

**FACULDADE CATÓLICA DE ANÁPOLIS**  
**INSTITUTO SUPERIOR DE EDUCAÇÃO**  
ESPECIALIZAÇÃO EM DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA

**A ATUAÇÃO DO PROFESSOR DE HISTÓRIA ATRAVÉS DE  
PROJETOS INTERDISCIPLINARES: O CASO DE UMA ESCOLA DE  
ANÁPOLIS - GO**

Marisa Gomes da Costa Reis

**ANÁPOLIS - GO**  
**2009**

Marisa Gomes da Costa Reis

**A ATUAÇÃO DO PROFESSOR DE HISTÓRIA ATRAVÉS DE  
PROJETOS INTERDISCIPLINARES: O CASO DE UMA ESCOLA DE  
ANÁPOLIS - GO**

Artigo desenvolvido sob orientação da Prof. Ms. Giuliana Brossi, como requisito final para a aprovação e obtenção do título de especialista em Docência Universitária pela Faculdade Católica de Anápolis.

**ANÁPOLIS - GO**

**2009**

# **A ATUAÇÃO DO PROFESSOR DE HISTÓRIA ATRAVÉS DE PROJETOS INTERDISCIPLINARES: O CASO DE UMA ESCOLA DE ANÁPOLIS - GO**

## **THE PERFORMANCE OF THE PROFESSOR OF HISTORY THROUGH PROJECTS INTERDISCIPLINARES: THE CASE OF A SCHOOL OF ANÁPOLIS - GO**

Marisa Gomes da Costa Reis <sup>1</sup>

### **RESUMO**

Considerando que a perspectiva interdisciplinar é fundamental para a realização de um trabalho mais holístico na disciplina História, essa pesquisa objetivou identificar alguns aspectos que se relacionam a prática docente dessa disciplina de forma interdisciplinar e através de projetos pedagógicos. Para tanto foi realizada uma pesquisa de campo através de entrevista com perguntas abertas com vinte professores que lecionam História em escolas da rede pública Estadual no município de Anápolis, visando explicitar o conhecimento desses sujeitos em relação à importância de um trabalho dessa natureza, bem como as dificuldades encontradas por eles em sua consecução. O trabalho interdisciplinar tem o potencial de por os alunos em contato com aspectos mais gerais, uma vez que na intertextualidade são apresentados e explorados vários conteúdos de disciplinas diferentes, contudo, esse tipo de trabalho demanda um planejamento coletivo, que não tem como ser realizado extra-institucionalmente, de forma que as instituições devem separar um tempo e um espaço para que esse trabalho ocorra coletivamente. Posteriormente a análise das entrevistas foi possível constatar que em geral os professores reconhecem o valor do trabalho a partir de projetos interdisciplinares, conforme preconizam os teóricos estudados, contudo, evidencia-se que na prática docente esse tipo de trabalho não é realmente realizado.

**Palavras Chave:** história, interdisciplinaridade, projetos.

### **ABSTRACT**

Considering that the perspective to interdisciplinary is basic for the accomplishment of a more holistic work in disciplines History, this research objectified to identify some aspects that if relate the practical professor of this discipline of form to interdisciplinary and through pedagogical projects. For in such a way a research of field through interview with questions opened in twenty professors was carried through who lesion History in schools of the State public net in the city of Anápolis, aiming at to explicit the knowledge of these citizens in relation to the importance of a work of this nature, as well as the difficulties found for them in its achievement. The work to interdisciplinary has the potential of for the pupils in contact with more general aspects, a time that in the text is presented and explored some contents of you discipline different, however, this type of work demand a collective planning, that does not have as to be carried through extra-institutional, of form that the institutions must separate to a time and a space so that this work occurs collectively. Later the analysis of the interviews was possible to evidence that in general the professors recognize the value of the work from projects

---

<sup>1</sup> Graduada em História pela Universidade Estadual Vale do Acaraú e pós-graduanda em Docência Universitária pela Faculdade Católica de Anápolis.

interdisciplinary, as praises the studied theoreticians, however, it is proven that in the practical professor this type of work really is not carried through.

**Keywords:** history, interdisciplinary, projects.

## **INTRODUÇÃO**

O cenário educacional brasileiro chegou à conclusão de que o ensino das várias disciplinas que compõe a educação básica não pode ocorrer de forma isolada, dando ênfase desta forma, aos princípios da interdisciplinaridade.

O trabalho interdisciplinar na primeira fase do ensino fundamental é facilitado pelo fato do professor que em geral é o pedagogo ser responsável pela coordenação da aprendizagem das várias disciplinas que compõe a grade curricular. Isso não ocorre na segunda fase do Ensino Fundamental nem no Ensino Médio, nos quais cada disciplina fica a cargo de um professor que em geral tem apenas quarenta minutos para trabalhar com os alunos. É nesse sentido que o trabalho docente através de projeto ganha destaque.

Através dos projetos é possível desenvolver atividades que tenham relações entre si e possam ser trabalhadas pelos diversos professores em suas respectivas disciplinas, mas constituindo partes de um todo, e assim gerando uma aprendizagem mais holística.

A exigência interdisciplinar que a educação indica reveste-se sobretudo de aspectos pluridisciplinares e transdisciplinares que permitirão novas formas de cooperação, principalmente o caminho no sentido de uma policompetência (FAZENDA, 2000).

O primeiro passo para a aquisição conceitual interdisciplinar seria o abandono das posições acadêmicas prepotentes, unidirecionais e não rigorosas que fatalmente são restritivas, primitivas, impeditivas de aberturas novas, camisas-de-força que acabam por restringir alguns olhares, tachando-os de menores. Necessitamos, para isso, exercitar nossa vontade para um olhar mais comprometido e atento às práticas pedagógicas rotineiras menos pretensiosas e arrogantes em que a educação se exerce com competência.

Um olhar interdisciplinarmente atento valoriza as práticas, a essência de seus movimentos, mas sobretudo, induz-nos a outras superações, ou mesmo reformulações. Exercitar uma forma interdisciplinar de teorizar e praticar educação

demanda, antes de mais nada, o exercício de uma atitude ambígua. Tão habituados nos encontramos à ordem formal convencionalmente estabelecida, que nos incomodamos ao sermos desafiados a pensar com base na desordem ou em novas ordens que direcionem ordenações provisórias e novas (ROSA; SOUZA, 2002).

A pesquisa justifica-se pela necessidade de apresentar rumos para a realização de um trabalho interdisciplinar na segunda fase do Ensino Fundamental e no Ensino Médio, etapas da Educação Básica onde o trabalho interdisciplinar é dificultado pelo fato de cada disciplina ser de responsabilidade de um professor e pela ocorrência do planejamento ocorrer de forma individualizada.

É nesse contexto que se encontra o ensino de História, uma disciplina que tem muito a contribuir com o ensino da Língua Portuguesa, que possui um intenso vínculo com a Geografia, mas que em muitos casos é trabalhada de forma isolada.

Diante da necessidade de integrar as disciplinas de forma mais eficiente essa pesquisa é desenvolvida na busca de uma estratégia que facilite a integração entre as disciplinas, com destaque especial a História, cujos textos e contextos podem ser o ponto de partida para o trabalho com outros conteúdos, pois cada período histórico apresenta uma cultura e assim, uma expressão artística, bem como está situado em um espaço (ROSA; SOUZA, 2002).

## **1 REFERENCIAL TEÓRICO**

### **1.1 A perspectiva interdisciplinar**

A Educação não é apenas uma exigência dos conhecimentos e experiências culturais que os tornam aptos a atuar no meio social e a transformá-lo em função de necessidades econômicas, sociais e políticas da coletividade. Ela caracteriza-se de forma sistemática e assistemática, incluindo mudança de postura, hábitos e costumes adquiridos durante a vida. Educação é a mais bela expressão da arte, do que se aprende e ensina, quando se pensa no mundo sem ela, descobre-se o seu valor.

O trabalho interdisciplinar impulsiona-se a partir da década de 1960 na Europa, negando as fronteiras instituídas pela perspectiva disciplinar. Ela surge

diante da necessidade que o aparecimento das disciplinas impôs, por mostrarem-se em muitos casos, dependentes umas das outras (MAGALHÃES, 2009).

A interdisciplinaridade pedagógica caracteriza a atualização em sala de aula da interdisciplinaridade didática. Ela assegura, na prática, a colocação de um modelo ou de modelos didáticos interdisciplinares inseridos em situações concretas da didática. Mas, obrigatoriamente, essa atividade prática não pode se efetuar sem levar em conta um conjunto de outras variáveis que agem e interagem na dinâmica de uma situação de ensino-real aprendizagem (FAZENDA, 2000).

A perspectiva interdisciplinar não é contrária á perspectiva disciplinar; ao contrário, não pode existir sem ela e, mais ainda, alimenta-se dela. Uma tal constatação mostra logo a existência de uma ligação efetiva entre a interdisciplinaridade e a didática, que aqui traz fundamentalmente sua razão de ser na descrição do conhecimento que instaura para ensinar.

É preciso esclarecer que quanto o professor adota uma prática pedagógica interdisciplinar ele não tem necessariamente que abandonar as disciplinas, no mesmo sentido que é fundamental relatar que esse tipo de trabalho não requer uma pluri-especialização por parte do profissional. Ela se manifesta em uma forma de ver e sentir o mundo, de estar nele, o que requer que os professores sejam capazes de ver o mundo de forma mais holística (BOLZAN, 2009).

A interdisciplinaridade escolar trata das “matérias escolares”, não de disciplinas científicas. Mesmo se as matérias escolares tomam certos empréstimos às disciplinas científicas, não constituem cópias de maneira alguma, nem tampouco resultam de uma simples transposição de saberes eruditos (FAZENDA, 2000).

A perspectiva interdisciplinar pressupõe a construção de conhecimentos universais, que não seja fragmentado em diversos campos, incorrendo no fechamento em uma única área e a abstração do objeto de estudo (MAGALHÃES, 2009).

Quando se oferecem várias opções epistemológicas diante das possibilidades de interação entre as disciplinas científicas, as abordagens relacional, ampliativa e radical, a interdisciplinaridade escolar privilegia no plano, as seguintes temáticas: currículo holístico; estudos globais, entre outros, quer seja a abordagem relacional, à qual recorreremos (FAZENDA, 2000).

A interdisciplinaridade curricular requer uma incorporação de conhecimentos dentro de um todo instinto, a manutenção da diferença disciplinar e a

tensão benéfica entre a especialização disciplinar, que permanece indispensável, e o cuidado interdisciplinar, que em tudo preserva as especificidades de cada componente do currículo, visando assegurar sua complementaridade dentro de uma perspectiva de troca e de enriquecimento.

A interdisciplinaridade didática se caracteriza por suas dimensões conceituais e antecipativas, e trata da planificação, da organização e da avaliação da intervenção educativa. Assegurando uma função mediadora entre os planos curriculares e pedagógicos, a interdisciplinaridade didática leva em conta a estruturação curricular para estabelecer preliminarmente seu caráter interdisciplinar, tendo por objetivo a articulação dos conhecimentos a serem ensinados e sua inserção nas situações de aprendizagem (FAZENDA, 1993).

A interdisciplinaridade pedagógica caracteriza a atualização em sala de aula da interdisciplinaridade didática. Ela assegura, na prática, a colocação de um modelo ou de modelos didáticos interdisciplinares inseridos em situações concretas da didática. Mas, obrigatoriamente, essa atividade prática não pode se efetuar sem levar em conta um conjunto de outras variáveis que agem e interagem na dinâmica de uma situação de ensino-real aprendizagem.

A função didática é conceber as situações às quais os estudantes poderão dar sentido, situações que lhes permitam agir e refletir sobre ação e sobre resultados. Isso implica que a didática assegure, com base na estruturação curricular numa perspectiva interdisciplinar, a apresentação de situações de aprendizagem que façam sentido para os alunos, apoiadas sobre preocupações e situações da vida da criança, sobre suas interrogações, suas concepções, suas práticas cotidianas e espontâneas (FAZENDA, 2000).

A ação é o ponto de partida e chegada para uma prática interdisciplinar. Ao estabelecer um diálogo entre as disciplinas a interdisciplinaridade as fortalece. A interdisciplinaridade é um campo aberto para que novas competências e habilidades possam ser estabelecidas com base em uma postura cujo foco é holístico (BOLZAN, 2009).

De um ponto de vista organizacional, a atualização de uma formação apoiada em uma didática interdisciplinar não requer mais um “homem dos sete instrumentos” – que compreenderá diversas didáticas e que garantirá conexões entre elas (e que corre o risco de tornar-se um aprendiz de feiticeiro), do que requer o acesso a uma teoria geral da didática que, podendo fornecer perspectivas

transversais, ainda está longe de existir. Ela deverá pelo menos evitar cair na fusão indistinta das matérias. Ela requer, ao contrário, a constituição de uma equipe de trabalho interdisciplinar, que colabore na pesquisa e no ensino.

O conhecimento tem sido edificado de forma fragmentada, aumentando a cada dia às especializações. Isso tem feito com que o conhecimento produzido tenha sentido apenas para os especialistas que a ele estão relacionados (MAGALHÃES, 2009).

A amplitude do trabalho interdisciplinar pode ser observada com eficiência através de o fragmento exposto a seguir:

Ora, o espaço interdisciplinar, quer dizer, seu verdadeiro horizonte epistemológico, ao pode ser outro senão o campo unitário do conhecimento. Jamais esse espaço poderá ser constituído pela simples adição de todas as especialidades nem tampouco por uma síntese de ordem filosófica dos saberes especializados. O fundamento do espaço interdisciplinar deverá ser procurado na negação e na superação das fronteiras disciplinares (JAPIASSU, 1996, p. 74-75).

O conhecimento escolar ainda encontra-se vinculado a linearidade e a hierarquia, de forma que o currículo instituído preserva a identificação com a disciplina, não indo além de suas fronteiras. Ainda não se superou o conhecimento que embasa-se em um caminho único que remete a idéia de subir, através de etapas para se atingir o topo do conhecimento (SIQUEIRA, 2001).

## **1.2 O ensino universitário e a capacitação para o trabalho interdisciplinar**

A importância de discutir e debater a “aula na universidade” advém do fato de ela constituir uma situação, uma ambiente, um espaço, um tempo em que estão presentes todos aqueles grandes problemas, concretizados na interação educativa de professores e alunos que desenvolvem um programa de formação, de profissionalização e de aprendizagem.

Na concepção de Weisz (2002) o professor continua chegando hoje à escola com as mesmas insuficiências com que ela chegou em 1962. Ele acaba ganhando experiência e também algum conhecimento de natureza intuitiva, mas, dependendo da formação que recebe, continua tão cego e perdido quanto ela estava. O que mudou hoje, é a maneira pela qual ele pode, se quiser, tentar resolver essa situação.



Aula como vivência quer dizer aula como vida, como realidade. A aula como espaço que permita, favoreça e estimule a presença, a discussão, o estudo, a pesquisa, o debate e o enfrentamento de tudo o que constitui o ser e a existência, as evoluções e as transformações, o dinamismo e a força do homem, no mundo, dos grupos humanos, da sociedade humana que existe num espaço e num tempo, que vive um processo histórico em movimento (FAZENDA, 2000).

A sala de aula – vivência – funciona como um espaço aberto que se impregna de fatos, acontecimentos, estudos, análises, pesquisas, conflitos, prioridades, teorias que estão agitando o meio em que vivem alunos e professores. Esta aula traz o dia-a-dia para a sala, leva para a realidade extra-classe as reflexões, os estudos, as propostas das ciências a respeito dessa mesma realidade. É o vivo, o científico, o atual presentes nessa ação educativa. Sobre a formação docente verifica-se a existência de divergência entre a concepção entre os profissionais que atuam nas ciências exatas e os das ciências humanas, conforme explicita o fragmento a seguir:

Os professores universitários, ligados aos departamentos e institutos das chamadas ciências exatas, mantêm, de alguma forma, a atual convicção de que basta uma boa formação científica básica para preparar bons professores para o ensino médio e fundamental, enquanto os professores da formação pedagógica percebem a falta de uma visão clara e mais consistente dos conteúdos específicos, por parte dos licenciandos em fase final de sua formação, impedindo a sua reelaboração pedagógica para torná-los disponíveis e adequados à aprendizagem de jovens e adolescentes. Ou seja, o ensino de disciplinas de psicologia, sociologia, metodologia, didática, legislação e práticas pedagógicas, não se "encaixam" sobre aquela "base científica" construída na outra instância acadêmica. É essa separação que impede que se pense os cursos de formação de professores como um todo (MALDANER & SCHNETZLER, 1998, p. 199).

O desafio que se lança para os professores é o descobrir alguns caminhos que os permitam repensar e refazer suas aulas tanto nos cursos de ciências exatas como nos de ciências humanas, nos cursos de formação de professores que não dispõem, talvez, de algumas facilidades das experiências aqui estudadas. Mas esse é o desafio, que se apresenta como um caminho a ser trilhado e trabalhado pelos professores que atuam no ensino de História.

No entanto, é sobretudo a falta de integração que caracteriza o modelo usual de formação docente nos cursos de licenciatura, posto que é esse calcado na modalidade técnica. Assim, com base nesse modelo, os currículos de formação

profissional tendem a separar o mundo acadêmico do mundo da prática. Por isso, procuram propiciar um sólido conhecimento básico-teórico no início do curso, com a subsequente introdução de disciplinas de ciências aplicadas desse conhecimento para, ao final, chegarem à prática profissional com os estágios usuais de final de curso (FAZENDA, 1994).

Observa-se um sério condicionante que confere pouca efetividade a este tipo de formação: os problemas nela abordados são geralmente abstraídos das circunstâncias reais, constituindo-se em problemas ideais que não se aplicam às situações práticas, instaurando-se o distanciamento entre teoria e prática (MALDANER & SCHNETZLER, 1998).

No caso da formação docente, este modelo concebe e constrói o professor como técnico, pois entende a atividade profissional como essencialmente instrumental, dirigida para a solução de problemas mediante a aplicação de teorias e técnicas. Concebidos como técnicos, os futuros professores, ao final de seus cursos de licenciatura, vêm-se desprovidos de conhecimento e de ações que lhes ajudem a dar conta da complexidade do ato pedagógico, ao qual não cabem receitas prontas nem soluções padrões, por não ser reproduzível e envolver conflito de valores (SCHON, 1983; PÉREZ-GÓMEZ, 1992).

A estrutura dos cursos de licenciatura parece não reduzir a influência e a força da formação ambiental, marcada por visões simplistas do ato de ensinar, construídas e reforçadas ao longo do processo de escolarização dos futuros professores.

Weisz (2002, p. 16) ensina que o que está à disposição dos professores hoje é um corpo de conhecimentos que, se não dá conta de tudo, pelo menos ilumina os processos através dos quais as crianças conseguem ou não aprender certos conteúdos.

No âmbito dessa problemática e desses desafios, pode-se dimensionar a importância de novas proposições para a formação docente, fundamentalmente cunhadas em pressupostos de uma outra racionalidade, a da prática, configurando outras concepções de prática de ensino.

### **1.3. Formação do professor de história: entre o real e o ideal**

A questão fundamental que se coloca é a de como viabilizar a construção das características do professor reflexivo em programas de formação docente quer iniciais - em cursos de licenciatura - quer em ações de formação continuada.

De acordo com Weisz (2002, p. 23) no momento em que o professor entende que o aprendiz sempre sabe alguma coisa e pode usar esse conhecimento para seguir aprendendo, ele se dá conta de que a pura intuição não é mais suficiente para guiar seu trabalho.

De um ponto de vista construtivista é preciso aceitar a idéia de que nenhum conceito, nem o número, nem a quantidade, nasce da atuação mecânica do indivíduo sobre o conteúdo, mas de sua interação vivencial com ele, observando a presença de uma disciplina na outra e de todas no cotidiano. Esses aspectos não nascem com o sujeito ou são importados de fora, devendo ao contrário, serem construídos a partir da atuação do indivíduo sobre o meio.

Para um professor ensinar bem, requer que tenha preparo, compromisso, envolvimento e responsabilidade. Pois os alunos não aprendem por falta de competência dos professores e irresponsabilidade da escola. Origina-se porém na falta de competência política, no descaso dos governantes e é por aí que deve começar a mudança para que haja recursos humanos e materiais de qualidade para ensinar-se bem (MOYSÉS, 2000).

Educadores que conseguem fazer bem a tarefa de ensinar, unem competência técnico-pedagógica a um grande empenho em dar o melhor de si. Saber conscientemente de seu papel de mediador, entre o aluno e o conhecimento, desenvolvendo o senso crítico do aluno.

Existe a idéia de que o aluno aprende através de conceitos, enunciados e definições. Não há percepção de conceitos se o aluno não consegue enlaçá-los com seu conhecimento de mundo. Segundo Vygotsky (1988), a aprendizagem se dá do particular para o geral e do geral para o particular. Não basta que o professor ache o assunto significativo. É necessário que o aluno chegue também a essa conclusão e que este desenvolva no educando condições de relacioná-la às experiências, reconstruindo o próprio conhecimento.

Busca-se então na estrutura cognitiva dos alunos as idéias relevantes que funcionam como ponto de partida para o que se quer ensinar. É de fundamental importância que haja interação entre o sujeito e o objeto de conhecimento.

Deve-se inibir pensamentos secundários e abstrair pensamentos fundamentais atingindo as generalizações. Conteúdos não significativos são simplesmente decorados, restringindo a uma mera associação entre estímulo e resposta. Devido ao citado, há um alto índice de reprovação com as mudanças das

provas de vestibular em algumas faculdades, requerendo uma maior compreensão dos enunciados do que respostas mecânicas (MOYSÉS, 2000).

Conduzir o aluno a desenvolver dentro de si o máximo de autonomia deveria ser uma das metas, nas quais participam ativamente sob a orientação e supervisão do professor sendo motivados a participar passando do aspecto afetivo para o cognitivo.

É através de trocas interpessoais e da relação do sujeito com o meio ambiente que constrói-se as representações sociais. Quanto maior o conhecimento que uma pessoa tenha de uma dada realidade, mais coerentes são suas representações sociais que dela façam. Em resumo conhecimento e representações sociais estão estreitamente relacionados (MOYSÉS, 2000).

O professor forma suas representações sociais relacionando o sujeito e o conhecimento científico conferindo a estes níveis funcionais de adaptação segundo os níveis de realidade com os quais confronta. As representações sociais não se deixam modificar facilmente, as mudanças são progressivas.

Se no modelo de formação docente pautado na racionalidade técnica a prática de ensino se situa como uma disciplina final e de cunho meramente aplicativo e instrumental, segundo parâmetros da racionalidade prática outras funções são propostas àquela disciplina e às demais componentes do currículo de formação docente.

As orientações atuais, que comungam da idéia de formar o professor-reflexivo/pesquisador, defendem a necessidade da pesquisa educacional ser também realizada pelo professor que atua nos níveis de ensino fundamental e médio, tornando-se constitutiva das próprias atividades docentes, definindo-se como condição de desenvolvimento profissional do professor e de melhoria da sua prática pedagógica (SCHÓN, 1983; ZEICHNER, 1993).

Na verdade o que se verifica, principalmente nos últimos 20 anos, é um movimento internacional centrado na formação do professor reflexivo/pesquisador que pode ser entendido como reação I) à centralização e ao controle quer de currículos quer de escolas pela esfera governamental, II) ao modelo de racionalidade técnica para a formação docente e, conseqüentemente, IV) ao predomínio da condução da investigação educativa por parte da academia.

No âmbito da formação docente em história, contribuições epistemológicas e teórico-metodológicas de pesquisas na área tornam-se, portanto, essenciais. Decorrente dos problemas já apontados na formação inicial, tais

contribuições são, usualmente, inacessíveis aos professores. Sendo assim, cabe principalmente aos docentes universitários viabilizá-las, torná-las acessíveis, de forma útil e substantiva aos professores.

A formação do professor reflexivo/pesquisador depende diretamente dos formadores, tanto os da vertente curricular específica/científica, nos institutos ou departamentos de química, física e biologia, quanto daqueles alocados nas faculdades de educação. Em ambos contextos, o formador precisa ser capaz de refletir sobre a sua própria prática de formação, investigando-a, num processo contínuo para torná-la mais efetiva.

Nesse sentido, vários educadores propõem a criação de espaços, na universidade, que incentivem o desenvolvimento de pesquisas no/sobre o ensino, para produzir saberes e conhecimentos que levem a práticas de ensino de melhor qualidade, assegurando o contínuo desenvolvimento/aperfeiçoamento docente de formadores e, conseqüentemente, viabilizando uma formação inicial mais frutífera e significativa de futuros professores.

O professor universitário, profissional de sua área de saber, é também educador ou se constitui educador na formação de novos historiadores e, principalmente, na formação de novos professores de história. O núcleo de pesquisa em educação poderia constituir-se em espaço de formação específica dos docentes universitários ao trazer para mais próximo dos cursos os avanços pedagógicos produzidos e voltar-se, também, para o ensino praticado dentro do próprio curso de história, além de preocupar-se com o ensino de história que está acontecendo nas escolas.

Weisz (2002) relata que o professor precisa construir conhecimentos de diferentes naturezas que lhe permitam ter claros os seus objetivos, selecionar conteúdos pertinentes, enxergar na produção de seus alunos o que eles já sabem e construir estratégias que os levem a conquistar novos patamares de conhecimento.

Em uma perspectiva sócio-interacionista, o conhecimento não é concebido como uma cópia do real, incorporado diretamente pelo sujeito: pressupõe uma atividade, por parte de quem aprende, que organiza e integra os novos conhecimentos aos já existentes. Isso vale tanto para o aluno quanto para o professor em processo de transformação.

As características mais importantes da prática docente, evidentemente, são decorrentes de uma sólida formação acadêmica na área específica, mas não só. Revelam, principalmente, consciência social e responsabilidade profissional por parte

do formador na formação de novos profissionais, bem como o conhecimento de necessidades formativas essenciais à docência, no caso, em biologia. Por isso, o diálogo com tais formadores ser tão necessário à melhoria dos cursos de licenciatura.

Pimenta (1999) parte da premissa de que a identidade docente é constituída a partir da significação social da profissão, da revisão constante dos significados sociais da profissão; da revisão das tradições. Mas também da reafirmação das práticas consagradas culturalmente e que permanecem significativas.

Resgatar a importância de se considerar o professor em sua própria formação, num processo de auto-formação, de reelaboração dos saberes iniciais em confronto com sua prática vivenciada é de grande relevância. Assim seus saberes vão-se construindo a partir de uma reflexão na e sobre a prática.

Vida e formação do professor caminhando juntas, obrigando-os a vivenciar novas práticas, que geram grandes possibilidades de transformar a escola em um lugar onde a aquisição do conhecimento possa andar de mãos dadas com a alegria de aprender.

Em sua trajetória, constrói e reconstrói seus conhecimentos conforme a necessidade de utilização dos mesmos, suas experiências, seus percursos formativos e profissionais.

É preciso que para a formação de professores, o seu todo, o ser humano seja envolvido, através do aprimoramento de suas habilidade e competências pessoais, levando-o a um envolvimento holístico com sua profissão.

#### **1.4 Aspectos importantes para se trabalhar à história de forma interdisciplinar**

Os conteúdos de História em muitos casos enfocam, diferentes histórias pertencentes a um local e um tempo que retrata a vivência do aluno, dimensionada em diferentes tempos. Um modo mais significativo de trabalhar a disciplina História seria a estratégia de abordar a História a partir de questões, temas e conceitos. Nesse sentido, discutam e respondam ao seguinte questionamento (BRASIL, 1997). Dentre as várias questões pode-se destacar para se interdisciplinarizar a história com as outras disciplinas é válido destacar: Que relações o conteúdo de história tem com as outras disciplinas?

Deve-se proceder a estudos comparativos, distinguindo semelhanças e diferenças, permanências e transformações de costumes, modalidades de trabalho,

divisão de tarefas, organizações do grupo familiar, formas de relacionamento com a natureza. A preocupação com os estudos de história local deve ser a de que os alunos ampliem a capacidade de observar o seu entorno para a compreensão de relações sociais e econômicas existentes no seu próprio tempo e reconheçam a presença de outros tempos no seu dia-a-dia.

Ao ingressarem na escola, as crianças passam a diversificar os seus convívios, ultrapassando as relações de âmbito familiar e interagindo, também, com um outro grupo social, estudantes, educadores e outros profissionais, caracterizado pela diversidade, e, ao mesmo tempo, por relações entre iguais (PIMENTA, 2000).

A própria classe possui um histórico do qual o aluno terá participação ativa. Sendo um ambiente que abarca uma dada complexidade, os estudos históricos aprofundam, inicialmente, temas que dão conta de distinguir as relações sociais e econômicas submersa nessas relações escolares, ampliando-as para dimensões coletivas, que abarcam as relações estabelecidas na sua localidade.

Os recortes temáticos no ensino de história propiciam ao professor a oportunidade de realizar um trabalho interdisciplinar, em especial com a valorização da pluralidade cultural. Os estudos da história local conduzem aos estudos dos diferentes modos de viver no presente e em outros tempos, que existem ou que existiram no mesmo espaço (BRASIL, 1997).

Nesse sentido, a proposta para os estudos históricos através de projetos interdisciplinares é de favorecer o desenvolvimento das capacidades de diferenciação e identificação, com a intenção de expor as permanências de costumes e relações sociais, as mudanças, as diferenças e as semelhanças das vivências coletivas, sem julgar grupos sociais, classificando-os como mais “evoluídos” ou “atrasados”.

O atual paradigma de competência repousa em uma ação humana criativa, contextualizada, adequada à realidade, respaldada no conhecimento científico e realizada com muita maturidade emocional.

O novo paradigma pretende formar um indivíduo menos egoísta, resgatando o ser humano como um todo, visando assim humanizar as relações sociais. O mundo globalizado pressupõe uma nova perspectiva cognitiva, traduzida na criação de novos ambientes de aprendizagem que privilegiem a circulação de informações, a construção do conhecimento pelo aprendiz, o desenvolvimento da

compreensão e, se possível, o alcance da sabedoria objetivada pela evolução da consciência individual e coletiva (PIMENTA, 2000).

Neste contexto, o professor como transmissor de conhecimento desaparece para dar lugar à figura do mediador. A negação da imagem do professor como mero repassador de informações, é retomada no paradigma emergente, que parte do princípio de que na era da internet, o professor não é a única e nem a mais importante fonte do conhecimento. O indivíduo é bombardeado de informações a todo momento e através de diversas fontes.

Cabe ao docente, mais do que transmitir o saber, articular experiências em que o aluno reflita sobre suas relações com o mundo e o conhecimento, assumindo o papel ativo no processo ensino-aprendizagem, que, por sua vez, deverá abordar o indivíduo como um todo e não apenas como um talento a ser desenvolvido (TARDIF, 2002). O desafio está portanto na incorporação de novas tecnologias a novos processos de aprendizagem que oportunizem ao discente atividades que exijam não apenas o seu investimento intelectual, mas também emocional, sensitivo, intuitivo, estético, etc, tentando não simplesmente desenvolver habilidades, mas o indivíduo em sua totalidade.

Se não há verdades absolutas a serem comunicadas, também não há um mundo externo ao indivíduo a ser comunicado. Toda percepção, todo conceito, toda observação leva em conta o olhar do observador, de modo que a própria realidade se relativiza, no sentido de que será uma vivência única para cada indivíduo. Isto considerado, ao invés de centrar nos conceitos, o novo paradigma sugere que a escola privilegie as relações, dando maior importância não ao resultado, mas ao processo, não há funcionalidade do aprendizado, mas à auto-realização, à auto-estima.

Um dos instrumentos que podem dar suporte teórico à investigação da realização/materialização histórica são os projetos, que apresentam grande eficiência para se atingir objetivos como: a necessidade de mediações entre o futuro e o presente, o passado e o futuro; a necessidade de uma ação (central) a buscar coerência global ante as ações parciais dos diversos atores e, principalmente, a necessidade de uma mediação entre o conhecimento e a ação.

## **2 Metodologia**

Realizou-se uma investigação qualitativa efetivada através de uma pesquisa bibliográfica como instrumento de coleta de dados das informações



teóricas sobre interdisciplinaridade e ensino de História, bem como uma pesquisa de campo para analisar a concepção dos professores de história sobre o trabalho interdisciplinar através de projeto.

O universo pesquisado foi formado por professores de História que atuam em escolas da Rede Estadual de Ensino da cidade de Anápolis. A amostragem que produziu os dados necessários foi composta por quinze professores.

A análise dos dados foi realizada a partir de uma perspectiva, apresentando-se simultaneamente os argumentos dos entrevistados e os contra-argumentos que comprovam a importância do trabalho interdisciplinar, em especial através de projetos pedagógicos. A identidade dos sujeitos foi preservada, sendo denominados Sujeito A, B, C, D, E, F, G, H, I, J, K, L, M, N, O respectivamente.

### **3 Apresentação e análise dos dados**

Quando questionados sobre as principais dificuldades encontradas na realização do trabalho interdisciplinar envolvendo a disciplina História, os professores destacam a realização isolada do planejamento das aulas. Ou, seja, em geral não existe um período para que os professores possam planejar coletivamente, sendo essa atividade, realizada fora da instituição, o que leva a um planejamento isolado, no qual a História não se vale das contribuições das outras disciplinas, nem estas podem se utilizar dos aspectos históricos para serem trabalhadas. Essa análise pode ser comprovada pela observação das respostas transcritas a seguir:

*“A realização do planejamento fora da instituição” (Sujeito A).*

*“Falta de contato com os outros professores” (Sujeito B).*

*“Ausência de um horário para planejamento dentro da instituição” (Sujeito C).*

*“O maior problema para trabalhar os conteúdos de história de forma interdisciplinar é que para isso precisa-se de um bom planejamento, e geralmente não se tem tempo, pois temos que trabalhar muito”. (Sujeito D).*

*“Sei as teorias sobre a interdisciplinaridade, mas não sei como fazer isso na prática” (Sujeito E).*

*“Para mim as dificuldades maiores são quanto à dimensão dos fatos históricos; material adequado, mais esclarecedores que possam mostrar as influências no atual. Para trabalhar interdisciplinarmente é necessário um vasto conhecimento histórico” (Sujeito F).*

*“Acredito que a partir do momento em que se tem um bom planejamento, qualquer conteúdo seja de história ou outras disciplinas podem ser trabalhados de forma interdisciplinar, sem dificuldades. É claro que é necessário à busca do conhecimento por parte do professor e os métodos a serem utilizados” (Sujeito G).*

*“Fazer o planejamento. Pois não temos contato com as outras disciplinas e seus respectivos conteúdos” (Sujeito H).*

*“A interdisciplinaridade pressupõe a participação de uma disciplina na outra, e em muitos casos o conteúdo de história não contempla o de outras” (Sujeito I).*

*“Antes de trabalhar o texto, os educandos tem que saber um pouco de gramática, ai sim, pode-se trabalhar ela dentro do texto” (Sujeito J).*

*“Uma das principais dificuldades para o ensino de história em uma perspectiva interdisciplinar é utilizar a informação que tem, para produzir questões de outra matéria” (Sujeito K).*

*“Penso que inicialmente seria a própria formação do professor, que é conteudista e desprovida de contextualização. Outra dificuldade está no currículo de história, que é extenso e ultrapassado” (Sujeito L).*

*“Reunir com os outros professores para planejar” (Sujeito M).*

*Encontrar os aspectos de outras disciplinas que não seja a Língua Portuguesa (gramática) e a geografia na História (Sujeito N).*

*Desenvolver atividades de Matemática a partir da história (Sujeito O).*

Na concepção dos entrevistados, a História pode contribuir muito com o ensino das outras disciplinas, pois através dos textos que sistematizam os fatos históricos é possível abstrair aspectos de Língua Portuguesa, tanto a nível de interpretação como de gramática, uma vez que esses princípios se mostram presentes em todos os textos, independentemente da sua natureza. Os entrevistados relatam ainda, que os fatos históricos ocorreram em um marco espacial, que pode ser ponto de partida para um trabalho comparativo na disciplina Geografia, conforme pode ser observado através das respostas destacadas a seguir:

*“Através dos textos de História é possível fazer atividades de Língua Portuguesa” (Sujeito A).*

*“História e Geografia são áreas afim, pois a primeira ocorre em um recorte espacial” (Sujeito B).*

*“O aluno pode lembrar as datas fazendo cálculos em relação ao ano em que está, assim a história viabiliza trabalhos com matemática” (Sujeito C).*

*“Os textos de história são ótimas oportunidades para os professores trabalharem a gramática” (Sujeito D).*

*“A história põe os professores em contato com a linguagem, manifestações artísticas, e oferece a oportunidade de ensinar gramática através de seus textos. E ensinando gramática através dos textos de história o professor de Língua Portuguesa está reforçando o aprendizado de história” (Sujeito E).*

*“Através da atualidade em que vivemos podemos iniciar vários assuntos relacionados a outros conteúdos” (Sujeito F).*

*“Através da história podemos refletir sobre o passado verificar o que deu certo e o que deu errado (religião, ciências, artes...). Trabalhar interpretação gramática, linha do tempo...” (Sujeito G).*

*“Com uma textualidade vivencial em detrimento a fictícia” (Sujeito H).*

*“Em português o texto pode ser pretexto para o ensino gramatical e desta forma, pode ser usado um texto de história” (Sujeito I).*

*“De tudo que eu estou fazendo a leitura de texto de história eu estou trabalhando o português, pois é leitura, seu falo de números, posso criar situações-problemas etc...” (Sujeito J).*

*“É possível trabalhar matemática por meio das datas históricas, português utilizando os textos e outros matérias em questão” (Sujeito K).*

*“Pode-se trabalhar operações matemáticas usando as linhas do tempo usadas comumente em história, descobrir a idade dos personagens históricos, além de trabalhar a leitura e interpretação de texto” (Sujeito L).*

*“Através dos textos” (Sujeito M).*

*Oferecendo dados teóricos que podem ser aproveitados para o desenvolvimento de atividades (Sujeito N).*

*Auxiliando no desenvolvimento da capacidade de análise crítica (Sujeito O).*

Ainda no âmbito das contribuições que a História pode fornecer a um trabalho interdisciplinar, os entrevistados enfatizam que as datas e os variados registros numéricos que aparecem na descrição dos fatos históricos podem constituir um importante instrumento para a realização de um trabalho com a Matemática. A história de acordo com o público entrevistado descreve a arte ao longo do tempo, bem como apresenta de forma intrínseca a evolução do conhecimento científico a partir de algumas concepções empíricas. Nesse sentido o professor de Ciências pode partir dos conteúdos de história para explorar seu trabalho com os conteúdos científicos.

É essa prática do diálogo com outras áreas do conhecimento que nos leva às relações e às conexões de idéias, fazendo-nos perceber, sentir e pensar de forma interdisciplinar, exigindo a necessidade de transpor barreiras e a ousadia para inovar, criar e principalmente passar da subjetividade para a intersubjetividade (MONFARDINI, 2005, p .65).

Observa-se que a disciplina que os entrevistados tem mais facilidade de integrar à história é a geografia, pois a maioria ao ser questionada sobre que disciplina a história está mais diretamente relacionada respondeu que é com a Geografia conforme pode ser observado pela fala transcrita a seguir.

*“Com Geografia” (Sujeitos A, C, D, E).*

*“Geografia, Artes e Literatura” (Sujeito B).*

*“Geografia, Português, Matemática, Artes” (Sujeito F).*

*“Todas, mais em especial a geografia (Sujeito G).*

*“Com a Literatura” (Sujeito H).*

*“A história nada mais é que o resultado prático da vida, e perpassa todas as disciplinas curriculares” (Sujeito I).*

*“Vai depender muito do que o texto está falando, para eu poder classificá-lo” (Sujeito J).*

*“Geografia, pois em história se estuda a formação cultural e histórica de diversos lugares” (Sujeito K).*

*“Português, pois é necessário fazer leitura com compreensão em todo o tempo, e geografia, pois trabalhar os estados, países, as guerras entre eles, etc...” (Sujeito L).*

*“Com a geografia e Artes” (Sujeito M).*

*A história relaciona-se a Geografia (Sujeito N).*

*Acredito que com Artes, Literatura e Geografia (Sujeito O).*

Do público entrevistado, apenas três relatam ter experiência com projetos pedagógico, destacando que ao trabalhar nessa perspectiva tem a oportunidade de explorar os conteúdos históricos de forma mais holística, uma vez que encontram maior facilidade em vincular o ensino de história as outras disciplinas e destas com a história, pois apesar de não terem um contato mais frequente com os outros professores, são mediados pela coordenação pedagógica. Do público em estudo, dois relatam não realizar trabalho a partir de projetos pedagógicos e apresentam argumentações que demonstram a situação de conforto baseada na exploração expositiva dos conteúdos, tendo o livro didático como eixo fundamental de trabalho.

*“Através dos projetos, as várias disciplinas são postas em contato” (Sujeito A).*

*“Os projetos geralmente são elaborados coletivamente, fazendo com que os professores contribuam com suas experiências” (Sujeito B).*

*“Os projetos constituem a oportunidade que temos de trabalhar o conteúdo de forma mais abrangente (Sujeito D).*

*“Não trabalho com projetos” (Sujeito C).*

*“Não uso projetos em minhas aulas” (Sujeito E).*

*“Sim, através de projetos interdisciplinares podemos unificar um assunto em várias direções e dimensões, trazendo um maior significado na aprendizagem do aluno” (Sujeito F).*

*“Não” (Sujeito G).*

*“Minha experiência com projetos é muito superficial. Creio que eles podem contribuir para a fixação do conteúdo (Sujeito H).*

*“Sim, mas apenas na segunda fase do Ensino Fundamental” (Sujeito I).*

*“Mais ou menos, por que através de um assunto eu posso trabalhar todas as outras matérias” (Sujeito J).*

*“Não” (Sujeito K).*

*“Sim, o projeto te permite prever início e término das atividades, permite “entrar” em todas as matérias até mesmo as que o currículo escolar não contempla” (Sujeito L).*

*“Não” (Sujeito M).*

*“Não, pois acho muito difícil” (Sujeito N).*

*“ Me limito a minha disciplina” (Sujeito O).*

Com base nas respostas destacadas anteriormente é possível observar que apesar do trabalho com projetos interdisciplinares tanto pelos teóricos como por alguns professores, uma eficiente estratégia para o ensino de História evidencia-se que tem professores que não realizam esse tipo de trabalho.

Confrontando as respostas anteriores com o referencial teórico foi possível observar que tanto os entrevistados como os teóricos estudados concordam que o trabalho a partir de projetos interdisciplinares constitui uma eficiente estratégia para se ensinar a disciplina História. No entanto, ao se analisar apenas a posição dos professores de forma mais profunda sobre esse tipo de trabalho foi possível generalizar que eles não atuam a partir dessa perspectiva de trabalho.

“Hoje, a unidade e a totalidade do universo exigem o repensar da ciência fragmentada e o significado de interdisciplinaridade, considerado o prefixo “inter”

como “troca” e disciplina “ciência”: daí o ato de troca, de reciprocidade entre as áreas do conhecimento (MONFARDINI, 2005, p .66)”

Diante da realidade detectada e através das exposições de Monfardini (2005) expostas no parágrafo anterior é possível compreender que é importante a realização de um trabalho de conscientização dos professores em relação à importância e eficiência do ensino através da perspectiva interdisciplinar.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Vive-se um momento pedagógico que ao ser norteado pela Lei n. 9.394/96 não há espaço para trabalhos educacionais de natureza tradicionalista. Na atualidade exige-se que os profissionais docentes apresentem habilidades múltiplas para desenvolvê-las em seus alunos. É no âmbito dessas perspectivas que o trabalho interdisciplinar, e aquele através de projetos pedagógicos tem sido apontado como capaz de gerar uma efetiva aprendizagem.

A disciplina História é chamada a se inserir nessa abordagem que é de caráter nacional, e deverá envolver todas as instituições e disciplinas em uma perspectiva pedagógica comum. Através do trabalho interdisciplinar pode-se utilizar os fatos históricos para se trabalhar outras disciplinas que se mostram presentes nos textos e contextos da História, assim como é possível valer-se de aspectos das outras disciplinas para se trabalhar a história de forma mais contextualizada.

Através da pesquisa de campo foi possível observar que o maior entrave para um trabalho interdisciplinar envolvendo a disciplina História é a falta de contato entre os professores no ato da realização do planejamento, devido ao fato de trabalho ser extra-institucional. Nesse âmbito sugere-se que a instituições definam um tempo e um espaço para que os professores possam planejar juntos, seja semanal, quinzenal ou até mesmo mensalmente.

Foi possível observar ainda, que nem todos os professores de História tem experiências com projetos pedagógicos, argumentando muitas vezes os transtornos que esse tipo de trabalho traz, e mostrando preferências por seguir o livro didático.

Vale ressaltar de forma conclusiva, que os professores precisam sair dessa situação de conforto, uma vez que as correntes pedagógicas atuais primam por um processo de ensino capaz de torna o indivíduo um ser mais crítico, aspecto

que é efetivamente desenvolvido através da participação e de uma visão mais global do mundo, o que enfatiza a importância dos conteúdos de História, bem como de seu trabalho concomitantemente a outras disciplinas.

Esse artigo procurou destacar a importância de uma atuação interdisciplinar no trabalho com a História, porém observou-se que alguns professores apresentam resistência a esse tipo de trabalho, assim sugere-se a quem vier a se interessar pela temática, à realização de uma pesquisa que evidencie os fatores que produzem a resistência na realização de trabalhos interdisciplinares.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: História**. Brasília: Secretaria de Ensino Fundamental, 1997.

BOLZAN, Lenylvia de Paiva. **Interdisciplinaridade**. Disponível em: [www.artigos.com](http://www.artigos.com). Acesso em: 12 jan 2010.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes (org.) **Didática e Interdisciplinaridade**. São Paulo: Papirus, 2000.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes (org.). **Práticas Interdisciplinares na Escola**. São Paulo: Cortez, 1993.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. **Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa**. Campinas - SP: Papirus, 1994.

JAPIASSU, Hilton. **Interdisciplinaridade e patologia do saber**. Rio de Janeiro: Imago, 1996.

MAGALHÃES, Everton Moreira. **Interdisciplinaridade: por uma pedagogia não fragmentada**. UFOP, 2009.

MALDANER, O. & SCHNETZLER, R.P. A necessária conjugação da pesquisa e do ensino na formação de professores e professoras. In: CHASSOT e OLIVEIRA (orgs.). **Ciência, ética e cultura na educação**. São Leopoldo: Unisinos, 1998.

MONFARDINI, Clementina Terezinha de Jesus. Práticas Interdisciplinares na escola. **EDUC@ção - Rev. Ped. - UNIPINHAL** – Esp. Sto. do Pinhal – SP, v. 01, n. 03, jan./dez. 2005.

MOYSÉS, Lúcia. **O Desafio de Saber Ensinar**. São Paulo: Papirus, 2000.

PÉREZ GÓMEZ, A. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

PIMENTA, Selma Garrido. A pesquisa em Didática – 1996 a 1999. In **Didática, currículo e saberes escolares**. Vera Maria Candau (org.) Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: \_\_\_\_\_ . (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999.

ROSA, Dalva E. Gonçalves; SOUZA, Vanilton Camilo de (Orgs). **Didática e prática de ensino: interfaces com diferentes saberes e lugares formativos**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

SCHON, D. A. **A prática reflexiva: com o profissional em ação**. Nova York: Basic Books, 1983.

SIQUEIRA, Alexsandra Siqueira. **Práticas interdisciplinares na Educação Básica: uma revisão bibliográfica – 1970-2000**.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

WEISZ, Telma. **O diálogo entre o ensino e a aprendizagem**. 2 ed. São Paulo: Atica, 2002.

ZEICHNEER, K.M. **A formação reflexiva de professores**. Lisboa: Educa, 1993.

VYGOTSKY, L. S. et al. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone/Edusp, 1988.



## APÊNDICE

## APÊNDICE I - ROTEIRO DE ENTREVISTA

Esse instrumento visa explicitar a importância da realização de projetos para que o trabalho interdisciplinar entre a História e as outras disciplinas seja possível. As pesquisadoras comprometem-se a manter em maior sigilo a identidade dos participantes.

1) Quais as principais dificuldades para o Ensino de História em uma perspectiva Interdisciplinar?

---

---

---

---

---

2) Como a História pode contribuir para o ensino de outras disciplinas?

---

---

---

---

---

3) Que disciplinas a História está mais diretamente relacionada?

---

---

---

---

---

4) Você tem experiência com projetos? Se a resposta for positiva, diga como eles podem facilitar um trabalho interdisciplinar no ensino de História.

---

---

---