

INFÂNCIA, FORMAÇÃO DE PROFESSORES E ENSINO DE HISTÓRIA

Alexsandro Donato Carvalho¹

Resumo: Discute questões relacionadas à infância, formação de professores e ensino de história. Ao longo do século XX várias pesquisas, envolvendo diversos campos do conhecimento, se preocuparam em conhecer a criança. Surge assim o questionamento de como nós, profissionais da educação temos tratado o tema. A experiência na formação de professores para a educação infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, tem mostrado o quanto não conhecemos quase nada sobre as crianças. Como então desenvolver o nosso ofício reconhecendo o papel social da criança? A partir das proposições de Maria Cândida Moraes, apresentadas no seu livro *O paradigma educacional emergente*(1997), reflete sobre uma proposta pedagógica para um mundo em transformação. Conclui com uma reflexão sobre como ensinar História nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Palavras-chave: Ensino de História. Infância. Formação de professores.

Abstract: This work deals with issues related to childhood, professor formation and history teaching. During the twentieth century a great deal of research that involved many knowledge fields focused on the child itself. Thus, a questioning is made pertinent, how do we, education professionals have deal with this issue?. The experience in professor formation towards child education and the first ages of the Fundamental cycle have showed that we in fact, we do not know much about the subject. So its questioned: how we can develop our work considering children's social role?. Thus, proposals made by Maria Cândida Moraes, presented in her book *O paradigma educacional emergente*(1997), reflects a pedagogical proposal for a world in transformation. It concludes with a reflection on how to teach History in the Fundamental cycle.

Key-Words: History teaching. Childhood. Professor formation.

1 INTRODUÇÃO

Em junho de 2004 prestei concurso público para o Departamento de Educação da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), vindo a tomar posse um ano e quatro meses depois, no 31 de outubro de 2005.

Com formação em História e tendo escrito uma dissertação de mestrado sobre o Ensino de História, onde busquei investigar a concepção de tempo histórico para os professores da 1ª a 4ª série (2º ao 5º ano) do Ensino Fundamental, vi no concurso da UERN a possibilidade de trabalhar na formação desse profissional.

¹ Mestre em História pela Universidade Federal de Pernambuco. Professor Assistente II do Departamento de Educação da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN.

Uma das primeiras tarefas assumidas ao tomar posse, foi incorporar-me a Comissão responsável pela elaboração da nova proposta curricular do curso de Pedagogia. Comissão que ainda está em funcionamento, finalizando a Projeto Político Pedagógico.

Mas porque estou falando tudo isto? Justamente para dizer o quanto tenho me envolvido nos últimos anos com as questões relativas a temática. Principalmente para mim, que venho da área da História, que durante muito tempo foi corrente nos cursos de licenciatura de História, e entre os estudantes, que para ser um bom professor bastava dominar o conteúdo específico. Essa atitude reflete a organização dos currículos, pois estes não estabelecem a articulação com saberes pedagógicos. E quando é cada vez mais comum em várias universidades terem a prática de ensino sobre a responsabilidade dos departamentos de história.

O que estou querendo afirmar é que em decorrência do meu ingresso no Departamento de Educação da UERN, a convivência com estudantes do curso, a interlocução com colegas professores (na Comissão de Currículo, no grupo de pesquisa, nos nossos fóruns, no Departamento de História), provocou em mim algumas reflexões.

Portanto, o texto que apresento é um compartilhar de reflexões, questões, dúvidas, perguntas. Um ponto de vista parcial em relação à temática.

1.1 INFÂNCIA, FORMAÇÃO DE PROFESSORES E ENSINO DE HISTÓRIA

A temática, apesar de sua especificidade, envolve questões educacionais mais amplas. Penso, que uma primeira reflexão estaria no fato de pensarmos no que conhecemos sobre a infância.

Segundo o dicionário Aurélio a infância representa o “período de crescimento, no ser humano, que vai do nascimento até a puberdade”, ou seja, de 0 a 10 anos de idade.

Ao longo do século XX várias pesquisas, envolvendo vários campos do conhecimento, se preocuparam em conhecer a criança. São clássicos os estudos, no âmbito da Psicologia, de Jean Piaget e seus estágios de desenvolvimento. A partir da teoria de Piaget justificou-se a impossibilidade de trabalhar a história nas séries iniciais, pois os alunos não eram capazes de dominar conceitos abstratos, particularmente, o tempo histórico.

Especificamente no campo da História, o estudo das práticas infantis vem ganhando espaço desde que o historiador francês Philippe Ariès lançou o clássico “*A história social da criança e da família*”, em 1960. Nesse livro, Áries defende que a idéia de infância só vai aparecer na modernidade. Portanto, os papéis atribuídos à infância sofrerem modificações ao longo do tempo.

Os estudos nos campos

[da sociologia] o significado ideológico da criança e valor social atribuído à infância têm sido objeto de estudo [...] ajudando a entender que a dependência da criança em relação ao adulto é fato social e não natural. Também a antropologia, pesquisando a diversidade, tem permitido conhecer as populações infantis, suas brincadeiras, atividades, músicas, histórias e outras práticas culturais (KRAMER, 2006, p.86).

Portanto, vem de longe a preocupação com a infância. E como nós, profissionais da educação temos tratado o tema? Pois, se a infância é uma construção histórica, nós não estamos livres de construirmos nossas concepções sobre as crianças.

A experiência na formação de professores para a educação infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, tem mostrado o quanto não conhecemos quase nada sobre as crianças. “Desconhecemos os saberes que as crianças têm sobre o mundo e até mesmo sobre nós adultos, saberes que são construídos socialmente e conferem identidades culturais às crianças” (DELGADO, 2004). Vemos o quanto a nossa prática tem negligenciado os saberes e experiências dos alunos. Temos uma imensa dificuldade de perceber como são as crianças de fato. Delgado (2004) complementa dizendo “nós ainda as representamos ora como reis, ora como vítimas”.

Como então desenvolver o nosso ofício reconhecendo o papel social da criança?

Já faz algum tempo que várias mudanças atingiram o cotidiano de professores e alunos. Os métodos de ensino têm se associado às novas tecnologias: o uso da televisão, do vídeo, do computador, da Internet, ou seja, o que chama hoje de “cultura das mídias”. Mas o que estamos assistindo é que essas mudanças não têm representado melhoria no processo ensino-aprendizagem, na verdade esses novos referenciais, no nosso entender, têm-se constituído em algo pior do que se tinha antes.

[Por] que não se muda um paradigma educacional colocando apenas uma nova roupagem, camuflando velhas teorias, pintando a fachada da escola, colocando telas e telões na sala da aula, se o aluno continua na posição de mero espectador, de simples receptor, presenciador e copiador, e se os recursos tecnológicos pouco fazem para ampliar a cognição humana. (MORAES, 1997, p.17)

Portanto, qual seria a nossa proposta pedagógica para um mundo em transformação?

Parece-me nesse momento que as proposições de Maria Cândida Moraes, apresentadas no seu livro *O paradigma educacional emergente* (1997), são as que mais se aproximam daquilo que penso.

Para Moraes (1997, p. 17, 18) o novo modelo educacional deve levar em consideração vários aspectos:

- [existência] de novos ambientes de aprendizagem, em que o ser humano fosse compreendido em sua multidimensionalidade [...] Um ambiente que levasse em consideração as diversas dimensões do fenômeno educativo, seus aspectos físico, biológico, mental, psicológico, cultura e social;
- o resgate da visão de contexto, que não separasse o indivíduo do mundo em que vive e de seus relacionamentos;
- criação de um novo sistema ético respaldado por novos valores, novas percepções e novas ações e que nos levasse a um novo diálogo criativo do homem consigo mesmo, com a sociedade e com a natureza, mas que, ao mesmo tempo, reconhecesse a importância das novas parcerias entre a educação e os avanços científicos e tecnológicos presentes no mundo de hoje;
- uma proposta educacional centrada na pessoa, que compreenda a importância do pensar crítico e criativo, que seja capaz de integrar as colaborações das inteligências humanas e da inteligência da máquina, lembrando, no entanto, que só o ser humano é capaz de transcender e criar.

A partir do exposto como se daria esse processo?

Moraes (1997) faz uma série de sugestões sinalizadoras de novas opções e caminhos para a educação.

Vejamos o que ela chama de *novas pautas educacionais*:

1. *Mudança na missão da escola* – sua missão é atender ao aprendiz, ao usuário, ao estudante;
2. *O foco é o aprendiz* – quem é esse aprendiz? Um sujeito que é histórico e, ao mesmo tempo, sujeito da História, construtor de sua história;
3. *Do ensino à aprendizagem* – o paradigma tradicional concentrava-se mais nas condições de ensino e não propriamente na aprendizagem. O novo paradigma põe a ênfase na aprendizagem e não no ensino; na construção do conhecimento e não na instrução;
4. *Aprender a aprender* (Saber pensar) – é preciso aprender a viver com a incerteza. Precisamos desenvolver em nossos ambientes de aprendizagem a autonomia de nossas crianças e também de nossos professores, levando-os a aprender a aprender. Isso significa: ter

condições de refletir, analisar e tomar consciência do que sabemos. A pedagogia atual não poderá se contentar em ser mera transmissora de conteúdos e informações, embora como insumo a informação seja fundamental [...] ela exige a capacidade de construir e reconstruir conhecimentos, ou seja, o desenvolvimento da autonomia.

5. O currículo em ação – um currículo em ação é flexível, respeita a capacidade do indivíduo de planejar, executar, criar e recriar o conhecimento, ou seja, sua ação concreta. (MORAES, 1997, p.137-149).

Muito embora Maria Cândida Moraes aponte uma pauta extensa, ficaremos com esses cinco exemplos, pois já nos indicam caminhos importantes para o nosso trilhar.

Todos os autores confirmam a inter-relação entre o indivíduo e seu ambiente [...] Descrevem o processo de construção do conhecimento pressupondo a existência de flexibilidade, plasticidade, interatividade, adaptação, cooperação, parcerias e apoio mútuo como características importantes do processo, além de sua natureza interdisciplinar. Esses, e vários outros aspectos demonstram possíveis confluências entre essas teorias e o pensamento científico da atualidade e contribuíram para a identificação de novas pautas como parte integrante de um novo modelo de educação mais atualizado. (MORAES, 1997, p. 25)

Portanto esse novo paradigma defendido por Moraes (1997) deve ser:

- a) **Construtivista** – o conhecimento como algo que está sempre em processo de construção, transformando-se mediante a ação do indivíduo no mundo;
- b) **Interacionista** – porque reconhece que sujeito e objeto são organismos vivos, ativos, abertos, em constante intercâmbio com o meio ambiente;
- c) **Sociocultural** – porque compreende que o “ser” se faz na relação, que o conhecimento é produzido na interação com o mundo físico e social com base no contato do indivíduo com sua realidade, com os outros;
- d) **Transcendente** – porque significa a tentativa de ir mais além, ultrapassar-se, superar-se. (MORAES, 1997, p.25).

A partir do exposto acima, como então ensinar História nos anos iniciais do Ensino Fundamental? Não estou me propondo a responder a questão, mas apontar alguns caminhos para nossa reflexão.

Como a História estuda as transformações realizadas pelas sociedades humanas no tempo, poderíamos afirmar, de acordo com Selva Fonseca (2003, p.89) que a nossa disciplina “tem como papel central a formação da consciência histórica dos homens, possibilitando a

construção de identidades, a elucidação do vivido, a intervenção social e práxis individual e coletiva”.

Cabendo ao professor, segundo Maria Auxiliadora Schmidt (2005, p.57)

ensinar o aluno a adquirir as ferramentas de trabalho necessárias; o saber-fazer, o saber-fazer bem, lançar o germe do histórico. Ele é o responsável por ensinar o aluno a captar e valorizar a diversidade dos pontos de vista. Ao professor cabe ensinar o aluno a levantar problemas, procurando transformar, em cada aula de História, temas em problemáticas. Ensinar passa a ser, então, dar condições para que o aluno possa participar do processo do fazer, do construir a História.

Portanto, a aula de História deve se constituir num espaço em que haja uma relação interativa entre professor e aluno, “tornando-o capacitado a não só conhecer o saber histórico, mas também de torná-lo um participante ativo do pensar e do narrar os fatos históricos”. (CEREZER, 2007).

Poderíamos acrescentar também ao trabalho do professor de história na sala de aula a idéia de cultura, pois, como afirma Forquin (1993)², a educação se abastece de cultura, sem a cultura a educação não seria nada. E o seu reflexo no currículo permitiria questionar a visão etnocêntrica de mundo,

assim como os preconceitos sociais, que atravessam as representações tanto dos educadores, quanto dos educandos, e, ao mesmo tempo, oportunizar a compreensão dos mesmos, enquanto sujeitos e cidadãos portadores de uma multiplicidade de olhares e formas de ler e interpretar o social. Ou seja, entender e aceitar as crianças como constituídas em suas formas de sentir, agir e pensar pelas marcas da diversidade e das diferenças de classe social, de gênero, de raças, de etnias, de religiões [...] (HICKMANN, 1997, p.53)³.

Além do conceito de cultura, existe uma tendência em trabalhar outros conceitos históricos nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN - de 1ª a 4ª série de História apontam três conceitos fundamentais que devem orientar o ensino da disciplina: o conceito de fato histórico, de sujeito histórico e de tempo histórico.

Uma outra proposta que vem se consolidando nas atuais propostas curriculares é o trabalho com o ensino de História a partir da história local.

² FORQUIN, Jean Claude. *Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993. Versão da sua tese de doutoramento, esse livro traz importantes questões sobre o conhecimento escolar.

³ O texto de Roseli Inês Hickmann *As ciências sociais no currículo vivido: sobre o olhar da cultura e da memória*, faz parte da coletânea Cadernos da Educação Básica, n.1, O ensino nas séries iniciais. Das concepções teóricas às metodologias, que objetiva apresentar as concepções teóricas que vêm embasando as propostas de trabalho da equipe de Prática de Ensino em Séries Iniciais no curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da UFRGS. Nesta edição também estão contempladas as discussões sobre currículo e as diferentes modalidades de planejamento.

Segundo os PCN, a preocupação do ensino de História na formação da cidadania deve levar em consideração a atuação do indivíduo em suas relações pessoais com o grupo de convívio, suas afetividades e sua participação no coletivo. Nessa perspectiva é importante considerar a discussão sobre a história local em articulação com a história regional, nacional, geral ou mundial. Parte-se do que é próximo do aluno – família, comunidade, escola, lazer etc. - para o mais geral. Segundo a historiadora Circe Bittencourt⁴ o trabalho com a história local deve estar vinculado com a memória familiar, do trabalho, da migração das festas, pois a memória é a base da identidade, e é pela memória que se chega à história local. A noção de identidade coloca-se como central para o ensino de história na atualidade, pois, é através da constituição das “identidades” (individual, social, étnica, sexual, de gênero, idade) que se chega à cidadania.

Deve-se começar o estudo da história pelo presente, procurando destacar as diferenças e semelhanças dos grupos sociais que o aluno convive socialmente para, a partir daí, ampliar os estudos para outros grupos no presente bem como no passado.

A partir do exposto temos atualmente várias possibilidades metodológicas de trabalho com a História na escola. O uso das novas linguagens – fotografia, iconografia, música, cinema, história em quadrinhos etc. – assim como as tendências de instrumentalização no processo de investigação têm aberto novas perspectivas para o ensino e a aprendizagem da História. Portanto, o ensino e aprendizagem da História na contemporaneidade têm oportunizado ao educando tomar consciência da sua realidade, a compreensão de “si” e posicionar-se em relação ao “outro”, enfim permitir que ele possa construir a sua identidade vinculada ao meio onde vive.

CONCLUSÃO

Todas as questões discutidas aqui reforçam a idéia de que o ato educativo não deve estar preso às ações individuais. Toda ação educativa é AÇÃO COLETIVA, e esta depende da tomada de consciência política dos envolvidos – professores e alunos. Portanto, fóruns como esse, denotam a importância das associações de classe na defesa de seus interesses.

Gostaria de encerrar lendo este pequeno texto de Marilena Chauí (apud Aranha, 1996, p.72)

⁴ Sobre essas reflexões da historiadora Circe Bittencourt ver *Capitalismo e cidadania nas atuais propostas curriculares de História*, p. 11-27, da coletânea *Saber histórico na sala de aula*, organizado pela mesma. Como também o livro *Ensino de História: fundamentos e métodos*, de sua autoria, lançado em 2004, reunindo suas reflexões sobre o ensino de História. Neste estão presentes as principais questões no que diz respeito aos conteúdos e métodos mais adequados para ensinar História para crianças, jovens e adultos.

O professor de natação não pode ensinar o aluno nadar na areia fazendo-o imitar seus gestos, mas leva-o a lançar-se na água em sua companhia para que aprenda a nadar lutando contra as ondas, fazendo seu corpo coexistir com o corpo ondulante que o acolhe e repele, revelando que o diálogo do aluno não se trava com seu professor de natação, mas com a água. O diálogo do aluno é com o pensamento, com a cultura corporificada nas obras e nas práticas sociais e transmitidas pela linguagem e pelos gestos do professor, simples mediador.

REFERÊNCIAS:

- ARANHA, M^a Lúcia de Arruda. *Filosofia da educação*. São Paulo: Moderna, 1996.
- BITTENCOURT, Circe M^a Fernandes. *Ensino de História: fundamentos e métodos*. São Paulo: Cortez, 2004.
- CEREZER, Osvaldo Mariotto. Formação de professores e Ensino de História. *Revista Espaço Acadêmico*, n.77, out./2007. Disponível em: <<http://www.espacoacademico.com.br/077/77cerezer.htm>>. Acesso em: 08 mar. 2007.
- DELGADO, Ana Cristina Coll. O que nós adultos sabemos sobre infâncias, crianças e suas culturas? *Revista Espaço Acadêmico*, n.34, mar./2004. Disponível em: <<http://www.espacoacademico.com.br/034/34cdelgado.htm>> Acesso em: 07 out. 2007.
- FONSECA, Selva Guimarães. *Didática e prática de ensino de História: experiências, reflexões e aprendizados*. Campinas/SP: Papirus, 2003.
- FORQUIN, Jean Claude. *Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.
- HICKMANN, Roseli Inês. As ciências sociais no currículo vivido: sobre o olhar da cultura e da memória. In: XAVIER, M^a Luisa Merino; DELLA ZEN, M^a Isabel H. (Org.). *O ensino nas séries iniciais: das concepções teóricas às metodologias*. Porto Alegre: Mediação, 1997. p. 51-60
- KRAMER, Sonia. Infância, cultura contemporânea e educação contra a barbárie. In: BAZÍLIO, Luiz Cavalieri; KRAMER, Sonia. *Infância, educação e direitos humanos*. São Paulo: Cortez, 2006. p. 83-106
- MORAES, Maria Cândida. *O paradigma educacional emergente*. Campinas/SP: Papirus, 1997.
- SCHMIDT, Maria Auxiliadora. A formação do professor de História e o cotidiano da sala de aula. In: BITTENCOURT, Circe (Org.). *O saber histórico na sala de aula*. São Paulo: Contexto, 2005. p. 54-66.