

O ENSINO DE HISTÓRIA EM REVISTA: ALGUMAS POSSIBILIDADES DE ATIVIDADES A PARTIR DOS PCNs

CARMEM GESSILDA BURGERT SCHIAVON*
TIAGO FONSECA DOS SANTOS**

RESUMO

O presente texto tem por objetivo discutir o ensino de História enquanto campo de pesquisa em constituição, tendo como pressuposto a análise dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). Para tanto, utiliza-se a investigação dos PCNs de História e dos Temas Transversais, especialmente o de Meio Ambiente, e, assim, procura-se indicar o descentramento do currículo escolar da disciplina curricular de História, bem como a constituição de práticas pedagógicas que busquem apreciar criticamente a realidade imanente da comunidade escolar, eixo norteador do referido documento.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino de História; Temas Transversais; PCNs.

ABSTRACT

This paper is aimed at discussing History teaching as a developing field of research, based on the analysis of the National Curriculum Statement (Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs). Therefore, an investigation of History PCNs is carried out, including the Transverse Themes, especially the one entitled Environment. Thus, the decentralization of the school curriculum of the History course is suggested, as well as the establishment of educational practices that seek the assessment of the immanent reality of the school community, which guides the PCNs.

KEYWORDS: History teaching, Transverse Themes, PCNs.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Ao longo das últimas décadas, o ensino de História vem se consolidando enquanto campo de pesquisa, principalmente a partir da década de 1980, e as linhas de pesquisa, mormente, estão

* Professora do ICHI-FURG; doutora em História pela PUCRS.

** Professor do ICHI-FURG; mestre em Educação Ambiental pela FURG.

ligadas às metodologias de ensino, ao livro didático ou, ainda, às políticas públicas de inserção desses temas no currículo escolar. Essas abordagens, de um lado, são oriundas das práticas de ensino de educadores de História, e de outro, das emergentes pesquisas nos cursos de pós-graduação em diversas universidades do país. Contudo, as discussões teórico-epistemológicas a respeito do ensino de História e da disciplina escolar História ainda são bastante incipientes (EVANGELISTA; TRICHES, 2006). Segundo as autoras,

a pesquisa por GPs Ensino, em todas as áreas, indicou a existência de um crescimento desse campo de pesquisa: de 280 em 2000, para 942 em 2004. Especificando Ensino de História, todas as áreas e todas as palavras, obtivemos o resultado de 32 GPs em 2000 e 109 em 2004. Se tomarmos a mesma palavra-chave na área de Ciências Humanas, teremos a presença de 23 GPs em 2000 e 72 em 2004. Recortando a informação pela área Educação, chama a atenção que em 2000, Ensino de História contava com 20 GPs, subindo para 51 em 2004. Na área de História, tínhamos dois GPs em 2000, tendo subido para 11 em 2004. Nessas duas áreas relacionadas diretamente com Ensino de História verificou-se, pois, um crescimento dos GPs. Percentualmente esses números indicam um crescimento, entre 2000 e 2004, de 155% na área de Educação e 450% na de História (2006: 37).

De acordo com Caimi (2007), essa conjuntura está associada às características inerentes aos cursos de formação de educadores nas Universidades, muitas vezes apegadas aos pressupostos metodológicos da ciência de referência, no caso, a História. A aplicação acrítica da *transposição didática*¹ implica, principalmente, a construção de um programa fortemente ligado à técnica e ao instrumental, incorrendo na orientação à História Geral, de caráter *factual* e *mnemônico*. Para a autora, boa parte dessa situação decorre das estruturas curriculares e das orientações teórico-metodológicas da formação de professores nos cursos de graduação, em que o enfoque pedagógico ainda é bastante limitado. Ainda segundo a Caimi,

é paradoxal verificar como persiste, nos meios acadêmicos, a concepção de que, para ensinar História, basta a apropriação, nos

¹ Essa categoria é atribuída a Yves Chevallard e consiste, basicamente, na ideia de que “os conteúdos escolares provêm direta e exclusivamente da produção científica, e os métodos decorrem apenas de técnicas pedagógicas, transformando-se em didática” (BITTENCOURT, 2004: 36-37).

cursos de formação, pelo futuro professor, dos conhecimentos históricos produzidos e sistematizados pela historiografia e pela pesquisa histórica, negligenciando-se a preocupação com estudos sobre a aprendizagem, ou seja, com a construção das noções e dos conceitos no pensamento da criança ou do jovem (2007: 20).

Dessa forma, a inserção da disciplina escolar História no *currículo oficial*² das escolas mantém o *establishment* curricular dessa disciplina, caracterizada pela reprodução de práticas pedagógicas construídas a partir do livro didático, de forma acrítica, em que o recorte temporal aplicado está diretamente ligado ao modelo quadripartite francês e à visão eurocêntrica nas Ciências Sociais – modelo este que apresenta suas fragilidades e a incompatibilidade com a complexa dinâmica social do tempo presente. De acordo com Costa e Oliveira (2007: 154), “as pesquisas sobre ensino de História têm uma visão da escola numa perspectiva reprodutivista. Vista como um bloco coeso, sem contradições, mesmo quando declara algumas experiências inovadoras, a escola é sempre o espaço da reprodução da cultura, sistema e ideologia dominantes”. Tendo em vista essa perspectiva, há que se considerar a escola enquanto um espaço de construção de uma política cultural, *locus* da reprodução das contradições socioambientais inerentes à cultura hegemônica (GIROUX, 1987). Assim, ressalta-se a importância de um ensino de História crítico, *indiciário* e que propicie a reflexão a respeito do cotidiano. Para tanto, a orientação à construção da *consciência histórica*³ é fundamental para se perceber o conhecimento histórico de forma dinâmica, bem como uma ferramenta para a reflexão acerca da complexidade do real, sendo que a percepção da experiência da humanidade no tempo-espaço torna-se fundamental para a compreensão da própria existência⁴.

² Para analisar o currículo, lança-se mão da Teoria Crítica do Currículo, procurando analisar o currículo escolar como artefato cultural em três dimensões, o *currículo formal*, o *currículo real* e o *currículo oculto*, em conformidade com as definições apontadas por Giroux (1987).

³ “[...] a consciência histórica constitui-se mediante a operação genérica e elementar da vida prática, do narrar, com a qual os homens orientam seu agir e sofrer no tempo. Mediante a narrativa histórica são formuladas representações da continuidade da evolução temporal dos homens e de seu mundo, instituidoras de identidade, por meio da memória, e inseridas, como determinação de sentido, no quadro de orientação da vida prática humana” (RÜSEN, 2001: 66-67).

⁴ De acordo com Rösen (2001), “trata-se de seus pressupostos concretos na vida prática, suas raízes, por assim dizer, na vida humana concreta, com as quais a história nunca chega a romper e a partir das quais se constitui e cresce. Com o termo

O ENSINO DE HISTÓRIA A PARTIR DOS PCNs

A apreensão do ensino de História, em sua dinâmica e complexidade, permite o reconhecimento dos elementos componentes do seu currículo escolar, momento em que os educadores podem tomar parte nesse processo, assim como terão condições de delimitar os objetivos e as práticas pedagógicas que acreditam ser mais pertinentes a uma determinada turma. Entre o *currículo formal* e a sua operacionalização no exercício docente existe uma abissal diferença, afinal, o educador estrutura sua prática educativa a partir de materiais selecionados; todavia, deve inserir em sua proposta pedagógica uma perspectiva que projete a realidade dos estudantes, buscando contemplar o *pertencimento* e a construção de uma visão crítica dos temas e conteúdos estudados. A esse respeito, Barbosa entende que

[...] cabe uma reflexão permanente por parte dos profissionais que lidam diretamente com a aplicação dos conhecimentos em sala de aula quanto às possibilidades que se apresentam de, observando a legislação e a sua relação com a história local, vislumbrar e criar condições para a sua utilização, já que, como vimos, nos documentos oficiais se define expressamente a negação de uma proposta curricular fechada a ser seguida por todos, daí podendo ser questionada, adaptada ou mesmo modificada (2006: 84).

Uma ferramenta que possibilita a visualização dos temas, conteúdos, objetivos e suas relações no conteúdo de História são os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs. Sem tomá-los de forma acrítica e isolada, os educadores podem lançar mão dessa ferramenta para estruturar suas atividades da disciplina escolar História. Nessa direção, o PCN de História traz um encadeamento bastante consistente dos temas a serem trabalhados, delineando objetos e objetivos para cada ciclo escolar, procurando projetar o ensino de História à proposta de construção da cidadania. Além disso, outra importante ferramenta que pode ser articulada aos PCNs de História são os Temas Transversais⁵, pois essa articulação

'raízes' quer-se dizer duas coisas: de um lado, as necessidades de orientação percebidas pelos homens, agentes e pacientes, na experiência cotidiana do transcurso do tempo, em si mesmos e em seu mundo. De outro lado, a elaboração de uma determinada idéia de 'história', correspondente a essas necessidades e orientação prática no cotidiano e no tempo" (RÜSEN, 2001: 22-23).

⁵ Os Temas Transversais relacionados são ética, pluralidade cultural, meio ambiente, saúde, orientação sexual e trabalho e consumo.

permite consolidar a *transversalização* do ensino e fomentar relações com a realidade imanente dos estudantes, além de projetar o conteúdo de História ao contexto sócio-histórico em que a comunidade escolar encontra-se inserida.

O PCN de História tem como objetivo encaminhar o estudo do conhecimento histórico na disciplina escolar História à construção de práticas pedagógicas coordenadas entre a realidade imanente dos estudantes e, como mencionado, objetiva a constituição da cidadania. Além disso, apresenta os assuntos gerais para todos os ciclos do Ensino Fundamental, bem como os objetos de estudo e seus objetivos para cada ciclo, indicando possibilidades pedagógicas para o trabalho com os mesmos. Entre os objetivos desse PCN (1998a: 43) destacam-se:

- * contribuir para a formação intelectual e cultural dos estudantes;
- * favorecer o conhecimento de diversas sociedades historicamente constituídas, por meio de estudos que considerem múltiplas temporalidades;
- * propiciar a compreensão de que as histórias individuais e coletivas se integram e fazem parte da História.

Como se pode perceber, o ensino de História é intercalado entre a formação cultural e intelectual dos estudantes; disso pode-se inferir que o conhecimento histórico escolar pode ser trabalhado de inúmeras formas, contemplando diferentes construções histórico-culturais ao longo do tempo, com suas rupturas e permanências. Ainda assim, o educador deve tomar o cuidado de não trabalhar esses conhecimentos, temas ou conteúdos específicos de forma isolada ou fragmentada, a fim de não tornar o saber-fazer construído em sala de aula como mera figura, remota, à memória dos estudantes, consistindo em um conjunto de informações descompassadas de suas realidades. O conteúdo escolar de História trabalhado deve ser escolhido à luz do *pertencimento* e dialogar com uma problemática do tempo presente, construída e presenciada pela turma; caso contrário, pode incorrer no equívoco de se tornar meramente ilustrativo.

Em consonância com o acima exposto e com as possibilidades de construção das práticas pedagógicas em História, citam-se os PCNs de Temas Transversais como mais uma importante ferramenta de construção do *currículo real*, tendo em vista que, além de transversalizar o meio ambiente nas propostas pedagógicas, o educador pode construir uma aceção crítica com os

estudantes a partir da realidade local e do entorno da escola. Da mesma forma, o educador pode perceber as relações entre o conhecimento histórico e as problemáticas socioambientais do tempo presente, a fim de elaborar práticas pedagógicas que fortaleçam a alteridade.

Portanto, os educadores podem tornar a construção de suas práticas pedagógicas de forma mais crítica, seja na seleção de materiais diversos para o trabalho em sala de aula, seja pela leitura crítica do livro didático, e diagnosticar as possíveis relações dos temas abordados nos livros com a realidade das turmas com as quais trabalha. Em linhas gerais, o importante é a construção de um currículo que procure articular, de forma coerente, o conteúdo, a forma e a metodologia, com vistas a proporcionar um *currículo real* mais próximo às vivências dos estudantes, de modo que possa ser usado como uma ferramenta de reflexão para a compreensão de sua realidade socioambiental. De acordo com Cardoso (2008: 156),

No caso brasileiro, os professores têm mais espaço para a criação das disciplinas escolares, já que não possuímos um currículo. Essa liberdade individual é limitada apenas pelos outros professores da mesma escola, uma vez que o livro didático é selecionado em conjunto, delimitando o currículo. A liberdade também é restringida pelas tradições de ensino de cada escola [...] Porém, não há qualquer restrição governamental à elaboração do currículo pelos professores [...].

Como se pode perceber, os educadores têm a liberdade para construir o currículo escolar e, da mesma forma, ousar, (re)significar o programa escolar da disciplina escolar História torna-se um imperativo. A construção das práticas pedagógicas a partir dessas orientações ou, ainda, dos livros didáticos pode ser amplamente problematizada a partir das possibilidades apresentadas pelos PCNs, desde que devidamente analisadas e aproximadas à realidade dos estudantes. A superação do modelo quadripartite é fundamental para deslocar o referencial de análise do global para o local, bem como do abstrato ao *pertencimento*. Com o apoio dos PCNs é possível perceber que a concepção de currículo escolar se transformou bastante ao longo dos últimos anos, haja vista que esse material procura apontar a disciplina escolar História não de forma isolada e estrita ao seu conhecimento específico, tanto que se pode perceber a sua orientação às problemáticas contemporâneas, onde os conteúdos são tomados como *meio* de composição dos currículos e não um *fim* em si mesmos. A utilização do

conhecimento histórico como ponto de partida para as reflexões selecionadas pelos educadores constitui um ponto fundamental para se subsidiar a estruturação do tripé conteúdo-forma-método, e a problematização a respeito do *objetivo* da atividade de História fundamenta a sua articulação. Os PCNs são fundamentais para a visualização acerca das possibilidades e relações que podem ser traçadas a partir do conhecimento específico e das demandas apresentadas pela comunidade escolar.

A fim de se perceber as possibilidades a partir dos Parâmetros Curriculares Nacionais, a seguir será brevemente analisado o seu conteúdo, tanto o de História como o de Temas Transversais, com o intuito de procurar possibilidades para se superar a construção de práticas pedagógicas fragmentadas e isoladas no conteúdo em si. Além disso, alguns elementos apontam à construção de práticas pedagógicas com a orientação da educação ambiental; desse modo, esta análise pretende apontar elementos que contribuam com a construção de uma *práxis pedagógica* que transponha as consideradas tradicionais, a fim de consolidar uma perspectiva crítica no ensino de História.

No PCN de História localiza-se o descentramento do objeto de estudo dessa disciplina, sob a perspectiva do conhecimento histórico a ser trabalhado a partir da transversalidade e do deslocamento da figura do educando, da situação de passivo a construtor do conhecimento – individual e coletivamente. O conhecimento histórico é, então, um conjunto de informações a ser trabalhado de forma a historicizar as questões do presente e problematizá-lo, bem como revisitar o passado com o intuito de construir um olhar sobre si mesmo e sobre a sociedade em geral, percebendo permanências e rupturas, tendo como horizonte a problematização da realidade local e a formação de cidadãos política e socialmente envolvidos com os problemas e demandas de sua escola e comunidade.

De acordo com o referido material, constata-se a reconfiguração dos papéis dos envolvidos no processo educativo, contornando as premissas da denominada educação bancária. Outro aspecto fundamental para esta reflexão é a imersão do conteúdo do conhecimento histórico e da respectiva disciplina escolar no contexto da complexidade, tendo em vista que os conteúdos, muitas vezes trabalhados de forma estanque e desconectada da realidade, ainda são presentes no cotidiano escolar, bem como a reprodução do paradigma eurocêntrico. A generalização e as omissões deliberadas desses currículos

orientados de forma a trabalhar toda a história da humanidade incorrem na descontextualização do conteúdo desenvolvido, bem como no tangenciamento às problemáticas locais e reais. Como se pode perceber no PCN destacado, a seguir:

O saber histórico tem, desse modo, possibilitado e fundamentado alternativas para métodos de ensino e recursos didáticos, principalmente para valorizar o aluno como sujeito ativo no processo de aprendizagem. Por outro lado, ao constatarem que as abordagens e os conteúdos escolares não explicam as problemáticas sociais contemporâneas nem as transformações históricas a elas relacionadas, professores e educadores buscam outros modos de compreender a relação presente/passado e de historicizar as questões do cotidiano. Além disso, os profissionais da escola têm procurado manter relações e compromissos mais estreitos com a realidade social, propondo uma melhor compreensão dessa realidade e encarando-a como diversificada, múltipla, conflituosa, complexa e descontínua (PCN, 1998a: 30).

Desse modo, o cotidiano escolar configura-se com uma teia complexa, intrinsecamente conflituosa e permeada por desigualdades sociais avassaladoras. A problematização dessa realidade é crucial para a formação de uma inserção crítica e consciente por parte dos estudantes nas instituições e nos espaços públicos, bem como nas diversas instâncias da sociedade civil organizada. Cabe mencionar que a constituição da cidadania é fundamental para as problematizações do ensino de História, e as atividades nessa disciplina devem estar orientadas a desvelar os elementos concernentes às relações sociais, em suas relações de dominação e de exploração. Mais uma vez, verifica-se a importância da articulação no tripé fundamental – conteúdo-forma-método – na interdependência de suas três perspectivas; isso ocorre a partir do deslocamento do centro do processo educativo dos educadores aos estudantes, bem como do conteúdo específico às possíveis problematizações deste com o meio, como há muito se vem defendendo nas práticas pedagógicas progressistas. Da mesma forma, percebe-se essa articulação no comprometimento com a problematização da realidade imanente e a percepção crítica da mesma. Essa perspectiva ganha fundamental importância, tendo em vista a complexidade da realidade e da importância dessa discussão na escola. Outra perspectiva dos PCNs (1998a: 40):

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

Assim, mais que *decorar* (memorizar) um conjunto de informações esparsas e *decorar* (ornar) seu conhecimento, os estudantes devem ter a sua liberdade de pensamento fomentada e essas atividades devem lhes permitir projetar os conhecimentos apre(e)ndidos em sua realidade imanente, analisando-a e compreendendo as correlações de poder e aspectos que são inerentes à sociedade e à comunidade nas quais estão inseridos. Ainda, de acordo com os PCNs (1998a: 33),

Os diálogos entre o ensino de História e o conhecimento científico redimensionam, assim, a importância social da área na formação dos estudantes. Sinalizam e fundamentam possibilidades de estudos e atividades que valorizam as atitudes intelectuais dos alunos, o seu envolvimento nos trabalhos e o desenvolvimento de sua autonomia para aprender.

Instigam, também, a reflexão crítica na escola e na sala de aula sobre suas práticas, seus valores e seus conhecimentos, aprofundando as relações do seu cotidiano com contextos sociais específicos e com processos históricos contínuos e/ou descontínuos.

Portanto, pode-se visualizar a importância da construção de práticas pedagógicas que contemplem as múltiplas perspectivas envolvidas no ensino de História. Assim, a relação conteúdo-forma-método ressalta a sua importância de forma a se perceber a densidade das práticas pedagógicas em questão; esse objetivo delimitado consiste na construção de uma *práxis educativa*, que instigue os estudantes a analisar e a refletir a realidade local, bem como à construção de novas possibilidades de pedagogias no ensino de História, delimitando, dessa forma, novos objetos de estudo. Assim, a disciplina escolar História deve se apresentar como uma ferramenta para que se possa contribuir com a problematização da realidade socioambiental e constituir uma dinâmica de trabalho que aporte temas locais articulados ao conhecimento histórico

escolar, de modo a se construir uma postura crítica em relação a essas temáticas.

A disciplina escolar História, tomada então como *meio* e não com um *fim* em si mesma, pode dialogar com as demais disciplinas do currículo escolar e com as múltiplas possibilidades de construção de um currículo crítico e coerente com as perspectivas da realidade escolar na qual é construída. Entre as diversas possibilidades, PCNs, temas transversais e conteúdos e linguagens diferenciados, o recorte espaço-temporal fica a critério dos educadores, que podem construir o currículo de acordo com as suas perspectivas em relação à disciplina. Outro modo que, ainda, pode apresentar relação com os PCNs é a associação aos temas transversais; neste caso, utiliza-se o eixo *trabalho e consumo*, pois as diferentes temáticas abordadas ao longo do período letivo podem estar associadas aos diversos temas transversais, a fim de se aproximar a proposta de trabalho dos educadores à realidade dos estudantes. Além disso, o trabalho com os temas transversais permite a aproximação das propostas pedagógicas ao cotidiano, dando maior significado e sentido ao estudo do mesmo. Acerca desse aspecto, os PCNs (1998a: 377) apontam:

É importante que a escola, em seu projeto educativo, discuta a realidade local onde se insere, o perfil dos alunos que recebe, as experiências dos professores e professoras que nela trabalham, e procure apoios para o desenvolvimento de seu trabalho na comunidade, localizando as associações, sindicatos, organizações governamentais e não-governamentais de proteção aos direitos dos trabalhadores e consumidores, trocando informações e desenvolvendo projetos conjuntos. Destaca-se a necessidade de que os professores selecionem, criem, reorganizem os conteúdos de acordo com seus planos de trabalho e da discussão das experiências vividas e das expectativas em torno do tema.

As possibilidades para que o plano de ensino proposto pelo educador não permaneça engessado na proposta tradicional, como se constatou, são inúmeras. O diálogo e a problematização com o/do presente corroboram a constituição de uma proposta pedagógica que preencha de significado as atividades a serem desenvolvidas. A organização da disciplina e a seleção dos conteúdos e métodos trabalhados, a partir deste olhar, definem de forma mais criteriosa seus objetos e objetivos, a fim de transformar em um currículo hermético, constituído de forma estanque para uma proposta pedagógica mais flexível, organizada a partir da turma em

questão e não para ela. A partir das proposições dos PCNs percebemos a (re)significação do currículo escolar e dos objetos das mesmas; além disso, surgem novas possibilidades de abordagem do conhecimento histórico escolar, dando prioridade às suas conexões e inter-relações com as demais disciplinas, suas possibilidades de problematizar o *vivido*, bem como a importância da figura do estudante nesse processo.

A respeito da discussão sobre a transversalização do trabalho e do consumo para a problematização do cotidiano, pode-se visualizar o papel da Escola neste processo e a materialidade em relação ao cotidiano escolar desta dimensão. Segundo este PCN (1998b: 345),

Direta ou indiretamente, de forma explícita ou implícita, a escola trabalha com valores, representações e posicionamentos relativos ao mundo do trabalho e do consumo. Todos trazem consigo representações sobre estas relações sociais, posturas frente a elas, imagens já construídas de valorização de determinadas profissões e tipos de trabalho, assim como sua tradução em práticas de consumo, na posse ou não de objetos ou em marcas de distinção social. A desigualdade e a diversidade estão presentes nas escolas, por meio de práticas de consumo que permeiam o cotidiano escolar: enquanto em algumas há a possibilidade de escolha entre determinados materiais existentes no mercado, de material didático, que pode se refletir no desperdício ou reaproveitamento de materiais, por exemplo, outras convivem com grandes carências até de materiais básicos. Torna-se necessário problematizar como, por meio dessas representações e das relações efetivamente vividas em seu interior, a escola pode atuar para superar práticas e valores que discriminam trabalhadores e colaboram na aceitação da pobreza e da “naturalidade” do sistema ou para sua manutenção.

As práticas pedagógicas, muitas vezes, procuram se orientar às premissas da educação progressista, sem perceber que, transformando apenas as suas formas de apresentação, não chegam a modificar a sua problemática de estudo e, dessa maneira, não (re)significam sua essência. Em muitos momentos parece que os educadores se encontram em uma camisa-de-força, considerando-se o currículo escolar e as práticas pedagógicas nas escolas em que irão desenvolver a atividade docente. Da mesma forma, a preocupação em corresponder às expectativas da secretaria da escola ou da Secretaria de Educação não lhes permite visualizar que estas são, na maioria das vezes, atividades por demasiado pretensiosas, haja vista que as propostas curriculares

pouco se aproximam da realidade da sala de aula, em decorrência das limitações da carga horária e as possibilidades de trabalho por parte do educador. São otimistas, sim, entretanto pouco dialogam com o *currículo real*, distando em muito de qualquer possibilidade de operacionalização.

O currículo tradicional reproduz essas amarras e muitas vezes mascara as problemáticas da realidade escolar, por estar ancorado em generalizações, assim como em um deslocamento grosseiro de qualquer orientação crítica de construção do currículo escolar. Desse modo, a omissão deliberada dessas rupturas constitui o ensino de História no currículo escolar como uma disciplina ilustrativa e distante das vivências dos estudantes, colocando-se dessa forma em muito distante das possibilidades de análise, interpretação e estudo da realidade posta aos estudantes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo deste texto, procurou-se suscitar algumas problematizações relacionadas ao ensino de História. Ao mesmo tempo, procurou-se indicar que, considerando estas reflexões enquanto diretamente associadas ao meio socioambiental no qual o público escolar está inserido, tão mais significativas serão essas atividades. Dessa maneira, o ensino de História coloca-se como uma salutar perspectiva de pesquisa, orientando as possibilidades de ensino que se tecem a partir das transformações da própria historiografia.

Em consonância com estas proposições, apresentaram-se algumas possibilidades de trabalho a partir dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), para transversalização das propostas pedagógicas em História, alicerçadas no descentramento do recorte espaço-temporal e na aproximação com as problemáticas socioambientais locais. Certamente existem inúmeros outros materiais que versam a esse respeito, contudo os PCNs se configuram como um grande balizador das práticas pedagógicas e, ainda, contam com uma veiculação bastante abrangente; seguindo de modo coerente as proposições deste trabalho, esse material é apontado como uma possibilidade, não um receituário acabado. Enfim, o importante é que se perceba que o trabalho em sala de aula, em consonância com o conhecimento histórico local, é fundamental para instigar a percepção e a análise dos impactos da ação antrópica durante o *processo histórico* que se pode compreender como *progresso e/ou crescimento econômico* (SIMAN,

2008). De acordo com os PCNs, “a proposta sugere que o professor problematize o mundo social em que ele e o estudante estão imersos e construa relações entre as problemáticas identificadas e questões sociais, políticas, econômicas e culturais de outros tempos e de outros espaços a elas pertinentes” (1998a: 46). Além da percepção do fluxo tempo-espaço, as atividades relacionadas à História local permitem visualizar a dinâmica concreta da realidade dos municípios “pelo conhecimento da vida política, administrativa, cultural e social de onde ele vive. Será através desse conhecimento que o cidadão poderá dimensionar sua real parcela de influência na transformação da realidade vivida” (BARBOSA, 2006: 66). Portanto, destaca-se a ênfase à construção da cidadania, reforçando os pressupostos aqui apresentados, bem como a importância da reflexão crítica orientada ao exercício da participação política na esfera local, a partir das atividades da disciplina escolar.

REFERÊNCIAS

- ALVES, Luis A. O estado da História – o ensino. *Revista da Faculdade de Letras*. Porto, III Série, v. 2, p. 23-31, 2001.
- BARBOSA, Vilma. Ensino de História Local: redescobrimos sentidos. *Saeculum – Revista de História*, João Pessoa, n. 15, p. 57-85, 2006.
- BARCA, Isabel. Educação histórica: uma nova área de investigação. *Revista da Faculdade de Letras*, Porto, III Série, v. 2, p. 13-21, 2001.
- BERGMANN, Klaus. A História na reflexão didática. *Revista Brasileira de História*. São Paulo, v. 9, n. 19, p. 22-42, 1989/1990.
- BITTENCOURT, Circe. *Ensino de História: fundamentos e métodos*. São Paulo: Cortez, 2004.
- _____. *O saber histórico na sala de aula*. São Paulo: Contexto, 2006.
- BRASIL. Ministério do Meio Ambiente. Ministério da Educação. *Programa Nacional de Educação Ambiental (ProNEA)*. 3. ed. Brasília, 2005.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: apresentação dos temas transversais*. Brasília: MEC/ SEF, 1998.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: História*. Brasília: MEC / SEF, 1998.
- CAINELLI, Marlene. *A relação entre o conteúdo e metodologia no ensino de História: apontamentos para repensar a formação de professores, bacharéis ou profissionais da História*. *Saeculum – Revista de História*, João Pessoa, n. 6-7, p. 12-21, 2000-2001.
- _____. Educação histórica: perspectivas de aprendizagem da história no ensino fundamental. *Educar*, Curitiba, p. 57-72, 2006.

CAIMI, Flávia. Por que os alunos (não) aprendem História?: reflexões sobre ensino, aprendizagem e formação de professores de História. *Tempo*, Ed. UFF, n. 21, v. 2, p. 17-32, 2006.

CARDOSO, Oldimar. Para uma definição de Didática da História. *Revista Brasileira de História*. São Paulo, v. 28, n. 55, p. 153-170, 2008.

CERRI, Luis Fernando. Saberes históricos diante da avaliação do ensino: notas sobre os conteúdos de história nas provas do Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM. *Revista Brasileira de História*. São Paulo, v. 24, n. 48, p. 213-231, 2004.

COSTA, A. OLIVEIRA, M. O ensino de História como objeto de pesquisa no Brasil: no aniversário de 50 anos de uma área de pesquisa, notícias do que virá. *Saeculum – Revista de História*, João Pessoa, n. 16, p. 147-160, 2007.

EVANGELISTA, O.; TRICHES, J. Ensino de História, Didática da História, Educação Histórica: alguns dados de pesquisa (2000-2005). *Educar*, Curitiba, p. 33-55, 2006.

FERRARO JR., L. A. (org.) *Encontros e caminhos: formação de educadoras(es) ambientais e coletivos educadores*. Brasília: MMA, Diretoria de Educação Ambiental, 2005.

FERRO, Marc. A mídia, as novas tecnologias e o ensino de História. *Saeculum – Revista de História*, João Pessoa, n. 6-7, p. 12-21, 2000-2001.

GIROUX, H. *Escola crítica e política cultural*. 2. ed. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1987.

MARTINS, César Augusto Ávila. A História e a História local, naturalizando a sociedade e socializando a natureza: um tema para aprender Rio Grande. In: ALVES, Francisco das Neves; TORRES, Luis Henrique (Org.). *A cidade do Rio Grande: estudos históricos*. Rio Grande: URG, Secretaria Municipal de Educação e Cultura, 1995. p. 194-204.

RAMOS, Márcia Elisa Teté. A “alma do negócio”: o ensino de qualidade total nos Parâmetros Curriculares Nacionais. *História Hoje*, São Paulo, n. 2, 2003.

RÜSEN, Jörn. Razão histórica. *Teoria da história: os fundamentos da ciência histórica*. Brasília: Ed. da UNB, 2001.

_____. Didática da História: passado, presente e perspectivas a partir do caso alemão. *Práxis Educativa*, Ponta Grossa, v. 1, n. 2, p. 7-16, 2006.

SCHMIDT, M. A.; BRAGA, Tânia. A formação da consciência histórica de alunos e professores e o cotidiano em aulas de História. *Cedes*, Campinas, v. 25, n. 67, p. 297-308, set.-dez. 2005.

SILVEIRA, Rosa Maria Godoy. Relação entre conteúdo e metodologia do ensino de História: uma clássica questão em um novo tempo. *Saeculum – Revista de História*, João Pessoa, n. 6-7, p. 59-70, 2000-2001.

SIMAN, Lana. Memórias sobre a história de uma cidade: a História como labirinto. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, n. 47, p. 241-270, 2008.