008. Tese de Doutorado em Educação, UFRN – CCSA, 2008.

AZEVEDO, Cristiane B. de; STAMATTO, Maria Inês S. Historiografia, processo de ensino-aprendizagem e ensino de História. *Revista Metáfora Educacional* (ISSN 1809-2705). Versão on-line www.valdeci.bio.br/revista.html, n. 9, dez/2010, p. 70-88.

AZEVEDO, Cristiane B. Desafios e perspectivas de um currículo de História promover das relações étnico-raciais no Brasil. *Cadernos do CEOM*. Ano 23, n.32 – Etnicidades, p.141-158.

BARROS, José D'Ascunção. *O campo da História: especialidades e abordagens*. Petrópolis: Ed. Vozes, 2005.

BETTEGA, Maria O. de P.; ALBONI, M. D. P. Currículo, escola e pesquisa: a transversalidade em projetos inovadores. Disponível em www.pucpr.br/eventos/educare2008/analise/pdf/298_239. Acessado em 08 de maio de 2010.

BEZERRA, Helen Gonçalves. Ensino de História: conteúdos e conceitos básicos. In: KARNAL, Leandro (Org). *História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2004, p. 37-56.

_____; LUCA, Tania Regina de. Em busca da qualidade – PNLD História – 1996-2004. In: SPOSITO, Maria Encarnação Beltrão (Org). *Livros didáticos de Geografia e História: avaliação e pesquisa*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2006.

BITTENCOURT, Circo M. Fernandes. *Ensino de História: fundamentos e métodos*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

BOURDÉ, Guy e MARTIN, Hervé. *A Escola dos Annales. As escolas históricas*. Lisboa: Europa América, 1990, p. 119-135.

REFERÊNCIAS

ARTIGOS, MONOGRAFIAS, DISSERTAÇÕES, TESES E LIVROS:

ABUD, Kátia M; SILVA, André C. de Melo; ALVES, Ronaldo Cardoso. **Ensino de História**. São Paulo: Cengage Learning, 2010.

ALVES, Ranilda; BRASILEIRO, Maria do Carmo E.; BRITO, Suerde M. de O. Interdisciplinaridade: um conceito em construção. **Episteme**. Porto Alegre, n.19, p. 139-148, jul./dez. 2004.

ANDRÉ, Marli E. D. Afonso de. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papirus, 1995.

AQUINO, Maria Sacramento. **A transversalidade no currículo do Ensino Fundamental: as questões ambientais em foco**. Natal: 2008. Tese de Doutorado em Educação, UFRN – CCSA. 200f.

AZEVEDO, Crislane B. de; STAMATTO, Maria Inês S. Historiografia, processo de ensino-aprendizagem e ensino de História. **Revista Metáfora Educacional** (ISSN 1809-2705). Versão *on-line* www.valdeci.bio.br/revista.html, n. 9, dez/2010, p. 70-88.

AZEVEDO, Crislane B. Desafios e perspectivas de um currículo de História promotor das relações étnico-raciais no Brasil. **Cadernos do CEOM**. Ano 23, n.32 – Etnicidades. p. 141-158.

BARROS, José D'Assunção. **O campo da História: especialidades e abordagens**. Petrópolis: Ed. Vozes, 2005.

BETTEGA, Maria O. de P.; ALBONI, M. D. P. **Currículo, escola e pesquisa: a transversalidade em projetos inovadores**. Disponível em www.pucpr.br/eventos/educere2008/anais/pdf/298_239. Acessado em 08 de maio de 2010.

BEZERRA, Holien Gonçalves. Ensino de História: conteúdos e conceitos básicos. In: KARNAL, Leandro (Org.). **História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2004, p. 37-56.

_____; LUCA, Tânia Regina de. Em busca da qualidade – PNLD História – 1996-2004. In: SPOSITO, Maria Encarnação Beltrão (Org.). **Livros didáticos de Geografia e História: avaliação e pesquisa**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2006.

BITTENCOURT, Circe M. Fernandes. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2009.

BOURDÉ, Guy e MARTIN, Hervé. A Escola dos Annales. **As escolas históricas**. Lisboa: Europa América, 1990, p. 119-135.

- BOVO, Marcos C. Interdisciplinaridade e transversalidade como dimensões da ação pedagógicas. **Revista Urutúgua** – Revista Acadêmica multidisciplinar. Maringá, Universidade Estadual de Maringá, n. 7, p.1-11, Ago/Nov. 2005.
- CAMBI, Franco. **História da pedagogia**. Tradução de Álvaro Lorencini. São Paulo: Fundação Editora da UNESP (FEU), 1999.
- CABRAL NETO, Antônio (Org.). **Política Educacional: desafios e tendências**. Porto Alegre: Sulina, 2004.
- CARLOS, Jairo G. **Interdisciplinaridade no Ensino Médio: desafios e potencialidade**. Petrópolis: Vozes, 1995.
- CAVALCANTE, André Victor; DONATO, Alexsandro. Mini-curso: Análises de livros Didáticos de História: múltiplos olhares para um complexo artefato cultural. In. IV Encontro Estadual de História: Identidades na História, Mini-curso, Natal/RN, 2010.
- COELHO, Ildeu Moreira. A universidade, o saber e o ensino em questão. In.: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; NAVES, Marisa L. de Paula (Orgs). **Currículo e Avaliação na Educação Superior**. Araraquara: Junqueira&Marin, 2005.
- CURY, Carlos R. Jamil. A educação como desafio na ordem jurídica. In: LOPES, Eliana M.T.; FARIA FILHO, Luciano M.; VEIGA, Cynthia G. **500 anos de educação no Brasil**. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.
- EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA, 2 **Anais**. Belo Horizonte, 12 a 15 de setembro de 2004, 6p.
- FAZENDA, Ivani A.(Org.). **Dicionário em construção – interdisciplinaridade**. São Paulo: Cortez, 2001.
- _____. (Org.). **Didática e interdisciplinaridade**. Campinas: Papyrus, 1998.
- _____. (Org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. São Paulo: Cortez, 1989.
- _____. **Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro: efetividade ou ideologia**. São Paulo: Loyola. 1979.
- _____. **Interdisciplinaridade – um projeto em parceria**. São Paulo: Loyola, 1995.
- _____. **Interdisciplinaridade: História, teoria e Pesquisa**. Campinas: Papyrus, 1994.
- _____. **Interdisciplinaridade: qual o sentido?** São Paulo: Paulus, 2003.
- FRANGIOTI, Perla Cristina; COSTA, Paula H. L. da. **Desenvolvimento dos temas Transversais através do projeto: Auxílio na sistematização/organização dos conteúdos em Educação Física escolar**. Disponível em www.eefe.ufscar.br/pdf/perlas. Acessado em 08 de maio de 2010.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Coleção Leitura).

- FONSECA, Selva Guimarães. **Didática e prática de ensino de história: experiências, reflexões e aprendizados**. Campinas: Papyrus, 2003.
- FONTANA, Roseli; CRUZ, Maria Nazaré. **Psicologia e trabalho pedagógico**. São Paulo: Ed. Atual, 1997.
- GONÇALVES, Maria Augusta S. Teoria da ação comunicativa em Habermas: possibilidades de uma ação educativa de cunho interdisciplinar na escola. **Educação e Sociedade**. Campinas, ano XX, n.66, p. 125-140, abril/1999.
- HECKHAUSEN, Heinz. Apud: FAZENDA, Ivani A. **Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro: efetividade ou ideologia**. São Paulo: Loyola, 1979.
- HOBSBAWM, Eric I. **Era dos Extremos: o breve século XX (1914-1991)**. Traduções Marcos Santarrita. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.
- JANTSCH, Ari Paulo; BIANCHETTI, Lucídio (Org.). **Interdisciplinaridade: para além da filosofia do sujeito**. Petrópolis: Vozes, 1995.
- JAPIASSU, Hilton F. 1976. Apud CARLOS, Jairo G. **Interdisciplinaridade no Ensino Médio: desafios e potencialidade**. Petrópolis: Vozes, 1995.
- KARNAL, Leandro (Org.). **História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas**. 6ed. São Paulo: Contexto, 2010.
- KENSKI, Vani Moreira. O papel do professor na sociedade digital. In: CASTRO, Amélia Domingues de; CARVALHO, Ana Maria Pessoa (Orgs.). **Ensinar a ensinar: didática para a Escola Fundamental e Média**. São Paulo: Pioneira Thompson, 2002.
- LIMA, Aline C. Silva; AZEVEDO, Crislane Barbosa de. Interdisciplinaridade e PCN: conceitos e propostas. In: IV ENCONTRO ESTADUAL DE HISTÓRIA: Identidades na História. **Anais**. Natal, 2010.
- _____. O uso de fontes e diferentes linguagens no ensino de História na educação básica. In: XVI SEMINÁRIO DE PESQUISA DO CCSA: Universidade e a Formação Profissional no Mundo Contemporâneo. **Anais**. Natal, 2010.
- _____. A interdisciplinaridade como problema de investigação no ensino de História. In: II Seminário Didática e Ensino de História, Natal: **Centro de Educação**, 2012. Referências adicionais: Brasil/Português. Meio de divulgação: meio digital. Home Page: [<http://sedeh2012.webnode.com/publicações>]
- LOBATO, Anderson Cezar. **Contextualização e transversalidade: conceitos em debate**. Monografia (especialização em educação). 35p. Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais, 2005.
- LOIZOS, Peter. Vídeo, filme e fotografias como documento de pesquisa. In: BAUER, Martin W.; GASKELL, George (editores). **Pesquisa qualitativa com texto, som e imagem: um manual prático**. 2.ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

- THEODORO, Janice. Educação para um mundo em transformação. In: KARNAL, Leandro LÜDKE, Menga. Aprendendo o caminho da pesquisa. In: FAZENDA, Ivani. (Org.). **Novos enfoques na pesquisa educacional**. São Paulo: Cortez Editora, 1992.
- MATIAS, Virgínia C. B. de Queiroz. A transversalidade e a construção de novas subjetividades pelo currículo escolar. In: **Currículo sem fronteiras**. V. 8, n. 1, p. 62-75, jan/jun 2008.
- MOLINA, Ana Heloísa. A formação de professores de História. In: PORTO Júnior, Gilson (Org.). **História do tempo presente**. Bauru: Edusc, 2007, p. 117-138.
- MOREIRA, Antônio F. Barbosa. O processo curricular no Ensino Superior no contexto atual. In.: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; NAVES, Marisa L. de Paula (Orgs). **Currículo e Avaliação na Educação Superior**. Araraquara: Junqueira & Marin, 2005.
- MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. 16 ed. Tradução de Eloá Jacobina. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2009.
- MONTEIRO, Ana Maria. **Professores de História: entre saberes e práticas**. Rio de Janeiro: Mauad X, 2007.
- FREITAS NETO, José Alves de. A transversalidade e a renovação no ensino de História. In: KARNAL, Leandro (Org.). **História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas**. 6ed. São Paulo: Contexto, 2010.
- PINSKY, Jaime; PINSKY, Carla. O que e como ensinar – Por uma História prazerosa e conseqüente. In: KARNAL, Leandro (Org.). **História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas**. 6 ed. São Paulo: Contexto, 2010, p. 17-48.
- RAMOS, Geralda Terezinha. In: fazenda, Ivani A. (Org.) **Dicionário em construção – interdisciplinaridade**. São Paulo: Cortez, 2001.
- RANGHETTI, Diva Speza. Afetividade. In: FAZENDA, Ivani A.(Org.). **Dicionário em construção – interdisciplinaridade**. Cortez, 2001.
- RIOS, Terezinha Azevêdo. Ética e interdisciplinaridade. In:FAZENDA, Ivani C. Arantes. (Org.). **A pesquisa em educação e as transformações do conhecimento**. 2 ed. Campinas: Papirus, 1997(Coleção práxis), p. 122-135.
- ROCHA, Ubiratan. **História, currículo e cotidiano escolar**. São Paulo: Cortez, 2002.
- SILVA, Ítalo B. da. Uma pedagogia multidisciplinar, interdisciplinar ou transdisciplinar para o ensino/aprendizagem da Física. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA, 2 Anais. Belo Horizonte, 12 a 15 de setembro de 2004, 6p.
- SPENCER, Walner Barros. O patrimônio cultural desconsiderado: o Lajedo de Soledade. In: **Mneme: revista de humanidades**. Dossiê Arqueologias Brasileiras, v.6, n 13, dez. 2004/jan. 2005. Disponível em <http://www.seol.com.br/mneme>.

THEODORO, Janice. Educação para um mundo em transformação. In: KARNAL, Leandro (Org.). **História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas**. 6ed. São Paulo: Contexto, 2010, p 49-56.

THIESEN, Juarez da S A interdisciplinaridade como um movimento articulador no processo ensino-aprendizagem. **Revista Brasileira de Educação**. v. 13, n. 39, set.dez., 2008, p. 545-598.

TUFANO, Wagner. Contextualização. In: fazenda, Ivani A. (Org.) **Dicionário em construção – interdisciplinaridade**. São Paulo: Cortez, 2001.

VEIGA-NETO, Alfredo. Princípios norteadores para um novo paradigma curricular: interdisciplinaridade, contextualização e flexibilidade em tempos de império. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; NAVES, Marisa L. de Paula (Orgs). **Currículo e Avaliação na Educação Superior**. Araraquara: Junqueira&Marin, 2005.

DOCUMENTOS/LEGISLAÇÃO:

BRASIL. Guia de livros didáticos: **PNLD 2011 - História**. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica, 2010.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais: História**. Brasília: MEC / SEF, 1998b.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais: Temas Transversais**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 1998c.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: Introdução aos parâmetros curriculares nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1998a.

BRASIL. Resolução do Conselho Nacional de educação e Câmara de Educação Superior nº. 13, de 13 de março de 2002, que estabelece as Diretrizes Curriculares para os cursos de História, tendo em vista o que determinam o PARECER CNE/CES 492/2001, de 03 de abril de 2011, que estabelece Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de Filosofia, História, Geografia, Serviço Social, Comunicação Social, Ciências Sociais, Letras, Biblioteconomia, Arquivologia e Museologia; e, o Parecer CNE/CES nº 1.363, de 12 de dezembro de 2001, de retificação ao Parecer CNE/CES 492/2001.

BRASIL. Resolução do Conselho Nacional de Educação e Câmara de Educação Superior nº 13, de 13 de março de 2002, que estabelece as Diretrizes Curriculares para os cursos de História, tendo em vista o que determinam o PARECER CNE/CES 492/2001, de 03 de abril de 2011, que estabelece Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de Filosofia, História, Geografia, Serviço Social, Comunicação Social, Ciências Sociais, Letras, Biblioteconomia, Arquivologia e Museologia; e, o parecer CNE/CES nº 1.363, de 12 de dezembro de 2001, de retificação do Parecer CNE/CES 492/2001.

BRASÍLIA. **Currículo da Educação Básica – Ensino Fundamental: anos iniciais**. 2010. In: www.se.df.gov.br/...basica/curriculo_fundamental_anosiniciais.pdf. Acessado em: 10/10/2012.

BRASIL. **Lei nº 4.024**, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 1961. Disponível em: <http://www.prolei.inep.gov.br/prolei>. Acesso em junho de 2011.

BRASIL. **Lei nº 5.540**, de 28 de novembro de 1968 – Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providões. Acesso em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5540.htm.

BRASIL. **Lei nº 5.692**, de 11 de agosto de 1971 – Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providencias. Acesso em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5692.htm.

BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996 – Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providencias. Acesso em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm.

UFRN. Projeto Político Pedagógico do Curso de História, Natal, 2003 (mimeo).

PROFESSOR DE FILOSOFIA. Questionário [Maio de 2012]. Pesquisadora Aline Cristina da Silva Lima. Natal, 2012. Questionário concedido à pesquisa sobre práticas interdisciplinares na Educação Básica.

PROFESSOR DE GEOGRAFIA. Depoimento [Março de 2011]. Entrevistadora Aline Cristina da Silva Lima. Natal, 2011. Gravador formato MP3. Entrevista concedida à pesquisa sobre práticas interdisciplinares na Educação Básica.

PROFESSORA DE ARTES. Depoimento [Março de 2011]. Entrevistadora Aline Cristina da Silva Lima. Natal, 2011. Gravador formato MP3. Entrevista concedida à pesquisa sobre práticas interdisciplinares na Educação Básica.

PROFESSORA DE CIÊNCIAS. Depoimento [Abril de 2011]. Entrevistadora Aline Cristina da Silva Lima. Natal, 2011. Gravador formato MP3. Entrevista concedida à pesquisa sobre práticas interdisciplinares na Educação Básica.

PROFESSORA DE EDUCAÇÃO FÍSICA. Questionário [Fevereiro de 2012]. Pesquisadora Aline Cristina da Silva Lima. Natal, 2012. Questionário concedido à pesquisa sobre práticas interdisciplinares na Educação Básica.

PROFESSORA DE ESPANHOL. Questionário [Março de 2012]. Pesquisadora Aline Cristina da Silva Lima. Natal, 2012. Questionário concedido à pesquisa sobre práticas interdisciplinares na Educação Básica.

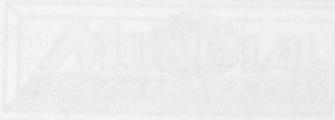
PROFESSORA DE GEOGRAFIA. Questionário [Fevereiro de 2012]. Pesquisadora Aline Cristina da Silva Lima. Natal, 2012. Questionário concedido à pesquisa sobre práticas interdisciplinares na Educação Básica.

PROFESSORA DE LÍNGUA INGLESA. Questionário [Fevereiro de 2012]. Pesquisadora Aline Cristina da Silva Lima. Natal, 2012. Questionário concedido à pesquisa sobre práticas interdisciplinares na Educação Básica.

PROFESSORA DE LÍNGUA PORTUGUESA. Depoimento [Abril de 2011]. Entrevistadora Aline Cristina da Silva Lima. Natal, 2011. Gravador formato MP3. Entrevista concedida à pesquisa sobre práticas interdisciplinares na Educação Básica.

APÊNDICES

APÊNDICE A - AVALIAÇÃO DE HISTÓRIA
APÊNDICE B - LIVRO DE OBSERVAÇÃO DA AULA DE CAMPO
APÊNDICE C - ENTREVISTAS

	HISTÓRIA	DATA	NOTA
	ALINE COSTINA	SÉRIE: 4	1º
ALUNO (A):			

AVALIAÇÃO I TRIMESTRE

A fome no mundo

O antropólogo Marshall Sahlins afirma: "metade da humanidade vai dormir com fome todas as noites. Durante a velha Idade da Pedra, esse fração deveria ser muito menor. *Isso é, sem precedentes, a era da fome.* Hoje, numa época de imenso poder tecnológico, a inanição é instituição. Invertemos outra fórmula venerável: a quantidade de fome cresce relativa e absolutamente de acordo com a evolução da cultura.

[...] Os caçadores e coletores, por força das circunstâncias, têm um padrão de vida objetivamente baixo. Mas, vistos de dentro de seus *objetivos* e dado seus meios de produção, todas as necessidades materiais das pessoas podem ser facilmente satisfeitas. A evolução da economia, portanto, conheceu dois movimentos contraditórios: enriquecimento, ao mesmo tempo que empobrecimento, aproximação em relação à natureza e expropriação em relação ao homem". (Lúcia Assis Carvalho (org.), *Antropologia Econômica* p. 41.)

APÊNDICES

1. A partir do texto lido responda: (2,5)

- Quais os principais motivos para, na atualidade, os homens sofrerem com a falta de alimentos?
- Quais os principais motivos para, na pré-história, os homens sofrerem com a falta de alimentos?
- Qual a maneira, hoje, de adquirirmos alimentos, e na pré-história como isso ocorria?
- Como os homens da pré-história se vestiam e onde moravam? E na atualidade?
- Coloque as respostas das questões anteriores e de questões complementares, no quadro comparativo abaixo.

	PRÉ-HISTÓRIA	ATUALIDADE
MOTIVOS PARA FALTA DE ALIMENTOS		
AQUISIÇÃO DE ALIMENTOS		
MORADIA		
VESTIMENTAS		

- APÊNDICE A – AVALIAÇÃO DE HISTÓRIA**
- APÊNDICE B – LIVRO DE OBSERVAÇÃO DA AULA DE CAMPO**
- APÊNDICE C – ENTREVISTAS**

2. Observe a história em quadrinhos e responda as questões que se seguem. (3,0)

	HISTÓRIA	DATA	NOTA
	ALINE CRISTINA	SÉRIE: 6º	Nº
ALUNO (A):			

AVALIAÇÃO I TRIMESTRE

A fome no mundo

O antropólogo Marshall Sahlins afirma: "metade da humanidade vai dormir com fome todas as noites. Durante a velha Idade da Pedra, essa fração deveria ser muito menor. *Esta é*, sem precedentes, a era da fome. Hoje, numa época de imenso poder tecnológico, a **inanição** é instituição. Invertamos outra fórmula venerável: a quantidade de fome cresce relativa e absolutamente de acordo com a evolução da cultura.

[...] Os caçadores e coletores, por força das circunstâncias, têm um padrão de vida objetivamente baixo. Mas, vistos de dentro de seus *objetivos* e dado seus meios de produção, todas as necessidades materiais das pessoas podem ser facilmente satisfeitas. A evolução da economia, portanto, conheceu dois movimentos contraditórios: enriquecimento, ao mesmo tempo que empobrecimento, apropriação em relação à natureza e expropriação em relação ao homem". (Edgar Assis Carvalho (org.). *Antropologia Econômica*, p. 41.)

1. A partir do texto lido responda: (2,5)

- Quais os principais motivos para, na atualidade, os homens sofrerem com a falta de alimentos?
- Quais os principais motivos para, na pré-história, os homens sofrerem com a falta de alimentos?
- Qual a maneira, hoje, de adquirirmos alimentos, e na pré-história como isso ocorria?
- Como os homens da pr-e-história se vestiam e onde moravam? E na atualidade?
- Coloque as respostas das questões anteriores e de questões complementares, no quadro comparativo abaixo:

	PRÉ-HISTÓRIA	ATUALIDADE
MOTIVOS PARA FALTA DE ALIMENTOS		
AQUISIÇÃO DE ALIMENTOS		
MORADIA		
VESTIMENTAS		

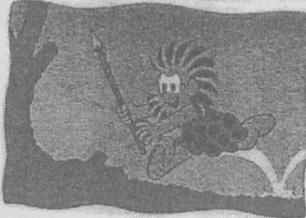
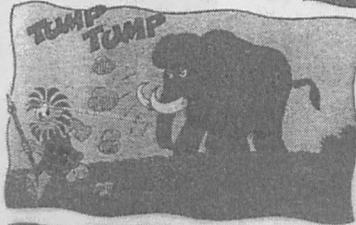
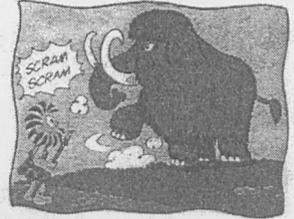
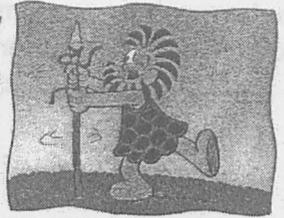
2. Observe a história em quadrinhos e responda as questões que se seguem: (3,0)

1

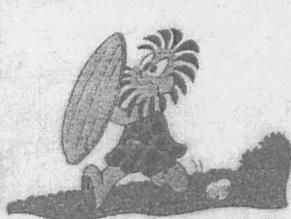
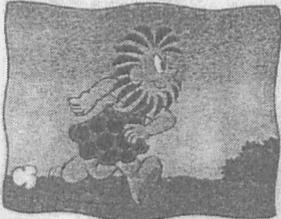
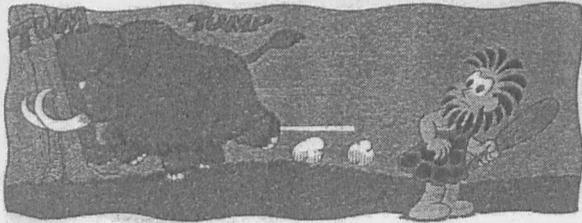
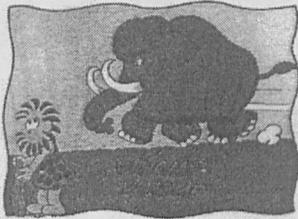
PIRICO COMO APRENDENDO COM OS MAMUTES



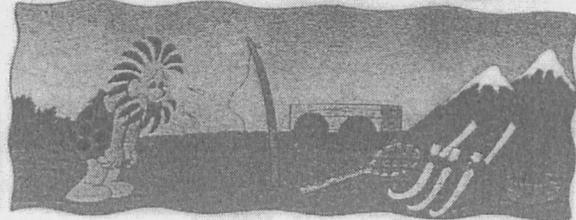
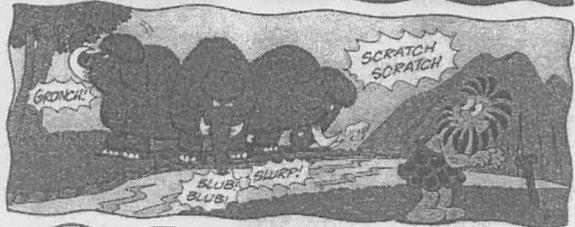
2



3



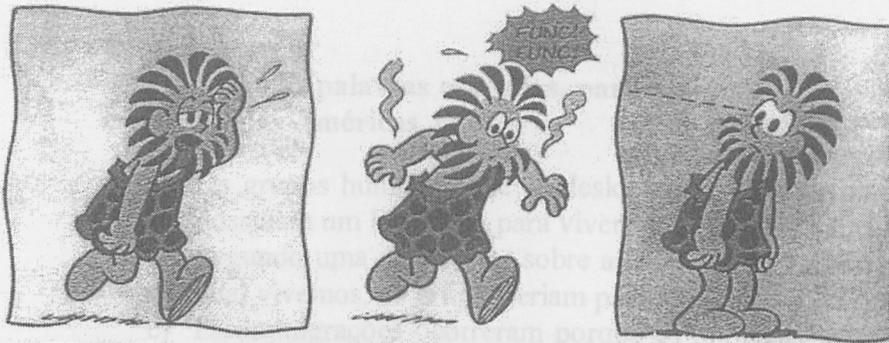
4



54

55

5



a) O que foi possível aos homens desenvolverem através da observação da vida animal?

b) Qual a importância dos animais na vida dos homens pré-históricos?

c) A história em quadrinhos acima passa uma mensagem sem a utilização da linguagem verbal. Na pré-história durante milhares de anos o ser humano não possuía a fala, nem a escrita como a nossa. De que maneira então eles se comunicavam?

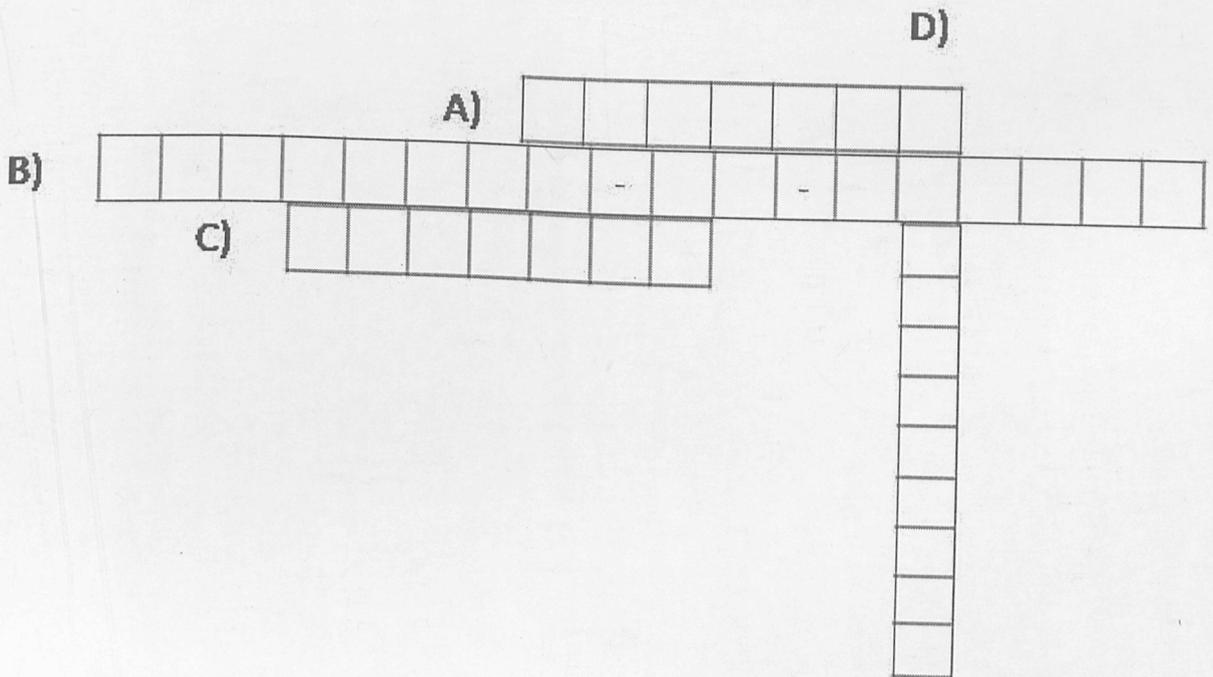
- a) Moradia, para aquecer à noite e para descansar.
- b) Para cozer os alimentos, aquecer à noite e caçar.
- c) Para fazer roupas, moradias e lanças.
- d) Para fazer roupas, pinturas rupestres e lanças.

5. Marque verdadeiro (V) ou falso (F) nas sentenças abaixo: (1,0)

- a) O processo de sedentarização dos seres humanos está relacionado com a domesticação de animais e a agricultura. ()
- b) A agricultura e a formação das aldeias impediram o crescimento populacional. ()
- c) A especialização das atividades está relacionada ao crescimento populacional, a produção de excedentes na agricultura e à organização das pessoas em aldeias. ()
- d) O desenvolvimento da metalurgia dificultou a realização do comércio. ()

3. Preencha as palavras cruzadas, partindo de seus conhecimentos sobre os grupos pré-históricos das Américas. (2,0)

- a) Os grupos humanos que se deslocaram pelos territórios à procura de alimentos não possuíam um local fixo para viver, por isso são chamados de:
- b) Segundo uma das teorias sobre as migrações dos seres humanos para o continente no qual vivemos, os grupos teriam passado pelo:
- c) Essas migrações ocorreram porque os antigos habitantes buscavam grandes animais, como os:
- d) A agricultura possibilitou que muitos grupos se fixassem nos locais de plantio, tornando-se:



4. Marque a alternativa que melhor apresenta as formas de utilização do fogo na pré-história. (0,5)

- a) Moradia, para aquecer à noite e para diversão.
- b) Para cozer os alimentos, aquecer à noite e caçar.
- c) Para fazer roupas, moradias e lanças.
- d) Para fazer roupas, pinturas rupestres e lanças.

5. Marque verdadeiro (V) ou falso (F) nas sentenças abaixo: (1,0)

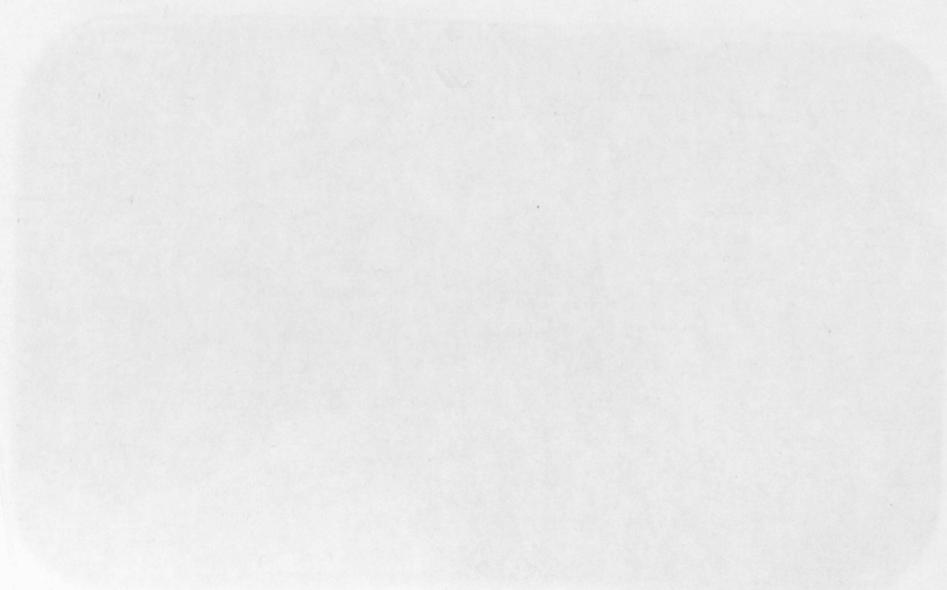
- a) O processo de sedentarização dos seres humanos está relacionado com a domesticação de animais e a agricultura. ()
- b) A agricultura e a formação das aldeias impediram o crescimento populacional. ()
- c) A especialização das atividades está relacionada ao crescimento populacional, à produção de excedentes na agricultura e à organização das pessoas em aldeias. ()
- d) O desenvolvimento da metalurgia dificultou a realização do comércio. ()

LIVRO DE OBSERVAÇÃO DA AULA DE CAMPO

6. Período caracterizado pela produção de materiais com pedras lascadas, caça e coleta de alimentos, arte rupestre: (1,0)

- a) Paleolítico.
- b) Neolítico.
- c) Idade dos Metais.
- d) Pleistoceno.

PROJETO PRÉ - HISTÓRIA DO RN
VISITA AO LAJEDO DO SOLEDADE



TURMAS: 6ª série - manhã e tarde

PROJETO INTERDISCIPLINAR: participação de todos os professores das 6ª séries

COLABORADORES: Fátima Salete (Coordenadora Geral), Daniela Carreira (Coord. de coordenação), Wanda (Registra)

Boa prova!!!

LIVRO DE OBSERVAÇÃO DA AULA DE CAMPO

PROJETO PRÉ - HISTÓRIA DO RN
VISITA AO LAJEDO DO SOLEDADE



TURMAS: 6º anos - manhã e tarde

PROJETO INTERDISCIPLINAR: participação de todos os professores dos 6º anos

COLABORADORES: Maria Salete (Coordenadora Geral), Daniele Santos (Aux. de coordenação), Wanda (Reprografia).



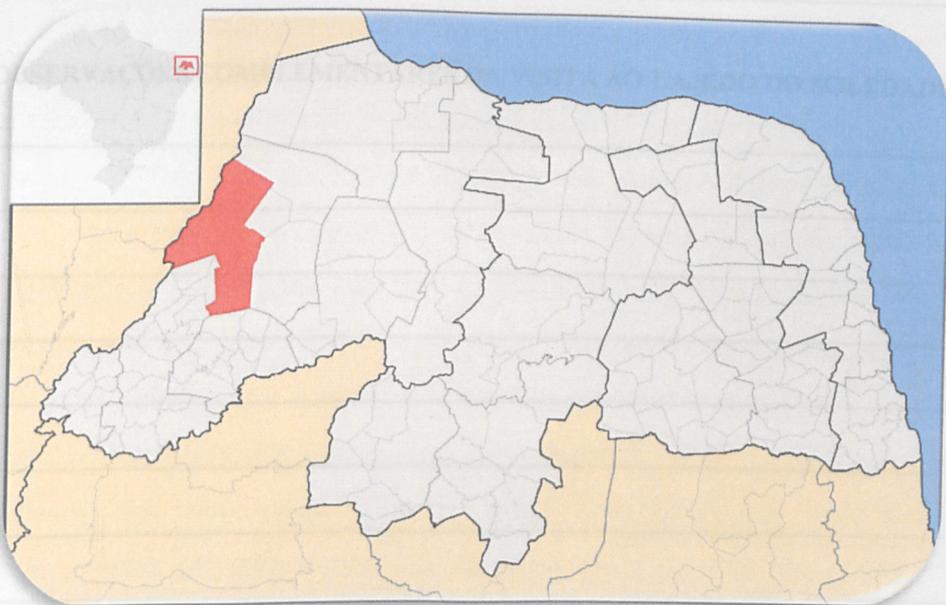
Quanto à conservação do patrimônio histórico e ambiental: observe se há lixo no local, analise se existem placas informando a maneira correta de se comportar em um sítio arqueológico.



Quanto às representações: observe se há desenhos de animais e quais os tipos, identifique se há grupos humanos e quais as atividades desenvolvidas pelos mesmos, veja se foram usadas formas geométricas.



Quanto à produção das pinturas: observe as cores mais utilizadas, perceba se há pinturas e incisões, veja se os traços são finos ou largos.



Quanto às características físicas do local: Qual a localização geográfica? Quais os tipos de biomas e rochas existentes? Observe também o clima e a vegetação.

ENTREVISTAS

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES

BACHARELANDA: Aline Cristina da Silva Lima
ORIENTADORA: Prof. Dr. Crislane Barbosa de Azevedo

Projeto Pré-história do RN – uma ação interdisciplinar no Mundial Colégio e Curso

OBJETIVO DA ENTREVISTA: Compreender a visão dos professores envolvidos no projeto quanto à prática de projetos interdisciplinares no Ensino Fundamental e à própria interdisciplinaridade.

ENTREVISTA REALIZADA COM A PROFESSORA DE ARTES (Professor 1)

DATA: 30/03/2011

Entrevistador: diante das diversas concepções de ensino, diversos métodos de aprendizagem e práticas pedagógicas, qual seria a importância de uma atividade interdisciplinar?

Depende muito, às vezes eu acho fundamental, mas às vezes eu não acho que não é tão interessante esta interdisciplinaridade. Porque às vezes você precisa trabalhar aquele assunto especificamente e quando leva pra muitos âmbitos, pra várias vertentes pode ocorrer uma confusão. E aí você acaba não deixando tão claro aonde começa um, aonde termina outro, e isto é extremamente natural, a gente não sabe realmente direito. Mas por outro lado, eu acho interessante esse trabalho, dependendo, se for uma coisa muito específica, porque o aluno acaba criando uma simpatia por aquele tema, porque ele já sabe que já estudou, então ele sente um domínio. Você pergunta, “ah eu já sei esse assunto”, então “ah eu já sei, posso falar sobre isso, posso falar sobre aquilo”. Eu não tenho uma opinião tão clara sobre qual a importância de interdisciplinaridade, mas eu não acho que seja assim tão fundamental, não levar ao radicalismo assim.

Entrevistador: se você considera que há alguma importância nessa atividade, como ela deveria acontecer?

Eu acho interessante só quando é algo muito específico, mas no caso o que foi proposto aqui no Mundial dá. A arte rupestre, a visita ao sítio arqueológico, aí sim eu acho essa interatividade lucrativa, vantajosa, quando todas as disciplinas se interagem. Quando não, eu

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES

BACHARELANDA: Aline Cristina da Silva Lima
ORIENTADORA: Prof. Dr. Crislane Barbosa de Azevedo

Projeto Pré-história do RN – uma ação interdisciplinar no Mundial Colégio e Curso

OBJETIVO DA ENTREVISTA: Compreender a visão dos professores envolvidos no projeto quanto à prática de projetos interdisciplinares no Ensino Fundamental e à própria interdisciplinaridade.

ENTREVISTA REALIZADA COM A PROFESSORA DE MATEMÁTICA (Professor 2)
DATA: 04/04/2011

Entrevistador: qual seria a importância de uma ação interdisciplinar? Diante de várias outras concepções de ensino.

Acho que dessa forma os conteúdos fazem mais sentido para os alunos, envolvendo varias áreas do ensino.

Entrevistador: o que você considera como uma ação interdisciplinar?

A partir de um tema, trazer várias abordagens com diferentes conhecimentos, mas que todos tenham um objetivo comum, não objetivo com relação a conteúdos, mas com relação ao tema. Como, por exemplo: o trabalho com alimentação saudável. A biologia trazer os aspectos relacionados à sua área, a matemática, discutir a questão do cálculo do IMC e aí trazer a Educação Física, e etc. Assim, um conteúdo é trabalhado com várias abordagens.

Entrevistador: você já participou antes de projetos interdisciplinares?

Não.

Entrevistador: você considera que essa maneira de trabalhar torna a aprendizagem mais eficaz?

Sim, acredito que aprende melhor.

Entrevistador: por quê?

Porque ele ouve varias vezes o conteúdo sendo abordado dentro de várias áreas.

Entrevistador: fale um pouco mais sobre isso.

Por exemplo, pegando no mesmo eixo, no caso dos alimentos. Agente tá falando de alimentação adequada, eles ouvem isso dentro de uma abordagem fisiológica o quanto isso é importante. Depois vai ver isso com cálculos matemáticos como, por exemplo: a altura, peso, a relação entre isso. Falando da mesma coisa, ou seja, da importância de uma alimentação adequada, mas dentro de vários aspectos.

Entrevistador: isso torna o conteúdo mais completo?

Torna mais completo.

OBS.: após a entrevista o professor 2 afirmou já ter posto em prática essa abordagem com os alunos do 9º ano do Ensino Fundamental, juntamente com o professor de Educação Física, mas não tinham idéia de que estavam trabalhando interdisciplinarmente, pois não se comunicaram quanto ao trabalho que estavam desenvolvendo.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES

BACHARELANDA: Aline Cristina da Silva Lima
ORIENTADORA: Prof. Dr. Crislane Barbosa de Azevedo

Projeto Pré-história do RN – uma ação interdisciplinar no Mundial Colégio e Curso

OBJETIVO DA ENTREVISTA: Compreender a visão dos professores envolvidos no projeto quanto à prática de projetos interdisciplinares no Ensino Fundamental e à própria interdisciplinaridade.

ENTREVISTA REALIZADA COM A PROFESSORA DE CIÊNCIAS (Professor 3)
DATA: 05/04/2011

Entrevistador: diante das diversas concepções de ensino, métodos e práticas pedagógicas, qual seria a importância de uma ação interdisciplinar?

Eu penso que agente só pode hoje em dia trabalhar a educação de uma forma interdisciplinar. Porque quando agente entra num assunto, principalmente num assunto que vai abordar a questão ambiental. Agente tem que ter muitas áreas, a Geografia, a Ciência, Português pode trazer isso de forma contextualizada, a História pra entender o porquê que agente chegou nesse ponto. Eu acho que hoje a educação não tem como acontecer se agente não fizer essa interdisciplinaridade.

Entrevistador: você acha então que seria fundamental?

Fundamental

Entrevistador: o que você considera então como uma ação interdisciplinar?

Quando agente tá em sala de aula eu acho que eu sozinha com meus alunos, mesmo sendo uma área específica, agente acaba abordando outras coisas e entrando nas áreas dos outros. Então, normalmente agente diz que só é interdisciplinaridade quando tá todo mundo junto como teve essa ação do projeto. Mas eu considero que ao entrar em outra área, ao exemplificar, agente já tá tendo essa interdisciplinaridade, e aí o próprio aluno acaba questionando o professor (o outro professor). Então por exemplo, eu dei um assunto e acabei entrando, chegando na História, então não tinha aquele conteúdo, então quando o professor de História entrar o próprio aluno vai questionar aquele professor. Então eu acho que em sala de aula, mesmo o professor sozinho ele já começa a fazer isso.

Entrevistador: então você acha que é possível existir interdisciplinaridade com um único professor?

Não é um único professor, mas a partir de um. Um sozinho vai acabar fazendo com que o aluno questione o professor que vai entrar em outra área e assim agente vai juntando todos.

Entrevistador: e quando acontece com o grupo, como seria?

Aí fica mais fácil, porque você já tem aí várias pessoas tentando. Como foi o caso do projeto, cada uma colocando a sua ação, o que é que eu posso fazer, e aí o todo fica muito mais completo.

Entrevistador: você já participou antes de algum projeto interdisciplinar?

Já, lá no Dom Marculino agente tem todo ano um, agente tem como porque lá é projeto interdisciplinar, agente escolhe um tema e o ano inteiro agente vai trabalhando aquele tema em conjunto e aí normalmente agente culmina com uma aula de campo ou uma exposição, alguma coisa do tipo.

Entrevistador: os temas são dos conteúdos curriculares ou temas transversais?

Não, são temas transversais. Esse ano agente tá trabalhando a Campanha da Fraternidade (né). Que é a questão da fraternidade e a vida no planeta que vai voltar mais ao meio ambiente.

Entrevistador: você considera que a aprendizagem dos conteúdos se torna mais eficaz numa perspectiva interdisciplinar?

Eu acho que vai depender da área. Porque quando agente fala em interdisciplinaridade todo mundo quer envolver tudo, e às vezes agente não consegue envolver todos. E como, por exemplo, ficou o caso do “professor 2” em matemática eu vou trabalhar o quê? Eu vou fazer o quê? Mas se agente ficar todo mundo junto vai ficar mais fácil pro aluno.

Entrevistador: você acha que se torna mais fácil de aprender determinados conteúdos?

Determinados conteúdos, e principalmente quando fala: todo mundo tem a história do projeto, do vai “vai terminar com tal atividade”. O que que agente vai fazer? Então o aluno acaba vivenciando e aí facilita o aprendizado do grupo.

Entrevistador: você considera que a aprendizagem se faz mais significativa com ações interdisciplinares?

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES

BACHARELANDA: Aline Cristina da Silva Lima
ORIENTADORA: Prof. Dr. Crislane Barbosa de Azevedo

Projeto Pré-história do RN – uma ação interdisciplinar no Mundial Colégio e Curso

OBJETIVO DA ENTREVISTA: Compreender a visão dos professores envolvidos no projeto quanto à prática de projetos interdisciplinares no Ensino Fundamental e à própria interdisciplinaridade.

ENTREVISTA REALIZADA COM A PROF.^a DE LÍNGUA PORTUGUESA (Professor 4)
DATA: 11/04/2011

Entrevistador: diante das diversas concepções de ensino, qual seria a importância de uma ação interdisciplinar?

Acho que é a relação que é feita com outras disciplinas, porque quando se juntam os conhecimentos voltados para um mesmo tema eles conseguem aprender melhor do que quando se faz isso individualmente. Cada professor de um jeito, às vezes até com ações que nem se comunicam, porque acontece muito isso, o professor tá dando um assunto que o outro não tem nada a ver. Então se todos estiverem falando sobre o mesmo assunto, sem dúvida isso vai fazer com que eles aprendam melhor.

Entrevistador: relacionada a outras práticas pedagógicas, esta seria uma prática importante?

Muito importante, seria interessante que fosse sempre feita, mas como é impossível. Mas ela é muito importante, sem dúvida.

Entrevistador: o que é uma ação interdisciplinar?

Ações pensadas e executadas em conjunto, partindo de um mesmo princípio, assim de um mesmo ponto. E lógico seguindo para um mesmo ponto, um objetivo final.

Entrevistador: seria a articulação somente de conteúdos?

Não. Conteúdos e ações.

Entrevistador: você considera que a aprendizagem se faz mais significativa com ações interdisciplinares?

Faz. Ela fica melhor de ser compreendida quando todos falam uma mesma língua, quando todos partem para um mesmo tema. Se torna mais eficaz, porque se a gente pegar um conteúdo que a gente trabalhou, a pré-história. Se você parte da parte histórica mesmo, de mostrar como surgiu como aconteceu e vem outro professor que complementa aquilo que você disse, o conhecimento vai ser muito melhor apreendido por eles, absorvido por eles, do que se só você falar. E se outros estão falando o mesmo assunto, estão trazendo informações que vão acrescentar sua informação. Eles vão compreender muito mais, sobre o mesmo tema.

Entrevistador: você já participou antes de algum projeto interdisciplinar?

Já, mas não de forma tão direta como foi dessa vez, o ano passado a gente tentou, mas não foi tão positivo, pelo menos, como a gente pode observar esse ano. Nas outras escolas foram tentativas de interdisciplinaridade que no fim cada um foi fazendo o seu individualmente. Então ficou só no plano mesmo, a ação não aconteceu.

Entrevistador: você pode comentar algumas dessas experiências e dizer por que não foi interdisciplinar?

Em relação à do ano passado, o que faltou foi mais esse planejamento em conjunto que a gente fez esse ano. No ano passado foi dito que ia ser feita a atividade e cada um foi pro seu lado e fez do seu jeito, sem pensar em conjunto, tanto é que a atividade que eu pretendia fazer com eles no fim nem acabou sendo feita, porque outras atividades vieram como sendo prioridade pro momento e aquilo passou. Então fica perdido digamos assim, pelo menos pra mim, esse ano já foi bem diferente. Esse ano já houve uma ação bem mais em conjunto do que no ano passado.

PROJETO PRÉ-HISTÓRIA DO RIO GRANDE DO NORTE: UMA EXPERIÊNCIA INTERDISCIPLINAR COM ALUNOS DOS 6º ANOS

APRESENTAÇÃO

Compreender os processos históricos exige uma aprendizagem que supere a visão dos conteúdos tradicionais e aproxime os alunos de sua vivência cotidiana. O homem não reage simplesmente aos estímulos do meio, mas atribui sentido às suas próprias ações. É através do diálogo que o homem retoma seu papel de sujeito social. No que consta à educação é preciso relacionar os conteúdos com a dimensão social e formar alunos capazes de interferir em sua realidade histórica.

Seguindo esta noção de formação cidadã o presente trabalho rompeu com as fronteiras disciplinares e buscou associar diferentes procedimentos para um fim comum, partindo de uma temática geral que é a "Pré-história do RN". O que ficou claro a priori foi que os livros didáticos geralmente não trazem sistematicamente a história dos primeiros habitantes do Estado do Rio Grande do Norte, concentrando em poucos sítios arqueológicos mais conhecidos nacionalmente. Este projeto se destaca, portanto, por apresentar uma proposta de reconhecimento e análise do sítio arqueológico Lajedo da Soledade em Apodi-RN. Nesta região temos presenças sintomáticas de vestígios arqueológicos, que compõem um importante patrimônio histórico, o qual muitas vezes não recebe, por parte da sociedade, o tratamento e a valorização merecida. Muito embora, este sítio seja um dos poucos protegidos pelas políticas públicas estaduais¹.

ANEXOS

Buscamos, então, uma interação entre as disciplinas do currículo escolar, do Mundial Colégio e Curso, de modo a possibilitar uma aprendizagem significativa e prazerosa para os alunos. Reassignificando a noção que os alunos possuem acerca dos primeiros habitantes e dos vestígios que eles produziram e deixaram como legado social.

OBJETIVOS:

ANEXO 01 – PROJETO PRÉ-HISTÓRIA DO RIO GRANDE DO NORTE: UMA EXPERIÊNCIA INTERDISCIPLINAR COM ALUNOS DOS 6º ANOS

ANEXO 02 – FOLDER PRODUZIDO PELOS ALUNOS DA MANHÃ

- * Compreender a Pré-história como um processo histórico importante para a compreensão da evolução social e histórica.

¹ O Lajedo da Soledade é parte integrante do projeto "Amigos do Sítio Lajedo", desenvolvido pela Prefeitura.

PROJETO PRÉ-HISTÓRIA DO RIO GRANDE DO NORTE: UMA EXPERIÊNCIA INTERDISCIPLINAR COM ALUNOS DOS 6º ANOS

APRESENTAÇÃO

Compreender os processos históricos exige uma aprendizagem que supere a visão dos conteúdos tradicionais e aproxime os alunos de sua vivência cotidiana. O homem não reage simplesmente aos estímulos do meio, mas atribui sentido as suas próprias ações. É através do diálogo que o homem retoma seu papel de sujeito social. No que consta à educação é preciso relacionar os conteúdos com a dimensão social e formar alunos capazes de interferir em sua realidade histórica.

Seguindo esta noção de formação cidadã o presente trabalho rompeu com as fronteiras disciplinares e buscou associar diferentes procedimentos para um fim comum, partindo de uma temática geral que é a “Pré-história do RN”. O que ficou claro a priori foi que os livros didáticos geralmente não trazem de maneira sistemática a história dos primeiros habitantes do Estado do Rio Grande do Norte, centralizando em poucos sítios arqueológicos mais conhecidos nacionalmente. Este projeto se destaca, portanto, por apresentar uma proposta de reconhecimento e análise do sítio arqueológico Lajedo de Soledade em Apodi-RN. Nesta região temos presenças sintomáticas de vestígios arqueológicos, que compõem um importante patrimônio histórico, o qual muitas vezes não recebe, por parte da sociedade, o tratamento e a valorização merecida. Muito embora, este sítio seja um dos poucos protegidos pelas políticas públicas estaduais¹.

Buscamos, então, uma interação entre as disciplinas do currículo escolar, do Mundial Colégio e Curso, de modo a possibilitar uma aprendizagem significativa e prazerosa para os alunos. Ressignificando a noção que os alunos possuem acerca dos primeiros hominídeos e dos vestígios que eles produziram e deixaram como legado social.

OBJETIVOS:

Geral:

- Compreender a Pré-história como um processo histórico importante para a compreensão da evolução social e histórica.

¹ O Lajedo de Soledade é patrocinado pelo projeto “Amigos do Soledade”, financiado pela Petrobrás.

Específicos:

• LÍNGUA PORTUGUESA:

- Entender o que é um vestígio arqueológico e qual sua importância para a História;
- Associar as pinturas rupestres com o cotidiano dos povos pré-históricos que viveram no que hoje conhecemos por Rio Grande do Norte;
- Analisar as primeiras formas de expressão humana;
- Entender como ocorreu a evolução da terra e o surgimento dos primeiros homínídeos;
- Conhecer a história do Lajedo, bem como seus aspectos geográficos e naturais;
- Compreender a evolução da comunicação não-verbal e verbal;
- Analisar a linguagem como mediadora das relações sociais;
- Entender como o homem apreendeu da natureza muitos aspectos de sua sobrevivência apenas pela observação;
- Analisar o mito da caverna e a relação que este possui com a Pré-história;
- Adquirir vocabulário, relacionado ao projeto, em Espanhol e Inglês;
- Associar os rituais da Pré-história com a consciência corporal e a importância da atividade física para o corpo humano;
- Compreender a importância das formas geométricas para a matemática, associando com as pinturas rupestres presentes no Lajedo;
- Estudar os fósseis, partindo do estudo da Pré-história.

• EDUCAÇÃO FÍSICA:

CONTEÚDOS CURRICULARES:

✓ importância da atividade física.

• HISTÓRIA:

- ✓ Os grupos humanos da Pré-história: o estudo desses grupos humanos, as tradições culturais, o modo de viver dos primeiros grupos humanos.
- ✓ Os primeiros habitantes da América: o modo de viver, os primeiros habitantes das terras que hoje formam o Brasil.
- ✓ Periodizações da Pré-história.

• GEOGRAFIA:

- ✓ Localização, origem, clima, relevo e vegetação na região onde se encontra o Lajedo.
- ✓ Eras geológicas.

- **LÍNGUA PORTUGUESA:**

- ✓ Linguagem não-verbal.

- **CIÊNCIAS:**

- ✓ Estudos das rochas e dos fósseis.

- ✓ Meio ambiente e preservação.

- **ARTES:**

- ✓ Consciência corporal.

- ✓ Pinturas rupestres.

- **FILOSOFIA:**

- ✓ Observação e admiração.

- ✓ Mito da caverna.

- **INGLÊS E ESPANHOL:**

- ✓ Vocabulário

- **EDUCAÇÃO FÍSICA:**

- ✓ Consciência corporal.

- ✓ Importância da atividade física.

Observação: por se tratar de um projeto de cunho interdisciplinar esses conteúdos não se fecham às disciplinas acima relacionadas, pois não há uma delimitação fechada dos espaços dessas disciplinas, apesar de se ressaltar suas singularidades.

METODOLOGIA

A execução das atividades relacionadas ao projeto estará dividida em três etapas: as atividades e pesquisas em sala e extra sala, a aula de campo ao Lajedo de Soledade e a apresentação dos resultados no Festival de Artes – Festart.

FOLDER PRODUZIDO PELOS ALUNOS DA MANHÃ

A professora de História, além das atividades planejadas para o cotidiano, deverá organizar um painel de pinturas rupestres e um livro que explicará o que são pinturas rupestres, qual a importância dos grandes animais da Pré-história, quais as características dos períodos da Pré-história.

Os professores de Geografia irão produzir pesquisas relacionadas ao seu conteúdo e produzir livros e cartazes que remontam às Eras Geológicas.

As professoras de línguas estrangeiras deverão produzir um folder que contenha informações sobre os conteúdos estudados e que serão expostos no Festart.

A professora de Língua Portuguesa irá discutir com os alunos acerca da linguagem não verbal e confeccionar cartazes que exponham como essa linguagem é utilizada hoje pelos próprios alunos.

O professor de Filosofia irá discutir com os alunos sobre o mito da caverna e como este se relaciona com o pensamento filosófico. Além de, introduzir a concepção de observação e admiração comuns do trabalho do filósofo, e que eram também usados pelos homens pré-históricos.

A professora de Matemática irá lecionar sobre as formas geométricas e a aprendizagem em Matemática. Relacionando este conteúdo às pinturas rupestres do Lajedo de Soledade.

As professoras de Artes e Educação Física irão trabalhar juntas com a linguagem corporal e os rituais da Pré-história.

CRONOGRAMA

ATIVIDADES	Fev/2011	Mar/2011	Abril/2011	Mai/2011
Orientações e atividades de sala de aula	X	X	X	
Aula de campo em Lajedo de Soledade			X	
FESTART				X

FOLDER PRODUZIDO PELOS ALUNOS DA MANHÃ

Aula de Campo em Lajedo do Soledade

I Trimestre de 2011





I FESTART

PROJETO PRÉ-HISTÓRIA DO RN

6º Ano - Manhã

Professores orientadores

- Aline Cristina;
- Danielle Borges;
- Danielle Santos;
- Jaqueline;
- Neide.





Era Geológica

A formação da crosta terrestre ocorreu há mais de 3 mil milhões de anos. Está dividida em: arqueozóica, proterozóica, paleozóica, mesozóica e cenozóica.

Geological Era

The formation of the crust occurred more than 3 billion years. It is divided into: Archean, Proterozoic, Paleozoic, Mesozoic and Cenozoic.

Era Geológica

La formación de la corteza se produjo más de 3 millones de años. Se divide en: Arcaico, Proterozoico, Paleozoico, Mesozoico y Cenozoico.



Paleolítico

Mais conhecido como a idade da pedra lascada, caracterizado pelos instrumentos feitos de pedra como a pedra lascada, o fogo foi dominado nesse período.

Paleolithic

The fire was one of the greatest achievements of Homo erectus human dard. O learned to produce it and maintain it.

Paleolithic

El fuego fue uno de los mayores Humanidade achievements of homo erectus. o aprendido a producir y mantener es que.



Neolítico

O que foi o neolítico? sedentarismo, desenvolvimento da agricultura, domesticação de animais, formação das primeiras comunidades, divisão do trabalho, economia de trocas. É conhecido como a idade da pedra polida.

Neolithic

What was the Neolithic? sedentary lifestyle, development, agriculture, domestication of labor, economy trocas? Known as the age of polished stone.

Neolítico

¿Fue el Development neolítico? estilo de vida sedentario, agricultura, la domesticación de los animales, la formación de la comunidades primera división del trabajo. Trocas economía. Es conocido como la edad de la piedra pulida.



Idade dos Metais

O período que seguiu à idade da pedra, marcada pelo início da fabricação de ferramentas e armas de metal. O ser humano começava a dominar ainda que de maneira rudimentar, a técnica da fundição. A princípio, utilizou como matéria prima o cobre, o estanho e ao bronze uma ligação de estanho metais cuja função e mais fossil.

Edad de los Metales

El período que siguió a la Edad de Piedra, marcado por el inicio de la fabricación de herramientas de metal y armas. Los seres humanos comenzaron a dominar aunque sea de forma rudimentaria, la técnica de fundición. En un primer momento, que se utiliza como materia prima de cobre, estaño y bronce de una lata de metal cuya función de conexión y más fósiles.

Age of Metals

The period that followed the stoning, marked the beginning of the manufacture of tools and weapons of human binges began metal. O adnominal albeit en a rudimentary foundation a principle of the technique used as raw material copper tin and brass.



Pinturas Rupestres

As pinturas representam o cotidiano dos povos pré-históricos. Eles usavam seus próprios dedos como pincéis ou pêlos de animais.

Paintings

The paintings represent the daily lives of people pre-historics. they used their own fingers as brushes or animal hair.

Pinturas

Las imágenes retratan la vida cotidiana de los hombres pré-históricos. que utilizan sus dedos como pinceles o pieles de animales.