

A INTERDISCIPLINARIDADE NO BRASIL E O ENSINO DE HISTÓRIA: UM DIÁLOGO POSSÍVEL

Aline Cristina da Silva Lima *
Crislane Barbosa de Azevedo **

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

Palavras-chave: Interdisciplinaridade. Educação brasileira. Ensino de História.

INTERDISCIPLINARITY IN BRAZIL AND THE TEACHING OF HISTORY: A POSSIBLE DIALOGUE

Abstract: Studies have shown that interdisciplinarity is very difficult to build a single, absolute and general theory of interdisciplinarity. Therefore, this article presents a history of interdisciplinarity in Brazil. We define, therefore, the different levels of integration between the disciplines of the school curriculum. Likewise, we find the presence of interdisciplinarity in legal documents guiding the Brazilian education and we are dedicated to reflection on the teaching of history and the possibility of dialogue with an interdisciplinary perspective.

Keywords: Interdisciplinarity. Brazilian Education. Teaching History.

Introdução

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. No decorrer do tempo, sobretudo, na segunda metade do século XX, 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. Abriu-se espaço para a construção de um novo paradigma de ciência, de produção de conhecimento e a elaboração de um novo projeto de educação e de escola, abriu-se espaço para a interdisciplinaridade.

O movimento interdisciplinar surgiu na Europa, mais especificamente na França e na Itália em meados da década de 1960, época em que surgiam movimentos estudantis que colocavam em discussão a necessidade de um novo estatuto para a universidade e para a escola (FAZENDA, 1994, p. 18). Objetivava-se superar o pensamento positivista da superespecialização. A prática interdisciplinar superaria o que ficou conhecido como crise da modernidade.

Neste artigo, com base em pesquisa bibliográfica e documental, discorreremos sobre a interdisciplinaridade no Brasil e sobre o ensino de História. De forma mais específica, apresentamos um histórico da interdisciplinaridade no Brasil com atenção à sua presença em documentos legais orientadores da educação brasileira, sobretudo, nos Parâmetros Curriculares Nacionais, e dedicamo-nos à reflexão acerca do ensino de História e a possibilidade de diálogo com outras disciplinas, a partir de uma perspectiva interdisciplinar.

Interdisciplinaridade: conceitos e reflexões sobre a prática

Ao chegar ao Brasil, no final da década de 1960, a proposta da interdisciplinaridade 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 revisão conceitual básica.

Segundo Thiesen (2008), no Brasil o conceito de interdisciplinaridade chegou pelo estudo da obra de Georges Gusdorf, que afirmava ser a *totalidade* uma categoria básica das reflexões desta nova perspectiva teórica, a qual seguiu, inicialmente, 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. Além de Fazenda (1979, 1994, 1998, 2001), discussões sobre a perspectiva pedagógica podem ser encontradas em outros diferentes autores como bem demonstram Pátaro e Bovo (2012). Neste artigo, partimos das orientações propostas por Fazenda, segundo a qual um ensino interdisciplinar requer um trabalho conjunto entre alunos e professores assim como de gestores e demais sujeitos integrantes da comunidade escolar, ou seja, a integração não deve ocorrer apenas entre as disciplinas escolares, mas também entre pessoas, conceitos, informações e metodologias.

De modo geral, os estudos sobre interdisciplinaridade no Brasil dividem-se em três períodos: a década de 1970, período em que se inicia o processo de estruturação conceitual básica; a década de 1980, 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 interdisciplinaridade (FAZENDA, 1994, p. 17-19). As discussões desenvolvidas na década de 1970 não foram suficientes para conduzir a um desenvolvimento teórico da interdisciplinaridade, pois não era possível restringir o estudo da ação interdisciplinar apenas à educação ou à epistemologia da palavra.

Salientamos, 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.

Discussões sobre interdisciplinaridade no cenário brasileiro intensificaram-se a partir da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n. 9394), de 1996 e com a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), em 1998. Isso incentivou discussões e práticas de professores nos diversos níveis de ensino. Apesar disso, a interdisciplinaridade em termos de teoria e prática consciente é pouco conhecida, justamente pela prática ocorrer de forma mecânica, por vezes apenas para atender aos interesses de modismo.

A partir de vários estudos nessa área e baseada, exatamente, nas dicotomias da interdisciplinaridade, Fazenda (1994) constrói um perfil de um professor portador de uma atitude interdisciplinar, que se caracterizaria por: 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 implicaria em um ir além do simples trabalho em conjunto, seria necessário mudar hábitos, métodos e recursos, talvez por isso, haja resistência de professores quanto ao trabalho interdisciplinar.

Entre os pesquisadores em Educação a discussão acerca do conceito de interdisciplinaridade não é consensual e unânime. A própria natureza da palavra interdisciplinaridade revela-se polissêmica. Pátaro e Bovo (2012) destacam esse aspecto ao afirmarem que o termo abarca vários significados e que os caminhos apontados pela interdisciplinaridade podem ocorrer de acordo com diferentes dinâmicas. O resultado disso é a existência de diferentes variações terminológicas dirigidas a práticas de caráter interdisciplinar. São exemplos: polidisciplinaridade ou multidisciplinaridade, pluridisciplinaridade e também transdisciplinaridade.

Segundo Ivani Fazenda (1979), Guy Michaud propõe quatro níveis de interação entre as disciplinas educacionais, o que revela diferentes formas de percepção quanto aos diálogos entre elas: 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; e a *transdisciplinaridade*, que funcionaria como um axioma comum às disciplinas.

O nível interdisciplinar possui quatro variações, segundo Fazenda (1979, p. 30): a *Inter Heterogênea*, que seria uma visão geral não aprofundada da temática a ser trabalhada pelos professores e suas respectivas disciplinas, mantendo, assim, certo distanciamento e limites entre as mesmas; a *Pseudo Interdisciplinaridade*, que seria o uso dos mesmos instrumentos de análise sobre um tema norteador, mas sem haver a real aproximação das disciplinas; a *Inter Complementar*, que seria o agrupamento das disciplinas com o intuito de complementação dos domínios de estudo de uma determinada área de conhecimento; e, por último, a *Inter Unificadora*, que se basearia em uma coerência na integração teórica e metodológica.

Portanto, há diferentes linhas de ações interdisciplinares. Mas, de um modo geral, como afirmam Pátaro e Bovo (2012, p. 45): “São vários os significados atribuídos ao conceito de interdisciplinaridade e, apesar da grande variedade de definições, seu sentido geral pode ser definido como a necessidade de interligação entre as diferentes áreas do conhecimento”. Compreender isso é compreender também que a interdisciplinaridade pode ser abordada por diferentes perspectivas: histórica, social, curricular, metodológica e também, epistemológica.

Notadamente, não é possível discutirmos interdisciplinaridade sem entendermos o que significa disciplina escolar, uma vez que é a partir desta que se configuram os diferentes níveis de integração. Segundo Heinz Heckhausen (apud FAZENDA, 1979, p. 29), 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. Nesse sentido, concordamos com Freitas Neto, quando afirma que:

[...] 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 história. (FREITAS NETO, 2010, p. 66).

Na década de 1980 buscou-se uma superação dos equívocos cometidos nos anos anteriores quanto à prática interdisciplinar, sobretudo, em relação à falta de adequação da teoria da interdisciplinaridade à realidade educacional brasileira. A partir de 1980, a interdisciplinaridade passava a ser categoria de ação, saindo da epistemologia e adentrando na prática pedagógica. A partir daquele momento, também passaram a ser alvos de discussão aspectos importantes como a instituição escolar, o currículo e a prática pedagógica.

Ao tomarmos 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 na Alemanha, que o fez na República de Weimar (CURY, 2003). 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 disso ocorreu aqui, em muitas ocasiões, a repetição dos estudos e experiências desenvolvidos fora do país, sem reflexão e adequação necessárias à realidade brasileira.

Já nos anos de 1990, devido à constatação de que ciência não se resume ao concreto, ao acerto, mas, sobretudo, ao erro, passou-se à experimentação da 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” (FAZENDA, 1994, p. 40). No 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 [...]” (FAZENDA, 2001, p. 37), 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-se e sentir-se interdisciplinar.

Outro aspecto 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 necessário autorreflexão constante,

parceria e diálogo. Por isso, a importância da realização de encontros entre os professores e a comunidade escolar, pois ser interdisciplinar implica em ouvir o outro, e mais do que aproximação de conteúdos significa aproximar-se dos parceiros de trabalho. Isto, sem dúvida, gera conflitos e desacordos que precisam ser resolvidos dentro do grupo (FAZENDA, 1994).

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 precisa ser composto por satisfação, humildade e cooperação. Práticas escolares interdisciplinares precisam visar à construção de conhecimentos globais que ultrapassem a separação de saberes. Para tanto, é importante que os docentes busquem ir além da integração de conteúdos. Torna-se necessária a adoção de atitudes e posturas interdisciplinares. Estas se caracterizam pelo envolvimento, compromisso e reciprocidade diante da diversidade de saberes.

Propostas de cunho interdisciplinar não são apenas frutos das pesquisas sobre o ensino, elas estão presentes na legislação educacional brasileira, algumas vezes de maneira explícita; em outras, aparecem sutilmente como consequência das necessárias mudanças no ensino escolar.

Não há, portanto, uma conceituação fechada sobre os 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 Jantsche e Bianchetti (1995), 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, 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.

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 aparecem nos escritos de Ivani Fazenda. Verificar como o objeto de estudo é visto por diferentes autores significa buscar melhor compreender o seu desenvolvimento histórico.

A interdisciplinaridade na legislação educacional brasileira

Ao mesmo tempo em que pesquisadores em Educação discutiam o conceito de interdisciplinaridade e chegavam a diferentes conclusões, a palavra já aparecia na legislação educacional. Porém, essa presença ocorria apenas na letra da lei, não havendo aplicabilidade na prática educacional.

De acordo com Fazenda (1979, p. 60-61), na legislação federal relativa à educação de 1961 e 1971 (BRASIL, 2011) a formação dos indivíduos seria voltada para o trabalho e isto só ocorreria por meio de matérias específicas. A palavra “integração” aparece nas leis como sinônimo de concomitância, ordenação e articulação. Surgem ainda diferentes conotações para o mesmo atributo.

As perspectivas presentes na legislação escolar brasileira dos anos de 1960 e 1970 apresentaram-se frágeis no que se referia 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. No caso específico de História devemos considerar ainda a redução do seu espaço devido à convivência (e suas consequências) com a disciplina Estudos Sociais. Na formação acadêmica os professores eram capacitados para lecionar as suas respectivas disciplinas de forma isolada, algo que, possivelmente, ainda pode ser visto em alguns centros formativos.

A atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996) dispõe sobre as normas para a organização do ensino brasileiro desde a Educação Infantil até o Ensino Superior. O princípio mais evidente nesta lei é o de que o ensino deve preparar tanto para a vida como para o trabalho. No seu artigo primeiro podemos 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” (BRASIL, 1996).

A proposta mais importante é a de que os conteúdos curriculares devem estar em consonância com as necessidades locais dos alunos, ou seja, precisam adequar-se ao mundo cultural dos discentes, desenvolvendo entre eles a capacidade de compreender, por exemplo, 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 políticas públicas para a educação e de discussão de pesquisadores da área (BRASIL, 2004; FERNANDES, 2005; AZEVEDO, 2010; 2011). Estes também percebem o ensino de História como um processo de construção de conhecimentos e como um diálogo interminável entre passado e presente. Em outras palavras, os conteúdos históricos escolares não devem ser trabalhados como algo pronto e acabado, mas sim problematizados, levando-se em consideração a realidade social dos alunos.

Quanto aos Parâmetros Curriculares Nacionais, assim como a legislação da década de 1960 e de 1970, notamos referência à integração das disciplinas. Entre os volumes que compõem os PCN, há, inclusive, um dedicado inteiramente a discussões sobre o assunto. Trata-se do volume intitulado “Temas Transversais”. O trabalho com temas transversais é sugerido como um meio para a promoção da dita interação das disciplinas. Não há objetiva e explicitamente no documento uma conceituação específica sobre o que vem a ser a interdisciplinaridade, mesmo porque é importante salientarmos que são muitas as compreensões acerca deste conceito. Mas, 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 que poderia levar a um trabalho com diferentes fontes e linguagens, que por sua vez, exigiria de alunos e professores um trabalho com diferentes conhecimentos. A ausência de uma conceituação específica não prejudica a importância dos PCN, visto que possibilita aos professores desenvolverem livremente suas próprias definições acerca da interdisciplinaridade, incorporando as diferentes discussões sobre o assunto. Nesse sentido, é importante salientarmos, inclusive, a possibilidade de perspectivas diferentes da que abordamos neste artigo sobre a interdisciplinaridade como meio de organização do conhecimento acadêmico ou escolar.

Os PCN, desde seus objetivos, fazem referência a uma educação capaz de transformar a realidade social dos alunos. Assim, 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 pode se tornar real com o empenho tanto dos governantes, quanto da família e dos que fazem a escola.

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. Nesse sentido, salientamos, conforme Fazenda (1998, p. 117), que para o exercício da interdisciplinaridade é

necessário pautarmos-nos no argumento do “mundo real”, ou seja, “[...] 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 [...]”. 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. (BRASIL, 1998a, p. 97).

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 interdisciplinares e a construção de relações entre acontecimentos e contextos históricos no tempo (BRASIL, 1998a, p. 46).

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. (BRASIL, 1998a, p. 56).

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. Como já afirmamos, verificamos no documento a orientação 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”. De acordo com Bovo (2005), esses temas expressam conceitos e valores e correspondem a questões sociais presentes na vida cotidiana. São amplos e traduzem preocupações de todo o país, são questões em debate na sociedade atual.

Todas as problemáticas pertinentes a tais temas devem estar integradas às diferentes áreas de conhecimento. É certo afirmar que uma única área não seria capaz de abrangê-las completamente. Segundo os PCN, os temas transversais:

[...] correspondem a questões importantes, urgentes e presentes sob várias formas na vida cotidiana. [...], os objetivos e conteúdos dos Temas Transversais devem ser incorporados nas áreas já existentes e no trabalho educativo da escola. É essa forma de organizar o trabalho didático que recebeu o nome de transversalidade. (BRASIL, 1998b, p. 17).

O trabalho articulado de maneira transversal faz com que as atitudes desenvolvidas em diferentes atividades sejam complementares entre as áreas. Os temas transversais como questões sociais urgentes são norteados pela construção da cidadania e pela democracia. De acordo com os PCN,

A transversalidade diz respeito à possibilidade de se estabelecer, na prática educativa, uma relação entre aprender conhecimentos teoricamente sistematizados (aprender sobre a realidade) e as questões da vida real e de sua transformação (aprender na realidade e da realidade). É uma forma de sistematizar esse trabalho e incluí-lo explícita e estruturalmente na organização curricular, garantindo sua continuidade e aprofundamento ao longo da escolaridade. (BRASIL, 1998b, p. 30).

Como os temas transversais são naturalmente conhecidos pelos alunos e estão inseridos em suas práticas cotidianas, conseqüentemente, surgirão situações inesperadas em que será necessária a intervenção do professor. 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 de ensino-aprendizagem” (LOBATO, 2005, p. 16). 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. De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais:

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. (BRASIL, 1998b, p. 30).

Embora não haja nos PCN uma concepção interdisciplinar fechada, há neles discussões salutares sobre o ambiente escolar e suas implicações na escolha de temas. Além disso, defende-se a necessidade da criação de momentos de reflexão e debate na comunidade escolar, algo fundamental para a definição de como se desenvolverá o trabalho com os temas transversais. A interação dialógica deve promover a aproximação comunidade/escola/outras instituições, bibliotecas, grupos culturais etc.

A subjetividade do indivíduo não é construída através de um ato solitário de autorreflexão, 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, comunicativa (GONÇALVES, 1999, p. 130). 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 do diálogo retoma seu papel de sujeito, a escola passa a ser o espaço onde a comunidade possibilita esta formação crítica.

Nesta perspectiva, a comunicação entre os membros de uma ação interdisciplinar pressupõe interação de ideias, pressupostos, interpretações, conclusões, logo, a interdisciplinaridade. Todos têm a mesma chance de se comunicar, de apresentar opiniões, recomendações, expressar atitudes, sentimentos e desejos referentes à sua subjetividade. Conforme Gonçalves (1999, p. 137), “[...] 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”. Esta concepção é percebida

nos PCN quando são discutidas as questões da autonomia. A qual só se faz possível coletivamente, visto que o sujeito não vive isolado.

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” (FAZENDA, 2001, p. 40). 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, encontramos na Lei 9.394/96 a preocupação voltada para a necessidade de diminuição das distâncias entre teoria e 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, como propõe a Lei, é fundamental para uma prática interdisciplinar.

Sobre a formação de professores, em termos de legislação no País, há também as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN). As DCN para os cursos de História pretendem reorganizar o ensino superior não se limitando apenas à antiga LDB. Da seguinte maneira as diretrizes são apresentadas:

Este texto apresenta-se como proposta cuja finalidade é substituir o currículo mínimo dos cursos de Graduação em História, que fornecia os parâmetros básicos a sua organização curricular no contexto da antiga Lei de Diretrizes e Bases da educação Nacional. (BRASIL, 2001, p. 5).

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 a formação dos graduandos. Na década seguinte, ocorreram mudanças substanciais, foram 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 História (BRASIL, 2001, p. 5). Quanto às renovações ocorridas no processo de formação de professores, assim se referem 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. (BRASIL, 2001, p. 5).

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. Dos anos 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.

A História experimentou, nos últimos anos, uma renovação de suas bases teóricas e metodológicas, a qual tem refletido em concepções e práticas pedagógicas. A grande questão é a aproximação entre teoria e prática na formação dos profissionais da História. Estes precisam estar conscientes de seu papel social na lida com a memória dos grupos sociais e com as diferentes linguagens que esses grupos produzem.

Mais uma vez ressaltamos que a interdisciplinaridade é uma necessidade das ciências atuais, em particular da História que é, em sua gênese, uma disciplina marcada pela interação de conhecimentos de diferentes áreas. Nas DCN dos cursos de História, de 2001, foi demonstrada a necessidade de uma formação que atendesse às exigências de cada localidade, sobretudo, quando se trata da licenciatura, que deve 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.

O ensino de história, especificidades e possibilidades 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 discente.

De maneira especial, a grande questão tem sido como tornar o conhecimento escolar significativo, mantendo-o atualizado com as tendências historiográficas recentes, as quais remontam à chamada Escola dos *Annales*. De acordo com Azevedo e Stamatto (2010), os *Annales* constituíram-se em um movimento surgido com a intenção de superar a influência positivista ao renovar e ampliar o quadro das pesquisas históricas. Abriu o campo da História para o estudo de atividades humanas até então pouquíssimo estudadas. Substituiu 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 Stamatto (2010) 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 a influência católica e a aproximação de uma visão laica, de cunho positivista. De acordo com os PCN (BRASIL, 1998a), no período, a História ensinada caracterizava-se pela demonstração de um processo contínuo e linear, determinante da vida no presente.

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 ficavam comprometidos. Não havia espaço para problematizações. Mesmo que nas pesquisas os historiadores precisassem de conhecimentos de outras áreas (Paleografia, Numismática, Heráldica, Diplomática, por exemplo) para melhor criticar os documentos, essa aproximação não penetrava no ensino escolar. Neste, estudavam-se os resultados da pesquisa elaborada por especialistas. Hoje, essa forma de conceber e praticar o ensino de História encontra dificuldades diante das atuais características e necessidades do público escolar. O ensino precisa ir além da cronologia, é preciso que as datas sejam contextualizadas, para que melhor possibilite ao aluno localizar-se no tempo, a partir de seu tempo e do passado e, assim, melhor compreender a história.

Discussões e renovações ocorridas na formação de professores de História a partir das décadas de 1940 e 1950 influenciaram o ensino escolar. A influência marxista no período foi marcante. Segundo esta, a função da História é a promoção da compreensão científica da sociedade para depois, transformá-la. A respeito na influência marxista no ensino escolar Azevedo e Stamatto (2010) afirmam:

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. (AZEVEDO; STAMATTO, 2010, p. 80).

Diante disso, percebemos 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 aluno pode ser levado pelo professor a relacionar o conteúdo histórico com outros acontecimentos, para que assim melhore suas condições de interferir na realidade.

No Brasil de meados dos anos de 1980, a história passou por uma crise ou transição em suas abordagens teóricas. Segundo Azevedo e Stamatto (2010, p. 80), no período, dois modelos teóricos passaram a orientar a produção acadêmica e escolar: certa vertente do marxismo (não como uma leitura ortodoxa e mecanicista da teoria de Marx) e o movimento dos *Annales*. Nesta década, o país retornou à democracia e teve promulgada uma nova Constituição em 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). Ainda segundo as autoras 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. (2010, p. 81).

Esses aspectos fazem referência à influência da renovação historiográfica iniciada com a Escola dos *Annales* organizada sob a 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” (AZEVEDO;

STAMATTO, 2010, p. 81). Nessa forma de enxergar a história, há espaço para a interdisciplinaridade.

Bourdé e Martin, ao se referirem à Escola dos *Annales* fazem muitas referências à renovação da historiografia e nesta, deixam claras as possibilidades de diálogo com outras ciências. Os autores 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 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. [...]. (BOURDE; MARTIN, 1990, p. 120-121).

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

[...] 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. [...]. (BOURDE; MARTIN, 1990, p. 126-127).

Fica evidente, assim, a presença da interdisciplinaridade no trabalho de historiadores dos *Annales*. Na trajetória do movimento dos *Annales* são identificadas três fases. A primeira deu-se entre 1920 e 1945 sob a orientação de Bloch e Febvre, a partir da qual se privilegiou a história econômica e social. A segunda fase, de 1945 a 1968, dominada pela presença de Fernand Braudel, preteriu grande parte da história social, privilegiando a história econômica. A última fase corresponde ao período de 1968 até nossos dias, momento em que não mais observamos o predomínio de determinados intelectuais e é forte o aspecto

interdisciplinar/multidisciplinar. Diferentes perspectivas e autores encontram espaço de atuação e nesse cenário passa-se a pesquisas sobre novos temas, muitos deles de caráter específico: mulheres, crianças, famílias, entre outros (AZEVEDO e STAMATTO, 2010). Os pesquisadores brasileiros e o ensino de História sofrem a influência dos *Annales* em sua 3ª fase – a Nova História.

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.

Entre as disciplinas escolares, é fácil percebermos que a História possui relação direta com o tratamento dado às questões do 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 alterações 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.

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. Mas, quando nos referimos ao ensino escolar devemos entender que manter um único posicionamento ou visão da história impossibilita aos alunos o desenvolvimento de noções próprias do conhecimento histórico. Não é adequado limitar os alunos a um único olhar sobre a realidade, já que esta se apresenta para eles de forma 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. (RIOS, 1997, p. 129).

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 intransponíveis, tendo em vista que se trata de um artefato cultural construído por grupos específicos, e, portanto, possui tendências historiográficas e pedagógicas. Daí a importância do professor discutir e problematizar os conteúdos inseridos nos manuais didáticos, 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 recursos para as aulas, criando no ambiente educacional um clima de pesquisa e construção da aprendizagem e que deve, portanto, ser melhorado e visto sob novos olhares.

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

Discutir o ensino de História hoje, segundo Fonseca (2003, p. 15): “[...] 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”. Essas 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 para a vida e para solucionar problemas. Não obstante, que sejam capazes de compreender a relação entre passado e presente, tarefa primordial a ser desempenhada pelos profissionais da História junto ao seu público escolar.

Nesta perspectiva não se pode pensar em prática profissional sem refletir sobre a formação que tem sido ofertada nos cursos de licenciatura. Molina (2007) reflete sobre a formação dos professores de História no contexto atual na obra “História do tempo presente”. Segundo a autora, atualmente, contamos com disciplinas específicas, pedagógicas e teóricas durante a formação de 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. (MOLINA, 2007, p. 119).

Percebemos nesta afirmação de Molina que as mudanças curriculares em si mesmas 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 e professores dos cursos de História. Para tanto, torna-se necessária revisão de posturas profissionais no âmbito das Universidades.

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. O desafio é de conhecimento, mas também de indivíduos e suas posturas diante do ensino e da formação de professores de História.

Considerações finais

Percebemos 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 perspectiva histórica, a partir da qual sujeito e objeto são indissociáveis, levando-se em conta seus contextos histórico-sociais. Em outras palavras, existem diferentes perspectivas sobre a interdisciplinaridade. Consideramos que as discussões sobre o tema aqui apresentadas constituem-se em uma possibilidade e não como a única perspectiva teórica possível, tendo em vista a construção e socialização do conhecimento.

Observamos, na análise de parte da legislação educacional brasileira, que há uma necessidade evidente de 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.

É importante registarmos que o trabalho interdisciplinar não visa à dissolução das disciplinas escolares, pelo contrário, pois ele pressupõe a existência da disciplinarização. O que muda é a perspectiva de trabalho nas escolas que passa a ser orientado para a colaboração entre diferentes conhecimentos, pessoas, conceitos, informações e métodos. Ou seja, na concepção de interdisciplinaridade aqui tratada, as disciplinas não perdem suas especificidades e importância. Elas passam a dialogar em uma relação de complementaridade e interdependência. No caso da História, mantem-se a atenção a discussões relacionadas, por exemplo: à provisoriedade, ao sentido e significado da História, aos conceitos básicos e relações de temporalidade, à identificação e o uso de fontes, à ideia de evidência histórica, à ideia de progresso e de verdade, à identificação e à explicação de causas e consequências, à identificação de mudanças e permanências bem como de diferenças e semelhanças nos marcos de uma explicação histórica, e, sem

dúvida, o processo de produção e exposição de resultados de aprendizagem, ou seja, a elaboração de sínteses de caráter histórico.

Para a aplicação de práticas interdisciplinares seriam necessárias algumas mudanças didático-pedagógicas e conceituais sobre o ato de educar. No que se refere especificamente à História, da mesma maneira, seria preciso modificações quanto à própria compreensão do que é História. As novas discussões acadêmicas e as demandas que surgem nas escolas básicas sinalizam para um constante repensar da História e de seu objeto de análise, não se pode mais falar em “verdades absolutas”, e neste sentido o próprio saber e seu processo de construção passam a ser questionados. Há, portanto, a necessidade de aproximação entre pesquisa e ensino, para que a História não seja mais vista nas escolas de forma isolada e 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, levando em consideração a realidade social dos alunos e ampliando a compreensão acerca das suas multidimensionalidades.

Notas

* Aline Cristina da Silva Lima é licenciada e bacharel em História pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Mestranda em Educação pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte. Professora de História da Educação Básica. E-mail: aline.prof.his@gmail.com

** Crislane Barbosa de Azevedo é doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) e Professora Adjunta do Centro de Educação desta mesma Universidade. E-mail: crislaneazevedo@yahoo.com.br

Referências

AZEVEDO, Crislane B. de; STAMATTO, Maria Inês S. Historiografia, processo de ensino-aprendizagem e ensino de História. **Revista Metáfora Educacional**, n. 9, p. 70-89, dez. 2010.

AZEVEDO, Crislane B. Desafios e perspectivas de um currículo de história promotor das relações étnico-raciais no Brasil. **Cadernos do CEOM**. Centro de Memória do Oeste de Santa Catarina, ano 23, n. 32, p. 141-162, Argos, junho de 2010.

_____. Educação para as relações étnico-raciais e ensino de História na Educação Básica. **Educere et Educare – Revista de Educação**. Cascavel, v. 6, n. 12, p. 287-303, jul./dez. 2011.

BOURDÉ, Guy; MARTIN, Hervé. A Escola dos *Annales*. **As escolas históricas**. Lisboa: Europa América, 1990, p. 102-121.

BOVO, Marcos C. Interdisciplinaridade e transversalidade como dimensões da ação pedagógicas. **Revista Urutágua** – Revista Acadêmica multidisciplinar. Maringá, Universidade Estadual de Maringá, n. 7, ago./nov. 2005.

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: 01 out. 2013.

BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996 – Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 01 out. 2013.

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

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais: Temas Transversais**. Brasília: MEC/SEB, 1998b.

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.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira**. Brasília: Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial, 2004.

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**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

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

FAZENDA, Ivani A. **Interdisciplinaridade: História, teoria e Pesquisa**. São Paulo: Papirus, 1994.

FAZENDA, Ivani C. A. (org.). **Didática e interdisciplinaridade**. Campinas: Papirus, 1998.

FAZENDA, Ivani A. (org.). **Dicionário em construção – interdisciplinaridade**. Cortez, 2001.

FERNANDES, José R. Oriá. Ensino de História e diversidade cultural: desafios e possibilidades. **Cadernos Cedes**. Campinas, v. 25, n. 67, p. 378-388, set./dez. 2005.

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

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**. 6a ed. São Paulo: Contexto, 2010, p. 57-74.

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.

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

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

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

PÁTARO, Ricardo F.; BOVO, Marcos C. A interdisciplinaridade como possibilidade de diálogo e trabalho coletivo no campo da pesquisa e da educação. **Revista NUPEM**, Campo Mourão, v. 4, n. 6, p. 45-63, jan./jul. 2012.

RIOS, Terezinha Azerêdo. Ética e interdisciplinaridade. In: FAZENDA, Ivani C. Arantes. (org.). **A pesquisa em educação e as transformações do conhecimento**. Campinas: Papirus, 1997, p. 121-136.

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

Recebido em: julho de 2013.

Aprovado em: setembro de 2013.