

OLHARES SOBRE A ECOHISTÓRIA: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE A PRÁTICA DOCENTE NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Mônica Andrade Modesto
Pós-Graduanda em Educação/UFS

Paulo Heimar Souto
Doutor em Educação/UFS

Sobre o ensino de História incidiram-se diversas modificações com o passar dos tempos. Segundo Borges (1993), quando surgiu, no século V a. C. com Heródoto, a referida ciência buscava a verdade dos fatos a partir de investigações sobre as causas humanas, afastando-se, dessa forma, das explicações míticas utilizadas até então. Contudo, a ênfase nas explicações sobrenaturais fundamentadas nas decisões da Providência Divina era empregada com recorrência por parte da Igreja católica no Império Romano, permanecendo assim até os primeiros séculos da Idade Média.

No século XVIII, com o fortalecimento do movimento iluminista e com o advento dos movimentos nacionalistas europeus, surgiu na Alemanha a preocupação da transformação da História numa ciência tão segura quanto as ciências exatas. Essa preocupação resultou numa nova visão acerca da história: o materialismo histórico que "mostra que os homens, para sobreviver, precisam transformar a natureza, o mundo em que vivem" (BORGES, 1993: 36).

Após a segunda guerra mundial, momento em que o meio ambiente passava a disputar espaço com os produtos obtidos a partir das corridas armamentista e tecnológica, surgiu a história ambiental ou ecohistória, como também é denominada. Bittencourt (2003) aponta que após o período de guerra houve o fim da inocência das ciências naturais e surgiu a emergência de uma consciência social crítica sob o impacto do desenvolvimento tecnológico na criação de alienação social, na destruição do meio ambiente e no agravamento das desigualdades entre países centrais e periféricos.

Para Schimidt e Cainelli (2004), as reorganizações educacionais ocorridas no período pós-ditadura possibilitaram diversos debates acerca de como deveria ser o ensino de história. De acordo com as autoras, os debates realizados consideravam o retorno da disciplina história como "um espaço crítico, centrado em discussões sobre temáticas relacionadas com o cotidiano do aluno, seu trabalho e sua historicidade" (12-13). Os debates acadêmicos permeavam, assim, o objetivo de resgatar o aluno como sujeito produtor da história e não mais como sujeito espectador da história.

Concomitante à necessidade da transformação do ensino de história estava a necessidade da adequação dos currículos ao mundo contemporâneo. Dessa maneira, a década de 1990 foi marcada, no âmbito educacional, pela reformulação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e pela criação dos Parâmetros Curriculares Nacionais, documento elaborado para orientar a prática dos professores quanto ao ensino dos conteúdos programáticos obrigatórios e quanto à inserção dos temas transversais a esses conteúdos.

Procedimentos Metodológicos

O presente trabalho investigou se as práticas pedagógicas do ensino de história e do meio ambiente desenvolvidas nos quintos anos das séries iniciais da Escola Municipal de Ensino Fundamental Dr. Martinho de Oliveira Bravo e do Colégio Eduardo Marques de Oliveira são efetivadas em consonância com as proposições dos Parâmetros Curriculares Nacionais. Frente a esse problema, a metodologia utilizada possuiu abordagem qualitativa, em que se buscou estimular a espontaneidade sobre o assunto investigado, abrindo espaços para a interpretação das respostas.

Escolheu-se essa série porque os conteúdos de história trabalhados na mesma dão conta de fazer um panorama histórico brasileiro que prepara o aluno para o ingresso do segundo ciclo do ensino fundamental e atende a uma exigência dos PCN em que

Espera-se que ao final do primeiro ciclo os alunos sejam capazes de comparar acontecimentos no tempo, tendo como referência anterioridade, posterioridade e simultaneidade; reconhecer algumas semelhanças e diferenças sociais, econômicas e culturais, de dimensão cotidiana, existentes no seu grupo de convívio escolar e na sua localidade; reconhecer algumas permanências e transformações sociais, econômicas e culturais nas vivências cotidianas das famílias, da escola e da coletividade, no tempo, no mesmo espaço de convivência; caracterizar o modo de vida de uma coletividade indígena, que vive ou viveu na região, distinguindo suas dimensões econômicas, sociais, culturais, artísticas e religiosas; identificar diferenças culturais entre o modo de vida de sua localidade e o da comunidade indígena estudada; estabelecer relações entre o presente e o passado; identificar alguns documentos históricos e fontes de informações discernindo algumas de suas funções (PCN, 1997: 39-40).

A opção pelas escolas citadas se deu por dois motivos essenciais. Primeiro, pelo fato de observar um discurso mítico, mas resistente de que as instituições da rede privada ensinam de maneira mais eficiente do que as instituições da rede pública e segundo, pelo fato de também observar o discurso de que as escolas do interior oferecem ao aluno uma formação inferior que as escolas das grandes cidades. A EMEF Martinho Bravo, pertencente à rede pública de ensino, localiza-se na cidade de São Cristóvão – segundo dados do censo 2010, é a quarta cidade mais antiga do Brasil, localizada a 19,9 km da capital sergipana, possui 78.864

habitantes e uma economia baseada na agricultura e no turismo – e foi o *locus* da última das quatro experiências de estágio supervisionado do curso de Pedagogia da UFS. Já o Colégio Eduardo Marques de Oliveira, localizado no interior sergipano e pertencente à rede privada, foi escolhido pelo fato de estar localizada em Simão Dias – de acordo com dados do IBGE, este município fica distante 110 km da capital, possui 38.724 habitantes e como fontes de economia a prática da agricultura e da pecuária – cidade natal da autora desta pesquisa.

Para o desenvolvimento da pesquisa foram selecionados os sujeitos participantes da pesquisa, sendo eles, três professoras das séries iniciais, que lecionam nos quintos anos das escolas supracitadas. Nesta investigação optou-se pela preservação da identidade das participantes, por este motivo a docente da EMEF Martinho Bravo foi denominada de professora "A", enquanto as docentes do Colégio Eduardo Marques foram denominadas de professoras "B" e "C".

Para chegar ao objetivo proposto, a presente investigação seguiu as seguintes etapas: fase exploratória, levantamento bibliográfico, realização de visitas *in loco*, aplicação de questionários, análise dos projetos pedagógicos das escolas e tabulação dos dados encontrados. No presente artigo serão apresentados os resultados referentes à aplicação dos questionários, visto que os resultados de todas as etapas são muito extensos.

Nesta investigação, os questionários aplicados apresentaram questões objetivas e discursivas. De acordo com Rosa; Arnoldi (2008), as questões discursivas permitem que o participante discorra sobre a temática de maneira livre, verbalizando seus pensamentos, tendências e reflexões. O método discursivo permite que se avalie além da resposta, a identidade do sujeito, pois em suas respostas o indivíduo demonstra seus valores e suas crenças.

Para a tabulação dos dados encontrados, utilizou-se o método de observação sistemática e o método de categorização dos dados obtidos, em que, de acordo com Flick (2009), se consiste em agrupar os elementos das mensagens conseguidas através da coleta de dados a partir de características comuns. Para a categorização das respostas obtidas através dos questionários, utilizou-se das concepções de história e história ambiental pautadas em Borges (1993), Bloch (2001) e Bittencourt (2003) e nos princípios básicos das vertentes da educação ambiental definidas por Araujo (2004).

Discussão dos Resultados

Quanto ao perfil profissional delineado a partir das respostas obtidas, verificou-se que a faixa etária das professoras da instituição privada é bem próxima, ambas compreendem

a faixa entre 25 e 35 anos de idade e lecionam entre 05 e 10 anos. Já a faixa etária da professora da instituição pública compreende entre 46 e 50 anos de idade, sendo que leciona há 22 anos.

No Colégio Eduardo Marques de Oliveira, as professoras das turmas do 5º ano apresentaram formações distintas, enquanto uma é licenciada em Pedagogia, outra é licenciada em Letras com habilitação para Língua Portuguesa. A educadora da EMEF Martinho Bravo também possui formação em Letras com habilitação para o ensino da língua portuguesa.

Em relação à jornada laborativa, constatou-se, em unanimidade, que a carga horária é de quatro horas diárias e todas lecionam somente em uma escola. Verificou-se também que as docentes que residem na cidade de Simão Dias exercem somente a profissão de professora, enquanto que a educadora residente em São Cristóvão exerce também a atividade de cuidadora de idosos. Foi verificado ainda que a professora da EMEF Martinho de Oliveira Bravo vivenciou, até o momento da pesquisa, toda a sua experiência de ensino na esfera pública, ao contrário das professoras do Colégio Eduardo Marques de Oliveira, que apresentaram suas vivências divididas. Uma, até o momento, só desenvolveu atividades educacionais em instituições privadas e a outra apresenta experiência como educadora no setor privado, atualmente, e na esfera pública – por meio de contrato já encerrado.

O questionário aplicado abordou a concepção do ensino de história. Com tal indagação, pretendeu-se entender como as professoras pesquisadas definem a história e como compreendem o seu ensino. A professora "A" acredita que *"a história estuda as semelhanças, diferenças e transformações da vida social, cultural e econômica no passado e no presente e o homem em sua localidade"*. A concepção histórica evidenciada demonstra que a referida educadora valoriza o passado e o concebe como peça fundamental para o estudo do presente. Pode-se observar também na definição elucidada que a professora "A" concebe a história local como pertencente da ciência história. Destaca-se aqui a importância dada à realidade do aluno por meio da história local. De acordo com Schimidt; Cainelli (2004), a história local reporta-se *"à história de pequenas localidades, escritas por pessoas de diferentes segmentos sociais"* (111). Como se pode observar, a história local é construída por pessoas comuns, pelos homens que vivem diariamente a realidade da qual fazem parte e não por grandes historiadores.

A professora "B", por sua vez, define a história como *"a ciência que estuda o homem, bem como o seu passado, a sua cultura e origens de modo a entender o seu presente"*. Observa-se que nessa concepção, assim como na concepção anterior, o homem não

é visto como um sujeito da história, mas como um sujeito que estuda a história de outros. A professora ainda reforçou sua resposta afirmando que trabalha a história local somente "no mês em que é comemorado o aniversário da cidade".

Fortalecendo a representação histórica da professora "B", está a representação da professora "C", em que a ciência história é o "*estudo do presente com relação ao passado*". Nessa representação, verifica-se uma concepção simplória, mas importante, visto que o estudo do passado e do presente para o passado representa a construção de um conceito sobre a referida área do conhecimento.

Ao examinar as concepções das professoras "B" e "C" observou-se que ambas demonstraram não contemplar as propostas dos Parâmetros Curriculares Nacionais que orientam que a história seja ensinada de modo a incluir o aluno como partícipe da história e incluir a história local e do cotidiano em meio ao ensino.

Em relação às representações acerca do meio ambiente e da educação ambiental percebeu-se que se apresentam de maneiras bastante distintas. A análise dessas representações embasou-se nas tendências conservacionista, preservacionista e crítica/política da educação ambiental (Araujo, 2004).

A professora "A" definiu educação ambiental como "*um componente essencial e permanente da educação nacional, devendo estar presente, de forma articulada em todos os níveis e modalidades do processo educativo, em caráter formal e não-formal*". Esta definição demonstra uma compreensão institucionalizada da educação ambiental, haja vista que esta é a definição instituída pela Lei Nacional da Educação Ambiental. Nela, a educação ambiental é vista como um componente curricular do processo de ensino-aprendizagem, e, como todo elemento do currículo, deve ser ensinada e não discutida, como propõem os Parâmetros Curriculares Nacionais.

Contudo, cabe considerar a dimensão interdisciplinar apontada pela educadora, que afirma que a EA deve estar presente e de forma articulada no processo educativo conforme orientam os PCN. Outro aspecto a ser ressaltado é a inquietação com as modalidades formal e não-formal da educação ambiental.

Ao tempo que a professora "A" demonstrou uma visão institucionalizada da educação ambiental, a professora "B" demonstrou acreditar numa vertente conservacionista da EA, em que, segundo Araujo (2004), a preocupação principal centra-se na conservação dos recursos. O ambiente é visto sob uma visão antropocêntrica (o homem se reconhece como ser superior, capaz de modificar o meio ambiente), e, simultaneamente, apresenta leves indícios de transformação social.

A nuance conservacionista pode ser percebida quando a educadora afirma que "*o homem está constantemente agindo sobre o ambiente a fim de fazer suas necessidades e desejos. Cada indivíduo reage, percebe e responde diferentemente frente às ações sobre o meio. A educação ambiental deve ser trabalhada de forma interdisciplinar*" (professora "B").

Como se pode observar, a professora alega que o homem age sobre o meio ambiente em busca da sua satisfação pessoal, realizando seus desejos. Essas ações, muitas vezes, perpassam a busca pela satisfação e pelo conforto, elas visam também ao lucro. Contudo, ao perceber as consequências de suas ações, reage de forma a amenizar os impactos desenvolvendo, entre outros atos, projetos e programas que visam ao desenvolvimento sustentável. Enviesadamente, a professora afirma que a educação ambiental deve ser trabalhada de forma interdisciplinar. A EA aqui funciona como um instrumento para o alcance da mitigação dos impactos ambientais e para a execução de projetos sustentáveis. A interdisciplinaridade vai subsidiar esse objetivo.

O discurso apresentado pela professora "C" se distancia das representações elucidadas até agora. Ela define meio ambiente como "*tudo que observamos na qual a natureza é protagonista e educação ambiental como o processo pelo qual o homem pode melhorar a natureza através de atitudes corretas*".

A representação de meio ambiente descrita acima se configura na vertente preservacionista em que, de acordo com Araujo (2004), o ser humano reconhece o valor da natureza, dos recursos que ela proporciona e a concebe como algo superior. Essa definição de educação ambiental confirma a visão preservacionista, pois considera que o homem pode melhorar a natureza corrigindo suas ações. Na visão em xeque é preciso conhecer a natureza e o modo como ela funciona, para assim poder pensar em resoluções para os problemas que enfrenta.

Em relação às representações das professoras sobre a concepção de educação ambiental é possível observar que se cercam das concepções conservacionista e preservacionista nas quais é comum se pensar em soluções para os problemas ambientais e não na transformação comportamental dos sujeitos a fim de mitigar ações antrópicas que necessitem de soluções.

Contudo, o desenvolvimento de trabalhos relacionados à história e meio ambiente deve estar em consonância com as orientações dos Parâmetros Curriculares Nacionais são um documento elaborado pelo MEC com o intuito de propor orientações às práticas pedagógicas dos professores. O questionário aplicado a esses sujeitos buscou identificar como eles avaliam o referido documento.

A professora "A" avaliou os PCN como *"um ponto de partida, ou seja, eles podem ser utilizados como objetivos de acordo com a necessidade de cada realidade e de cada momento. Os parâmetros auxiliam o professor na tarefa de reflexão, discussão de aspectos do cotidiano da prática pedagógica, a serem transformados continuamente pelo professor"*.

Observa-se que a professora "A" concebe os PCN como um documento que representa uma base para o ensino. Ela nota que eles atentam para o fato de que a realidade dos alunos não é a mesma e, embora o documento seja único, cabe ao professor adaptá-lo para a realidade em que os discentes convivem. Ela percebe ainda que os PCN oportunizam uma reflexão sobre a prática pedagógica, o que vem a ser um ponto bastante positivo, pois a partir da reflexão a docente assiste a possibilidade da avaliação e transformação contínua da sua prática.

A professora "B" avaliou que *"os PCN como uma proposta inovadora e abrangente, expressam o empenho em criar novos laços entre ensino e sociedade e apresentar ideias do que se quer ensinar, como se quer ensinar e para quem se quer ensinar"*.

Nota-se que a referida educadora avalia os Parâmetros Curriculares Nacionais nas perspectivas política e metodológica. Para ela, as propostas do documento, parecem servir como um manual que apresenta respostas para as três questões fundamentais da prática pedagógica: o que, o como e para quem se destina o ensino.

A professora "C" concebeu os PCN como um documento *"fundamental para o embasamento nas diversas áreas do conhecimento"*. Assim como a professora "B", a professora "C" avaliou o documento em seu aspecto metodológico, porém não o interpreta como um manual, mas sim como uma referência, visto que para ela serve como uma proposta para a base da sua prática pedagógica. Tal base está apoiada num elo com a interdisciplinaridade, já que está direcionada para as diversas áreas do conhecimento.

Ao observar as representações das três professoras, é possível afirmar que todas concebem os Parâmetros Curriculares Nacionais como um referencial para a construção da prática pedagógica, mas a partir das respostas das educadoras pode-se analisar que suas representações não contemplam o que é orientado pelo documento, todavia, elas não apontam que a importância fundamental tem como âncora a interdisciplinaridade e transversalidade do ensino e não somente a metodologia utilizada para o desenvolvimento da prática pedagógica. Esse fato se comprovou com as respostas obtidas nos questionamentos relacionados à interdisciplinaridade e à transversalidade.

Quando questionada sobre a concepção de interdisciplinaridade e transversalidade, a professora "A" concebeu a primeira como *"um desafio constante. A*

interdisciplinaridade promove um momento singular que exige uma reflexão profunda e sincera sobre nossas crenças" e a segunda como "uma possibilidade de se estabelecer, na própria prática educativa uma relação entre aprender na realidade e da realidade as questões da vida real".

As representações da professora "A" não estão relacionadas às definições de interdisciplinaridade e transversalidade já explanadas neste trabalho. Os PCN concebem esses temas como amplificadores das possibilidades do ensino e da transformação da prática pedagógica, enquanto a docente os concebe como uma possibilidade de refletir sobre suas crenças, que estão diretamente relacionadas aos valores que cada ser carrega dentro de si. As crenças do sujeito, embora importantíssimas para o processo de ensino-aprendizagem, não se relacionam com a interdisciplinaridade, pois essa preconiza a desfragmentação do ensino.

Quanto à transversalidade, observa-se que a educadora destaca a importância de desenvolver seu trabalho pautada na realidade do aluno, no entanto, não explica como a utiliza para a promoção da amplitude de uma temática de ensino a ser abordada.

As representações da professora "B" assemelham-se, em parte, às da professora anterior. A docente em questão definiu a interdisciplinaridade como um instrumento que *"surgiu para propiciar a interdependência entre as disciplinas evitando a fragmentação entre elas"* e a transversalidade como *"uma analogia entre aprender conhecimentos teoricamente sistematizados e as questões da vida real"*.

No tocante à interdisciplinaridade, observa-se que a educadora compreende a proposta interdisciplinar orientada pelos PCN, onde as crianças, no primeiro ciclo do ensino fundamental, possam compreender as semelhanças e diferenças, permanências e transformações entre o passado e o presente por meio de textos e atividades interdisciplinares. Contudo, no tocante à transversalidade, demonstrou não compreender a concepção do documento, pois a confundiu com a relação teoria-prática.

Já a professora "C" concebeu a interdisciplinaridade como *"o envolvimento de várias disciplinas para se chegar ao conhecimento comum"* e a transversalidade como *"uma ferramenta para a conscientização de tudo o que está ao seu redor"*.

Sua concepção de interdisciplinaridade também está de acordo com a definição dos PCN, entretanto a concepção de transversalidade não corrobora com a do documento, visto que essa não funciona como uma ferramenta de conscientização da realidade. Assim como as outras docentes, sua definição de ensino transversal está atrelada à realidade do aluno.

Uma avaliação panorâmica das respostas permite analisar que o conhecimento das professoras relacionado à interdisciplinaridade corresponde ao esperado pelos PCN, mas os conhecimentos relacionados à transversalidade ainda são superficiais, pois, de acordo com o documento, "a transversalidade pressupõe um tratamento integrado das áreas e um compromisso das relações interpessoais e sociais escolares com as questões que estão envolvidas nos temas" (PCN, 2007: 45).

Salienta-se aqui que a realidade do aluno não deve ser desconsiderada e que a prática pedagógica não pode acontecer sem considerar a sua relação com o conteúdo a ser ensinado. As professoras demonstraram compreender a importância de focar a realidade dos educandos, mas não demonstraram se efetivam esse foco em suas práticas.

O questionário aplicado buscou também compreender como os professores concebem a interdisciplinaridade e a transversalidade. Foi identificado que, apesar de as docentes pesquisadas considerarem a importância do trabalho interdisciplinar e a realidade dos alunos, ainda sentem dificuldades em realizá-lo, principalmente em relação à ciência história e o tema transversal meio ambiente.

Quando questionada sobre a importância do ensino de história e meio ambiente nas séries iniciais, a professora "A" demonstrou não saber da mesma, pois respondeu que o referido ensino é importante *"porque ao ingressarem na escola, as crianças passam a diversificar o seu convívio familiar interagindo com um outro grupo social composto por estudantes, educadores e outros profissionais"*. Porém, quando questionada sobre o modo como trabalha o ensino de história e meio ambiente e se é possível trabalhar de forma interdisciplinar/transversal, ela afirmou que sim e que trabalha *"mostrando o que acontece no cotidiano dos alunos, a realidade do convívio de cada um e trocando informações"*.

Observa-se que a docente não compreende a relação entre história e meio ambiente e, controversamente, afirma que trabalha a relação supracitada de forma interdisciplinar/transversal, através da realidade dos alunos, ao tempo em que se salienta que somente a realidade do aluno não configura a prática interdisciplinar.

A professora "B" afirmou que a relação entre história e meio ambiente é importante nas séries iniciais porque *"no princípio a criança não entende o sentido da história e do meio ambiente em seu contexto de temporalidade, e por isso esses temas devem estar inseridos no currículo para que a criança comece a construir sua uma noção"*. A mesma afirmou também que desenvolve uma prática interdisciplinar/transversal promovendo *"o ensino da cidadania, inserindo as questões ambientais durante todo o ano letivo, não apenas na teoria, mas principalmente na prática"*.

Infere-se que a preocupação da professora em relação ao ensino de história e do meio ambiente circunda em torno do estabelecimento de um sentido desse tema para os alunos e da promoção da cidadania. Observa-se que, apesar de anteriormente ter definido interdisciplinaridade e transversalidade, nesse momento, não demonstrou como desenvolve sua prática pedagógica, comprovando a discrepância da relação teoria/prática. O foco na promoção da cidadania é categórico no processo de ensino-aprendizagem, porém não deve ser trabalhado aleatoriamente e sim, em consonância com as orientações dos PCN.

Ressalta-se a inserção de questões ambientais durante todo o ano e não apenas em datas comemorativas, de forma pontual. Não é possível afirmar que tipo de ação prática é realizada pela docente, pois em momento algum houve uma descrição metodológica de prática pedagógica. Destarte, considera-se importante sua iniciativa de promover um trabalho contínuo de educação ambiental, mesmo que esse não esteja atrelado ao ensino de história, pois a educadora em questão já afirmou, outrora, que trabalha a história local na sala de aula somente no mês em que a cidade de Simão Dias comemora sua emancipação política.

A professora "C" concebeu a relação entre história e meio ambiente como uma *"absorção do conhecimento através de conteúdos adequados para uma melhor aprendizagem"* e afirmou que trabalha de forma interdisciplinar/transversal por meio de *"aulas práticas, expositivas e explicativas"*.

Verifica-se que sua concepção da relação história e meio ambiente está apoiada na perspectiva curricular do ensino, em que conteúdos adequados são importantes para que o aluno possa absorver conhecimento. Acredita-se que, para a educadora, os conteúdos adequados são os propostos pelos PCN, visto que já afirmou tomá-los como base para sua prática pedagógica.

Considerando a definição de interdisciplinaridade indicada por Carvalho (1998) que vem a ser "uma maneira de organizar e produzir conhecimento, buscando integrar as diferentes dimensões dos fenômenos estudados [pretendendo] superar uma visão especializada e fragmentada do conhecimento" (p. 09) e de transversalidade proposta pelos PCN que vem a ser "um compromisso das relações interpessoais e sociais escolares com as questões que estão envolvidas nos temas, a fim de que haja uma coerência entre os valores experimentados na vivência que a escola propicia aos alunos" (p. 64), observa-se que as professoras compreendem a interdisciplinaridade e a transversalidade de modo superficial sob a ótica de um conceito geral, mas não demonstraram o quanto importante é a efetivação de um ensino fundamentado nesses aspectos e também não desenvolvem práticas pedagógicas que envolvam as diversas áreas do conhecimento.

Considerações Finais

A análise dos questionários revelou que, embora hajam algumas sinalizações para a promoção de um ensino norteado pelos PCN, efetivamente isso não acontece na forma orientada pelo documento. Acredita-se que esse fato possa estar relacionado ao ensino tradicionalista encontrado nas escolas pesquisadas, pois quando questionadas sobre os Parâmetros Curriculares Nacionais, foi notório que não há um conhecimento aprofundado do referido documento, nem sobre a interdisciplinaridade e a transversalidade, palavras-chave dos PCN.

Quanto ao ensino de história, pôde-se perceber que esse é concebido como o estudo do passado, traduzindo, dessa forma, a visão arcaica das educadoras e também da escola onde atuam. Afinal, se houvesse, por parte da gestão escolar outra visão, ela estaria explícita nos projetos pedagógicos e nas ações empreendidas na relação entre gestor-professor.

No tocante ao ensino de meio ambiente, também se pôde perceber que, assim como a história local, é trabalhado pontualmente. Além do ensino descontínuo, há o agravante do modo como é representado pelas professoras, sempre aparecendo sob uma perspectiva formal e conservadora. As docentes não apresentam uma percepção da necessidade de transformação do meio em que vivemos e também não estabelecem uma relação entre o meio ambiente e a história, tampouco com a história local.

Acredita-se que tal falta de percepção pode estar relacionada à fragilidade da formação das professoras, haja vista que duas são licenciadas em Letras e a estrutura curricular deste curso não trata de questões ambientais e a professora licenciada em Pedagogia, por ter concluído a sua formação em 2004, não teve a oportunidade de participar de discussões profundas sobre a educação ambiental, um tema relativamente novo em cursos de licenciatura. Outro fato contribuinte para a não promoção de um ensino transformador é a demanda atendida nas escolas, pois, conforme já explanado, não há uma presença efetiva da família e da comunidade nas instituições de ensino pesquisadas.

Ao final, observa-se que, embora exequíveis, as proposições dos Parâmetros Curriculares Nacionais concernentes ao ensino de história e de meio ambiente não são efetivadas nas escolas pesquisadas. Contudo, foram observadas algumas sinalizações de que esse fato pode ser mudado como a citação de que alguns tópicos relacionados à interdisciplinaridade. Foi verificado que o ensino de história não se realiza de forma interligada com os tópicos de meio ambiente porquanto as docentes compreendem estas duas

temáticas separadamente, mas acreditamos que se houver uma atualização em sua formação perceberão e compreenderão a necessidade da interdisciplinaridade entre essas e todas as outras áreas do conhecimento.

Referências Bibliográficas

- ARAÚJO, M. **A dimensão ambiental nos currículos de formação de professores de biologia**. São Paulo, 2004. Tese (Doutorado em educação) - Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.
- BITTENCOURT, C. M. F. Meio ambiente e ensino de História. In: **História & Ensino: Revista do Laboratório de Ensino de História**. Centro de Letras e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Londrina, 2003.
- BLOCH, Marc. **Apologia da História ou o Ofício de Historiador**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.
- BORGES, V. P. **O que é história**. 2ª ed. revisada. São Paulo: Brasiliense, 1993.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1997.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: história e geografia**. Brasília: MEC/SEF, 1997.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: meio ambiente, saúde**. Brasília: MEC/SEF, 1997.
- CARVALHO, Isabel Cristina de Moura. **Em direção ao mundo da vida: interdisciplinaridade e educação ambiental / Conceitos para se fazer educação ambiental / Isabel Cristina de Moura Carvalho**. — Brasília : IPÊ - Instituto de Pesquisas Ecológicas, 1998.
- FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Bookman, 2009.
- ROSA, M. V. F. P. C.; ARNOLDI, M. A. G. C. **A entrevista na pesquisa qualitativa: mecanismos para validação dos resultados**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.
- SCHMIDT, M. A.; CAINELLI, M. **Ensinar História**. São Paulo: Scipione, 2004.