

A TRANSPOSIÇÃO DIDÁTICA NO ENSINO DE HISTÓRIA: POR UMA VISÃO HOLÍSTICA

Frank Cardoso Lummertz¹

Eixo Temático III: Disciplinas escolares (“disciplinas-saber”)

RESUMO

Diante das inúmeras crises presentes nesse início de século, seja crises socioeconômicas ou ambientais o papel da educação se faz extremamente importante. É nesse espaço, o escolar, que surge a primeira forma de olhar o mundo criticamente, atestando os acontecimentos bons da história e revelando os acontecimentos negativos. Com essa perspectiva que o presente trabalho vem demonstrar um instrumento a ser utilizado pelo professor de História em sala de aula: o conhecimento Holístico. Esse artigo começa com uma breve história do ensino de história como disciplina escolar no Brasil até apontar para os conceitos usados por Maria Auxiliadora Schimdt e por Circe Maria Fernandes Bittencout. A partir de então, a visão Holística vai de encontro com os temas propostos por essas pesquisadoras com o fim de propor uma nova alternativa de ensino.

Palavras Chaves: Ecologia, Escola, Cooperação, História, Didática, Reflexão.

1 INTRODUÇÃO

¹ Mestrando em História – PPGH/UDESC, linha de Pesquisa: Linguagens e identificações. Graduado em História pela Universidade do estado de Santa Catarina – UDESC, 2009. Atualmente pesquisa temas relacionados à História Oral, Memória e Identidade. Contato: frankcoturismo@yahoo.com.br

“Diante do grito da natureza, assim como de milhares de crianças que morrem de fome diariamente, de milhares de animais, plantas, peixes e aves cruelmente tratados e de florestas e povos exterminados em escala assustadora, a atual atitude daqueles que defendem o domínio técnico sobre a natureza tem sido de irresponsabilidade e de arbitrariedade. Vivemos sob a hegemonia de um modelo de desenvolvimento baseado em relações econômicas que privilegiam o mercado, e usam a natureza e os seres humanos como recursos de fontes e rendas”

Fórum Global – 1992, in: **GADOTTI**, 2000, p. 69.

O presente ensaio aborda uma reflexão sobre os métodos de transposição didática utilizados no ensino de história enquanto disciplina escolar. A reflexão partirá da ótica apontada por Maria Auxiliadora Schimdt e por Circe Maria Fernandes Bittencout acerca das práticas utilizadas por professores. O resultado do ensaio busca uma abordagem complementar das práticas já abordadas com o fim de promover uma maior reflexão entorno dos métodos de transposição didática no Brasil.

Sabe-se, conforme a historiografia brasileira, que a História ensinada como disciplina escolar teve seu reconhecimento após a independência no século XIX e sua consolidação na década de 1930/1940 com a proposta de formação da unidade nacional da Era Vargas. Ao longo desse tempo os conteúdos e os métodos utilizados para o ensino passaram por mudanças de acordo com cada situação vivida, influenciada por movimentos políticos e ideológicos promovidos em cada época. Portanto a visão aqui apontada: a Holística. Propõe reflexões que apontam para “mudanças” ou “incorporações” no ensino de história no Brasil devido e de acordo com os novos movimentos intelectuais e culturais emergentes na atualidade, um exemplo disso e o que justifica tal reflexão são os movimentos ecológicos emergidos com força durante o século XX. Para tanto será necessário abordar, brevemente, algumas das características da sociedade atual, para se entender a concepção holística que cabe dentro do ensino de história.

2 POR UMA VISÃO HOLÍSTICA

VII Colóquio Ensino Médio, História e Cidadania. Universidade do Estado de Santa Catarina. Florianópolis, Santa Catarina. Maio-Junho de 2012. ISSN 2236-7977.

Segundo Fritjof Capra² a sociedade ocidental é fortemente marcada pela característica masculina, os traços patriarcais sempre foram centrais na construção das relações familiares, econômicas e políticas. Nesta ótica destacam-se o caráter competitivo, expansivo, racional, analítico e que provavelmente acabaram por influenciar nos modelos educacionais em todo o ocidente. A noção do homem como dominador da natureza e da mulher e a crença no papel superior da mente racional foram apoiadas e encorajadas pela tradição Judaico-Cristã³, que adere a imagem de Deus masculino, personificação da razão suprema e fonte de poder último, que governa o mundo a partir do alto e lhe impões a sua lei divina. O progresso ocidental, portanto, foi uma questão predominantemente racional e intelectual. Conforme exemplifica Capra:

“Nossa cultura orgulha-se de ser científica; nossa época é apontada como a Era Científica. Ela é dominada pelo pensamento racional, e o conhecimento científico é freqüentemente considerado a única espécie aceitável de conhecimento. Não se reconhece que pode existir um conhecimento (ou coincidência) intuitivo, o qual é tão válido e seguro quanto o outro. Essa atitude, conhecida como cientificismo, é muito fundida e impregna nosso sistema educacional e todas as outras instituições sociais e políticas.”⁴

O autor demonstra, dentro deste contexto, o comportamento social vigente. Nota-se não só pelo exemplo de Capra, mas pelo modelo econômico atual – o lucro, a exploração do trabalho e dos recursos naturais –; o modelo familiar – patriarcal – que estão impressos na maioria das sociedades contemporâneas. No Brasil a situação não é diferente. Sua identidade patriarcal remete aos tempos coloniais e naturalmente sofreram mudanças ao longo do tempo tal que ainda, analisadas criticamente, são visíveis no comportamento social contemporâneo.

² Físico, teórico e escritor contemporâneo austríaco que desenvolve trabalho na promoção da educação ecológica, entre os trabalhos mais conhecidos estão: *O Tao da Física* e *Ponto de Mutação*.

³ Ver a **BÍBLIA SAGRADA**, Livro dos Eclesiásticos Cap. 25 e 26

⁴ **CAPRA**, Fritjof. *O ponto de mutação*. A ciência, a sociedade e a cultura emergente. São Paulo: Ed. Cultrix, 1982.

O exemplo disso, historicamente, verifica-se na educação definida pelos Jesuítas já no século XVI, que priorizavam por um procedimento tendo em vista os seus objetivos evangelizadores de formação moral e da difusão das virtudes cristãs, ou seja, fortemente ligado aos valores masculinos e eurocêntricos. Por sua vez com a reforma Pombalina na segunda metade do século XVIII essas características sofreram mudanças que acrescentaram ainda mais os valores masculinos, influenciados pelo iluminismo, que viam na educação o processo de modernização e de desenvolvimento altamente ligadas às teorias racionalistas da época. Idéias como a de progresso e civilização foram incorporadas à mentalidade humana e a crença nas leis e na justiça como promotoras do bem estar e da felicidade do homem ganharam o seu destaque, tendo o Estado um sistema educacional controlado, a fim de reordenar a estrutura social dentro das características de progresso e civilização.

Mais tarde, com o advento republicano no final do século XIX, a situação não teve maiores contrastes. Agora impregnada de valores Liberais / Positivistas que definiam o papel da educação no sentido da formação do futuro cidadão da nação, produtivos e obedientes às leis do país. “Os republicanos, após 1889, não alteraram substancialmente as diretrizes da produção historiográfica ou dos manuais didáticos”⁵, apenas operaram uma inversão significativa apoiando a idéia de identidade nacional e ordenamento social por meio da educação moral e cívica criando um laço entre política e religião formadora do modelo de conduta social ideal. Exemplifica Thais Nivia de Lima e Fonseca que “as elites políticas e intelectuais procuravam construir seus próprios caminhos por meio da educação”⁶, ou seja, não havia uma preocupação igualitarista, de cunho social e cooperativista, mas sim competitiva, racionalista ao passo que a elite tinha que manter sua hegemonia formando as elites dirigentes.

Juntamente a esse caráter apresentado, somou-se a idéia de identidade nacional priorizada pelo IHGB – Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro, nesse mesmo período. Portanto foi nesse quadro, justamente que se inscreveu a constituição

5 FONSECA, Thais Nivia de Lima e. *História e ensino de história*. – 2. ed., 1 reimp. – Belo Horizonte: Autentica, 2006.

6 Idem nota 02.

da história como disciplina Escolar no Brasil. Ordenador e civilizador. Assim dando contorno para a construção do ensino de história no século XX e margeados pelos sentimentos emergentes durante as duas grandes guerras mundiais constituiu-se a visão de reforçar os sentimentos patrióticos na população, de intensificar a instrução moral e cívica, bem como, relatar os “grandes feitos” da história nacional. Deste modo com a redefinição do ensino de história, em inícios do século XX, observou-se a predominância da idéia de que o cidadão devia manter o “cumprimento dos deveres básicos para com a comunidade, o estado, e a nação”⁷.

Só após a reabertura democrática (Fim da ditadura militar 1964 – 1985) notou-se uma tentativa de mudança nos procedimentos didáticos e metodológicos no ensino de história a partir de uma base analítica e reflexiva perante ensino / aprendizagem com o fim de resgatar as “massas anônimas” da história. O novo programa apresentado previa uma história “mais crítica, dinâmica, participativa, acabando assim, com a história linear, mecanicista, etapista, positivista, factual e heróica”⁸.

Desta forma e a partir de então, acredita-se, que se deu o início das idéias de um novo estilo de transposição didáticas apontadas aqui por Maria Auxiliadora e Circe Bittencout com fundamentos teóricos que passaram a estudar as sociedades conjuntamente e com a noção do tempo cronológico e principalmente a presença do *tempo histórico*. Portanto, segundo Thais Nivia de Lima e Fonseca “não havendo, legalmente, a obrigatoriedade do uso dos programas oficiais, os professores dispunham de mais liberdade de ação.”⁹ Liberdade que apontaram para a concepção de mundo engajada nas reflexões de problemáticas sociais, políticas, econômicas e culturais o que possibilitou seguidamente, mas não total, a preocupação de uma concepção holística.

Todavia para Maria Auxiliadora Schmidt em relação à transposição didática, esclarece que:

7 Idem nota 02. p. 51.

8 SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS. Programa de história – 1º e 2º graus. Belo Horizonte, julho 1987. p. 09.

9 Idem nota 02. p. 69.

“Em relação à transposição didática do procedimento histórico, o que se procura é algo diferente, ou seja, a realização na sala de aula da própria atividade de historiador, a articulação entre elementos constitutivos do fazer histórico e do fazer pedagógico. Assim o objetivo é fazer com que o conhecimento histórico seja ensinado de tal forma que de ao aluno condições de participar do processo do fazer, do construir a história.

Que o aluno possa entender que a apropriação do conhecimento é uma atividade em que se retorna ao próprio de elaboração do conhecimento”¹⁰.

A partir desse ponto de vista, segundo a definição de Maria Auxiliadora, cria-se um local de troca de conhecimento, ou seja, a sala de aula como um espaço de construção, de criação do conhecimento e conseqüentemente da troca deles.

Foi assim que só no final do século XX é que os meios educacionais brasileiros passaram a se orientar para uma história disciplinar crítica, diferente dos interesses estritamente ligados ao Estado que apontou para uma maior liberdade de escolha de conteúdo, entre eles, um aqui apontado: o fazer histórico na sala de aula.

Para Maria Auxiliadora a “transposição didática do fazer histórico” pressupõe, entre outros procedimentos, que se trabalhe a compreensão e a explicação histórica. Ela ainda destaca a problematização do tema abordado como elemento essencial do ensino o que traz múltiplas possibilidades e questionamento ou o simples Porque? Como? Onde? E quando? Outro elemento destacado é a análise causal que, conforme ensino tradicional mantêm a história linear enquadrada na idéia de fatos histórico o que para a autora precisa ter uma abordagem diferenciada na qual é preciso buscar a explicação na multiplicidade, na pluralidade e no encadeamento das casualidades, sem preocupação com a determinação finalista de causa – acontecimento – conseqüência. A autora ainda explica que o professor pode optar por fazer recortes temporais e elaborar questões colocadas no presente reforçando o caráter crítico do aluno.

10 SCHMIDT, Maria Auxiliadora. *A formação do professor de história e o cotidiano na sala de aula*. In: BITTENCOUT, Circe. *O saber Histórico em sala de aula*. P. 54 – 66.

Os trabalhos com as fontes e os documentos, finalmente destacaram essa inovação que a prática do ensino de história passou a vivenciar já no final do século XX, onde se destacou toda a inovação tecnológica (multimídias, internet, áudio e vídeo, fotografias digitais entre tantos outros meios da era cibernética) que o docente pôde introduzir na sala durante a sua transposição didática e que, atualmente, é uma outra questão fundamental e imprescritível no ensino de história, trazendo consequências imediatas e complexas tanto para a formação dos professores em seu meio acadêmico, como para as práticas em sala de aula. Maria Auxiliadora aponta uma série de alternativas que o professor possa trabalhar para a elaboração do ensino / aprendizagem em história. Uma direção para que aluno e professor não continuem no embate ideológico que permeou o ensino de história desde fins do século XIX.

De outro lado Circe Bittencout apontou essa questão do ensino por uma direção que examina a transposição didática dentro de um campo “autônoma” defendida também por pesquisadores ingleses e franceses, tais como: Ivor Goodson e André Chervel. O que ocorre, no entanto, é que boa parte dos educadores defendem uma idéia hierárquica do conhecimento, ou seja, as disciplinas escolares decorrem das *ciências eruditas de referencia*, dependente da produção das universidades:

“Esses agentes garantem a escola o fluxo e as adaptações dos saberes provenientes das ciências produzidas na academia. [...] Segundo esse ponto de vista, a escola é o lugar de recepção e de reprodução do conhecimento externo, variando sua eficiência pela maior ou menor capacidade de “transpô-lo” e reproduzi-lo adequadamente”¹¹.

No entanto, ao encarar a partir de uma outra perspectiva, a de se pensar a produção do conhecimento, seja acadêmico ou escolar, e de como transpô-lo para a sala de aula, Ivor Goodson e André Chervel por abordarem uma crítica à “transposição didática” tradicional e por defenderem a disciplina escolar como uma entidade

11 BITTENCOUT, Circe. *Polemicas sobre a concepção de disciplina escolar*. In: *Ensino de História: fundamentos e métodos*. São Paulo: Ed. Cortez, 2004. p. 35 – 55.

relativamente autônoma, ainda consideram as relações de poder intrínsecas à escola, o que para nós Circe Bittencout, esclarece:

“A disciplina escolar não se constitui pela simples “transposição didática” do saber erudito, mas, antes, por intermédio de uma teia de outros conhecimentos, havendo diferenças mais complexas entre as duas formas de conhecimento, científico e escolar”¹².

Em suas argumentações em defesa da *autonomia* da disciplina escolar, a autora, fundamentada na teoria dos pesquisadores franceses e ingleses, concebe a escola como uma instituição que, embora obedeça a uma lógica particular e específica da qual participam vários agentes, tanto internos como externos, deve ser considerada como lugar de produção de um saber próprio. “As disciplinas escolares neste contexto, não podem ser entendidas simplesmente como “metodologias”¹³.

Portanto para os defensores da escola como campo autônomo de produção do conhecimento, deferem atenção especial na seleção dos conteúdos escolares, por conseguinte, dependente essencialmente das *finalidades* específicas que o professor se propõe a alcançar. Assim, dentro de campo de liberdade de ação o professor será como uma espécie de medidor de conhecimento passado e de conhecimento adquirido com a finalidade de estabelecer uma continuidade na produção de conhecimento na disciplina escolar.

Passado essa discussão a cerca da autonomia ou não da disciplina escolar e suas abordagens, e a do fazer histórico no intuito de entendermos a história da educação no Brasil até os dias atuais, complementarmente a visão Holística, aqui brevemente apontada, defende uma idéia que vem justamente *complementar* a difusão da transposição didática defendida e já bastante difundida por Maria Auxiliadora na qual dê ao aluno condições de participar do processo do fazer, do construir a história, encarando a própria atividade de historiador e, juntamente, a idéia dos pesquisadores

12 Idem nota 08.

13 Idem nota 08.

franceses e ingleses descrita por Circe Bittencout como a disciplina escolar em um campo relativamente *autônomo* na produção do conhecimento escolar.

Acreditando que essa guinada no ensino / aprendizagem apontada aqui por Maria Auxiliadora e Circe Bittencout e defendida por muitos pesquisadores do mundo todo nesse século XXI trouxe, sobretudo, uma nova concepção de se trabalhar a História. Como opção, passamos a encarar o *Holístico* como uma peça fundamental e instrumento importante para a didática escolar.

Deste modo e a partir de uma visão geral da concepção holística, como exemplo, a que propõe uma visão sistêmica do mundo, onde as partes estão interligadas formando um “*todo*” único, ou seja, é o todo que determina o comportamento das partes e não ao contrario, o que permitirá, eventualmente, já destacando essa ótica, a ampliação ou amplitude do modo de reflexão do professor / aluno acerca de um determinado assunto curricular. Por exemplo, dos problemas sociais atuais e das relações existentes no mundo, tais como a fome, a guerra e a poluição, a crise ambiental, temas muito usados em sala de aula, palavras comuns, mas que muitas vezes não recebem a conotação possível restrita algumas vezes pelo professor ou pelo andamento da disciplina ao decorrer do ano letivo. Ou seja, a concepção holística acerca das coisas do mundo chega até nós educadores como uma forte ferramenta a ser usada em sala de aula e eventualmente servirá para expandir assuntos curriculares.

Gregory Baterson, grande pensador sistêmico e epistemólogo da comunicação argumentou, inclusive, que as “*relações* devem ser usadas como base para *todas as definições*”, e que isso deveria ser ensinado as nossas crianças na escola primária, (ver Baterson, 1979, p. 17). Acreditava “que qualquer coisa deveria ser definida por suas *relações* com outras coisas e não pelo que é em si mesma”¹⁴. Aqui observamos a importância dado para as relações (tema de base holística), por ora podemos pensar nas relações existentes em sala de aula, seja do professor - aluno, de aluno com outros alunos, aluno com os temas propostos e vice-versa, bem diferente de uma visão hierarquizada.

14 Idem nota 01. p. 76.

Por ora podemos aceitar que esse paradigma aqui mostrado aponta para uma visão mais humana da sociedade, mais orgânica em relação à natureza e com o próprio *Ser* tendo no *equilíbrio* dos elementos naturais fonte primordial de estabilidade econômica e social ao passo de ser mantidos e destacados. Ou seja, não seria uma visão ou paradigma imposto num modo geral que afetaria ou mudaria a forma como o professor passariam a trabalhar o seu conteúdo de história em sala de aula, mas sim os interesses holísticos encarnados e procurados pelo professor para complementar a forma descrita em seus temas, tópicos, títulos e trabalhos em sala de aula, como por exemplo: se uma moeda de 10 centavos tem dois lados, porque não mostrá-los e problematizados e indicar uma outra forma “além” de olhar para essa moeda, ou seja, um professor pode apontar dois ou mais formas de olhar para um mesmo assunto e não só apontar o real valor dessa moeda (10 centavos).

Assim exemplificado e para melhor entendermos do que se:

“(...) a visão de mundo que esta surgindo a partir da física moderna pode caracterizar-se por palavras como orgânica, holística e ecológica. Pode ser também denominada visão sistemática, no sentido geral dos sistemas. O universo deixa de ser visto como uma máquina composta por uma infinidade de objetos, para ser descrito como um todo dinâmico, indivisível, cujas partes estão essencialmente interligadas e só podem ser entendidas como modelos de um processo cósmico”¹⁵

Portanto o profissional na condição de professor tem uma escolha, e se optar por essa nova concepção de mundo, deverá expandir esse ideal desde a seleção dos conteúdos, a criação do método a ser utilizado em sala de aula, a instrumentalização didática, as brincadeiras até alcançar as finalidades propostas, passo a passo, bem como experimentar avaliações distintas e complementares. Assim, eventualmente, o professor, o aluno e a escola passarão a compor um novo corpo socializador que integre, a natureza com o *Ser*, a sociedade e o conhecimento em um “*todo*” específico, com a proposta de edificar relações mais simples, ecológicas e humanizadas para o planeta

15 Idem nota 01. p. 72.

terra e que muitas vezes caracterize como uma opção de moral a ser seguida pelo futuro cidadão¹⁶.

Parece-nos que esse tema aqui tratado seja até um pouco ultrapassado, no entanto, muitas linhas de pesquisa em universidades brasileiras caminham para a compreensão e surgimento de uma variedade de *conceitos* que marcam a compreensão da sociedade de um modo geral. Para tanto e como reflexão cabe ao professor destacar *conceitos* que ajudem na formação do aluno dentro de uma compressão razoavelmente aceitável. Por exemplo, não é de hoje que a crise ambiental é destacada nos meios de comunicação, mas a atenção por parte da maioria dos cidadãos não atende a essa necessidade da crise. Boa parte das pessoas já passaram por uma sala de aula. Então o que está faltando para termos melhores resultados no combate a essa crise ambiental? Medidas políticas? Ou atitudes adequadas por parte das próprias pessoas? Ou os dois em conjunto?

Quem sabe, aponta-se aqui nesse trabalho como exemplo, apenas, a formulação de um conceito que agregue essa necessidade de luta contra a exploração dos recursos naturais. Essa formulação de um “conceito”, uma vez trabalhada em sala de aula como parte do conteúdo curricular pode fomentar na idéia de forma mais justa a compreensão que o cidadão (aluno) precise para entender que ele também tem seu papel na crise ou na reversão dela. Essa simples ação pode apontar para a resposta dessas perguntas. Resposta e conceito que talvez seja encontrada numa percepção holística indicada pelo professor em sala de aula e absorvida de uma forma de aprendizagem pelo maior número de alunos possíveis. Vista e revista.

Hoje, as escolas em geral baseiam-se na competição sem solidariedade. O sistema de notas e prêmios é uma clara evidência de uma concepção baseada na lógica da competitividade. Mesmo as escolas que metodologicamente instituíram a “democracia na escola” necessariamente não formam seus alunos para a solidariedade e para o associativismo. A democracia na escola é insuficiente. “O futuro é possibilidade”,

¹⁶ Ao observarmos crianças e jovens das escolas que utilizam um currículo da pedagogia Waldorf criadas por Rudolf Steiner observa-se uma maior integração do Ser com a natureza e o espírito o que nitidamente transparece no caráter da criança ou ao menos se espera.

insistia Paulo Freire. Ele não pode ser previsto, mas pode ser inventado. A escola, a eco - pedagogia e uma nova transposição didática no ensino de história, são um projeto histórico nascido na rica tradição latino-americana da “educação popular”¹⁷ e apontam para um novo professor, um novo aluno, uma nova escola, um novo sistema e um novo currículo.

Assim, pensamos num novo professor, mediador do conhecimento, sensível e crítico aprendiz permanente e organizador do trabalho na escola, um orientador, em outras palavras, um cooperador, curioso e, sobretudo, um construtor de sentido:

“Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua construção [...] É preciso que, pelo contrário, desde o começo do processo, vá ficando cada vez mais claro que, embora diferentes entre si, quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado [...] Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender”¹⁸.

Em contraposição a essa visão e durante muito tempo, a visão do ensino de História sempre esteve ligada a algum interesse, seja ele religioso, dentro de um plano político ou econômico, o chamado “tecnozoico”¹⁹, que coloca toda fé na capacidade da tecnologia de nos tirar da crise sem mudar o nosso estilo poluidor e consumista de vida e que acaba por separar o ensino em partes distintas. No entanto e devido a algumas visões holísticas emergentes, tais como a “*pedagogia da terra*”, os professores de hoje poderão optar por continuarem a transmitir aos alunos as teorias do tipo de identidade nacional, civil e moral junto aos fatos e “grandes feitos” do Estado - nação e/ou ainda optar por *dialogar* sobre temas de importância universal, planetário e refletir sobre as

17 **GADOTTI**, Moacir. *Pedagogia da terra*. São Paulo: Peirópolis, 2000 – série Brasil cidadão – p. 45

18 **FREIRE**, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1997. p. 25

19 **GADOTTI**, Moacir. *Pedagogia da terra*. São Paulo: Peirópolis, 2000 – série Brasil cidadão.

questões holísticas que permeiam as sociedades em todo o mundo, optando, também por um conjunto de idéias interligadas e multidisciplinares, inclusive na criação de novos “conceitos” que facilitem o aprendizado do aluno e sua síntese transposta em atitude num futuro. Tais como as de caráter, receptivo, cooperativo, intuitivo, sintético de forma a manter sempre o *equilíbrio* entre os opostos.

Um ensino que traga o eco - desenvolvimento, a eco – preocupação, desejando sempre que seja um ensino cheio de esperança, onde afloram nos valores humanos fundamentais: a amizade, o respeito, a honestidade, a admiração, a ternura, a emoção, a solidariedade, a aproximação entre o simples e o complexo, a atenção, a leveza, o carinho, o desejo, o amor e principalmente o cuidado com a Terra, ou seja, o caminho possível para a educação “*ecozoica*” (Brian Swimme e Thomas Berry, 1992, p. 250)²⁰, fundado numa nova relação saudável com o planeta, reconhecendo que somos parte do mundo natural, vivendo em harmonia com o universo, caracterizado pelas preocupações ecológicas, disso tudo apenas um bel exemplo.

2.1 Conclusões Preliminares

O resultado pretendido nesse trabalho foi de juntar a idéia de *autonomia* da construção de conhecimento escolar, a do *fazer histórico* e o *fazer pedagógico* com a visão ou filosofia *holística* emergente, fundada nos movimentos ecológicos de proteção a mãe terra, nos movimentos de resistência e valorização cultural e principalmente na sustentabilidade real da “eco-nomia”. Com isso, possibilitará, além das praticas já estabelecidas na didática escolar, uma eco - pedagogia ou uma pedagogia “biófila”²¹ (que promove a vida) e que desenvolve o “envolver-se, o comunicar-se, o compartilhar, problematizar, relacionar-se, entusiasmar-se”²², bem como uma racionalidade intuitiva e comunicativa (afetiva não instrumental).

20 Idem nota 14.

21 Moacir Gadotti faz referencia a essa pedagogia “biófila” em seu livro *Pedagogia da terra*, 2000.

22 **GADOTTI**, Moacir. *Pedagogia da terra*. São Paulo: Peirópolis, 2000 – serie Brasil cidadão – p. 175

Esta pratica parte de uma consciência planetária (gêneros, espécies, reinos, educação formal, informal e não formal) que amplia o ponto de vista do homem para o planeta. De uma visão antropocêntrica para uma consciência planetária de integração dos mundos – a natureza com o homem, a arte com a ciência, o ensino com a aprendizagem – para enfim dedicar-se a uma pratica de cidadania planetária e para uma nova referencia ética e sócio-ambiental: a civilização planetária, ou como dizem agora, uma civilização orgânica. Enfim, conceitos que surgem de uma crise que deve ser superada, ou seja, se os temas estão por ai, ou pelo ar, ou pelas mesas de bate papo, porque não incorporá-las em uma sala de aula com entusiasmo?

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS: PARA UM FUTURO PROFESSOR OU PROFESSOR DO FUTURO

O momento de prática no ensino escolar é a parte mais bela do curso universitário ou de qualquer etapa de uma vida de professor, se assim ele desejar. Mas é no estágio de docência (usado basicamente em todo curso de licenciatura) o primeiro momento onde o futuro professor realmente coloca em prática tudo aquilo que aprendeu e aquilo que deixou de aprender. Certamente é o momento da prova real, é o momento que possibilita a descoberta de tantas coisas obscuras durante o curso, é ali que se descobre a vida de um professor, a dedicação exclusiva para a preparação dos conteúdos e planos de aulas, o funcionamento da instituição de ensino, a própria aula ministrada, o olhar dos alunos.

E fica assim, em nítidas impressões: curioso é o estágio, desafiador são as aulas, o olhar dos alunos, mas sem dúvida o que marca são os resultados alcançados e os sonhos que se alimentam. Ser professor não é tarefa fácil, mas também não é árdua, é o jogo dos sentidos, de criar e ver a criação por outro lado, é o aprender brincando em uma brincadeira de responsabilidade que dá os desafios que se leva para a vida. Gratificante é estar nesse mundo da educação ou de educadores, nesse mundo do envolvimento, do desconhecido que se busca descobrir, mesmo considerando tudo aquilo que se deixou para trás, o problema que teve de ser enfrentado e o mais difícil

ainda: ser contornado, não só pelo grupo de estagiários, mas pelo grupo todo que compõe uma sala de aula.

Mas porque escolher o estágio de docência para fazer as considerações finais? Pois é nesse momento da carreira de qualquer educador que ele vai sentir e presenciar que educar, formar e ensinar alunos de diversas faixas etárias de uma infinidade de interesses culturais não será uma tarefa leve ao longo de sua jornada, mas também é ali, que num primeiro momento, esse profissional da sala vai encontrar sua primeira amostra de sua personalidade como educador, é nesse estágio que ele vai separar o joio do trigo, distanciar conteúdos e aproximar suas melhores afinidades com seus alunos. Pois é preparando-se é que se vai colher bons resultados e orientando-se que se vai ao longe pelo caminho certo e também pode ser nesse momento que ele perceberá que no ensino escolar em sala de aula ainda nós falta uma consciência ou até mesmo uma paciência holística para melhor ensinarmos.

Nesse artigo se viu dois veículos apontados por grandes pesquisadoras da educação, aquele do fazer histórico e aquele outro da escola como campo autônomo e para complementar deu-se um sentido para se usar a concepção holística em sala de aula, bem como expandir essa temática para a conseqüente formação do caráter pessoal de cada aluno. E será nesse primeiro momento de contato com turmas de aluno, que cada profissional orientado balizará o possível e o impossível “fazer” dentro deste contexto. E caso possível terá ele a oportunidade de expandir esse conhecimento durante sua vida profissional.

É nesse curto caminho de estágio que se percebe que a “arte” de dar aula é um ofício que só se apreende com a prática e que a incorporação dessa vontade holística é uma vontade a mais do professor, de fazer o bem ao ensino/aprendizagem de seus alunos. E que a história da educação mostra que é possível efetuar mudanças, nem que seja pequena a partir de uma sala de aula para fora dela.

REFERÊNCIAS

BITTENCOUT, Circe. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. São Paulo: Ed. Cortez, 2004. p. 35 – 55.

BITTENCOUT, Circe. **O Saber Histórico em Sala de Aula**. P. 54 – 66 e p. 137 – 141.

CAPRA, Fritjof. **O ponto de mutação. A ciência, a sociedade e a cultura emergente**. São Paulo: Ed. Cultrix, 1982.

FONSECA, Thais Nivia de Lima e. **História e ensino de história**. – 2. ed., 1 reimp. – Belo Horizonte: Autentica, 2006.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.

FRONTEIRAS. **Revista Catarinense de História**. Florianópolis. N°7, 1999.

VII Colóquio Ensino Médio, História e Cidadania. Universidade do Estado de Santa Catarina. Florianópolis, Santa Catarina. Maio-Junho de 2012. ISSN 2236-7977.

GADOTTI, Moacir. **Pedagogia da Terra**. São Paulo: Peirópolis, 2000 – serie Brasil cidadão.

JETTÉ, R. **Para uma concepção de história**. In: **A história e seu ensino**. Coimbra, Almodina, 1976.

MORIN, Edgar. **Os Sete Saberes Necessários à Educação do Futuro**. 5.ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: Unesco, 2002. 118p

OSSANA, Edgardo O. **Uma alternativa em la enseñanza de la historia. El enfoque desde lo local, lo regional**. In: VASQUES, Josefina Z. & AIZPURO, Pilar Gonzalbo(orgs.). **Enseñanza de la historia**. Colección Interamer, n.29, 1994.

PERRENOUD, Philippe. **Ensinar: agir com urgência, decidir na incerteza, saberes e competências em uma profissão complexa**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2001.

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS. Programa de História – 1 e 2 graus. Belo Horizonte, julho 1987.

Florianópolis – SC / 2012