

EDUCAÇÃO HISTÓRICA: PERSPETIVAS DE INVESTIGAÇÃO NACIONAL E INTERNACIONAL

COORD. ISABEL BARCA
LUÍS ALBERTO MARQUES ALVES



CITCEM
CENTRO DE INVESTIGAÇÃO TRANSDISCIPLINAR
CULTURA, ESPAÇO E MEMÓRIA

FICHA TÉCNICA

TÍTULO

Educação Histórica: Perspetivas de Investigação Nacional e Internacional
(XV Congresso das Jornadas Internacionais de Educação Histórica)

COORDENAÇÃO

Isabel Barca

Luís Alberto Marques Alves

EDIÇÃO: CITCEM

Centro de Investigação Transdisciplinar
«Cultura, Espaço e Memória»

DESIGN:

by Scala | Graphic Performance

(de acordo com as normas CITCEM)

ISBN

978-989-8351-60-9

Porto, 2016

Trabalho cofinanciado pelo Fundo Europeu de Desenvolvimento Regional (FEDER) através do COMPETE 2020 – Programa Operacional Competitividade e Internacionalização (POCI) e por fundos nacionais através da FCT, no âmbito do projeto POCI-01-0145-FEDER-007460.



EXPERIÊNCIAS DE COGNIÇÃO HISTÓRICA NA PRIMEIRA INFÂNCIA: BALANÇOS E PROSPECTIVAS

GONÇALO MARQUES⁷

RESUMO

Através do presente texto, destinado a constituir ponto de partida para uma reflexão mais abrangente e duradoura em torno das práticas pedagógicas em Educação Histórica entre os 3 e os 6 anos de idade, reflectimos sobre experiências investigativas nos domínios da Didática da História e do Património Local que, desde 2008, vimos coordenando e desenvolvendo nos mestrados profissionalizantes em Educação Pré-Escolar e Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico na Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Viana do Castelo.

Palavras-Chave: *Educação Histórica; Primeira Infância.*

*As crianças não têm passado, nem futuro e,
coisa que nunca nos acontece, gozam o presente.*

Jean de la Bruyere (1645-1696)

*A criança portuguesa é excessivamente
viva, inteligente e imaginativa. Em geral, nós outros,
os portugueses, só começamos a ser idiotas quando chegamos
à idade da razão. Em pequenos temos todos uma pontinha de génio.*

Eça de Queiroz (1845-1900), in *Cartas de Inglaterra*

⁷ ESSE - Instituto Politécnico de Viana do Castelo.

1. A RELAÇÃO DAS CRIANÇAS COM O PASSADO

Um dos aspectos mais interessantes da abordagem de conteúdos históricos na Educação de Infância é a descoberta subtil, mas fundamental, que as crianças vão fazendo, até inconscientemente, de aspectos essenciais como o seu nome, a importância que teve (no contexto mais vasto de um conjunto de indivíduos unidos por laços de sangue e parentesco - a Família) e a sua ligação ao território - em primeiro lugar, através da *Casa*, como elemento simbólico que reúne o espaço físico de habitabilidade, mas também os valores e práticas simbólicas que reúnem os membros de uma mesma família. Este deverá ser o epicentro do qual irradiem novas possibilidades de trabalho.

Todos os estudos empíricos e todos os ensaios teóricos entretanto realizados, justificam e preconizam que este caminho é aquele que possibilita, seguramente, uma aproximação mais empática e mais significativa com algo que não é natural, nem imediato numa criança na primavera da vida: o sentimento de passado. Desde logo Cooper, que nos alerta que os conceitos de mudança e de tempo são construções abstractas – quase “anti-naturais” pela forma como a criança com 3 anos de idade, chegando ao Jardim de Infância, não tem, ainda, uma ideia formada de alteridade(s) social e temporal – além de que não se fazem, “por decreto”, mas vão-se fazendo, com persistência, no decurso do processo de crescimento (COOPER, 2002).

Percebe-se e sente-se nos diálogos que vão mantendo com o Educador que, se interrogados acerca da sua família, costumes e tradições, as crianças vão desenvolvendo um raciocínio consistente que abarca aspectos relacionados com o passado do meio local - os itinerários diários casa-escola, onde existem encontros com vestígios curiosos que, desde logo, causam perplexidade destas crianças por estarem cobertos de musgo, ou de salitre, ou de outros elementos biológicos que denotam a sua antiguidade e, portanto, as “rugas” que os monumentos também têm e que lhes dão um ser único. Mas, também, as descobertas que, sem sair de casa, se fazem neste espaço fulcral ao desenvolvimento da criança em idade pré-escolar: os artefactos, os objectos, as fotografias e as memórias que, sem terem existência física, vão sendo verbalizadas pelos pais e membros da família.

É sabido que na Educação Pré-Escolar, um dos grandes desafios que se coloca às práticas educativas, é exactamente o de promover uma aprendizagem em que o contacto e a exploração do objecto de estudo sejam efectivas e estimuladoras no desenvolvimento de um espírito curioso e científico. É também este o desafio que se coloca a uma área de investigação que se confronta com uma identidade epistemológica e disciplinar essencialmente “teórica”.

E, por isso mesmo, promover desafios de cognição histórica na primeira infância só será possível se desenvolvermos um espírito inquiridor e “inquieto”. Na linha do que nos propõem Lee (2006), Cooper (2006) e Barca e Solé (2012), a primeira e principal prioridade é escutar as crianças, as suas curiosidades, saberes e inquietações e, daí, partir para a construção de novas realidades, de “novos” passados, ainda que sejam próximos, afectivos, ou relacionais. São “esses” passados que vão possibilitar, mais tarde, compreender que, afinal, fora da nossa própria realidade, a primeira que conhecemos, estão os outros, esses desconhecidos.

2. EDUCAR HISTORICAMENTE NA PRIMEIRA INFÂNCIA: PROPOSIÇÃO

Sendo imperioso alcançar, junto da comunidade educativa, uma transformação paradigmática que possibilite uma maior valorização da História no contexto global das actividades pedagógicas no Jardim de Infância, impõe-se uma reflexão global, ancorada no contacto com a realidade concreta de cada estabelecimento, de cada sala, por forma a estabelecer um plano de trabalho que, ancorado na metodologia de investigação em Educação Histórica, possa apoiar os educadores a sentirem que, afinal, a História não é uma ciência tão distante que só possa estar em Museus ou em Livros, mas é afinal algo bem próximo e real, que até se pode tocar.

Todo o raciocínio pedagógico que, em seguida, se apresenta, tem como base a consideração das traves-mestras que suportam a investigação em Educação Histórica:

- Em primeiro lugar, a convicção que as crianças são sujeitos activos na construção dos seus conhecimentos e saberes sobre o Mundo, o Passado e a Herança Patrimonial e Cultural;
- em segundo lugar, que tudo o que constitua experiências de vida e momentos marcantes na vida da criança, podem e devem ser cruzados com o olhar “macro” dos acontecimentos históricos locais, regionais e, até, nacionais (ainda que os primeiros sejam, no caso concreto do Pré-Escolar, mais interessantes e relevantes para a construção de aprendizagens significativas);
- em terceiro lugar, que cabe ao Educador desenvolver as sementes de um espírito crítico, curioso e investigativo perante as evidências, contrariando uma perspectiva tradicional, meramente “contemplativa” perante os acontecimentos e que se esgota na sua reprodução pura e simples - ou seja, trata-se de colocar em prática, de forma muito reflectida, as principais traves-mestras do construtivismo social.

3. A EDUCAÇÃO HISTÓRICA EM DIÁLOGO COM A PEDAGOGIA DA PRIMEIRA INFÂNCIA

Depois de enunciados estes princípios basilares, cerne de um pensamento pedagógico, a Educação Histórica infantil deve associar-se e ancorar-se àquelas que são, no presente, as três propostas mais comumente aceites nas salas de jardim de infância como modelos pedagógicos na Educação Pré-Escolar. Referimo-nos às filosofias dos movimentos *High Scope*, *Reggio Emilia* e *Movimento da Escola Moderna Portuguesa*.

Seguindo as propostas que nos ficam em Lino, Formosinho e Niza (2013), é possível encontrar, em cada um deles, alicerces epistemológicos fundamentais a um trilhar de caminhos novos na Educação Histórica Infantil:

- Do movimento *High Scope*, com grande influência do pedagogo norte-americano John Dewey e de Kilpatrick, a organização do trabalho pedagógico, tendo por base um plano e uma organização das rotinas previamente traçados pelo Educador, num estreito diálogo com as crianças e as suas expectativas. Nestas rotinas, cabe certamente um momento muito próprio para o dia da semana, o dia do mês e, dessa forma, para que se compreenda que o tempo é um devir contínuo e permanente e que, o que ficou para trás, pode ser muito interessante se o soubermos recordar às crianças sob a forma de uma narrativa, de um momento em que o “jogo simbólico” alimente a “irrequietude” positiva das crianças. Pode ser igualmente o momento para enquadrar, cultural e historicamente, determinados momentos do calendário anual, tendo em conta ciclos de comemoração antropológica ou etnográfica - referimo-nos a momentos como o Carnaval, a chegada da Primavera, a Páscoa, uma festividade civil de dimensão local ou nacional, a proximidade do Verão - e, no retomar do ciclo de trabalho - o Outono, o São Martinho e o Natal. São momentos em que se torna muito interessante cruzar as dimensões física e social que compõem o trabalho didáctico de uma área de conteúdo essencial como é o Conhecimento do Mundo.
- No caso da pedagogia de Reggio Emilia – talvez uma daquelas que, de forma mais incisiva e fascinante – mostra a sua sintonia programática com a Educação Histórica, é possível colher a multiplicidade de linguagens que a criança, no seu afã criativo e criador, é capaz de evidenciar. Neste caso, será sempre interessante explorar evidências históricas de diferentes tipos e com distintas mensagens. Desde uma fonte documental com a sua caligrafia antiga, fascinantemente diferente quando comparada com uma escrita mais contemporânea, quiçá apressada. Ou a observação de uma fortaleza, de um cruzeiro, de um monumento arqueológico (como por exemplo, um seixo - que verdade terá ele a contar? que notícias poderá ele trazer para a sala de actividades?). A mera observação de um objecto, em grande grupo, pode ser a “faúlha” que desperta o “incêndio” - o diálogo é e será sempre a melhor forma de construir conhecimento mais completo e fundamental.

- Relativamente ao Movimento da Escola Moderna Portuguesa, de todos o que mais respeita à nossa especificidade cultural e social, é certamente possível colher contributos quanto a uma aprendizagem seminal relativamente aos mecanismos de cognição histórica - através de uma história que se conta, de uma imagem que se observa, de um artefacto que se toca ou cheira, será possível ali sentir algo que não é do domínio do dia-a-dia. A Mesa Grande (VASCONCELOS, 1993) pode e deve ser um espaço de debate em torno dos grandes momentos da História Local ou Nacional.

4. DA TEORIZAÇÃO À PRÁTICA: OPERACIONALIZAÇÃO

Tendo em conta a partilha destas reflexões, de natureza teórico-prática, fica a vontade e a expectativa de, agora, podermos concretizar um pouco mais detalhadamente as nossas ideias, construídas com base na observação de dezenas de momentos de trabalho em que, felizmente, assistimos à criação de laços positivos em torno dos valores da Memória Colectiva e da Herança Cultural.

Propomo-nos, desta forma, apresentar um modelo de trabalho que pode ser prosseguido, indiferentemente da temática mais geral, ou específica. Parece-nos que, em primeiro lugar, a planificação deve ser uma proposta que condense princípios e ideias, mas que seja na sala, com o grupo constituído, que se possam tomar as decisões. Quer isto dizer que este lugar pode e deve ser um “laboratório” permanente, que não feche portas ao diálogo interdisciplinar e que não se esgote nas quatro paredes: ao invés, que as instituições parceiras do meio local possam vir até ao Jardim. E, claro, o contrário é também verdadeiro - uma aprendizagem de educação histórica será, tanto mais bela, desafiadora e duradoura, quanto mais próxima estiver das evidências, dos vestígios e das mensagens dos nossos antepassados - só assim se chega a um conceito central na Educação Histórica: o de Mudança.

Apresentamos, em seguida, a nossa proposta de trabalho:

1ª FASE: Construção do Diálogo em grande grupo

Apresentar um objecto e convidar as crianças a manipulá-lo, a senti-lo e a perceber a sua importância num determinado momento histórico/contexto familiar ou social. Neste primeiro momento de aprendizagem contamos com objectos que as crianças tenham em casa e, portanto, sejam de fácil acesso (fotografias, alfaias agrícolas/culturais, moedas, cartas, ou outros artefactos em que seja possível identificar marcas e sinais do tempo: amarelecimento, odor peculiar, riscos, etc...)

2ª FASE: Apropriação dos artefactos e criação de novos significados

Uma vez consumado o momento exploratório, torna-se necessário por mãos à obra: realizar uma tarefa de envolvimento grupal (dividindo a turma em pequenos grupos) pode ser o caminho mais interessante a seguir. Sugere-se a realização, por exemplo, de uma pintura mural em papel de cenário em que se distribuam tarefas/sectores por forma a rentabilizar as capacidades e competências de cada criança. Inserem-se neste ponto, por exemplo, a realização de uma dramatização que possa envolver todo o grupo (uns em papel de representação, outros no apoio directo aos primeiros) na recriação de momentos/situações históricas. Ou ainda a possibilidade de fazer uma maquete, ou de organizar uma exposição com ilustrações de cada um dos elementos do grupo. Pensamos, porém, que será importante promover tarefas que possibilitem o trabalho grupal colaborativo.

3ª FASE: Comunicação dos resultados

Nenhum trabalho está completo se não for comunicado. Essa difusão será tanto mais proveitosa, quanto mais ultrapasse as escassas quatro paredes da sala de actividades. Usando meios hoje disponíveis a todos nós, como sejam as tecnologias de informação e comunicação, mas também, quem sabe, a realização de exposições itinerantes por espaços culturais próximos do estabelecimento educativo, ou a edição de um livro, com recurso a patrocínios e sinergias várias.

Esta comunicação é essencial para projectar aquele que foi o empenhamento dos pequenos grandes historiadores e para se passar àquela que é, desejavelmente, a grande missão destes projectos: constituir um contributo de educação histórica e patrimonial que possa ser replicado, reconstruído e apropriado por outros.

EM JEITO DE CONCLUSÃO

Deixamos neste ensaio um contributo essencialmente reflexivo que estimule o debate dentro desta área pedagógica e didáctica concreta. Estamos conscientes que os desafios são inúmeros, como inúmeras são as possibilidades de resposta e os caminhos para as obter. De todo o modo, como referimos no princípio deste texto, procuramos fundar as nossas observações e ideias naquilo que vimos e assistimos no terreno, dando cumprimento a um paradigma de observação participante que possibilite a construção profissional de educadores-investigadores históricos conscientes e activos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BARCA, Isabel & SOLÉ, Glória (2012) – *Educación histórica en Portugal: metas de aprendizaje en los primeros años*. “REIFOP”, 15 (1), pp. 91-100.
- COOPER, Hillary (2006) – *Aprendendo e ensinando sobre o passado a crianças de três a oito anos*. “Educar em Revista” (Edição Especial). Curitiba: Universidade Federal do Paraná, pp. 171-190.
- LEE, Peter (2006) – *Em direção a um conceito de literacia histórica*. “Educar em Revista” (Edição Especial). Curitiba: Universidade Federal do Paraná, pp. 131-150.
- MARQUES, Gonçalo *et al* (2013) – *Educação Histórica com crianças em idade pré-escolar: perspectivas e desafios*. In PRATS, Joaquín; BARCA, Isabel; FÁCAL, Ramón, org. – *Historia e Identidades Culturales – Actas das XIII Jornadas Internacionais de Educação Histórica*. Braga: Universidade do Minho e CIED, pp. 1343-1360.
- VASCONCELOS, Teresa (1993) – *Ao redor da mesa grande: a prática educativa de Ana*. Porto: Porto Editora.