



# **O PARADIGMA ADULTOCÊNTRICO NO ENSINO DE HISTÓRIA E A INVISIBILIDADE DOS MOVIMENTOS SOCIAIS DAS CRIANÇAS E ADOLESCENTES**

Emanuel Bernardo Tenório Cavalcante<sup>1</sup>

## **Resumo:**

O objetivo desse artigo é apresentar as reflexões surgidas após uma investigação acerca do lugar das crianças e adolescentes no Ensino de História. A ideia central é de que as narrativas histórico escolares em suas variadas dimensões (material didático, aulas expositivas, estruturas cognitivas) é dominada pelo paradigma centrado na figura do adulto e ignoram as mobilizações dos meninos e meninas através dos seus movimentos sociais. O recorte específico recai sobre a análise feita em dois livros de história do terceiro ano adotados em escolas públicas da rede estadual de Pernambuco. A constatação da invisibilidade das crianças e adolescentes enquanto sujeitos da história, no material estudado, possibilita uma reflexão baseada nos conceitos da Didática da História, da Educação Histórica e da Sociologia da infância como caminhos teóricos capazes de amparar um projeto de investigação mais amplo e com mais capacidade de análise e possibilidade de visibilizar a atuação dos Movimentos Sociais em meio a História, oportunizando encaminhamentos para uma maior intensificação da agência cidadã das crianças e adolescentes.

**Palavras Chave:** Adultocentrismo. Ensino de História. Infâncias. Adolescências. Movimentos Sociais.

## **1- Introdução**

A preocupação com a aprendizagem vem se destacando nas últimas décadas como um dos principais temas tanto no campo da pedagogia como das ciências da educação (SAVIANI, 2007). É significativo que esse deslocamento tenha começado a ocorrer na medida em que a antiga ênfase no ensino, nas metodologias e técnicas tenha declinado

Pensar a aprendizagem como a culminância determinística de uma série de metodologias elaboradas a partir de uma perspectiva exclusivamente comportamentalista seguramente não é o caminho. É nesse contexto que se insere nosso trabalho como uma tentativa de analisar a aprendizagem de crianças e adolescentes no âmbito da história escolar.

---

<sup>1</sup> Mestre em Ensino de História, professor de História da Secretaria Estadual de Educação de Pernambuco



Num momento histórico marcado por constantes desafios à capacidade das pessoas de discernir informações e se posicionar criticamente diante dos fatos ou imposturas de fatos, se torna cada vez mais importante habilitar a todos os que consomem informações através das mídias sociais e outros caminhos no uso de ferramentas básicas para exercer uma crítica consistente e contextualizada dos discursos postos.

Para além do universo adulto onde os movimentos de debates e opiniões circulam nas nuvens digitais, assoma a nossa frente uma realidade também emergente que é a necessidade de discutir de modo sério como se dá a aprendizagem na cultura escolar, mais especificamente como tal cultura incorpora ou apaga a figura da criança e do adolescente.

Aprender a interpretar o presente a luz do passado é uma das características do modo de se orientar no tempo ( RUSEN, 2015), refletir se a história escolar consegue dar conta de proporcionar as crianças e adolescentes um caminho para refletir historicamente e se entender como sujeitos da própria história é sem dúvida um alcance relevante para qualquer tentativa de investigação que se encaminhe nesse sentido.

Isto posto afirmamos que o foco desse trabalho é refletir sobre alguns conceitos determinantes para a aprendizagem histórica: o que é aprendizagem (num âmbito geral)? Qual é a especificidade da aprendizagem histórica e como captá-la? Qual a relação entre adultocentrismo e a aprendizagem histórica de crianças e adolescentes? São exemplos de questionamentos que pretendemos desenvolver no corpo desse artigo e que consolidam nossa preocupação com uma investigação sobre as didáticas centradas nas infâncias e adolescências.

## **2- Referencial teórico e conceitual**

O conceito de aprendizagem vem sendo muito debatido desde a metade do século passado, principalmente nas formas de relação que esse processo cria com o meio e com o arcabouço genético trazido pelos sujeitos que conhecem. Merece destaque as investigações no campo do cognitivismo é que se detém a investigar a forma como se engendram os processos mentais da aprendizagem.



A ênfase recai hora nas estruturas herdadas pela constituição genética (PIAGET, 1990), hora nas interações que o sujeito da aprendizagem estabelece com o meio que o cerca e que são mediadas pela linguagem como fio condutor das produções culturais e cognitiva (VYGOTSKY, 1988). Faz parte ainda desse campo de pesquisa as reflexões de (AUSUBEL, 1985), e sua preocupação em estabelecer um vínculo de compreensão entre o conhecimento a ser apreendido e os conhecimentos prévios dos estudantes. A ideia a partir dessa perspectiva é ancorar novas aprendizagens em saberes anteriores o que as tornaria significativas e mais intensamente incorporadas.

Entretanto o foco do nosso trabalho incide sobre a aprendizagem de conteúdos históricos, é preciso reconhecer de início que o conhecimento histórico não se resume a um relatório de fatos cronologicamente apresentados e apoiados por documentação correspondente a suas principais afirmações (BITTENCOURT, 2018). Para além dessa função descritiva o conhecimento histórico se dá de modo satisfatório quando o sujeito que se dedica a aprender as coisas do ponto de vista histórico se torna capaz de estabelecer uma relação entre os fatos ocorridos, os sujeitos envolvidos na sua produção e os temas aos quais se encontram ligados. Esse movimento complexo só se dá a contento quando é mediado por conceitos capazes de sintetizar esses saberes.

Entre os conceitos estruturantes do conhecimento histórico podemos relacionar os conteúdos de primeira e segunda ordem tal como pensam a pesquisadores (SANTOS, CAINELLI, 2016). Segundo esses autores:

“Os conceitos “de segunda ordem”, também designados conceitos estruturais ou meta-históricos, exprimem noções ligadas à natureza do conhecimento histórico” e os conceitos substantivos “referem-se a noções ligadas aos conteúdos históricos”. Deste modo, ambos, são importantes e necessários no processo de organização da progressão do conhecimento sobre o passado nas aulas de História. Schmidt e Cainelli (2009) ao pensarem sobre a necessidade de uma disciplina escolar que privilegie esse processo de progressão do conhecimento histórico apontam para o fato de que (SCHMIDT; CAINELLI, 2009, p.71) “aprender história é sempre desenvolver a capacidade para se situar no tempo, por meio de localizações e explicações acerca do passado, e sobre o tempo”, e continuam por afirmar que isso se dá “porque os elementos históricos estão sempre presentes no autoconhecimento das pessoas e no significado que elas dão ao mundo”. Com isso entendemos o uso de conceitos de segunda ordem como fundamentais ao ensino e aprendizagem histórica. (CAINELLI, SANTOS, 2016)



Para além da caracterização da aprendizagem histórica como um processo que deve aprender a lidar com a diversidade de conceitos e conteúdos, tal como nos referiu (BARCA,2011), (SCMIDTH, 2009) e (CANELLI, 2009), outra ferramenta conceitual importante para a maior intensificação dos objetivos do Ensino de História é o movimento cognitivo da empatia histórica ( LEE; 2006). Podemos pensa-la como a capacidade de reconstruir os objetos, e as crenças dos sujeitos históricos de outros períodos, a medida em que se aceita a alteridade dos mesmos expressa na variedade de concepções de mundo muitas vezes alheias ao nosso padrão e referência.

Promover a performance empática não é algo que se possa conceber apartado de algumas habilidades cognitivas bastante significativas tais como: a explicação, a interpretação, imaginação e a produção de narrativas. Segundo o teórico da História (RUSEN,2011), a principal estrutura que os seres humanos empregam para significar e dar sentido às suas existências tanto em nível individual como coletivas é a narrativa. A qual se constitui na dimensão básica do nosso modo de significar coerentemente o presente a partir da orientação que emerge do contato com o passado.

A despeito da importância do aspecto narrativo, consideramos que sem o movimento da empatia, fica muito difícil promover qualquer forma procedente de conhecimento acerca do passado, uma vez que é baseado nos frutos cognitivos do movimento empático que podemos construir nossas narrativas minimamente coerentes sobre o passado.

Segundo Asby e Lee (2001), existem seis níveis em que a compreensão empática pode operar, qualificando uma maior ou menor eficiência no contato e na compreensão com a experiência histórica representada pela trajetória de vida das outras pessoas distribuídas pelo tempo. Superar os primeiros níveis e ampliar a percepção para um nível cada vez mais operativo da empatia histórica se constitui no objetivo:

no primeiro nível (O passado desconcertante) o aluno não consegue compreender as ações dos sujeitos do passado. São, para ele, ininteligíveis; no segundo nível (O passado absurdo) eles reconhecem as ações, mas não as compreendem. Parecem estúpidas por não reconhecerem que as pessoas do passado não sabem o que eles sabem; no terceiro nível (Estereótipos generalizados) os alunos veem o passado de forma estereotipada, baseado em convenções baseadas em seus valores; no quarto (Empatia cotidiana) já se compreende melhor o passado, baseado em evidências, porém suas experiências ainda são projetadas na explicação do passado; no quinto (Empatia histórica



restrita), os alunos levando em conta as evidências, reconhecem-se como diferentes das pessoas do passado; no último nível (Empatia histórica contextualizada) os alunos são capazes de diferenciar pontos de vista, como o do historiador e dos agentes do passado (PEREIRA,2013, p.54).

A aprendizagem histórica se organiza mais eficientemente quando compreendida a partir de conceitos e ferramentas teóricas adequadas. Conteúdos substantivos e conteúdos de segunda ordem ( SCMDITT, 2009), consciência histórica (RUSEN,2001) e empatia histórica ( LEE, 2018) são essenciais para situar o processo de aprendizagem de conteúdos históricos, adequadamente relacionados com as demandas pessoais de orientação no tempo e sociais de construção de um horizonte democrático e de respeito aos direitos humanos.

### **3- Apresentação de resultados**

Entretanto precisamos considerar as dificuldades em estabelecer a plena vivência dessas ferramentas e de modo mais especial a implementação do movimento da empatia histórica no contexto atual de um Ensino de História marcado pelo adultocentrismo. Como já tínhamos analisado anteriormente (CAVALCANTE, 2018), as narrativas histórico escolares, especialmente as ligadas aos materiais didáticos (livros didáticos e paradidáticos), são invisibilizadora das crianças e adolescentes enquanto sujeitos da própria história e de mudanças sociais no espaço em que vivem.

O fruto dessa análise empreendida durante a realização da pesquisa de mestrado que recaiu sobre o modo como a produção didática de dois livros do ensino médio adotados no terceiro ano de duas escolas públicas da cidade do Cabo de Santo Agostinho Pernambuco, demonstram como o livro didático, importante referência para maioria dos professores de história do país, em que pese o avanço das tecnologias. A maior parte das escolas carece de estrutura básica para diversificar os procedimentos metodológicos para além do livro didático.

As escolas escolhidas e seus respectivos livros didáticos foram: Escola Estadual Madre Iva, localizada no Cabo de Santo Agostinho, que na época trabalhava com o modelo regular de ensino, e adotava o livro História das cavernas ao terceiro Milênio volume 3- Do avanço do imperialismo no século XIX aos dias atuais. Editora: Moderna. Autores: Patrícia Ramos Braick e Myriam Becho Mota.



A outra escola envolvida na pesquisa foi a Escola de referência Luísa Guerra, da rede estadual e participante do ensino integral, também localizada no município de Cabo de Santo Agostinho, essa escola adotava para os terceiros anos do ensino médio o livro: *História: Sociedade e Cidadania, volume 3* da editora FTD e de autoria de Alfredo Boulos Júnior.

Para efetivar a análise dos volumes escolhidos entre as coleções de nossa atividade de pesquisa, fizemos uma opção por analisar o livro do aluno a partir de algumas categorias referenciais, que guardam com o tema de trabalho uma relação bastante significativa e intensa.

Quadro 1: categorias escolhidas para análise dos livros didáticos.

<b>CATEGORIAS ANALISADAS</b>
<b>LIVRO DO ALUNO</b>
1º Movimentos Sociais
2º Direitos Humanos
3º Crianças e Adolescentes

Fonte: CAVALCANTE, (2018)

Como resultado desse movimento de análise constatamos que no que concerne aos movimentos sociais, verificamos que existe uma ampla visibilidade, inclusive com capítulos inteiros das referidas obras sendo dedicados a analisar a importância dos movimentos sociais para a construção das ações de rupturas históricas. São identificados vários movimentos populares no período republicano como fruto da organização e atuação populares (Canudos, Contestado, Revolta da Vacina, Greves de 1917)

Entretanto o que se verificou foi que as análises das obras focam apenas no universo adulto de tais mobilizações não citando uma única vez crianças como sujeitos ativos de ações sociais significativas. Tal constatação não aponta uma culpa exclusiva para os autores dos referidos manuais uma vez que a historiografia acadêmica do campo da história das infâncias também necessita ser mais valorizada e ampliada.



Com relação aos direitos humanos as obras também adicionam relativa informação, trazem à tona denúncias de violações dos direitos humanos no correr da história com ênfase nos períodos da Revolução Industrial e a opressão capitalista sobre os operários, no período das ditaduras de Vargas (1930-1945) ou civil militar (1964-1985), quando citam a tortura, prisões arbitrárias e outros atentados contra a dignidade humana.

Inclusive na relação com as infâncias e adolescências existe pontualmente algumas referências a violações dos direitos humanos, (BOULOS, 2013), traz imagens denunciando o trabalho de crianças na Rússia czarista pré revolução bolchevique, (BREICK, MOTTA, 2013), trazem por escrito a seguinte citação: “Mulheres e crianças formavam um segmento importante de mão de obra empregada nas fábricas e em geral, recebiam salários mais baixos para tarefas similares àquelas exercidas pelos homens adultos”. (BRAICK, MOTA, p. 27).

Entretanto o ponto crucial para a nossa análise é a categoria crianças e adolescentes como sujeitos da história. Nesse sentido nossa constatação é desanimadora, em praticamente nenhum momento dos textos didáticos aparecem referências as crianças e aos adolescentes como sujeitos da própria história ou como agentes de cidadania que se organizam em movimentos. Mesmo em períodos que vivenciaram momentos que podem ser relacionados a essa forma de protagonismo o silêncio se torna incômodo.

O período da redemocratização pós ditadura civil militar (1978-1990) que viu a emergência de muitos movimentos sociais em prol da democracia e de demandas políticas por direitos, também presenciou o Movimento Nacional dos Meninos e Meninas de Rua (MNMMR) surgido em 1986 a partir da união de vários núcleos regionais de meninos e meninas de rua organizados em torno de Educadores populares e de seu próprio protagonismo. Os livros passam por esse período sem sequer citar o MNMMR.

A omissão se torna ainda mais gritante quando consideramos o papel de destaque que o MNMMR teve na luta pela elaboração e aprovação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), (SANTOS, 2000). S crianças e adolescentes mobilizados exerceram severa pressão sobre os congressistas para que a lei fosse aprovada com ocupação simbólica do congresso e encontros regionais (MNMMR,1986). O apagamento dessa memória da história escolar é sintomático de



uma sociedade e de um modo de enxergar o Ensino de história pautado na figura do adulto.

#### **4- Conclusão**

Percebemos que o Ensino de história se organiza a partir de uma base adultocêntrica, a qual imprime uma relação colonial que desqualifica a linguagem e a produção dessas crianças e adolescentes (FARIA, SANTIAGO, 2015). Destacamos que a educação que reputamos como adultocêntrica não é apenas uma dimensão a mais da estrutura social centrada na figura do adulto. Ao contrário, a percepção é de que ela, se constitui em um elemento essencial para a reprodutibilidade da perspectiva colonizadora e de viés Adultocentrado.

A atual configuração social que analisamos encontra suas raízes na forma que o capitalismo adquire a medida em que almeja ser um moto-contínuo de sentidos e motivações para o consumo e a produção alienados das realidades sociais mais básicas

Partindo dessas constatações acreditamos que é crucial rever o processo de ensino aprendizagem, tendo como agente provocador os conceitos dinâmicos das infâncias e adolescências, concordamos com Faria e Santiago (2015), que afirmam ser necessário: “Para a construção dessas pedagogias é fundamental a desinibição de nossos ouvidos para a escuta de diferentes linguagens infantis” (FARIA,SANTIAGO, p.80, 2015).

Considerando sempre o ponto de vista sobre o qual a agência cidadã dos meninos e meninas é visibilizada e fazendo constante referência às múltiplas dimensões e recortes que esses complexos sujeitos encarnam devemos sempre procurar entende-los como:

“meninas pequenas e meninos pequenos, negros/as e não negros/as indígenas e não indígenas, que, no convívio com as diferenças e sendo capazes de estabelecer múltiplas relações, constroem saberes, reproduzindo e também criando novos significados, demonstrando que dentre as oportunidades de que fruem por serem crianças, vivem a especificidade infantil, criando e recriando culturas, reproduzindo, transgredindo, inventando...” (FARIA, SANTIAGO, 2015)





É com base nessas ponderações que entendemos ser vital para o ganho de intensidade na aprendizagem histórica o fortalecimento de uma perspectiva de narrativas escolares que rompam com a subalternização das infâncias e adolescências. Procurar construir recursos didáticos que dialoguem com a historiografia das infâncias e adolescências, ampliar o repertório temático para incluir momentos da historiografia nacional que apesar de pouco conhecidos trazem um potencial para o trabalho com o protagonismo social dos meninos e meninas, a exemplo da trajetória do MNMMR, tal como é apresentada em (CAVALCANTE, 2018,) e (SANTOS, 2000).

Essas propostas apesar de significativas são apenas indiciárias de um movimento mais amplo que consideramos ser necessário para obtermos sucesso no empreendimento de intensificar a aprendizagem histórica. Consideramos um maior esforço de investigação acerca da relação dentre o Ensino de História e o adultocentrismo, uma pesquisa que percorra as várias manifestações da prática cotidiana da história escolar.

Dar conta de investigar mais a fundo e com mais variedade o material didático, as propostas curriculares, procurando entender como ambos dialogam entre si, avançar também no sentido de ouvir os professores de história e os meninos e meninas que estudam semanalmente esses conteúdos em suas casas ou nas salas de aula.

Concluimos com uma hipótese bastante segura, a de que a aprendizagem histórica não se torna tão ampla quanto deveria porque não ocorre um movimento de empatia histórica suficientemente intenso para possibilitar aos estudantes compreender a historicidade como um modo de ser no tempo. Tal dificuldade de identificação a nosso ver ocorre porque o Ensino de história ao invés de se aproximar da perspectiva das crianças, cada vez mais se afasta, envolvido como está num paradigma adultocêntrico.

Para avançar nessa tarefa como ponderamos acima é necessário ampliar nosso leque investigativo, mas ao mesmo tempo não podemos abrir mão da convicção de que meras mudanças cosméticas no material didático e nas metodologias de aula não serão capazes de resolver o problema. É preciso aos poucos iniciar uma mudança significativa no nosso jeito de olhar as coisas, mudando ou ampliando o foco para incluir as crianças e os adolescentes.



## Referências

AUSUBEL, David P; NOVAK, Joseph D; HANESIAN, Helen. **Psicologia educacional**. Rio de Janeiro: Interamericana, 1980.

CAVALCANTE, Emanuel Bernardo Tenório. **Das Ruas para as aulas de história: infâncias, cidadania e direitos humanos**. Dissertação. Recife: UFPE, 2018

LEE, Peter. **Literância histórica e história transformativa**. Educ. rev. [online]. 2016, n.60 [citado 2016-07-30], pp.107-146. Disponível em: <HTTP: //www.scielo.br/scielo. Acesso em 18 de Abril de 2018.

MNMMR. **Cartilha do I Encontro Nacional dos Meninos e Meninas de Rua**, Brasília: 1986.

PIAGET, Jean. **A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imitação e representação**. Rio de Janeiro: LTC, 1990.

RÜSEN, Jörn. (2015). **Teoria da História – Uma Teoria da História como ciência**. Curitiba: Editora UFPR, 2015.

SANTIAGO, Flávio. FARIA, Ana Lúcia Goulart de. **Para além do adultocentrismo: uma outra formação docente descolonizadora é preciso**. *Educação e Fronteiras On-Line*, Dourados/MS, v.5, n.13p. 72-85, jan./abr. 2015.

SANTOS, Ailton Diogo dos CAINELLI, Marlene Rosa, **O uso do conceito de tempo em sala de aula: entre o conteúdo substantivo e o de segunda ordem nas aulas de história**. XV Encontro regional de história, UFPR, Curitiba, julho de 2016.

SANTOS, Benedito Rodrigues dos Santos. **Aula inaugural**. Visão Histórica da Infância, ECA na Escola, Instituto Promenino, São Paulo, 2000.

SAVIANI, Demerval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2007

VYGOTSKY, L.S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Cortez, 1997