

SABERES HISTÓRICOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: ALGUNS APONTAMENTOS E NECESSIDADES

HISTORICAL KNOWLEDGE IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION: NOTES AND REQUIREMENTS

Cristiane Aparecida Zambolin Teodoro¹
Camila José Galindo²

RESUMO: As reflexões contidas neste texto são resultantes de uma pesquisa que se desenvolveu no âmbito do Grupo de Investigação sobre o Ensino e as Necessidades Formativas de Profissionais da Educação – CNPq/UFMT, a qual buscou identificar a representação de necessidades que professoras da Educação Infantil têm acerca da construção de saberes históricos junto as crianças. O tema em questão foi escolhido em função da emergência de conhecimentos sobre a perspectiva do ensino e de práticas pedagógicas relacionadas a construção de saberes históricos junto as crianças bem como de precisar necessidades formativas a partir da voz dos sujeitos. A metodologia utilizada para a realização da pesquisa de cunho empírico assenta-se no método de *Discrepância* utilizado para analisar necessidades formativas, o qual consiste em evidenciar discrepâncias entre o real e o ideal. A análise dos dados permite afirmar que a pluralidade existente na formação dos saberes docentes interfere na concepção de História das docentes, induzindo suas práticas pedagógicas. Apontamos a conscientização das lacunas e carências evidenciadas como condição para promover práticas educativas experienciais, voltadas à construção de conhecimentos históricos, condizentes com a aprendizagem na infância.

Palavras-chave: Necessidades Formativas de professoras. Saberes Históricos. Educação infantil.

ABSTRACT: The reflexions in this text are the result of a research developed under Grupo de Investigação sobre o Ensino e as Necessidades Formativas de Profissionais da Educação (Research Group on Education and Educational Professionals Formative Needs) – CNPq/UFMT, which sought to identify the representation of needs that children teachers have about the construction of historical knowledge from early childhood. The issue was chosen due the emergency of knowledge on teaching perspective and pedagogical practices related to the construction of historical knowledge with children and the formative needs from the voice of the subjects. The methodology used to accomplish the empirical nature of research is based on the *Discrepancy* method used to analyze formative needs, that highlights discrepancies between real and the ideal. Data analysis allows us to ensure that the existing plurality in teacher training knowledge interferes in the inception of teaching history, inducing their pedagogical practices. It is pointed the awareness of gaps and the highlighted deficiencies as a condition to promote experiential educational practices, directed to the construction of historical knowledge, consistent with learning in early childhood.

Key-words: Teachers' Formative Needs. Historical Knowledge. Childhood Education.

¹ Professora em Pedagogia e História na Rede Pública de Ensino do Estado de Mato Grosso. Mestranda em Geografia pela Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT). E-mail: cris_cazt@hotmail.com

² Professora do Departamento de Educação da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT) – Rondonópolis; Líder do Grupo de Investigação sobre o Ensino e as Necessidades Formativas de Profissionais da Educação. Doutora em Educação.. E-mail: c.galindo.edu@gmail.com

Introdução

Ao refletirmos sobre o ensino de História existente nas instituições escolares, remetemo-nos quase sempre a uma exploração de datas comemorativas e personagens memoráveis que alteraram o percurso da humanidade e/ou da sociedade em que vivemos. Essa característica factual que ainda permeia a educação brasileira é herdada de um processo tradicional do ensino de História que se origina no período Imperial no Brasil, e que resistiu ao longo do tempo, no qual a História era utilizada como forma de exaltação do nacionalismo e do patriotismo para a sustentação da ideia de nação brasileira.

A implantação da História enquanto disciplina curricular data de 1838, quando a mesma foi implantada no regulamento do Colégio D. Pedro II. Nadai (1993) relata que os primeiros modelos de ensino que foram implantados no período foram importados da França, com o discurso de que era preciso buscar no exterior a experiência que faltava às instituições brasileiras. Conhecida como História Universal, ensinava-se a História da Europa e como apêndice a História nacional que era composta por um “repositório de biografias de homens ilustres, de datas e de batalhas” (NADAI, 1993, p. 146).

Com a Proclamação da República em 1889, a necessidade de se instituir no ideário nacional o sentimento patriótico ampliava-se e apesar da influência positivista existente no período que relutava em aceitar a História enquanto Ciência, esta foi um dos principais recursos para o cumprimento de tal objetivo; deu-se continuidade a História Universal e implantou-se a História do Brasil. Nadai (1993, p. 149) assevera o caráter nacionalista do ensino de História no período ao relatar:

Assim, se atentarmos para as questões postas pelos programas, currículos, materiais de ensino e pelas produções didáticas, a História enquanto disciplina educativa ocupou, nas suas origens, [...] representações que procuravam expressar as ideias de nação e de cidadão embasadas na identidade comum de seus variados grupos étnicos e classes sociais constitutivos da nacionalidade brasileira.

A partir da década de 1920, inicia-se um novo movimento no ensino de História, ocasionado pela influência educacional de John Dewey, no qual as práticas pedagógicas para o ensino passam a ser objetos de estudo e pesquisa. Posteriormente, essa nova vertente do ensino de História foi incentivada pelos escritos de estudiosos franceses como Fernand Braudel, Lucien Febvre e Claude Lévi-Strauss que acenaram para uma delimitação da área

que, especialmente nas décadas de 1950/60 resultam em uma maneira peculiar de pensar a História considerando também métodos específicos para o ensino da área. (NADAI, 1993).

Entretanto, esse processo é interrompido pela implementação da ditadura militar a partir de 1964 e os conteúdos de História passam a ser controlados, "voltando-se ao estudo dos processos de desenvolvimento econômico das sociedades, bem como dos avanços tecnológicos, científicos e culturais da humanidade" (BRASIL, 1997, p. 22). A ruptura ocorre de fato com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 5.692/71, extingue o ensino de História do currículo escolar, substituindo-o por Estudos Sociais e promovendo novamente um ensino ufanista e nacionalista como forma de justificar o projeto político adotado pelo governo.

De modo geral, essa configuração do ensino de História perdurou até meados de 1990, funcionando como um modo de reafirmação das políticas governamentais brasileiras. No contexto da década de 1990, anseios por uma educação escolar efetiva que se caracterize pelo teor reflexivo e crítico, passou a ser uma bandeira defendida nos documentos oficiais no Brasil. Além da instauração da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9.394/96, também foram publicados o Parâmetro Curricular Nacional (PCN) e o Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil (RECNEI) que trazem essa preocupação. Dando ênfase a afirmação, destacamos:

O trabalho com os conhecimentos derivados das Ciências Humanas e Naturais deve ser voltado para a ampliação das experiências das crianças e para a construção de conhecimentos diversificados sobre o meio social e natural. Nesse sentido, refere-se à pluralidade de fenômenos e acontecimentos — físicos, biológicos, geográficos, históricos e culturais —, ao conhecimento da diversidade de formas de explicar e representar o mundo, ao contato com as explicações científicas e à possibilidade de conhecer e construir novas formas de pensar sobre os eventos que as cercam (BRASIL, 1998, p.166).

No entanto, romper com a herança tradicional relativa ao ensino de História no Brasil é uma tarefa árdua e, essa busca por um ensino crítico, acabou por tornar-se um discurso educacional utilizado por grande parte dos docentes, mas que na prática nem sempre se efetiva. Soares (2009, p.129) afirma que desde a publicação dos documentos orientadores da Educação Básica (PCN e RECNEI), houve a assimilação de “jargões pedagógicos” por parte dos profissionais docentes, os quais refletem uma teoria educacional fortemente estabelecida, mas que não sustentam as práticas na sua complexidade objetiva no cotidiano escolar.

A complexidade dessa discussão estende-se ao abordamos o ensino de História na infância, isso porque discutir sobre a construção de saberes históricos junto a infância envolve considerar aspectos peculiares presentes na configuração de nosso sistema educacional e da imbricação da formação escolar com a formação cultural feita em paralelo. Além disso, a problemática amplia-se ao evidenciarmos que o papel da criança sempre foi relegado na sociedade que a demarcou, por longo período, como um ser a-histórico, cognitivamente inapta para compreender os conceitos abstratos (espaço, tempo, causalidade) inerentes a tradição do estudo histórico.

Estudos recentes sobre a Educação Infantil e as práticas educativas junto às crianças pequenas, como os desenvolvidos por Cooper (2002) endossa a problemática a respeito da dificuldade de se ensinar conhecimentos históricos às crianças. Ponderando as limitações infantis, a autora afirma que a construção de saberes históricos se dá a partir da mais tenra idade e que, antes de terem negado às crianças conhecimentos ligados as suas curiosidades, a elas precisam ser direcionadas práticas que as envolvem e as contextualizam no tempo. A autora aponta que a criança, desde seu nascimento, está envolta em análises históricas que envolvem conceitos abstratos, especialmente de tempo, pois à medida que as gerações mais velhas ensinam os conhecimentos produzidos socialmente, contam histórias de sua vida, fazem diferenciações entre o seu tempo quando jovem. Aliado a isso, há ainda a interferência direta da sociedade, dos costumes, das tradições familiares e de usos de recursos tecnológicos diversos que mudam rapidamente constituindo o “passado” no presente – fatores que corroboram à constituição do saber histórico. Nesse âmbito, a abstração é algo presente na vida cotidiana dos sujeitos, devendo ser contextualizada nas instituições escolares dentro da capacidade cognitiva própria para o desenvolvimento infantil, sendo vista e pensada dentro das possibilidades e curiosidades infantis.

Tendo em vista a necessidade empírica da criança, sugere-se que o estudo local iniciado pela compreensão da sua própria História seja uma possibilidade interessante para iniciá-la na abordagem histórica – possibilitando à criança desenvolver a cognição pela ordenação de fatos e situações que contextualizam seu pensamento. Assim, o saber histórico valida-se inicialmente na realidade em que o sujeito (criança) está, podendo esse ser ainda acompanhado da construção de saberes históricos de ordem mais ampla que se constroem paralelamente a compreensão de si e do que lhe é familiar. Essa compreensão, no entanto, nem sempre é clara no contexto da Educação escolar de crianças pequenas, posto que as

práticas pedagógicas quando não renegam a abordagem histórica ajustada às capacidades e necessidades do infante, fazem-na alicerçadas na abordagem tradicional do ensino de História, dificultando a aprendizagem das crianças à construção de conhecimentos históricos.

Cabe ressaltar que, como aponta Rüsen (2011) a aprendizagem histórica é composta por níveis de aprendizagens e, cada nível configura-se como um pressuposto para o outro. Isto posto, faz-se possível estabelecer um paralelo entre a afirmação do autor e o ensino de saberes históricos na infância, entendendo este como os primórdios educacionais que preparam a criança de forma gradual para as compreensões históricas de cunho mais abstrativo e crítico que serão ensinadas nas demais etapas da Educação escolar. Deste modo, a criança na Educação Infantil, assimila os saberes históricos adequando-os a sua capacidade cognitiva.

Ao consultarmos os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, a fim de averiguarmos a perspectiva que os mesmos apresentam acerca do ensino/abordagem histórica para crianças, entendemos que os apontamentos descritos por Rüsen (2011) e por Cooper (2002) corroboram com as diretrizes existentes pois, estas explicitam a premissa de que a criança conhece o mundo gradativamente e de formas diferentes de acordo com o desenvolvimento da linguagem e da capacidade de expressão que a mesma adquire com o tempo, tendo como ponto de partida o seu mundo concreto e imediato. Tal análise, permite notarmos um direcionamento para abordagens que partam do particular para o geral, abordando semelhanças e diferenças, e noções de continuidade e permanência. Os meios pelos quais os docentes encaminham as práticas pedagógicas é que muitas vezes distorcem o real sentido desses conhecimentos que as crianças deveriam construir.

As crianças possuem imaginação e curiosidade e, a todo instante, estão sendo expostas a espaços e tempos diversos que as instigam a aprender. As histórias que ouvem e representam, os desenhos ou filmes que veem, os diálogos que desenvolvem, as indagações que fazem, as brincadeiras que representam... e tudo isso para e com um professor adulto – sujeito de outra geração – tendem a ser ações que favorecem a aprendizagem e a prática educativa em favor da construção de saberes históricos.

Entretanto, as práticas educativas voltadas ao ensino dos saberes históricos na Educação Infantil, têm-se mostradas engessadas em modelos tradicionais de ensino que contrariam as abordagens e metodologias defendidas neste texto. Tal afirmação pode ser evidenciada nos próprios Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil

(RCNEI) haja vista que há, claramente, um chamamento para a expansão das propostas e práticas pedagógicas quando afirma que:

Propostas e práticas escolares diversas que partem fundamentalmente da ideia de que **falar** da diversidade cultural, social, geográfica e histórica significa ir além da capacidade de compreensão das crianças têm predominado na Educação Infantil. São negadas informações valiosas para que as crianças reflitam sobre paisagens variadas, modos distintos de ser, viver e trabalhar dos povos, histórias de outros tempos que fazem parte do seu cotidiano (BRASIL, 1998, p. 165 - 166) [grifo nosso].

O excerto acima ilustra a percepção e o direcionamento metodológico que têm configurado as práticas pedagógicas junto às crianças – o predomínio da oratória e o enfoque no currículo estático e desvinculado da vida real dos sujeitos aprendizes. Parece-nos evidente a necessidade de renovação pedagógica, não apenas de mudança metodológica, mas também de concepções sobre o ensino, as práticas educativas e as necessidades dos sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem no contexto da Educação Infantil.

Outro ponto relevante a se destacar refere-se à formação aligeirada dos professores que atuam junto à infância nos conteúdos referentes à didática de disciplinas específicas. A formação inicial do professor caracteriza-se como limitada, pois se constitui em um restrito espaço de tempo (GIORGI *et al*, 2011). Desse modo muitos conteúdos são vistos rapidamente ou simplesmente não são abordados durante essa etapa de formação profissional ocasionando, ao invés de um rompimento com abordagens tradicionais no ensino pela resignificação³ delas durante a formação profissional, há o reforço ou a indução à sua perpetuação.

No Brasil os professores da infância são licenciados em Pedagogia. Assim, possuem uma formação generalista, ou seja, a formação inicial configura-se, de modo geral, fragilizada no que se refere a aprendizagem de conteúdos específicos – como a História, contribuindo para a reprodução do ensino factual e tradicionalista que perdura em nosso sistema educacional.

Isso ocorre porque, como aponta Tardif (2008), os saberes docentes são compostos por processos formativos que envolvem os saberes pessoais, da formação escolar, da formação profissional e experienciais, deste modo, quando o docente se depara com

³ De acordo com Pimenta (1998), a resignificação das experiências anteriores por parte de professores e futuros docentes em formação, tende a ser efetivada durante a formação profissional como condição para construção de um perfil identitário que supere a condição tecnicista que coloca o professor na condição de ator no ensino – reproduzidor de um roteiro. Antes, na condição de autor, o professor deve assumir criticidade, revendo, revalidando, renovando e resignificando pela formação sua prática pedagógica.

determinadas situações no contexto do ensino, acaba por recorrer a um desses saberes para solucionar problemas ou complementar suas ações pedagógicas; comumente o saber experiencial acaba por conduzi-lo à reprodução de práticas desprovidas de criticidade. No ensino de História, essa característica se agrava, pois os docentes delimitam sua atuação sobre a História nas chamadas datas comemorativas, sem a preocupação de contextualização dos fatos ocorridos; induzem à memorização desvinculada da compreensão / significado inerente a data, ao significado cultural que assume à criança, no seu contexto.

A partir dessas considerações, questionamo-nos sobre o modo pelo qual os docentes que atuam junto à infância conduzem o ensino de saberes históricos, mais especificamente na Educação Infantil, haja vista que acreditamos na necessidade de inserir nossas crianças desde cedo na compreensão histórica, para que gradualmente, possam desenvolver significações mais amplas, iniciarem-se nos conceitos que compõem a área e fundamentam as interpretações históricas.

Assim sendo, consideramos que o estudo das necessidades formativas dos professores, favorece a identificação de problemas e dificuldades ligadas a compreensão dessas carências que permeiam a profissão e a formação docente. Isso porque o estudo das necessidades formativas de professores possui como referência o sujeito, sendo este o ponto de partida e chegada do processo formativo (GALINDO, 2012). Conhecer ou se aproximar das necessidades postas pelos sujeitos, contribui à percepção de distâncias ou aproximações entre o real e o ideal. Justifica essa abordagem o suposto interesse existente entre as propostas de formação aos resultados que almejam alcançar: sob uma coerência entre a proposta formativa (ou ainda a necessidade dela) e as condições encontradas no meio. A possibilidade de um resultado satisfatório que de fato favoreça a mudança no sistema educacional amplia-se, pois aos professores deveriam ser ofertadas formações contínuas que vão ao encontro de respostas que melhor atendam as demandas postas pelas suas práticas pedagógicas e contextos de atuação profissional.

Esclarecemos que por ‘necessidades formativas’ entendemos, apoiadas em Rodrigues e Esteves (1993), ser algo imprescindível, inevitável, e que, devido ao seu caráter abstrato está sempre relacionada a alguém, no caso em questão, aos professores – e supostamente, às práticas que estabelecem junto as crianças, e, portanto, também às aprendizagens das crianças. Assim, são vistas como construções apresentadas pelos sujeitos de determinado meio, que

derivam das experiências pessoais e profissionais, expressam-se por meio de valores e do saber docente, de expectativas, dificuldades, desejos e preocupações.

Desse modo, as necessidades formativas podem constituir-se como oriundas de aspectos profissionais e pessoais, pois as carências na formação integral do professor refletem negativamente sobre sua prática pedagógica.

Partindo desses pressupostos e situados no contexto do Projeto de Pesquisa “Necessidades Formativas de Professores do estado de Mato Grosso” (GALINDO, 2013), traçamos como objetivo: identificar necessidades formativas de docentes atuantes na Educação Infantil no que diz respeito a construção de saberes históricos.

Metodologia utilizada para coleta e análise dos dados

Para compreendermos o modo pelo qual os docentes compreendem o ensino e a abordagem de saberes históricos na Educação Infantil, optamos por investigar as necessidades formativas que os mesmos apresentam. Pontuamos que essa opção nos conduz a interpretações situadas no tempo/espço já que as necessidades formativas possuem características de mutabilidade – posto que as mudanças cotidianas as modificam, embora nem sempre as transformam (GALINDO, 2012).

Desse modo, optamos pelo método denominado de “discrepâncias” (RODRIGUES e ESTEVES, 1993), o qual consiste em evidenciar desconexões entre o real e o ideal, no âmbito do ensino de História. Essa perspectiva de análise consiste em três fases: 1) Contextualização da problemática que situa o ensino, as práticas pedagógicas e os sujeitos foco da pesquisa: professores da Educação Infantil; 2) Definição da abordagem metodológica da coleta e análise de necessidades formativas; 3) Inferências sobre os dados e os resultados.

O questionário foi selecionado como técnica de apoio à coleta de dados que focou as especificidades das práticas pedagógicas na Educação Infantil sob o recorte da construção de saberes históricos. Os sujeitos participantes foram 12 professores que atuam em escolas municipais de Rondonópolis, na pré-escola. A coleta de dados deu-se ao final do ano letivo de 2013.

Os dados coletados resultaram em cinco categorias:

- **Caracterização dos sujeitos:** aspectos pessoais e profissionais dos sujeitos.
Ex: Idade, tempo de atuação, graduação, pós-graduação *etc.*;
- **Motivações às abordagens históricas junto a infância:** foco na motivação (pessoal, profissional) para lecionar com a infância e para o desenvolvimento de práticas pedagógicas que favoreçam a construção do saber histórico;
- **Principais dificuldades:** com foco no desenvolvimento e envolvimento das crianças indicam desafios que encontraram para atuar como docentes;
- **Desempenho docente:** envolvendo temas que correspondem as práticas pedagógicas voltadas à História e aos saberes históricos na infância;
- **Formação do Professor:** identifica aspectos da formação inicial e continuada interferentes nas abordagens históricas inerentes as práticas pedagógicas na Educação Infantil.

Apresentação e discussão dos dados da pesquisa

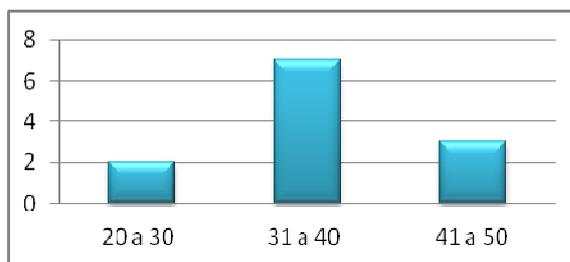
Abordar o contexto das necessidades formativas envolve compreender uma série de influências relacionadas ao meio, ao sujeito e as suas experiências profissionais e pessoais. Isso porque, configuram-se como construções subjetivas acerca das carências de formação que se aglutinam e se modificam com o tempo. Desse modo, para obtermos dados precisos acerca das necessidades formativas para o ensino de saberes históricos na infância, os professores participantes foram questionados sobre sua trajetória profissional e pessoal, sendo abordados pontos que relacionam sua experiência enquanto alunos, suas motivações para se tornarem professores, as contribuições da formação inicial e continuada e os aportes fornecidos pelo tempo de experiência profissional na docência.

Caracterização dos Sujeitos

Compuseram a amostra 12 professores da Educação Infantil, sendo que todos os sujeitos participantes eram do sexo feminino, o que reitera a ligação da profissão com a maternidade, tendo em vista que socialmente entende-se (ainda) que as mulheres possuem melhor trato com crianças.

A maioria dos professores encontrava-se no intervalo de idade entre 30 e 50 anos, sendo que, 58% (7 professores) estão no intervalo de 31 a 40 anos de idade, e o restante se distribuiu nos intervalos de 20 a 30 anos e de 40 a 50 anos de idade.

Gráfico 1: Idade dos professores

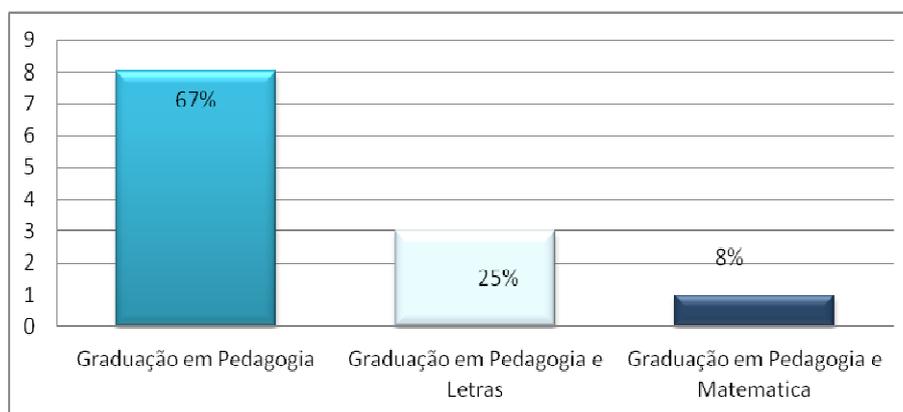


Fonte: Dados da Pesquisa (2013)

Nos dados obtidos, ainda consta que o tempo de atuação dos professores, em maioria absoluta intervalos de tempo de 1 a 5 anos de carreira (34% se encontra no intervalo de 6 a 10 anos, totalizando 58% dos sujeitos (7 professores). O restante está dividido nos = 4 professores) e mais de 10 anos de atuação (8%, = 1 professor).

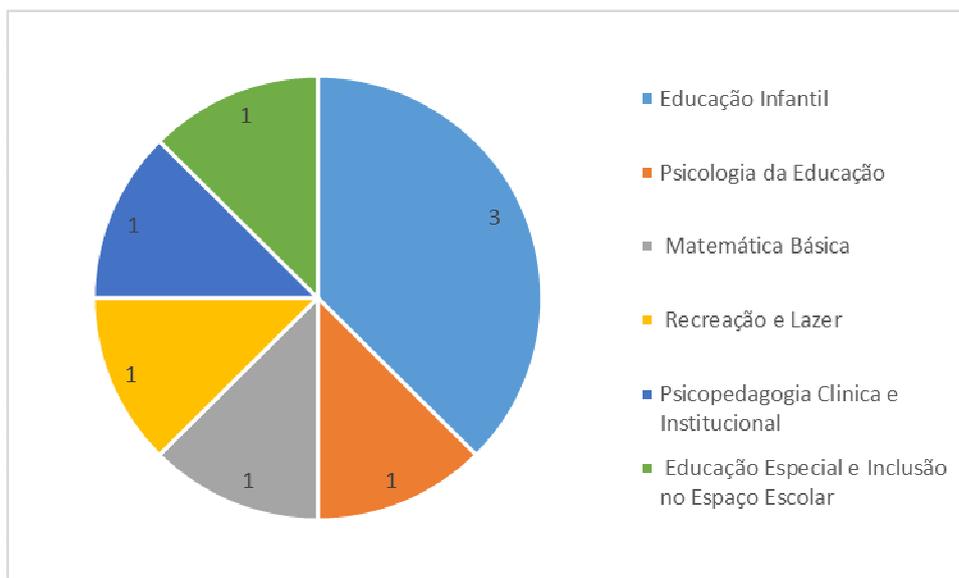
Quanto ao que se refere a formação profissional, todos os sujeitos possuíam formação inicial em Pedagogia e cerca de 66% dos professores participantes, afirmam ter participado de estudos em nível de pós-graduação. Este último dado evidencia que os docentes procuram cursos para dar prosseguimento a sua formação, o que sugere a existência de preocupações com as carências formativas sentidas ao longo da atuação profissional bem como de necessidades hoje induzidas pelo contexto social da docência.

Gráfico 2: Percentual de Professores por curso de graduação



Fonte: Dados da Pesquisa (2013)

Gráfico 3: Número de docentes por especializações concluídas



Fonte: Dados da Pesquisa (2013)

Embora o gráfico 2 aponte para elevação do nível de formação dos professores da Educação Infantil, nota-se também que as especialidades são diversas, ausenta-se ofertas ligadas a temática investigada e identifica-se cursos que não condiz diretamente com a especificidade do trabalho docente na Educação Infantil.

Motivação à abordagem histórica junto a infância

Muitos são os contextos socioculturais que podem motivar ou ocasionar uma possível desmotivação para o trabalho docente, na opinião das professoras participantes. Curiosamente, das inúmeras possibilidades que o cotidiano das práticas profissionais na escola poderia induzir, o gosto por crianças foi o fator mais presente nas respostas.

“Gostar de crianças. Querer trabalhar com elas. Participar de seu desenvolvimento” (Sujeito 1).

“Sempre gostei de crianças pequenas ...” (Sujeito 2).

“Amor e compromisso pelo que faço, ou melhor, pelo trabalho que desempenho” (Sujeito 4).

“Amor pela profissão....” (Sujeito 6).

“Em poder contribuir para sua formação. E o motivo de gostar de criança e o de ser uma criança junto a eles” (Sujeito 8).

“Gostar...” (Sujeito 11).

“Porque gosto e porque posso contribuir no desenvolvimento pessoal e social das crianças/alunos” (Sujeito 12).

Vemos ainda a associação da profissão docente na Educação Infantil comumente ligada a atributos maternos tradicionalmente tidos como femininos – como o amor ou a identificação com o cuidado/educação inerente a função docente nessa etapa de formação.

Quando questionados sobre a motivação para o ensino dos saberes históricos na infância, há uma unanimidade pelos docentes da relevância desta área do saber para a formação da criança:

“Sim, é importante para as crianças desde muito pequenas conhecer coisas do passado para entender o presente e também contribuir para o futuro” (Sujeito 1).

“ Sim, pois a história ajuda a contribuir na formação da identidade da criança, construir um sujeito crítico” (Sujeito 3).

“Sim, a História faz parte da vida de todos os seres humanos. É a base de toda a sua caminhada ou percurso a ser seguido” (Sujeito 4).

“Sim. Pois tudo o que viemos vira história e precisamos estar a par dos fatos históricos o que nos faz entender o presente...” (Sujeito 6).

“Sim, pois é uma maneira de conhecer a sua e outras culturas” (Sujeito 8).

Os dados obtidos revelam que a representação dos sujeitos está intimamente relacionada com a abordagem teórica já apresentada pelos documentos normativos do currículo na Educação Infantil, apontando para a apropriação do discurso pedagógico, não necessariamente compõe as práticas junto as crianças. Ponderamos que as motivações profissionais nem sempre se assemelham às objetivações profissionais; como já pontuou Soares (2009), alguns chavões pedagógicos estão internalizados de tal forma, que muitas vezes o educador não percebe a discrepância que ocorre entre sua prática e a teoria expressa em sua fala. De todo modo, a princípio, parece haver motivações para abordagens históricas já que apresentam clareza quanto a sua importância.

Principais dificuldades

O trabalho docente tem como foco o processo de ensino-aprendizagem, ressalta o desenvolvimento da criança atribuindo importância ao fazer pedagógico que induz o desenvolvimento e a conquista de aprendizagens que valorizam a infância. A identificação de necessidades formativas junto a docentes visa estreitar possíveis distâncias entre as aprendizagens reais e as ideais.

No entanto, sabe-se que o êxito das aprendizagens vincula-se as ações educativas as quais estão (inter)dependentes de variados fatores que podem contribuir ou dificultar o processo. Por isso, questionamos os professores sobre os maiores desafios encontrados para lecionar em suas turmas, bem como sobre quais foram as medidas tomadas para superá-los. Dentre os argumentos apresentados pelos docentes participantes encontramos apontamentos que se referem a desafios intraescolares e extraescolares, entre eles destacamos:

“Questões como indisciplina, para superação buscou-se envolvimento do grupo com as famílias, a fim de sanar os problemas” (Sujeito 1).

“O principal desafio foi o espaço que utilizamos que é muito apertado, infelizmente não conseguimos superar, talvez ainda para 2015, existe um projeto para ampliação da UMEI de 0 a 3 anos, estaremos em novas salas, assim espero” (Sujeito 2).

“Os principais desafios, não só da minha turma mas da Educação Infantil, ainda é o currículo, pois o que é preciso é fazer para que a escola proporcione vivências significativas?” (Sujeito 3).

“Falta de limite (comportamento agressivo de algumas crianças). Diálogos entre professor e alunos e ajuda dos pais” (Sujeito 5).

“Concentração em determinadas atividades. Utilizei de muito diálogo com eles e também ouvi suas necessidades o que eles também gostaria de fazer” (Sujeito 8).

“A indisciplina e a agressividade e buscamos superá-los propondo diálogos entre as famílias e a escola” (Sujeito 11).

Dentre principais desafios citados pelos docentes encontra-se a indisciplina, infraestrutura e participação da família na escola. Consideramos inapropriado pensarmos em indisciplina durante a Educação Infantil, tendo em vista que é nesse momento que as crianças estão saindo do seio familiar e se adaptando a uma nova realidade social, na escola.

Deste modo essa “indisciplina” apontada pode significar na concepção do professor a inadaptação da criança ao perfil docente e/ou as normas institucionais. Compreendem, portanto, indisciplinada a criança num espaço que é oficialmente declarado como lúdico! 75% das professoras fazem referência a indisciplina ou mau comportamento como entrave para sua prática pedagógica, um número muito alto para um período em que o lúdico e a brincadeira são vistos como fundamental para o desenvolvimento infantil, ou seja, principal recurso às práticas pedagógicas.

Outro ponto significativo para os desafios enfrentados pelas docentes da educação infantil podem ser evidenciados no relato do sujeito 3, pois a configuração curricular da Educação Infantil esclarece que a mesma deve desenvolver noções relacionadas aos conteúdos específicos, sem que adentre nos conteúdos a serem trabalhados nos anos da etapa seguinte.

A referência a “noções” está envolta a uma realidade cultural presente na educação brasileira na qual se argumenta que na Educação Infantil não deve-se trabalhar com conteúdos na perspectiva do ensino, e sim com abordagens lúdicas, empíricas que valorizam as ações das crianças, participando-as das decisões, das atividades, dos encaminhamentos propostos.

Nesse sentido, parece-nos que o maior desafio dos professores da Educação Infantil participantes da pesquisa diz respeito a concepções enviesadas que descaracterizam a criança e as práticas nesse contexto.

Desempenho docente

Para que realmente haja mudanças nas práticas pedagógicas na Educação Infantil essas precisam ser refletidas pelos docentes. De modo a reconstruir uma educação que desenvolva o pensamento crítico e reflexivo em nossos alunos desde os primórdios de sua escolarização. Parece-nos que as crianças da educação infantil não são vistas como sujeitos históricos capazes de criticidade. Para adquirir tal competência a intervenção docente é necessária, seja por meio da proposição de práticas que valorizem a expressão dos diferentes pontos de vista, seja por ações pontuais que induzam às reflexões diversas. Consideramos a História como conteúdo social inerente à vida humana que possui contribuições nesse sentido de delinear práticas formativas de criticidade.

Quando indagados sobre as proposições didáticas que favoreciam a construção de saberes históricos, os dados coletados com docentes apontam:

“Ao longo do ano desenvolvemos diversas atividades onde os conhecimentos históricos se apresentam. Quando falamos sobre nossas vivências, quando trabalhamos a identidade da criança, quando falamos sobre Páscoa, festas juninas, dia das mães, Natal... Quando contamos nossa história e outros conteúdos” (Sujeito 1).

“O conhecimento histórico para a Educação Infantil ainda é muito restrito ao seu histórico, do nascimento dela, do nome, da família, compreendendo o convívio familiar e social” (Sujeito 2).

“Ao longo do ano vários trabalhos foram desenvolvidos com a identidade, as datas comemorativas, o folclore por meio de rodas de conversa, histórias, desenho livre, filmes, apresentação de teatros e outros” (Sujeito 5).

“A partir das rodas de conversa, filmes, apresentações teatrais e outros” (Sujeito 8).

“Vários trabalhos foram desenvolvidos em formas também de histórias como: as data comemorativas, identidade e o folclore que é o foco da nossa cultura” (Sujeito 12).

Identidade e datas comemorativas foram os principais conteúdos declarados como sendo aqueles que vinculados a construção de saberes históricos intencionais na ação pedagógica. Os apontamentos não fazem menção a permanência e continuidades, passado e presente, reconstruções ou reflexões sobre os fatos; ligações com a realidade imediata, relações com outros grupos sociais, entre outras possibilidades. Evidencia-se que as datas comemorativas apenas são apresentadas às crianças sem a preocupação de iniciá-la na contextualização ou início a estudos ou abordagens mais aprofundadas da História. A esse respeito, o RCNEI identifica algumas práticas inadequadas que permanecem arraigadas nas práticas pedagógicas dos professores:

Em algumas práticas, tem sido priorizado o trabalho que parte da ideia de que a criança só tem condições de pensar sobre aquilo que está mais próximo a ela e, portanto, que seja materialmente acessível e concreto; e também da ideia de que, para ampliar sua compreensão sobre a vida em sociedade, é necessário graduar os conteúdos de acordo com a complexidade que apresentam. Assim, para que elas possam conhecer algo sobre os diferentes tipos de organização social, devem centrar sua aprendizagem, primeiro sobre os grupos menores e com estruturas mais simples e, posteriormente, sobre as organizações sociais maiores e mais complexas. Dessa forma, desconsideram-se o interesse, a imaginação e a capacidade da criança pequena para conhecer locais e histórias distantes no espaço e no tempo e lidar com informações sobre diferentes tipos de relações sociais (BRASIL, 1998, p.165).

Desse modo, ao serem indagados sobre a metodologias utilizadas para abordagens de conhecimentos históricos, percebemos que há uma limitação. Um recurso interessante mencionado pelo sujeito 8 é a rodas de conversa, e o uso de músicas, filmes e apresentações culturais. Saber as formas de uso, as interações que se formatam parecem ser necessárias para traçar inferências mais precisas sobre a validade destes nas práticas. A princípios são elas instigantes à participação e motivadores do envolvimento da criança, posto que são atrativos.

No entanto, fontes históricas oficiais como mapas, objetos, documentos, registros orais, pictóricos ou escritos não foram mencionados pelas professoras, o que nos leva a deduzir que não são utilizados e até podem ser inexistentes nas unidades escolares de Educação Infantil. O uso desses recursos não contradiz a abordagem oficial da etapa, e serve como estímulo às crianças que passam a questionar e compreender pelo contato com eles na realidade da escola.

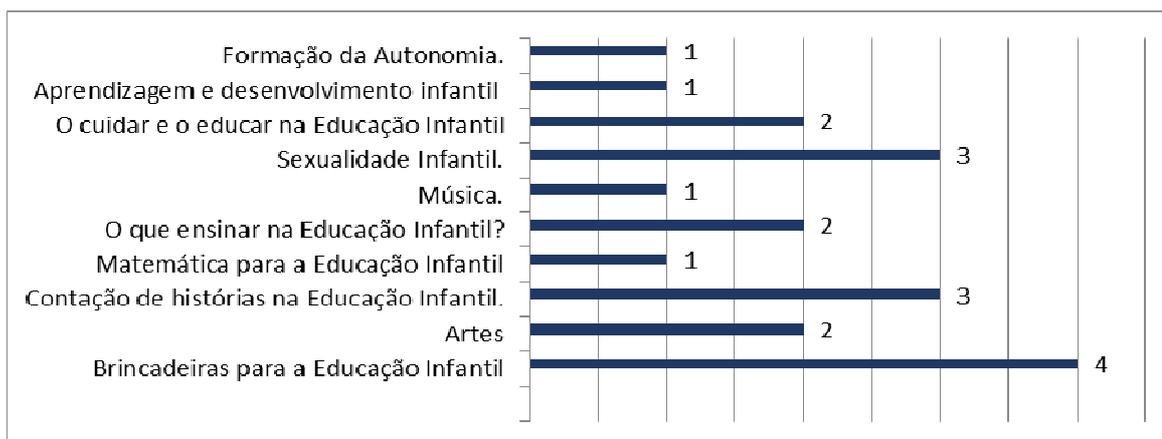
Formação de professores

Para que os professores desenvolvam um ensino de qualidade, é primordial que sua formação (inicial ou continuada) forneça as bases necessárias para esse feito. No entanto, por vezes as problemáticas formativas dos docentes encontram-se imersas em aspectos que os próprios sujeitos desconhecem, pois são inconscientes a eles (GALINDO, 2012).

Para que essas necessidades formativas sejam evidenciadas, levantamos dados sobre a formação inicial e continuada dos participantes, de modo que pudessem ser estabelecidas relações entre a formação, às práticas pedagógicas na perspectiva da construção de saberes históricos.

Quando os professores são questionados sobre cursos de formação para aprimorar seus conhecimentos, não há menções específicas que se vinculem a conhecimentos, saberes ou competências para trabalhar o saber histórico na Educação Infantil.

Gráfico 4: Principais temas à formação continuada apontados pelos docentes



Fonte: Dados da Pesquisa. 2013

Fica evidente a existência de docentes que não possuem clareza do seu trabalho – questionam o que devem ensinar na Educação Infantil – e arriscamos dizer que há ainda aqueles que possivelmente não exercem de forma qualificada sua função, já que desconhecem conteúdos básicos da formação inicial como os fundamentos da educação: aprendizagem e desenvolvimento infantil; cuidar e educar. No âmbito das metodologias de ensino, as brincadeiras, a contação de histórias e o ensino de conteúdos específicos como matemática e artes são também pontuados – sugerindo que as necessidades formativas assumem o sentido de falhas da formação inicial ou a carência dela, já que há professores atuando sem formação específica em Pedagogia.

Considerações finais

Estudos históricos contribuem para a compreensão das mudanças sociais e reverbera na formação de crianças (e adultos) como conhecimentos necessários a formação escolar, já que ela agrega a formação intelectual, política, cultural. Para uma sociedade que almeja garantir espaços e condições efetivas de participação, a contextualização no tempo histórico parece ser fundamental para possibilitar o desenvolvimento de uma criticidade, a consciência de si mesmo e social, bem como iniciar processos cognitivos mais elevados. A Educação Infantil, etapa inicial da escolarização, precisa garantir essa formação às crianças, no entanto, a formação de seus professores (atuais e futuros), inicial e continuada requerem significativas mudanças.

Longe de se elegerem em currículos estáticos, precisam se assentar nas reais demandas postas pelos docentes e pelas escolas que atuam. O caminho para proceder as mudanças é árduo porque requer investimentos na qualificação de seus formadores também e maior envolvimento da sociedade como um todo para fazer uma educação que não formate as crianças em concepções superficiais sobre o conhecimento e que não retire delas o direito de desenvolver suas capacidades no momento em que precisam, na primeira infância.

Parece-nos que estamos longe de negar o ensino nacionalista, pautado em datas comemorativas, já que as práticas pedagógicas logo nos primeiros ensaios formais na escola, sustentam-se nessa abordagem. Tem sido comum encontrarmos nos discursos docentes destaques à importância da História, mas as práticas negam-na frente a outros conhecimentos eleitos como sendo mais importantes ou necessários.

Essa discrepância não está associada à indisposição dos professores para ensinar, mas sim, entendemos como uma carência formativa, na qual, a própria configuração atual da educação e da formação docente, não favorece a conscientização dos professores quanto a essas lacunas.

Outro aspecto que agrega a defasagem no ensino de História na infância é característico de uma construção social no qual acredita-se que a criança não teria condições cognitivas de aprender História (tempo, passado, continuidade, ruptura, descontinuidade, permanência etc.), por ser esta abstrata demais. Descompassos entre as concepções e as ações revelam que elas estão envoltas a tradições educativas que dificilmente se modificam senão por processos de reflexão intensos.

Referências Bibliográficas

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: História e Geografia*. Brasília: MEC, 1997.

_____. Ministério da Educação e Desporto. Secretária de Educação Fundamental. *Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

COOPER, H. *Didáctica de la historia em la educación infantil y primaria*. Madrid: Morata/Ministerio de Educación, 2002.

GALINDO, C. J. *As necessidades de formação continuada de professores: compreensões necessárias ao campo e às praticas formativas*. Disponível em: <file:///C:/Users/cris/Downloads/5366-13197-1-SM.pdf>. Acesso em: 19 de abril de 2015.

GIORGI, C. A. G. *et al.* *Necessidades formativas de professores de redes municipais: contribuições para a formação de professores crítico-reflexivos*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011.

NADAI, E. O ensino de história no Brasil: trajetória e perspectivas. *Revista Brasileira de História*. São Paulo, v. 13, n. 25/26, 1993, p.143-162.

RODRIGUES, A.; ESTEVES, M. A noção de análise de necessidades formativas. In: _____. *A análise de necessidades na formação de professores*. Porto: Porto Editora, 1993, cap. 1, p.11-19.

RÜSEN, J. *Jörn Rüsen e o Ensino de História*. Curitiba: Ed. UFPR, 2011.

SOARES, O. P. O Ensino de História nos Anos Iniciais e a Formação dos Professores. IN: FONSECA, S. G. (Org.). *Ensinar e Aprender História: Formação, saberes e práticas educativas*. Campinas: Alínea, 2009, p.127-147.

TARDIF, M. *Saberes Docentes e Formação Profissional*. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

PIMENTA, S. G. Formação de professores: saberes da docência e identidade do professor. In: FAZENDA, I. (Org.) *Didática e interdisciplinariedade*. 14^a. Edição. Campinas: Papirus, 2009, p. 161-177.

RECEBIDO EM: 01/03/2016

APROVADO EM: 09/06/2016