

Pontes, jabuticabeiras, princípios pedagógicos e o ensino de História

Profa. Dra. Sandra Regina Ferreira de Oliveira

RESUMO

Este texto, a partir de uma análise comparativa com outro artigo publicado no primeiro volume desta Revista em 1995, apresenta reflexões sobre princípios pedagógicos importantes para o ensino de História. Abordam-se princípios mais amplos como: a importância de se direcionar o olhar para outros lugares, outras lógicas, outras possibilidades; a ideia da necessidade de construir possibilidades, alternativas para se locomover de um lugar ao outro no campo do conhecimento e, a compreensão de que a educação é um processo lento. Abordam-se também alguns princípios fundamentais no processo de ensino e aprendizagem da História no contexto escolar como: a importância da interdisciplinaridade, da valorização do conhecimento prévio e da postura investigativa.

Palavras-chave: ensino-aprendizagem; ensino de História; interdisciplinaridade.

Algumas mensagens recebidas em nossos correios eletrônicos nos incitam a pensar sobre o nosso ofício a partir de outras perspectivas. Penso ser este um princípio pedagógico importante no processo de construção do conhecimento: direcionar o olhar para outros lugares, outras lógicas, outras possibilidades amplia nossa compreensão sobre o ofício de pesquisar, ensinar e aprender sobre o ensino de História. Por isso inicio este texto pensando sobre duas mensagens recebidas pelo correio eletrônico: sobre pontes e jabuticabeiras.

“Educar é construir pontes” era o título de uma mensagem comemorativa ao dia do professor. Concordo. Provavelmente, foi o desejo de transpor algo impossível de ser transposto somente com o corpo que fez o homem inventar a ponte. A partir de então, amplia-se a possibilidade de deslocamento no espaço. Construir possibilidades (pontes) para se locomover de um lugar ao onde no campo do conhecimento, aventurando-se por trilhas desconhecidas, é outro

princípio pedagógico que considero merecedor de destaque para aqueles que se dedicam a educação.

“Educar para a compreensão histórica é mais ou menos como plantar jabuticabeiras Sabará: faz-se necessário pensar no futuro para além de nós”. Esta frase foi retirada do memorial que elaborei para a qualificação da tese de doutorado. Em meio ao processo de elaboração do referido texto, no ano de 2005, recebi a mensagem que transcrevo a seguir, de autoria desconhecida:

O Velho e a jabuticabeira

O velho estava cuidando da planta com todo o carinho. O jovem aproximou-se dele e perguntou:

- Que planta é esta que o senhor está cuidando?
- É uma jabuticabeira – respondeu o velho.
- E ela demora quanto tempo para dar frutos?
- Pelo menos uns quinze anos – informou o velho.
- E o senhor espera viver tanto tempo assim? Indagou irônico o rapaz.
- Não, não creio que viva mais tanto tempo, pois já estou no fim da minha jornada – disse o ancião.
- Então, que vantagem você leva com isso, meu velho?
- Nenhuma, exceto a vantagem de saber que ninguém colheria jabuticabas, se todos pensassem como você...

“Não importa se teremos tempo suficiente para ver mudada as coisas e pessoas pelas quais lutamos, mas sim que façamos a nossa parte, de modo que tudo se transforme a seu tempo”.

Este texto chamou-me a atenção por vários motivos: primeiro porque jabuticabas e jabuticabeiras tem um significado especial em minha vida, mas isso já é uma outra história. O que importa para esta análise é que a partir das reflexões sobre esta pequena histórica, teceu-se outro princípio pedagógico: a educação é um processo lento e, nem sempre veremos o fruto de nosso esforço, mas faz-se necessário crer na capacidade germinativa e produtiva da semente.

Ao iniciar este artigo para a edição comemorativa dos quinze anos desta História & Ensino, recorri às pontes e jabuticabeiras porque acredito que tal revista foi pensada a partir da perspectiva de construir pontes e de lançar sementes. Foi a

partir deste olhar que elaborei as reflexões sobre as permanências e transformações no ensino de História dialogando com outro texto de minha autoria publicado em 1995, no primeiro volume da referida revista.

No ano de 1994, a criação do Laboratório de Ensino de História objetivava fomentar o envolvimento do professores dos diferentes níveis de ensino e divulgar o conhecimento historiográfico no intuito de abrir novas perspectivas para o processo de ensinar e aprender história fomentando, paralelamente, o repensar do curso de graduação de História da Universidade Estadual de Londrina (CAINELLI, 1995, p. 5). A publicação da Revista História & Ensino foi uma das ações do Laboratório, talvez a mais importante devido, principalmente, a permanência por quinze anos no contexto educacional brasileiro, chegando a praticamente todos os cursos de História do país.

Acredito, porém ser essencial destacar o que, em minha análise, colocava tal publicação em destaque no cenário acadêmico daquele contexto: o desejo de congregar em uma mesma publicação artigos e relatos de experiências. No primeiro volume há espaços destinados a um e outro e no texto de apresentação incentiva-se os professores de então “1º e 2º graus” e enviarem suas colaborações para os próximos números.

A destinação de espaços para um e outro, assegurava a possibilidade de divulgação de diferentes saberes e fazeres marcados por espaços, temporalidades e objetivos distintos. Ao construir uma ponte entre ambos, unindo-os em um mesmo espaço, deduz-se que se explicitava a postura política, teórica e metodológica de entendê-los como amálgama de um mesmo todo. Ao mesmo tempo, sabia-se que está tarefa seria a mais difícil. Penso que se apostava no futuro, tal qual quando plantamos jabuticabeiras Sabarás.

Ainda que a publicação tenha sofrido alterações ao longo dos seus quinze anos, mudando inclusive a configuração dos espaços destinados aos artigos e aos relatos de experiências, a intenção primeira de se trabalhar com o ensino de História valorizando os diferentes espaços nos quais se concretiza a construção deste saber marcou consideravelmente os profissionais formados neste período no curso de História da UEL.

As discussões acerca do ensino de História e as necessidades de mudanças eram embaladas pelas leituras de diferentes pesquisadores que nos incitavam a refletir sobre as “verdades absolutas” e o valor do “decoreba” (CABRINI, 1987);

sobre as “belas mentiras” apresentadas nos livros didáticos (NOSELLA, s/d); sobre os fatos, alguns “criados” e muitos canonizados para serem ensinados nas aulas de História (PINSKY, 1988); sobre diversas temáticas que podem ser consolidadas a partir da pesquisa no ensino de História (ZAMBONI, 1984) e sobre a importância de se pensar uma escola para o povo focada em levar o sujeito a compreender a realidade em diferentes tempos e espaços (NIDELCOFF, 1980).

Foi a partir deste cenário de formação acadêmica e já atuando enquanto professora no mercado de trabalho, que publiquei meu primeiro texto intitulado “A Interdisciplinaridade e o Ensino de História” no primeiro volume da revista História & Ensino. Tratava-se de um relato da experiência vivenciada em uma escola da cidade de Londrina, o Instituto de Educação Infanto-Juvenil (IEIJ) com alunos de 5ª a 8ª séries.

No texto, ancorada em autores como Piaget (1973), Fazenda (1979), Arendt (1988), Ander-Egg (1994), Le Goff (1990) expliquei um dos projetos desenvolvidos pelos professores da referida escola no contexto de um projeto maior que a escola denominava então de “Ciências Integradas”. O objetivo do texto era apresentar como se potencializava as perspectivas quanto ao ensino de História a partir do diálogo interdisciplinar.

O problema que deu origem ao estudo foi desencadeado pela seguinte questão formulada pelos professores: “No ano de 2217 há possibilidade do cometa Swift Turtle chocar-se com a Terra. Qual a posição da Terra no universo que permite uma trombada destas?” (OLIVEIRA, 1995, p. 110). Os estudos nas diferentes áreas do conhecimento desafiaram os alunos, dentre outras questões, a investigar sobre as experiências e hipóteses que levaram o homem a descobrir o formato da Terra, a dominar e manipular o espaço e a utilizar esse conhecimento no domínio de outras civilizações. No texto, encontram-se o relato de todo o trabalho desenvolvido, assim como das conclusões formuladas pelos alunos ao final do trabalho.

No que tange a temática deste artigo, proponho dialogar com alguns princípios pedagógicos apresentados no texto de 1995 buscando compreender o que significavam em 1995 e o que significam hoje, após quinze anos de pesquisas e trabalhos junto aos alunos e professores. Selecionei três: interdisciplinaridade, conhecimento prévio e postura investigativa.

A aposta na interdisciplinaridade como estratégia fundamental no processo de aprendizagem é, sem dúvida, o princípio pedagógico mais importante

no texto de 1995 e estava diretamente relacionada com a concepção teórica que embasava o trabalho desenvolvido por aqueles professores. Porém, ao reler o texto hoje, identifico que a intenção era apresentar ao leitor como se desenvolvia e a importância de um trabalho interdisciplinar. Tal característica pode ser compreendida porque o tema em questão, já naquele contexto, ocupava um lugar de destaque nas discussões acadêmicas e cumpre-nos atestar, não se tratava de uma discussão recente (os estudos de Hilton Japiassu e Ivani Fazenda, pesquisadores desta temática, datam da década de 1970).

O projeto Ciências Integradas era resultante da concepção de aprendizagem a partir do qual todo o trabalho pedagógico se desenvolvia no IEIJ, alicerçado na teoria piagetiana sobre o que é aprender e como se aprende. Portanto, a meta das ações desenvolvidas era o desenvolvimento da inteligência o que só pode ocorrer se houver um descolamento da educação enquanto transmissora de verdades tanto no campo da moralidade como no campo do conhecimento científico. Nesta perspectiva, em qualquer área do conhecimento, objetiva-se “formar indivíduos capazes de autonomia intelectual e moral e respeitadores dessa autonomia em outrem, em decorrência precisamente da regra de reciprocidade que a torna legítima para eles mesmos” (PIAGET, 1974, p. 61).

Tal objetivo só pode ser alcançado com práticas pedagógicas que leve o sujeito a aprender sobre o homem em sua trajetória existencial, o que significa uma busca para compreendê-lo em sua totalidade, pois, parafraseando Oscar Niemayer, “a vida é mais importante que a arquitetura”. Tal princípio pode ser um indicativo para repensarmos os espaços e o relacionamento entre as diferentes áreas do conhecimento no cotidiano escolar.

Imersa na realidade da escola em questão na qual tal prática desenrolava-se sem grandes entraves, não me era possível perceber quantas são as barreiras a serem transpostas na concretização de uma prática pedagógica efetivamente interdisciplinar. Dentre tantas que poderiam ser aqui analisadas, detenho-me ainda que rapidamente, em três: concepção equivocada quanto ao conceito de interdisciplinaridade, espaço no mercado de trabalho e organização espaço-temporal das escolas.

O conceito de interdisciplinaridade, segundo Japiassu (1976, p. 76) “varia, não somente no nome, mas também naquilo que ele significa (conteúdo)”. Consequentemente, temos acompanhado diferentes experiências que se intitulam de

interdisciplinares. O que nos cabe aqui destacar é que, de uma forma ou outra, no contexto escolar deparamo-nos com o lugar que as disciplinas ocupam em uma proposta que se pretende “inter”.

Atualmente, segundo Gallo (2000, p. 21) o ensino se estrutura a partir da “compartimentalização do conhecimento”, o que pode ser identificado analisando os currículos escolares. No cotidiano escolar, cada disciplina é trabalhada junto ao aluno de forma autônoma e “autosuficiente, quando na verdade só pode ser compreendida em sua totalidade como parte de um conjunto, peça ímpar de um imenso puzzle que pacientemente montamos ao longo dos séculos e dos milênios” (GALLO, 2000, p. 23).

A analogia com o quebra-cabeça nos permite ilustrar o principal equívoco, que em minha análise, corrobora negativamente na elaboração de propostas interdisciplinares: o saber (conteúdos) e a forma de construção desses saberes (epistemologia) de cada área do conhecimento é condição fundamental para que se possa pensar em um trabalho interdisciplinar.

Desta forma, trata-se de um equívoco pensar que tal forma de se estruturar o trabalho no contexto escolar aniquila ou torna mais superficial os estudos dos conteúdos referentes a cada disciplina. Ao contrário, o trabalho interdisciplinar exige do professor de cada área do conhecimento uma revisão profunda dos saberes que seleciona para serem ensinados e sobre a justificativa do por que elevar tais saberes a alçada de saberes escolares (aqui entendidos como aqueles que, por uma ou outra razão, são merecedores de serem trabalhados na escola).

A importância de um estudo em profundidade dos conteúdos como fator fundante para qualquer abordagem na qual se pretenda a construção de um conhecimento sólido e significativo é reafirmado na obra organizada por Bransford, Brown e Cocking (2007, p. 26). Porém, estes mesmos autores destacam a importância de existir uma conexão entre esses saberes, que em minha análise, pode ser estabelecida por meio de estudos interdisciplinares.

Dialogando com resultados obtidos em pesquisas desenvolvidas por vários grupos de pesquisadores em diferentes áreas do conhecimento, esses autores defendem a tese de que da impossibilidade de apontarmos uma ou outra prática de ensino como melhor ou pior. O que podemos, no contexto atual das pesquisas sobre educação, é estabelecer como ponto de partida um conjunto de princípios básicos a partir dos quais serão estruturadas as estratégias de ensino. Dentre as

tantas destacadas, priorizamos uma para justificar nossa defesa em torno da importância dos trabalhos interdisciplinares no contexto escolar:

a capacidade dos estudantes de adquirir conjuntos organizados de fatos e habilidades aumenta quando estão relacionados a atividades significativas de solução de problemas e quando os alunos são ajudados a entender por que, quando e como esses fatos e essas habilidades são relevantes (BRANSFORD, BROWN E COCKING, 2007, p. 42)

Tenho plena consciência das dificuldades na construção dessa ponte entre a forma como trabalhamos hoje com o ensino no interior de nossas escolas e o que continuo defendendo acerca da importância da interdisciplinaridade. Essas dificuldades são maiores no contexto dos anos finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano) e no Ensino Médio, quando as discussões sobre interdisciplinaridade geralmente acabam confundidas ou então, equivocadamente, relacionadas com o ensino por áreas do conhecimento ou junção de disciplinas. Nesse cenário, o que temos presenciado é que a defesa pelo espaço no mercado de trabalho desloca as reflexões para outros aspectos, não menos importantes, mas que adia uma discussão mais profunda sobre a atual situação de fracasso que vivenciamos na maioria de nossas escolas quanto ao processo de ensino e aprendizagem de todos os campos do conhecimento.

Aliada a estas questões encontra-se a forma como o espaço e o tempo escolar é dividido entre as diferentes áreas aliado às condições de trabalho dos professores, que muitas vezes atuam em diferentes escolas, o que atrapalha a efetiva construção de uma equipe pedagógica, com tempo, espaço e desejo para pensar uma proposta de ensino que desperte o interesse em nossas crianças e adolescentes.

Mesmo frente a todas essas dificuldades, e pensando que somente se plantarmos jabuticabeiras Sabará hoje, os jovens do futuro poderão deliciar-se com seus frutos, mantenho minha convicção na importância do trabalho interdisciplinar no interior de nossas escolas. Entendo, assim como exposto em 1995, que a construção e o desenvolvimento de projetos interdisciplinares auxiliariam em muito na construção de um conhecimento significativo e como maior profundidade acerca de determinadas situações. Para o ensino de História tal assertiva é ainda mais preponderante pelas próprias características do conhecimento histórico.

Os que já se dedicaram a trabalhar com crianças e adolescentes ministrando aulas de História sabem perfeitamente o quanto esse profissional é questionado sobre os mais variados assuntos que ocorrem no dia a dia mundo afora. Os alunos esperam que esse professor possa lhes explicar o que está acontecendo e, principalmente, o por que. Em outras palavras, os alunos esperam que o conhecimento histórico, mas do que qualquer outro os ajudem a compreender o mundo. Assim sendo, tal conhecimento torna-se, por si só, no contexto escolar, interdisciplinar, não porque interrelaciona-se com outras áreas do conhecimento, mas porque o objeto do conhecimento é o homem no tempo e para compreendê-lo, faz-se necessário um olhar abrangente sobre tudo o que ocorre ao nosso redor.

Como nos é impossível um domínio sobre tudo, resta-nos investir em um ensino que valorize e desperte em nossos alunos a formulação de interrogações, de exposição e busca de respostas para dúvidas, que tente resolver as situações-problema apresentadas de forma multifocal, compreendendo que existem diferentes maneiras de se entender o mundo. Acredito que um trabalho em sala de aula que, pelo menos, entrelace o que se estuda nas diferentes áreas, possibilita um caminho seguro para atingir tais objetivos.

A importância de valorização do conhecimento prévio do aluno como ponto de partida para qualquer trabalho em sala de aula destaca-se no texto apresentado no ano de 1995. Nesses quinze anos, sempre que possível, destaco as falas das crianças em meus escritos no intuito de demonstrar a lógica que organiza tal ideia e valorizar um saber que, de certa forma, confere identidade à criança, pois são conhecimentos elaborados entre os seus ou a partir de interações com os mais diferentes contextos, sem uma efetiva intencionalidade pedagógica escolar.

A partir dos estudos de Piaget sobre como se constrói o conhecimento, naquela escola, dava-se extrema importância e dedicava-se muito tempo para buscar compreender a lógica do aluno, pois tal lógica seria a base para construção de qualquer trabalho que vise à construção do conhecimento. Durante algum tempo, as interpretações equivocadas a respeito de práticas pedagógicas que valorizam os saberes dos alunos, disseminaram a crítica de que tal metodologia de ensino não leva os alunos a aprenderem, pois “perde-se muito tempo” em torno das próprias ideias dos sujeitos, não avançando no campo científico.

É fato que se trata de um processo de aprendizagem mais lento. Vamos entender a razão da lentidão e porque, ainda assim, defendo que sem esse trabalho

em torno do conhecimento prévio, o avanço no campo do conhecimento científico torna-se ainda mais difícil.

A importância de entender o que os alunos sabem sobre determinados assuntos possibilita ao professor traçar as estratégias para o desenvolvimento do trabalho pedagógico focando as lacunas, “as crenças falsas, e às interpretações ingênuas dos conceitos” (BRANSFORD, BROWN E COCKING, 2007, p. 42). Quando não se parte do que os alunos sabem, corre-se o risco de que o processo de aprendizagem desencadeie para caminhos diferentes daqueles planejados pelo professor.

Vejamos o exemplo abaixo que se relaciona diretamente com a temática do artigo apresentado em 1995. Trata-se dos resultados apresentados em uma pesquisa sobre às concepções das crianças acerca do formato da Terra, apresentada em 1989 na Universidade de Illinois sobre a qual tomei conhecimento somente em 2007. Conhecer esse estudo contribuiu para referendar minhas perspectivas acerca da importância do conhecimento prévio no processo de ensino e aprendizagem:

Consideramos o desafio de trabalhar com crianças que acreditam que a Terra é plana, e a tentativa de ajudá-las a entender que é esférica. Quando se afirma que a Terra é redonda, as crianças imaginam o planeta como uma panela e não como uma esfera. Se então se diz para elas que é redonda como uma esfera, as crianças interpretam a nova informação sobre uma Terra esférica dentro de sua visão de Terra plana, concebendo uma superfície plana como uma panela dentro ou no alto de uma esfera, com seres humanos em pé sobre a panela. A maneira pela qual as crianças elaboram seus novos conhecimentos é guiada por um modelo de Terra que as ajude a explicar como podem ficar de pé ou caminhar sobre sua superfície, e uma Terra esférica não se encaixa no seu modelo mental (BRANSFORD, BROWN E COCKING, 2007, p. 28).

O exemplo é ilustrativo no sentido de que haverá por parte do aprendiz um conflito em relacionar o que já sabe com o que está aprendendo. Quando o sujeito consegue compreender o processo, efetiva-se a possibilidade de uma modificação no conhecimento, o que denominamos aprendizagem: desloca-se de um ponto para outro, quantitativamente – sabe mais a respeito, e qualitativamente – trata-se de um saber mais elaborado.

Tal princípio pedagógico é tão importante que foi destacado por Bransford,

Brown e Cocking (2007, p. 33), como uma das três descobertas mais importantes no campo das pesquisas sobre aprendizagem e que é sustentada por um amplo e sólido referencial teórico.

Pensemos tudo isso quanto ao conhecimento histórico. Sabemos que sobre a alcunha da palavra “História”, apresentam-se os mais variados saberes. Muitos desses são tecidos por meio de memórias familiares e conferem identidade e alteridade ao sujeito. Além disso, muitas vezes esses saberes são construídos a partir de “estereótipos ou simplificações, como, por exemplo, entender a história como uma luta entre mocinhos e bandidos” (BRANSFORD, BROWN E COCKING, 2007, p. 33).

No contexto escolar, ao entender quais são os saberes dos alunos o professor pode elaborar atividades que coloquem o sujeito em uma situação de dúvida ou contestação a respeito de tais saberes. Denomino esse processo de conflito cognitivo e é somente a partir dele que se constrói um novo conhecimento.

É fato que uma proposta pedagógica com essas características desenvolve-se de forma muito mais lenta se comparado a uma prática na qual se pretende transmitir determinados saberes, na forma de instrução, sem uma efetiva preocupação de como esse saber será aprendido, ou se será, pelo aluno. No entanto, sabe-se que tal ensino não resulta em uma efetiva aprendizagem. No máximo, os alunos memorizam algumas informações que são devolvidas aos professores nos processos avaliativos e logo esquecidas. Quanto a essa constatação não há argumento que sobreviva em torno de justificativas sobre a manutenção de uma prática pedagógica voltada para memorização dos conteúdos. Todas as pesquisas apontam para a ineficácia dessa forma de ensinar.

Outro princípio destacado no texto publicado em 1995 destacava a importância da investigação no processo de aprendizagem. Ainda que na escola na qual se desenvolvesse o projeto não houvesse qualquer dúvida a respeito de que a aprendizagem ocorre a partir da investigação, ponto básico na teoria piagetiana, lembro-me que, em outros contextos, discutíamos muito sobre qual a importância de levar o aluno a construir um conhecimento que já fora construído e, em alguns casos, amplamente comprovado na história da ciência.

Nos últimos anos, a postura investigativa tem recebido destaque nas pesquisas acerca do ensino de História. Postula-se a necessidade de levar o aluno a aprender História utilizando-se dos mesmos métodos do historiador. Concordo

plenamente com essa perspectiva: somente pode-se falar de aprendizagem se houver compreensão e “compreender é inventar, ou reconstruir através da reinvenção, e será preciso curvar-se ante tais necessidades se o que se pretende, para o futuro, é moldar indivíduos capazes de produzir ou criar, e não apenas de repetir” (PIAGET, 1973, p. 20).

O processo de construção do conhecimento é sempre novo porque os sujeitos são sempre novos. Acredito que o desenvolvimento das ciências está diretamente relacionado com o tipo de educação que nossas crianças e adolescentes recebem nos bancos escolares. O que encontramos, na maioria das escolas, é um cenário no qual a curiosidade, mola propulsora da vontade de investigar, vai progressivamente sendo “expulsa” do cotidiano escolar, pois não há o que se investigar quando tudo o que temos a aprender está nos textos dos livros didáticos.

Mas o que pode aguçar a curiosidade de um aluno, seja ele criança ou adolescente? Um bom problema. Formular um não é tarefa fácil e entendo que esse seja o maior desafio do professor na contemporaneidade: olhar a realidade e formular bons problemas que possibilitem a aprendizagem dos conteúdos elencados como importantes para serem ensinados. As pesquisas já comprovaram que

a capacidade dos estudantes de adquirir conjuntos organizados de fatos e habilidades aumenta quando estes estão relacionados a atividades significativas de solução de problemas e quando os alunos são ajudados a entender por que, quando e como esses fatos e habilidades são relevantes (BRANSFORD, BROWN E COCKING, 2007, p. 42).

Ao finalizar a escrita desse texto convém reunir os três princípios pedagógicos a partir dos quais teci as reflexões sobre o ensino de História a partir de uma análise comparativa entre o texto redigido em 1995 e este. Destaquei a importância de se direcionar o olhar para outros lugares, outras lógicas, outras possibilidades como condição básica para ampliação de nossa compreensão sobre o ofício de pesquisar, ensinar e aprender sobre o ensino de História; sugeri que educar é construir pontes, entendidas como possibilidades, alternativas para se locomover de um lugar ao outro no campo do conhecimento; e, explicito que compreendo a educação como um processo lento e que nem sempre veremos o fruto de nosso esforço. A partir desses princípios desenvolveram outros que estruturaram ambos

os textos: a importância da interdisciplinaridade, da valorização do conhecimento prévio e da postura investigativa como metas a serem perseguidas no trabalho em nossas escolas.

A redação desse texto me possibilitou um diálogo com minhas próprias memórias. Em 2010, comemoramos 20 anos de formatura no curso de História da UEL. Dos onze autores que publicaram textos no primeiro número dessa Revista, cinco foram meus professores, assim como a responsável pela revista. Além do meu relato de experiência, publicou-se também o relato da Professora Marisa Noda, minha colega de turma e hoje, além de professora da Rede Estadual de Ensino, é docente no curso de História da UENP, Jacarezinho, que, dentre outras ações estruturou um eficaz Laboratório de Ensino de História naquela localidade. Outros alunos que se formaram naquela turma atuam no ensino de História e desenvolvem trabalhos cujos resultados são significativos no cenário educacional local: destaco o trabalho da Professora Roseli de Camargo em duas escolas na cidade de Londrina, a atuação da Professora Silmara Sagatti em Apucarana e o trabalho desenvolvido pela Professora Adriana Lacato Ruffato Pereira, na gestão pública na cidade de Penápolis.

Fomos formados contaminados pelos ideais que impeliram aqueles professores a pensar o ensino de História para além da UEL e em diálogo constante com tanto conhecimentos quanto nos fossem possíveis. Penso que rendeu bons frutos!

Referências

- ANDER-EGG, Ezequiel. Interdisciplinaridad em educaci3n. Buenos Aires: Editora Magist3rio, 1994.
- ARENDDT, Hannah. Entre o passado e o futuro. S3o Paulo: Perspectiva, 1988.
- BRANSFORD, John D., BROWN, Ann L., COCKING, Rodney R. Como as pessoas aprendem. C3rebro, mente, experi3ncia e escola. S3o Paulo: Editora do SENAC. 2007.
- CABRINI, Concei3o (ET all). O ensino de Hist3ria: revis3o urgente. S3o Paulo: Brasiliense. 1987.
- CAINELLI, Marlene Rosa. Apresenta3o da Revista Hist3ria e Ensino. In: Revista Hist3ria & Ensino. Vol. 1. 1995. p. 5

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

GALLO, Sílvio. Transversalidade e educação: pensando uma educação não disciplinar. In: ALVES, Nilda, GARCIA, Regina Leite. O sentido da escola. Rio de Janeiro: DP&A. 2000.

JAPIASSU, Hilton. Interdisciplinaridade e a Patologia do saber. Rio de Janeiro: Imago Editora. 1976.

LE GOFF, Jacques. A História Nova. São Paulo: Martins Fontes. 1990.

NIDELCOFF, Maria Tereza. A escola e a compreensão da realidade. São Paulo: Brasiliense. 1980.

NOSELLA, Maria de Lourdes Chagas Deiró. As belas mentiras: a ideologia subjacente aos textos didáticos. São Paulo: Editora Moraes. s/d.

OLIVEIRA, Sandra Regina Ferreira. A interdisciplinaridade e o ensino de História. In: Revista História & Ensino. Vol. 1. 1995. p. 107 — 116.

PIAGET, Jean. Para onde vai a Educação? Rio de Janeiro: Livraria José Olympio Editora/ UNESCO. 1973.

PINSKY, Jaime (org.). O ensino de História e a criação do fato. São Paulo: Contexto. 1988.

ZAMBONI, Ernesta (org.) Caderno Cedes: A prática do ensino de História. São Paulo: Contexto. 1984.

Bridges, jabuticabeiras, pedagogical principles and the teaching of History

ABSTRACT

This text, from a comparative analysis with another article published in the first volume of this Magazine in 1995, presents reflections that are important pedagogical principles for the education of History. These principles are approached as: the importance of directing the look for other places, other logics, other possibilities; the idea of the necessity to construct possibilities, alternatives to move from a place to the other in the field of the knowledge and, the understanding of that the education is a slow process. Some basic principles in the education process and learning of History in the school context are also approached as: the importance of the interdisciplinary, the valuation of the previous knowledge and the position of investigation.

Key-word: Teaching-learning - History teaching - interdisciplinary.