

ELEMENTOS DO CURRÍCULO ESCOLAR E A TRANVERSALIDADE NO ENSINO DE HISTÓRIA

Isabela Nathália Nunes Tristão¹

Maraiane Pinto de Souza²

RESUMO

Este artigo busca discutir as dimensões que o Ensino de História pode alcançar através do uso dos Temas Transversais (ou Temas Contemporâneos Transversais³) nas ações de professores do ensino fundamental e/ ou médio, a sua relação com a construção e as mudanças no currículo escolar, além da sua real importância para os processos de construção do conhecimento, dentro e fora do ambiente escolar. Através de uma busca documental e bibliográfica, além de leituras crítico-reflexivas, pôde-se atentar para a presença de Temas Transversais e interdisciplinares em textos e documentos legais, direcionados no sentido de orientar a educação no Brasil – onde focalizaremos nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN’S) e na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), respectivamente. Nesse sentido, salientamos a necessidade problematizar os conteúdos que fazem parte do currículo escolar e a suas implicações não apenas no processo de ensino e aprendizagem, mas também na vida pessoal e/ ou profissional de docentes e discentes. Por fim, apresentamos algumas considerações reflexivas sobre as potencialidades que podem ser alcançadas no ensino de História através da implementação dos temas transversais e de “conteúdos atuais” ao currículo escolar.

Palavras-chave: Ensino de História. Currículo escolar. Temas transversais.

Introdução

A escola possui uma dinâmica própria, com saberes, hábitos, valores, modos de pensar, estratégias de dominação e resistências. Todos esses elementos fazem parte dos critérios de seleção constitutivos da chamada “cultura escola”. Ela não está limitada a fazer uma seleção entre os saberes culturais e os conteúdos disponíveis para serem estudados, ela também realiza um trabalho de reorganização, reconstrução dos saberes, uma transposição didática, conforme Chevallard (FONSECA, 2003).

¹ Licenciada em História pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) e mestranda em Educação pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB). E-mail: tristaoisabela@gmail.com.

² Graduada em Pedagogia Presencial pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB) e mestranda em Educação pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB). E-mail: maraiane.s@outlook.com.

³ De acordo com a apresentação feita pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), os Temas Contemporâneos Transversais estão assegurados a partir das concepções dos novos currículos – no contexto da Educação Básica.

Sabendo-se da importância de se fazer algumas reflexões sobre as ações pedagógicas⁴ direcionadas para os processos de ensino e aprendizagem, nota-se a necessidade de uma contínua discussão e alteração dos conteúdos que fazem parte do currículo escolar. Os avanços tecnológicos e o poder de influência da mídia fazem com que, atualmente, os estudantes tenham acesso a diferentes tipos de informações e, além disso, apresentem uma grande facilidade de compartilhamento destas.

É preciso que todos(as) os(as) profissionais da educação estejam adaptados(as) às novas exigências das disciplinas escolares, mostrando para os estudantes a razão e importância de serem estudadas, quebrando algumas barreiras do senso comum e destacando suas finalidades não apenas para as demandas escolares, mas também para as contribuições que podem ter nas suas vidas, de modo geral.

No que tange à disciplina de História, especificamente, é preciso que o(a) docente saiba fazer ligações entre os conteúdos escolares e as diferentes realidades dos estudantes. De acordo com Circe Bittencourt (2008), estamos lidando com uma geração que vive o “presentismo” de forma intensa, muitas vezes deixando a História de lado devido ao julgamento que é comumente feito, onde atrelam a disciplina em questão unicamente ao passado. Esse compromisso com as questões atuais e próximas dos alunos e alunas

significa tomar como referência questões sociais e culturais, assim como problemáticas humanas que fazem parte da nossa vida, temas como desigualdades sociais, raciais, sexuais, diferenças culturais, problemas materiais e inquietações relacionadas a como interpretar o mundo, lidar com a morte, organizar a sociedade, estabelecer limites sócias, mudar esses limites, contestar a ordem, consolidar instituições, preservar tradições, realizar rupturas. (PINSKY; PINSKY, 2005, p. 23 - 24)

A transversalidade pode ser analisada em um contexto de renovação pedagógica, contribuindo para o fortalecimento das finalidades políticas e sociais das disciplinas escolares, e proporcionando condições para que os estudantes possam se enxergar enquanto agentes de transformações e sujeitos históricos.

Nesse âmbito, precisamos defender uma prática de ensino História que seja adequada aos novos tempos – onde, muitas vezes, surgem questionamentos quanto a eficácia dos livros e até mesmo dos professores – para não cair nas limitações da “História dos grandes heróis”,

⁴ Entende-se por ações pedagógicas “as atividades que os professores realizam no coletivo escolar supondo o desenvolvimento de certas atividades materiais orientadas e estruturada” (PIMENTA, LIMA, 2010, p. 42).

buscando, na medida do possível, um reelaboração dos nossos conteúdos e métodos para atingir uma educação de qualidade que traga valores e conceitos fundamentais para a cidadania.

Percebe-se que o papel e a atuação de um(a) professor(a) podem ser considerados bastante complexos, onde nós precisamos fazer uma análise da realidade social, ter um domínio conceitual da nossa área de conhecimento e compartilhar isso de forma crítica e criativa, respeitando a pluralidade cultural, racial e social relativa aos diversos ambientes escolares. É nesse âmbito que pretendemos, neste texto, refletir sobre como os Temas Transversais podem ser considerados como importantes (e indispensáveis) ferramentas pedagógicas na busca por uma educação eficiente, plural e contextualizada.

Inicialmente, serão exibidas algumas considerações sobre a importância do ensino de História e os desafios que vem enfrentando na atualidade, trazendo consequências não apenas para docentes como também para os discentes. Também serão apresentadas algumas potencialidades do currículo escolar e as principais questões relativas aos Temas Transversais dentro e fora dos ambientes escolares, a partir dos discursos dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN'S) e das proposições apresentadas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Além disso, também destacaremos algumas das nossas reflexões sobre a inserção de questões contemporâneas e “urgentes” no currículo escolar e a sua articulação com os conteúdos pedagógicos tidos como “tradicionais”⁵.

Salientamos sobre a importância dos Temas Transversais dentro de um contexto de constante renovação e atualização pedagógica, não apenas para o ensino de História, mas para todas as disciplinas escolares e atentamos para a necessidade das discussões sobre currículo diante de um contexto de aproximação desses conteúdos com a vida dos(as) alunos(as).

Desafios para o ensino de História na contemporaneidade

Pode-se dizer que, atualmente, a maioria das escolas como um todo acabam prezando pela quantidade de acertos; pela imitação de mecanismos que possibilitem respostas corretas e pelo ato de decorar o que já foi falado pelo(a) professor(a), ou lido em algum livro.

Alunos(as) fincados em meio de reprodução e memorização do conhecimento acabam por aprender inconscientemente que a propagação acrítica de respostas tidas como corretas é a única forma de saber o assunto estudado. Um outro aspecto ainda em evidência é que tais

⁵ Neste trabalho, não buscamos discorrer sobre esses conteúdos a partir de uma dicotomia, mas reconhecemos que, de acordo com uma lógica escolar “tradicional”, os conteúdos transversais são trabalhados em tempos e espaços diferentes e, por isso, defendemos que ambos precisam estar muito bem articulados.

maneiras de fazer o exercício em sala e de fixação do conteúdo proposto quase nunca são levados em conta (de uma maneira satisfatória) no momento de fechamento de notas. Tal problema acaba fazendo com que os(as) alunos(as) se dediquem mais às provas escritas, deixando de lado outras formas de avaliação e aprendizagem. Isto ocorre mesmo em uma instituição que prima pela divisão dos conteúdos de todas as matérias em quatro temas básicos (divididas nas quatro unidades) que sempre convergem nos seminários envolvendo as turmas como um todo.

Sabendo que a disciplina de História pode estar inteiramente ligada às questões políticas, sociais e culturais, é imprescindível que os(as) estudantes saiam das escolas sem carregar algumas bagagens teóricas fundamentais para um bom convívio em sociedade. Vale lembrar que não devemos ditar a forma como os nossos alunos devem pensar, mas devemos dar condições para que os mesmos tenham autonomia suficiente para se apropriar de alguns valores básicos. É nessas perspectivas que as discussões que os Temas Transversais trazem para dentro das escolas podem ser consideradas um grande avanço dentro da estrutura escolar.

Ou seja, tanto a escola como também a educação podem ser consideradas como meios de transformações sociais, onde umas das funções sociais do(a) professor(a) é desenvolver competências para que o aluno possa inter-relacionar-se com o meio em que vive.

A escola pode ser encarregada de cumprir funções sociais distintas, variando de acordo com a sua tendência pedagógica. O principal compromisso da escola seria com as questões culturais e os problemas sociais, onde, através de uma preparação moral e intelectual, os(as) estudantes devem estar preparados para assumir diferentes posições na sociedade (LIBÂNEO, 1984).

Além disso, a escola é um espaço de sociabilidade onde a construção e compartilhamento do conhecimento produzido devem ser prioridades, onde nós, educadores(as), devemos nos responsabilizar pela formação integral de sujeitos históricos e cidadãos com habilidades críticas, além do desenvolvimento político, social, cultural, filosófico, profissional, afetivo etc. levando sempre em paralelo o fortalecimento de valores dessas pessoas.

O ensino de História pode possibilitar ao aluno “reconhecer a existência da história crítica e da história interiorizada” e “a viver a conscientemente as especificidades de cada uma delas”. O estudo de sociedades de outros tempos e lugares pode possibilitar a constituição da própria identidade coletiva na qual o cidadão comum está inserido, à medida que introduz o conhecimento sobre a dimensão do “outro”, de uma “outra sociedade”, “outros valores e mitos”, de diferentes momentos históricos. Identidade e diferença se complementam para a compreensão do que é ser cidadão e suas reais possibilidades de ação política e de autonomia intelectual no mundo da globalização, em sua

capacidade de manter e gerar diferenças econômicas, sociais e culturais como as do nosso país. E, nessa perspectiva, é preciso considerar o papel do professor na configuração do currículo real, ou iterativo, que acontece na sala de aula, lembrando que ele é sujeito fundamental na transformação ou na continuidade do ensino de história. (BITTENCOURT, 2008, p. 27)

Quanto ao papel dos(as) professores(as), vale salientar a importância de se atualizarem cada vez mais, uma vez que estamos vivendo um período onde algumas transformações pedagógicas são indispensáveis. A formação contínua se mostra tão benéfica não só para o desempenho dos docentes, mas também para os(as) próprios estudantes, que precisam conhecer e analisar o meio em que vivem. Ou seja, precisamos de políticas públicas que valorem os trabalhadores da educação, apoiando e dando subsídios para estimular práticas pedagógicas que trabalhem com a desconstrução de bloqueios culturais, viabilizando o acesso a novas temáticas e dando mais flexibilidade ao ensino da História.

No entanto, a aprendizagem é uma via de mão dupla e o seu sucesso ou fracasso não pode estar atrelado somente a um sujeito, mas o saber escolar está inteiramente ligado a articulação de alguns setores fundamentais: as políticas educacionais, os estudos acadêmicos, a formação de professores e a atuação dos mesmos – que, variando de pessoa para pessoa, pode afetar a visão de mundo dos alunos.

Levando-se em consideração que a escola é um espaço de vivência, os conteúdos e as aulas precisam fazer algum sentido para as pessoas que a frequentam. Assim, abrindo espaço para novos temas e discursos dentro desse ambiente, além do uso de novos instrumentos didáticos, é possível que se atinja diferentes dimensões no processo de ensino-aprendizagem.

Os Temas Transversais apresentam, nesse âmbito, grande relevância social e, através da articulação entre o científico e o cotidiano, é possível que se tenha uma perspectiva político-social-cultural eficiente – e até mesmo despertar um maior interesse dos(as) alunos(as) pela busca de novos saberes. De acordo com Aristeu Rocha (2007),

a focalização dos mesmos viabiliza: reflexões em torno de problemas sociais, ressignificação do currículo da Educação Básica, alternativa histórica e metodológica para superar a fragmentação do saber; a formação de sujeitos críticos, morais, éticos, autônomos, conscientes, responsáveis, capazes de empreender a leitura crítica do mundo, diálogos entre o saber erudito e o saber popular, práticas pedagógicas inovadoras sintonizadas com os avanços tecnológicos e científicos, bem como a atualização sobre as questões do tempo presente. (ROCHA, 2007, p. 116).

No que tange a seleção dos saberes, sabendo que estes se modificam de acordo com as exigências sociais da atualidade e que vão influenciar a dinâmica das aulas de História, é necessário que seja feita uma análise do grande espaço que a História Social e Cultural vem

ocupando, além dos estudos das mentalidades e das representações. Acreditamos que esses setores do ensino contribuem de forma significativa para que se possa atingir todos os pilares educacionais já citados anteriormente.

O currículo traz consigo elementos de uma memória coletiva, e, se analisado de uma forma crítica, pode ser percebido de acordo com os conflitos e jogos de interesses daqueles que estão envolvidos no processo educativo – tocando em pontos relacionados a ideologia, a política e a cultura de uma sociedade.

Diante de todo exposto, é possível refletir sobre diversas questões pertinentes para os variados sujeitos da educação, dentre elas a complexidade do papel do professor bem como a sua relação com as demandas do currículo escolar, onde os saberes pedagógicos e os saberes disciplinares precisam estar em harmonia e se complementando. Por fim, vale destacar que o ensino de História possui uma importância incalculável para vida de todos os sujeitos, e precisa estar precisa acompanhar as transformações do seu tempo e se suprir as necessidades do contexto social no qual está inserido.

Potencialidades do currículo: “construindo” conteúdos

Diante das atuais demandas educacionais, podemos refletir sobre como as questões relacionadas as construções e transformações no currículo escolar podem estar diretamente ligadas com a atuação dos(as) professores(as) e com o cotidiano escolar, de modo geral.

Podemos perceber uma série de mecanismos políticos e institucionais que se articulam para produção de saberes pedagógicos e a sua propagação nas escolas. No entanto, refletir sobre o currículo é também pensar no desenvolvimento das disciplinas escolares e nas diferentes dinâmicas metodológicas que podem ser empreendidas em espaços distintos.

A construção e manutenção do currículo deve possibilitar a articulação da escola com o mundo real, dando espaço para que os(as) estudantes possam fazer leituras de diferentes realidades. Desse modo, os conteúdos precisam estar direcionados para questões que tratem não apenas das identidades individuais dos(as) discentes, como também das identidades coletivas – e é nesse contexto que os temas transversais ganham tanta importância diante das especificidades educacionais.

Defendemos que os conteúdos escolares devem compreender a partilha das experiências entre os(as) alunos(as), as suas percepções do mundo, a compreensão de suas relações sociais estabelecidas e as suas problemáticas. Tendo vista que por se tratar de um ambiente onde há uma maior diversidade, a dinâmica e interações em sala de aula podem trazer uma maior percepção da presença de estereótipos sociais que, normatizados através do convívio social e

familiar, podem reproduzidos e representados através de estigmas, impasses e problemáticas “comuns” na sociedade atual.

Como representantes de seu próprio tempo, questões como gênero, homofobia, preconceito racial e religioso, etc. podem se naturalizar através de “brincadeiras” e piadas. Nesse sentido, apontamos a necessidade de discussões sobre essas problemáticas, bem como as suas articulações com os conteúdos tidos como “tradicionais”, principalmente na disciplina de História – que carrega consigo uma grande demanda de questões políticas, sociais e culturais, em diferentes períodos.

Essas questões também se tornam importantes quando salientamos que

a prática educativa em nossa sociedade, através do processo de transmissão e assimilação ativa de conhecimentos e habilidades, deve ter em vista a preparação de crianças e jovens para uma compreensão mais ampla da realidade social, para que essas crianças e jovens se tornem agentes ativos de transformação dessa realidade. (LIBÂNEO, 1994, 151/ 152)

Ou seja, as discussões relativas ao currículo escolar estão relacionadas com os conteúdos pedagógicos que são selecionados para as aulas e, conseqüentemente, com os processos de ensino e aprendizagem que podem atingir diferentes potencialidades através da inserção e articulação dos temas transversais para com as disciplinas escolares.

Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN’S) e os Temas Transversais

Os Parâmetros (ou Orientações) Curriculares Nacionais (PCN’S) representam um importante instrumento de reflexão sobre a prática do ensino no Brasil. Seu papel principal, de acordo com a versão do texto publicada em 2006 pelo MEC é o de “apontar e desenvolver indicativos que pudessem fornecer alternativas didático-pedagógicas para a organização do trabalho pedagógico, a fim de atender às necessidades e às expectativas das escolas e dos professores na estruturação do currículo para o ensino médio” (BRASIL, 2006, p. 08).

O texto não trata, portanto, de uma normatização ou regulamentação da prática do professor e/ou da escola, mas de um “norte” a ser seguido por tais sujeitos na elaboração de suas atividades, contribuindo para o processo dialógico entre o(a) professor(a) e a escola sobre a prática docente, a partir de um processo de reflexão permanente (BRASIL).

Os PCN’S (Parâmetros Curriculares Nacionais) classificam como Temas Transversais algumas das principais questões e temas interdisciplinares que estão constantemente presentes na vida dos estudantes, de maneira direta ou indireta, e podem ser analisados no âmbito de sua transversalidade, tais como, voto obrigatório, pluralidade cultural, meio ambiente, saúde, orientação sexual, etnias, cidadania, segurança, trabalho, tráfico e consumo de drogas, educação

ambiental, , educação para a igualdade de oportunidades, educação moral e cívica, educação para o trânsito, realidade regional, temas locais, rejeição da discriminação e preconceito, convívio social, questão agrária, remanescentes indígenas, história dos Afro descendentes, eleições, direitos humanos, entre outros. E esses temas precisam ser incorporados às áreas e conteúdos já existentes.

No entanto, para que se leve um debate desse porte a nível nacional, como tenta fazer o MEC com os PCN'S, é preciso pensar em estratégias de ampliação de conhecimentos, uso da interdisciplinaridade e, principalmente, dar condições para que os professores e professoras possam ter uma formação contínua, sempre atualizando seus saberes e práticas pedagógicas.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais incorporam essa tendência e a incluem no currículo de forma a compor um conjunto articulado e aberto a novos temas, buscando um tratamento didático que contemple sua complexidade e sua dinâmica, dando-lhes a mesma importância das áreas convencionais. O currículo ganha em flexibilidade e abertura, uma vez que os temas podem ser priorizados e contextualizados de acordo com as diferentes realidades locais e regionais e outros temas podem ser incluídos.

O conjunto de temas aqui propostos (Ética, Meio Ambiente, Pluralidade Cultural, Saúde e Orientação Sexual) recebeu o título geral de Temas Transversais, indicando a metodologia proposta para sua inclusão no currículo e seu tratamento didático.

Esse trabalho requer uma reflexão ética como eixo norteador, por envolver posicionamentos e concepções a respeito de suas causas e efeitos, de sua dimensão histórica e política. (BRASIL, 1998, p. 25)

Com as constantes transformações que vem ocorrendo no mundo, nota-se uma necessidade de contínua alteração e discussão dos conteúdos que compõe o currículo, uma vez que, para muitos estudantes, os temas tradicionais das disciplinas escolares não fizessem sentido de serem estudados. Assim, a inserção dos Temas Transversais nos currículos pode ser colocada como uma alternativa à esse distanciamento entre a vida do aluno e o seu cotidiano escolar.

Ou seja, a metodologias de ensino, na atualidade, exigem permanente atualização/ investigação, além de uma contínua incorporação de diferentes fontes nas escolas. O(a) docente não é mais aquele que apresenta um monólogo para estudantes passivos que apenas “decoram” o conteúdo. Ele pode/ deve de mediar as relações entre os sujeitos, o mundo e suas representações, e o conhecimento, revelando diversas linguagens que expressam relações sociais, relações de trabalho e poder, identidades sociais, culturais, étnicas, religiosas, universos mentais constitutivos da nossa realidade sócio-histórica (FONSECA, 2003).

Vale salientar que os Temas Transversais não estão relacionados a criação de novas disciplinas, mas se trata de uma mudança nas abordagens que são/ podem ser feitas sobre as disciplinas atuais.

A proposta geral é que esses temas sejam estabelecidos como objetivos finais e estejam articulados a todas as disciplinas, promovendo uma possível aproximação entre o cotidiano dos(as) estudantes, e evitando o distanciamento entre os conteúdos ministrados em sala de aula e as realidades dos mesmos (NETO, 2005).

Além disso, distinções entre os conteúdos tradicionais e os conteúdos transversais não se fazem necessárias. A apropriação desses temas é um desafio que exige uma nova dinâmica e atitude dos(as) docentes – que precisam ter noção da necessidade e importância dos Temas Transversais e, a partir disso, fazer um trabalho bem planejado, sistemático e contínuo.

A Base Nacional Comum Curricular e os Temas Contemporâneos Transversais (TCT's)

A aplicação dos Temas Transversais ocorre a partir da renovação nos conceitos, métodos e didáticas (PEREIRA, 2019) e, como já foi anteriormente mencionado, esses conteúdos não devem ser encarados como opostos aos “saberes clássicos”, mas levando-se em consideração as constantes mutações sociais, culturais e políticas, a prática escolar também deve acompanhar as mudanças, incorporando questões urgentes e atuais (NETO, 2005).

A partir da BNCC, os Temas Transversais recebem a nomenclatura de Temas contemporâneos Transversais (TCT's) e estes buscam cumprir a legislação que se refere à Educação Básica, garantindo aos alunos(as) os direitos de aprendizagem, o acesso ao conhecimento, a formação democrática e cidadão e para o trabalho – isso tudo através de uma postura que considere o contexto social, escolar, o diálogo e a diversidade (BRASIL, 2019).

Diferentemente de como ocorreu com os PCN'S's, os conteúdos transversais passam a ser obrigatórios a partir da BNCC, ou seja, a partir da elaboração e/ adequação dos currículos e didáticas, esses temas são incorporados como indispensáveis para o processo de ensino e aprendizagem.

Além da mudança na nomenclatura e na obrigatoriedade dos temas transversais, com a BNCC também houve uma ampliação de temáticas. Assim, ela aponta seis macroáreas temáticas (Cidadania e Civismo, Ciência e Tecnologia, Economia, Meio Ambiente, Multiculturalismo e Saúde) e abarca 15 temas da atualidade.

Diante das distintas possibilidades didático pedagógicas para a abordagem desses temas e as possibilidades de integração dos modos de organização curricular, são destacados três níveis de complexidade: intradisciplinar, interdisciplinar e transdisciplinar.

Os conteúdos transversais não podem ser encarados como pertencentes à uma única área do conhecimento, e, de modo geral

o grande objetivo é que o estudante não termine sua educação formal tendo visto apenas conteúdos abstratos e descontextualizados, mas que também reconheça e aprenda sobre os temas que são relevantes para sua atuação na sociedade. Assim, espera-se que os TCTs permitam ao aluno entender melhor: como utilizar seu dinheiro, como cuidar de sua saúde, como usar as novas tecnologias digitais, como cuidar do planeta em que vive, como entender e respeitar aqueles que são diferentes e quais são seus direitos e deveres, assuntos que conferem aos TCTs o atributo da contemporaneidade. (BRASIL, 2019, p. 07)

De modo geral, a essência desses documentos propõe uma constante renovação dos conteúdos escolares, com incorporação de diferentes fontes, sujeitos e processos teórico-metodológicos – buscando garantir um processo de construção do conhecimento e de aprendizagem que garanta uma autonomia social e cultural aos estudantes.

A partir dessas análises e reflexões feitas até então sobre a transversalidade pedagógica e a proposta de inserção feita pelos currículos nacionais, nota-se que é necessário que os(as) estudantes aprendam para além do conteúdo em si, onde, a partir dele, possam fazer uma reflexão crítica e adquira valores para a compreensão da sua realidade social, cultural e política. Ou seja, o ambiente escolar também tem responsabilidades na formação humanísticas dos seus estudantes, porém, muitos educadores dão tanta ênfase para a cidadania política que acabam esquecendo de trabalhar também com a cidadania social.

Novos conteúdos e novas dinâmicas pedagógicas: reflexões sobre a prática docente

Para que os(as) alunos(as) abram as suas visões, entrem em contato com a diversidade, que consigam enxergar “o outro” não apenas como outro, mas com ética e respeito, é preciso diversidade na reflexão e unidade na prática educativa.

algumas pessoas olham o outro como objeto — objeto do seu interesse, do seu desejo do seu mando —, não como outro, e rompem essa percepção. A ideia dos últimos dois séculos da natureza como outro vai introduzir uma referência: ética é convivência. (CORTELLA, 2015. p. 16)

Diante da inserção dos temas transversais e da relevância participação dos(as) alunos(as) para ampliação e intensificação do processo de ensino e aprendizagem, acreditamos que o currículo escolar deve estar muito bem articulado com as questões cotidianas das vidas dos(as) discentes e com as temáticas discutidas em sala de aula.

Temas que se correlacionam com questões cotidianas e “urgentes”, podem ser observados e problematizados pelos(as) próprio(as) estudantes, e são de extrema importância

na percepção social e na formação destes(as). Isto só reforça a notória visão de que a escola e a sociedade são parte de um todo, e que não estão e nunca estiveram separadas uma da outra.

Até porque o mundo intraescolar e o mundo extraescolar não são universos estanques ou separados. Em termos de formação, o aluno carrega o que aprende nos ambientes que frequenta. Toda instituição social (família, escola, mídia, empresas, igrejas etc.) tem uma ação que é simultaneamente inovadora e conservadora; em outras palavras, conserva condutas e valores e, ao mesmo tempo, é capaz de inovar atitudes e percepções. É exatamente esse movimento que evita rupturas bruscas na nossa convivência, sem deixar de alterar essa mesma convivência. (CORTELLA, 2015. p. 19)

A necessária tarefa de formar pessoas e a capacidade de perceber a importância do debate sobre as diferentes realidades é responsabilidade não apenas dos(as) docentes, mas também das políticas de construção de manutenção do currículo escolar. É dever não deixar de lado assuntos que são de extrema relevância para grupos, movimentos sociais e para a sociedade como um todo. O(a) professor(a) assume justamente o papel de discutir e fomentar uma formação crítica.

Diante da diversidade de informações e pensamentos, ao professor(a) cabe elucidar de que forma estão organizadas e naturalizadas, nas informações e nos discursos, as concepções sobre diferentes contextos sociais, políticos e culturais e como estas influenciam na sua prática – o que teria efeito em sua vivência diária na escola e nas experiências cotidianas dos(as) alunos(as). É um trabalho de conexão e construção da realidade com as informações, suas formas e intencionalidades diante do mundo e as condições de relação de tais informações e pensamentos com as práticas dos diversos grupos sociais.

O conhecimento de que a escola e os(as) docentes têm um papel de despertar nos(as) estudantes, ante a um mundo de informações, uma consciência sobre as realidades sociais, das demandas da sociedade e no âmbito de um posicionamento crítico pode nos levar a diferentes reflexões sobre as potencialidades dos conteúdos escolares.

A escola só consegue transformar informação em conhecimento se ela for capaz de passar autonomia e critérios. A escola trabalha com informação e o conhecimento quem constrói é o próprio indivíduo, mas isso depende de um conjunto de outros fatores internos e externos – incluindo o currículo escolar enquanto ferramenta pedagógica. O ambiente escolar se relaciona com o conhecimento quando ele facilita os aspectos da transformação de informação em conhecimento pela forma de facilitação da compreensão de critérios, ou seja, da capacidade de seleção.

A disposição da crítica, da formação dos conteúdos, de sua intencionalidade e seus parâmetros, teria o dever de partir de uma construção do conhecimento que faz parte de uma visão crítica diante das condições de possibilidades no processo de ensino e aprendizagem.

Chegar à um ponto onde o debate e a verdadeira construção do conhecimento é feita nas escolas, ainda é difícil de se conceber com o cenário em que se encontra a educação. Contudo, a construção do currículo, a seleção de conteúdos, a disposição das informações e a formação dos(as) estudantes passam por uma visão crítica com diferentes compreensões da realidade.

Favorecer uma cognição que pense as coisas simultaneamente, que privilegie o debate, que traga os problemas e as reflexões sobre os comportamentos sociais, é de um valor consideravelmente significativo quando se refere à compreensão e a apreciação das condições do outro, bem como, contribui para percepção de diferentes aspectos políticos, sociais, econômicos e culturais da atualidade.

Essas discussões são muito importantes de serem levadas para os ambientes escolares, do ponto de vista sócio/histórico, quando temos “espaço” para focalizar em aspectos distintos, tais como diferentes trajetórias de lutas, de comportamentos e práticas sociais ao longo do tempo. De modo geral, os temas transversais não se restringem unicamente a um sentido, possibilitando à nossa prática docente a importante tarefa de sermos aqueles que verdadeiramente estão dispostos a trazer essas temáticas necessárias para o debate em sala de aula.

Considerações finais

Levando-se em consideração a complexidade do processo de ensino e aprendizagem, tal como uma prática social flexível e compartilhada, mediada por um(a) professor(a), atentamos para a necessidade de mecanismos didáticos e metodológicos que propiciem uma formação integral de sujeitos históricos e cidadãos com habilidades críticas, além do desenvolvimento político, social, cultural, filosófico, profissional, afetivo etc. levando sempre em paralelo o fortalecimento de valores pessoais.

O tradicionalismo que segue as práticas escolares, onde a introdução do conteúdo de ensino e o próprio fazer pedagógico estão baseados em aulas expositivas que, muitas vezes, fazem tão somente o papel de transmissão de um conhecimento tido como verídico e inalterável, é provável que se mantenha um sistema onde se gera educandos sem qualquer apreço pela investigação crítica ou mesmo pela busca de saberes.

A vida das pessoas, principalmente dos(as) estudantes em uma instituição escolar, colocam problemáticas e desafios em sala de aula que nem sempre podem ser previstos. Nesse âmbito, faz-se necessária a busca por novas alternativas para promover o desenvolvimento de aulas com novas concepções, desde que estes tenham a liberdade de expressão e de serem ouvidos.

Fica cada vez mais nítido que não podemos encarar os estudantes como seres “vazios” de conhecimentos. É preciso levar em consideração que eles trazem consigo suas crenças, ideias, valores, hábitos, etc. A partir do momento que um professor ignora isso, essa situação fica mais propensa e mais difícil de envolver todos os alunos e alunas e suas diferentes realidades.

Essa história, que exclui a realidade do aluno, que despreza qualquer experiência da história por ele vivida, impossibilita-o e chegar a uma interrogação sobre sua própria historicidade, sobre a dimensão histórica de sua realidade individual, de sua família, de sua classe, de seu país, de seu tempo... Essa história torna “natural” o fato de o aluno não se ver como um agente histórico, torna-o incapaz de colocar questões ou de perceber os conhecimentos que, a partir de suas experiências individuais, possam ser a base de discussão em sala de aula. (CABRINI et all, 2000, p. 34)

O fato de o Professor não fazer “links” com o cotidiano e a realidade dos estudantes, pode fortalecer uma concepção unidimensional do tempo histórico, que destaca uma espécie de centralidade no passado. (BATISTA NETO, 2000)

De acordo com Mariana Miras (1998), é graças à própria base que os estudantes já têm que é possível continuar aprendendo e construindo novos significados e, além disso, é preciso explorar os conhecimentos prévios dos alunos. Essa autora destaca também algumas capacidades gerais desses alunos (intelectual, cognitiva ou motora) que estão presentes dentro do processo de ensino e aprendizagem, ou seja, [...] o aluno dispõe de um conjunto de instrumentos, estratégias e habilidades gerais que foi adquirindo em contextos diferentes, ao longo de seu desenvolvimento e, de maneira especial, no contexto escolar (MIRAS, 1998, p. 59).

Por outro lado, pensar no currículo e no ambiente escolar, de modo geral, é refletir não apenas sobre as funções dos(as) docentes, mas, principalmente, sobre os meios que viabilizam a construção compartilhada de conhecimento e as relações sociais democráticas dentro do processo educativo.

Esse tipo de discussão deixa explícito que é preciso problematizar as transformações que ocorreram e continuam ocorrendo na sociedade – que podem e devem ser incorporadas ao ensino de História e, para tanto, faz-se necessário também analisar a concepção de história que está por trás desse ensino e que reflete nos conteúdos propostos. Ou seja, torna-se inevitável pensar nos processos que envolvem a produção e a difusão do conhecimento histórico.

Referências bibliográficas

BATISTA NETO, José. A constituição da história como disciplina curricular. **Projeto Revista de Educação**. Porto Alegre. Nº 02, 2000, pp. 16-21.

BITTENCOURT, Circe. **O saber histórico na sala de aula**. São Paulo: Contexto. 2008.

BRASIL. **Ciências humanas e suas tecnologias**/ Secretaria de Educação Básica. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: apresentação dos temas transversais/ Ética**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF. 1998.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: história**/ Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC / SEF, 1998

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Temas Contemporâneos Transversais: contexto histórico e pressupostos pedagógicos**. Brasília: MEC, 2019.

BRASIL. Senado Federal. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: nº 9394/96**. Brasília: 1996.

CABRINI, Conceição et all. **O ensino de História; revisão urgente**. S. Paulo: Brasiliense, 2000. Et al. E Mariana Miras.

CONDE, Érica P. **Transversalidade e ensino: o que falta para ser realidade?** Disponível em: <http://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/20036/20036.PDFXXvmi=>. PUCRio. Acesso em 13/08/2019.

CORTELLA, Mario Sérgio. **Educação, Convivência e Ética**. São Paulo: Cortez Editora, 2015.

FONSECA, S. G.. **Didática e Prática de Ensino de História: experiências, reflexões e aprendizados**. 7 ed. São Paulo: Papirus, 2003.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

MIRAS, Mariana. **Um ponto de partida para a aprendizagem de novos conteúdos: os conhecimentos prévios**. São Paulo: Editora Ática, 1998.

NETO, José Alves de Freitas. **A transversalidade e a renovação no ensino de história**. In: História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas/ Leandro Karnal (org). São Paulo: Contexto. 2005.

NETO, José Batista. **Saberes pedagógicos e saberes disciplinares específicos:** os desafios para o ensino de História. Disponível em: ojs.fe.unicamp.br/ged/FEH/article/download/5118/4072. UNICAMP.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. **Estágio e docência.** 5. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

PINSKY, Carla Bassanezi. **Novos temas nas aulas de História.** São Paulo: Contexto. 2010.

PINSKY, Jaime; PINSKY, Carla Bassanezi. **Por uma história prazerosa e consequente.** In: História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas/ Leandro Karnal (org). São Paulo: Contexto. 2005.

ROCHA, Aristeu Castilhos de. Temas de relevância social e o ensino de História. **Revista Ciências Humanas.** V. 8, n. 10, pp. 111 – 121. Jun, 2007.