

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

ANDRESSA GARCIA PINHEIRO DE OLIVEIRA

**A CRIANÇA E A RELAÇÃO COM O CONHECIMENTO: A APRENDIZAGEM
HISTÓRICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

CURITIBA

2019

ANDRESSA GARCIA PINHEIRO DE OLIVEIRA

**A CRIANÇA E A RELAÇÃO COM O CONHECIMENTO: A APRENDIZAGEM
HISTÓRICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, como parte das exigências para a obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Auxiliadora Moreira dos Santos Schmidt.

CURITIBA

2019

Ficha catalográfica

Parecer da banca avaliadora

Agradecimentos

Agradeço imensamente por poder olhar para o caminho trilhado até aqui e vê-lo constituído por tantas pessoas queridas, que compartilharam comigo a amizade, apoio, paciência, sonhos, lutas, sorrisos e lágrimas.

Agradeço e dedico esse trabalho especialmente à minha família, minha mãe Tereza de Jesus Garcia Oliveira, meu pai João Benedito Pinheiro de Oliveira (*in memorian*), meu irmão Hugo Francisco Pinheiro de Oliveira e meu marido e companheiro Thiago Augusto Divardim de Oliveira. Foram anos em que enfrentamos muitas batalhas, sabemos que vai ser preciso nos reinventar e que sempre faltará um pedacinho nosso, mas acredito que olhar para nossa união e amor compartilhados nos dará forças para seguirmos firmes. Agradeço aos meus pais por todo amor e pela dedicação por minha educação e formação, por acreditarem em mim mais do que eu mesma era capaz. À minha mãe por ser minha melhor amiga, pelo exemplo de coragem, força, luta e alegria com que enfrenta a vida, por ser tão paciente e carinhosa diante de minhas angústias. Ao meu pai pelo brilho que nascia em seus olhos, e que gostava de compartilhar com todos, a cada texto que eu escrevia, pelos livros que eu lia, assim como pelos gols que marcava no futebol ou pelas apresentações no ballet, admiração que sempre foi recíproca, que me levava adiante e um amor imenso que carregarei pra sempre em meu coração. Ao meu irmão, meu grande amigo com quem eu tenho o privilégio de compartilhar a vida, as dores, alegrias e lutas e quem eu muito admiro.

Ao meu marido, companheiro e grande amor, Thiago. Agradeço por me incentivar desde a graduação, por juntos aprendermos tanto sobre a vida, por compartilharmos as cervejas, os livros, a docência, a militância, os medos, os sonhos, o amor! Pela paciência nas noites em claro, nos anos sem férias, pelo apoio nos momentos de dor, pelo cuidado e carinho em cada gesto. Admiro e amo muito a pessoa linda que você é e se torna a cada dia!

Agradeço imensamente ao carinho e apoio dos meus familiares, especialmente ao vô Chico, vó Laura, vó Maria (*in memorian*), tia Ana Lúcia e tia Lurdes (*in memorian*). À família do Thiago, que é também minha segunda família, Telma, Normani, Gabriel, Diego, Silvia, Maria Élida, tia Alcione, obrigada por todo apoio, preocupação, atenção e carinho.

À professora Maria Auxiliadora Moreira dos Santos Schmidt, por sua trajetória de dedicação e luta pela educação pública, pela orientação e amizade em todos esses anos.

À professora Ana Claudia Urban, pelo carinho e atenção nos momentos difíceis, pelas conversas e contribuições para esse trabalho.

Aos membros da banca de qualificação, professora Marlene Cainelli, professor Estevão Rezende Martins, professor Tiago Sanches e professora Ana Claudia Urban, por suas contribuições para a continuidade desse trabalho.

Aos professores e professoras que tive desde à Educação Infantil e que marcaram indelevelmente minha formação. Na figura da professora Adriane de Quadros Sobanski, minha primeira professora de história e hoje minha colega na docência, no grupo de estudos e na militância, eu agradeço a todos e todas.

Aos meus alunos e alunas, com quem tanto aprendo e que foram tão importantes e inspiradores nesses quatro anos. Agradeço por todo o apoio, carinho, pelas risadas, por compartilharem suas vidas comigo e darem vida a tantos projetos, como a Olimpíada Nacional em História do Brasil e a comissão estudantil de direitos humanos. Na figura de Pedro Lumie, Ana Clara Nunes, Ariadne, Gabriela e Rômulo, agradeço aos meus alunos e alunas que me inspiram com sua coragem, sede de conhecimento e sonhos de uma sociedade mais justa e humanizada. Sigam ocupando os espaços e semeando o futuro que almejam.

Aos/as colegas e as amigas professoras da rede pública estadual e municipal, que foram aguerridos/as nas lutas travadas nesses anos, particularmente nos episódios de 29 de abril de 2015 e em junho de 2017, no enfrentamento de medidas arbitrárias como a reforma do Ensino Médio e contra o Escola Sem Partido. Às professoras e amigas que eu tanto admiro e que tornaram possível o desenvolvimento de tantos projetos comprometidos com uma educação pública e de qualidade: Fernanda, Cassandra, Juliana, Elaine, Roseane, obrigada pelo carinho, amizade e parceria!

Aos colegas e amigos do LAPEDUH-UFPR: professora Maria Auxiliadora Schmidt, professora Ana Claudia Urban, Leslie, Lidiane, Fabio, João, Solange, Nikita, Camila, Lucas, Adriane, Claudia, Rosi, Geraldo, Cristina, Tiago, Éder, Marcelo, Everton e Geysa. Sou admiradora da dedicação e compromisso que possuem com a educação.

Aos amigos e amigas Michelli Maciel, Marcos, Lethícia Gaidarji, Felipe, Mariana Pardo, Tiago Miranda, Carla Santos, Karla Franzin, Antônio, Letícia, Lucas Barbosa Pelissari, Maria Luiza Freitas Marques do Nascimento, Bruna Bertoldi, Lara Taline, Cassius, obrigada por todo o apoio, carinho, risadas, conversas e amizade compartilhada!

À Sandra e Cintia, pela forma humana e dedicada com que nos atendem no PPGE.

À CAPES pela bolsa de pesquisa.

Ao meu paizinho, João Benedito Pinheiro de Oliveira (in memorian), com todo meu amor, admiração, gratidão... e saudades!

RESUMO

Nesse trabalho foi investigada como a questão da aprendizagem histórica de crianças da Educação Infantil vem sendo pensada no Brasil do ponto de vista científico e em artefatos da cultura escolar, representados por propostas curriculares. A pesquisa, de caráter qualitativo, foi fundamentada na metodologia de Análise de Conteúdo, da pesquisadora Maria Laura P. B. Franco (2007). Com o objetivo de identificar produções acadêmicas brasileiras que abordassem a temática, foi realizado o levantamento e análise de trabalhos publicados em oito base de dados, entre eles anais de encontros científicos, base de teses e dissertações, base de artigos científicos e de periódicos. Foram também analisadas propostas curriculares voltadas à Educação Infantil, elaboradas por 14 capitais brasileiras entre os anos de 2006 e 2016. Tendo como referência o campo da Educação Histórica, e neste, as discussões realizadas no âmbito do Laboratório de Pesquisa em Educação Histórica (LAPEDUH-UFPR), fundamenta essa investigação a teoria do desenvolvimento da consciência histórica pela aprendizagem histórica de Jörn Rüsen (2001;2010a; 2010b; 2010c; 2012; 2014; 2015;2016), assim como trabalhos de Schmidt (2009; 2011; 2012), Cooper (2002; 2006; 2012); Sanches (2015; 2016) e Oliveira (2013). Os resultados permitem apontar que, no contexto brasileiro, a questão da aprendizagem histórica de crianças pequenas (entre 4 e 6 anos de idade) pode, por aproximações, pois não se revelam de forma pura, ser caracterizada em três grupos. O primeiro se caracteriza pela omissão de proposições intencionais que envolvem a relação com o passado e/ou a limitação a realidade imediata das crianças, compreendendo a questão da temporalidade como desenvolvimento de noções temporais limitadas ao campo do conhecimento matemático e apresentando resquícios de proposições elaboradas a partir de teorias que negavam possibilidades das crianças aprenderem na relação com o conhecimento histórico. O segundo grupo evidencia uma subvalorização dos debates concernentes a questão da temporalidade, evidenciando demandas relacionadas a aprendizagem histórica e escassez de orientações sobre os processos relacionados a ela. O terceiro permite aproximações entre recentes debates de campos de estudos da infância e do ensino de história, ampliando formas de compreender os sujeitos do universo escolar e suas experiências, também na dimensão de sua experiência histórica. Desta forma, os resultados dessa tese apontam elucidações a respeito de concepções sobre teorias da aprendizagem, criança e a relação delas com o conhecimento e especificamente com o conhecimento histórico, que fomentam a constituição de lacunas sobre a aprendizagem histórica na Educação Infantil.

Palavras-chave: Educação Infantil, Aprendizagem Histórica, Propostas Curriculares.

ABSTRACT

The object of investigation in this thesis was about how the issue of historical learning of children in Early Childhood Education has been considered in Brazil from a scientific point of view and in artifacts of school culture, represented by curricular proposals. The qualitative research was based on the methodology for content analysis developed by the researcher Maria Laura P. B. Franco (2007). Aiming to identify Brazilian academic productions that approached the subject, a research and analysis of works published in eight databases was conducted, including annals of scientific meetings, theses and dissertations, scientific articles and periodicals. Curricular proposals for Early Childhood Education, prepared by 14 Brazilian capitals between the years 2006 and 2016 were also analyzed. Based on the studies of Historical Education and in the discussions held in Laboratório de Pesquisa em Educação Histórica (LAPEDUH-UFPR), this research is based on the theory of the development of historical consciousness by the historical learning of Jörn Rüsen (2001, 2010a, 2010c, 2012, 2014, 2015, 2016), as well in the works of Schmidt (2009, 2011, 2012), Cooper (2002; 2006; 2012) Sanches (2015, 2016) and Oliveira (2013). The results allow us to point out that, in the Brazilian context, the question of the historical learning of small children (between 4 and 6 years old) can be characterized in three groups by approximations, since they do not reveal themselves in a pure form. The first is characterized by the omission of intentional propositions that involve the relation with the past and (or) the limitation of the immediate reality of children, understanding the question of temporality as the development of temporal notions limited to the field of mathematical knowledge and with remnants of propositions elaborated based on theories that denied children's possibilities to learn from the relation with historical knowledge. The second group evidences an undervaluation of the debates concerning the question of temporality, evidencing demands related to historical learning and the lack of guidelines about the processes related to it. The third allows approximations between recent debates in childhood studies and history teaching, expanding ways of understanding the individuals of the school universe and their experiences, also in the dimension of their historical experience. In this way, the results of this thesis point elucidations on conceptions about theories of learning, children and their relationship with knowledge and specifically with historical knowledge, which encourage the formation of gaps on the historical learning in kindergarten.

Keywords: Early Childhood Education, Historical Learning, Curriculum.

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1: “Projeto Curitiba, Minha cidade” Caderno Pedagógico “Arte- Linguagem visual e teatral” (CURITIBA, 2011a) P. 27

QUADRO 2: ficha desenvolvida para a análise dos trabalhos selecionados P 72

QUADRO 3. Objetivos voltados ao desenvolvimento de noções temporais para crianças de 4 a 5 anos - área de formação humana Pensamento lógico matemático (OLIVEIRA, 2013, p. 106) P 77

QUADRO 4. Tese e dissertações identificadas no portal CAPES P 110

QUADRO 5: síntese sobre contribuições e referências de teses e dissertações sobre aprendizagem histórica na Educação Infantil P 124/125

QUADRO 6: Eixos temáticos apresentados na Proposta Curricular para o ensino de história – 1º grau (SÃO PAULO, 1992, p. 12) 139

QUADRO 7: Resultados da pesquisa “Mapeamento e análise das propostas pedagógicas municipais para a educação infantil no Brasil” (BARBOSA, 2009a, p. 70) sobre as concepções de infância/criança179

QUADRO 8: Proposição do RCNEI para o bloco “Modos de ser, viver e trabalhar” (BRASIL, 1998, vol.III p. 181,182) P 192

QUADRO 9: Normativas federais que devem ser integradas as propostas curriculares e práticas pedagógicas na Educação Infantil 237

LISTA DE TABELAS

TABELA 1: Áreas do conhecimento e suas contribuições para os estudos da infância, de acordo com Kramer (1996) P 48

TABELA 2: Produções acadêmicas brasileiras sobre ensino e aprendizagem da história na Educação Infantil P 70

TABELA 3. Resultados do levantamento bibliográfico no portal Scielo P 85

TABELA 4: Resultados do levantamento na base de dados Fóruns Contemporâneos de história do Brasil P 94

TABELA 5: Artigos sobre ensino de história para crianças identificados no anais dos encontros científicos Perspectivas do ensino de história e Pesquisadores do Ensino de História P 94

TABELA 6. Levantamento bibliográfico realizado no portal de bases e dissertações da CAPES P 110

TABELA 7: Perfil das professoras entrevistadas por Santos (2016) P 118

TABELA 8: Modelo da ficha de análise sobre práticas que envolvem o conhecimento histórico na Educação Infantil P 119

TABELA 9: resultados do levantamento realizado na Revista História Hoje P 127

TABELA 10: Resultados do levantamento no periódico Caderno Cedes P 129

TABELA 11: Resultados do levantamento no periódico Educação e Sociedade131

TABELA 12: resultados do levantamento no portal *Bielefeld Academic Search Engine* (BASE) 134 -

TABELA 13: Resultado do levantamento de Propostas curriculares para a Educação Infantil elaboradas por capitais brasileiras184

TABELA 14: Nomenclaturas identificadas para áreas do conhecimento que envolvem o tema “natureza e sociedade” 188

TABELA 15: Municípios que contemplam orientações sobre o trabalho com o conhecimento histórico 190

LISTA DE SIGLAS

ANPED - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

ANPUH - Associação Nacional de História

BASE - *Bielefeld Academic Search Engine*

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CMEIs – Centro Municipal de Educação Infantil

CEIs – Centro de Educação Infantil

CEDES - Centro de Estudos Educação e Sociedade

DCNEI - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil

ECA - Estatuto da criança e do Adolescente

ESP – Escola Sem Partido

GT – Grupo de Trabalho

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IPEA - Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada

LAPEDUH – Laboratório de Pesquisa em Educação Histórica

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

LEHIS - Laboratório de Ensino de História

MEC – Ministério da Educação

NEI - Núcleo de Educação Infantil

NAP - Núcleos de Ação pedagógica

PPGE – Programa de Pós Graduação em Educação

PCN's – Parâmetros Curriculares Nacionais

RCNEI – Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil

SME – Secretaria Municipal de Educação

ScIELO - *Scientific Electronic Library Online*

TCC – Trabalho de Conclusão de Curso

UFPR – Universidade Federal do Paraná

UEPG – Universidade Estadual do Paraná

UNICAMP - Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas

USP – Universidade de São Paulo

UNESP – Universidade Estadual Paulista

UFRN - Universidade Federal do Rio Grande do Norte

UFRGS - Universidade Federal do Rio Grande do Sul

UNOESC - Universidade do Oeste de Santa Catarina

UNICENTRO - Universidade Estadual do Centro-Oeste

SUMÁRIO

| | |
|--|-----|
| RESUMO | 9 |
| ABSTRACT | 10 |
| LISTA DE QUADROS | 11 |
| LISTA DE TABELAS | 12 |
| LISTA DE SIGLAS | 13 |
| CAPÍTULO 1 – INTRODUÇÃO | 17 |
| 1.1 APROXIMAÇÕES ENTRE EDUCAÇÃO HISTÓRICA E EDUCAÇÃO INFANTIL: POSSIBILIDADES A PARTIR DE HILARY COOPER E JÖRN RÜSEN | 20 |
| 1.2 CONTRIBUIÇÕES DA PESQUISA DE MESTRADO PARA O DEBATE SOBRE A APRENDIZAGEM HISTÓRICA DE CRIANÇAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL | 28 |
| 1.2.1 <i>Expressão do pensamento histórico de crianças pequenas no contexto de práticas da Educação Infantil</i> | 35 |
| 1.3 – DELINEAMENTO DE HIPÓTESES CONSTRUÍDAS NO TRABALHO DE DOUTORADO | 41 |
| OBJETIVO GERAL: | 43 |
| OBJETIVOS ESPECÍFICOS: | 43 |
| 1.4 ORGANIZAÇÃO DOS CAPÍTULOS | 44 |
| CAPÍTULO 2 – CRIANÇA, A EDUCAÇÃO INFANTIL E O ENSINO DE HISTÓRIA | 46 |
| 2.1 – A CRIANÇA E A EDUCAÇÃO INFANTIL: CAMINHOS PARA A COMPREENSÃO DA CRIANÇA COMO SUJEITO HISTÓRICO CONCRETO | 50 |
| 2.2. CONTROVÉRSIAS SOBRE A IDENTIDADE DA EDUCAÇÃO INFANTIL | 57 |
| CAPÍTULO 3 – ENSINO E APRENDIZAGEM DA HISTÓRIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA ANÁLISE SOBRE PRODUÇÕES ACADÊMICAS BRASILEIRAS | 74 |
| 3.1 METODOLOGIA PARA ANÁLISE DAS PRODUÇÕES ACADÊMICAS | 74 |
| 3.1.1 <i>Ficha de análise</i> | 79 |
| 3.1.2 <i>Critérios para escolha dos bancos de dados consultados</i> | 80 |
| 3.2 APRENDIZAGEM HISTÓRICA E DESENVOLVIMENTO DO SENTIDO DE TEMPORALIDADE DE CRIANÇAS EM ANAIS DA ASSOCIAÇÃO DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO (ANPED) (2000-2015) | 82 |
| RESULTADOS | 87 |
| 3.3 APRENDIZAGEM HISTÓRICA DE CRIANÇAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL EM ARTIGOS CIENTÍFICOS DO PORTAL SCIENTIFIC ELECTRONIC LIBRARY ONLINE (SCIELO) | 91 |
| 3.4 ENSINO E APRENDIZAGEM DA HISTÓRIA PARA CRIANÇAS: UMA ANÁLISE SOBRE O CAMPO DO ENSINO DE HISTÓRIA A PARTIR DA INVESTIGAÇÃO EM ANAIS DE ENCONTROS CIENTÍFICOS SOBRE ENSINO DE HISTÓRIA | 100 |
| 3.4.1 <i>Características de pesquisas que tratam sobre aprendizagem histórica de crianças publicados nos encontros Perspectivas do Ensino de História e Pesquisadores do Ensino de História entre os anos de 1988 e 2012</i> | 103 |
| RESULTADOS | 114 |
| 3.5 APRENDIZAGEM HISTÓRICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: ESTUDO DE TRABALHOS PRESENTES NO BANCO DE TESES E DISSERTAÇÕES DA COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR (CAPES) | 116 |
| 3.6 RESULTADOS DO LEVANTAMENTO NO PERIÓDICO “HISTÓRIA HOJE” | 134 |
| 3.7 - RESULTADOS DO LEVANTAMENTO NOS PERIÓDICOS CADERNO CEDES E EDUCAÇÃO E SOCIEDADE | 136 |

| | |
|---|-----|
| 3.8 RESULTADOS DO LEVANTAMENTO NA BASE DE DADOS BIELEFELD ACADEMIC SEARCH ENGINE (BASE) | 140 |
| 3.9 O QUE AS PESQUISAS REVELAM SOBRE A FORMA COMO A RELAÇÃO DA CRIANÇA COM O CONHECIMENTO HISTÓRICO EXISTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL? | 159 |
| 3.9.1 A “história” reconhecida como trabalho intencional na Educação Infantil | 160 |
| 3.9.1.1 Ensino de História, Cognição histórica situada e Didática da História | 165 |
| 3.9.1.2 O campo do Ensino de História | 166 |
| 3.9.1.3 Cognição histórica situada e Educação Histórica | 172 |
| 3.9.1.4 Didática da História e Educação Histórica: a relação com os conceitos Consciência e Cultura Histórica | 175 |
| 3.9.2 As práticas não intencionais com o conhecimento histórico na Educação Infantil | 177 |
| CAPÍTULO 4 – A RELAÇÃO DA CRIANÇA COM O CONHECIMENTO HISTÓRICO EM PROPOSTAS CURRICULARES BRASILEIRAS | 181 |
| 4.1 PROPOSTAS CURRICULARES BRASILEIRAS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL: UM PANORAMA | 183 |
| 4.2 APRENDIZAGEM HISTÓRICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: O QUE REVELAM PROPOSTAS CURRICULARES BRASILEIRAS? | 191 |
| 4.2.1 <i>Propostas que anunciam um trabalho intencional com o conhecimento histórico: que aprendizagem histórica é essa?</i> | 196 |
| 4.2.1.1 Aprendizagem histórica e pedagogia da infância: possibilidades identificadas em uma proposta curricular da Educação Infantil | 209 |
| 4.2.2 <i>Desafios da aprendizagem histórica identificadas em propostas curriculares brasileiras voltadas à Educação Infantil</i> | 220 |
| CONSIDERAÇÕES FINAIS | 236 |
| A TEMPORALIDADE TRABALHADA COMO NOÇÕES TEMPORAIS | 237 |
| A SUBVALORIZAÇÃO DA QUESTÃO DA TEMPORALIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL | 242 |
| PERSPECTIVAS SOBRE O DESENVOLVIMENTO DO SENTIDO DE TEMPORALIDADE E A APRENDIZAGEM HISTÓRICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL | 248 |
| REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS | 257 |
| FONTES | 263 |
| DOCUMENTOS | 264 |
| ANEXOS | 266 |
| ANEXO I. ANÁLISE DE PROPOSTAS CURRICULARES BRASILEIRAS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL: A TEMPORALIDADE NO ÂMBITO DO CONHECIMENTO MATEMÁTICO | 266 |
| ANEXO II. ANÁLISE DE PROPOSTAS CURRICULARES BRASILEIRAS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL: O CONHECIMENTO HISTÓRICO NO ÂMBITO DE LINGUAGENS ARTÍSTICAS | 270 |

CAPÍTULO 1 – INTRODUÇÃO

O lugar da filosofia da história não é nas classes mais avançadas da escola, quando tudo já se consumou, mas no início, quando as crianças começam a ingressar no espaço da experiência histórica e este deve ser explorado como campo temporal próprio. (RÜSEN, 2014, p. 187)

Ao realizar a dissertação de mestrado “Aprendizagem histórica na Educação Infantil: possibilidades e perspectivas da Educação Histórica” (OLIVEIRA, 2013), pude identificar que propostas de relação de crianças pequenas¹ com o conhecimento histórico permeavam os documentos analisados. “Permeavam”, porque não havia a intencionalidade de trabalho com o conhecimento histórico, ele era um elemento que constituía propostas de outros campos do conhecimento, não sendo apresentadas possibilidades de aprendizagem relacionadas à História. Esses “silêncios” sobre a relação das crianças com o conhecimento histórico, ganharam voz através de meninos e meninas, entre 4 e 6 anos, com os quais tive a oportunidade de conviver durante a realização da pesquisa empírica.

Eles e elas surpreendiam nas “rodas de conversa” com perguntas como “prof., o que é uma múmia?”, devido ao filme de sucesso do momento. Construíam explicações sobre objetos antigos e pouco utilizados atualmente utilizando como referência experiências adquiridas em outros âmbitos, como em séries que se passam no passado. Adoravam livros infantis, didáticos e paradidáticos com temas históricos que eram disponibilizados nos “cantinhos”², encantavam-se principalmente com as crianças representadas nessas obras sobre as quais perguntavam e comentavam sobre seus brinquedos e roupas. Muitos/as tinham fascínio por dinossauros e alguns contavam sobre experiências com familiares em museus. A dimensão do passado estava também em formas de explicar questões do presente,

1 São compreendidas como “crianças pequenas” aquelas entre 4 e 6 anos de idade, recorte ao qual volta-se essa pesquisa.

2 “Cantos de atividades diversificadas são espaços de brincar organizados previamente por adultos, ou por adultos e crianças, de modo que estas tenham várias possibilidades de atividades simultaneamente. (...) é uma atividade permanente, de frequência diária nos CMEIs, CEIs conveniados e escolas que ofertam educação infantil” (CURITIBA, 2010b, p. 9).

como em conversas sobre o meio ambiente, que se voltavam ao problema do lixo no rio próximo a escola, permitindo que construíssem explicações sobre a enchente que atingia a casa de alguns e como avós e pessoas mais velhas contavam sobre a relação com o rio em outros tempos.

Como ignorar essa dimensão da experiência das crianças? Ou melhor, que pressupostos e concepções podem ter influenciado na maneira como é pensada a relação das crianças com o conhecimento histórico, de forma a negligenciar a importância e a potencialidade da relação das crianças com o conhecimento histórico em seu processo de formação? Ao tratar sobre processo de formação, não me atendo somente ao que elas possam vir a ser, mas considerando quem são, sujeitos históricos e de direitos, que constroem sentidos sobre o mundo nas relações que estabelecem com o meio do qual são parte, também sendo constituidoras da cultura que compartilham. Devem, portanto, ter garantidas as possibilidades de ampliar formas de interpretar e agir no mundo do qual são parte, e o desenvolvimento da consciência histórica desde a Educação Infantil pode ser um contributo a esse processo.

A distância entre os debates do campo de estudos da infância e do campo do ensino de história parece tão grande, que permitiria a construção de duas teses, uma voltada a cada campo, de maneira que termos, conceitos e concepções já conhecidos em cada um pudessem ser melhor compreendidos por quem os desconhece. Mas a formação histórica das crianças exige que sejam encurtadas as distâncias, tarefa que tem exigido bastante de uma professora de história dos anos finais do ensino fundamental e do ensino médio, com formação em licenciatura em história³.

Meu contato inicial com o campo da Educação Infantil se deu por meio do curso de especialização “Educação Infantil e anos iniciais do ensino fundamental”, realizado no ano de 2010, pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG). Cursar essa especialização foi uma maneira de buscar respostas à inquietações que encontrava como professora de história. Em minha formação inicial, tive a oportunidade de adentrar aos debates sobre ensino de história por meio de

³ Graduação realizada em Licenciatura em História, pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), entre os anos de 2004 e 2007.

discussões realizadas no âmbito da Didática da História⁴, especialmente pelo trabalho do historiador e filósofo da História Jörn Rüsen. Desta forma, a interpretação que possuía sobre a teoria da Consciência histórica (RÜSEN, 2001), fundamentava a maneira pela qual eu compreendia a relação dos sujeitos com a história, para além dos contextos formais de educação⁵. Era também a referência pela qual eu buscava construir as relações de ensino e aprendizagem como professora. No entanto, como docente, trabalhava em escolas com realidades e pressupostos sobre ensino de história, educação, formação, sujeitos e metodologias, bastante distintas.

Entre a obrigatoriedade de realizar questões de múltipla escolha para simulados, cumprir apostilas, adequar objetivos de aprendizagem à taxonomia de Bloom e à pedagogia Freinet, e buscar desenvolver um trabalho com o ensino de história na perspectiva do desenvolvimento da consciência histórica, percebia contradições em relação a concepção que possuía, o que me levou a realizar a especialização, visando compreender os fundamentos dessas diversas perspectivas. Ao passo em que realizava o curso de especialização, busquei também aprofundar os estudos sobre o ensino e aprendizagem da história, me identificando com produções acadêmicas do campo da Educação Histórica, que tinham como referência a própria Ciência da História.

A curta disciplina que tive sobre metodologia do ensino de história durante a especialização, era voltada apenas as crianças dos anos iniciais e se referenciava na proposta de ensino de história dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) (BRASIL, 1998). A proposição desse documento e do que era estudado em tal disciplina apresentavam pressupostos diferentes das leituras realizadas sobre o campo da Educação Histórica, e fomentaram a construção da problemática apresentada no trabalho de mestrado e que se dirigia ao ensino de história nos anos iniciais do ensino fundamental.

Ainda no processo de ingresso ao mestrado, a professora Dra. Maria Auxiliadora Moreira dos Santos Schmidt, questionou porque o projeto não era voltado à Educação Infantil. A indagação foi bastante surpreendente, já que

⁴ Durante o período da graduação (2004-2007) fui integrante do Grupo de Estudos em Didática da História (GEDIH-UEPG), coordenado pelo professor Dr. Luis Fernando Cerri.

⁵ Durante a graduação realizei iniciação científica voluntária sobre o tema “Consciência histórica de militantes sociais: aprendizagem formal e informal de história na reeducação da cultura política”, sobre orientação do professor Dr. Luis Fernando Cerri (2006-2007).

nenhuma das leituras realizadas abordavam tal questão. Aprofundava-se então minha aproximação com apaixonante mundo das crianças pequenas e iniciava-se a desafiadora questão de investigar as possibilidades de contribuição da aprendizagem histórica para a formação histórica desses sujeitos.

1.1 APROXIMAÇÕES ENTRE EDUCAÇÃO HISTÓRICA E EDUCAÇÃO INFANTIL: POSSIBILIDADES A PARTIR DE HILARY COOPER E JÖRN RÜSEN

A pesquisadora Hilary Cooper integra um campo de investigação denominado *History Education*, que se desenvolveu em meados da década 1970 na Inglaterra. Esse período, correspondente à segunda metade do século XX, é compreendido como um momento de “crise de paradigmas” das ciências humanas e sociais, colocando em xeque também as formas de produção e apresentação do conhecimento histórico, sua validade, usos e funções sociais⁶. Na Inglaterra, esse movimento influenciou mudanças também na concepção sobre o ensino de história e nas investigações sobre o pensamento histórico dos estudantes, buscando reconhecer a partir de debates da epistemologia da história, elementos constituidores da cognição histórica e suas possibilidades de progressão.

O processo de investigação sobre as ideias históricas dos estudantes buscava compreender a relação que estabeleciam com “conceitos substantivos”, que de acordo com o pesquisador Peter Lee “são os que se referem a conteúdos da história” (LEE, 2001, p.20), como: independência do Brasil, Egito Antigo ou mesmo agricultor, impostos, comércio. A forma como os estudantes se relacionam com esses conceitos passaram a ser investigados a partir de processos denominados “conceitos de segunda ordem”, que significariam um meta-nível, em função do qual a disciplina cobra sua função epistemológica (LEE; DICKISON; ASCHBY, 2004). Esses conceitos dizem respeito aos processos de desenvolvimento da narrativa, evidência, inferência, imaginação e explicação histórica (LEE, 2005).

Como pesquisadora da *History Education*, os pressupostos assumidos por Hilary Cooper permitiram a ampliação do olhar sobre a relação das crianças com o

⁶ O capítulo 1, tópico 1.1 da dissertação de mestrado “Aprendizagem histórica na Educação Infantil: possibilidades e perspectivas da Educação Histórica” (OLIVEIRA, 2013) é dedicado a apresentar o campo de pesquisa denominado Educação Histórica.

conhecimento histórico, bem como sobre as possibilidades de desenvolvimento do pensamento histórico. Na introdução da edição espanhola de sua obra “Didáctica de la historia en la educación infantil y primaria” (COOPER, 2002), Cooper explica que a primeira edição de seu livro, publicado na Inglaterra em 1995, celebrava a inclusão da obrigatoriedade do ensino de história para crianças entre 5 e 8 anos, estabelecido no currículo inglês no ano de 1991. Segundo a autora, buscava-se honrar o profissionalismo, a energia e o entusiasmo com que muitos professores, que antes não haviam considerado a história como uma matéria adequada para crianças muito pequenas, haviam explorado suas possibilidades utilizando fontes históricas diversas para desenvolver a curiosidade das crianças pelo passado.

A primeira edição contemplava, então, uma sistematização que permitia demonstrar aos professores que, ao utilizarem tais recursos e atividades estavam desenvolvendo, ainda que de maneira embrionária, linhas do pensamento histórico que estão no centro dos processos de investigação histórica, tais quais:

seguimiento de causas y efectos del cambio en el tiempo; planteamiento de preguntas acerca de las fuentes históricas: huellas incompletas del pasado que permanecen, y comprensión de las razones por las que, a menudo, hay más de una interpretación válida del pasado. (COOPER, 2002, p.11)

Um dos objetivos do livro era apresentar uma visão geral sobre as possibilidades de investigação do pensamento histórico das crianças em cada uma destas três linhas e mostrar como, mediante uma análise de suas próprias práticas, os professores poderiam modificar, estender e fazer suas contribuições a esta investigação. Estudos de caso realizados por professoras/es da educação básica e estudantes de graduação em parceria com Cooper, foram analisados e contribuíram para fundamentar sua proposta metodológica para a aprendizagem histórica de crianças, resultados que são apresentados na edição espanhola de 2002, como também na obra “Ensino de História na Educação Infantil e Anos Iniciais” (COOPER, 2012), publicada no Brasil no ano de 2012.

De acordo com a pesquisadora, a partir do ano de 1995 novas mudanças curriculares ocorreram e o *Curriculum Guidance for the Foundation Stage* (DfEE/QCA, 2000a), voltado para crianças da Educação Infantil, foi organizado em seis grandes áreas de aprendizagem: “educação pessoal social e emocional”; “comunicação, linguagem, leitura e escrita”; “desenvolvimento das matemáticas”;

“desenvolvimento físico”; “desenvolvimento criativo” e “conhecimento e compreensão de mundo” (COOPER, 2002, p12).

No entanto, Cooper aponta que as novas orientações do currículo inglês influenciaram no abandono de iniciativa das escolas no desenvolvimento de seus próprios planos, de acordo com as necessidades dos alunos e os recursos locais. Desta forma, passaram a adotar os planejamentos lançados pelo governo, compreendidos como menos passíveis de críticas. Essas questões motivaram a pesquisadora a apresentar em seu livro propostas que visavam demonstrar a inter-relação entre a aprendizagem histórica e as diversas áreas do conhecimento, contribuindo para fomentar o desenvolvimento de novas práticas pelos professores/as.

A proposta de Cooper dialoga com o que denomina como “teorias construtivistas de aprendizagem” (referenciando-se em autores como Piaget, Vigotsky, Bruner), ao que define como “linhas do pensamento histórico”. A primeira das três linhas do pensamento histórico é relacionada ao trabalho de investigação das mudanças produzidas no tempo. O capítulo de seu livro em que indica possibilidades de desenvolvimento dessa linha do pensamento histórico por crianças da Educação Infantil foi intitulado “Comprender el cambio en el tiempo” (COOPER, 2002, p. 21).

Na contramão de frequentes interpretações sobre os estudos de Piaget, em que é suposto que crianças não são capazes de aprender ou não se interessam pelo passado pelo fato de não poderem medir o tempo, Cooper considera que os conceitos de tempo são subjetivos e culturais e chama a atenção para o fato de que as crianças estão imersas em concepções de tempo, que influenciam na constituição de suas identidades, o que remete a importância de fomentá-los (COOPER, 2002, p.22).

A pesquisadora discute como desenvolver a compreensão da relação entre tempo subjetivo e tempo mensurado a partir da compreensão de outras dimensões do conceito como: sucessões cronológicas, duração, mudanças no tempo, semelhanças e diferenças entre o presente e o passado e do vocabulário do tempo (COOPER, 2002, p.23). Sugere que os contextos para o desenvolvimento dessas aprendizagens envolvam, por exemplo, o trabalho com a literatura, com canções infantis que falam sobre o passado, fotografias e coleções, fontes históricas que permeiam práticas da Educação Infantil mas podem não ser compreendidas em sua

potencialidade para a aprendizagem histórica. Considerando que “a linguagem é a ferramenta para a abrir o passado” (COOPER, 2002, p.30), Cooper afirma que no processo de descobrirem sobre o passado por meio das fontes, dialogando, explicando e justificando suas ideias entre seus pares e os adultos, as crianças desenvolvem a linguagem do tempo, por meio da qual também desenvolvem conceitos de tempo.

A segunda linha é apresentada no capítulo “Interpretaciones del pasado” (COOPER, 2002, p. 35). Também partindo do trabalho com fontes históricas e de contextos que envolvem o desenvolvimento da linguagem do tempo, Cooper discute a importância de as crianças terem oportunidade de explorar relatos sobre o passado, tendo acesso a diferentes versões, construindo suas interpretações, baseadas no que sabem e explorarem como e porque elas podem diferir. Propõe investigações históricas que partam de temas relacionados as experiências das crianças e a construção de “zonas de jogos” sobre eles. As zonas de jogos são reconstituições (cenários) do contexto investigado, no livro são apresentadas experiências com zonas de jogos reconstituindo castelo, uma venda antiga e uma cozinha antiga. Neles as crianças podem brincar de forma livre e também com a intervenção de professores/as que analisam as formas pelas quais as crianças constroem suas interpretações históricas, suas possibilidades de realizar inferências, de desenvolver a linguagem do tempo e conceitos históricos.

A terceira linha é discutida no capítulo “Deducciones e inferencias de las fuentes” (COOPER, 2002, p. 47). Ainda que até aquele momento não houvesse um estudo sistemático sobre a capacidade das crianças realizarem inferências sobre fontes históricas, Cooper afirma que havia uma consciência cada vez maior de que as crianças pequenas podem fazer perguntas sobre objetos da vida cotidiana do passado.

De acordo com a pesquisadora, a maioria das crianças tem mais oportunidades em casa do que na escola para conversar com um adulto de maneira individualizada, de fazer perguntas abertas e de iniciar um diálogo. Na escola, haveria uma proporção diferente entre crianças e adultos e relações sociais distintas, condições que tornam mais provável que elas questionem aos pais do que aos professores (COOPER, 2002, p. 49). O trabalho que envolve o desenvolvimento da capacidade de fazer inferências e deduções sobre fontes históricas, envolve a construção de perguntas e interpretações sobre o passado, posicionamentos

contraditórios, negociação, exposição de ideias e desenvolvimento de confiança para expô-las. Ela indica que o diálogo aberto na escola pode estender a linguagem interativa em casa, de maneira que as crianças aprendam, pouco a pouco, a falar entre elas com uma finalidade e de forma pertinente, sem o apoio constante do adulto. Processo que lhes proporcionaria a aprender a compartilhar ideias sobre como podem ter sido feitos e utilizados objetos e edifícios, como podem ter afetado a vida das pessoas, a criar e comparar histórias que expliquem sobre quadros, fotografias, objetos e estátuas (COOPER, 2002, p. 50).

Ao considerar que as crianças se relacionam com o conhecimento histórico dentro e fora das instituições de educação, a autora se preocupa com as implicações que a ausência de mediação desses conhecimentos possa gerar em sua formação. Ao buscar compreender a relação que as crianças estabelecem e podem estabelecer com o passado, é possível inferir uma concepção de criança como sujeito histórico e de direitos, lhes dá voz. Desta forma, lança luzes para que possamos compreender a construção dos sentidos que dão ao mundo e coloca o desafio de investigarmos como a história, enquanto ciência, pode contribuir na formação ontológica destes sujeitos, na relação que estabelecem consigo e com o outro. Sobre o significado do desenvolvimento de uma “consciência de passado” na relação com a vida, ela afirma:

desenvolver uma consciência do passado no contexto de nossas próprias vidas, por meio de histórias sobre o passado mais distante, é importante para a compreensão de quem somos, como nos relacionamos com os outros e sobre as semelhanças e diferenças entre nós. Isso permite que possamos entender a maneira pela qual as pessoas se comportam e possibilita entender suas ações, como elas podem sentir e pensar, porque as coisas acontecem. Tal discussão envolve valores centrais. É essencial que, desde o começo, as crianças aprendam a discutir histórias criticamente, pois “Histórias são o reservatório de valores: *mude os indivíduos das histórias e a vida da nação e diga a eles mesmos, e você muda os indivíduos e as nações*” (OKRI, 1996)” (COOPER, 2006, p. 184).

No trabalho de mestrado, as proposições de “descobrir sobre o passado” e “aprender a discutir histórias criticamente” foram analisadas à luz do caráter didático da História enquanto ciência. Nesse sentido, a preocupação com essas questões não se limitava ao reconhecimento da importância sobre “conhecer” histórias do passado, mas do pressuposto de que as formas pelas quais as crianças aprendem a se relacionar com o conhecimento histórico, influenciam na construção de

significados sobre o mundo em que vivem e na possibilidade de perspectivar o futuro. Os elementos sugeridos por Hilary Cooper podem ser considerados como constitutivos da relação entre a aprendizagem e o ensino de História e entendidos como referência para a construção de uma teoria da Didática da História.

A Didática da História é compreendida nesse trabalho como a ciência da aprendizagem histórica, que trata da “ampla discussão de como se pensa a história, quais são as origens da história na natureza humana, e quais são seus usos para a vida humana” (RÜSEN, 2010a, p.24), tendo como referência as contribuições do teórico e filósofo da história Jörn Rüsen.

Na perspectiva ruseniana, comprehende-se que é intrínseco aos seres humanos na vida em sociedade o desenvolvimento de uma consciência relativa ao tempo, denominada consciência histórica. Ela refere-se a síntese das operações mentais específicas da cognição histórica pelas quais os seres humanos interpretam a “experiência temporal de seu mundo e de si mesmos, de forma tal que possam orientar, intencionalmente, sua vida prática no tempo” (RÜSEN, 2001, p.56, 57). Há então uma constituição de sentido na qual o passado possa tornar-se presente no quadro cultural de orientação da vida prática, expresso na e pela narrativa histórica:

A constituição de sentido produzida pela narrativa histórica a partir da experiência no tempo opera-se em quatro planos: a) no da percepção da contingência e diferença no tempo; b) no da interpretação do percebido mediante a articulação narrativa; c) no da orientação da vida prática atual mediante os modelos de interpretação das mudanças temporais plenos da experiência do passado e, por fim, d) no da motivação do agir que resulta dessa orientação. 'Sentido' articula percepção, interpretação, orientação e motivação. De maneira que a relação do homem consigo e com o mundo possa ser pensada e realizada na perspectiva do tempo. Sentido histórico na relação com o mundo significa uma representação da evolução temporal do mundo humano tanto baseada na experiência quanto orientadora e motivadora do agir. Também na relação do homem com si mesmo, o tempo é interpretado em consecução, de modo que seja alcançado um mínimo de consistência do 'eu': a identidade histórica. (RÜSEN, 2001, p. 155,156)

De acordo com Schmidt, a aprendizagem histórica pode, de fato, ser compreendida como aprendizagem quando possibilita a mudança dos padrões de

interpretação do passado⁷, “o que pressupõe um processo de internalização dialógica e não passiva do conhecimento histórico, além de uma exteriorização para fora, no sentido de mudar a relação com a vida prática e com o outro” (SCHMIDT, 2009c, p.15), processo no qual precisam ser trabalhadas as competências narrativas da consciência histórica (experiência, interpretação e orientação).

No contexto da dissertação de mestrado, a teoria de Rüsen subsidiou a análise sobre a potencialidade que as propostas de Cooper apresentavam para a aprendizagem histórica de crianças pequenas na perspectiva da formação histórica. Para Rüsen, a pretensão da racionalidade histórica é eficaz na prática como formação histórica, como desenvolvimento da competência narrativa (percepção - experiência, interpretação, orientação) da consciência histórica. Essas estão correlacionadas, e podem ser compreendidas como as três dimensões de aprendizado da formação histórica (RÜSEN, 2010b, p. 103; RÜSEN, 2010a, p. 114). As dimensões da aprendizagem histórica na teoria ruseniana, foram interpretadas no trabalho de mestrado da seguinte forma:

a operação que se refere à *experiência*, ou *percepção*, deve envolver a busca do conteúdo empírico do saber histórico, e a experiência da antiguidade do passado tornar-se consciente, abrindo o potencial futuro do presente. O caráter histórico de algo então não consiste apenas em ter ocorrido no passado, mas numa determinada qualidade temporal que distingue o passado qualitativamente do presente; ele é passado em relação ao tempo presente e de alguma forma permanece como passado, neste. É o desenvolvimento do

⁷ Padrões de interpretação do passado referem-se a formas de constituição de sentido ao tempo, e foram definidos por Rüsen a partir da análise do pensamento historiográfico; sendo elas constituição tradicional, exemplar, crítica e genética. Em sua forma tradicional, o nexo entre passado, presente e futuro é percebido como uma permanência de modelos de vida precedentes, e a constituição identitária é influenciada pela adoção de ordens, regras e padrões já estabelecidos. No modo exemplar, outras formas de vida temporalmente diferentes podem ser abrangidas, no entanto, não são necessariamente temporalizadas; casos são tomados como regras para julgar e orientar as ações no tempo. A forma de atribuição crítica de sentido percebe a possibilidade de romper com as representações que se tem do curso do tempo, apresenta-se uma forma consciente de tomar posição em contraposição a comportamentos sociais predominantes ou prescritos, a partir da formulação de um ponto de vista histórico próprio. No modo genético a mudança no tempo é apreendida e perspectivada mediante a alteridade do passado, o tempo é temporalizado, e a articulação de posições e perspectivas divergentes permite perceber a vida social em sua complexidade (RÜSEN 2010b, p. 44- 62; SCHMIDT, 2011b, p. 29). Estas formas de atribuição de sentido podem coexistir e refletir-se mediante as condições e circunstâncias dadas da vida. Como subsídio para pensar a aprendizagem histórica, não são categorias fechadas. A partir de investigações realizadas por pesquisadores da Educação Histórica a respeito da consciência histórica de jovens, crianças e professores, a teoria ruseniana, que emerge dos fundamentos da filosofia e da didática da história, tem sido apropriada de forma dialógica com as teorias do quadro da educação. (OLIVEIRA, 2013, p. 28, 29)

olhar histórico voltado à alteridade do passado, capaz de sensibilizar a consciência para a especificidade de seu tempo presente (RÜSEN, 2010b, p. 111, 112, 113; 2010a, p.85, 86). “O passado somente será aprendido quando for experimentado historicamente e quando for distinguido o passado do presente. A experiência histórica deixa, ao mesmo tempo, o presente passar pelo passado, e isto se torna presente “histórico”. Esse presente possui uma qualidade temporal própria, que pode ser ressaltada por aqueles que pertencem ao verdadeiro presente (por exemplo, quando as crianças descobrem que o tempo que representava seus avôs, quando contam da sua própria infância, é outro)”. (RÜSEN, 2012, p. 87)

A dimensão *interpretativa* no processo de aprendizagem da formação histórica, aumenta a competência para encontrar *significado* ao transformar o aumento da experiência em uma mudança produtiva do modelo de interpretação. “Tais modelos ou padrões de interpretação integram diferentes tipos de conhecimento e experiência do passado humano em um todo abrangente – ou seja, uma 'imagem da história'. Eles dão aos fatos 'significado' histórico” (RÜSEN, 2010a, p.86). Nesse processo, os modelos de interpretação são utilizados no processamento da experiência e da organização do saber, colocam-se em movimento, tornam-se flexíveis, conscientemente refletidos e argumentativamente utilizáveis; colocando o saber histórico em *perspectiva*, na qual esta pode ser demonstrada e até modificada argumentativamente (RÜSEN, 2010b, p.114, 115).

A competência de *orientação* através do aprendizado histórico, pode ser descrita como a capacidade de perceber a historicidade do próprio eu e de seu mundo, reconhecendo as chances de formação existentes em si e em seu agir. Os elementos históricos específicos presentes na interpretação humana que os sujeitos têm de si e de seu mundo, referem-se aos lados diacrônicos internos (identidade) e externos (práxis) de orientar a própria existência, e devem ser aprendidos (RÜSEN, 2010a, p.88, 2010b p. 116,117). “Pelo lado externo subentende-se o significado abrangente do passado, presente e futuro dado às mudanças temporais nas circunstâncias e nas relações das vidas humanas: a este lado pertencem os componentes essenciais da ação intencional – ou seja, as perspectivas de futuro sustentadas pela experiência. Pelo lado interno comprehende-se a auto-conceituação temporal dos sujeitos pela qual se comprehendem e se expressam a respeito das mudanças temporais em suas vidas. Por esse conceito eles permanecem os mesmo, apesar das transformações do seu mundo. A “identidade histórica” é o termo comum para a consistência diacrônica dos sujeitos no curso do tempo. Essa identidade é especificamente histórica quando suas dimensões temporais ultrapassam as fronteiras da sua própria vida e a finitude dos indivíduos é superada por meio da memória”. (RÜSEN, 2010a, p.88) (OLIVEIRA, 2013, p. 36, 37).

A teoria de Rüsen permitiu analisar a potencialidade da proposta metodológica de Hilary Cooper para o desenvolvimento da competência narrativa da consciência histórica de crianças pequenas. Os resultados dessa interlocução são apresentados no capítulo 1 do trabalho de mestrado, e constituíram categorias

organizadas em: a) Experiência do passado a partir de fontes históricas; b) Interpretação da experiência do passado; c) Desenvolvimento do sentido de temporalidade. Essas categorias foram tomadas como referência para a investigação realizada durante a dissertação, sobre como a questão da aprendizagem histórica estava presente em documentos orientadores da prática pedagógica na Educação Infantil, elaborados pela Secretaria Municipal de Educação de Curitiba – Departamento de Educação Infantil, e para a realização da Pesquisa Colaborativa desenvolvida em uma turma de pré II, com crianças entre 4 e 6 anos, onde foi possível identificar expressões do pensamento histórico de crianças pequenas.

1.2 CONTRIBUIÇÕES DA PESQUISA DE MESTRADO PARA O DEBATE SOBRE A APRENDIZAGEM HISTÓRICA DE CRIANÇAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Uma das questões identificadas na dissertação de mestrado foi a escassez de produções acadêmicas sobre o ensino e aprendizagem da História para crianças da Educação Infantil. Naquela ocasião, foram lançadas algumas suposições sobre esta lacuna, que parecia também encontrar eco na desconfiança e questionamentos acerca do tema, quando apresentado para colegas do campo da pedagogia ou mesmo da história. As hipóteses sugeriam que compreensões fundamentadas em interpretações da psicologia genética poderiam divergir da possibilidade de crianças pequenas aprenderem história, por entenderem que estas ainda estariam desenvolvendo seu sentido de temporalidade e, portanto, ainda não estariam “preparadas” para trabalhar com um conhecimento que abarca também o passado. Outra hipótese, advindo das leituras realizadas sobre o campo da Educação Infantil, seria o receio de um processo de “escolarização precoce”, em uma possível transposição da estrutura da disciplina de história presente no ensino fundamental, aplicada as crianças da Educação Infantil, desconsiderando por conseguinte as especificidades da educação de crianças pequenas. Em ambas as hipóteses havia também determinadas concepções sobre história, seu ensino e aprendizagem, mas não havia ainda elementos empíricos suficientes para problematizar e analisar essas questões.

A pesquisa voltou-se então para a análise de propostas que orientavam as práticas pedagógicas na Educação Infantil. Foi realizado um levantamento de documentos institucionais vigentes⁸, produzidos pelas esferas nacional (Brasil), estadual (Paraná) e municipal (Curitiba). Delimitou-se a análise a documentos elaborados pela Secretaria Municipal de Educação de Curitiba- Departamento de Educação Infantil. A definição teve como critério o fato de que a Educação Infantil, como primeira etapa da Educação Básica, é uma responsabilidade atribuída ao Poder Público municipal. Desta forma, os documentos produzidos pela SME-Educação Infantil eram a referência para o desenvolvimento do trabalho das/os professoras/es da rede municipal e para o processo de formação continuada oferecida pelo município, além de contemplarem orientações de caráter normativo do governo federal, como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI/2009). Foram analisados seis documentos produzidos entre os anos de 2006 e 2011, que possuíam um caráter *prescritivo*, ou seja, *orientavam* a prática pedagógica ao apresentarem *objetivos* e *estratégias* de aprendizagem⁹.

As categorias desenvolvidas para inferir “se” e “de que forma” a questão da aprendizagem histórica estava presente nesses documentos, foram construídas tendo como referência a interlocução estabelecida entre os estudos da pesquisadora inglesa Hilary Cooper (2002, 2006, 2012) sobre aprendizagem histórica de crianças da Educação Infantil e Anos Iniciais e a teoria da consciência histórica, do historiador alemão Jörn Rüsen.

Na rede municipal de Curitiba, as áreas do conhecimento estavam organizadas na Educação Infantil em: Identidade; Relações Sociais e Naturais; Linguagens (corpo e movimento; oralidade; Linguagens artísticas; leitura e escrita); e Pensamento lógico-matemático, denominadas como “áreas de formação humana”. As orientações para o trabalho pedagógico eram definidas nas “Diretrizes Curriculares para a Educação Municipal de Curitiba – Educação Infantil” (CURITIBA,

⁸ Documentos vigentes no período da investigação realizada entre os anos de 2011 e 2012.

⁹ Documentos selecionados para o estudo: Diretrizes Curriculares para a Educação Municipal de Curitiba – Educação Infantil (2006); “Objetivos de aprendizagem – uma discussão permanente” (CURITIBA, 2008); Cadernos pedagógicos: “Oralidade” (CURITIBA, 2009a), “Movimento” (CURITIBA, 2009b) e “Arte – Linguagem visual e teatral” (CURITIBA, 2011a); e “Leitura e contação na Educação Infantil” (CURITIBA, 2010a) que integra os “Referenciais para estudo e planejamento na Educação Infantil”.

2006). Houve uma revisão que gerou um documento complementar chamado “Objetivos de aprendizagem – uma discussão permanente” (CURITIBA, 2008).

Além desses documentos haviam os Cadernos pedagógicos que contemplavam a área de formação humana “Linguagens”, sendo eles: “Oralidade” (CURITIBA, 2009a), “Movimento” (CURITIBA, 2009b) e “Arte – Linguagem visual e teatral” (CURITIBA, 2011a). Os cadernos pedagógicos tinham como característica apresentar referenciais teóricos a respeito de áreas específicas e relatos de experiências, desenvolvidas por professores/as em Centros de Educação Infantil Municipais (CMEIs) e Centros de Educação Infantil (CEIs) conveniados. O documento “Leitura e contação na Educação Infantil” (CURITIBA, 2010a) integrava um conjunto de cinco documentos, produzidos pela SME - Departamento de Educação Infantil que constituíam os “Referenciais para estudo e Planejamento na Educação Infantil”, tendo como finalidade subsidiar as reflexões e a elaboração do planejamento pedagógico de docentes.

A análise dos documentos revelou a presença de propostas de relação das crianças com o conhecimento histórico em diferentes áreas de formação humana, por meio de histórias da literatura, brincadeira antigas, patrimônio cultural, fotografias e relatos pessoais. No entanto, foi possível constatar a ausência da história enquanto conhecimento específico. Com isso, as propostas que abarcavam a relação com o conhecimento histórico não consideravam as aprendizagens específicas ali envolvidas, algumas vezes preenchidas com termos como “aprendizagens significativas”.

Um dos exemplos da forma ambígua pela qual a relação com o conhecimento histórico estava presente nos documentos municipais, foi identificada na proposição do trabalho com o Patrimônio Cultural. No documento “Objetivos de aprendizagem: uma discussão permanente” (CURITIBA, 2008) são apresentados como objetivos para a área de formação humana Linguagens/ linguagem artística – visual:

Linguagens artísticas –

Linguagem visual/ objetivos de aprendizagem para crianças de 4 a 5 anos

Objetivo geral

Conhecer, apreciar, analisar, produzir e respeitar diferentes linguagens artísticas, podendo relacionar elementos da sua cultura com elementos da cultura artística historicamente acumulados.

Objetivo específico

Conhecer e interessar-se por manter o patrimônio cultural, reconhecendo a sua importância e o seu papel nesse processo

(CURITIBA, 2008, p.20) [grifo nosso]

No ano de 2011 foi lançado o Caderno Pedagógico “Arte - Linguagem visual e teatral” (CURITIBA, 2011a), com orientações específicas para o trabalho com o patrimônio cultural apresentando também os subitens: “interagindo com o patrimônio cultural” e “compartilhando experiências educativas”. A definição de patrimônio cultural no documento é estabelecida a partir da Constituição Brasileira de 1988, compreendendo-o como

os bens de natureza material e imaterial, tomados individualmente ou em conjunto, portadores de referência à identidade, à ação, à memória dos diferentes grupos formadores da sociedade brasileira, nos quais se incluem:

- I - as formas de expressão;
 - II - os modos de criar, fazer e viver;
 - III - as criações científicas, artísticas e tecnológicas;
 - IV - as obras, objetos, documentos, edificações e demais espaços destinados às manifestações artístico-culturais;
 - V - os conjuntos urbanos e sítios de valor histórico, paisagístico, artístico, arqueológico, paleontológico, ecológico e científico.
- (BRASIL, 1988, artigo 216)

A análise realizada, tendo como referência a teoria de Rüsen, permitiu apontar que o que é compreendido como “Patrimônio Cultural” carrega consigo não apenas o passado, mas uma articulação entre passado, presente e futuro. Refere-se a elementos da “cultura histórica¹⁰”, são o “esforço de uma sociedade de assegurar por meio de recordações coletivas, uma autocompreensão aceitável, de preservar sua identidade histórica” (RÜSEN, 2012, p. 155). Há portanto, no patrimônio cultural preservado, a articulação de uma mensagem, de uma imagem sobre “a história”. Ela é construída em um presente por demandas de sujeitos em compreendê-lo, que os fazem interpretar a experiência do passado de tal forma que os permitam perspectivar o futuro. Assim, o passado que permanece no presente como patrimônio cultural, é fruto de escolhas e intenções (OLIVEIRA, 2013, p. 85).

¹⁰ Quando utilizamos o conceito consciência histórica, é importante levar em consideração que os processos de orientação que resultam da interpretação da experiência humana no tempo não ocorrem em abstrato, mas em um meio social amplo e complexo a que Rüsen define como Cultura histórica. Cultura histórica como práxis social é a forma como o autor discutiu o conceito em sua *Historik* (2015), ou seja, os processos de orientação se relacionam com um complexo amplo da Cultura Histórica, essa pode ser pensada a partir de aspectos em que certos padrões (ou a falta deles) atua na relação entre a Cultura e as consciências históricas. Esses aspectos podem ser relacionados a estética, retórica, política, cognitiva, moral, didática, religiosa, e a dimensão da visão do mundo (da ideologia) (RÜSEN, 2016, p. 167, 168).

A concepção teórica de criança apresentada nessas propostas coaduna com a perspectiva do sujeito capaz que, na interação com os bens culturais não realizam uma apropriação submissa, mas sim dialética. Ao citar Crawford; Jaramillo; e McLaren o documento expressa que as crianças “criam e contestam a cultura *por meio da aprendizagem*, especialmente quando sua comunidade, suas práticas compartilhadas, suas identidades e seus significados são validados” (CRAWFORD; JARAMILLO; MCLAREN, 2008, p.15 apud CURITIBA, 2011, p. 64)[*grifo nosso*].

Há uma preocupação em mobilizar o interesse, a compreensão, a valorização e a preservação do patrimônio cultural. Tomando-o também como meio de sensibilização pessoal, “que possibilita, ao sujeito, apropriar-se de múltiplas linguagens, tornando-o mais aberto para a relação com o outro, favorecendo a percepção de identidade e de alteridade” (LEITE; OSTETTO, 2005, p.23). Nesse sentido,

explorar os espaços e desvelar a arte e a cultura num processo de interação que articule *momentos de visitas culturais* em museus, ruas, praças, parques, entre outros, e *provoquem aprendizagens significativas com os costumes, com as tradições*, enfim, com o contexto das crianças (CURITIBA, 2011, p. 64)[*grifos nossos*]

O que é denominado como “aprendizagens significativas” atribuídas como resultado da relação entre as crianças e o patrimônio cultural, prenhes de sentidos históricos que se expressam em costumes e tradições, representam uma das lacunas identificadas na investigação. Há, nestes espaços, o conteúdo empírico da história no qual, o que se espera da aprendizagem histórica, pode ser tanto uma apropriação “da história” objetiva, de informações - e que também influenciam na constituição da consciência histórica-, como podem ser uma oportunidade de aprendizagem histórica que envolvem formas de recepcionar, lidar, tomar posição e utilizar esse saber (OLIVEIRA, 2013, p,87).

O que a pesquisa revelou é a ausência de processos de aprendizagem que envolvam a relação das crianças com conhecimentos que abrangem o passado. Isso se expressa também na forma pela qual o trabalho da pesquisadora Maria de Lourdes de Alencar Parreiras Horta (HORTA, 2003), é utilizado para tratar da questão da Educação Patrimonial:

Trata-se de um processo permanente e sistemático de trabalho educacional centrado no Patrimônio Cultural como fonte de conhecimento e enriquecimento individual e coletivo. Isto significa

tomar os objetos e expressões do Patrimônio Cultural como ponto de partida para atividade pedagógica, observando-os, questionando-os e explorando todos os seus aspectos, que podem ser traduzidos em conceitos e conhecimentos. (HORTA, 2003, p.1 apud CURITIBA, 2011, p. 65)

No trabalho de Horta os objetos e expressões do patrimônio cultural são tomados como fontes primárias, a partir das quais os processos de aprendizagem se realizam ao analisá-las como fontes históricas. No entanto, essa perspectiva não é apresentada no documento, que limita as aprendizagens à ênfase na ampliação dos conhecimentos relacionados à linguagem artística visual, apresentando lacunas no que diz respeito à aprendizagem que abarca também a relação com o conhecimento histórico.

As implicações da ausência de elementos sobre a aprendizagem histórica também puderam ser notadas no tópico do caderno pedagógico¹¹ em que são compartilhados relatos de práticas realizadas por professoras, como o projeto “Curitiba, minha cidade¹²”:

QUADRO 1: “Projeto Curitiba, Minha cidade” Caderno Pedagógico “Arte- Linguagem visual e teatral” (CURITIBA, 2011a)

CURITIBA, MINHA CIDADE

“Segundo a pedagoga, o trabalho teve início em uma conversa sobre a cidade de Curitiba, **para investigar os conhecimentos que as crianças tinham a respeito do assunto. Através de fotos antigas e atuais da cidade, assim como de obras de arte, estabeleceram um diálogo muito rico sobre coleções e museus.** As crianças lembraram que havia na sala uma coleção de tampas, que foi organizada, por meio da classificação e ordenação. Como tarefa, foi solicitado às crianças que faziam coleções que as trouxessem para os colegas conhecerem. No dia seguinte, **uma criança trouxe a coleção do pai, que era de chaveiros, e todos a apreciaram com muito cuidado.** Num outro momento, as crianças foram convidadas a realizar uma **pesquisa na internet sobre os espaços da cidade que guardam coleções.** Durante a pesquisa, puderam conhecer vários lugares que poderiam visitar. Na sequência, a professora propôs uma visita a um daqueles espaços pesquisados. As crianças ficaram muito empolgadas com a ideia. Para organizar essa atividade, as profissionais visitaram previamente alguns espaços para, só então, **definir que levariam as crianças ao setor histórico da cidade.** Como estratégia de preparação e mediação, as profissionais planejaram uma visita simulada, **em que organizaram o espaço da unidade com imagens de obras de arte selecionadas a partir do material Museu na Escola**¹³. Nesse momento, conversaram com as crianças a

11 Caderno Pedagógico “Arte- Linguagem visual e teatral” (CURITIBA, 2011a).

12 Atividade realizada na Escola Municipal Professora Maria de Lourdes Lamas Pegoraro- NRE-CJ, com uma turma de pré-escola.

13 Museu na escola é um projeto de parceria entre a Secretaria Municipal da Educação e a Fundação Cultural de Curitiba. “Disponibiliza material educacional organizado e produzido para professores e estudantes da Rede Municipal de Ensino a partir do acervo público da cidade de Curitiba. As obras

respeito de como proceder nesses locais, **o porquê de não poder tocar nas obras** e fizeram todos os combinados para a visita. O dia da visita, segundo as profissionais, foi maravilhoso: “Percebemos que as crianças realmente haviam aprendido, pois relacionaram as fotos que viram na Casa Romário Martins e no Memorial de Curitiba com as fotos vistas na escola”. De volta à escola, as **crianças puderam conversar sobre a visita, com o auxílio das fotografias tiradas durante a estada e agora projetadas**. A partir desse diálogo, escreveram um texto coletivo para registrar aquele momento singular nas suas vidas. **“No dia 29 de agosto, nossa turma visitou o Centro Histórico da nossa cidade. Lá visitamos o memorial de Curitiba, o Museu de Artes Sacra, o Relógio das Flores, as Ruínas de São Francisco e o Belvedere. No fim do passeio fizemos um lanche bem gostoso”**. Para finalizar o trabalho, as profissionais organizaram **uma exposição das fotos tiradas durante a visita, bem como de trabalhos desenvolvidos posteriormente nos cantos de artes visuais, para compartilhar com as famílias**. As profissionais relataram que **o desenvolvimento desse trabalho foi muito significativo, porque proporcionou aprendizagens tanto para as crianças quanto para elas mesmas e também para as famílias**”. (CURITIBA, 2011, P. p.69, 70, 71, 72)

Esse relato apresenta características semelhantes a outros presentes nos documentos. No trabalho de mestrado, foram analisadas as possibilidades e potencialidades que apresentam para a aprendizagem histórica, ao abarcarem não apenas “temas históricos”, mas também pela presença de fontes históricas. No entanto, evidenciam-se como lacunas os processos de aprendizagem relacionados ao conhecimento histórico e ao que se define como “aprendizagens”. Que elementos caracterizam um “diálogo muito rico”? Que questões emergem das crianças ao analisarem uma coleção de chaveiros antigos, fotografias sobre a cidade ou em suas conversas sobre a visita? Que relações as crianças teriam estabelecido entre as fotos vistas na escola e nos espaços visitados? As aprendizagens proporcionadas as crianças, professoras e famílias teriam sido a apropriação (e reprodução) das narrativas apresentadas nesses espaços?

apresentadas retratam o pensamento artístico de diferentes épocas e lugares. Contemplam diversas formas de expressão e, a partir de um roteiro dialógico, sugere temas e trajetos a serem percorridos pelo leitor. Composto por um caderno de estudos para o professor, dois encartes (um mapa e uma linha do tempo), 100 pranchas com imagens bidimensionais diferentes artistas e épocas, 1 DVD com obras tridimensionais, monumentos e obras de rua e um suporte expositor. Este material tem como objetivo despertar o olhar sensível e reflexivo sobre o mundo da arte por meio do contato com as reproduções das obras que compõem o acervo municipal. Foram publicados 4.800 exemplares, distribuídos entre as unidades de ensino e bibliotecas da Rede Municipal de Ensino, instituições de ensino superior, Biblioteca Pública do Paraná e Fundação Cultural de Curitiba. Foram distribuídos também para escolas da Rede Estadual e Particular de Curitiba e da Região Metropolitana. (Disponível no site: http://www.cidadedoconhecimento.org.br/cidadedoconhecimento/downloads/arquivos/4210/download_4210.pdf)

Como forma de investigar essas questões que diziam respeito a expressão do pensamento histórico das crianças no contexto de propostas que envolviam o conhecimento histórico, foi realizada uma pesquisa fundamentada na metodologia da Pesquisa Colaborativa (IBIAPINA, 2008) e da Observação Participante (VIANNA, 2007). Em colaboração com as professoras Emília e Mafalda¹⁴, foi possível desenvolver práticas que abordavam de maneira intencional a aprendizagem histórica e, desta forma, identificar expressões do pensamento histórico de crianças entre 4 e 6 anos de idade. Esses resultados são apresentados no capítulo 4 da dissertação, organizados nos subtítulos: 4.2 Possibilidades do trabalho com fontes históricas; 4.2.1 Relação com o passado a partir da obra de Van Gogh; 4.2.2 Experiência do passado a partir de fotos e objetos de família; 4.2.3 Experiência e interpretação do passado a partir de um patrimônio histórico; 4.2.4 Conceitos substantivos nas vozes das crianças; 4.3 Linguagem do tempo.

1.2.1 Expressão do pensamento histórico de crianças pequenas no contexto de práticas da Educação Infantil

Um dos contextos investigados foi uma visita ao museu Alfredo Andersen (Curitiba-PR), oportunizado pelo curso que a professora Emília estava realizando na área de Linguagem artística-visual, ofertado pela SME - Departamento de Educação Infantil¹⁵. Lá as crianças tiveram contato com narrativas sobre a história do artista através de teatro de bonecos, por meio de suas obras e objetos pessoais. A visita ocorreu em uma sexta-feira e na segunda-feira seguinte realizamos uma roda de conversa sobre a experiência. A exposição de alguns recortes sobre essa experiência serão aqui apresentados por permitirem analisar formas pelas quais as crianças são capazes de se relacionar com o conhecimento histórico. Tais

¹⁴ Pseudônimos das professoras da turma de pré II que foram colaboradoras da investigação. Sobre isso ver cap.3 “Possibilidades e perspectivas da aprendizagem histórica na Educação Infantil: contribuições de uma pesquisa em colaboração”, da referida dissertação.

¹⁵ A análise sobre essa experiência foi realizada na dissertação de mestrado e no artigo “Eu acho que a janela era para iluminar a casa porque não existia luz naquela época”: Aprendizagem Histórica nas vozes de crianças da Educação Infantil (OLIVEIRA; SCHMIDT, 2013), publicado nas atas do Simpósio Nacional de História promovido pela ANPUH. Disponível no site: http://www.snh2013.anpuh.org/resources/anais/27/1364949763_ARQUIVO_ANDRESSAOLIVEIRA_ANPUH2013.pdf

processos caracterizam o que denominamos como “lacunas” nos documentos analisados no contexto do trabalho de mestrado.

Ao conhecerem o espaço, que hoje além de museu é uma galeria de arte, as crianças se depararam com paredes brancas preparadas para a exposição de obras que contemplavam também exposições de outros artistas. Lhes foi apresentada pela monitora parte de uma parede que preservava a pintura antiga, denominada como “janela de restauro”. No momento da visita nenhum questionamento fora realizado pelas crianças. No entanto, dúvidas sobre seu significado geraram debates posteriormente, durante a roda de conversa, onde a menina Ana indagou: “As escultura, tinha uma parte das parede que eles descobriram que era uma janela, só que não tinha janela, não tinha vidros”. A dúvida sobre a “janela de restauro”, levantada por Ana, também era compartilhada por outras meninas e meninos:

Pesquisadora Andressa: Vocês lembram o que era é isso gente?
(crianças falam ao mesmo tempo)

Erick: A gente veu a casa do Alfredo Andersen

Pesquisadora Andressa: Vocês lembram o que era aquela janela?
Por que que ela chama aquilo de janela?

Rosa: **Aquela era uma janela de cristal**

Pesquisadora Andressa: Era uma janela aquilo mesmo? Que nem essa daqui que dá pra rua?

Crianças: Nãão!!!

Ernesto: **Era que nem uma... Que nem uma... porta! E tinha um monte de marca e também um monte de folha e também tinha... e era quadrado e também tinha umas retângulos.**

Rosa (fala só identificada durante a transcrição): **Era pra respirar**

Pesquisadora Andressa: Vocês lembram que cor que era a parede inteira da casa?

Crianças: “brancaa”

Pesquisadora Andressa: E ela sempre foi branca?

Crianças: “Não”, “Sim” (falam ao mesmo tempo)

Miguel: **Porque eles pintaram ela de branca, e depois... verde e depois e vermelha.**(...)

Erick: Tinha uma casa...

Jorge: **Porque a casa deles já tavam velha**

(Transcrição da gravação em áudio -24/09/2012)

(OLIVEIRA, 2013, p. 170)

As crianças construíam suas explicações de acordo com o que viram, ouviram e interpretaram sobre o fato de existir no local uma janela de restauro. A conversa prosseguiu, com as crianças contando e apresentando suas interpretações sobre os quadros e objetos. No entanto, em meio a outros assuntos, Rosa, que até então não havia mais participado da conversa, voltou a questão da janela, lançando outra hipótese para a questão:

Professora Mafalda: Fala Rosa, a Rosa está com a mão levantada
 Rosa: ***Eu acho que a janela era para iluminar a casa porque eles não existia luz naquela época.***

Pesquisadora Andressa: Como que é Rosa?

Professora Mafalda: Olha lá a Rosa tá falando pré II!

Rosa: ***Aquela janela era para respirar e pra sair sol, porque não existia luz naquela época, então aquela janelona servia pra respirar e pra bater sol dentro das casas.***

(Transcrição da gravação em áudio -24/09/2012)

(OLIVEIRA, 2013, p. 171)

Rosa tratava sobre a janela que lhe havia chamado a atenção, não a janela de restauro, mas a que compunha o espaço daquele patrimônio histórico e se diferenciava das que conhecia. Utilizando uma expressão que designa um tempo passado (“naquela época”), construiu uma explicação histórica para a compreensão sobre a questão tendo como referência *evidências* que identificou (o tamanho da janela, o fato de a casa ser antiga), o *saber histórico* que possuía (nem sempre existiu luz elétrica), e sua *imaginação histórica* para preencher as lacunas que constituíam o problema que percebeu.

De acordo com Rüsen, “o aprendizado histórico, inserido na dimensão da experiência, torna-se um processo de formação, sempre que tenha constituído determinada competência experiencial” (2010b, p. 112). Com isso, ele aponta o processo em que as experiências históricas são conscientes, o movimento de busca do conteúdo empírico do saber histórico nasce do próprio sujeito, “de sua curiosidade empírica”. É possível apontar que a explicação construída por Rosa, indica um processo de desenvolvimento da cognição histórica, em que a dimensão da experiência histórica transita do lado passivo ao ativo:

Algo se impõe, de fora, à consciência, mas é esta que, ao registrá-lo, o processa com recursos interpretativos próprios, fazendo-o perceptível e cognoscível. O processo de transformação da experiência, no qual o aprendizado se torna formação, é uma transferência da ênfase do lado passivo para o ativo. O sujeito transcende seus próprios limites e os do saber histórico que lhe é dado e põe-se a busca de novas experiências históricas. Nesse movimento, ele agrupa a si novas dimensões da experiência histórica, correspondentes a seus próprios interesses, aspirações e esperanças. (RÜSEN, 2010b, p. 112)

Prosseguindo o diálogo, que permitia explorar a capacidade das crianças pensarem sobre determinado passado em sua qualidade temporal, perguntei como

elas achavam que era viver quando não havia luz elétrica, ao qual Rosa respondeu “Eu acho que de noite era muito escuro andar nas casas, daí eles acendiam velas”. Com isso, lançou uma hipótese sobre como as pessoas agiam, em um contexto diferente do que ela possuía no presente. Perguntei então o que as crianças faziam durante a noite em suas casas:

Rosa: A gente acende as luzes, porque agora existe luz.

Carlos: A gente dorme, janta

Miguel: Escova os dentes

Criança: A gente dorme, escova os dentes, janta.

Pesquisadora Andressa: E vocês brincam, o que mais vocês fazem?

Rosa: Espera a barriga baixar.

(Transcrição da gravação em áudio -24/09/2012)

(OLIVEIRA, 2013, p. 172)

Então perguntei o que achavam que Alfredo Andersen, fazia durante a noite:

Jorge: Dormia.

Pesquisadora Andressa: Será que ele só dormia? O que será que eles faziam para se divertir?

Jorge: Eles brincava.

(crianças: eu quero falar, eu quero falar!!)

Pesquisadora Andressa: Brincavam? E do que podia ser?

Ana: Ele ficava pintando os quadros delas enquanto elas brincava de noite.

Pesquisadora Andressa: à luz de velas será, porque não tinha energia elétrica?

Ana: é.

(Transcrição da gravação em áudio -24/09/2012)

(OLIVEIRA, 2013, p. 172)

Ana, que já havia comentado sobre a história contada pela monitora a respeito do quadro em que Andersen retratou suas filhas, agora passava a integrar esse fato para imaginar como eram as noites, em uma época em que, supostamente, não havia luz elétrica. Ideia reforçada por mim e que foi questionada por Ernesto, de cinco anos, o qual referenciou sua afirmação em outra evidência: a casa tinha lâmpadas, logo, também possuía energia elétrica.

Ana: Ele ficava pintando os quadros delas enquanto elas brincava de noite.

Pesquisadora Andressa: à luz de velas será, porque não tinha energia elétrica?

Ana: é.

Ernesto: tinha sim

Rosa: não tinha não

Professora Mafalda: Não, naquela época não tinha não.

Ana: Não tinha não.

*Pesquisadora Andressa: Será que tinha?
 Ernesto: Então porque tinha aquelas luzes?
 Professora Mafalda: Quais luzes?
 Ernesto: Aquela lá!
 Professora Mafalda: Não, mas aquelas luzes eles colocaram depois né.
 Pesquisadora Andressa: As lâmpadas?
 Ernesto: é
 Rosa: É aquelas lâmpadas eles colocaram depois, só pra iluminar o museu.*
 (Transcrição da gravação em áudio -24/09/2012)
 (OLIVEIRA, 2013, p. 173)

Ernesto não aceitou de maneira passiva a explicação histórica dada pela colega, referendada pela pesquisadora e pelas professoras e assumida pelas demais crianças. Ele se opôs à versão anterior, demonstrando a partir de uma nova evidência que o que pensávamos poderia ser um equívoco, o que provavelmente era.

Nascido no ano de 1860, Alfredo Andersen pode ter vivido grande parte de sua vida sem ter conhecido a energia elétrica. No entanto, mudou-se da cidade de Paranaguá-PR para Curitiba-PR nos primeiros anos do século XX, período em que na cidade Curitiba iniciava-se o processo de utilização da energia elétrica. Quando se mudou para a casa em que hoje é o museu, no ano de 1915, sendo a construção na região do centro histórico de Curitiba, e Andersen, um artista renomado e bem sucedido, é provável que mesmo que a luz elétrica não fosse algo popular, ele já a tivesse.

Desta forma, Ernesto apresentou um modelo de interpretação histórica que rompeu com o dogmatismo de que “a história” da pesquisadora, da colega, ou da professora, era a única possível e verdadeira, ao colocar o saber histórico em perspectiva. Demonstrando, mesmo que de forma embrionária, uma forma de argumentação, que não era apenas pela negação, por um exemplo do passado, ou pela tradição, mas sim, pela identificação de uma evidência.

Assim como na visita ao museu, outras práticas realizadas no cotidiano daquela turma de pré II da Educação Infantil, passaram a ser analisadas pelas professoras colaboradoras em sua potencialidade para a aprendizagem histórica. A metodologia da Pesquisa Colaborativa, permitiu a realização de processos formativos entre pesquisadora e docentes, incluindo momentos de reuniões nos quais foram realizados estudos, leituras e debates que tiveram como principal referência o trabalho de Hilary Cooper (2006).

A relação com a discussão acadêmica gerou mudanças na compreensão das docentes sobre a aprendizagem histórica dos meninos e meninas, contribuindo com a constituição de práticas investigativas e com a construção de propostas onde havia intencionalidade em relação à aprendizagem histórica. Essa intencionalidade se caracteriza pelo reconhecimento da possibilidade de aprendizagem histórica das crianças e da construção de propostas que proporcionem processos de aprendizagem para que ela se realize, o que tornou possível a identificação dos seguintes resultados:

- Há uma diferença qualitativa na forma como as crianças correspondem, ao abordar fatos do passado com e sem a possibilidade de buscarem evidências nas fontes históricas. O trabalho com as fontes parece despertar nas crianças “o fascínio pelo passado”, o que de acordo com Rüsen “pertence aos impulsos mais importantes de aprender história” (RÜSEN, 2010b, p. 112). Elas são capazes de superar “o impulso gerado pela fascinação”, ao buscar interpretar esse passado, buscando evidências, fazendo perguntas e construindo explicações.
- Crianças demonstraram buscar nas evidências, elementos para avaliar a plausibilidade de suposições acerca do passado, e para construir suas interpretações; revelando uma posição ativa e não passiva diante da explicação histórica fornecida, respaldando-a em outra evidência.
- Na relação com as narrativas lidas, durante a “leitura pelo professor”, parecem buscar sua plausibilidade ao questionar, indagar e construir explicações sobre as ações dos personagens (sujeitos), durante a leitura das histórias, podendo ser aproximada de uma participação de co-autoria das narrativas.
- Apesar de não mesurarem o tempo, através dos meios padrões (relógio, mês, ano, século), revelam formas próprias de sequencializar acontecimentos no tempo, tendo como referência sua própria experiência. (OLIVEIRA, 2013, p. 192)

Os documentos analisados não explicitavam uma negação das possibilidades de relação das crianças com o conhecimento histórico, mas também não abordavam a especificidade da aprendizagem. Essa ausência de orientações sobre o que é possível aprender na relação com o conhecimento histórico, como esse processo de aprendizagem pode acontecer e suas potencialidades no processo de formação dos sujeitos, é o que denominamos como “lacunas”. O trabalho de doutoramento voltou-se então a compreender a constituição de tais lacunas.

1.3 – DELINEAMENTO DE HIPÓTESES CONSTRUÍDAS NO TRABALHO DE DOUTORADO

A primeira proposta de continuidade da pesquisa, apresentada no projeto de doutoramento intitulado “*A potencialidade da aprendizagem histórica para a formação histórica de crianças da Educação Infantil*”, visava a ampliação de estudos sobre as enunciações das crianças como forma de conhecer as características de sua consciência histórica e de discutir possibilidades de intervenção comprometidas com a formação histórica.

Indícios desse fenômeno puderam ser identificados nos estudos empíricos do trabalho de mestrado, como no decorrer de uma atividade da área de formação humana “Relações Sociais e Naturais” em que a professora abordou a questão da reciclagem e da importância de preservar a natureza. Durante a conversa sobre esses temas, as crianças passaram a mobilizar suas experiências para explicar consequências de ações humanas em relação ao meio ambiente:

“se jogar lixo no rio a água sobe pra cima, destrói todas casa da gente” (Luiz Gustavo, 24/08/2012)
 “daí todas as casas vão ser destruída” (Jorge, 24/08/2012)
 “professora, aquele rio lá da floresta, eu fui lá com o meu vô, daí o rio tava pela metade” (Patrícia, 24/08/2012)
 “e o rio da frente da escola também tá poluído, eles tão construindo, daí tem uma terrona lá que tá caindo dentro do rio e tá poluindo” (Rosa, 24/08/2012)
 (OLIVEIRA, 2013, p. 193)

Em outra situação, durante uma roda de conversa com objetos antigos oriundos das próprias famílias das crianças, ao buscar explicar o que era e como era utilizado um disco de vinil, um menino fez referência ao trabalho de um DJ relacionando ao que havia assistido em uma série na televisão, que trata sobre a infância e adolescência de um menino negro estadunidense durante a década de 1980:

E, e, ô professora, porque o DJ que toca. Ô prof. sabe que eu assisti Chris né e que ele tinha uma corrente de ouro assim e balança o disco assim (movimento de DJ) (Ígor, 13/09/2012)
 (OLIVEIRA, 2013, p. 162)

Uma vez que a Didática da História, discutida por Rüsen (2014), e sua incorporação pela Educação Histórica, propõe um processo formativo em que o

horizonte seria a formação de seres humanos que construam uma sociedade que supere problemas existentes atualmente em nosso mundo, propunha-se a realização de intervenções relacionadas ao ensino e aprendizagem histórica na Educação Infantil, relacionando-as a temas importantes para a cultura histórica atual (tais como: a relação dos seres humanos com a natureza e relações entre os sujeitos e grupos em sociedade), de maneira que fosse possível controlar empiricamente os processos da consciência histórica das crianças buscando identificar que motivações elas apresentam.

Essa proposta referenciava-se em uma leitura possível a partir das contribuições de Jörn Rüsen para a Didática da História e das pesquisas no âmbito da Educação Histórica. A primeira questão se referia a compreensão das enunciações das crianças da Educação Infantil, pois elas também se referem às características gerais da cultura histórica, na medida em que remetem a elementos das experiências na vida em sociedade, seja influência da família ou da Educação Infantil entre outros elementos possíveis que compõem o complexo da cultura histórica acessada pelas crianças.

As enunciações, portanto, poderiam ser um dos elementos da dinâmica da Educação Infantil com mais significado para a delimitação dos pontos de partida e horizonte de expectativa da formação histórica, pois:

A consciência histórica se revela principalmente na linguagem. Enunciados linguísticos devem estar também, portanto, no primeiro plano de interesse da pesquisa da didática da história (...) No entanto, **se conhece muito pouco acerca de como esses modelos de interpretação podem intervir, ser aplicados ou mesmo influenciados na comunicação em sala de aula.** (RÜSEN, 2012, p. 96 – 98) [grifo nosso]

Nesse sentido, se elementos relacionados a cultura histórica, seja no âmbito familiar ou a questões mais amplas acessadas pelas consciências das crianças como o exemplo do disco de vinil, significam intervenções, mesmo que não intencionais, no processo formativo das consciências das crianças, a Educação Infantil pode, e talvez deva, se preocupar com as características gerais dessa formação ontológica das crianças. E nesse caso, as discussões da Didática da História relacionadas a formação histórica de sentido possuem acúmulos interessantes no âmbito da teoria.

Ainda que esse caminho seja importante para investigações sobre a aprendizagem histórica de crianças pequenas; contribuir com a ampliação desse debate, com a concretização de sua presença no âmbito da Educação Infantil e com a formação histórica dos meninos e meninas, demandava compreender o que influenciava na constituição de sua ausência.

A pesquisa de mestrado permitiu identificar que crianças são capazes de pensar historicamente e de que a relação das crianças com o conhecimento histórico existe em diversos âmbitos de suas vidas, inclusive no contexto da primeira etapa da Educação Básica. Se no caso analisado no município de Curitiba-PR, não haviam orientações específicas sobre essa aprendizagem, era preciso investigar como a aprendizagem histórica de crianças da Educação Infantil vem sendo pensada no Brasil do ponto de vista científico e na cultura escolar, como formar de averiguar a seguinte **hipótese**:

A maneira como se constituíram concepções sobre o ensino e aprendizagem da História no Brasil, tem influência sobre a construção de compreensões que colocam limites à possibilidade da aprendizagem histórica para crianças da Educação Infantil.

Compreender essa questão demandou investigar como tem se constituído os debates sobre a relação das crianças com o conhecimento e especificamente com o conhecimento histórico no âmbito da Educação Infantil. Nesse decurso tomou-se como horizonte os seguintes objetivos:

OBJETIVO GERAL:

- Analisar a presença de concepções sobre a relação da criança com o conhecimento, e o caso específico do conhecimento histórico, em debates acadêmicos e em documentos normatizadores de propostas para a Educação Infantil, tendo em vista delimitar a natureza desta relação, no sentido de perspectivar limites e possibilidades da aprendizagem e do ensino de História para crianças nesta fase da escolarização.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

- Discutir articulações entre concepções de criança, educação infantil e ensino de História;
- Analisar concepções de relação da criança com o conhecimento histórico em produções sobre a Educação Infantil;
- Inferir possibilidades de relações da criança com o conhecimento histórico a partir de artefatos da cultura escolar representados por propostas curriculares;
- Sistematizar limites e possibilidades de aprendizagem histórica de crianças da Educação Infantil, tendo em vista as articulações entre a concepção de criança, aprendizagem e ensino de história.

Tomando como pressuposto que a relação com o saber é uma relação social com o saber, considera-se que ao investigar como se constituíram determinadas compreensões sobre a relação das crianças com o conhecimento histórico, quais as possibilidades e limites dessa relação, é preciso considerar a condição social dos sujeitos, no caso a condição infantil, e a significação social que os conceitos de infância e criança ocuparam nessa constituição. Esses conceitos, que são construídos histórica e culturalmente, incidem nas formas pelas quais a educação institucionalizada propõe intervenções na relação dos sujeitos com o conhecimento.

Nesse sentido, os estudos de Margulis (1998) apontam a relevância da condição social dos sujeitos no processo de educação, ao considerar nessa condição a multiplicidade de situações sociais que definem marcos históricos, sociais e culturais distintos, questões que imprimem nessa investigação o fato de que a relação das crianças com o conhecimento requer considerar as diferentes condições histórico-culturais de ser criança e viver a infância.

1.4 ORGANIZAÇÃO DOS CAPÍTULOS

A tese está organizada em cinco capítulos. O primeiro refere-se a Introdução, onde apresento o referencial teórico e concepções que fundamentam a construção da investigação, como foram constituídas a problemática, hipótese e objetivos.

O segundo capítulo, “A criança, a Educação Infantil e o Ensino de História”, aborda características da Educação Infantil, de debates sobre a identidade dessa etapa da Educação Básica, de concepções sobre criança e infância, assim como controvérsias acerca de proposições sobre a relação das crianças com o

conhecimento. Tal discussão tem por objetivo proporcionar elementos para compreender a constituição de aproximações e distâncias entre o campo do ensino de história e da educação de crianças pequenas, e suas implicações acerca dos limites e possibilidades para a aprendizagem Histórica na Educação Infantil.

No capítulo três, “Ensino e aprendizagem da história na Educação Infantil: uma análise sobre produções acadêmicas brasileiras”, é apresentado o processo de levantamento e análise de produções acadêmicas brasileiras, visando identificar como a questão da aprendizagem histórica vem sendo pensada no Brasil do ponto de vista científico. Foram analisados trabalhos publicados em oito base de dados, entre eles, anais de encontros científicos, base de teses e dissertações, base de artigos científicos e de periódicos. O estudo permitiu inferir uma ampliação de produções voltadas ao ensino e aprendizagem da história na Educação Infantil a partir de trabalhos que tomam como referência a Educação Histórica e a Didática da História. Foram identificadas também formas pelas quais a relação das crianças com o conhecimento histórico existe no âmbito da Educação Infantil.

O capítulo quatro foi intitulado “A relação da criança com o conhecimento histórico em propostas curriculares brasileiras”. Nele, são apresentados resultados da análise sobre como é abordada a relação da criança com o conhecimento histórico, realizada em 14 propostas curriculares produzidas por secretarias municipais de educação de capitais brasileiras, entre os anos de 2006 e 2016. Os currículos foram tomados como artefatos da cultura escolar, que, como apontado no estudo coordenado pela professora Dra. Maria Carmen Silveira Barbosa (2009), evidenciam e constituem elementos significativos da cultura escolar na Educação Infantil. O capítulo apresenta e dialoga com resultados do mapeamento coordenado por Barbosa (2009) sobre as características de propostas curriculares brasileiras para a Educação Infantil, mas não tem como preocupação discutir concepções de currículo.

No quinto capítulo são articulados os resultados identificados nas etapas anteriores, indicando a presença de três diferentes perspectivas sobre a compreensão da relação das crianças com o conhecimento histórico e discutindo as características, sendo elas: A temporalidade trabalhada como noções temporais; A subvalorização da questão da temporalidade na Educação Infantil; Perspectivas sobre o desenvolvimento do sentido de temporalidade e a aprendizagem histórica na Educação Infantil.

CAPÍTULO 2 – A CRIANÇA, A EDUCAÇÃO INFANTIL E O ENSINO DE HISTÓRIA

As últimas três décadas marcaram significativas mudanças tanto para o ensino de história, quanto para o processo de consolidação da Educação Infantil como primeira etapa da Educação básica no Brasil. No entanto, ainda há distâncias a serem transpostas para efetivas contribuições quanto a educação histórica de crianças pequenas.

Em um artigo publicado no ano de 2003, a pesquisadora Sandra Regina Ferreira de Oliveira apontou alguns desafios a serem superados em relação ao ensino de história nos anos iniciais do ensino fundamental, naquele momento ainda correspondente à 1^a a 4^a séries. Ainda que na década anterior houvesse ocorrido um avanço considerável nas pesquisas referentes ao ensino de história nos finais do Ensino Fundamental (5^º a 8^º séries), nos anos iniciais não havia sido construída uma nova prática pedagógica, marcada até então pelos Estudos Sociais (OLIVEIRA, 2003, p. 263).

Uma das dificuldades na superação desse problema estaria no próprio campo de pesquisa em ensino de história. A pesquisadora aponta que poucos historiadores se interessavam pela construção do conhecimento histórico em crianças, sendo que “muitos se quer acreditam na possibilidade da criança aprender história nas séries iniciais” (OLIVEIRA, 2003, p. 264). A investigação sobre a aprendizagem histórica de crianças transitaria entre três áreas distintas: a *História*, a *Pedagogia* e a *Psicologia*, sendo uma tarefa árdua o diálogo entre os campos,

Os loucos que se aventuram são desprezados enquanto pesquisadores, principalmente, por historiadores e pedagogos. Quando historiadores são questionados em sua competência pelos pedagogos (visto que as licenciaturas em História não habilitam para o magistério nas séries iniciais do ensino fundamental). Caso sejam pedagogos, as pedras são lançadas por historiadores (visto que a graduação em Pedagogia não aborda questões consideradas fundamentais para os historiadores). (OLIVEIRA, 2003, p. 264)

De acordo com Oliveira, os currículos das graduações de História e Pedagogia, também evidenciavam lacunas quanto às metas do ensino de história para as séries iniciais, devido a desarticulação entre ambos os cursos (OLIVEIRA, 2003, p. 264). Passados aproximadamente 15 anos, há indícios de que nos próprios cursos de Licenciatura em História ainda é presente uma dicotomia entre a formação de licenciados e bacharéis, sendo atribuído um valor menor aos debates

concernentes ao ensino e aprendizagem da História. É o que revelam resultados da investigação de doutorado da pesquisadora Adriane de Quadros Sobanski,

Além da investigação realizada a partir das produções acadêmicas, a pesquisa dos cursos de Licenciatura em História de todas as Universidades Federais do país revelou que as grades com as disciplinas que formam os futuros professores ainda se mantêm deslocadas do conceito de pesquisa voltado ao ensino. Além de seguirem uma estrutura tradicional, cronológica e linear, são poucas as disciplinas voltadas para a formação do professor pesquisador. Vale ressaltar que, entre as Universidades que oferecem a modalidade Licenciatura no curso superior de História, foram encontradas apenas seis disciplinas que, aparentemente, têm uma relação mais estreita entre a pesquisa e a formação de professores. Isso porque a pesquisa, de modo geral, ainda está associada ao trabalho do historiador que irá realizar um trabalho específico, considerado de cunho científico e deslocado das necessidades e anseios das salas de aula da Educação Básica. Até mesmo as disciplinas pedagógicas, na maioria dos casos, são responsabilidade dos departamentos de Educação como se os departamentos de História não tivessem, de fato, nenhuma responsabilidade sobre a formação dos futuros professores de História. (SOBANSKI, 2017, p. 223, 224)

Se as discussões referentes ao ensino e aprendizagem da história ainda ocupam um espaço secundário na formação de historiadores-docentes, essa questão torna-se ainda mais problemática na formação de professores/as da Educação Infantil e de anos iniciais do Ensino Fundamental, nas quais a formação mínima exigida é a de nível médio, na modalidade normal¹⁶. De acordo com o pesquisador Tiago Costa Sanches, mesmo nos cursos de Pedagogia, “a porcentagem de horas destinadas à Didática Geral, às metodologias específicas e disciplinas conexas é muito inferior às disciplinas voltadas aos fundamentos da educação” (SANCHES, 2015, p. 22). O pesquisador argumenta, que na maior parte das instituições a formação específica é pouco valorizada no conjunto do curso de pedagogia, predominando nas ementas conteúdos bastante genéricos e com pouca densidade teórica,

¹⁶ Conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional “Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal. [\(Redação dada pela lei nº 13.415, de 2017\)](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm) : Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm

Sendo assim, atualmente, no Brasil, os professores dos anos iniciais, que em sua maioria são graduados em cursos de pedagogia, cursam em sua formação poucas disciplinas referentes ao ensino das disciplinas específicas. Quando o fazem, estas discussões muitas vezes se limitam aos aspectos metodológicos referentes ao ensino-aprendizagem dos conteúdos. (SANCHES, 2015, p. 22)

Ainda que a desvalorização das disciplinas específicas na formação inicial de professores/as-pedagogos/as seja um imbróglio que mereça atenção, os estudos de Sanches apontam que preceda a ela outros elementos. Ao investigar percursos da Didática da História para os Anos Iniciais no Brasil, ele analisou a concepção de aprendizagem histórica presente nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN, 1997) – História (1º e 2º ciclos do ensino fundamental) e nos Guias do Livro Didático referentes à disciplina de História nos anos iniciais, disponibilizados pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) entre os anos de 1997 e 2008. Seus resultados indicam que

Como consequência da análise realizada nos documentos oficiais, é possível afirmar que no percurso de construção de uma concepção didática específica para os anos iniciais, o processo de ensino-aprendizagem da História, foi fragmentado e instrumentalizado pela diversidade de concepções envolvidas nesta produção.

Esta fragmentação foi verificada no processo de consolidação de uma Didática da História presentes nos documentos oficiais, que orientam o ensino e a aprendizagem nos anos iniciais. Neste processo de consolidação, primeiramente pensou-se na escolha do conteúdo, a partir de uma visão historiográfica, em seguida buscou-se nas teorias pedagógicas e psicológicas formas e métodos de ensino deste conteúdo e por fim definiu-se como finalidade deste processo a formação de um cidadão consciente de seus direitos e deveres, apto a viver em sociedade. (SANCHES, 2015, p. 152) [Grifo nosso]

Sanches ressalta a importância de considerar o contexto histórico em que os documentos foram produzidos, visto que seu recorte contempla um período de mudanças nas estruturas educacionais decorrentes do processo de redemocratização da educação do país pós ditadura militar. Nesse cenário, os PCNs se constituíram em meio a discussões de diferentes perspectivas de teorias educacionais e de teorias historiográficas. Desta forma,

O documento propõe uma concepção de saber histórico, apresentando a distinção entre um saber histórico científico e um saber histórico escolar. Portanto, o saber histórico escolar reelabora o conhecimento produzido no campo das pesquisas dos historiadores e especialistas do campo das Ciências Humanas,

selecionando e se apropriando de partes dos resultados acadêmicos, articulando-os de acordo com seus objetivos. Esta perspectiva está vinculada a ideia de Transposição Didática. (SANCHES, 2016, p. 228)

A análise realizada por esse pesquisador indicou que ao adotar essa perspectiva, conteúdos, métodos e finalidades da aprendizagem histórica, são constituídos de forma hermética em razão de suas perspectivas epistemológicas. Assim, apesar da inserção de elementos da pesquisa historiográfica, com a introdução de conceitos como: “*fato histórico, sujeito histórico, tempo histórico, cultura, natureza, relações sociais, poder e trabalho*”, Sanches afirma que a didática da história que tem se constituído aos Anos Iniciais se resume por métodos de ensino “importados” de teorias de outras áreas do conhecimento, sendo esses pressupostos metodológicos orientados por teorias da psicologia da aprendizagem e teorias pedagógicas (SANCHES, 2016, p. 243).

O autor ressaltou que a intenção nesse estudo não era apresentar críticas à concepção de aprendizagem histórica adotada pelo documento, mas sim compreender quais matrizes teóricas fundamentam sua construção (SANCHES, 2016, p. 240). Contudo, sua investigação apresenta contrapontos a essa perspectiva em adesão aos pressupostos do campo da Educação Histórica. Nesse sentido, defende que a aprendizagem histórica, situada em sua ciência de referência, contribua com o desenvolvimento da consciência histórica das crianças desde os anos iniciais de sua formação.

Defendendo essa mesma perspectiva, na dissertação de mestrado (OLIVEIRA, 2013) apresentei evidências sobre o pensamento histórico de crianças entre 4 e 6 anos de idade, indicando ser possível e necessário que no contexto da Educação Infantil haja um trabalho intencional que permita as crianças desenvolverem sua capacidade de orientação temporal. Orientação temporal não é pensada aqui como apropriação dos sentidos de mensuração (ainda que eles também possam ser relevantes), mas de desenvolvimento da competência narrativa da consciência histórica.

No entanto, nesse processo de fragmentação do ensino e aprendizagem da História, ao qual a pesquisadora Maria Auxiliadora Moreira dos Santos Schmidt (2012) denomina como “*pegagogização*” do ensino de história, há um processo de deslocamento da aprendizagem histórica da epistemologia da História, que ainda encontra resquícios no presente:

Observa-se que, gradualmente e a partir de um diálogo com outras ciências, como a psicologia e a sociologia, foi ocorrendo a chamada pedagogização da História. Essa pedagogização caracterizou-se, principalmente, pela incorporação de aspectos relacionados aos métodos e técnicas de ensino e aos estudos referentes à personalidade e psicologia do educando, importados da Psicologia e da Didática Geral, indicando a existência de um novo tipo de conhecimento ou de uma didática específica, cujos conteúdos destinavam-se ao ensino e aprendizagem da história.

A forma da transposição didática do conhecimento histórico em conhecimento histórico escolar que constituiu o substrato de conteúdos próprios desta nova disciplina não levou em consideração, neste momento, o fato de que o método de ensino pressupõe uma relação intrínseca com o método e a filosofia da própria ciência, o qual delimita, não somente os objetivos e finalidades do ensino, mas também a sua forma de ensinar. Pelo contrário, a transposição didática do conhecimento histórico em conhecimento escolar pautou-se, sobretudo, na imposição dos aspectos psicológicos e pedagógicos. Essa perspectiva ainda predomina, ainda que de forma diferenciada, em propostas de ensino de História no Brasil." (SCHMIDT, 2012, p.79)

É possível que concepções sobre aprendizagem histórica constituídas nesse processo, interfiram de modo particular em limites colocados às possibilidades de ensino e aprendizagem da História para crianças da Educação Infantil. Compreender essa questão demanda investigar como tem se constituído os debates sobre a relação das crianças com o conhecimento e especificamente com o conhecimento histórico no âmbito da Educação Infantil. Desta forma, no próximo tópico desse capítulo será realizada apresentação sobre esse debate no campo da Educação Infantil. Ela traz elementos que contribuíram para subsidiar a análise realizada de investigações identificadas no levantamento sobre produções acadêmicas acerca da aprendizagem histórica na Educação Infantil realizadas no Brasil, apresentada no capítulo seguinte.

2.1 – A CRIANÇA E A EDUCAÇÃO INFANTIL: CAMINHOS PARA A COMPREENSÃO DA CRIANÇA COMO SUJEITO HISTÓRICO CONCRETO

No ano de 2018, o reconhecimento constitucional de crianças de zero a seis anos como cidadãs e seu direito a educação completaram trinta anos. Essa recente conquista, assim como tantas outras contempladas no bojo da promulgação da Constituição Brasileira de 1988, resultou da trajetória de lutas e reivindicações de

movimentos sociais e de profissionais e pesquisadores/as da educação no contexto de lutas pela redemocratização do país, inaugurando um novo momento também na legislação referente a atenção à infância.

Esse marco constitucional, reflete e influenciou mudanças sobre a concepção de criança e infância. De acordo com a pesquisadora Sonia Kramer, no artigo “Pesquisando infância e educação: um encontro com Walter Benjamin” (KRAMER, 1996), houve uma intrínseca relação entre a reflexão teórica acerca dessas concepções e as lutas sociais no contexto brasileiro em meados da década de 1970, no qual “os temas relativos à infância e à educação revestiam-se também de um forte significado sociológico, político e ideológico” (KRAMER, 1996, p. 15), colocando em pauta questões relativas à exploração social, à dominação política e econômica e ao papel da educação na (re)produção de desigualdades ou na transformação social.

O fio condutor dessas reflexões que, segundo a autora, em 1996 ainda eram um desafio teórico, dizia respeito a crítica à pedagogização do conceito de infância e consequentemente das ações desenvolvidas com as crianças. Em certa medida essa avaliação se aproxima da análise de Schmidt sobre o processo de pegagogização do ensino de História, o qual teria como característica a incorporação “de aspectos relacionados aos métodos e técnicas de ensino e aos estudos referentes à personalidade e psicologia do educando, importados da Psicologia e da Didática Geral” (SCHMIDT, 2012, p.79). No entanto, ainda que seja possível inferir questões importantes sobre a relação das crianças com o conhecimento, a discussão colocada em pauta no campo dos estudos da infância sobre a apropriação de pressupostos da psicologia e da didática geral, são analisados com a preocupação de desvelar a ideia abstrata de criança presente no pensamento pedagógico e as significações ideológicas que essa ideia assumiu e dissimulou tanto na pedagogia tradicional, quanto na pedagogia nova (KRAMER; HORTA, 1978).

Essa análise é realizada em um artigo publicado por Kramer e Horta em 1978, tomando como referência o trabalho de Charlot (1977¹⁷). A autora e o autor afirmam a presença da concepção abstrata de criança em ambas as abordagens, que apesar de partirem de pressupostos diferentes sobre a “natureza infantil”, estariam

¹⁷ CHARLOT, Bernard, *La Mystification Pédagogique*. Paris, Payot, 1977.

fundamentadas em teorias da educação que não eram uma teoria da infância, mas uma teoria da cultura e de suas relações com a natureza humana. Assim, na pedagogia, a educação não seria pensada a partir da criança, a criança é pensada a partir da educação concebida como cultura, o que afastaria de uma análise da *condição Infantil* (KRAMER; HORTA, 1978).

Nesse sentido, na pedagogia nova a infância apresentava características específicas (questão que lhe diferenciava da pedagogia tradicional), na qual compreendia-se que o desenvolvimento humano passa por fases próprias de organização, havendo também um método, o método genético, no qual a criança deve ser compreendida em função de seu passado individual. Para Kramer e Horta, a pedagogia nova se desenvolve em um quadro de uma problemática da natureza humana: da corrupção dessa natureza, de seu desdobramento e da cultura como atualização da essência humana. O que para os pesquisadores torna-a também “ideológica”, no entanto, o quadro pedagógico mascararia a significação social da educação por trás de argumentos filosóficos (KRAMER; HORTA, 1978, p.29).

Desta forma, o desenvolvimento da criança, que é fortemente condicionado socialmente era considerado como desenvolvimento cultural das possibilidades naturais:

Esta problemática não é a mesma na pedagogia tradicional e na pedagogia nova, mas nos dois casos, ela permanece cultural e filosófica: as desigualdades sociais reais entre crianças não são levadas em consideração pelo pensamento pedagógico. Conceber a criança por referência à natureza humana, qualquer que seja o conteúdo desta idéia de natureza humana, é não levar em conta a que ela pertence, não questionar as desigualdades sociais. Seja se esforçando, antes de tudo, por disciplinar a criança e inculcar-lhe regras, seja deixando curso livre a uma pseudo-espontaneidade da criança, privilegiando todas as formas de livre expressão, não se modifica nem a situação atual da criança, nem seu destino social, nem seu papel na reprodução das estruturas sociais injustas. A disciplina conduzirá a criança a respeitar o status em uma sociedade injusta, onde reina a desigualdade. Por outro lado, ela evitárá que alguns venham a dilapidar no jogo ou nos excessos a fortuna familiar, enquanto transformará outros em trabalhadores dóceis e respeitosos. A espontaneidade se manifestará pela expressão "livre" de todos os estereótipos da ideologia dominante, e como por acaso cada um se investirá dos interesses "naturais" de acordo com aqueles de seu ambiente familiar e social. (KRAMER; HORTA, 1978, p.30)

Corroborando com esse debate, a pesquisadora Solange Jobim e Souza (1996), no artigo “Re-significando a psicologia do desenvolvimento: uma contribuição

crítica à pesquisa da infância”, também trata sobre a influência da psicologia a qual a pedagogia se curvava e as implicações do conceito abstrato de criança e infância formulados nessa perspectiva. Nesse sentido, aborda como a psicologia do desenvolvimento, sob a pretensa objetividade e neutralidade que lhe outorgava os métodos e padrões estabelecidos no âmbito das ciências naturais e da medicina, era empregada em consonância com concepções políticas e ideológicas hegemônicas, sendo utilizada para naturalização e normatização de padrões a serem atingidos gerando implicações aos sujeitos e seus contextos sociais:

Nessa perspectiva de análise surge uma questão instigante, qual seja: mais do que observar e descrever cientificamente o desenvolvimento humano, a psicologia do desenvolvimento formula os ideais para o desenvolvimento, providencia meios para realizá-lo e, mais do que tudo isso, acaba por desenvolver as crianças, os adolescentes e nós mesmos – adultos-, com base em determinados enquadramentos, participando de nossa formação como sujeitos e objetos. Enfim, se por um lado a psicologia do desenvolvimento pretende compreender e iluminar fatos desconhecidos sobre o desenvolvimento da criança e do adolescente, por outro, ao investir nesta direção, acaba por se tornar propriamente estruturadora da experiência da criança, ou seja, os comportamentos cognitivos, afetivos, psicomotores, psicossociais etc., passam a ser moldados por determinadas características descritivas, além de emergirem cada vez mais cedo na vida da criança. Isso significa afirmar que os estudos e pesquisas psicológicos têm consequências constitutivas sobre o sujeito em formação, ou seja, sua função interpretativa permite a produção e o consumo de conceitos pelo conjunto da sociedade. Esses conceitos vão sendo construídos e reconstruídos no interior das teorias, passando a interferir diretamente no comportamento de crianças e adolescentes, modelando formas de ser e agir de acordo com as expectativas criadas, tendo por base interesses culturais, políticos e econômicos do contexto social mais amplo. O poder, nas sociedades contemporâneas, não se faz tão somente pelo controle dos meios de produção, mas também pelo controle da produção de sentidos. (JOBIM e SOUZA, 1996, p. 41, 42).

Essa maneira de empregar estudos do campo da psicologia e da didática geral influenciaram a constituição de políticas que se fundamentavam na teoria da privação cultural e de compensação de carências. Com isso, no âmbito da educação, a explicação sobre o “fracasso escolar” das crianças das classes populares baseava-se em uma visão marginalizadora e preconceituosa caracterizada pela “falta de cultura, carência social e afetiva, déficit linguístico, desnutrição, imaturidade no comportamento e atraso no desenvolvimento”

(KRAMER, 1996, p. 15), a questão não envolvia o fracasso da escola, mas dos sujeitos, individualmente, na escola.

Fundamentando-se em Castro (1990), Jobim e Souza aponta que nesse contexto a problematização sobre o desenvolvimento humano envolvia dois enfoques distintos: o “biológico-evolucionista” e o “pedagógico normativo”. O primeiro, que abarcaria teorias como a de Freud e Piaget, seria originário das ciências naturais, onde atributos e funções psicológicas seriam passíveis dentro de uma sequenciação hierarquizada, atribuindo à maturação uma importância preponderante” (JOBIM E SOUZA, 1996, p. 42). Essa forma de compreender a aplicar o conceito de maturação, ao fundir o domínio biológico com a área social, “a abordagem evolucionista da psicologia do desenvolvimento transforma uma norma em fato, favorecendo o processo de naturalização dos julgamentos de valor” (JOBIM E SOUZA, 1996, p. 42).

O enfoque “pedagógico-normativo” contemplaria o processo de socialização, na qual a noção de desenvolvimento psicológico passa a guiar e enquadrar a de normatividade pedagógica, fornecendo critérios para o sistema educacional e influenciando intervenções pedagógicas legitimadas pelo conhecimento produzido por diferentes teorias do desenvolvimento, que em sua grande maioria, defendiam a evolução progressiva e por etapas das capacidades das crianças, como no caso de apropriações da teoria de Piaget:

Uma das aplicações mais frequentes da perspectiva construtivista de Piaget à educação tem sido a utilização de várias de suas tarefas de investigação como conteúdos escolares. Com isso pretende-se ensinar às crianças as respostas que indicam a existência de certa noção ou conceito, confundindo o resultado da ação com o conceito em si. Essa utilização da teoria de Piaget teve como consequência a inclusão nos currículos escolares das tarefas piagetianas clássicas, utilizadas para avaliar noções de conservação, de classificação, de seriação etc., como se se tratasse de situações didáticas. Assim, a expectativa gerada nos educadores é de que seria possível acelerar o desenvolvimento cognitivo das crianças ensinando-lhes as respostas corretas às situações-problema apresentadas pelos testes piagetianos (JOBIM e SOUZA, 1996, p. 43)

Para Jobim e Souza, teorias do desenvolvimento constituíram-se como “saberes que engendram conceitos universalizantes e abordagens teleológicas que demarcam a natureza e o lugar social dos sujeitos, segundo estágios ou etapas unidireccionais de desenvolvimento, ou segundo a idade cronológica” (JOBIM E

SOUZA, 1996, p 44). Colocava-se como um desafio a superação dessa construção paradigmática onde prevalecia a concepção abstrata e homogênea dos sujeitos, visando também a transformação de práticas e políticas voltadas à população infantil.

As obras de Bernard Charlot e Phillippe Åries foram tomadas como matrizes teóricas que possibilitaram, no período de 1979/1980, a reflexão crítica da pesquisadora Sonia Kramer à sedimentação do conceito abstrato de infância. Tendo sua formação pautada em referenciais eminentemente psicológicos (psicologia do indivíduo, na qual a caracterização da criança era pautada em conceitos como imatura, carente, incompleta, perverso polimorfo ou sujeito epistêmico), o trabalho destes pesquisadores permitiram à Kramer uma ruptura conceitual, para passar a colocar em pauta a condição social de ser histórico, político e cultural das crianças (KRAMER, 1996). Ao longo de mais de uma década seus estudos passaram a integrar também a antropologia filosófica de Walter Benjamin que, segundo a autora, lhe permitiu compreender a infância em suas relações entre o micro e a totalidade.

No quadro abaixo são apresentados de forma sintetizada, áreas do conhecimento, respectivos autores e suas contribuições para os estudos da infância, indicados por Kramer (1996) como referências importantes para as mudanças nesse campo, principalmente entre o final da década de 1970 e a publicação do texto:

TABELA 1: Áreas do conhecimento e suas contribuições para os estudos da infância, de acordo com Kramer (1996)

| Área do conhecimento | Autores | Contribuições |
|---------------------------------|---|--|
| Filosofia | Bernard Charlot; Walter Benjamin | - Crítica à naturalização da criança, consolidou a análise de caráter histórico, ideológico e cultural. - Elementos para uma antropologia filosófica |
| História | Phillippe Åries | - Parâmetros de pesquisa – articulando infância, história e sociedade – fundamentaram a posição contrária à miniaturização da criança. |
| Sociologia de tradição francesa | Bourdieu, Passeron, Baudelot, Establet, Luc | - Reflexão possibilitando a crítica à ação reprodutora da escola, ampliou o questionamento quanto ao caráter ideológico do conceito de infância presente na pedagogia, em especial na sociedade capitalista. |

| | | |
|---|-----------------------------------|--|
| | Boltanski | |
| Psicanálise | Guatarri, Donzelot | <ul style="list-style-type: none"> - A (re)leitura da psicanálise, por um lado, e o acesso ao referencial da psicologia sócio-histórica, por outro, traziam a possibilidade de compreender como o sujeito individual era/é tecido pelas tramas do contexto, sendo ao mesmo tempo ativo e criativo nesse processo. |
| Psicologia fundamentada na história e na sociologia | Vygotsky, Leontiev, Luria | <ul style="list-style-type: none"> - Compreender como os signos da cultura – a linguagem – não só marcam, mas constituem a consciência e a inconsciência - Delineamento de uma infância concreta e historicamente situada. |
| Epistemologia das ciências humanas | Japiassu, Foucault | <ul style="list-style-type: none"> - Análise crítica das relações entre saber e poder colocam em destaque a centralidade da linguagem para a compreensão da condição e da dimensão humana. |
| Estudos da linguagem | Lacan, Bakhtin, Barthes, Foucault | <ul style="list-style-type: none"> - Abordagens teórico-metodológicas da linguagem que constituem referenciais de interesse para investigações sobre a sociedade contemporânea e a infância nas suas várias facetas. |
| Antropologia | - Não cita autores | <ul style="list-style-type: none"> - Ênfase na dimensão da cultura, da diversidade, de estranhar o familiar e compreender o outro em seus próprios termos; - Estratégias e procedimentos metodológicos, influenciando estudos do cotidiano escolar, da prática pedagógica e das interações entre seus atores – crianças e adultos |
| Pedagogia | Paulo Freire; Celéstin Freinet | <ul style="list-style-type: none"> - Considerar adultos e crianças como cidadãos, criadores de e criados <i>na</i> cultura, produtores <i>da</i> e produzidos <i>na</i> história, feitos <i>de</i> e <i>na</i> linguagem. - Sociedade em transformação, história e cultura, alfabetização, leitura e consciência são mais do que conceitos, são dimensões de uma práxis viva, crítica, criativa, que fornece elementos importantes na constituição de um conceito de infância despedagogizado e desnaturalizado, capaz de fomentar uma prática de pesquisas em que a criança jamais seja tida como objeto. |

2.2. CONTROVÉRSIAS SOBRE A IDENTIDADE DA EDUCAÇÃO INFANTIL

De acordo com Kramer, os estudos da infância tem-se constituído como um campo temático de natureza interdisciplinar, que não é uniforme nem unânime. No ano de publicação do texto a autora já apresentava diversos estudos realizados no Brasil, no entanto ainda não havia sido realizado um mapeamento da área que indicasse as principais tendências teórico-metodológicas de investigação ou discutido os resultados e as possíveis lacunas existentes (KRAMER, 1996, p.27).

Ainda que “a criança” tenha crescido como estatuto teórico e uma nova forma de concebê-la tenha permitido consolidá-las constitucionalmente como cidadãs, sujeitos históricos e de direitos, havia e ainda há uma enorme distância para a concretização dessas conquistas na realidade social.

Apenas no ano de 1996, com a publicação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB (BRASIL, 1996)¹⁸ a Educação Infantil foi regulamentada como parte da Educação Básica. Desta forma, o atendimento de bebês e crianças pequenas passaram a ter legitimidade educacional, organizadas naquele momento em creches (voltadas as criança de zero a três anos) e pré-escolas (para crianças de 4 a 6 anos), tendo como finalidade “o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade¹⁹” (BRASIL, 1996).

Para a pesquisadora do campo da Educação Infantil, Márcia Regina Goulart Stemmer, “essa definição não é suficiente para explicitar qual é a função da Educação Infantil e nem definir que tipo de instituição ela é” (STEMMER, 2012, p. 22). Nesse contexto ampliaram-se debates, lutas e reivindicações quanto as políticas de expansão do atendimento, formação específica dos/as profissionais, adequação e construção de espaços físicos. No entanto, há ainda muitas controvérsias sobre a constituição de currículos ou propostas pedagógicas para esta etapa educacional.

Essa última questão relaciona-se a princípios, fundamentos e finalidades da Educação Infantil, discussões que articulam concepções que influenciam

¹⁸Lei nº 9394/1996

¹⁹Lei nº 9394/1996, artigo 29

sobremaneira como são compreendidas e propostas o que deva ser a educação das crianças pequenas e a relação com os campos específicos do conhecimento.

Conforme apresentado pela pesquisadora Tizuco Morschida Kishimoto, no texto “Currículo e conteúdos específicos da Base Nacional Comum de Educação Infantil” (KISHIMOTO, s/d), um diagnóstico realizado pelo MEC em 1996, indicava que a maioria das creches no Brasil ainda não possuíam currículos e adotavam o termo “proposta pedagógica” para, segundo ela, “denominar práticas que pouco atendiam as necessidades das crianças pequenas” (KISHIMOTO, s/d, p. 02). De acordo com Kishimoto, a publicação do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) (BRASIL, 1998), e das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) (BRASIL, 1998), ampliaram a discussão sobre currículo nessa área.

O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (BRASIL, 1998) foi lançado durante o mandato do presidente Fernando Henrique Cardoso (1994-1997; 1998-2001). Assim como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) (BRASIL, 1997), direcionados ao Ensino Fundamental e Médio, o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil tinha como finalidade subsidiar a organização do trabalho pedagógico, no caso, em creches e pré-escolas. É apresentado como “um “guia de reflexão” de cunho educacional sobre objetivos, conteúdos e orientações didáticas para os profissionais que atuam diretamente com crianças de zero a seis anos” (BRASIL, 1998a, Carta do ministro).

O RCNEI é composto por três volumes. O volume I (BRASIL, 1998a) caracteriza-se como a “Introdução”, no qual são apresentadas as concepções assumidas referentes à criança, educação, instituição e “profissionais”. De acordo com o documento essas concepções fundamentam as proposições dos “eixos de trabalho” que estão organizados em dois “âmbitos de experiência”: “Formação Pessoal e Social” e “Conhecimento de Mundo”.

O volume II (BRASIL, 1998b) diz respeito ao âmbito de experiência “Formação Pessoal e Social”, indicando objetivos e procedimentos relacionados ao desenvolvimento da Identidade e Autonomia das crianças. O volume III (BRASIL, 1998c) refere-se ao âmbito de experiência “Conhecimento de Mundo”, organizado em seis eixos de trabalho “orientados para a construção das diferentes linguagens pelas crianças e para as relações que estabelecem com os objetos de conhecimento” (BRASIL, 1998c, Apresentação). Constituem os eixos de trabalho as

áreas: Movimento; Música; Artes Visuais; Linguagem Oral e Escrita; Natureza e Sociedade; e Matemática. Para cada um destes eixos são apresentadas: ideias e práticas correntes a respeito da relação da criança com a área do conhecimento, objetivos e conteúdos (divididos de acordo com a faixa etária das crianças - zero a três anos e cinco a seis anos). Os conteúdos são acompanhados de orientações didáticas, ao final são apresentadas orientações gerais para os professores.

O documento recebeu diversas críticas, consonantes em relação ao seu contexto de produção e divergentes a respeito da concepção de educação de crianças pequenas. De acordo com a pesquisadora Cerisara, os pesquisadores que elaboraram os pareceres indicaram que a razão de a Educação Infantil não possuir um documento como “referencial” não significava uma “ausência ou falta”. Tratava-se de uma especificidade da área que ainda precisava refletir, discutir, debater e produzir conhecimentos sobre como deveria ser a educação das crianças menores de sete anos em creches e pré-escolas” (CERISARA, 1999, p.44). Segundo ela,

Em outubro de 1998 a versão final do RCNEI foi divulgada sem que os apelos dos pareceristas por mais tempo para debates e discussões fossem atendidos. Outro aspecto que merece destaque é que o RCNEI atropelou também as orientações do próprio MEC, uma vez que foi publicado antes mesmo que as Diretrizes Curriculares Nacionais, estas sim mandatórias, fossem aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação. Havia uma urgência por parte do MEC na divulgação do documento. (CERISARA, 2002, p. 336)

Divergências acerca de como deveria ser a educação das crianças pequenas, revelam também concepções sobre ensino, aprendizagem, conhecimento, criança, infância e trabalho docente. As críticas sobre a organização do RCNEI em “âmbitos de experiência” e “eixos de trabalho”, questionavam o fato dessa estrutura aproximar-se de um modelo de “aulas” e “escola” característicos do Ensino fundamental. Desta forma, trariam em si uma ideia de conhecimento fragmentado, afastando-se de uma concepção de formação integral que respeitasse os interesses e as curiosidades infantis. Sobre isso, a pesquisadora Lucimary Bernabé Pedrosa de Andrade, citando Fullgraf (2001, p.71), apresenta críticas à um modelo considerado homogêneo e escolarizante de educação infantil, tecidas à elaboração dos referenciais,

A publicação e distribuição do documento “Referencial Nacional para Educação Infantil”, vol. 1, 2, 3/RCNEI, que para muitos pesquisadores da área é um retrocesso, traz de forma implícita uma

concepção de educação compensatória e escolarizante, além de considerar a criança numa perspectiva de sujeito universal. Importa observar que a descontinuidade das políticas para educação infantil vem marcada pela inserção da influência neoliberal subjacente aos documentos internacionais. Destaca-se que esses referenciais ao invés de transformar um novo paradigma curricular em realidade, impõe este paradigma. (FULLGRAF, Apud ANDRADE, 2010, p. 100)

A influência neoliberal apresentada por Fullgraf sobre a descontinuidade de políticas para a Educação Infantil, colocaram outros desafios para a consolidação de uma Educação Infantil pública e de qualidade, desconsiderando o conhecimento que vinha sendo produzido no campo dos estudos da infância. Conforme explicitado na LDB/1996, exigiu-se como qualificação mínima para a atuação como professor/a da Educação Infantil e dos anos iniciais, a formação em nível médio, na modalidade normal. Para suprir essa demanda, passaram a ser promovidos cursos de curta duração, sendo alguns na modalidade a distância, e processos de formação em serviço, colocando em segundo plano uma formação inicial de qualidade, que considerasse a necessidade de aprofundamento teórico. Em seu texto “Compre o kit neoliberal para a Educação Infantil e ganhe grátis os dez passos para se tornar um professor reflexivo”, publicado no ano de 2001, a pesquisadora Alessandra Arce, apontava possíveis perspectivas desse processo:

as tendências deste processo são o aligeiramento da formação de professores, a gradativa perda de controle dos mesmos sobre seu exercício profissional e a transformação das salas de Educação Infantil em laboratórios de implementação dos ideários pedagógicos, afinados com o neoliberalismo e o pós-modernismo. (ARCE, 2001, p. 251)

Organizadora de obras como “Quem tem medo de ensinar na Educação Infantil?” (ARCE; MARTINS, 2007) e “Educação Infantil x Educação escolar: entre a (des)escolarização e a precarização do trabalho pedagógico em salas de aula” (ARCE; JACOMELI, 2012), Alessandra Arce corrobora com a defesa de que a Educação Infantil deva superar um atendimento “meramente assistencialista ou preparatório para o ensino fundamental”, concepções que marcaram a trajetória da educação de crianças pequenas no Brasil. O desafio de suplantar essas concepções é reafirmado em documentos oficiais e na literatura da área. No entanto, Arce indica outra questão que compreende como um obstáculo para uma educação perspectivada pela humanização plena, seriam elas, as concepções marcadas pelo

irracionalismo das proposições “construtivistas e pós-modernas” (2007, p. 35). Segundo Arce e Martins

Ao longo de nossas trajetórias profissionais temos defendido categoricamente que a educação escolar é, também para as crianças pequenas, um direito inalienável e condição para a humanização plena. Nesta direção, concebendo a escola como instituição de ensino e aprendizagem para além dos domínios pragmáticos requeridos pela vida cotidiana, afirmamos que a essencialidade da escola de Educação Infantil não se garante pela suposta superação, articulação ou resolução entre o cuidar e educar. (ARCE; MARTINS, 2007, p. 07)

Assim como Alessandra Arce, outros/as pesquisadores/as do campo da Educação Infantil, que fundamentam suas concepções na perspectiva da pedagogia histórico-crítica e da psicologia histórico-cultural, tecem críticas à proposta do RCNEI em direção divergente as que defendem que a Educação Infantil não é uma instituição escolar.

Nesse sentido, Arce aponta que o documento ao negar a instituição de Educação Infantil como “escola” aproxima-a de um espaço de “convivência infantil”, apresentando uma concepção “espontaneísta” acerca da relação das crianças com o conhecimento (ARCE, 2007, p. 28). Em seu texto “O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil e o espontaneísmo” (ARCE, 2007), Arce critica o pragmatismo e subjetivismo presentes na construção de um ideário anti-escolar, as formas pelas quais identificou que o RCNEI adotou essas concepções, e como incidem contra o direito das crianças ao conhecimento científico e na precarização do trabalho docente, ao subtrair dos/as professores/as a especificidade de seu trabalho.

Estas questões também foram discutidas pelas pesquisadoras Juliana Campregher Pasqualini e Lígia Márcia Martins, no artigo “A Educação Infantil em busca de identidade: análise crítica do binômio “cuidar-educar” e da perspectiva anti-escolar em Educação Infantil”, publicado em 2008. De acordo as autoras, a emergência do binômio “cuidar e educar” se constituiu na literatura do campo da Educação Infantil como algo que marcaria a identidade desse segmento educacional. No entanto, apontando estudos realizados na área²⁰ indicam como ele se tornou um jargão ou modismo pedagógico, tendo seu sentido esvaziado e

²⁰ Na construção da argumentação citam trabalhos de Tiriba (2005); Azevedo & Schntzler (2005); Kuhlmann Jr. (2005).

incidindo justamente em uma dicotomização, contribuindo para isso as orientações presentes no RCNEI²¹.

Esse binômio teria se constituído durante a década de 1990, visando superar o papel historicamente desempenhado por creches na função de prioritariamente fornecerem alimentação, higiene e segurança (apresentando um caráter assistencial-custodial), em contraposição as pré-escolas que visavam o desenvolvimento intelectual e afetivo (caráter educacional) (PASQUALINI, MARTINS, 2008, p.74).

Nesse sentido, “cuidar e educar” teria sido uma solução conceitual para o enfrentamento do dilema, que as autoras compreendem como dimensões, que de fato, são indissociáveis. Mas ao atentar para o fato de que o atendimento em creches voltava-se hegemonomicamente às classes populares, o “cuidar” das crianças enquanto suas mães trabalhavam, as *educava* em determinada direção,

cumpre ressaltar a superficialidade da análise que defende que historicamente as creches se dedicaram exclusivamente ao cuidado, não constituindo, portanto, instituições educativas ou educacionais. Na medida em que se mostra impossível dissociar cuidado e educação, ou seja, se é impossível cuidar de crianças sem educá-las, consideramos que toda instituição de cuidado encerra uma determinada proposta pedagógica. Corroboramos, nesse sentido, a perspectiva de Kuhlmann Jr. (2005), para quem creche e pré-escola constituíram historicamente instituições educacionais: “o que diferencia as instituições não são as origens nem a ausência de propósitos educativos, mas o público e a faixa etária atendida. Foi a origem social e não a institucional que inspirou objetivos educacionais diversos” (pp. 53-54). Nesse sentido, o autor aponta que o *assistencialismo* pode ser compreendido como uma proposta educacional dirigida às classes populares: “O fato de essas instituições [creches] carregarem em suas estruturas a destinação a uma parcela social, a pobreza, já representa uma concepção educacional. A pedagogia das instituições educacionais para os pobres é uma pedagogia da submissão, uma pedagogia

²¹ De acordo com Barbosa (2010), a capilaridade que o RCNEI obteve como política de governo, foi evidenciada no estudo “Mapeamento e análise das propostas pedagógicas municipais para a Educação Infantil no Brasil” (BARBOSA, 2009), no qual sua presença consta em 50% das propostas analisadas. Para a autora, essa presença do documento foi resultado não apenas da formulação de uma proposta curricular, mas também da ampla divulgação por meio de material escrito e no processo de formação de professores e coordenadores pedagógicos como multiplicadores. No entanto, como esclarece Cerisara (2002), o processo de formação continuada fazia parte do projeto do governo federal “Parâmetros em ação” (MEC, 1999), no qual só poderiam participar do processo de formação continuada municípios cujas instituições aderissem ao documento como “referência”. Municípios que questionassem as concepções ali presentes, logo, não seriam contemplados com o “pacote de formação”, o que de acordo com Cerisara, coloca em xeque o caráter democrático que o MEC se propôs a realizar quanto ao compromisso de subsidiar os sistemas de ensino com relação à formação docente.

assistencialista marcada pela arrogância que humilha para depois oferecer o atendimento como dádiva, como favor aos poucos selecionados para o receber". (Ibid., p.54). (PASQUALINI, MARTINS, 2008, p.76, 77) *Grifo nosso*

As autoras compreendem portanto, que na indissociabilidade do cuidar e educar é preciso qualificá-los, esclarecendo *como e para que* educar (e cuidar!) a criança pequena em contexto escolar (PASQUALINI, MARTINS, 2008, p.79). Salientando ainda que o binômio não caracteriza uma especificidade do trabalho pedagógico da Educação Infantil, visto que são dimensões que devem estar presentes em todos os níveis de ensino²².

Pasqualini e Martins argumentam que buscar a especificidade do trabalho pedagógico junto à criança pequena, remete a proposição de objetivos educacionais e procedimentos de ensino específicos ou próprios a essa etapa da Educação Básica que respondam aos questionamentos: "O que ensinar? Como ensinar? Ensinar para quê?". Indagações que permanecem em aberto na medida em que, segundo as autoras, as respostas oferecidas caminham em uma perspectiva idealizada e naturalizante do desenvolvimento humano, em consonância com um ideário não-escolar que tem se constituído fundamentado em estudos do campo da Pedagogia da Infância.

O crescimento da produção acadêmica referenciada no campo da Pedagogia da Infância, foi identificado nos estudos realizados por Alessandra Prado e Heloisa Azevedo (2012). Elas analisaram artigos aprovados nas reuniões anuais da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), especificamente de apresentações orais no Grupo de trabalho (GT 07) "Educação de Crianças de 0 a 6 anos" publicados entre os anos de 2000 e 2009. Indicando a presença hegemônica de trabalhos fundamentados na perspectiva da Pedagogia da Infância, as autoras buscaram analisar e demonstrar que currículo estaria de acordo com essas ideias.

Entre os resultados obtidos, identificaram que a visão de formação de professores/as mais frequentes nos artigos, pressupunham a reflexão sobre a prática e sobre as múltiplas linguagens das crianças, suas formas de se comunicar,

²² A revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica, publicada em 2013, conferem o "cuidar e educar" como dimensões das três etapas da Educação Básica e não uma especificidade da Educação Infantil: "a dimensão articuladora da integração das diretrizes curriculares compondo as três etapas e as modalidades da Educação Básica, fundamentadas na indissociabilidade dos conceitos referenciais de cuidar e educar" (BRASIL, 2013, p. 09)

interagir e produzir cultura (PRADO; AZEVEDO, 2012, p. 36). O perfil do/a professor/a seria aquele/a que planeja a atividade pedagógica organizando o espaço, mediando a aprendizagem social e sendo reflexivo. Seu perfil compreenderia a capacidade de observação na qual

precisam aprender a escutar as crianças, evitando silenciá-las para poderem “aprender com elas, não só ensiná-las, para se humanizar com seus jeitos de ser, não só humanizá-las considerando os desejos e ações adultocêntricas (Martins Filho & Martins Filho, 2009, p. 14)”. (PRADO; AZEVEDO, 2012, p. 37)

Elas identificaram que a prática pedagógica e o ambiente tem sido considerados por excelência, formadores da identidade dos/as professores/as da Educação Infantil. Seria no ambiente de trabalho, mediante a observação das crianças em sua prática, que professores/as teriam a oportunidade de construir sua especificidade docente, compreendida como: professor reflexivo, observador e mediador de diálogos em um espaço de convivência complementar ao da família (PRADO; AZEVEDO, 2012, p. 38). De acordo com Prado e Azevedo, a perspectiva da Pedagogia da Infância, ao contribuir com a constituição do ideário anti-escolar, tem incidido também no descrédito à intencionalidade docente, na qual o trabalho de professores/as é descaracterizado, deixando de direcionar o trabalho educativo para seguir as crianças, seus desejos e necessidades, passando a observador das diferenças provenientes de suas múltiplas linguagens (PRADO; AZEVEDO, 2012, p. 46).

Segundo Arce, essa descaracterização docente é subjacente à secundarização ou negação do ensino na Educação Infantil (ARCE, 2004 apud PASQUALINI; MARTINS, 2008, p.89). Corroborando com essa perspectiva, Pasqualini e Martins compreendem que esse processo, no qual professores/as ocupam um papel restrito ao acompanhamento do processo de desenvolvimento infantil, caracteriza-se como uma “*naturalização* do desenvolvimento infantil que ignora o papel do processo educativo na própria formação dos desejos, interesses e necessidades da criança e, mais que isso, articula-se a uma *naturalização* das relações sociais em geral” (PASQUALINI; MARTINS, 2008, p. 90). Indagando sobre as possibilidades de contribuição da educação institucionalizada, as autoras argumentam:

Não negamos a importância de que tais condições sejam garantidas à criança, mas, consideramos fundamental nos perguntarmos: brincar... para quê? Conviver com adultos e crianças... para quê? As constatações de que o desenvolvimento da criança tem peculiaridades ou particularidades, de que é preciso respeitar seu processo de desenvolvimento, atender suas múltiplas necessidades e garantir na instituição espaço para o lúdico ou de que ela precisa ser objeto de cuidados dos adultos, entre outras, são fundamentais, mas circunscrevem-se ainda ao âmbito das afirmações referentes ao indivíduo empírico²³. Quais sejam essas particularidades do desenvolvimento infantil, como se constituem (gênese) e se complexificam, quais as possibilidades colocadas para o desenvolvimento infantil nessa faixa etária e qual a contribuição da educação institucionalizada na direção dos interesses da criança pequena do ponto de vista histórico e de classe social são exemplos de questões que se aproximam do âmbito do sujeito concreto. (PASQUALINI; MARTINS, 2008, p. 92)

O ideário anti-escolar, criticado por Pasqualini e Martins, mas que também se configura como crítica presente em outros trabalhos de pesquisadoras/es que se fundamentam na Pedagogia histórico-crítica e na psicologia histórico-cultural, seriam influenciados por concepções advindas do campo da Pedagogia da Infância.

A pesquisadora Maria Carmen Silveira Barbosa²⁴, define a Pedagogia da Infância como “um conjunto de fundamentos e indicações de ação pedagógica que tem como referência as crianças e as múltiplas concepções de infância em diferentes espaços educacionais” (BARBOSA, 2010, p. 01). No Brasil, os trabalhos que sedimentaram o que viria a ser instituído como Pedagogia da Infância, tiveram como precursoras as teses de Ana Lúcia Goulart de Faria²⁵(1994) e Eloísa Candal

²³ Sobre as concepções de sujeito empírico e sujeito concreto as autoras apresentam que: Contudo, ainda em relação à questão da especificidade pressuposta da infância, podemos afirmar, apoiados na análise de Saviani (2004) referente às categorias de sujeito empírico e sujeito concreto, que a criança não é analisada como sujeito concreto. Para o autor, o indivíduo empírico é “aquele que cai sob o campo de nossa percepção sensível; é o aparente, aquilo que aparece diante de nós. É, portanto, de certo modo, uma abstração, pois nossa percepção sensível não alcança as múltiplas conexões e relações que o configuram” (p. 44). Essa categoria refere-se, portanto, às características aparentes e imediatas do sujeito. Compreender o indivíduo como sujeito concreto, por sua vez, implica analisá-lo como síntese de múltiplas determinações, isto é, como síntese (singular) das relações sociais próprias da sociedade em que vive, indo além, assim, pela via da análise científica, da forma aparente do fenômeno. (PASQUALINI; MARTINS, 2008, p. 92)

²⁴ Doutora em educação pela Universidade Estadual de Campinas (2000), Professora Associada da Universidade Federal do Rio Grande do Sul e atua no Programa de Pós-Graduação em Educação na linha de pesquisa estudos sobre as infâncias. Líder de pesquisa no grupo de estudos em Educação Infantil e Infância - GEIN.

²⁵ Tese: FARIA, Ana Lúcia G. “Direito à Infância: Mário de Andrade e os parques infantis para as crianças de família operária na cidade de São Paulo (1935-1938)”. Tese de doutoramento. São Paulo: Feusp,1994.

Rocha²⁶(1999) ao apontar em suas discussões especificidades de uma Pedagogia da Educação Infantil.

Esses debates constituem-se na esteira das reflexões anunciadas na década de 1970, na crítica aos conceitos de criança e infância presentes tanto na Pedagogia Tradicional quanto nas propostas das pedagogias ativas, centradas na criança, oriundas dos movimentos da Escola Nova (representada no Brasil pelos Pioneiros da Educação, como Anísio Teixeira e Lourenço Filho). Como debatido anteriormente²⁷, essa posição carrega uma crítica à influência da psicologia e das ciências naturais à Pedagogia e orienta-se no sentido de compreender que a ação educativa exige considerar as crianças e os contextos socioculturais que definem sua infância (BARBOSA, 2010, p. 01). As concepções de criança e infância são tomadas no seguinte sentido:

Toma as crianças como seres humanos dotados de ação social, portadores de história, capazes de múltiplas relações, produtores de formas culturais próprias construídas com seus pares, apesar de profundamente afetados pelas culturas e sociedades das quais fazem parte. Afirma a infância como uma categoria geracional, social e histórica e geograficamente construída, heterogênea, atravessada pelas variáveis de gênero, classe, religião e etnia. A Pedagogia da Infância admite como pressuposto básico a criança como um sujeito de direitos (a provisão, a proteção e a participação social), com base na Convenção dos Direitos das Crianças (1989). Nessa perspectiva de afirmação das crianças como sujeitos de direitos, exige a definição de indicativos pedagógicos que possibilitem às crianças a experiência da infância de forma a tomar parte em projetos educacionais fundados na democracia, na diversidade, na participação social, a partir de práticas educativas que privilegiem as relações sociais entre todos os segmentos envolvidos (crianças, familiares e educadores) (BARBOSA, 2010, p. 01).

Nessa perspectiva, segundo a autora, conhecimentos dos campos das artes, cultura, ciência e tecnologia devem estar vinculados a propostas pedagógicas organizadas a partir de interações, brincadeiras, da ludicidade e das linguagens, sob o pressuposto de que “toda apropriação cultural e qualquer aprendizagem é resultado de uma relação social e partilhada de significados coletivos” (BARBOSA,

²⁶ Tese: ROCHA, E. A. C. A pesquisa em educação infantil no Brasil: trajetória recente e perspectivas de consolidação de uma Pedagogia. Florianópolis: UFSC, Centro de Ciências da Educação, Núcleo de Publicações, 1999. 290 p.

²⁷ Reflexões abordadas a partir dos trabalhos de Kramer (1996), Kramer; Horta (1978), Jobim e Souza (1996).

2010, p. 01). São tomados como princípios da perspectiva pedagógica denominada Pedagogia da Infância:

Pedagogia da Infância emerge de uma acumulação científica da área da educação que passa a criticar a reprodução de modelos educativos reducionistas e conservadores de educação/ensino, produção/transmissão de conhecimentos, vida coletiva/sala de aula e crianças/alunos. Rocha (1999) e Faria (2009) indicaram, a princípio, a Pedagogia da Infância como uma perspectiva de educação pública para a Educação Infantil, porém, a seguir, estenderam-na para todos aqueles que estão entre 0 e 10 anos de vida (BARBOSA, 2010, p. 02).

Nos estudos realizados durante o doutoramento foi necessário um aprofundamento de leituras sobre a constituição e as produções do campo da Educação Infantil, de forma a compreender lacunas que se evidenciaram na investigação de mestrado sobre a relação das crianças com o conhecimento e especificamente com o conhecimento histórico. Nesse decurso, foi possível identificar a integração de pressupostos relacionados aos princípios acima apresentados da Pedagogia da Infância, tanto na produção acadêmica quanto em documentos que orientam o trabalho pedagógico na Educação Infantil.

Isso se revelou por exemplo, no estudo realizado no ano de 2016 em artigos disponíveis na base online de anais da Associação de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPED)²⁸, publicados entre os anos de 2000 a 2015. A incidência de artigos que se fundamentavam na Pedagogia da Infância e também na Sociologia da Infância, indicavam algumas possibilidades e limites relacionados à aprendizagem histórica de crianças.

Na análise realizada importava identificar como concepções sobre aprendizagem histórica e de desenvolvimento de sentido de tempo das crianças vinham sendo pensadas do ponto de vista científico, visto que a questão da temporalidade nos documentos analisados durante o mestrado estavam limitados a objetivos da área de conhecimento Pensamento Lógico matemático. Essa constatação levantava indícios de que a questão do desenvolvimento de sentido de tempo poderia estar ancorada em conhecimentos produzidos no âmbito da psicologia e especificamente em interpretações da teoria de Piaget. No entanto, no

²⁸ Esse estudo está descrito no tópico 2.2.1 Aprendizagem histórica e desenvolvimento do sentido de temporalidade de crianças em anais da Associação de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) (2000-2015) - Página 58.

contato com a produção acadêmica da ANPED, foi possível identificar que as construções teóricas, na esteira das reflexões que tem se constituído no campo da Educação Infantil, se afastam de análises fundamentadas na psicologia do desenvolvimento, apresentando concepções sobre a criança constituída no diálogo com outros campos, como a sociologia e a antropologia, no sentido de conceber a criança como sujeito histórico concreto, que interage, se constitui e influencia a cultura de seu meio não de forma passiva.

Se no final do século XX “a educação não era pensada a partir da criança, mas sim a criança era pensada a partir da educação concebida como cultura” (KRAMER; HORTA, 1978), a interdisciplinaridade na constituição do arcabouço teórico do campo de estudos sobre a educação da infância tem apresentado contribuições para compreender a condição infantil. No entanto, não parece tangível o que vem sendo compreendido como projeto de educação.

Entre os artigos contemplados no recorte analisado, prevalece a discussão de temáticas que demonstram preocupação com a “formação de sentidos” e indicam como demanda das populações infantis o enfrentamento de questões da sociedade contemporânea como as étnico-raciais, consumo, preconceito estético, gênero, uma formação “pra cidadania”, para a “participação infantil”, temáticas recorrentes também nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI/09) e nos documentos analisados produzidos pelo departamento de Educação Infantil da Secretaria Municipal de Educação de Curitiba. Contudo, esses debates não são acompanhados de discussões sobre processos de aprendizagem, possibilidades de sistematizações relacionadas a superação/intervenções em relação as problemáticas levantadas.

Tomando como pressuposto a teoria da aprendizagem histórica como possibilidade do desenvolvimento da consciência histórica, as temáticas identificadas podem ser compreendidas como elementos que relacionam cultura histórica e consciência histórica. No entanto, a ausência de processos de aprendizagem colocam em questão como tem sido compreendida a relação das crianças com o conhecimento.

Nas críticas à pedagogia tradicional e à Pedagogia Nova, havia um debate sobre a significação social da infância e a forma como teorias pedagógicas dissimulavam ideários hegemônicos que favoreciam a manutenção das condições sociais colocadas. Nesse sentido, tão importante quanto compreender a criança

como sujeito de sua história e na história da humanidade, de investigar a condição infantil, é encontrar caminhos sobre como a relação com o conhecimento pode contribuir para a ampliação das “dimensões de uma práxis viva, crítica e criativa”, como sugere Paulo Freire sobre a educação.

A crítica à psicologização e a ampliação das formas de compreender os sujeitos do processo de educação, apresentam-se como relevantes para uma proposta de aprendizagem histórica que tem como ponto de partida as carências de orientação temporal. Ao considerar a constituição de culturas infantis, dos estudos do campo da sociologia da Infância e Pedagogia da infância emergem ao mesmo tempo demandas do processo educacional de crianças, e lacunas sobre as possibilidades de aprendizagem.

Essas lacunas podem indicar também a necessidade de investigar e (re)pensar como tem sido propostos os processos de relação da crianças com o conhecimento em relação aos campos de conhecimento específicos, entre eles, a História. Ao realizar uma análise das Diretrizes curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI/09) (BRASIL, 2013) e das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino fundamental de 9 anos (BRASIL, 2013) foi possível identificar uma discrepância entre os pressupostos que orientam os processos de aprendizagem.

Há significativa presença da psicologia do desenvolvimento nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino fundamental de 9 anos (BRASIL, 2013), que evidencia-se na utilização de categorias que definem processos etapistas de aprendizagem e desenvolvimento como: “egocentrismo”, “pensamento abstrato” e “pensamento concreto”. O mesmo não ocorre nas orientações das diretrizes para a Educação Infantil. Segue abaixo como a interpretação em torno do conceito de “egocentrismo” é tratado de forma diferente nos dois documentos:

1) Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino fundamental de 9 anos (2013)

[sobre o início da adolescência] Ampliam-se as suas possibilidades intelectuais, o que resulta na capacidade de realização de raciocínios mais abstratos. Os alunos se tornam crescentemente capazes de ver as coisas a partir do ponto de vista dos outros, superando, dessa maneira, o egocentrismo próprio da infância. Essa capacidade de descentração é importante na construção da autonomia e na aquisição de valores morais e éticos. (BRASIL, 2013, p. 110)

2) Diretrizes curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2013)

Como parte da formação para a cidadania e diante da concepção da Educação Infantil como um direito, é necessário garantir uma experiência bem sucedida de aprendizagem a todas as crianças, sem discriminação. Isso requer proporcionar oportunidades para o alcance de conhecimentos básicos que são considerados aquisições valiosas para elas. A educação para a cidadania se volta para ajudar a criança a tomar a perspectiva do outro – da mãe, do pai, do professor, de outra criança, e também de quem vai mudar-se para longe, de quem tem o pai doente. O importante é que se criem condições para que a criança aprenda a opinar e a considerar os sentimentos e a opinião dos outros sobre um acontecimento, uma reação afetiva, uma idéia, um conflito. (BRASIL, 2013, p. 88)

As diretrizes para a Educação Infantil (DCNEI/09), integram debates realizados no âmbito da Sociologia da Infância e Pedagogia da Infância, que ao ampliarem os campos de pesquisa²⁹ e, portanto, de categorias para investigar a condição infantil, permitem a desconstrução de concepções como a de “egocentrismo”, muitas vezes utilizada para negar a possibilidade de crianças aprenderem história. De acordo com Faria,

Se o lugar de criança na sociedade do trabalho é na creche, na pré-escola e na escola, então as referências históricas para uma “pedagogia da infância” são os antigos pensadores que, mesmo sem falar em idade, falavam da educação das crianças na esfera pública. Muitos deles tratavam em seus estudos das crianças em idade pré-escolar, como: Pestalozzi, Froebel, Dewey, Montessori, Bruner, as irmãs Agazzi. O próprio Piaget, segundo o saudoso Malaguzzi da Reggio Emilia (1999), não teria construído o conceito de “egocentrismo” se tivesse vivido um pouco mais e visto as crianças convivendo nas creches. A construção do sentido de pertencimento, a gestão da ambivalência na infância (Ugazio, 1990), por exemplo, são categorias de análise que se impõem hoje e que não eram conhecidas anteriormente. (FARIA, 2005, p. 1020)

No entanto, são pertinentes as críticas anteriormente apresentadas pelos estudos de Arce, Pasqualini e Martins, no que se refere a lacunas sobre os processos de aprendizagem das crianças e suas implicações para a prática docente.

²⁹ De acordo com Faria (2005) Mobilizando áreas ou segmentos que pesquisam a infância e seus tempos e espaços de vida, como a história, a psicologia, a sociologia, a antropologia, a pedagogia, a demografia, a arquitetura, estamos agora rumo a uma “sociologia da infância” e uma “antropologia da criança”. Utilizando categorias diferentes das convencionais, trabalhadas na escola, temos vivido inúmeras descobertas sobre a condição infantil, suas necessidades e desejos, as características específicas do ser criança pequena, investigadas em ambientes coletivos, que nos levam a repensar a educação formal da pequena infância de forma distinta da educação de alunos. (FARIA, 2005, p. 1029)

Na negação da forma escolar que caracteriza a organização das demais etapas da Educação Básica (Ensino Fundamental e Ensino Médio), ampliam-se as controvérsias sobre a relação das crianças com o conhecimento de campos específicos na Educação Infantil. No caso do campo do ensino de História, como a questão da aprendizagem histórica de crianças pequenas tem sido pensada e que implicações podem gerar as propostas voltadas à Educação Infantil? Indícios para responder a essa questão podem ser identificados na construção de propostas curriculares para crianças de seis anos, que integravam a Educação Infantil e passaram a compor o quadro do Ensino Fundamental.

Essa mudança ocorreu a partir da Lei nº 11.274, publicada no ano de 2006, que instituiu o Ensino Fundamental de nove anos, a partir da qual as crianças de seis anos, que antes integravam a Educação Infantil, passaram a frequentar o primeiro ano do ensino fundamental. Em 2013, foram publicadas as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (BRASIL, 2013), responsáveis “por orientar a organização, articulação, o desenvolvimento e a avaliação das propostas pedagógicas de todas as redes de ensino brasileiras” (BRASIL, 2013, p. 4). A publicação desse documento, que revisava diretrizes anteriores, foi justificada pelas modificações que haviam sido realizadas, entre elas o Ensino Fundamental de nove anos e a obrigatoriedade do ensino gratuito dos quatro aos dezessete anos de idade.

Nessa publicação, ao tratar sobre a reorganização do ensino fundamental de nove anos, há orientações sobre a construção de currículos voltados para as crianças de seis anos:

Os sistemas de ensino e as escolas não poderão apenas adaptar seu currículo à nova realidade, pois não se trata de incorporar, no primeiro ano de escolaridade, o currículo da Pré-Escola, nem de trabalhar com as crianças de 6 (seis) anos os conteúdos que eram desenvolvidos com as crianças de 7 (sete) anos. Trata-se, portanto, de criar um novo currículo e de um novo projeto político-pedagógico para o Ensino Fundamental que abranja os 9 anos de escolarização, incluindo as crianças de 6 anos. (BRASIL, 2013, p. 109)

O currículo para as crianças de seis anos, deveria assegurar o respeito por suas singularidades, considerar o arcabouço teórico constituído no campo dos estudos da infância. Seria necessário também que os campos específicos do conhecimento, como a História, contribuíssem na construção de propostas voltadas

a esses sujeitos. No entanto, a relação dos sujeitos com o conhecimento é proposta nas Diretrizes Curriculares para o Ensino Fundamental de 9 anos tendo como referência a Transposição didática:

Os conhecimentos escolares podem ser compreendidos como o conjunto de conhecimentos que a escola seleciona e transforma, no sentido de torná-los passíveis de serem ensinados, ao mesmo tempo em que servem de elementos para a formação ética, estética e política do aluno. As instâncias que mantêm, organizam, orientam e oferecem recursos à escola, como o próprio Ministério da Educação, as Secretarias de Educação, os Conselhos de Educação, assim como os autores de materiais e livros didáticos, transformam o conhecimento acadêmico, segmentando-o de acordo com os anos de escolaridade, ordenando-o em unidades e tópicos e buscam ainda ilustrá-lo e formulá-lo em questões para muitas das quais já se têm respostas. Esse processo em que o conhecimento de diferentes áreas sofre mudanças, transformando-se em conhecimento escolar, tem sido chamado de transposição didática. (BRASIL, 2013, p.112)

Como demonstrado no estudo de Sanches (2015), a questão da aprendizagem histórica ao ser tomada nessa perspectiva, fragmenta conteúdo, método e finalidade, que são advindos de diferentes perspectivas epistemológicas. Desta forma como se aprende e como se ensina não são propostos considerando os fundamentos da ciência de referência, mas da didática geral e da psicologia.

Isso coloca ao campo do ensino de história a necessidade de ampliar os debates sobre as implicações do processo de “pedagogização”, apontado por Schmidt (2012). Não se trata de uma negação do diálogo e das contribuições do campo da psicologia, mas de compreender que psicologia(s) é essa, de que forma ainda subsidia a maneira como se pensa a relação dos sujeitos com o conhecimento histórico (presente em documentos oficiais como demonstra a pesquisa de Sanches (2015)), qual a influência na forma como os sujeitos são concebidos e nas possibilidades ou limites pensados sobre a aprendizagem histórica de crianças pequenas a partir dessas concepções.

No dia 20 de dezembro de 2017, foi homologada pelo governo federal a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para a Educação Infantil e Ensino Fundamental. Nesse documento, as disciplinas de História e Geografia constituem a área de Ciências Humanas. Nas orientações específicas para o ensino de História nos anos iniciais do ensino fundamental, os conteúdos são propostos baseando-se num critério de complexidade do mais próximo da criança ao mais distante:

Retomando as grandes temáticas do Ensino Fundamental – Anos Iniciais, pode-se dizer que, do 1º ao 5º ano, as habilidades trabalham com diferentes graus de complexidade, mas o objetivo primordial é o reconhecimento do “Eu”, do “Outro” e do “Nós”. Há uma ampliação de escala e de percepção, mas o que se busca, de início, é o conhecimento de si, das referências imediatas do círculo pessoal, da noção de comunidade e da vida em sociedade. Em seguida, por meio da relação diferenciada entre sujeitos e objetos, é possível separar o “Eu” do “Outro”. Esse é o ponto de partida. (BRASIL, 2017, p. 402) [grifo nosso]

Em que pressupostos e concepções sobre história, seu ensino e aprendizagem e sobre as crianças, se fundamentam tais orientações? Desvelar as relações entre concepções sobre a forma escolar, teorias da aprendizagem e sobre a relação das crianças com o conhecimento e especificamente com o conhecimento histórico, tanto na produção acadêmica quanto na cultura escolar, podem contribuir para os debates sobre a aprendizagem histórica de crianças pequenas. Essa contribuição diz respeito a elucidações teóricas às lacunas identificadas, mas também a possibilidade de denunciar e se contrapor a novas roupagens dada ao emprego de antigas teorias já desveladas de seu significado político.

No próximo capítulo serão apresentados resultados do levantamento e análise de investigações produzidas no Brasil sobre o ensino e aprendizagem da história para crianças da Educação Infantil, com o objetivo de identificar concepções e pressupostos que as tem fundamentado, assim como limites e possibilidades que revelam sobre esse debate.

CAPÍTULO 3 – ENSINO E APRENDIZAGEM DA HISTÓRIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA ANÁLISE SOBRE A PRODUÇÃO ACADÊMICA BRASILEIRA

Nesse capítulo é apresentado o processo de levantamento e análise de produções acadêmicas brasileiras que tratam sobre a questão do ensino e aprendizagem da história na Educação Infantil. No tópico 3.1 é apresentada a metodologia utilizada para o desenvolvimento da análise. A partir do tópico 3.2 são descritos os processos de investigação em cada banco de dados e analisados os resultados obtidos. No tópico 3.9 são alinhavados esses resultados no intuito de responder a questão “O que as pesquisas revelam sobre a forma como a relação da criança com o conhecimento histórico existe na Educação Infantil?”.

3.1 METODOLOGIA PARA ANÁLISE DAS PRODUÇÕES ACADÊMICAS

A metodologia de seleção e análise desses trabalhos está fundamentada na proposta de Análise de Conteúdo, da pesquisadora Maria Laura P. B. Franco (2007).

O processo de definição de bancos de dados, critérios de seleção dos trabalhos, formulação de hipóteses e/ou objetivos, assim como a construção de indicadores que fundamentaram a interpretação, não seguiram uma ordem cronológica, sucedendo-se. Foram constituídos no decurso da etapa que Franco caracteriza como pré-análise:

Corresponde a um conjunto de buscas iniciais, de intuições, de primeiros contatos com os materiais, mas tem por objetivo sistematizar os “preâmbulos” a serem incorporados quando da constituição de um esquema preciso para o desenvolvimento das operações sucessivas e com vistas à elaboração de um plano de análise. Geralmente, esta primeira fase possui três incumbências: a *escolha dos documentos* a serem submetidos à análise; a formulação das *hipóteses* e/ou dos *objetivos*, e, a elaboração de *indicadores* que fundamentam a interpretação final. Continuando recorrendo a Bardin (1977), acrescentamos: esses três fatores, não se sucedem, obrigatoriamente, segundo uma ordem cronológica, embora se mantenham estreitamente ligados uns aos outros; a escolha dos documentos depende dos objetivos da investigação, o alcance dos objetivos só será possível a partir da disponibilidade dos documentos; os indicadores serão construídos em função das hipóteses, ou, pode até ser que as hipóteses venham a ser

construídas em função da identificação de certos indicadores. (FRANCO, 2007, p.51, 52)

Ao longo do trabalho foram realizados levantamentos em bases de dados, com o objetivo identificar “se” e “de que forma” a questão da aprendizagem histórica estava presente em debates da produção acadêmica brasileira, mas também realizados em função de diferentes hipóteses construídas pela descoberta de novas questões. Esse processo é definido por Franco como “leitura flutuante”, que é parte da atividade de pré-análise. Ela consiste em estabelecer contato com documentos a serem analisados, buscando conhecer os textos e as mensagens neles contidas, o que torna a leitura mais precisa “em função de hipóteses emergentes, da projeção de teorias adaptadas sobre o material e da possível aplicação de técnicas utilizadas com materiais análogos” (BARDIN, 1977, p.96 apud FRANCO, 2007, p. 52).

Assim, hipóteses iniciais do doutorado haviam sido construídas a partir de resultados e do arcabouço teórico constituído no trabalho de mestrado. Elas representavam a construção de caminhos que permitissem investigar a ausência da história enquanto conhecimento específico e a natureza de sua aprendizagem no âmbito da Educação Infantil, questão identificada mas não investigada no contexto da dissertação.

No processo de levantamento de trabalhos, constatou-se a importância dos debates do campo da Educação Infantil para tratar sobre a aprendizagem histórica. A constituição das discussões sobre a concepção de criança e infância nesse campo tem um forte caráter político, marcado tanto pelo potencial de denúncia, quanto de fomento à construção de políticas públicas e educacionais voltadas às crianças.

Esses debates, apresentados no capítulo anterior, dizem respeito também a construção da identidade da Educação Infantil, às controvérsias sobre maneiras de pensar a relação das crianças com o conhecimento. Portanto, não podem ser negligenciadas por quem se proponha a pensar a questão da aprendizagem histórica na primeira etapa da Educação Básica.

Aprofundar o conhecimento sobre essas questões contribuiu para a ampliação das possibilidades de análise sobre se e como o campo do ensino de história tem abordado a questão da aprendizagem histórica de crianças pequenas, qual o lugar da condição infantil em seus quadros teóricos, que fundamentos e pressupostos subjazem tais propostas e que limites e possibilidades apresentam para pensar a aprendizagem histórica na Educação Infantil. Logo, a etapa de “pré-

análise” contribuiu para a definição de critérios para a seleção do conjunto de documentos a serem submetidos à análise. Ou seja, os documentos não foram definidos *a priori*, mas sim no processo de levantamento foram definidos objetivos e por conseguinte foi escolhido o *corpus* adequado para fornecer informações sobre o problema levantado, como sugere Franco (2007, p. 53).

O levantamento foi realizado em diferentes base de dados em momentos distintos, com uma preocupação em comum: *identificar produções acadêmicas que tivessem como preocupação a relação da criança com o conhecimento histórico na Educação Infantil*. No entanto, tanto pela característica do acervo de determinados portais, quanto pela hipótese construída no momento de pesquisa em cada um deles, há diferenças nos termos de procura utilizados, o que não influenciou na seleção final do *corpus* a ser analisado, já que em todas as buscas havia um objeto em comum. A definição dos trabalhos a serem analisados seguem a “Regra da homogeneidade” (FRANCO, 2007, p. 54), são produções acadêmicas brasileiras que tem como preocupação discutir questões sobre a relação de crianças pequenas com o conhecimento histórico, o ensino e aprendizagem da História na Educação Infantil.

Compreende-se que são importantes propostas curriculares e processos de formação inicial e continuada de docentes, que considerem a intencionalidade nos processos de mediação da aprendizagem histórica de crianças desde a Educação Infantil. Mas como essa questão vem sendo pensada do ponto de vista científico? Que contribuições tem trazido para fomentar, questionar ou cobrar a forma pela qual ela se apresenta em processos de formação inicial e continuada, em propostas curriculares e políticas educacionais?

A análise dos trabalhos selecionados tem como objetivo trazer elementos para esse debate ao apresentar características das maneiras pelas quais a relação da criança com o conhecimento histórico existe na Educação Infantil; apresentar características da produção acadêmica que trata desse tema, concepções e pressupostos teóricos que fundamentam essas pesquisas, desafios e possibilidades que revelam.

A seleção dos trabalhos sobre a questão do ensino e aprendizagem da história na Educação Infantil foi realizada em oito base de dados. Foram identificados 11 trabalhos, sendo 1 tese, 2 dissertações, 1 trabalho de conclusão de curso (TCC) e 7 artigos científicos, que atendiam ao critério de serem produções acadêmicas brasileiras, com preocupação com a questão do ensino e aprendizagem

da história na Educação Infantil. Na tabela abaixo são apresentados os 11 títulos selecionados, a autoria de cada um, o formato (tese, dissertação ou artigo científico), ano de publicação, local de publicação e a base de dados em que foi identificada:

TABELA 2: Produções acadêmicas brasileiras sobre ensino e aprendizagem da história na Educação Infantil

| | AUTORIA | TÍTULO | FORMATO / ORIGEM | ANO | LOCAL DE PUBLICAÇÃO | BASE DE DADOS |
|---|---|---|--------------------------|------|--|-------------------------------|
| 1 | ZAMBONI, Ernesta; FONSECA, Selva Guimarães. | Contribuições da literatura infantil para a aprendizagem de noções do tempo histórico: leituras e indagações. | ARTIGO UNICAMP UFU | 2010 | Caderno CEDES | - ScIELO - CEDES - BASE |
| 2 | VICTOR, Analice Cordeiro dos Santos. | Aí eu era Antônio Brasil: contribuições de situações didáticas com conhecimentos históricos para a construção da identidade pessoal da criança na Educação Infantil. | TESE UFRN | 2010 | Repositório Institucional da UFRN | - CAPES - BASE |
| 3 | DIAS, Stela <u>Maris da Rosa.</u> | Resgatando a identidade do aluno através do ensino de história na Educação Infantil. | TCC UFRGS | 2010 | LUME - Repositório Digital da Universidade Federal do Rio Grande do Sul | - BASE |
| 4 | GOBBI, Marcia Aparecida. | Conhecimento histórico e crianças pequenas: parques infantis e escola municipal de educação | ARTIGO USP | 2012 | Educação em Revista (UFMG) | - ScIELO - BASE |

| | | | | | | |
|----|---|---|---------------------|------|---|---|
| | | infantil. | | | | |
| 5 | OLIVEIRA, Andressa Garcia Pinheiro de. | Aprendizagem histórica na educação infantil: Possibilidades e perspectivas na educação histórica | ARTIGO UFPR | 2012 | Anais do 8º Encontro Perspectivas do Ensino de História | - Fóruns Contemporâneos de história do Brasil |
| 6 | OLIVEIRA, Andressa Garcia Pinheiro de. | Aprendizagem histórica na Educação Infantil: possibilidades e perspectivas da Educação Histórica. | DISSERTAÇÃO UFPR | 2013 | Repositório Digital Institucional da UFPR | - CAPES - BASE |
| 7 | BAVARESCO, Paulo Ricardo; FERREIRA, A. | O Ensino de História na Educação Infantil: Um novo tempo | ARTIGO UNOESC | 2013 | UNOESC& CIÊNCIA | - BASE |
| 8 | GERMINARI, Geyso Dongley. | O desenvolvimento do pensamento histórico na Educação Infantil: possibilidades do trabalho com arquivos familiares. | ARTIGO UNICENTRO | 2014 | Revista Diálogo Educacional (PUC-PR) | - BASE |
| 9 | URBAN, Ana Claudia. | Educação Histórica e a experiência de produção de materiais: contribuições para a aprendizagem na educação infantil. | ARTIGO UFPR | 2015 | RELAdEI – Revista Latinoamericana de Educação Infantil | - BASE |
| 10 | SANTOS, Jaqueline Oliveira dos | "Um baú de memórias" - estudo sobre as práticas de professoras de | DISSERTAÇÃO | 2016 | Biblioteca digital de teses e dissertações da USP | - CAPES -BASE |

| | | | | | | |
|----|--|--|----------------|------|--|--------|
| | | educação infantil e suas ideias históricas a partir da leitura de seus relatos. | USP | | | |
| 11 | TEODORO, Cristiane Aparecida Zambolin; GALINDO, Camila José. | Saberes históricos na Educação Infantil: alguns apontamentos e necessidades | ARTIGO UFMT | 2016 | Fronteiras: Revista de História (UFGD) | - BASE |

3.1.1 Ficha de análise

Para a análise desses trabalhos foi desenvolvida uma ficha que permitisse organizar o registro de características das investigações. Ela está organizada em a) Dados sobre o trabalho e autoria; b) Características da pesquisa c) Concepções e referenciais, como apresentado no quadro abaixo:

QUADRO 2: ficha desenvolvida para a análise dos trabalhos selecionados

| DADOS SOBRE O TRABALHO E AUTORIA | |
|---|-----------------------------|
| TÍTULO: | |
| AUTOR/A (S): | |
| ANO: | PORTAL ONDE FOI ENCONTRADO: |
| LOCAL DE PUBLICAÇÃO: | |
| REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA: | |
| RESUMO: | |
| PALAVRAS-CHAVE: | |
| FORMATO: | |
| ORIENTADOR/A: | |
| PROGRAMA/INSTITUIÇÃO: | |

| |
|--|
| FORMAÇÃO DO/A AUTOR: |
| CARACTERÍSTICAS DA PESQUISA |
| MATERIAL EMPÍRICO: |
| <ul style="list-style-type: none"> - DOCUMENTOS: - CRIANÇAS: -PROFESSORES/AS: - RELATO DE EXPERIÊNCIA: - ENSAIO: |
| METODOLOGIA: |
| CONCEPÇÕES E REFERENCIAIS |
| CRIANÇA/INFÂNCIA: |
| EDUCAÇÃO INFANTIL: |
| HISTÓRIA: |
| ENSINO E APRENDIZAGEM DE HISTÓRIA: |
| APONTAMENTOS: |
| <ul style="list-style-type: none"> - Qual a preocupação (objetivos/ finalidades) em desenvolver a aprendizagem histórica na Educação Infantil? - Que pressupostos fundamentam a proposta de aprendizagem histórica de crianças da Educação Infantil? - Como a aprendizagem histórica de crianças da educação infantil é proposta? |

O primeiro conjunto de informações visavam identificar dados elementares sobre a produção e autores: quem eram, de onde falavam e sobre o que tratavam. O segundo diz respeito ao trabalho empírico, qual era o objeto de pesquisa e a metodologia utilizada para alcançar os resultados. O terceiro abordava a inferência de concepções e pressupostos teóricos que as fundamentavam. Em “apontamentos” inicialmente eram registradas ideias e questionamentos, essas anotações deram origem a outro documento onde foram concentradas as inferências sobre as questões que constam no tópico.

3.1.2 Critérios para escolha dos bancos de dados consultados

Buscou-se contemplar no levantamento, portais que dessem acesso a acervos específicos sobre ensino e aprendizagem da história, mas também

produções de outras áreas, especialmente do campo da Educação Infantil. Dessa forma, foram consultados os seguintes bancos de dados:

- 1) Base online de Anais do encontro científico da Associação de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPED)
- 2) Base de artigos científicos do portal *Scientific Electronic Library Online* (SciELO)
- 3) Base de dados “Fóruns Contemporâneos de história do Brasil³⁰”, que dá acesso aos Anais dos encontros científicos Pesquisadores do Ensino de História (1993-2008) e Perspectivas do ensino de história.
- 4) Banco de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES);
- 5) Periódico: Revista História Hoje
- 6) Periódico: Caderno CEDES
- 7) Periódico: Revista Educação e Sociedade
- 8) Base de dados BASE (*Bielefeld Academic Search Engine*)

A base online de Anais de encontros científicos da Associação de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) (1), foi escolhida pela relevância da produção na área da Educação, especialmente para os debates do campo da Educação Infantil.

Os portais 2,4 e 8 foram selecionados pela amplitude em relação as áreas do conhecimento e pelos critérios de qualidade do acervo. O portal SciELO (2) disponibiliza textos completos de periódicos científicos do Brasil de todas as áreas do conhecimento, estes artigos devem ser resultantes de pesquisa científica, utilizar procedimento de avaliação por pares dos manuscritos e apresentarem desempenho crescente nos indicadores de cumprimento dos critérios de indexação (SCIELO, 2017, p.07³¹). O Banco de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) (4), concentram a produção

³⁰ Disponível em: <http://ojs.fe.unicamp.br/index.php/FEH/issue/archive>

³¹ Disponível em:

http://www.scielo.br/avaliacao/Criterios_SciELO_Brasil_versao_revisada_atualizada_outubro_201712_06.pdf

de trabalhos *stricto sensu* produzidos no âmbito de Programas de Pós-Graduação no Brasil a partir do ano de 1987. A base de dados *Bielefeld Academic Search Engine* (BASE) (8), é operada pela biblioteca da Universidade de Bielefeld, na Alemanha. A BASE fornece mais de 120 milhões de documentos de mais de 6000 fontes, indexando meta-dados de recursos academicamente relevantes como: periódicos, repositórios institucionais e coleções digitais.

O portal “Fóruns Contemporâneos de história do Brasil” (3) é mantido pela Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), e disponibiliza os artigos publicados nos anais de dois importantes encontros científicos da área de ensino de História no Brasil: o Pesquisadores do Ensino de História (publicações dos encontros entre os anos 1993-2008) e o Perspectivas do ensino de história (artigos publicados nos eventos referentes ao período de 1988-2012).

O periódico Revista História Hoje (5), assim como os anais supracitados, foi selecionado por tratar especificamente sobre questões referentes ao ensino e aprendizagem da História. Ele possui *qualis* B2 nas áreas de História e Educação, e desde o ano de 2012 realiza publicações semestrais organizadas pela Associação Nacional de História (ANPUH).

Os periódicos 6 e 7, foram escolhidos pela relevância no campo da Educação, possuindo nessa área *qualis* A1. Os artigos publicados nesses periódicos a partir do ano de 1997 são disponibilizados on-line no portal ScIELO, no entanto, no levantamento também foram analisados títulos e sumários de edições anteriores a esse período.

3.2 APRENDIZAGEM HISTÓRICA E DESENVOLVIMENTO DO SENTIDO DE TEMPORALIDADE DE CRIANÇAS EM ANAIS DA ASSOCIAÇÃO DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO (ANPED) (2000-2015)

No primeiro semestre de 2016 foi realizado um levantamento de investigações acerca da *aprendizagem histórica* e do *desenvolvimento do sentido de tempo* de crianças entre 0 a 6 anos, na base online de anais da Associação de Pós-graduação

e Pesquisa em Educação (ANPED). Os anais podem ser acessados no site da associação³², no ícone “reuniões científicas nacionais”, onde estão disponíveis links para acesso aos anais de cada um dos 14 encontros realizados entre os anos de 2000 e 2015³³. Não é possível realizar pesquisa por palavras-chave, desta forma, por meio da leitura dos títulos e resumos, busquei identificar trabalhos que *fossem voltados a educação de crianças da Educação Infantil*³⁴ e que tratassesem sobre o *desenvolvimento do sentido de tempo e/ou da aprendizagem histórica*. Foi necessário acessar cada um dos Grupos de Trabalho (GTs) para encontrar as publicações (artigos e pôsteres), sendo analisadas pesquisas publicadas nos seguintes Grupos de Trabalho (Gts): *Didática; Educação da criança de 0 a 6 anos; Currículo; Educação matemática; Psicologia da Educação*.

Não foram identificadas produções que tivessem como preocupação a relação das crianças com o conhecimento histórico. No entanto, será retomada nesse tópico a constituição da problemática investigada nesses anais, assim como os resultados que contribuíram para a reformulação de questões da investigação.

Buscava-se investigar como a questão do desenvolvimento do sentido de temporalidade de crianças pequenas vinha sendo pensado do ponto de vista científico. A problemática emergiu de resultados da investigação de mestrado (OLIVEIRA, 2013), onde ao analisar os documentos então vigentes, que orientavam as práticas pedagógicas na Educação Infantil da rede municipal de educação de Curitiba-PR, constatou-se a ausência de intencionalidade do trabalho com o conhecimento histórico. Por outro lado, a questão do “tempo” era abordada nos objetivos voltados a área de conhecimento denominada “Pensamento lógico matemático”, utilizando a expressão “noções temporais”.

³² Endereço eletrônico dos anais dos Encontros Nacionais da Associação de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) <http://www.anped.org.br/reunioes-cientificas/nacional>

³³ Resultados parciais dessa pesquisa foram publicados nos artigos “Formação histórica de crianças da Educação Infantil: desafios e possibilidades” (OLIVEIRA; SCHMIDT 2016), nos anais do XV Encontro Regional de História/ANPUH-PR. Disponível em: http://www.encontro2016.pr.anpuh.org/resources/anais/45/1468008214_ARQUIVO_ANDRESSAOLIVEIRAANPUH2016.pdf e “Lacunas e possibilidades da aprendizagem histórica na Educação Infantil” (OLIVEIRA; SCHMIDT, 2017) nos anais do XVII Congresso Internacional das Jornadas de Educação Histórica. Disponível em: <https://even3storage.blob.core.windows.net/anais/78020.pdf>

³⁴ De acordo com Lei Nº 11.274/2006 que instituiu o Ensino Fundamental com duração de 9 anos, as crianças passam obrigatoriamente a serem matriculadas no 1º ano do Ensino Fundamental a partir dos 6 (seis) anos de idade. Dessa forma a Educação Infantil passou a atender bebês e crianças apenas entre 0 e 5 anos. No entanto, nessa pesquisa a definição de crianças da Educação Infantil integra também as de seis anos, já que no âmbito da produção acadêmica há um acúmulo sobre a especificidade do trabalho com crianças com essa idade vinculados ao âmbito da Educação Infantil.

No documento produzido em 2008, pela Secretaria Municipal de Educação de Curitiba – Departamento de Educação Infantil³⁵, são propostos objetivos de aprendizagem relacionados ao desenvolvimento de “noções temporais” para crianças de 4 a 5 anos, organizados em conjuntos dirigidos ao desenvolvimento gradativo da noção de “tempo de deslocamento” e de “noções temporais nas vivências do cotidiano”, como demonstra a tabela abaixo:

QUADRO 3. Objetivos voltados ao desenvolvimento de noções temporais para crianças de 4 a 5 anos - área de formação humana Pensamento lógico matemático (OLIVEIRA, 2013, p. 106)

| Objetivos voltados ao desenvolvimento de noções temporais para crianças de 4 a 5 anos - área de formação humana Pensamento lógico matemático | |
|---|--|
| 1 Objetivos de aprendizagem: uma discussão permanente/ Pensamento lógico-matemático/ Objetivos de aprendizagem de 4 a 5 anos/p. 42 | <p>OBJETIVO AMPLO: Desenvolver gradativamente noção de tempo de deslocamento, tendo como referência o próprio corpo em relação ao espaço.</p> <p>OBJETIVOS ESPECÍFICOS:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Perceber o tempo de realização de um percurso em diferentes ritmos (rápido, lento e moderado). |
| Objetivos de aprendizagem: uma discussão permanente/ Pensamento lógico-matemático/ Objetivos de aprendizagem de 4 a 5 anos/ p. 42, 43 | <p>OBJETIVO AMPLO: Desenvolver gradativamente noções temporais nas vivências do cotidiano, aprendendo a situar-se nos diferentes tempos da instituição.</p> <p>OBJETIVOS ESPECÍFICOS:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Identificar a passagem do tempo, conforme o calendário (ontem, hoje, amanhã). -Identificar os diferentes períodos do dia (manhã, tarde e noite). -Familiarizar-se com as unidades de tempo (dia, semana, mês e ano) para marcar os acontecimentos. -Perceber a ordem de sucessão (antes, durante e depois) e |

³⁵ Documento “Objetivos de aprendizagem: uma discussão permanente” (CURITIBA, 2008)

| | | |
|--|--|------------------------------|
| | | duração dos acontecimentos." |
|--|--|------------------------------|

Esses objetivos revelavam o propósito de que as crianças se familiarizassem com formas convencionais de perceber a passagem do tempo, sempre partindo da concreticidade e do que lhes é próximo. Não integravam propostas que visassem estabelecer relações temporais para além das experiências do cotidiano da instituição ou mesmo com a intenção da construção de significados para a orientação temporal. Sentido de tempo, parecia ser compreendido como mensuração e não como possibilidade para a constituição de sentido histórico, o que poderia explicar a ausência de um trabalho intencional com propostas que envolviam o passado e o conhecimento histórico.

A suposição construída era de que esse limite identificado em relação à questão da temporalidade fosse um indício da presença de interpretações da teoria piagetiana, apontada por alguns pesquisadores como um elemento que sustentou posições de que não era possível crianças aprenderem história.

A pesquisadora portuguesa Glória Solé (2004), apresenta percursos pelos quais o ensino de história “sofreu uma contestação, nem sempre com sólidos argumentos, a partir dos estudos de Piaget sobre conceitos de tempo (1925, 1946) e sobre a noção de estágios de desenvolvimento (PIAGET; INHELDER, 1966)” (SOLÉ, 2004, p.99). Levando em consideração que as experiências piagetianas nem sempre foram bem interpretadas, demonstra que, ainda assim, assistiu-se um movimento contra a inclusão da história nos currículos, particularmente nos primeiros anos de escolaridade (SOLÉ, 2004, p.99).

No caso brasileiro, as pesquisadoras do campo do ensino de história Elza Nadai e Circe Bittencourt, no artigo “Repensando a noção de tempo histórico no ensino” (1988)³⁶, também apontam que o argumento da inviabilidade de ensinar história nos anos iniciais do ensino fundamental estava presente tanto em afirmações de professores, quanto na literatura educacional. Ele se sustentava no pressuposto da impossibilidade das crianças compreenderem a noção de tempo, tida como complexa e abstrata (NADAI; BITTENCOURT, 1988, p. 94). Dessa forma, considerava-se que o estudo da história só era possível nos anos finais do ensino

³⁶ NADAI, Elza; BITTENCOURT, Circe. Repensando a noção de tempo histórico no ensino. In: PINSKY, Jaime (Org.). O ensino da história e a criação do fato. São Paulo: Contexto, 1988. p. 93-120.

fundamental (correspondentes atualmente ao 8º e 9º ano) ou apenas no ensino médio, fase em que o estágio das operações intelectuais abstratas permitiriam a construção da noção de tempo (NADAI; BITTENCOURT, 1988, p. 94).

Questionando essas premissas, as pesquisadoras debatem a contradição presente em currículos que norteavam o ensino de história nos anos iniciais. Segundo elas, por um lado, o estudo da história não estava explicitado nos programas então denominados “Integração Social”, nos quais:

criou-se um estudo introdutório do social, baseado nos círculos concêntricos pelos quais as crianças estudam o tempo e o espaço mais próximos (a escola, a família, o bairro, a cidade), seguindo-se para o estado e finalmente para a nação (NADAI; BITTENCOURT, 1988, p. 94)

O princípio enunciado “do mais próximo ao mais distante”, referia-se ao espaço e não exatamente ao tempo, predominando uma concepção de história possível a partir da adolescência, e reiterando a ideia de que crianças entre 7 e 11 anos não teriam condições de uma aprendizagem do conhecimento histórico (NADAI; BITTENCOURT, 1988, p. 95). No entanto, as autoras afirmam que o conhecimento histórico estava presente no estudo do passado da nação, através de figuras heroicas, seleção de eventos históricos e festas cívicas, apresentados de forma isolada do contexto histórico em que viveram e dos movimentos que participaram.

Para Nadai e Bittencourt, a maneira imprecisa do contexto em que ocorre a ação dos personagens são significativas do caráter atemporal com que são revestidos, transmitindo a ideia de um passado separado do viver social que articula-se com o sentido de um tempo imutável e dogmático, porque impossibilita questionamentos sobre o sentido heróico da ação (NADAI; BITTENCOURT, 1988, p. 95). As pesquisadoras chamam a atenção para o fato de que o trabalho com a ideia de nação e da ação dos heróis na construção dos eventos, revelam que implicitamente está presente uma concepção de história e portanto de tempo.

Essas questões reforçam a necessidade de investigar as formas pelas quais a relação das crianças com o conhecimento histórico é proposta desde a Educação Infantil, que concepções de história e aprendizagem histórica permeiam esses processos, mesmo quando não há intencionalidade na intervenção. Os pressupostos que fundamentam formas dessa relação existir (ainda que de maneira implícita) ou

ser refutada em propostas curriculares e de práticas na Educação Infantil, podem incidir em diferentes perspectivas de formação.

As evidências identificadas no trabalho de mestrado, levaram a investigar como a questão do desenvolvimento do sentido de tempo vinha sendo discutido na produção acadêmica, especialmente no campo da Educação Infantil. Isso, porque nos documentos analisados não havia a explicitação dos referenciais teóricos que subsidiavam propostas nas quais o tempo que parece ser acessível as crianças é apenas o tempo físico e suas formas de mensuração no cotidiano. Já em propostas de outras áreas do conhecimento, a relação com o conhecimento histórico era proposta às crianças, eximindo o processo de aprendizagem que envolvia a dimensão do passado, a história enquanto conhecimento específico e a possibilidade de desenvolvimento do pensamento histórico. Supunha-se, portanto, que os pressupostos que as subsidiavam pautavam-se em interpretações da psicologia do desenvolvimento, como a de Piaget.

Resultados

Na análise de artigos publicados nos anais de encontros científicos da ANPED foi constatada a ausência de trabalhos que tivessem como preocupação a questão da aprendizagem histórica de crianças pequenas; a escassez de trabalhos sobre o desenvolvimento do sentido de temporalidade, sendo identificado apenas um, que apontou questões importantes sobre esse debate no campo da Educação Infantil; e o distanciamento de pressupostos da epistemologia genética de Piaget, prevalecendo a perspectiva da Pedagogia da Infância, da Sociologia da Infância e elementos da psicologia histórico-cultural.

O único trabalho que abordava a questão do desenvolvimento do sentido de temporalidade foi o artigo “*Minha rotina é o meu relógio*” (EISENBERG, Z. W.; LEMOS, 2009), apresentado no Grupo de Trabalho “*Psicologia da Educação*”. As autoras apresentaram como objetivos do artigo

- (1) reconhecer a importância do tempo na vida da criança,
- (2) propor que um olhar mais atento para o tempo na educação infantil trará amplos benefícios para: o desenvolvimento cognitivo e linguístico da criança, a comunicação em sala e uma atitude de

respeito à criança, concedendo a ela conhecimento sobre sua rotina na creche. (EISENBERG, Z. W.; LEMOS, 2009, p. 2)

Ao ter como preocupação tratar sobre como o desenvolvimento de conceitos de tempo podem contribuir para ajudar as crianças a superarem a angústia gerada pela inserção em instituições de Educação Infantil, as pesquisadoras apresentam-no também como uma dimensão da vida das crianças que tem recebido pouca preocupação.

Ainda que tratem de formas de mensuração do tempo na rotina, preocupam-se com a construção de significados que as crianças elaboram através de contextos em que podem desenvolver a linguagem temporal. Para fundamentar essa perspectiva, referenciam-se em Vygotsky:

Vygotsky (1986, originalmente 1934) argumentou que o aprendizado de significados (e de conceitos) depende da interação social entre adulto e criança, através da qual linguagem e pensamento estabelecem uma relação dialética em que a palavra e o significado informam e transformam um ao outro conforme eles se desenvolvem. Assim, conceitos estão em constante transformação na criança e é através das interações lingüísticas que esse processo se desenvrola. Usando a proposição de Vygotsky para analisar o desenvolvimento de tempo, vemos que a compreensão deste, que engloba diversos conceitos abstratos, depende muito da linguagem e da forma como ela os traduz e os organiza. Ora, a linguagem se realiza através da interação sociolíngüística e é nela que encontraremos a gênese do processo pelo qual crianças desenvolvem as noções temporais. Para simplificar noções temporais complexas para as crianças, a fim de facilitar a comunicação, adultos lançam mão de estratégias lingüísticas e não lingüísticas que os auxiliam a tornar o abstrato mais concreto. (EISENBERG, Z. W.; LEMOS, 2009, p. 4) *Grifo nosso*

Cabe notar, que no que se refere ao pensamento de Vygotsky, a questão não é voltada especificamente para o desenvolvimento do sentido de tempo. No entanto, tendo como pressuposto a perspectiva histórico-cultural de aprendizagem e desenvolvimento, que tem a centralidade nas relações dialéticas constituídas na relação entre os sujeitos e a cultura, as pesquisadoras puderam analisar a questão da temporalidade para além de sua relação com o pensamento lógico-matemático.

Perceber o tempo como algo além do pensamento lógico-matemático, não ocorre da mesma forma nos documentos analisados no trabalho de mestrado, ainda que a concepção sobre a relação entre sujeitos e cultura seja apresentada a partir da abordagem histórico-cultural. A ausência de uma discussão mais ampla sobre como a temporalidade é uma dimensão da experiência das crianças, parece não

condizer com uma perspectiva em que o processo de desenvolvimento humano é compreendido como uma relação dialética entre o social e o individual, e que

é importante ter clara a relação entre identidade e cultura, já que todo sujeito faz parte de uma cultura determinada historicamente. Portanto, o sujeito é influenciado por ela ao construir sua identidade pessoal, ao mesmo tempo em que interfere nessa cultura. Essa interação ocorre no trabalho com as *crenças, valores, memórias, festas e ritos, proporcionando o desenvolvimento da identidade, ao mesmo tempo individual, autônoma e coletiva*. (CURITIBA, 2008, p.9) [grifo nosso]

Essa perspectiva evidencia mudanças na forma de compreender os sujeitos do processo de educação na produção acadêmica, o que influenciou também a conquista de direitos no decorrer das últimas três décadas. Essas mudanças apontam a concepção de “criança”, não mais delimitada a um devir, mas concebida como sujeito histórico e de direitos, que constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, não apenas reproduzindo elementos da cultura em que está inserida, mas também interferindo nela, produzindo cultura.

Tendo em vista a ausência de processos de aprendizagem relacionados ao conhecimento histórico, limitam-se as possibilidades de constituição de sentido histórico na relação que as crianças estabelecem com “Crenças, valores, memórias, festas e ritos”, que são elementos da cultura histórica. Dessa forma, as lacunas em relação à orientação temporal podem contribuir com a perpetuação de práticas nas quais o trabalho com a história se limita a reprodução de narrativas “verdadeiras” sobre o passado.

O trabalho de Eisenberg e Lemos (EISENBERG, Z. W.; LEMOS, 2009), indicou evidências de que a questão da temporalidade tem sido negligenciada e de consequências que isso gera no âmbito das práticas educativas. Elas identificaram que as professoras não possuíam formação ou estudo sobre a questão da temporalidade, o que refletia na ausência de um trabalho intencional com o tempo e de utilização de estratégias intuitivas para lidar com situações que demandavam a questão da temporalidade.

Ao realizar o levantamento de investigações publicadas nos anais da ANPED, havia a intenção de identificar como vem sendo pensada a questão do desenvolvimento de sentido de temporalidade das crianças do ponto de vista científico. Com isso, buscava-se compreender em que medida esses pressupostos poderiam influenciar a constituição de propostas como as analisadas na dissertação

de mestrado, que eximem a presença da história enquanto conhecimento específico e restringem a questão da temporalidade a “noções temporais”, relacionadas ao pensamento lógico-matemático. Ao constatar a escassez de trabalhos sobre a temática, revelou-se também que ela é sintomática.

Em entrevista³⁷ concedida à FAPERJ em 2011, Zena Winona Eisenberg³⁸, uma das autoras do artigo “Minha rotina é meu relógio”, comenta sobre a ausência do debate acerca da questão da temporalidade:

o trabalho direcionado à noção do tempo auxilia, entre outras coisas, no desenvolvimento da organização, da localização espaço-temporal e da possibilidade de planejar o futuro e refletir sobre o passado das crianças. Mas os currículos da pré-escola e dos anos iniciais do ensino fundamental não explicam como acontece a passagem do tempo. "Mesmo nos cursos de pedagogia, o tema é pouco debatido. Profissionais de educação infantil ensinam a seus alunos sobre a passagem do tempo muito mais por intuição e experiência do que por métodos de ensino ou exigência curricular", acrescenta. Ela defende uma revisão nos currículos escolares para que o assunto "tempo" seja pensado desde os primeiros anos escolares." (EISENBERG, 2011) [grifo nosso]

No que remete à produção acadêmica, no campo sobre a educação de crianças entre 0 e 6 anos, a análise realizada em artigos publicados na ANPED demonstrou que prevalecem abordagens que não se fundamentam em interpretações da teoria de Piaget, evidenciando a prevalência da perspectiva da Pedagogia da Infância, da Sociologia da Infância e elementos da psicologia histórico-cultural.

Essa constatação indicou uma contradição entre os pressupostos que fundamentavam os debates acerca da educação de crianças pequenas na produção acadêmica e as propostas relacionadas ao desenvolvimento do sentido de tempo presente nos documentos analisados. Uma hipótese levantada foi de que um possível processo de mudança na perspectiva teórica que subsidiava os debates sobre criança e infância, antes fundamentado também na psicologia genética, ao

³⁷ Entrevista disponível no site: <http://www.faperj.br/?id=1933.2.9>

³⁸ Possui graduação em Letras - Bacharelado e Licenciatura pela Universidade Estadual de Campinas (1990), mestrado em Psicologia - New School for Social Research (1995), mestrado em Psicologia - The City University of New York (2001) e doutorado em Psicologia do Desenvolvimento Humano - The City University of New York (2006). Atualmente é Professora no Departamento de Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio). Tem experiência na área de Psicologia, com ênfase em Desenvolvimento do Pensamento e da Linguagem, atuando principalmente nos seguintes temas: conceitos temporais, pensamento e linguagem, aquisição de linguagem, educação infantil e a infância digitalizada do século XXI.

passar a integrar debates da abordagem histórico-cultural houvesse encontrado uma lacuna no que diz respeito a relação com o tempo, já que não explicita como as crianças desenvolvem o sentido de temporalidade. Desvelar essa questão e suas implicações para a aprendizagem histórica, exige compreender a dinâmica dessas mudanças considerando outros elementos do contexto histórico em que estão inseridas, ampliando o olhar sob a constituição da Educação Infantil, do ensino de história e do diálogo (ou escassez dele) entre ambos os campos.

Desta forma, para além do tema que se buscava compreender, foi possível identificar características da produção acadêmica do campo da Educação da Infância que contribuíram para reformular hipóteses anteriores. Dentre essas características, identificou-se que mudanças na concepção sobre criança e infância, incidiam em controvérsias a respeito de propostas sobre a relação das crianças com o conhecimento. Buscou-se então aprofundar leituras sobre a historicidade do campo de estudos da infância, para compreender a constituição de pressupostos teóricos presentes na produção acadêmica e ampliar as possibilidades de análise de sua apropriação em documentos que orientam práticas pedagógicas na Educação Infantil, e em que medida influenciam possibilidades e limites para a aprendizagem histórica de crianças pequenas.

3.3 APRENDIZAGEM HISTÓRICA DE CRIANÇAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL EM ARTIGOS CIENTÍFICOS DO PORTAL SCIENTIFIC ELECTRONIC LIBRARY ONLINE (SCIELO)

No ano de 2017 foi realizado um levantamento sobre produções acadêmicas que tratassem da questão da aprendizagem histórica na educação infantil no portal de artigos científicos *Scientific Electronic Library Online* (ScIELO). A busca por artigos nesse portal³⁹ é definida pelas escolhas de “método” (a escolher: integrada ou Google acadêmico), “uma ou mais palavras-chave” e “onde” (regional, países). A tabela abaixo demonstra os resultados utilizando o método “integrada” a delimitação “Brasil”:

³⁹ Disponível no site <http://www.scielo.org/php/index.php>

TABELA 3. Resultados do levantamento bibliográfico no portal Scielo

| Palavras-chave | Resultados |
|---|------------|
| Educação Infantil + história | 1312 |
| Educação Infantil +aprendizagem histórica | 3 |
| Educação Infantil +ensino de história | 23 |
| Educação Infantil +didática da história | 2 |
| Educação Infantil +tempo | 88 |
| Educação Infantil +tempo histórico | 8 |
| Educação Infantil +conhecimento histórico | 8 |
| Educação Infantil + educação histórica | 25 |
| Educação Infantil + natureza e sociedade | 4 |

Considerando que esse é um portal com artigos de periódicos não específicos do campo do ensino de história, buscou-se associar à palavra-chave “Educação Infantil”, termos que permitissem a identificação de produções acadêmicas que tivessem como preocupação questões relacionadas ao ensino e/ou aprendizagem da história. Dos 1473⁴⁰ resultados, foi realizada a leitura de resumos dos que se aproximavam da discussão. Foram identificados apenas dois textos que diziam respeito relação das crianças pequenas com o conhecimento histórico na Educação Infantil:

| Textos selecionados |
|--|
| ZAMBONI, Ernesta; FONSECA, Selva Guimarães. Contribuições da literatura infantil para a aprendizagem de noções do tempo histórico: leituras e indagações. In. Cad. Cedex, Campinas, vol. 30, n. 82, p. 339-353, set.-dez. 2010. |
| GOBBI, Marcia Aparecida. Conhecimento histórico e crianças pequenas: parques infantis e escola municipal de educação infantil. <i>Educação em Revista</i> [online]. 2012, vol.28, n.2, pp.203-224. |

⁴⁰ A pesquisa utilizando as palavras-chave “Educação Infantil + História” gerou uma quantidade elevada de resultados. Isso, porque esses resultados contemplavam trabalhos de diferentes áreas do conhecimento que abordassem aspectos históricos. Dessa forma, constavam trabalhos de áreas como: Saúde, Ciências do Esporte e História da Educação.

O artigo “Contribuições da literatura infantil para a aprendizagem de noções do tempo histórico: leituras e indagações” (ZAMBONI; FONSECA, 2010), é de autoria de pesquisadoras que são referências no campo do ensino de história, são elas: Ernesta Zamboni e Selva Guimarães Fonseca. Zamboni é graduada e mestre em História, possui doutorado em Educação e é professora na Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Fonseca é graduada em Estudos Sociais e História, possui mestrado e doutorado em História Social e é professora na Universidade Federal de Uberlândia (UFU).

No texto analisado, as autoras discutem as possibilidades de aprendizagem do tempo histórico para crianças da Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental por meio do trabalho com a literatura infantil. A pesquisa de caráter qualitativo, tomou para análise as obras de literatura infantil: “Guilherme Augusto Araújo Fernandes” (FOX, M., 1995) e “O tempo é feito de muitos tempos” (CISALPINO, M., 1996). Segundo as pesquisadoras, um dos critérios de escolha das obras ancorou-se na possibilidade que apresentavam de explorar: as dimensões dos conceitos de tempo e espaço; a multiplicidade temporal; a temporalidade da experiência humana; as memórias; as lembranças; a dimensão cultural e social do tempo; o tempo como reconstrução social, histórica e cultural (ZAMBONI; FONSECA, 2010, p. 243).

Buscando caracterizar as narrativas histórica e literária, as pesquisadoras descrevem o processo de produção do conhecimento histórico por historiadores/as, a relação com as fontes e os processos de análise interpretativa e analítica. Localizam as contribuições da advindas da História Cultural a partir da década de 1980 para tratar sobre a presença da literatura no ensino e na pesquisa em História. Considerando a possível problemática sobre as relações entre ficção e verdade, elas compreendem que história e literatura tem em comum a vida humana e o discurso narrativo. Nesse sentido, argumentam que ainda que história e literatura se diferenciem pelos métodos da construção discursiva, de interpretação, de preocupação com a verdade, objetividade e subjetividades, ambas trabalham elementos do cotidiano, das sensibilidades e paixões presentes nas relações humanas (ZAMBONI, FONSECA, 2010, p. 340). Desta forma, entendem que a literatura e a história além de possibilitarem o desenvolvimento da linguagem, proporcionam pistas e indícios para a compreensão da realidade, da cultura, da

identidade, constituindo-se como mediadoras da/para a aprendizagem humana. (ZAMBONI; FONSECA, 2010, p. 342)

Zamboni e Fonseca citam as seguintes obras como referências que as inspiraram a trabalhar com a temática “modos de aprender e ensinar o tempo histórico”: Zamboni (1985)⁴¹; Zamboni e De Rossi (2003)⁴²; Fonseca (2006)⁴³; Santisteban (2007)⁴⁴ e Pagés e Santisteban (2009)⁴⁵. Tendo como referência o trabalho de Pagés e Santisteban (2009), apresentam como objetivo a formação da consciência histórica. De acordo com os autores citados, a memória histórica e a consciência histórica tem uma importante função cultural: elas formam e expressam identidade, realizando essa função em uma perspectiva temporal, a mudança temporal dos seres humanos e de seu mundo, de suas experiências, permitindo delimitar o reino da própria vida, da família, do nosso mundo frente ao mundo dos outros, que é geralmente um mundo estranho (ZAMBONI; FONSECA, 2010, p. 149, 350).

As pesquisadoras não tratam especificamente da Educação Infantil, mas apresentam uma proposta de aprendizagem histórica que considera especificidades dessa etapa da Educação Básica, como a proposta de um trabalho inter e transdisciplinar. Ele insere-se no processo de alfabetização linguística, temporal e espacial das crianças, precedendo ao domínio do código escrito, ou melhor, somando-se a esse processo (ZAMBONI; FONSECA, 2010, p. 350, 351).

Apontam também possibilidades de que desde a educação infantil, as crianças possam desenvolver um olhar histórico para o mundo do qual fazem parte, perspectiva que se diferencia de outros textos analisados, nos quais a aprendizagem histórica costuma ser relacionada a “identidade” delimitada a descoberta de si, tendo como referência a própria história ou de seu nome. Essa diferença indica uma concepção de criança que não se fundamenta em pressupostos psicológicos ou maturacionais, assim como a dimensão da experiência histórica pode ser

⁴¹ ZAMBONI, E. *O desenvolvimento das noções de espaço e tempo na criança*. Cadernos CEDES, Campinas, n. 10, p. 63-71, 1985.

⁴² ZAMBONI, E.; DE ROSSI, V.L.S. (Org.). *Quanto tempo o tempo tem?*. Campinas: Alínea, 2003.

⁴³ FONSECA, S.G. *Didática e prática de ensino de História*. 5. ed. Campinas: Papirus, 2006.

⁴⁴ SANTISTEBAN, A.F. *Una investigación sobre cómo se aprende a enseñar el tiempo histórico*. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, Barcelona, n. 6, p. 19-29, 2007.

⁴⁵ PAGÉS, J.; SANTISTEBAN, A.F. *Câmbios e continuidades* - aprender la temporalidade histórica. In: FONSECA, S.G. *Ensino fundamental*: conteúdos, metodologias e práticas. Campinas: Alínea, 2009. p. 197-240.

compreendida como constituidora das experiências das crianças e passível de ser desenvolvida e de contribuir com formas como interpretam e se relacionam no mundo em que vivem.

O artigo “Conhecimento histórico e crianças pequenas: parques infantis e escola municipal de educação infantil” (GOBBI, 2012), é de autoria de Maria Aparecida Gobbi. A pesquisadora é professora da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (USP) e tem pesquisas no campo da Educação Infantil e do ensino de sociologia. Graduada em Ciências Sociais, mestre e doutora em Educação, foi orientanda durante a pós-graduação da pesquisadora Ana Lucia Goulart de Faria, uma das precursoras no Brasil do campo denominado Pedagogia da Educação Infantil (ou Pedagogia da infância), que tem como referência contribuições da Sociologia da Infância.

Os estudos nessa área defendem a necessidade de uma pedagogia própria para questões relacionadas às práticas pedagógicas e reflexões teóricas dirigidas às crianças da Educação Infantil, compreendendo-as como “portadoras e criadoras de cultura, desenhistas, falantes, sujeitos de sua história e cujas produções devem ser conhecidas, valorizadas, respeitadas” (GOBBI, 2009, p. 73).

No prefácio da terceira edição da obra “Por uma cultura da infância: metodologias de pesquisa com crianças” (FARIA; DEMARTINI; PRADO, 2015), Gobbi é uma das autoras. Nele, as autoras e o autor que possuem artigos publicados no livro, indicam que há uma ampliação de consciência entre pesquisadores/as e professores/as sobre a complexidade e singularidade dos conceitos *criança* e *infância*:

Definitivamente, estes não são sinônimos. A infância, entre outros aspectos, é entendida como condição social de ser criança e contribui tanto para a melhoria de tal condição como para a constituição desse ser humano de pouca idade, nos diferentes espaços e tempos educacionais; exige, além disso, conhecer as representações sociais da criança sobre o mundo e isso é um grande desafio! Afinal, não se trata apenas de *ouvi-las* e *amplificar* a voz das crianças, mas, principalmente, o que fazer com tais informações e conteúdos, falares e saberes, tanto em termos acadêmicos como éticos e políticos. (FARIA; QUINTEIRO; REIS; GOBBI; GALZERANI; SILVA; PRADO; DEMARTINI, 2015, p. 11).

É a partir dos pressupostos desse campo, que Gobbi apresenta a experiência de um projeto denominado “Os parques infantis de Mário de Andrade ontem e hoje”, realizado no ano de 2005, com crianças entre 3 e 6 anos, em uma escola da rede pública municipal de São Paulo. Segundo a pesquisadora, “a preocupação com o conhecimento histórico e as crianças da primeira infância e suas especificidades, numa perspectiva não-escolarizante e não antecipatória do Ensino Fundamental, foi a tônica e um desafio” (GOBBI, 2012, p. 203).

A questão que motivou o projeto foi a descoberta de cacos de azulejo no parquinho da escola pelas crianças. Sob o cuidado das professoras, os meninos e meninas entre três e seis anos passaram a escavá-los e a criar brincadeiras com os artefatos. Algumas professoras conheciam aspectos históricos do lugar em que trabalhavam o que lhes permitiu estabelecer relações sobre a origem dos azulejos e a fomentar a curiosidade das crianças. A curiosidade, de acordo com Gobbi é um dos aspectos importantes para processos de aprendizagem:

A escuta e os olhares mais atentos levaram a perceber, por outro lado, o interesse dos descobridores em sua escavação, uma espécie de atividade de arqueólogos encontrando estilhaços oriundos de um tempo remoto, a suscitar curiosidades. Curiosidade sobre o mundo é uma das mais importantes capacidades humanas: ela coloca-nos à frente, faz andar, move, permite a criação de projetos e a materialização dos mesmos, nos desloca naquilo que já temos como naturalizado pela cotidianidade, que, por vezes, sufoca, tira-nos o brilho e o desejo. Curiosices infantis, quando em ressonância com adultos e adultas, também em expansão inventiva pelo mundo, podem contribuir para a criação de grandes e proveitosos momentos de pesquisa, nos quais todos são considerados como importantes no caminho a ser seguido: adultos e crianças. (GOBBI, 2012, p. 205).

No que tange a relação com o conhecimento histórico, o projeto abarcou duas questões de forma concomitante. Uma delas diz respeito ao processo de formação do corpo docente da instituição ao se engajar em um processo de investigação sobre a história do local em que trabalhavam. Na relação com a fontes, passaram a analisar as diferentes formas de conceber as crianças, as infâncias e o trabalho educacional com elas realizado, ao passo em que investigavam os processos em que essas mudanças se realizavam. A outra questão referia-se ao desafio de trabalhar o conhecimento histórico com as crianças pequenas. Segundo a pesquisadora:

Não se tratou aqui de voltar-se para uma história factual, preocupada com o estudo, já tão debatido, sobre o chamado patrono da escola, mas, sim, de se questionar, a partir da própria unidade escolar voltada para a educação da primeira infância, quais as possibilidades de trabalhar com o conhecimento histórico junto às crianças tão pequenas, uma das questões que iam surgindo e se fazendo na construção do próprio projeto, ao mesmo tempo que os conhecimentos já acumulados sobre a primeira infância, a partir de inúmeros trabalhos e leituras realizadas, dialogavam, constantemente, numa atitude vigorosa. (GOBBI, 2012, p. 220)

A curiosidade das crianças, fomentada pelas professoras, sobre a relação entre os cacos encontrados e a história daquele espaço em que hoje é a escola, colocou as docentes o desafio sobre como trabalhar o conhecimento histórico com as crianças pequenas. De acordo com Gobbi, o ensino de história não tem se debruçado sobre essa questão como requerem as pesquisas voltadas para essa faixa etária. Referenciando-se em Bittencourt (2007), ela aponta que argumentos que sustentam a incapacidade de compreensão de conteúdos, de abstração e de compreensão sobre o tempo histórico, ainda prevalecem (GOBBI, 2012, p. 205). Esses argumentos encontrariam guarida em certa leitura piagetiana, à qual a autora se opõe, por considerar que desconsidera “meninos e meninas como sujeitos no processo de construção de conhecimentos e da própria história” (GOBBI, 2012, p. 208).

Para a pesquisadora, tal perspectiva seria reveladora de uma concepção de infância como “vaso vazio”, “a esperar os conhecimentos que seriam transmitidos pelos adultos, reconhecidos como os legítimos transmissores de saberes” (GOBBI, 2012, p. 208). Em contraposição a essa concepção ela se remete à Corsaro (2009), pesquisador do campo da Sociologia da Infância, e a Florestan Fernandes (1946). Desta forma, afirma que

o que temos é uma capacidade enorme de aprendizagens e construção de culturas infantis na relação entre os pares de idades iguais e diferentes, ou de vizinhança, que se constitui de maneiras diversas, variando de acordo com os contextos sociais, históricos, culturais e econômicos nos quais as crianças se encontram (GOBBI, 2012, p. 208).

Nesse trabalho, a concepção de criança como sujeito histórico abarcou de forma explícita a necessidade de considerar que as crianças possuem *experiências históricas*, as quais devem ser contempladas nos planejamentos, na organização do espaço físico, na escolha de materiais utilizados, em práticas educativas que

considerem as crianças integralmente. Partindo desse pressuposto, o corpo docente não teve como princípio considerar a maturidade biológica das crianças,

numa percepção etapista do desenvolvimento infantil, mas levar em conta aquilo que portavam como conhecimentos e experiências desde bem pequenas, antes de chegar à escola, e na relação com os outros, numa demonstração de respeito e reflexão profunda sobre aquilo que as crianças são (...) (GOBBI, 2012, p. 209).

Não há no artigo uma discussão explícita sobre o desenvolvimento do sentido de temporalidade, mas os pressupostos teóricos que orientaram o trabalho permitiram abranger a experiência temporal. Isso foi possível por um olhar diferente para o que revelavam as expressões das crianças, não apenas para a escolha de um tema a ser estudado, esperando chegar ao final para identificar o que haviam aprendido. O que pode ser inferido como aprendizagem na perspectiva adotada no projeto são as perguntas, hipóteses, explicações feitas pelas crianças no decorrer dele. Não é apresentado um referencial teórico que tenha permitido as docentes analisar essas formas de expressão das crianças na relação com as fontes históricas, no entanto a autora aponta que a partir dessas intervenções dos meninos e meninas reorientava-se a organização do projeto.

Caracterizado como “projeto de longa duração”, o qual permitiria às crianças construírem “redes de significações”, Gobbi afirma que no decorrer dele aprendeu-se que “os estudos históricos e aqueles voltados para o ensino de história, ao valorizar o contato das crianças com fontes de pesquisa, favorece a construção do conhecimento histórico” (GOBBI, 2012, p. 207, 208). Desta forma, o trabalho com fontes históricas foi privilegiado. Essas fontes diziam respeito ao espaço que antes de ser a escola municipal de Educação Infantil Neide Guzzi, havia sido um dos Parque Infantis idealizados por Mário de Andrade, inaugurado em 1935, como Parque Infantil da Lapa (SP.), suscitando as seguintes indagações:

quais aspectos desse Parque Infantil figurariam entre as crianças de outrora e que ainda se encontram presentes, quais as permanências? O que pode ser desvelado a partir das pistas encontradas pelas crianças? Quais avanços e recuos? Quais as rupturas e mudanças? Qual a contribuição das descobertas de crianças e adultos para o conhecimento histórico abordado na primeira infância, algo que exige refinada sensibilidade e conhecimento sobre as especificidades das crianças nessa faixa etária (GOBBI, 2012, p. 213).

A busca por fontes envolveu crianças e professoras na própria escola e em visitas ao Departamento do Patrimônio Histórico, ao acervo da Cinemateca de São Paulo e ao Instituto de Estudos Brasileiros da USP. Entre elas estavam pautas musicais, desenhos de crianças criados entre os anos de 1935 a 1938, fotografias, músicas, caderno de uma das professoras que atuou na década de 1950, conversa com antigos estudantes do local. Segundo Gobbi:

constituíram-se como fontes inestimáveis para conduzir as pesquisas, suscitar curiosidades e garantir a existência do levantamento de cada vez mais hipóteses e confrontação com resultados, ainda que provisórios. Um verdadeiro clima de investigação que invadia a todos, sem exceção, considerando aqui a participação marcante dos profissionais operacionais que atendiam a escola. O fio condutor era acreditar que o essencial é dar relevância às experiências diretas de contato com a história dos Parques Infantil e, hoje, da EMEI, numa perspectiva de história do presente das crianças e adultos, por meio das discussões a partir das fontes e dos demais materiais encontrados, valorizando as propostas e iniciativas dos meninos e meninas, em conjugação com os encaminhamentos que também eram sugeridos pelas adultas que trabalhavam no local (GOBBI, 2012, p 210, 211).

Nesse trecho é possível inferir processos metodológicos do projeto desenvolvido, no qual mesclam-se pressupostos do ensino de história e do campo da Pedagogia da Infância, ao qual a autora se identifica. É possível apontar que a concepção de criança e infância que fundamenta a discussão de Gobbi, ao considerar a experiência histórica das crianças como dimensão do processo de formação humana, permite uma ampliação para a interpretação no âmbito educacional sobre a prerrogativa presente na Constituição Federal de 1988, na qual as crianças são consideradas sujeitos históricos e de direitos. Uma das reflexões apresentadas no artigo demonstram a potencialidade da aprendizagem histórica na Educação Infantil para um processo no qual as crianças possam desenvolver a compreensão de si como sujeitos da história, desvelando não apenas o passado, mas demonstrando a importância desse na relação com o presente e expectativa do futuro:

As crianças constantemente indignavam-se perguntando: se havia piscina, por que atualmente não existia mais? Esse questionamento frequente impunha às professoras que trabalhassem apontando para o processo de transformações históricas que teve como resultado uma alteração profunda no espaço físico da escola, o que remeteu a modificações nas práticas educativas, nas relações estabelecidas

entre todos, no tempo dedicado às descobertas e brincadeiras. Os meninos e meninas, sem perceber, estavam debatendo os primeiros temas de natureza histórica. O passado – ao falarem de um tempo em que nem eram nascidos – estava presente nas perguntas e apontava para debates pertinentes sobre a atual constituição daquele lugar e das próprias crianças frequentadoras dessa escola de Educação Infantil. Tínhamos, partindo das meninas e meninos, uma espécie de reivindicação do tempo para os jogos e as diferentes possibilidades de criação, colocando-se, de forma indireta, contrárias à silenciosa e sistemática exclusão da dimensão do imprevisto, das descobertas, tão caras às crianças e que outrora se fazia mais frequente, num espaço maior e rico em atividades voltadas para seu crescimento (GOBBI, 2012, p. 212)

Na bibliografia utilizada na produção desse artigo não constam referências que abordem a especificidade do trabalho com o conhecimento histórico junto às crianças da Educação Infantil. Ao citar Bittencourt, Gobbi, em concordância com a pesquisadora, indica fatores que podem ter limitado a emergência dessa preocupação. Destaca também a necessidade de estender a atenção a maneira como as crianças são concebidas nos diferentes campos do conhecimento, aliando quais conhecimentos foram e estão sendo produzidos sobre elas e as áreas que as estudam, aos campos da prática educativa (GOOBI, 2012, p. 219).

Essa é uma reflexão pertinente também ao campo do ensino de história, indicando a relevância de investigar o lugar que a condição infantil ocupa nas reflexões sobre a aprendizagem histórica, que perspectivas teóricas as subsidiam, assim como as implicações e as possibilidades que essas concepções apresentam para que seja possível contribuir com a formação histórica desses sujeitos. Buscando investigar essas questões, buscou-se realizar o levantamento e análise de trabalhos específicos do campo do ensino de história, como será apresentado no tópico seguinte.

3.4 ENSINO E APRENDIZAGEM DA HISTÓRIA PARA CRIANÇAS: UMA ANÁLISE SOBRE O CAMPO DO ENSINO DE HISTÓRIA A PARTIR DA INVESTIGAÇÃO EM ANAIS DE ENCONTROS CIENTÍFICOS SOBRE ENSINO DE HISTÓRIA

Para investigar como a produção acadêmica do campo do ensino de história tem tratado a questão da relação de crianças com o conhecimento histórico e particularmente o caso das crianças pequenas, no segundo semestre de 2017 foi

realizado um levantamento na base de dados “Fóruns Contemporâneos de história do Brasil⁴⁶”. Essa base proporciona o acesso a artigos publicados em anais de dois importantes encontros científicos do campo do ensino de história: Perspectivas do ensino de história (8 eventos entre os anos de 1988 e 2012) e Pesquisadores do Ensino de História (8 eventos entre os anos de 1993 e 2008).

Nessa plataforma a pesquisa pode ser realizada por palavras-chave, que apresentam resultados de ambos os eventos. Os termos de busca utilizados nessa base de dados foram diferentes da pesquisa realizada no portal ScIELO, por se tratar de anais de um evento específico sobre ensino de história. Elas foram selecionadas com o objetivo de identificar em produções que já tratam sobre o ensino de história, artigos que abordassem a Educação Infantil e a aprendizagem histórica de crianças. Na tabela abaixo são apresentadas as palavras-chave utilizadas e os respectivos resultados:

TABELA 4: Resultados do levantamento na base de dados Fóruns Contemporâneos de história do Brasil

| Palavras-chave | Resultados |
|-------------------|------------|
| Educação Infantil | 7 |
| Pré-escola | 0 |
| Criança | 9 |
| Anos iniciais | 15 |
| Temporalidade | 3 |
| Tempo histórico | 8 |

Destes 42 artigos, apenas 1 tratava sobre a questão da aprendizagem histórica de crianças da Educação Infantil:

OLIVEIRA, A.G.P. **Aprendizagem histórica na educação infantil: Possibilidades e perspectivas na educação histórica.** In.: Anais do 8º Encontro Perspectivas do Ensino de História, 2012.

Ao todo, 10 trabalhos tratavam sobre o ensino de história para crianças:

TABELA 5: Artigos sobre ensino de história para crianças identificados no anais dos encontros científicos Perspectivas do ensino de história e Pesquisadores do Ensino de História

Ensino de história para crianças: análise de artigos publicados nos encontros científicos

⁴⁶ Disponível em: <http://ojs.fe.unicamp.br/index.php/FEH/issue/archive>

| Pesquisadores do Ensino de História (8 eventos entre os anos de 1993 e 2008) e Perspectivas do ensino de história (8 eventos entre os anos de 1988 e 2012) | | | |
|---|---|--|---|
| Palavras-chave: Educação Infantil; temporalidade; tempo histórico; pré-escola; criança; anos iniciais | | | |
| Código do texto | Título | Autoria | Encontro em que foi publicado |
| 1 | A criança e a história: Quem ensina o quê? | <i>Maria de Fátima Salum Moreira</i> | 1995: 2º ENPEH - Encontro de Professores Pesquisadores de Ensino de História |
| 2 | O tempo histórico nas séries iniciais: Uma abordagem metodológica | <i>Francisca Lacerda de Góis</i> | 1999: 4º ENPEH - Encontro Nacional de Pesquisadores do Ensino de História |
| 3 | A disciplina e o controle do tempo no espaço escolar: processo histórico e representações de professores | <i>Magda Madalena Tuma</i> | 1999: 3º Encontro Perspectivas do Ensino de História |
| 4 | As crianças e o desenvolvimento da temporalidade histórica | <i>Soraia Freitas Dutra</i> | 2003: 6º ENPEH - Encontro Nacional de Pesquisadores do Ensino de História |
| 5 | Uso racional do tempo, cultivo e transmissão da memória familiar: implicações para o desenvolvimento da temporalidade histórica e a construção do sentido do passado nas crianças | <i>Roseli Correia Silva, Lana Mara de Castro Siman</i> | 2006: 7º ENPEH - Encontro Nacional de Pesquisadores do Ensino de História: Novos problemas, novas abordagens. |
| 6 | Mediadores culturais da aprendizagem temporal: Práticas de memória e compreensões do passado pela criança | <i>Sonia Regina Miranda, Gisela Marques Pelizzoni, Raphaela de Souza Santos, Yara Cristina Alvim</i> | 2006: 7º ENPEH - Encontro Nacional de Pesquisadores do Ensino de História: Novos problemas, novas abordagens. |
| 7 | Tempo histórico e cronologia: Repercussões do contexto sociocultural sobre o Ensino de História | <i>Magda Madalena Tuma</i> | 2007: 6º Encontro Perspectivas do Ensino de História |
| 8 | A obra de Vigotski e os referenciais teóricos sobre o ensino de história das séries iniciais | <i>Raquel Dias Telecesqui, Olavo Pereira Soares</i> | 2009: 7º Encontro Perspectivas do Ensino de História |

| | | | |
|----|--|---|--|
| 9 | A criança e a construção do conhecimento histórico | Alex Barreiro, Roberto Lima da Silva | 2012: 8º Encontro Perspectivas do Ensino de História |
| 10 | Aprendizagem histórica na educação infantil: Possibilidades e perspectivas na educação histórica | Andressa Garcia Pinheiro de Oliveira | 2012: 8º Encontro Perspectivas do Ensino de História |

No próximo tópico será apresentada uma breve análise desses trabalhos, que permitiu identificar questões importantes sobre o debate acerca do ensino e aprendizagem da história para crianças em produções acadêmicas do campo do ensino de história.

3.4.1 Características de pesquisas que tratam sobre aprendizagem histórica de crianças publicados nos encontros Perspectivas do Ensino de História e Pesquisadores do Ensino de História entre os anos de 1988 e 2012

A pesquisadora Maria de Fátima Salum Moreira, autora do artigo **(1)**⁴⁷ “A criança e a história: quem ensina o quê?” (MOREIRA, 1995), lecionava as disciplinas “Metodologia do Ensino de 1º grau: Estudos Sociais” e “Prática de Ensino”, que compunha a parte diversificada do currículo de pedagogia na UNESP. Seu texto levanta duas questões principais: a necessidade de investigação sobre o ensino e aprendizagem de história para crianças dos anos iniciais e de qualificação da formação inicial.

Apresenta problemas que eram recorrentes no ensino de história para crianças, dentre eles: a desvalorização, desconhecimento e despreparo dos professores; destaque a data comemorativas reverenciando determinadas datas e heróis; ensino de história apenas em momentos em os professores percebiam uma oportunidade ou quando os alunos faziam pergunta; a inexistência de projetos voltados ao ensino de história; a compreensão de que o ensino de história se dá ao ensinar atitudes de respeito e comportamento, segundo a pesquisadora “adequando as estruturas sociais vigentes” (MOREIRA, 1995, p.12).

⁴⁷ Os números em negrito correspondem a ordem em que o artigo está localizado na tabela apresentada acima.

Moreira tece críticas à desvalorização do ensino de história por docentes do curso de pedagogia que priorizavam as linguagens escrita e matemática, por considera-las a base necessária para capacidades de “expressão, síntese, abstração, generalização, raciocínio lógico” (MOREIRA, 1995, p.13), que seriam condições para os demais saberes. Nesse sentido, a pesquisadora questiona se haveriam pré-requisitos para a aprendizagem de crianças nessa etapa de ensino, qual seria a importância atribuída ao ensino de história nas séries iniciais, se ele seria possível ou necessário e qual seria a essência desse conhecimento que pretende-se produzir com as crianças (MOREIRA, 1995, p.13).

A autora defende que no contato direto do educando com o objeto da disciplina científica seria possível o desenvolvimento de noções e conceitos (tempo, espaço, cultura, relações sociais). Para isso seria necessário que os professores elaborassem projetos pedagógicos onde estivessem inter-relacionados: objetivos, conteúdos e métodos de ensino.

penso que é justamente pelo nível de abstração e complexidade que as análises sobre o social comportam, que se deve defender a necessidade de realizar um trabalho sistemático e organizado de forma sedimentada desde os anos iniciais de escolaridade” (MOREIRA, 1995, p.14)

Refletindo acerca da ampliação dos debates durante a década de 1980 sobre as novas abordagens historiográficas, a relação ensino-pesquisa, ensino temático, utilização de diferentes linguagens, recursos, manuais didáticos e documentos, Moreira sugere que as propostas sejam examinadas “pelo avesso”, naquilo que vinha se convencionando chamar de “novo”:

Sabe-se o quanto já foi defendido, para esta fase, um ensino que considerasse as experiências vividas pelos alunos em sua realidade mais imediata, partindo do particular para o geral, do concreto para o abstrato; assim como um ensino que valorizasse o papel do aluno como sujeito do processo de conhecimento.

As propostas de ensino que sugerem o estudo da comunidade para as séries iniciais, que consideram a participação autônoma e ativa do aluno e que convergem os seus objetivos para a formação da cidadania não são nada recentes (MOREIRA, 1995, p.16, 17)

Por conseguinte, ela discute os diferentes sentidos que essas propostas possam tomar nas práticas escolares. “Situar-se em relação ao tempo histórico”, por exemplo, poderia tanto contribuir para uma ideia de “cidadania” que visa a

adequação à situação social vigente, quanto à busca de sua problematização e questionamento (MOREIRA, 1995, p.17). O caminho, segundo Moreira, seria a ampliação de investigações que buscassem explicar as representações e concepções da crianças sobre o mundo social, suas formas de recepção, assimilação, compreensão, permitindo apreender o que lhes é significativo, abstrato ou não, para desenvolver práticas pedagógicas que favorecessem seu interesse e aprendizagem (MOREIRA, 1995, p.20).

Outro empecilho para o ensino de história nas séries iniciais, estaria na formação inicial. De acordo com a pesquisadora, a restrita carga horária às disciplinas que tratavam de conhecimentos específicos tornavam-nas centradas em “metodologias de ensino relacionadas a certos conteúdos de ensino” e não a objetos de conhecimento/estudo (MOREIRA, 1995, p.19). Isso retiraria dos professores a capacidade de lidar com objetos do conhecimento de forma a ter clareza em relação aos pressupostos teóricos e metodológicos da produção e transmissão daquilo que é objeto de seu estudo/ensino, o que permitiria a autonomia e coerência nas definições sobre “o que, porque, para que, para quem, como e quando ensinar” (MOREIRA, 1995, p.19). Para Moreira, a curiosidade energia e vivacidade das crianças, não vinham sendo devidamente aproveitadas para sua formação em história (MOREIRA, 1995, p.16)

Autora do artigo **(2)** “O tempo histórico nas séries iniciais: Uma abordagem metodológica” (GÓIS, 1999), publicado em 1999, a pesquisadora Francisca Lacerda de Góis era professora do curso de Pedagogia- habilitação: Magistério das séries iniciais, da Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ). Em seu artigo, apresenta de forma breve, elementos trabalhados com seus alunos a respeito do tempo histórico, compreendendo-o a partir da conceituação: “Noções temporais: ordenação, duração, simultaneidade”, “Quantificação temporal” e “Qualificação do tempo enquanto processo histórico, assim como o resgate histórico através da memória” (GÓIS, 1999, p. 166), a autora não apresenta referenciais que fundamentaram a constituição de sua proposta.

Góis constatou ao longo do curso que seus alunos, que eram docentes das séries iniciais na rede pública municipal do Rio de Janeiro, trabalhavam a questão do tempo delimitada a noção de tempo cronológico (século, geração, calendários). Um exemplo sobre a aplicação metodológica de sua proposta foi realizado com uma

turma de crianças da 4^a série (atualmente 5º ano), em uma escola pública do município de Campo Grande -MS:

ao perceberem a escassez da fonte historiográfica sobre este município, fizeram um trabalho de campo e de reconhecimento do cotidiano da vida de seus pares e confeccionaram um “Guia Turístico de Campo Grande”. Desta forma conseguiram resgatar o passado e o presente, ao mesmo tempo que enfatizaram a realidade sócio-econômica (GÓIS, 1999, p. 170).

Elá reivindica a necessidade de uma “metodologia participativa”, onde haja uma relação das investigações das crianças com o conhecimento histórico. A reavaliação das práticas pedagógicas em história deveria torna-la “mais dinâmica e parta sempre da realidade imediata de nossas crianças. Sendo assim, teremos como objetivo não só as noções de tempo e suas variáveis, mas o resgate da memória coletiva de um grupo social ao qual o alunado pertença” (GÓIS, 1999, p. 171).

No artigo **(3)** “A disciplina e o controle do tempo no espaço escolar: processo histórico e representações de professores” (TUMA, 1999), a pesquisadora Magda Madalena Tuma não discute a questão da aprendizagem histórica, mas traz elementos sobre a historicidade da forma escolar, apresentando características de uma escola pública de 1^a fase do ciclo básico do ensino fundamental, indicando um processo de disciplinarização do tempo e do espaço escolares e suas implicações na constituição da escola como espaço de controle moral e disciplina individual.

O artigo **(4)** “As crianças e o desenvolvimento da temporalidade histórica” (DUTRA, 2003) da pesquisadora Soraia de Freitas Dutra, apresenta resultados de sua dissertação de mestrado “As crianças e o desenvolvimento da temporalidade histórica” (DUTRA, 2003b). Trata de um recorte sobre uma atividade/ instrumento aplicado a crianças entre 10 e 12 anos, visando “conhecer as possibilidades das crianças em lidarem com as diferentes dimensões da temporalidade histórica – operações ligadas ao tempo físico e cronológico e ao sentido de tempo” (DUTRA, 2003, p. 787).

Dutra aponta que a retomada da história nos anos iniciais durante a década de 1990 contribuíram para reafirmar a relevância da história na formação da criança, colocando também desafios sobre as possibilidades de seu ensino e aprendizagem. A reflexão sobre o ensino de história para crianças suscitava a reflexão sobre: os

caminhos da produção historiográfica; o ensino dessa ciência e processos de desenvolvimento cognitivo das crianças (DUTRA, 2003, p. 785).

Segundo a autora, as renovações historiográficas ocorridas durante as décadas de 1970 e 1980, teriam levado à uma “revolução epistemológica” no conceito de tempo, que influenciou a produção do conhecimento histórico (métodos, técnicas, análise) e impulsionou reformulações no ensino. Desta forma, Dutra afirma que a década de 1970 marcou internacionalmente um processo de mudança no ensino de história, apontando que seu ensino deveria estar referenciado na maneira como é produzida (DUTRA, 2003, p. 785). Também no campo da cognição, sobretudo as pesquisas desenvolvidas por Piaget e Vygotsky, teriam contribuído para pensar sobre:

as possibilidades de desenvolvimento das habilidades operatórias em crianças por meio de processos significativos de aprendizagem. Assim, as mudanças na concepção de história, acrescidas das contribuições da psicologia cognitiva, redimensionaram os debates no campo da aprendizagem infantil e recolocaram a investigação sobre o pensamento das crianças em história: quais são suas capacidades e dificuldades de pensar em História? Quais são as operações e categorias centrais para o desenvolvimento do pensamento histórico, e como inseri-las no processo de ensino-aprendizagem junto às crianças? (DUTRA, 2003, p. 786)

A pesquisadora aponta a temporalidade como dimensão estruturante do campo do conhecimento histórico, a qual a aquisição e desenvolvimento revelava-se extremamente complexa para crianças. De acordo com estudos que vinham sendo desenvolvidos, a autora apresenta três perspectivas na forma de lidar com essa questão: 1. Há aqueles que acreditam que a aprendizagem da história só é possível em indivíduos cognitivamente maduros e culturalmente experientes, 2. Há aqueles que acreditam que a complexidade envolvida no pensamento histórico não deve impedir as crianças de sua iniciação ao pensamento histórico, 3. Há aqueles que apontam para a importância dos métodos e concepções utilizados, pelos professores, no desenvolvimento da aprendizagem histórica (DUTRA, 2003, p. 786).

Buscando conhecer possibilidades das crianças acerca do desenvolvimento das operações ligadas à temporalidade histórica, ela apresenta um de seus estudos que se tratava de uma intervenção didática que tinha como tema “a história dos negros no Brasil”. Nessa atividade as crianças deveriam construir um álbum de

figurinhas a partir de orientações e instrumentos mediacionais⁴⁸ que consistiam em expressões de tempo e um conjunto de palavras e imagens dos objetos (figurinhas). As explicações das crianças foram categorizadas em quatro níveis, do menos complexo ao mais complexo (DUTRA, 2003, p. 787).

Não há informações sobre o contexto de realização da intervenção tais como: características socioculturais das crianças e da instituição, escolha do tema e como fora realizado o trabalho sobre ele, o que pode ser atribuído ao fato de ser um recorte de sua investigação de mestrado ou uma característica da pesquisa. Ainda que a autora tenha apontado sobre o avanço da perspectiva de que o ensino de história deva ser referenciado no processo de investigação pelo qual é produzido, é possível inferir que, nesse momento, a preocupação se circunscrevia a dimensão da temporalidade.

A compreensão sobre a temporalidade parece contemplar elementos do que a pesquisadora denomina “revolução epistemológica” sobre o tempo na produção historiográfica. Contudo, a questão da aprendizagem histórica não era pensada a partir das demandas dos sujeitos, a concepção sobre a relação entre os sujeitos e a história não voltava o olhar a experiência histórica, aos sentidos históricos constituídos. Desta forma, a preocupação com as noções temporais a serem aprendidas, precediam a como as crianças interpretavam a experiência temporal. Essa compreensão sobre a temporalidade aparece também descolada da relação dos sujeitos com as fontes históricas e processos relacionados a análise dessas fontes, pelos quais as crianças elaboram suas explicações. Essa forma de análise ainda não contemplaria o fato de que na construção dessas explicações, mais do que marcos temporais, há a constituição de sentido histórico nos significados atribuídos ao mundo, constituição de sentido histórico relacionado a vida prática e relevante para pensar processos de formação histórica.

Em um contexto no qual prevaleciam ideias de que as crianças não são capazes de pensar historicamente, a pesquisa de Dutra apontou uma direção divergente, indicando que

não é preciso esperar que elas adquiram a capacidade de abstração para serem introduzidas nesse modo de pensar. Nossa pesquisa

⁴⁸ O conceito de ferramentas mediacionais é utilizado pela autora com base nos estudos de Vygotsky (1998) “A Formação social da mente”.

vem somar-se aquelas que apostam no valor da instrução, como elemento capaz de promover saltos qualitativos na aprendizagem e desenvolvimento das crianças em história. Como Vygotsky, acreditamos que uma ‘boa’ instrução é aquela que antecipa as capacidades reais das crianças, apostando em suas potencialidades (DUTRA, 2003, p. 792).

Os estudos produzidos no âmbito da didática da história, do ensino de história e dos estudos da infância permitem hoje colocar a frente das questões apresentadas em 2003 a necessidade de investigar o que nos revela a relação das crianças com o tempo, com sua experiência histórica.

No artigo (5) “Uso racional do tempo, cultivo e transmissão da memória familiar: implicações para o desenvolvimento da temporalidade histórica e a construção do sentido do passado nas crianças” (SILVA, SIMAN, 2006) são apresentados resultados da dissertação de mestrado “O papel da família na construção social do tempo e do sentido do passado pelas crianças” (SILVA, 2004), sob orientação da professora Lana Mara de Castro Siman. A problemática investigada derivou de questões suscitadas no âmbito do projeto “A construção do conhecimento e raciocínio histórico nas crianças e cidadania: a dimensão da temporalidade e causalidade histórica” orientado por Siman entre os anos de 1997 e 2003⁴⁹.

Tendo como referência os estudos de Lahire (1997), buscaram identificar “diferenças secundárias” entre 4 famílias de classes populares cujos filhos apresentavam “sucesso escolar em História”. Por meio da metodologia de estudo de caso, identificaram que no meio familiar dos estudantes haviam práticas favoráveis ao desenvolvimento da “noção de temporalidade” e do sentido do passado pelas/nas crianças tais como: o uso racional do tempo doméstico e o cultivo e transmissão da memória familiar (SILVA; SIMAN, 2006, p. 8), elementos que segundo as autoras:

quando acionados pela escola, constituem-se em elementos facilitadores do processo que leva ao desenvolvimento da noção de temporalidade histórica e do sentido do passado nas/pelas crianças. Com isso, podemos afirmar que o ambiente familiar pode ser rico em trocas de experiências significativas, auxiliares ao desenvolvimento do raciocínio histórico nas crianças. (SILVA; SIMAN, 2006, p. 8)

⁴⁹ De acordo com as autoras, esse projeto longitudinal tinha a sala de aula como objeto de análise e o ensino de história para crianças como referência (SILVA; SIMAN, 2006, p. 1).

Os principais autores utilizados nesse estudo foram Lahire (1997)⁵⁰, Lowental (1998)⁵¹ e Vygostky (2002)⁵². Há a ausência da definição sobre o que seria considerado “sucesso” ou “fracasso” escolar em História, sendo que uma dificuldade apontada pelas autoras para o desempenho das crianças seria a “forte presença do egocentrismo” (SILVA; SIMAN, 2006, p. 2), que aliada a complexidade da natureza do conhecimento histórico dificultaria o ensino de história nos anos iniciais. Nesse sentido o trabalho buscou apresentar uma nova dimensão a esse debate ao atrelar o desenvolvimento cognitivo ao meio social (SILVA; SIMAN, 2006, p. 2).

O artigo (6) “Mediadores culturais da aprendizagem temporal: Práticas de memória e compreensões do passado pela criança” (MIRANDA; PELIZZONI; SANTOS; ALVIN, 2006), apresenta mudanças significativas sobre a concepção de aprendizagem histórica e a relação com os sujeitos nesse processo. Trata de uma pesquisa que ainda estava em desenvolvimento e portanto discutia aspectos teórico-conceituais acerca da compreensão de como a criança nas séries iniciais aprende conteúdos e conceitos inerentes à História e ao tempo.

A problemática parte da consideração das experiências das crianças em uma sociedade marcada por significados históricos que influenciam sobre a forma como as crianças interpretarem o mundo. Essa forma de compreender a relação dos sujeitos com a história e de pensar as possibilidades de intervenção nesse processo referenciam-se no debate do que naquele momento as autoras dizem que vinha se convencionando denominar Educação Histórica. Esse campo de investigação aliaia estudos relativos aos processos de formação da consciência histórica (Heller, 1981; Pais, 1999⁵³; Laville, 1999; Rüsen, 2001⁵⁴) aos estudos relativos à cognição em História (Carretero⁵⁵, 1997; Cooper, 1994⁵⁶; Barca, 2000⁵⁷; Lee, & Ashby, 2000⁵⁸;

⁵⁰ LAHIRE, Bernard. Sucesso escolar nos meios populares: as razões do improvável. São Paulo: Editora Ática, 1997. 367 p.

⁵¹ LOWENTHAL, David. Como conhecemos o passado. Projeto História. São Paulo: (17), p. 63-201, nov. 1998.

⁵² VIGOTSKY, Lev Semenovich. A formação social da mente. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2002. 191 p

⁵³ PAIS, José Machado. Consciência Histórica e identidade. Oeiras, Celta, 1999.

⁵⁴ RÜSEN, Jörn. Razão Histórica- Teoria da História, fundamentos da ciência histórica. Brasília, UNB, 2001.

⁵⁵ CARRETERO, Mario. Construir e ensinar as ciências sociais e a História. Porto Alegre, Artes Médicas, 1997.

⁵⁶ COOPER, Hilary. The teaching of History in primary schools. London, David Fulton Publishers, 1994.

⁵⁷ BARCA, Isabel. O pensamento Histórico dos jovens. Braga, Universidade do Minho, 2000.

Pereira, 2003⁵⁹; Oliveira, 2003⁶⁰) (MIRANDA; PELIZZONI; SANTOS; ALVIN, 2006, p. 1).

A pesquisa estava sendo realizada com crianças entre 9 e 12 anos, no contexto de transição entre a 4^a e 5^a séries do ensino fundamental (atualmente 5^º e 6^º anos), buscando investigar como elas lidam, em circunstâncias socioculturais distintas, com a compreensão da passagem do tempo,

como se constituem as experiências subjetivas com o tempo-espacó que são mobilizadas nos processos escolares de aprendizagem histórica e, de modo particular, de que modo essas experiências subjetivas assentam-se em diferentes configurações familiares envolvendo práticas de memória. Esta pesquisa encontra-se em fase de desenvolvimento em duas escolas do município de Juiz de Fora – uma pública municipal e outra particular – e tem se pautado na entrevista com crianças e familiares (mães e avós) a partir da utilização de questionários semiestruturados e observações participantes (MIRANDA; PELIZZONI; SANTOS; ALVIN, 2006, p. 5).

Os pressupostos assumidos pelas autoras, lhes permitiram considerar que a criança elabora representações lógicas acerca de passados abstratos e não vividos, aos quais são expostas tanto no âmbito escolar quanto por elementos da indústria cultural. Essas questões revelariam a necessidade de compreender de maneira fundamentada o que se encontra por trás do que são chamados os conceitos prévios envolvidos na construção da compreensão da história e da temporalidade (MIRANDA; PELIZZONI; SANTOS; ALVIN, 2006, p. 3).

O texto (7) “Tempo histórico e cronologia: Repercussões do contexto sociocultural sobre o Ensino de História” (TUMA, 2007), apresenta resultados da tese de doutoramento de Magda Madalena Tuma, defendida em 2005⁶¹. Ela buscou identificar em discursos e ações pedagógicas de quatro professoras que lecionavam para 4^a séries do ensino fundamental, pressupostos de mudança na historiografia e especificamente na cronologia. Dos trechos de falas das professoras, foi possível

58 LEE, Peter & ASHBY, Rosalyn. Progression in Historical Understanding among students ages 7-14. In: In: STEARNS, Peter et alii. Knowing, Teaching and learning History. New York, New York University Press, 2000.

59 PEREIRA, Maria do Céu Melo Esteves. O conhecimento tácito histórico dos adolescentes. Braga, Universidade do Minho, 2003.

60 OLIVEIRA, Sandra Regina Ferreira de. O tempo, a criança e o ensino de História. In: ROSSI, Vera Lucia Sabongi De & ZAMBONI, Ernesta. Quanto tempo o tempo tem. Campinas, Alínea, 2003.

⁶¹ Tese de doutoramento defendida em 2005 na Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP sob a orientação da PROF^a. DR^a. Ernesta Zamboni intitulada “Trajetórias e singularidades de professoras das séries iniciais: conhecimentos sobre o tempo histórico”.

inferir que elas consideravam o desenvolvimento da temporalidade uma questão difícil para as crianças, prevalecendo trabalhos que envolvam linha do tempo, principalmente sobre a história de vida dos alunos e alunas. Tuma, conclui que os resultados demonstram distanciamento das mudanças que ocorreram na produção historiográfica e mesmo da crítica aos saberes ensinados e aprendidos pelos profissionais (TUMA, 2007, p.9). No ano 2008, Tuma publicou o artigo “Conhecimentos sobre o tempo histórico de professoras das séries iniciais: Contextos e singularidades” (TUMA, 2008), no qual ela faz análise semelhante ao texto anterior, contemplando outros momentos das falas das professoras que diziam respeito a suas trajetórias docente.

No artigo **(8)** “A obra de Vygotsky e os referenciais teóricos sobre o ensino de história das séries iniciais” (TELECESQUI; SOARES, 2009), os pesquisadores Raquel Dias Telecesqui e Olavo Pereira Soares, apresentam resultados de um levantamento bibliográfico realizado em anais de dois encontros do Perspectivas do Ensino de História e em cinco reuniões da ANPED, buscando identificar a forma como era utilizado o pensamento de Vygotsky. Tendo como referência o trabalho de Newton Duarte (2006)⁶² apresentam críticas a aproximação entre a obra de Vygotsky à teoria interacionista de Piaget, que teriam perspectivas distintas de abordar o mesmo objeto de estudo: o homem. Seus resultados indicaram que poucos trabalhos no encontro de história aprofundavam a discussão sobre o pensamento de Vygotsky, já nos encontros da ANPED não foram identificados trabalhos que relacionassem aprendizagem histórica e o pensamento desse autor, que era utilizado como referencial principalmente em campos como educação ambiental, matemática e artes.

O artigo **(9)** “A criança e a construção do conhecimento histórico” (BARREIRO; SILVA, 2012), tem como autores Alex Barreiro, graduado em história e mestre em Educação e Elvis Roberto Lima da Silva, licenciado em história e pedagogia e também mestre na área de Educação. Partindo da pressuposição de que o ensino de história nos anos iniciais ocupa um papel terciário, reproduzindo práticas que giram em torno da tríade “data, fato e heróis” e de datas comemorativas, defendem a necessidade de uma ressignificação do ensino de

⁶² Duarte, N. Vigotski e o “aprender a aprender”: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. Campinas, SP: Autores Associados, 2006.

história que seja voltado à infância, respeitando suas múltiplas linguagens e expressões, por considerarem que é nessa fase que os educandos construirão significativas relações com o conhecimento escolar (BARREIRO; SILVA, 2012, p. 4).

Tecem críticas à priorização do processo de alfabetização em detrimento da relação com outras áreas do conhecimento, como a história. Indicam, portanto, a necessidade de reflexão acerca das possibilidades de “alfabetização histórica”, a qual dependeria da construção de propostas teóricas e metodológicas que abarcassem “uma nova imagem da criança e sobre sua capacidade crítica de pertencimento e entendimento da sociedade, mundo e história” (BARREIRO; SILVA, 2012, p. 02). Essa proposição parte da compreensão da relação dos sujeitos com a história tendo como referência inicial a discussão de Bergmann (1989)⁶³, realizadas no âmbito da didática da história, e da concepção de criança que coadune a recentes debates do campo da educação da infância, especialmente por Loris Malaguzzi⁶⁴ um dos principais referenciais da Pedagogia da Infância no Brasil. As possibilidades de aprendizagem histórica de crianças são discutidas tendo como referências principais os estudos de Oliveira (2011)⁶⁵, Fonseca (2009)⁶⁶ e Siman (2011)⁶⁷.

O artigo (10) “Aprendizagem histórica na educação infantil: Possibilidades e perspectivas na educação histórica” (OLIVEIRA, 2012) de autoria da pesquisadora Andressa Garcia Pinheiro de Oliveira, apresenta resultados de sua dissertação de mestrado que estava em andamento, sob orientação da professora Maria Auxiliadora Moreira dos Santos Schmidt. Este foi o único trabalho identificado sobre a aprendizagem histórica de crianças pequenas. A discussão teórica sobre possibilidades e perspectivas da aprendizagem histórica para meninos e meninas da primeira etapa da Educação Básica, são realizados tendo como referência a teoria

⁶³ BERGMANN, Klaus. A História na reflexão didática. In: SILVA, Marcos Antonio da. História em quadro negro: escola, ensino e aprendizagem. Revista Brasileira de história. vol. 9, nº 19, setembro de 1989 a fevereiro de 1990. São Paulo. ANPUH/ Marco Zero. 1989.

⁶⁴ MALAGUZZI, Loris. Revista Bambini. Tradução: Ana Lúcia Goulart de Faria, Maria Carmem e Patrizia Piozzi. Ano X, nº 2. Bergamo. 1994.

⁶⁵ OLIVEIRA. Sandra Regina Ferreira de. A progressão do conhecimento histórico na escola. In FONSECA; JÚNIOR (Org.) Perspectivas do Ensino de História: ensino, cidadania e consciência histórica. Uberlândia: Edufu, 2011.

⁶⁶ FONSECA, Selva Guimarães. Fazer ensinar História. Belo Horizonte: Dimensão, 2009.

⁶⁷ SIMAN. Lana Mara de Castro. Crianças e professora como leitoras: criação de sentidos e subversões à ordem de textos históricos escolares. In FONSECA; JÚNIOR (Org.) Perspectivas do Ensino de História: ensino, cidadania e consciência histórica. Uberlândia: Edufu, 2011.

da Consciência histórica de Jörn Rüsen (2001, 2010b) e os estudos da pesquisadora inglesa do campo da Educação Histórica, Hilary Cooper (2002, 2006).

Esse escopo teórico e o levantamento bibliográfico realizado sobre o tema, permitiu inferir que ainda que a relação das crianças com o conhecimento histórico não fosse uma preocupação da educação institucionalizada, ele constituía parte de suas experiências. Desta forma, a autora realizou uma análise do Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil (RCNEI) (BRASIL, 1998), buscando identificar maneiras pelas quais eram propostas a relação das crianças com o conhecimento histórico e processos de aprendizagem relacionados ao pensamento histórico.

Seus resultados indicaram que as concepções presentes no documento acerca de criança e cultura, fundamentavam-se na psicologia histórico-cultural e fomentavam possibilidades para o processo compreendido no campo da Educação Histórica como formação histórica (OLIVEIRA, 2012, p.12). No entanto, as estratégias de aprendizagem, no que tange a relação das crianças com o conhecimento histórico, não contemplavam processos da cognição histórica. Afirmado as capacidades formativas da relação dos sujeitos com o conhecimento histórico, apontou a necessidade de que o campo da Educação Histórica ampliasse suas discussões considerando também a experiência histórica de crianças da Educação infantil e possibilidades de contribuir com a formação histórica desses sujeitos (OLIVEIRA, 2012, p.13).

RESULTADOS

Esse estudo foi realizado com a intenção de identificar elementos sobre como a questão do ensino e aprendizagem da história para crianças tem sido abordado no campo do ensino de história no Brasil. A análise dos artigos indicou questões importantes a serem consideradas na investigação sobre a questão da aprendizagem histórica na Educação Infantil.

Os trabalhos analisados contemplam um recorte entre os anos de 1995 e 2012. Tratam sobre a questão do ensino e aprendizagem da história sob diferentes perspectivas: formação inicial de docentes, investigações sobre o pensamento histórico de crianças, concepções de professoras e análise de documentos.

Os poucos trabalhos encontrados sobre aprendizagem histórica de crianças, indicam que prevalecem estudos sobre os anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio, sendo identificado apenas 1 trabalho sobre a Educação Infantil. Dos 10 artigos, 4 apresentam resultados de pesquisa empírica com crianças, sendo 3 deles com meninos e meninas entre 9 e 12 anos (4^a série / atualmente 5^º ano) e 1 se refere a um estudo de caso envolvendo famílias de quatro crianças (não menciona idade), indicando a prevalência de estudos com crianças do último ano dos anos iniciais (atualmente denominado 5^º ano). Essas pesquisas, somadas ao artigo de Tuma (2007), correspondem a metade dos trabalhos analisados e tem uma questão em comum: abordam como problemática a questão do desenvolvimento da temporalidade.

A relação entre pesquisas sobre ensino de história nos anos iniciais e a questão da temporalidade é tratada pela pesquisadora Ernesta Zamboni, em um artigo em que realiza um balanço sobre os dez anos da criação do Encontro Nacional de Pesquisadores do Ensino de História, ocorrido no ano de 2003. Publicado no ano de 2005, o texto “Encontros nacionais de pesquisadores de História” (ZAMBONI, 2005) apresenta uma análise sobre linhas de pesquisa presentes nos encontros e suas características no decorrer de uma década. Sobre a temática do “tempo histórico” a pesquisadora apresenta a seguinte reflexão:

Tempo histórico – as pesquisas apresentadas tem forte influência dos estudos de Piaget e estão circunscritas na primeira fase do ensino fundamental. Este tema é abordado pelos historiadores e deixou de ser um elemento explicativo da causalidade, no qual um fato era explicado por outro, em sequência temporal, cronológica, linear. Está sendo direcionado para se transformar em uma concepção não linear, podendo ocorrer em velocidades diferentes, segundo os fenômenos estudados.

O balanço da produção acadêmica é abordado sob a ótica da didática, isto é, como o conceito de tempo aparece nas propostas curriculares e é desenvolvido pelos professores no ensino fundamental e médio. Para se trabalhar com a noção do tempo histórico nas primeiras séries do ensino fundamental o ponto de partida são as atividades diárias que envolvem o cotidiano dos alunos, permitindo criar periodizações, trabalhar com as noções de longa e curta duração, sequência, cronologia, diferenciar o tempo linear do cíclico, o tempo vivido do tempo físico (ZAMBONI, 2005, p. 45, 46).

Essa é a única linha de pesquisa em que é mencionada a questão dos anos iniciais do ensino fundamental. Assim como em trabalhos analisados nesse estudo,

percebe-se a apropriação de novas perspectivas historiográficas para abordar a questão da temporalidade, mas a permanência de formas de tratar a questão da aprendizagem histórica a partir de pressupostos da psicologia e da didática geral. No entanto, o estudo aqui realizado indicou também um processo de mudança no referencial teórico sobre a aprendizagem histórica a partir de trabalhos publicados no ano de 2006, abarcando debates da didática da história e estudos sobre cognição histórica. Na medida em que autores/as passaram a fundamentar suas pesquisas em pressupostos desses campos, houve um distanciamento de referenciais da psicologia como Piaget e Vygotsky e maior interesse em como a relação com o conhecimento histórico constitui uma dimensão das experiências das crianças, para então pensar propostas relacionadas à aprendizagem e considerando esse processo a partir de pressupostos advindos da própria epistemologia da história.

Esses trabalhos, e especialmente o de Barreiro e Silva (2012), chamam a atenção para a necessidade de rever a concepção sobre criança nas pesquisas do campo do ensino de história. O próprio referencial do qual partem, ao buscarem compreender a relação dos sujeitos com a história tendo como referência a própria ciência da História, parece propiciar que se considere que as crianças possuem experiências com o conhecimento histórico que influenciam a forma como aprendem a lidar com esse conhecimento e em suas formas de interpretarem e se orientarem no mundo em que vivem. Nesse sentido, aprender história desde a Educação Infantil não significa antecipar aprendizagens, mas lidar com aquilo que já está presente em suas vidas.

3.5 APRENDIZAGEM HISTÓRICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: ESTUDO DE TRABALHOS PRESENTES NO BANCO DE TESES E DISSERTAÇÕES DA COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR (CAPES)

Nessa base é possível definir critérios como: tipo (mestrado, doutorado); ano (1987-2016); autor; orientador/a; banca; grande área do conhecimento; área do conhecimento; área de avaliação; área de concentração; nome do programa;

instituição (486); biblioteca. No contexto dessa pesquisa esses critérios foram deixados em aberto, sendo definidas apenas as palavras-chave:

TABELA 6. Levantamento bibliográfico realizado no portal de bases e dissertações da CAPES

| Palavras-chave | Resultados |
|--|------------|
| Educação Infantil história | 210982 |
| Educação Infantil aprendizagem histórica | 180297 |
| Educação Infantil ensino de história | 986927 |
| Educação Infantil didática da história | 969199 |
| Educação Infantil temporalidade | 145465 |
| Educação Infantil tempo histórico | 300536 |
| Educação Infantil conhecimento histórico | 236130 |
| Educação Infantil educação histórica | 164380 |
| Educação Infantil natureza e sociedade | 984385 |

Foram identificadas duas dissertações e uma tese que tratam sobre o ensino de aprendizagem da História na Educação Infantil, sendo elas:

QUADRO 4. Tese e dissertações identificadas no portal CAPES

| |
|--|
| VICTOR, Analice Cordeiro dos Santos. Aí eu era Antônio Brasil: contribuições de situações didáticas com conhecimentos históricos para a construção da identidade pessoal da criança na Educação Infantil. Tese de doutorado. Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Centro de Ciências Sociais Aplicadas. Programa de Pós Graduação em Educação. Natal, UFRN, 209. P. 2010. |
| OLIVEIRA, A. G. P. Aprendizagem histórica na Educação Infantil: possibilidades e perspectivas da Educação Histórica. Curitiba, 2013. 219 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2013. |
| SANTOS, Jaqueline Oliveira dos. "Um baú de memórias" - estudo sobre as práticas de professoras de educação infantil e suas ideias históricas a partir da leitura de seus relatos. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016. |

Desenvolvidas no decorrer de uma década, em três regiões diferentes do país, esses trabalhos apresentam abordagens distintas para a investigação sobre a aprendizagem histórica na Educação Infantil. Os resultados indicam elementos que caracterizam o trabalho com o conhecimento histórico na educação infantil e implicações geradas pela ausência de referenciais que subsidiem o trabalho com esse conhecimento.

Analice Cordeiro dos Santos Victor, autora da tese “Aí eu era Antônio Brasil: contribuições de situações didáticas com conhecimentos históricos para a construção da identidade pessoal da criança na Educação Infantil” (2009), sob orientação do professor Dr. João Maria Valença de Andrade, é graduada em Pedagogia, mestra e doutora em Educação e atuou como professora e coordenadora pedagógica no Núcleo de Educação Infantil da Escola de Aplicação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN).

Sua questão de investigação partiu de demandas identificadas no exercício de sua profissão, levando-a a buscar compreender as relações entre situações didáticas que envolvem o conhecimento histórico e o processo de construção da identidade pessoal por crianças da Educação Infantil. Em sua pesquisa, de natureza qualitativa e fundamentada na metodologia da Pesquisa Colaborativa, acompanhou durante um bimestre o desenvolvimento de um projeto sobre a história dos sobrenomes, em uma turma de crianças entre 4 e 5 anos, do Núcleo de Educação Infantil da Escola de Aplicação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), dialogando também com a documentação da instituição e com entrevistas realizadas com as crianças e professoras colaboradoras. No ano de 2016, Victor publicou o artigo “Experiências com o conhecimento histórico na Educação Infantil: tecendo alguns elementos organizadores”⁶⁸, no qual sistematiza resultados de sua tese. Entre estes, apresenta:

uma contribuição à reflexão sobre a sistematização de experiências envolvendo o conhecimento histórico na Educação Infantil, evidenciando que, no processo de internalização desse conhecimento, a criança vai se constituindo como sujeito e, desse

⁶⁸ VICTOR, Analice Cordeiro dos Santos. **Experiências com o conhecimento histórico na Educação Infantil: tecendo alguns elementos organizadores.** In.: Instrumento: R. Est. Pesq. Educ., Juiz de Fora, v. 18, n. 2, jul./dez. 2016. Disponível em: [file:///C:/Users/profa/Downloads/2919-8954-1-SM%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/profa/Downloads/2919-8954-1-SM%20(2).pdf)

modo, tal conhecimento pode ser concebido como elemento mediador na constituição de sua identidade pessoal. (VICTOR, 2016, p. 237)

Segundo Victor, o trabalho com temáticas históricas estava presente em práticas realizadas no Núcleo de Educação Infantil da Escola de Aplicação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), onde trabalhava. No entanto essas práticas não ocorriam de forma sistematizada, o que levou a pesquisadora, no ano de 2005, a iniciar uma investigação sobre como realizar o trabalho com o conhecimento histórico na Educação Infantil. Na busca por produções que abarcassem a questão do conhecimento histórico na Educação Infantil ela identificou as obras “A fome com a vontade de comer: uma proposta curricular de educação infantil” (DEHEINZELIN, 1994), “Trabalhando com história e ciências na pré-escola” (CAVALCANTI, 1995) e os documentos “Professor da pré-escola” (BRASIL, 1990), “Referencial Nacional Curricular para a educação Infantil” (BRASIL, 1998) e os “Parâmetros Curriculares Nacionais de História para 1º e 2º ciclos” (BRASIL, 1997).

Os conhecimentos que trazia de sua trajetória como docente e pesquisadora da educação da Educação Infantil, em conjunto às obras e documentos que analisou, fomentaram a construção da problemática de seu trabalho, que diz respeito as possibilidades de contribuição do conhecimento histórico para a construção da identidade pessoal da criança da criança.

Uma das etapas de sua investigação consistiu em identificar e analisar relatórios de práticas pedagógicas desenvolvidas por professoras do NEI⁶⁹ relacionados à “história do nome das crianças”. Dos nove relatórios analisados, apenas um não abordava essa temática sob a perspectiva do processo de construção da identidade, sendo essa exceção a única que abarcava atividade com temática histórica, propondo um trabalho com certidão de nascimento e visita a um cartório da cidade.

Foi possível inferir que a maneira inicial da autora analisar esses documentos, refletir sobre a relação das crianças com o conhecimento histórico e construir sua problemática, estava fundamentada principalmente em pressupostos da psicologia. Segundo Victor, princípios teóricos que orientavam o trabalho na instituição

⁶⁹ Núcleo de Educação Infantil da Escola de Aplicação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)

fundamentavam-se “nos estudos psicogenéticos de Piaget, Vigotsky e Wallon” (VICTOR, 2010, p. 65), sendo organizados pela interpretação da equipe em⁷⁰:

- A criança é um ser histórico-concreto, com características, sensibilidade e lógica próprias;
- O desenvolvimento infantil – em todos os seus aspectos – é um processo construído, dialético, implicando evoluções, involuções e interdependências;
- O desenvolvimento cognitivo - em todas as suas manifestações: pensamento, linguagem, relações lógicas e topológicas, conceitos e operações – é um processo construído internamente, mediante experiências, interações e ações significativas da criança;
- Esse desenvolvimento implica periodicidade, fases com características, possibilidades e necessidades próprias;
- Na definição das experiências de aprendizagem, educador e crianças têm papéis importantes, com ênfase na iniciativa e aprendizagem ativa. (VICTOR, 2010, p. 65).

Esses pressupostos indicam uma apropriação da psicologia histórico-cultural, que nos debates concernentes à educação de crianças pequenas, foram importantes para a construção da concepção de criança como sujeito histórico concreto. No entanto, revelam também princípios que são passíveis de críticas por perspectivas teóricas do campo da educação de crianças pequenas, como a sociologia da infância e a pedagogia da infância. Essas se contrapõem a abordagem sobre o desenvolvimento infantil que tem como referência a maturação biológica e a divisão por fases de desenvolvimento. No decorrer de sua tese, Victor dialoga com pesquisadoras do campo da Pedagogia da Infância, incorporando pressupostos referentes as concepções de infância, criança e educação infantil. A forma de apropriar-se interage com os conhecimentos já constituídos, isso se revela por exemplo ao não se contrapor a afirmação da instituição de educação infantil como “escola”, reiterando que essa deve possibilitar de “maneira sistemática e intencional, o encontro e a aproximação das crianças com o conhecimento humano, isto é, os modos como os homens explicam o mundo” (VICTOR, 2010, p. 72), considerando estas explicações fundamentais à vida contemporânea e que não estão organizadas no dia-a-dia.

⁷⁰ De acordo com Victor esses princípios teóricos estão presentes no documento denominado “Orientações Práticas” (UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE, 2002). Nele é possível se obter informações sobre a criação da escola, sua prática pedagógica (pressupostos básicos, objetivos, metodologia, rotina diária e avaliação) e seu funcionamento (administração, coordenação pedagógica e professor) (VICTOR, 2010, p. 65).

Como discutido no capítulo anterior, essa concepção sobre a relação das crianças com conhecimentos de campos específicos não é um consenso no campo da Educação Infantil. A escassez de pesquisas nos campos específicos voltadas a educação de crianças pequenas e que considerem as especificidades da Educação Infantil, é um elemento que parece dificultar o avanço sobre essa questão.

Na discussão realizada por Victor sobre a potencialidade do projeto de pesquisa sobre a história dos sobrenomes para o desenvolvimento da identidade pessoal da criança, o debate sobre identidade está fundamentado na abordagem psicológica tendo como referência os estudos de Liubliskaia, Wallon, Vygostky e Ciampa, que orientam também a compreensão sobre a relação das crianças com o conhecimento.

Nesse sentido, a autora aponta a relevância de conhecer o passado, especialmente de conhecerem sua própria história, para a compreensão de si no mundo. A análise dialoga também com trechos de entrevistas realizadas com as professoras. Nesses relatos o trabalho com a história aparece de forma intuitiva, as docentes demonstram preocupação e intenção em desnaturalizar a forma de interpretar o presente e portanto explicar sobre a historicidade dos objetos de pesquisa. No entanto, é possível inferir que a ausência da discussão sobre a natureza do conhecimento histórico e de processos que envolvem seu ensino e aprendizagem para crianças pequenas, incidem em um trabalho com a história que se aproxima do ato de narrar determinada interpretação sobre o passado.

Referenciais do campo do ensino de história não pautaram o desenvolvimento das atividade no decorrer da pesquisa colaborativa, eles são discutidos no capítulo 4, que está organizado em três partes. A primeira apresenta um histórico do ensino de história, discutindo a concepção sobre o que é história. A segunda apresenta trabalhos de pesquisadores do ensino de história e documentos oficiais que tratam sobre propostas didáticas para o ensino de história. O terceiro expõe propostas didáticas para o ensino de história na Educação Infantil a partir do trabalho das pesquisadoras Hilary Cooper (2002; 2006), Cavalcanti (1995) e do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) (BRASIL, 1998). A escassez de pesquisas sobre o trabalho com o conhecimento histórico na Educação Infantil também é apontado por Victor, que indica que há uma priorização dos estudos no campo do ensino de história voltados a alunos e professores do Ensino Fundamental. Sua hipótese para essa questão sugere a possibilidade de conflito

sobre a presença que determinados conteúdos e metodologias podem gerar no âmbito da Educação Infantil por caracterizarem-se como processo de “escolarização” dessa etapa da educação básica (VICTOR, 2010, p. 126).

No quinto capítulo, ao realizar as análises sobre as contribuições da relação das crianças com o conhecimento histórico, Victor dialoga com os seguintes autores: Le Goff (2003), Rüsen (2001), Gago (2007), Barca (2007), Cainelli (2008), Siman (2005) e Oliveira (2005), encontrando possibilidades também, a partir dessas duas últimas pesquisadoras, de diálogo com Piaget e Vygotski.

No ano de 2016, ela publicou um artigo no qual apresentou os seguintes elementos organizadores relacionados a experiência com o conhecimento histórico na Educação Infantil:

Oportunizar o desenvolvimento da compreensão histórica pela criança mediante a interação intensa desta com os acontecimentos do passado, mediada pelo professor por meio de reflexão de natureza histórica.

Tomar a realidade da criança mais significativa como ponto de partida para se trabalhar os conhecimentos históricos de modo que estas percebam a sua própria historicidade.

Inserir a criança em ambiente que lhe permita compreender as variações produzidas no tempo, a produção de inferências a partir de fontes (visuais, orais e escritas) e a interpretações sobre o passado. Propiciar à criança a participação em situações didáticas, envolvendo conhecimentos históricos que enfatizem aspectos relacionados aos modos de ser, viver e trabalhar de alguns grupos sociais do presente e do passado.

Proporcionar à criança a experiências com o conhecimento histórico por meio de atividades que envolvam histórias, brincadeiras, jogos e canções que digam respeito às tradições culturais de sua e de outras comunidades. (VICTOR, 2016, p. 232)

O projeto sobre a história dos sobrenomes, que constituiu parte da empiria analisada pela pesquisadora, não estava fundamentado no mesmo referencial teórico que foi utilizado por Victor para realizar a análise dos resultados. Dessa forma, no decorrer do projeto não foi atribuída relevância ao trabalho com fontes históricas, ou pensadas previamente formas de mobilizar a cognição histórica. No entanto, a partir do contato com referenciais teóricos que assumem essa perspectiva, na análise dos resultados a pesquisadora demonstrou preocupação com o desenvolvimento da consciência histórica das crianças e indicou a relevância das fontes históricas para o trabalho com o conhecimento histórico.

Outro trabalho identificado no banco de teses e dissertações da CAPES, foi a dissertação de mestrado, já abordada na introdução deste trabalho, “Aprendizagem histórica na Educação Infantil: possibilidades e perspectivas da Educação Histórica” (OLIVEIRA, 2013), da pesquisadora Andressa Garcia Pinheiro de Oliveira sob orientação da professora Dra. Maria Auxiliadora Moreira dos Santos Schmidt. Oliveira é graduada em licenciatura em História, realizou o mestrado no Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná (UFPR). Atualmente é professora de história na rede municipal de educação de Curitiba trabalhando com turmas dos anos finais do Ensino Fundamental, tem experiência também com ensino médio e Educação de jovens e adultos.

O projeto inicial tratava da questão da aprendizagem histórica nos Anos Iniciais, fomentado pelos estudos realizados na especialização em Educação Infantil e Anos Iniciais e pelo contato com a discussão da Educação Histórica. No entanto, os debates desse campo e a constatação de escassez da produção sobre a questão da aprendizagem histórica na Educação Infantil, levaram a investigar as possibilidades da aprendizagem histórica para crianças pequenas.

A pesquisa, de natureza qualitativa, envolveu a análise de propostas orientadoras das práticas pedagógicas produzidas pela Secretaria Municipal de Educação de Curitiba-Departamento de Educação Infantil, acerca das concepções e propostas relacionadas à aprendizagem histórica; investigação sobre o pensamento histórico de crianças pequenas, fundamentada nos pressupostos da pesquisa colaborativa realizada em uma turma de pré II, com crianças entre 4 e 6 anos, em um Centro de Educação Infantil conveniado à Prefeitura Municipal de Curitiba.

O referencial teórico de seu trabalho está fundamentado no campo da Educação Histórica. As principais referências para discutir a questão da aprendizagem histórica de crianças da Educação Infantil são os estudos da pesquisadora Hilary Cooper e a teoria da aprendizagem histórica de Jörn Rüsen. Analisando a potencialidade das propostas de Cooper para o desenvolvimento da competência narrativa da consciência histórica, Oliveira construiu categorias que lhes permitiram analisar o corpus documental e fundamentar os processos realizados na pesquisa colaborativa.

Os resultados de seu trabalho constatam nos documentos analisados a presença de propostas que envolviam a relação das crianças com o conhecimento histórico. No entanto, não havia intencionalidade em trabalhar com esse conhecimento indicando a ausência da história enquanto conhecimento específico e a natureza específica de sua aprendizagem. Foi possível também identificar a expressão de processos do pensamento histórico das crianças relacionados à cognição histórica como: evidência, inferência, mudança, narrativa, imaginação histórica. Indicando, todavia, que a possibilidade de contribuir com o desenvolvimento do pensamento histórico pela aprendizagem histórica, demandaria a superação de propostas de formação docente e políticas curriculares que tem excluído as especificidades do conhecimento científico a ser ensinado e a natureza específica de sua aprendizagem (OLIVEIRA, 2013).

O terceiro trabalho é a dissertação de mestrado de Jaqueline Oliveira dos Santos, “‘Um baú de memórias’ – estudo sobre as práticas de professoras de Educação Infantil e suas ideias históricas a partir da leitura de seus relatos”, orientada pela professora Dra. Dislane Zerbinatti Moraes e defendida em 2016 pelo Programa de Pós-graduação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. Santos cursou o magistério durante o Ensino Médio, graduou-se em licenciatura e bacharelado em História pela USP e é professora da Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental na rede municipal de São Paulo.

Desenvolvendo uma pesquisa de caráter qualitativo, a pesquisadora utilizou a metodologia de história oral para investigar modalidades de tratamento das ideias históricas de crianças de Educação Infantil por um grupo composto por seis professoras dessa etapa da Educação Básica. Buscou identificar se os conhecimentos históricos estavam presentes na consideração desse grupo e como eram mobilizados, segundo a compreensão que tinham a respeito do que era a História e seu ensino, ao realizarem as práticas com as crianças.

A concepção de aprendizagem histórica e ensino de história que orientam a análise da pesquisadora sobre as práticas e ideias históricas presentes nos relatos das professoras, referenciam-se no campo da Educação Histórica. Os principais autores utilizados nessa análise são: Lee (2011); Rüsen (2010a, 2010b); Cainelli (2012) e Hilary Cooper (2006; 2012). Uma questão que Santos destaca no trabalho desses pesquisadores, é o fato de que não voltam-se apenas aos conceitos

substantivos (ou sobre o ensino de uma lista de conteúdos), mas a processos de pensamento que dizem respeito a natureza da história, os conceitos de segunda ordem. Dessa forma, referem-se a procedimentos que permitem dialogar com conhecimentos históricos e contribuir com a constituição de sentidos relacionados aos conceitos substantivos (SANTOS, 2016, p. 115, 116).

As professoras entrevistadas por Santos lecionavam na Educação Infantil da rede municipal de educação de São Paulo. Elas tinham entre 33 e 46 anos de idade, todas cursaram o magistério, 4 tinham formação em pedagogia, sendo que uma possuía também formação em licenciatura em história e outra cursava ciências da natureza. Das 2 professoras que não eram formadas em pedagogia, uma cursou o normal superior e outra era formada em licenciatura em filosofia e bacharel em direito:

TABELA 7: Perfil das professoras entrevistadas por Santos (2016)

| NOME | IDADE/FORMAÇÃO |
|----------|---|
| RUTH | 53 ANOS / Magistério; licenciatura em história; pedagogia; especialização em psicopedagogia |
| SOLANGE | 41 anos / magistério; pedagogia |
| CAROLINA | 33 anos/ magistério; normal superior |
| TATIANA | 40 anos / magistério; pedagogia |
| MARIA | 35 anos / magistério / pedagogia / cursando ciências da natureza na USP |
| EVA | 45 anos; magistério; licenciatura em filosofia; bacharel em direito |

De acordo com Santos, a história e seus conceitos circulam nas práticas das professoras entrevistadas, mas não são facilmente percebidas por elas. A forma como compreendem a história e seus conceitos relacionam-se em variados graus com as histórias vividas e acessadas pelas docentes por meio de aulas, produções culturais, convívio com familiares, entre outros (SANTOS, 2016, p. 141).

A análise realizada pela pesquisadora demonstrou a potencialidade de práticas relatadas pelas professoras, dialogando com pesquisadores do campo da Educação histórica, com referenciais do campo da Educação Infantil na perspectiva da sociologia da infância (GOBBI, 2012) e com o documento federal Diretrizes

Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI, 2009). Entre os resultados obtidos, identificou que:

Os conhecimentos e saberes presentes nas intencionalidades, práticas e relações entre professoras e crianças na educação infantil não se apresentam numa configuração disciplinar, visto a organização específica para a infância dessa etapa da educação básica que valoriza o desenvolvimento global das crianças e busca respeitar suas características e tempos; ainda assim, cremos ser fundamental ressaltar as especificidades do conhecimento histórico escolar e suas múltiplas interfaces, pois essas características estão presentes na formação inicial de professoras nas disciplinas de metodologias de ensino, por exemplo. Daí a importância em refletir sobre quais são os conhecimentos mobilizados na formação dessas profissionais. Propor situações oportunas para o desenvolvimento de ideias históricas pede uma compreensão acerca de aspectos próprios da investigação histórica e seus fundamentos, sem descuidar, entretanto, das especificidades em jogo quando são mobilizados esses aspectos e fundamentos na situação singular que se dá na escola e seus imperativos. (...)

O ensino de História na educação infantil pode ser compreendido e proposto como um meio de articulação da imaginação e capacidade infantis de criação, compreensão e atuação no mundo, e assim auxiliar as crianças em seu desenvolvimento pleno – e para além das questões cognitivas, mesmo que importantes. As trajetórias e práticas compartilhadas por Ruth, Solange, Carolina, Tatiana, Maria e Eva são alguns dos caminhos possíveis para isso. E há outros tantos a conhecer e explorar conjuntamente com as crianças. (SANTOS, 2016, p. 145, 146)

Para a construção do presente trabalho, buscou-se inferir na dissertação de Santos questões que não foram sistematizadas pela autora e que interessam a esta pesquisa. Essas questões dizem respeito as formas pelas quais a relação das crianças com o conhecimento histórico existe na Educação Infantil. Para isso, foi realizado um estudo buscando identificar: dados sobre as docentes; temas trabalhados ou relacionados ao ensino e aprendizagem da história; metodologia e finalidade/s, organizados no modelo de ficha de análise abaixo:

TABELA 8: Modelo da ficha de análise sobre práticas que envolvem o conhecimento histórico na Educação Infantil

| Professora/ nome | Idade / Formação | Temas / “conteúdos” | Metodologia/ como é trabalhado | Finalidade / porque é trabalhado | Apontamentos |
|------------------|------------------|---------------------|--------------------------------|----------------------------------|--------------|
| | | | | | |

Prevalecem nos relatos das professoras, práticas que envolvem a relação com o conhecimento histórico mas que, segundo elas, não foram pensados com a intencionalidade de serem trabalhados como “história”. Em contrapartida, apresentam também o que reconhecem como mais próximo de um trabalho intencional com esse conhecimento. O primeiro conjunto de trabalhos (não intencionais) apresentam maior aproximação com temas que emergem de demandas das crianças identificadas pelas docentes. O segundo, se refere à práticas aparentemente consolidadas na cultura escolar e vinculadas ao ensino de história, como: o trabalho com datas comemorativas; história de vida das crianças/do nome; práticas que envolvem a organização da rotina, na intenção de trabalhar concepções de tempo (ontem, hoje e amanhã).

Das seis professoras entrevistadas, quatro relataram o trabalho com o conhecimento histórico como parte de atividades constituídas a partir de questionamentos, curiosidades e demandas identificadas nos trabalhos com as crianças, sem reconhecerem inicialmente essas práticas como parte do ensino de história. Dentre essas práticas não intencionais com o conhecimento histórico, 2 estão relacionadas a processos de conscientização sobre questões vividas ou trazidas pelas crianças, 1 aborda como forma de ampliação de referências, 2 abordam em práticas sobre o tema brincadeiras e 3 relacionam a trabalhos sobre diversidade.

As práticas identificadas como processos de conscientização, foram desenvolvidas pelas professoras Ruth e Solange. Elas relataram abordar conhecimentos históricos ao tratar de questões levadas pelas crianças a respeito de temas em voga na mídia, problemas relacionados ao meio em que vivem, como casos de enchentes, o tratamento dado ao lixo, eleições, entre outros. Ao identificar esses temas, apresentam como formas de trabalhá-los conversar sobre o assunto em “rodas de conversa”, para então selecionar outras fontes como literatura, músicas, poesias, textos informativos, obras de arte, fotografias. Essas fontes não são compreendidas como fontes históricas, há vagas descrições sobre como são trabalhadas, em geral, são formas de levar perspectivas diferentes para ajudar as crianças a refletirem sobre o problema analisado. Para desenvolver a compreensão sobre problemas que fazem parte do presente das crianças, elas julgam ser importante trabalhar a dimensão do passado.

No relato da professora Carolina a história aparece como forma de ampliação das experiências das crianças. Ela havia participado de um curso na área de artes e fundamentada nos estudos que realizou proporcionou as crianças o contato com peças de tecidos, experiência denominada como “brincadeiras com materiais não estruturados”. Percebeu que as crianças se interessavam por criar roupas com os tecidos e passou a trabalhar com elas diferentes formas de se vestir em outros tempos e espaços. Entre as diversas formas de se vestir, as burcas chamaram a atenção dos meninos e meninas, e se tornou tema de conversas e investigação. A professora fez uma experiência com as crianças onde puderam andar pela escola vestidas com as burcas e gravou os relatos sobre o que sentiram. Essa atividade proporcionou debates sobre a questão de gênero e o trabalho com a história de Malala.

O trabalho com a história também não aparece de forma sistematizada. Ela pode ser inferida como uma demanda no trabalho com temas que perpassam diversas áreas do conhecimento, não são apresentados critérios específicos para pensar a questão da aprendizagem histórica, mas de forma intuitiva ela é compreendida como conhecimento importante para ajudar as crianças a ampliarem formas de descobrirem e compreenderem o mundo do qual fazem parte. A professora comenta sobre a tensão entre trabalhar o que considerava importante para as crianças e o que era imposto como projeto pela instituição.

As professoras Solange e Tatiana relacionaram o trabalho com o conhecimento histórico ao desenvolvimento de atividades sobre “Brincadeiras”, compreendendo ser um tema que constitui a vida das crianças. Ao abordar esse tema, Solange utiliza obras de arte, músicas e entrevistas com adultos da família sobre as brincadeiras de quando eram crianças. Ao narrar sobre a interação das crianças com a obra “Brincadeiras” de Portinari, ela relata que as crianças levantaram como questionamento o fato de não poderem brincar na rua. Ela valoriza essa percepção como possibilidade de discutir as razões sobre a questão levantada, de perceberem o que mudou, por qual razão, o que permanece.

A professora Tatiana tratou sobre “Brincadeiras antigas e contemporâneas”. Ela iniciou perguntando para as crianças sobre quais brincadeiras gostavam e pediu que realizassem uma pesquisa sobre o que os pais brincavam quando eram crianças. Ao apresentar obras do artista Ivan Lins, relata que as crianças perguntaram: “esse velho ainda brinca?”. Se engajaram em uma pesquisa sobre a

vida do artista, sua trajetória e lugar de origem. Brincaram com brincadeiras tradicionais e a professora registrou que passaram a questionar o fato da mãe não deixá-los brincar na rua. A docente então realizou rodas de conversa e os fez identificarem nas obras do artista como eram as ruas no contexto dessas brincadeiras. Isso lhes permitia construir explicações sobre as mudanças em relação a indagação inicial. Nesse processo brincaram de brincadeiras que compunham a vida das crianças da turma e falaram sobre cidades do interior, o que os levou a pesquisarem sobre espaços urbanos e rurais, sobre os quais construíram uma maquete.

As professoras Carolina, Tatiana e Eva relataram propostas nas quais percebiam relações entre o conhecimento histórico e a diversidade cultural. Na instituição em que Carolina trabalhava havia um projeto sobre cultura afro-brasileira. Como parte desse projeto levou as crianças ao Museu Afro-Brasil. Relatou a situação em que um menino, lhe disse ao ver a exposição sobre navios negreiros (que havia sido tratado também na escola): “professora, essa luta continua até hoje, né?”. A professora comenta que mais importante do qualquer resposta que ela pudesse dar, considerou muito importante como aquela pergunta expressava que o que haviam trabalhado “ficou em sua cabecinha”.

A professora Tatiana relatou duas experiências, uma sobre a diversidade de famílias e outra sobre o dia da consciência negra. Comentários das crianças sobre o que deveria acontecer com “bandidos” e o fato de uma das crianças ter seu pai detido, lhe fez conversar com elas sobre o assunto e adentrar a questão sobre as diferentes formas de família, realizando pesquisas sobre de onde vieram, como era o lugar e utilizando livros infantis e paradidáticos sobre os temas abordados. No contexto do dia da Consciência Negra, a professora trabalhou com o livro infantil “As tranças de Bontou: o menino Nito”. Relatou que durante a leitura as crianças questionavam que “menino não chora” e que ela mesma dizia a um menino que ele chorava demais. Após o trabalho com o livro, esse menino respondeu: “mas o menino Nito também chora, eu posso chorar”. A docente identificou essa fala como concretização de objetivos: ampliar suas experiências para que saibam o que eu gosto, o que não gosto e por qual razão.

A professora Eva, montou jogos de dominó onde homens e mulheres de diferentes origens étnicas estavam representados e com as quais compreendia que as crianças teriam mais oportunidades de se identificar. Ela também se preocupava

com a representatividade da diversidade étnica e de gênero na disponibilidades de brinquedos.

Sobre práticas que as professoras acreditavam estar mais próximas do trabalho com a história, constam atividades sobre: datas comemorativas (3 professoras), rotina (1 professora) e história da criança/história do nome (1 professora).

O conhecimento histórico trabalhado ao tratar de datas comemorativas foi mencionado pelas professoras Ruth, Maria e Eva. A descrição sobre esse trabalho foi realizado apenas pela professora Maria, onde as datas comemorativas são elementos que norteiam a organização de seu planejamento. Ela comprehende que essa é uma forma de trabalhar a partir do que é mais próximo das crianças e utiliza como estratégias: rodas de conversa, leituras de poesia, confecção de cartazes, desenhos para colorir, modelagem com massinha de modelar. Ao se referir ao trabalho com o “dia do índio”, questiona para as crianças sobre “o que comem”, “como se vestem” e certa vez levou uma pena que, segundo ela, era parte de um cocar, questões que foram discutidas e problematizadas por Santos no que tangem mudanças e permanências na cultura escolar. Eva, não possuía turma fixa e o trabalho com datas comemorativas foi algo que percebeu sobre como o trabalho com o conhecimento histórico era realizado na instituição em que trabalhava.

Em trechos da entrevista realizada por Santos com a professora Eva, a docente comprehende que o trabalho com a história na educação infantil deve partir do que é mais próximo das crianças, seu nome, sua história, para depois “ampliar para o mundo”. Indica que esse trabalho pode envolver entrevistas com os pais e pesquisas.

A professora Solange relatou três experiências que envolviam o conhecimento histórico, sendo o trabalho com a rotina, a única em que de fato reconhecia que havia intencionalidade de abordá-lo. As outras atividades referiam-se a propostas que visavam desenvolver a conscientização das crianças sobre temas do presente que traziam para a instituição e a proposta com o tema “Brincadeiras”, em que utilizou uma obra de Portinari. Segundo a docente, promover a participação dos meninos e meninas na organização da rotina e desenvolver linhas do tempo sobre ela, contribuem para que desenvolvam noções sobre “ontem, hoje e amanhã”.

Ao analisar os relatos das professoras, Santos (2016) identificou a potencialidade que revelavam para a aprendizagem histórica. Indicou também que a história e seus conceitos “circulam” nessas práticas, advindos de experiências de diferentes âmbitos. O estudo realizado sobre os relatos presentes no trabalho de Santos, acerca das características daquilo que é e o que não é reconhecido como trabalho intencional com a história, levou a construção de indagações. Que lastros encontram a relação do ensino de história com “conteúdos” como datas comemorativas, a mensuração do tempo na rotina e a ideia de partir da história da criança/ do nome, no âmbito da produção acadêmica e de artefatos da cultura escolar, como propostas curriculares? Elas representam indícios da permanência de propostas fundamentadas em pressupostos que negam as possibilidades das crianças aprenderem história? Que concepção de história e da função social desse conhecimento são reveladas em tais perspectivas?

Em contrapartida, as práticas não intencionais com o conhecimento histórico, indicam a apropriação de mudanças no campo da Educação Infantil, entre elas sobre a própria concepção de criança, suas capacidades, singularidades e demandas. Mesmo em temas tradicionalmente abordados na Educação de crianças pequenas, como “brincadeiras”, infere-se uma abordagem na qual a dimensão do passado é considerada e trabalhada como forma de contribuir com a interpretação de questões levantadas pelas próprias crianças. Essas questões dão indícios da forma como a relação da criança com o conhecimento histórico existe na educação infantil, investigá-las pode contribuir com a identificação de caminhos e desafios para a construção de propostas que considerem a aprendizagem histórica desde a primeira etapa da Educação básica.

Os três trabalhos analisados indicam a escassez da produção sobre a questão da aprendizagem histórica na Educação Infantil e buscam formas de contribuir com o debate. No quadro abaixo é apresentada uma sistematização sobre a principal contribuição de cada pesquisa e principais autores utilizados para as análises sobre a questão da aprendizagem histórica na Educação Infantil:

QUADRO 5: síntese sobre contribuições e referências de teses e dissertações sobre aprendizagem histórica na Educação Infantil

| Pesquisadora | Contribuição | Principais referências para análise sobre aprendizagem histórica na Educação Infantil |
|---------------------|--|---|
| Victor (2010; 2016) | Propõe elementos organizadores para experiências das crianças com o conhecimento histórico | Sua problemática parte das relações entre identidade e conhecimento histórico, desta forma dialoga com autores da psicologia (Liublinskaia (1979), Wallon (1981; 1975), Vygostky (2001; 2009; 1989), Ciampa (1998), da sociologia Dubar; (2005) e da Educação Histórica Rüsen (2001), Gago (2007) Cooper (2002; 2006) ⁷¹ . |
| Oliveira (2013) | Discute possibilidades da aprendizagem histórica presentes em propostas orientadoras das práticas pedagógicas na Educação Infantil e apresenta evidências sobre o pensamento histórico de crianças pequenas. | Hilary Cooper (2002, 2006, 2012) e Jörn Rüsen (2001, 2010a, 2010b, 2010c, 2012). |
| Santos (2016) | Identifica e analisa as potencialidades em formas pelas quais professoras da Educação Infantil desenvolvem trabalhos relacionados ao conhecimento histórico. | Lee (2011), Rüsen (2010a; 2010b), Cooper (2012) e Cainelli (2012). |

Essas investigações permitiram identificar percepções de professoras da Educação Infantil sobre o trabalho com a “história”. Nas pesquisas colaborativas, desenvolvidas por Victor (2010) e Oliveira (2013), percebe-se um processo de mudança no olhar das professoras sobre as próprias práticas. Elas passaram a reconhecer como o trabalho com o conhecimento histórico já estava presente nas atividades que desenvolviam. No estudo realizado sobre os relatos de docentes apresentados no trabalho de Santos (2016), inferiu-se que há práticas que as professoras identificam como mais próximas ao trabalho com a história, e outras em

⁷¹ Autores identificados como mais utilizados em sua análise no artigo publicado em 2016.

que a dimensão do passado é abordada como forma de atingir determinados objetivos, sem o propósito de estar desenvolvendo a aprendizagem histórica.

O que mais se aproxima de um trabalho intencional com a história referem-se as datas comemorativas (mencionada no trabalho de Santos(2016)), noções temporais (ontem, hoje, amanhã, dia, mês) (mencionadas no trabalho de Santos (2016) e Oliveira (2013)) e práticas sobre a história da criança e sobre seu nome (mencionadas nas três investigações).

Práticas que são desenvolvidas tendo como preocupação demandas identificadas sobre as crianças e que envolvem a dimensão do passado (para além do tempo vivido pela criança), apresentam referências principalmente de debates do campo da Educação Infantil. Nessas atividades há a escuta das crianças, preocupação com a forma como interpretam o mundo e com as possibilidades de ampliar as formas de compreendê-lo. A historicidade, ainda que não percebida como trabalho com a aprendizagem histórica, é uma dimensão à qual docentes recorrem. No entanto, são ausentes processos metodológicos ou critérios de análise próprios sobre a aprendizagem histórica, caracterizando-se como um trabalho intuitivo em relação ao conhecimento histórico.

Ainda que a Educação Infantil não apresente uma configuração disciplinar, como aponta Santos (2016. p. 145), a ausência de referência própria de campos específicos não aparece da mesma forma em relação a áreas do conhecimento em que as professoras participam de processos de formação continuada⁷². Nas dissertações de Souza e Oliveira foram identificadas também formas de pressão que as professoras sofrem para “vencer os conteúdos” (OLIVEIRA, 2013, p. 134), geralmente relacionados a alfabetização e a matemática (SOUZA, 2016, p. 139).

O fato das três pesquisadoras utilizarem como referência em suas análises autores do campo da Educação Histórica para tratarem da aprendizagem histórica para crianças pequenas, indicam possibilidades de diálogo com debates do campo da educação da infância. A ampliação do debate sobre aprendizagem histórica na educação infantil poderia contribuir para que a relação com o conhecimento histórico fosse trabalhada de forma intencional e trouxesse maiores possibilidades de alçar as intenções apresentadas pelas docentes e identificadas como demandas das

⁷² As pesquisas de Victor(2010) e Oliveira (2013) indicam a carência de formação continuada nos contextos que investigaram referentes a áreas de conhecimento/ área de formação humana que abarcava o conhecimento histórico.

crianças. Questão que diz respeito também ao debate sobre a concepção sobre criança.

3.6 RESULTADOS DO LEVANTAMENTO NO PERIÓDICO “HISTÓRIA HOJE”

O periódico brasileiro “Revista História Hoje” é uma publicação da Associação Nacional de História (ANPUH). Desde o ano de 2012, quando foi redefinida sua estrutura e linha editorial, passou a privilegiar as interfaces que relacionam História e Ensino, publicando semestralmente dossiês temáticos. Nenhuma edição lançada desde então foi voltada ao ensino de história nos anos iniciais ou a Educação Infantil.

Os artigos podem ser acessados na página do periódico⁷³ e podem ser pesquisados na opção “conteúdo da revista”. Nesse comando é possível procurar por palavras-chaves na área “pesquisa” e na opção “escopo da busca” podem ser selecionadas as opções: “todos, autor, título, resumo, termos indexados, texto completo. É possível refinar a pesquisa no comando “procurar”: por edições, por autor, por título.

No levantamento realizado no primeiro semestre de 2018, foram utilizadas as opções: “todos” e “por edições”. Na tabela abaixo são apresentadas as palavras-chaves utilizadas e os respectivos resultados:

Tabela 9: resultados do levantamento realizado na Revista História Hoje

| | Palavra-chave | Resultados |
|----|-------------------|------------|
| 1 | Criança | 2 |
| 2 | Infância | 3 |
| 3 | Educação Infantil | 2 |
| 4 | Pré-escola | 0 |
| 5 | Anos iniciais | 0 |
| 6 | Séries iniciais | 0 |
| 7 | Primário | 4 |
| 8 | Temporalidade | 2 |
| 9 | Noções temporais | 1 |
| 10 | Tempo histórico | 10 |
| 11 | Estudos do meio | 2 |

⁷³ Disponível em: <https://rhhj.anpuh.org/RHHJ>

As palavras-chaves utilizadas são diferentes dos demais periódicos analisados por se tratar de uma publicação específica sobre ensino de História. Dentre os 26 textos identificados e analisados, apenas 1 tratava sobre a Educação infantil:

JARA, Miguel Angel; MUÑOZ, María Esther; TIRACHINI, Augustina. **Ciencias sociales en la educación infantil en entornos digitales: experiencias del professorado.** In.: Revista História Hoje, v. 5, n. 9, p. 418-430, Janeiro-Junho 2016. Disponível em: <https://rhhj.anpuh.org/RHHJ/article/view/253>

Os autores, Jara, Munoz e Tirachini, são professores da Faculdade de Ciências da Educação e Humanidades da Universidade Nacional de Comahue, na Argentina. Abordando o recorte de uma investigação sobre a cultura digital em diferentes etapas educacionais, tratam sobre a relação entre cultura digital e ensino de ciências sociais (que integra história, geografia e educação cidadã) na Educação Infantil. Ainda que se proponham a discutir essa relação, a ênfase é dada a cultura digital, sem apresentar discussões ou referências sobre a questão do ensino de história.

Sobre o ensino de ciências sociais, de acordo com os autores, professoras defendem que podem potencializar e enriquecer o olhar das crianças sobre o mundo social a partir da observação e experimentação. Nesse sentido, defendem que as crianças poderiam perceber noções temporais e espaciais com menor dificuldade. Sugerem que o tema da alteridade pode ser trabalhado com uso de recursos concretos, vivenciados, favorecendo a possibilidade de estratégias de comparação com viagens interativas em espaços e tempos distintos. Consideram que a incorporação das tecnologias facilita e enriquece o desenvolvimento da capacidades e olhares diversos, facilitando a tarefa educativa e melhorando a qualidade da educação (JARA; MUÑOZ; TIRACHINI, 2016, p. 422).

Não são discutidos objetivos ou processos de aprendizagem em relação à história. Como “Ciências sociais”, os autores a compreendem como área do conhecimento que tem como preocupação contribuir com a formação crítica e reflexiva dos sujeitos. No entanto, nesse artigo não discutem teoricamente como isso é possível e qual a contribuição da história.

3.7 - RESULTADOS DO LEVANTAMENTO NOS PERIÓDICOS CADERNO CEDES E EDUCAÇÃO E SOCIEDADE

Os periódicos “Caderno Cedes” e “Educação e Sociedade” são publicações do Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES). As edições do Caderno Cedes são de caráter temático, dirigidas a profissionais e pesquisadores da área educacional. Lançado no ano de 1980, mantém a publicação de 3 a 6 novos títulos por ano. O periódico Educação e Sociedade foi criado no de 1978, desde então lança publicações ininterruptamente. Ambos são qualificados com *qualis* A1 na área de Educação.

Na página do Centro de Estudos Educação e Sociedade⁷⁴, no tópico “publicações”, é possível acessar os sumários de todas as edições de cada periódico⁷⁵, no entanto, não dá acesso aos textos.

Ambas as revistas estão disponíveis também no portal de artigos científicos de artigos científicos *Scientific Electronic Library Online* (ScIELO). Nesse portal é possível realizar pesquisa por palavras chaves em cada um dos periódicos⁷⁶, acessando textos publicados a partir do ano de 1997. No tópico “pesquisa de artigos” há as opções: “autor”, “assunto” e “pesquisa”, tendo sido selecionado a última opção. Em “Pesquisa” é possível selecionar até três palavras-chave e sobre cada uma selecionar: “todos os índices”; “palavras do título”, “autor”, “registro de ensaios clínicos”; “assunto”; “resumo”; “ano de publicação”, para essa investigação foi escolhida a opção “todos os índices”.

Nas tabelas abaixo são apresentadas as palavras-chaves e os respectivos resultados identificados sobre cada periódico.

TABELA 10: Resultados do levantamento no periódico Caderno Cedes

| Palavras- chave | Resultados |
|---------------------|------------|
| Educação infantil + | |

⁷⁴ Disponível em: <https://www.cedes.unicamp.br/>

⁷⁵ Acesso ao Caderno Cedes disponível em: <https://www.cedes.unicamp.br/publicacoes/11> Acesso ao periódico Educação e Sociedade disponível em: <https://www.cedes.unicamp.br/publicacoes/20>

⁷⁶ Acesso ao periódico Caderno Cedes através do portal ScIELO: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_issues&pid=0101-3262&lng=en&nrm=iso Acesso ao periódico Educação e Sociedade através do portal ScIELO: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_issues&pid=0101-7330&lng=pt&nrm=iso

| | |
|--|---|
| Educação infantil + história | 1 |
| Educação infantil + aprendizagem histórica | 0 |
| Educação infantil + ensino de história | 0 |
| Educação infantil + temporalidade | 1 |
| Educação infantil + noções temporais | 0 |
| Educação infantil + tempo histórico | 0 |
| Educação infantil + datas comemorativas | 0 |
| Educação infantil + didática da história | 0 |
| Educação infantil + educação histórica | 0 |
| Educação infantil + conhecimento histórico | 0 |
| Educação infantil + natureza e sociedade | 0 |

| Palavras- chave | Resultados |
|----------------------------------|------------|
| Criança+ | |
| Criança + história | 9 |
| Criança +aprendizagem histórica | 0 |
| Criança +ensino de história | 1 |
| Criança +temporalidade | 2 |
| Criança + noções temporais | 0 |
| Criança + tempo histórico | 1 |
| Criança + datas comemorativas | 0 |
| Criança + didática da história | 0 |
| Criança + educação histórica | 1 |
| Criança + conhecimento histórico | 0 |
| Criança + natureza e sociedade | 0 |

| Palavras- chave | Resultados |
|-------------------------------------|------------|
| Pré-escola+ | |
| Pré-escola + história | 0 |
| Pré-escola +aprendizagem histórica | 0 |
| Pré-escola +ensino de história | 0 |
| Pré-escola +temporalidade | 0 |
| Pré-escola + noções temporais | 0 |
| Pré-escola + tempo histórico | 0 |
| Pré-escola + datas comemorativas | 0 |
| Pré-escola + didática da história | 0 |
| Pré-escola + educação histórica | 0 |
| Pré-escola + conhecimento histórico | 0 |
| Pré-escola + natureza e sociedade | 0 |

| Palavras- chave | Resultados |
|-----------------------------------|------------|
| primário+ | |
| primário + história | 4 |
| primário +aprendizagem histórica | 0 |
| primário +ensino de história | 0 |
| primário +temporalidade | 0 |
| primário + noções temporais | 0 |
| primário + tempo histórico | 0 |
| primário + datas comemorativas | 0 |
| primário + didática da história | 0 |
| primário + educação histórica | 0 |
| primário + conhecimento histórico | 0 |
| primário + natureza e sociedade | 0 |

| Palavras- chave | Resultados |
|--|------------|
| Anos iniciais+ | |
| Anos iniciais + história | 0 |
| Anos iniciais +aprendizagem histórica | 0 |
| Anos iniciais +ensino de história | 0 |
| Anos iniciais + temporalidade | 0 |
| Anos iniciais + noções temporais | 0 |
| Anos iniciais + tempo histórico | 0 |
| Anos iniciais + datas comemorativas | 0 |
| Anos iniciais + didática da história | 0 |
| Anos iniciais + educação histórica | 0 |
| Anos iniciais + conhecimento histórico | 0 |
| Anos iniciais + natureza e sociedade | 0 |

| Palavras- chave | Resultados |
|-----------------------------------|------------|
| Infância+ | |
| Infância + história | 6 |
| Infância +aprendizagem histórica | 0 |
| Infância +ensino de história | 0 |
| Infância + temporalidade | 0 |
| Infância + noções temporais | 0 |
| Infância + tempo histórico | 0 |
| Infância + datas comemorativas | 0 |
| Infância + didática da história | 0 |
| Infância + educação histórica | 0 |
| Infância + conhecimento histórico | 0 |
| Infância + natureza e sociedade | 0 |

TABELA 11: Resultados do levantamento no periódico Educação e Sociedade

| Palavras- chave | Resultados |
|--|------------|
| Educação infantil + | |
| Educação infantil + história | 1 |
| Educação infantil +aprendizagem histórica | 0 |
| Educação infantil + ensino de história | 0 |
| Educação infantil + temporalidade | 0 |
| Educação infantil + noções temporais | 0 |
| Educação infantil + tempo histórico | 0 |
| Educação infantil + datas comemorativas | 0 |
| Educação infantil + didática da história | 0 |
| Educação infantil + educação histórica | 0 |
| Educação infantil + conhecimento histórico | 0 |
| Educação infantil + natureza e sociedade | 0 |

| Palavras- chave | Resultados |
|---------------------------------|------------|
| Criança+ | |
| Criança + história | 7 |
| Criança +aprendizagem histórica | 0 |
| Criança +ensino de história | 0 |
| Criança + temporalidade | 1 |
| Criança + noções temporais | 0 |

| | |
|----------------------------------|---|
| Criança + tempo histórico | 0 |
| Criança + datas comemorativas | 0 |
| Criança + didática da história | 0 |
| Criança + educação histórica | 0 |
| Criança + conhecimento histórico | 0 |
| Criança + natureza e sociedade | 0 |

| Palavras- chave | Resultados |
|-------------------------------------|-------------------|
| Pré-escola+ | |
| Pré-escola + história | 1 |
| Pré-escola +aprendizagem histórica | 0 |
| Pré-escola +ensino de história | 0 |
| Pré-escola + temporalidade | 0 |
| Pré-escola + noções temporais | 0 |
| Pré-escola + tempo histórico | 0 |
| Pré-escola + datas comemorativas | 0 |
| Pré-escola + didática da história | 0 |
| Pré-escola + educação histórica | 0 |
| Pré-escola + conhecimento histórico | 0 |
| Pré-escola + natureza e sociedade | 0 |

| Palavras- chave | Resultados |
|-----------------------------------|-------------------|
| primário+ | |
| primário + história | 1 |
| primário +aprendizagem histórica | 0 |
| primário +ensino de história | 0 |
| primário + temporalidade | 0 |
| primário + noções temporais | 0 |
| primário + tempo histórico | 0 |
| primário + datas comemorativas | 0 |
| primário + didática da história | 0 |
| primário + educação histórica | 0 |
| primário + conhecimento histórico | 0 |
| primário + natureza e sociedade | 0 |

| Palavras- chave | Resultados |
|--|-------------------|
| Anos iniciais+ | |
| Anos iniciais + história | 0 |
| Anos iniciais +aprendizagem histórica | 0 |
| Anos iniciais +ensino de história | 0 |
| Anos iniciais + temporalidade | 0 |
| Anos iniciais + noções temporais | 0 |
| Anos iniciais + tempo histórico | 0 |
| Anos iniciais + datas comemorativas | 0 |
| Anos iniciais + didática da história | 0 |
| Anos iniciais + educação histórica | 0 |
| Anos iniciais + conhecimento histórico | 0 |
| Anos iniciais + natureza e sociedade | 0 |

| Palavras- chave | Resultados |
|----------------------------------|-------------------|
| Infância+ | |
| Infância + história | 5 |
| Infância +aprendizagem histórica | 0 |

| | |
|-----------------------------------|---|
| Infância +ensino de história | 0 |
| Infância + temporalidade | 2 |
| Infância + noções temporais | 0 |
| Infância + tempo histórico | 0 |
| Infância + datas comemorativas | 0 |
| Infância + didática da história | 0 |
| Infância + educação histórica | 0 |
| Infância + conhecimento histórico | 0 |
| Infância + natureza e sociedade | 0 |

Nas edições do periódico “Educação e Sociedade” não foi identificada nenhuma edição que tratasse sobre o ensino de história. Já no Caderno Cedes foram identificados dois dossiês que tratavam sobre o tema: o volume 10, “A prática no ensino de História”, coordenado pela pesquisadora Ernesta Zamboni e publicado no ano de 1984; e o volume 30 número 82, intitulado “Educar para a compreensão do tempo”, organizado pelas pesquisadoras Sandra Regina Ferreira de Oliveira e Sonia Regina Miranda, publicado no ano de 2010.

Na publicação mais recente foi identificado o texto “Contribuições da literatura infantil para a aprendizagem de noções do tempo histórico: leituras e indagações” (ZAMBONI; FONSECA, 2010), das pesquisadoras Ernesta Zamboni e Selva Guimarães Fonseca, apresentado nesse trabalho no tópico sobre o levantamento realizado no portal ScIELO⁷⁷. Este artigo trata sobre a aprendizagem histórica de crianças dos anos iniciais e também da Educação Infantil, sendo o único que se aproximava da questão investigada: produções acadêmicas brasileiras que tratem sobre a questão do ensino e aprendizagem da história para crianças da Educação Infantil.

3.8 RESULTADOS DO LEVANTAMENTO NA BASE DE DADOS BIELEFELD ACADEMIC SEARCH ENGINE (BASE)

O levantamento na base de dados alemã, *Bielefeld Academic Search Engine* (BASE), foi o que proporcionou o maior número de resultados à investigação. Dentre os 11 trabalhos identificados sobre a questão da aprendizagem histórica na

⁷⁷ Ver tópico 3.3 Aprendizagem histórica de crianças da Educação Infantil em artigos científicos do portal Scientific Electronic Library Online (ScIELO).

Educação Infantil, apenas o trabalho publicado nos anais do 8º Encontro Perspectivas do Ensino de História, não constou nos resultados desse portal.

Para a realização do levantamento foi escolhida a opção “busca avançada”. Ao colocar os termos de busca é possível refinar a pesquisa utilizando critérios como: “documento inteiro”; “título”; “autor”; “assunto cabeçalho”; “DOI”; “URL (parte de)”; “editor”, a opção feita foi “documento inteiro”. Em seguida define-se os critério de acesso dos documentos: “acesso livre”; “acesso não aberto” ou “desconhecido”, sendo escolhida as duas primeiras opções. Em “fonte de conteúdo” proporcionam-se a escolha por “mundo todo” ou por países, optando-se pela definição Brasil. No quadro abaixo constam os termos consultados e os respectivos resultados:

TABELA 12: resultados do levantamento no portal *Bielefeld Academic Search Engine (BASE)*

| | Termos consultados | Resultados |
|---|---|-------------------|
| 1 | Aprendizagem histórica na Educação Infantil | 76 |
| 2 | Ensino de história na Educação Infantil | 574 |
| 3 | Conhecimento histórico na Educação Infantil | 233 |
| 4 | Aprendizagem histórica crianças pequenas | 8 |
| 5 | Ensino de história crianças pequenas | 51 |
| 6 | Conhecimento histórico crianças pequenas | 32 |

Realizada a leitura dos títulos e analisados os resumos dos trabalhos que se aproximavam da questão sobre aprendizagem histórica na Educação Infantil, foram selecionados ao todo 10 produções acadêmicas que correspondiam ao objetivo da pesquisa. Nesse tópico serão apresentadas as produções ainda não abordadas nessa investigação, são elas:

| | |
|---|--|
| 1 | DIAS, Stela Maris da Rosa. Resgatando a identidade do aluno através do ensino de história na Educação Infantil. Trabalho de conclusão de graduação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Curso de Pedagogia: Ensino a Distância: Licenciatura. 43 P. 2010. |
|---|--|

| | |
|---|--|
| | Disponível em: http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/72000 |
| 2 | BAVARESCO, Paulo Ricardo; FERREIRA, A.. O Ensino de História na Educação Infantil: Um novo tempo (Q- B 3). UNOESC&CIÉNCIA - Área dos Ciências Humanas e Sociais , v. 04, p. 207-214, jul/dez 2013. Disponível em https://editora.unoesc.edu.br/index.php/achs/article/viewFile/3664/pdf_8 |
| 3 | GERMINARI, Geysa Dongley. O desenvolvimento do pensamento histórico na Educação Infantil: possibilidades do trabalho com arquivos familiares . Rev. Diálogo Educacional, Curitiba, v. 14, n. 43, p. 805-819, set./dez. 2014. Disponível em: https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/viewFile/1960/1861 |
| 4 | URBAN, Ana Claudia. Educação Histórica e a experiência de produção de materiais: contribuições para a aprendizagem na educação infantil . Revista Latinoamericana de Educación Infantil; Volumen 4, nº1 (Abril 2015). Materiales y Recursos Didácticos para la Educación Infantil; 73-86 ; 2255-0666. Disponível em http://www.usc.es/revistas/index.php/reladei/article/view/4860 |
| 5 | TEODORO, Cristiane Aparecida Zambolin; GALINDO, Camila José. Saberes históricos na Educação Infantil: alguns apontamentos e necessidades . Fronteiras: Revista de História Dourados, MS v. 18 n. 31 p. 257 - 275 Jan. / Jun. 2016. Disponível em http://ojs.ufgd.edu.br/index.php/FRONTEIRAS/article/view/5467/2812 |

O primeiro trabalho, intitulado “Resgatando a identidade do aluno através do ensino de história na Educação Infantil”, é de autoria de Stela Maris da Rosa Dias sob orientação da professora Doutora Carmem Zeli de Vargas Gil. Essa produção é um trabalho de conclusão do curso (TCC) de pedagogia, realizado na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e defendido no ano de 2010. Segundo a pesquisadora, a preocupação em desenvolver esse tema partiu de sua experiência na disciplina de estágio curricular realizada na Educação Infantil, por identificar que as crianças não sabiam contar sobre sua história e a história de seu nome. Não há menção a metodologia utilizada para a pesquisa ou referenciais teóricos do campo do ensino de história. Ainda que aborde a questão da identidade no título, a autora não apresenta um debate sobre esse conceito.

Prevalece uma perspectiva psicológica de análise sobre as crianças, tendo como referência os estudos de Piaget. A pesquisadora parte da concepção de que o processo de aprendizagem das crianças deve partir do que lhes é próximo, no caso seu nome e sua história (DIAS, 2010, p. 25, 26). Os processos de aprendizagem desenvolvidos, como as rodas de conversa, pesquisa com os pais e trabalho com

documentos (registro de nascimento, ficha de matrícula), segundo a pesquisadora, visam valorizar estratégias que considerem as experiências das crianças e tomam como referência a perspectiva de Paulo Freire e objetivos relacionados ao processo de alfabetização, fundamentado no trabalho de Magda Moraes (2009)⁷⁸.

Corrobora com a perspectiva de centrar no tempo e espaço próximo à criança, a concepção de história apresentada por Dias, que apresenta como referência para esse debate ideias construídas em sua experiência na “Interdisciplina Representação do Mundo pelos Estudos Sociais”, realizada durante a graduação.

A autora relata que através dessa disciplina passou a questionar o que aprendeu enquanto era estudante, uma história então baseada na “história dos heróis”, mas não apresenta referências sobre essa discussão. Aborda a História como resultado do trabalho de historiadores, no entanto, esse elemento não serve à pesquisadora para tratar sobre a epistemologia dessa ciência e suas relações com os processos de ensino e aprendizagem, mas sim como questão que a leva a questionar a legitimidade das explicações históricas. Sua compreensão sobre a narrativa dos historiadores é de que estas são sempre “construções”, “versões” dos fatos “vistos por um lado e mostrado a quem interessa e do modo que lhe interessa” (DIAS, 2010, p. 23), se aproximando de uma perspectiva relativista em relação as explicações históricas. Essa compreensão relativista parece influenciar a forma como comprehende a aprendizagem histórica. Desta forma, a proposta de partir da experiência mais próxima das crianças, está relacionada a pressupostos fundamentados em interpretações da teoria piajetiana, mas é possível inferir também a tentativa de se aproximar de uma história mais plausível (de acordo com sua concepção de história) e menos passível de narrativas que seriam “manipuladas”.

O segundo trabalho “O ensino de história na Educação Infantil: um novo tempo”, é um artigo de autoria de Paulo Ricardo Bavaresco e Andres Graciella Ferreira, publicado no ano de 2013 pela revista UNOESC&CIÊNCIA – Área de

⁷⁸ MORAES, Magda. Alfabetização e letramento na Educação Infantil. In.: Revista Pátio Educação Infantil. Ano VII jul/out 2009 nº20.

ciências humanas e sociais. Bavaresco possui graduação em História, mestrado em Desenvolvimento Regional, doutorado em Ciências Sociais e é professor na Universidade do Oeste de Santa Catarina (UNOESC) - Campus de São Miguel do Oeste. A pesquisadora Andres Graciella Ferreira, no contexto de produção do artigo, era acadêmica do curso de Pedagogia pela mesma instituição e estagiária no Centro de Educação Infantil Proinfância Criança Sorriso.

No texto são apresentadas reflexões sobre o ensino de história na Educação Infantil. Os autores partem de um debate sobre a presença de diferentes correntes do pensamento historiográfico no ensino de história, e da forma como essas correntes expressam concepções sobre homem, sociedade e relação com o conhecimento, demonstrando maior identificação com o materialismo histórico. Nesse sentido, defendem a escola e o ensino de história como instrumentos de emancipação, com compromisso com uma formação humana que permita a compreensão e/ou transformação do contexto histórico-social e um relacionamento ativo-crítico com o patrimônio cultural da humanidade (BAVARESCO; FERREIRA, 2013, p. 213), apontando ainda que a importância do ensino de história costuma ser negligenciada na Educação Infantil. Não são apresentados resultados de pesquisa, ou a metodologia utilizada para traçar as reflexões expostas no artigo.

Com base nessas premissas, se posicionam contra um ensino de história pautado na memorização e no repasse de informações “prontas e acabadas”, perspectiva que associam à corrente positivista e a um ensino tradicional de História. Compreendem que desta forma a criança torna-se um ser passivo em relação ao saber e distante do processo histórico (BAVARESCO; FERREIRA, 2013, p. 207). Defendem, portanto, a relevância do debate teórico na formação de professores, principalmente no que tange as concepções sobre história, argumentando que os docentes precisam conhecer os pressupostos e características teóricas da disciplina com a qual trabalham.

Tomando como referência o trabalho de Höfling⁷⁹ (2003), Bavaresco e Ferreira atribuem ao ensino de história a possibilidade de contribuição para que a criança seja participante na sociedade, defendendo que para isso é fundamental que

⁷⁹ HÖFLING, Maria Arlete Zülzke. As páginas da história. Cad. Cedes, Campinas, v.23, n. 60, p.179-188, ago. 2003.

entendam os processos de produção do conhecimento histórico. Corroborando a essa afirmação citam o seguinte trecho:

O ensino de história mudou muito nos últimos anos e os alunos são considerados participantes ativos na construção do conhecimento. Deve-se estabelecer relações, construir noções de diferenças e semelhanças, de continuidade e permanência. Comparar acontecimentos no tempo, tendo como referência os conceitos de simultaneidade e tempo/espaço. (HÖFLING, 2003 apud BAVARESCO; FERREIRA, 2013, p. 208).

O texto ao qual os autores se referem faz parte de um dossier publicado no Caderno Cedes, que tem como tema a formação continuada de professores no contexto de elaboração de atlas municipais escolares, promovido pelo departamento de Educação da UNESP de Rio Claro, no âmbito do projeto "Integrando Universidade e Escola – Atlas Municipais Escolares", realizado entre os anos de 1997 a 1999. O artigo de Höfling trata sobre a produção de um material para o estudo da história local voltado ao município de Rio Claro -SP, direcionado a crianças da 3^a à 6^a série (atualmente 4^º ao 7^º ano) do ensino fundamental.

Ao tratar sobre pressupostos do ensino de história, a pesquisadora apresentou como referência a Proposta Curricular para o Ensino de História do estado de São Paulo, publicada no ano de 1992⁸⁰. As elaboradoras dessa proposta foram as pesquisadoras Ernesta Zamboni e Katia Maria Abud, referências no campo do ensino de História. Na apresentação desse documento consta também a participação dos pesquisadores do ensino de história Luis Koshiba e Maria Helena Capellato, da coordenadora Angela Maria Martins e de uma representante da área de psicologia, a professora Elvira Lima (SÃO PAULO; 1992, p.09).

Nesse documento foi possível identificar pressupostos sobre o ensino de história para crianças presentes no artigo de Bavaresco e Ferreira, e que haviam sido apropriados através do trabalho de Höfling. Em ambos os artigos havia a menção de que os alunos devem entender os processos de produção do

⁸⁰ No corpo do artigo a Proposta curricular do estado de São Paulo é referenciada como publicação do ano de 1992, já nas referências bibliográficas consta como: SÃO PAULO (Estado). Secretaria de Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. Proposta curricular para o ensino de história: 1º grau. São Paulo: SEE/CENP, 1988. Ao buscar esse documento, foi identificada apenas a versão publicada em 1992, disponível em: <http://lemad.fflch.usp.br/sites/lemad.fflch.usp.br/files/2018-04/proposta%20curricular%20para%20o%20ensino%20de%20hist%C3%B3ria%201%C2%BA%20grau%20%281%29.pdf>

conhecimento histórico, relacionando ao processo de estabelecer noções de diferenças e semelhanças, continuidade e permanência, comparação de acontecimentos no tempo, tendo como referência os conceitos de simultaneidade e tempo/espacó.

Já na proposta curricular que contou com a elaboração de Zamboni e Abud, na introdução do documento as pesquisadoras discutem mudanças no ensino de história decorrentes do retorno da disciplina aos currículos do ensino fundamental (então 1º grau) e da incorporação de novas perspectivas da historiografia. Nesse contexto abordam a relevância de que o ensino de história considere as vivências dos estudantes e de que esses conheçam e compreendam os processos de produção do conhecimento histórico:

A informação pronta e acabada faz do aluno um ser passivo em relação ao saber. Para que a escola forme pessoas atuantes e participantes da sociedade, é fundamental que o aluno conheça e entenda os processos de produção do conhecimento histórico. Por isso o ensino de história deve estar vinculado à vivência do aluno. (SÃO PAULO, 1992, p. 11)

Buscando atingir esse objetivo, o documento propõe uma organização curricular por eixos temáticos que partem de questões próximas às crianças e amplia progressivamente a relação com contextos históricos mais distantes. Os eixos temáticos estão organizados em:

QUADRO 6: Eixos temáticos apresentados na Proposta Curricular para o ensino de história – 1º grau (SÃO PAULO, 1992, p. 12)

1. **A criança constrói sua história** – ciclo básico (atualmente 2º e 3º anos)
2. **A construção do espaço social: movimentos da população** - 3ª e 4ª séries (atualmente 4º e 5º anos)
3. **O construir das relações sociais: trabalho** – 5ª e 6ª séries (atualmente 5º e 6º anos)
4. **O construir da história: cidadania e participação** – 7ª e 8ª séries (atualmente 8º e 9º anos)

A proposta de eixos temáticos, é apresentada no documento como uma forma de libertar o ensino de história de conteúdos fixos e propiciar liberdade aos docentes

para junto com os estudantes escolherem temas, assuntos e épocas que desejem estudar. Apontam que essa “mudança supõe uma visão de história que não exige o conhecimento de toda a história da humanidade em todos os tempos mas, capacidade de reflexão sobre qualquer momento da história” (SÃO PAULO, 1992, p. 12).

Propõe-se portanto, uma articulação entre ensino e pesquisa histórica na qual, apenas a partir do segundo eixo temático, o ensino de história integra processos da investigação histórica, como coleta de dados e o trabalho com diferentes fontes históricas (documentos escritos, iconográficos, objetos da cultura material, leitura de textos históricos), resultando, no caso do segundo eixo, na elaboração de um texto sobre a história do lugar em que vivem. Entre os objetivos dessa proposta encontra-se a preocupação com o desenvolvimento de conceitos como: espaço, tempo, relações sociais e história. No entanto, a articulação entre ensino e pesquisa histórica não significa que a aprendizagem histórica seja pensada a partir de sua ciência de referência, o que apresentada implicações às proposições de ensino de história para crianças, especialmente as dos primeiros anos dos anos iniciais e da Educação Infantil.

A proposta voltada a crianças entre 7 e 8 anos (etapa denominada no documento como “ciclo básico” e que atualmente corresponde ao 2º e 3º ano dos anos iniciais do ensino fundamental), é o eixo temático “A criança constrói sua história”. Os processos de aprendizagem apresentados nesse eixo não tratam da relação com o conhecimento histórico, mas com a realidade imediata constituída pelos contatos sociais e espaços em que as crianças vivem, objetivando o desenvolvimento da capacidade de dar forma e significado a realidade observada, visando a capacidade de estabelecer relações, estimular o espírito crítico e favorecer a abstração e elaboração de conceitos (SÃO PAULO, 1992, p. 15), estando organizada nos subtemas:

- a) Identificação das relações sociais no espaço em que a criança vive;
- b) Identificação das relações de trabalho existentes no meio em que a criança vive;
- c) Identificação da noção de tempo e espaço (SÃO PAULO, 1992, p. 15, 16)

Infere-se que os pressupostos que fundamentam as possibilidades de aprendizagem das crianças estão pautados em referenciais da psicologia e em sua

apropriação à normatizações pedagógicas. O que é compreendido como introdução à relação com o conhecimento histórico, passa portanto pelo processo de “descentralização”, através do desenvolvimento das noções de “eu, você, nós e eles” (SÃO PAULO, 1992, p. 15, 16), incidindo em propostas que não abordam a dimensão do passado para além do tempo vivido pela criança, limitando-a ao reconhecimento da história do seu nome e aos papéis sociais que ocupa e que ocupam as pessoas próximas a si. A identificação da noção de tempo e espaço também é circunscrita a formas de mensuração do tempo em seu cotidiano.

No contexto de produção desse currículo, eram recentes os debates sobre a influência de teorias da psicologia nas normatizações pedagógicas, que se constituíam e fomentavam um conceito abstrato de criança, como foi discutido no segundo capítulo dessa tese. Nesse sentido, a articulação entre ensino e pesquisa histórica, a qual segundo o documento, visava o desenvolvimento da reflexão histórica, caminhava no sentido de didatizar inovações advindas dos debates historiográficos e processos da produção do conhecimento histórico segundo a concepção de evolução progressiva e etapas das capacidades das crianças, pautadas em teorias da psicologia do desenvolvimento.

Ainda que no campo do ensino de história tenham sido identificadas mudanças na concepção sobre ensino de história para crianças, a força dessa perspectiva parece ainda circular na compreensão sobre o que é ensinar e aprender história na Educação Infantil, seja na concepção presente em práticas pedagógicas, na constituição de propostas curriculares e mesmo na produção acadêmica, no qual o próprio recorte etário das investigações pode ser um indicativo.

No artigo de Bavaresco e Ferreira, ao tratarem objetivamente sobre a possibilidade de aprendizagem histórica na Educação Infantil, tomaram como referência a Proposta Curricular do estado de Santa Catarina⁸¹, publicada no ano de 1998:

⁸¹ SANTA CATARINA, Secretaria de Estado de Educação e do Desporto. **Proposta Curricular de Santa Catarina: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio: Disciplinas Curriculares.** Florianópolis: COGEN, 1998.

Disponível em: <http://www.uniedu.sed.sc.gov.br/index.php/graduacao/proesde/curso-de-extensao/midiateca/proposta-curricular-de-santa-catarina/377-1998-proposta-curricular-de-santa-catarina-educacao-infantil-ensino-fundamental-e-medio-disciplinas-curriculares/file>

Por meio da Proposta Curricular de Santa Catarina (1998), nessa fase escolar de educação infantil, o conhecimento histórico deve se centrar na auto-identificação da criança e dos membros de suas relações próximas. Assim, trabalhar o nome da criança e as razões que permitiram esta nomeação iniciará um processo de descoberta de momentos de sua vida onde os adultos, mediante narrativas, descrevem o passado. A descoberta de momentos em que os outros decidem e valorizam a criança introduz uma dimensão de presente e passado que não poderá ser apropriado nessa fase escolar, mas que engendrará as dimensões de um tempo a ser descoberto. As histórias infantis podem servir de instrumento para que a criança reflita sobre tempos desconhecidos. Os procedimentos pedagógicos devem garantir também a compreensão do antes e do depois; do próximo e do distante; e da dimensão temporal de semana, mês e ano. (BAVARESCO; FERREIRA, 2013, p. 211). [grifo nosso]

Nessa proposta curricular, ao fim de cada área do conhecimento, são apresentados tópicos denominados “considerações sobre os conteúdos programáticos”, que incluem a Educação Infantil. Dessa forma, ao fim da proposta para a área de História, que teve como consultora a pesquisadora Zilda Márcia Gricolli Iokoi (professora do departamento de História da USP), as orientações contidas na citação de Bavaresco e Ferreira, são as apresentadas como orientações para o ensino de história na Educação Infantil. Essas orientações coadunem com a perspectiva apresentada no documento de São Paulo (1992), voltado aos anos iniciais do ensino fundamental, o que pode indicar que há uma apropriação dos debates sobre ensino de história para crianças ao âmbito da educação das crianças pequenas.

O artigo “O desenvolvimento do pensamento histórico na Educação Infantil: possibilidades do trabalho com arquivos familiares”, de autoria de Geyso Dongley Germinari, foi publicado na revista Diálogo Educacional no ano de 2014. O autor é Graduado em História, doutor e mestre em Educação pela Universidade Federal do Paraná (UFPR), professor da Universidade Estadual do Centro-Oeste (Unicentro - Iraty) e coordenador do Laboratório de Ensino de História (LEHIS – Unicentro).

Em seu texto, Germinari faz uma reflexão teórica sobre o uso de documentos históricos de arquivos familiares como caminho para o desenvolvimento do pensamento histórico de crianças da Educação Infantil, que constitui parte do projeto de pesquisa “O Pensamento histórico de jovens e crianças de escolas localizadas no

município de Irati-PR”, desenvolvido no departamento de História da Universidade Estadual do Centro-Oeste (Unicentro), Campus Irati. Fundamenta sua proposição nos pressupostos do campo da Educação Histórica, dialogando os estudos da pesquisadora Hilary Copper (2006, 2012) sobre a aprendizagem histórica de crianças da Educação Infantil, as pesquisas de Peter Lee (2001; 2006) e à experiência do projeto *Recriando histórias*⁸², desenvolvido com crianças dos anos iniciais do ensino fundamental, coordenado pelas pesquisadoras Schmidt e Garcia e do qual o autor fez parte.

Germinari argumenta que, ancoradas nos princípios da Educação Histórica, pesquisas e intervenções didáticas tem apontado caminhos para que crianças e jovens se relacionem com o passado por meio de reflexões orientadas pela investigação histórica. Essa perspectiva se diferencia da proposta de articulação entre ensino e pesquisa histórica, referida no artigo anterior.

Como apresentado pelo pesquisador, a eficácia de intervenções didáticas nos processos de ensino e aprendizagem requerem o conhecimento sistemático sobre as ideias históricas dos estudantes, processo que “efetiva-se mediante um enquadramento teórico circunscrito à epistemologia da História” (GERMINARI, 2014, p. 807). Nesse sentido o que se realiza não é uma apropriação de teorias historiográficas didatizadas com base em pressupostos da psicologia ou de teorias da aprendizagem, que acabam por excluir a possibilidade de crianças pequenas aprenderem na relação com a dimensão do passado.

Na concepção apresentada por Germinari, devem ser trabalhados processos do pensamento histórico relacionados ao raciocínio e a lógica histórica, denominados “conceitos de segunda ordem”, como: “compreensão histórica, narrativa, evidência histórica, inferência, consciência histórica, causalidade entre outros” (GERMINARI, 2014, p. 808). Esses conceitos relacionam-se aos conceitos substantivos, que se referem a conceitos históricos, conhecidos na escola como “conteúdos de ensino”, como, por exemplo, “imperialismo e democracia, e também noções particulares vinculadas a contextos específicos no tempo e no espaço, tais como as histórias nacionais, regionais e locais” (GERMINARI, 2014, p. 808). O autor

⁸² De acordo com Germinari, “o uso de documentos de arquivos familiares no ensino de História para crianças foi proposto originalmente no projeto “Recriando Histórias”, sob a coordenação das professoras Maria Auxiliadora Schmidt e Tânia Braga Garcia, da Universidade Federal do Paraná (UFPR). Esse projeto iniciou a partir da parceria entre a UFPR e municípios da Região Metropolitana, firmada em 1997” (GERMINARI, 2014, p. 812).

aponta que as investigações realizadas no campo da Educação Histórica sobre o uso do conhecimento histórico, versam sobre o significado e uso da História na vida cotidiana (GERMINARI, 2014, p. 808).

Tendo como referência o arcabouço teórico desse campo, o autor faz uma reflexão sobre a possibilidade de trabalhar com fontes históricas de arquivos familiares com crianças entre 3 e 6 anos de idade, no contexto da Educação Infantil. Germinari propõe que as fontes possam ser classificadas em dois grupos, um com fontes relacionadas diretamente à vida das crianças (sua história individual), e outro com artefatos que digam respeito a experiências anteriores ao nascimento das crianças, permitindo significar a experiência vivida em histórias coletivas que ultrapassam a dimensão da experiência individual da criança (GERMINARI, 2014, p. 812, 813).

A partir dos estudos realizados por Hilary Cooper (2006, 2012), o pesquisador propõe que o trabalho com fontes históricas na Educação Infantil contribua com o desenvolvimento de processos do pensamento histórico como: realização de inferências; criação de significado para o passado; sequências temporais; imaginação histórica; compreensão de diferentes atitudes e valores do passado; ampliação do vocabulário histórico; validade e verdade histórica (GERMINARI, 2014, p. 812, 813). Citando a pesquisadora Hilary Cooper (2012, p.24), o autor reitera que a relação das crianças com fontes históricas, pautada em processos da investigação histórica lhes permite realizar “adivinhações”, justificando, argumentando com a inconclusão de outras interpretações, e que ainda que suas hipóteses pareçam improváveis, as crianças estão aprendendo a se comprometer com o processo da pesquisa histórica (GERMINARI, 2014, p. 814).

As reflexões apresentadas pelo pesquisador Geyso Germinari são importantes por considerarem e apresentarem propostas para a aprendizagem histórica de crianças da Educação Infantil. O debate que realiza a partir do campo da Educação Histórica contempla principalmente as perspectivas desenvolvidas na Inglaterra e em Portugal, os estudos sobre cognição histórica, que proporcionaram importantes contribuições à produção desenvolvida no Brasil⁸³. No entanto, ainda

⁸³ Para uma compreensão mais específica sobre as características da Educação Histórica em cada um dos países mencionados, ver o capítulo 4 da tese de doutorado intitulada “A formação histórica (*bildung*) como princípio da Didática da História no Ensino Médio” (DIVARDIM, 2017), pela Universidade Federal do Paraná. Disponível em:

que mencione a teoria da consciência histórica de Jörn Rüsen, o pesquisador ainda não havia integrado esse referencial ao debate sobre a aprendizagem histórica de crianças pequenas.

O artigo “Educação Histórica e a experiência de produção de materiais: contribuições para a aprendizagem na educação infantil”, de autoria da pesquisadora Ana Claudia Urban, foi publicado na Revista Latino-americana de Educação Infantil, no ano de 2015. Urban é graduada em história, mestre e doutora em Educação, e professora do Departamento de Teoria e Prática de Ensino (DTPEN) - Setor de Educação na Universidade Federal do Paraná (UFPR).

Em seu texto apresenta o relato de experiência de um trabalho que desenvolveu na disciplina de metodologia do ensino de História, em turmas do curso de pedagogia. Tendo como referência para pensar as questões do ensino e aprendizagem da história o campo da Educação Histórica (COOPER, 2006, 2012; RÜSEN, 2001; BARCA, 2005; SCHMIDT, 2009, 2011), Urban relata o processo de produção de materiais para o ensino de história na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, por estudantes da graduação de Pedagogia da UFPR.

Sua proposta visava romper com ideias sobre a aprendizagem histórica centradas na memorização e que contribuísse para a compreensão do objetivo do ensino de história como possibilidade de desenvolvimento da consciência histórica. Urban trabalhou a relevância do trabalho com fontes históricas como um pressuposto epistemológico da aprendizagem histórica, que a partir da realização de inferências, construção e debates de hipóteses, permitem a construção de pontes para o passado. Desta forma, a história poderia ser compreendida como algo diferente do acúmulo de informações, permitindo a experiência da provocação e do confronto, contribuindo para a observação e comparação de um passado que está no presente.

Os materiais produzidos por discentes sob orientação de Urban, demonstram sucesso em romper com um ensino de história pautado na reprodução de narrativas. Os cinco trabalhos apresentados no artigo, utilizam fontes históricas e a ludicidade

para mobilizar o pensamento histórico de crianças da Educação Infantil e anos iniciais do ensino fundamental. A produção dos estudantes permitem trabalhar a historicidade de elementos que constituem a experiência social das crianças como: meios de comunicação, veículos, obras de arte (no caso, do artista Poty Lazzarotto que tem diversos murais espalhados pela cidade de Curitiba), mudanças na cidade; temas que estão presentes na Educação Infantil, mas nem sempre percebidos em seu potencial para o desenvolvimento da aprendizagem histórica.

A proposição de Urban para a formação inicial de docentes se diferencia das que são centradas em apresentar “metodologias de ensino relacionadas a certos conteúdos de ensino” como questionava Moreira (1995). A descrição dos trabalhos revela a preocupação das discentes em produzir materiais que mobilizem o pensamento histórico das crianças a partir das fontes históricas e não em transmitir uma narrativa e conceber como aprendizagem sua reprodução por parte das crianças. Tal proposta, demonstra a preocupação com o domínio epistemológico sobre as relações de aprendizagem histórica, tendo como referência os debates do campo da Educação Histórica, o que pode ampliar as possibilidades das professoras observarem, identificarem e construírem propostas de intervenção no processo de aprendizagem histórica das crianças a partir de demandas identificadas nas expressões explícitas ou implícitas dos meninos e meninas nos diversos contextos, vivências e experiências na Educação Infantil.

O artigo “Saberes históricos na Educação Infantil: alguns apontamentos e necessidades”, tem como autoras Cristiane Aparecida Zambolin Teodoro e Camila José Galindo, publicado no periódico *Fronteiras: Revista de História*, no ano de 2016. Teodoro possui licenciatura em Pedagogia e História e no contexto de publicação do artigo era mestrande em geografia pela Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT). Galindo é formada em pedagogia, mestre e doutora em Educação e professora do Departamento de Educação da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT) – Rondonópolis; na qual é líder do Grupo de Investigação sobre o “Ensino e as Necessidades Formativas de Profissionais da Educação”.

As autoras apresentam resultados de uma pesquisa realizada no âmbito do Grupo de Investigação sobre o Ensino e as Necessidades Formativas de

Profissionais da Educação – CNPq/UFMT. Utilizando a metodologia de discrepância (RODRIGUES e ESTEVES, 1993)⁸⁴, buscaram identificar necessidades formativas que professoras da Educação Infantil têm acerca da construção de saberes históricos junto as crianças (GALINDO; TEODORO, 2016, P. 257).

Em oposição a concepção de criança como um ser “a-histórico, cognitivamente inapta para compreender os conceitos abstratos (espaço, tempo, causalidade) inerentes a tradição do estudo histórico” (GALINDO; TEODORO, 2016, p. 260), as pesquisadoras defendem possibilidades da aprendizagem histórica tomando como referência os estudos da pesquisadora inglesa Hilary Cooper (2002),

A autora [Cooper] 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 (GALINDO; TEODORO, 2016, P. 260).

Na análise sobre os estudos de Cooper, as autoras reiteram como a relação das crianças com o conhecimento histórico se dá para além do âmbito da Educação Infantil, o que lhes leva a afirmar que a construção de conhecimentos históricos se dá desde a mais tenra idade, constituindo parte das curiosidades infantis.

No entanto, as proposições de Cooper sobre a aprendizagem histórica a partir de processos próprios da cognição histórica, que tem como pressuposto o trabalho com fontes históricas para o desenvolvimento da capacidade de buscar evidências, realizar inferências, construir e refutar hipóteses, desenvolver a linguagem do tempo, entre outros, não são apresentados ou discutidos. Tal interpretação, assim como a que realizam sobre a obra de Rüsen (2012), lhes leva a apontar que esses autores corroboram com a perspectiva apresentada no documento Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) (BRASIL, 1998), no sentido de que

a criança conhece o mundo gradativamente e de formas diferentes de acordo com o desenvolvimento da linguagem e da capacidade de

⁸⁴ 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.

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 (GALINDO; TEODORO, 2016, P. 260).

É possível inferir que a concepção das pesquisadoras sobre a criança lhes permite considerar suas experiências para além de pressupostos da psicologia, que negam as possibilidades de aprendizagem com a dimensão do passado. Todavia, foi possível identificar pressupostos sobre o que é e como se realiza a aprendizagem histórica advindos de diferentes perspectivas. Com isso, alegando a necessidade empírica das crianças, Galindo e Teodoro sugerem que o estudo local, iniciado pela compreensão da própria história da criança, seja uma possibilidade para inicia-la na abordagem histórica, por favorecer o desenvolvimento da cognição pela ordenação dos fatos e situações que contextualizam seu pensamento (GALINDO; TEODORO, 2016, p. 260).

De acordo com as autoras essa proposição seria uma alternativa ao que apontam como modelos tradicionais do ensino de história, e que compreendem que persistem mesmo no âmbito da Educação Infantil. Citando como exemplo um trecho do RCNEI, elas afirmam que há um direcionamento metodológico que tem configurado práticas pedagógicas onde há um predomínio da oratória e de um currículo estático, desvinculado da vida dos sujeitos da aprendizagem (GALINDO; TEODORO, 2016, p. 262). Argumentam, que corroboram a essas práticas a formação inicial aligeirada de docentes em relação à didática de disciplinas específicas, contribuindo com a reprodução de um ensino factual e tradicionalista (GALINDO; TEODORO, 2016, p. 262).

Para investigar necessidades formativas de docentes que atuam na Educação Infantil sobre o que denominam como “saberes históricos”, as pesquisadoras aplicaram questionários no final do ano letivo de 2013, à 12 professoras da rede municipal de Educação Infantil da cidade de Rondonópolis-MS, que atuam em turmas de pré-escola. As docentes tinham entre 30 e 50 anos, 58% estavam entre 1 e 5 anos na carreira, todas possuíam formação em pedagogia. Não constam no artigo os questionários, as perguntas realizadas às professoras e apenas algumas

respostas acerca dos resultados obtidos, que foram organizados nas seguintes 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. (GALINDO; TEODORO, 2016, p. 265).

Sobre a categoria “**Motivações às abordagens históricas junto a infância**”, são apresentadas respostas de 5 sujeitos. Os resultados demonstraram que unanimemente as docentes atribuíram relevância ao ensino de saberes históricos para a formação das crianças. A interpretação das autoras sobre essas respostas, é de que a representação das professoras está relacionada à abordagem teórica de documentos normativos do currículo na Educação Infantil (no caso, o RCNEI). Elas teriam realizado uma apropriação do discurso pedagógico que não necessariamente comporia as práticas junto as crianças (GALINDO; TEODORO, 2016, p. 268).

Ao analisar as cinco respostas disponibilizadas no artigo, 4 delas atribuem ao estudo da história possibilidades de relações entre passado, presente e futuro, sendo que uma delas faz referência a contribuição a formação da identidade da criança e ao desenvolvimento de um pensamento crítico, uma considera que a história é feita por todos os seres humanos e é a base da caminhada da criança ou de seu percurso a ser seguido. Apenas uma professora limitou-se a dizer que era uma maneira de conhecer a sua e outras culturas. Uma análise possível dessas cinco respostas, é que as professoras não parecem ter concepções de história pautadas numa perspectiva tradicional, suas falas demonstram a atribuição de um papel *formativo* à história, não delimitada ao passado, mas também ao presente e ao futuro. A história também parece ser compreendida como algo que diz respeito a todas as pessoas e não apenas a determinados sujeitos.

Na análise da categoria “**principais dificuldades**”, os resultados não se referiram especificamente ao ensino e aprendizagem da história, mas ao trabalho pedagógico na educação infantil de maneira geral. De acordo com as pesquisadoras, a indisciplina, a infraestrutura e falta de participação da família na escola são apresentados como os principais desafios. Uma das respostas fez referência ao currículo:

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) (GALINDO; TEODORO, 2016, p. 269).

Na análise dessa questão, as pesquisadoras apontam que a indagação da professora pode estar relacionada a proposição presente no documento curricular (RCNEI), onde afirma-se que é preciso desenvolver “noções” relacionadas aos conteúdos específicos, de forma que não sejam antecipações do que seria trabalhado posteriormente. Elas problematizam a palavra “noções”, dizendo que seu uso refere-se

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 descharacterizam a criança e as práticas nesse contexto. (GALINDO; TEODORO, 2016, p. 269)

Essa questão, ao tratar sobre os conteúdos na educação infantil, entra em uma seara mais complexa do que é apresentado pelas pesquisadoras. O que seriam “conteúdos na perspectiva do ensino”, refutadas ao campo da Educação Infantil? Ao analisar controvérsias presentes no campo da educação infantil, acerca da relação das crianças com o conhecimento, é possível apontar que essa questão diz respeito ao debates sobre a concepção de criança, infância e como elas influenciam a percepção sobre a forma escolar. Assim, pensar a questão da aprendizagem histórica não seria apenas envolve-la num método pautado no lúdico, mas seria necessária a ampliação de investigações sobre a aprendizagem histórica das crianças pequenas em diálogo com o conhecimento que vem sendo produzido sobre esses sujeitos. Para as pesquisadoras parece que o problema está nas concepções

enviesadas das professoras, no entanto, é possível que preceda a compreensão das professoras as próprias controvérsias sobre a identidade dessa primeira etapa da educação básica.

Na categoria “**desempenho docente**”, as autoras analisam respostas para a questão que abordou sobre as proposições didáticas que favoreciam a construção de saberes históricos. Elas apontam os seguintes resultados:

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 (GALINDO; TEODORO, 2016, p. 271).

Das cinco respostas disponibilizadas no artigo, 3 fazem referência as datas comemorativas e 4 referem-se a identidade, sendo essa relacionada ao diálogo sobre as “vivências” e à história da criança e de seu nome. A respeito desses resultados, as pesquisadoras evidenciam a ausência do que consideram que as professoras deveriam desenvolver como aprendizagem histórica. No entanto, como tem sido revelado nessa investigação, a compreensão desses “conteúdos” como atividades relacionadas ao conhecimento histórico e que são desenvolvidas intencionalmente, encontram lastros na própria produção acadêmica e na escassez de pesquisas e proposições voltadas a aprendizagem histórica na Educação Infantil.

Os resultados apresentados na categoria “**Formação de professores**”, Galindo e Teodoro apontam que as docentes “não possuem clareza de seu trabalho – questionam o que devem ensinar na Educação Infantil” (GALINDO; TEODORO, 2016, p. 273), não apenas em relação ao ensino de história. Sugerem que as necessidades formativas estão relacionadas à formação inicial.

As conclusões da pesquisa realizada por Galindo e Teodoro apontam que o caminho para que estudos históricos possam contribuir com a formação intelectual, política e cultural das crianças estaria na qualificação dos professores em sua formação inicial e continuada.

Isso, segundo elas, permitiria não retirar das crianças o direito de desenvolverem suas capacidades. Afirmam que estamos longe de negar um ensino

nacionalista, pautado em datas comemorativas – que, segundo as pesquisadoras, ainda sustentam a abordagem da história na educação infantil. Apontam ainda que há uma discrepância entre discursos docentes, em que reconhecem a importância da história, e práticas que negam a história privilegiando outros conhecimentos eleitos como mais importantes ou necessários. De acordo com as autoras essa discrepância não está associada a indisposição dos professores para ensinar, mas sim nas necessidades formativas. Outro problema seriam concepções que negam a possibilidade de que as crianças possuem condições cognitivas de aprender história (compreendendo como: tempo, passado, continuidade, ruptura, descontinuidade, permanência) por serem abstratas. Nesse sentido, Galindo e Teodoro consideram que o descompasso entre as concepções e as ações, revelam que elas estão envoltas a tradições educativas que dificilmente se modificam senão por processos de reflexão intensos (GALINDO; TEODORO, 2016, p. 274). É possível apontar que esse processo de reflexão seja urgente na própria produção científica, especialmente no campo do ensino de história.

3.9 O QUE AS PESQUISAS REVELAM SOBRE A FORMA COMO A RELAÇÃO DA CRIANÇA COM O CONHECIMENTO HISTÓRICO EXISTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL?

A investigação sobre como a questão da aprendizagem histórica de crianças pequenas vem sendo pensada do ponto de vista científico, revelou duas maneiras pelas quais a relação da criança com o conhecimento histórico é percebida na Educação Infantil. Há uma compreensão sobre o que é o trabalho intencional com “a história”, e há práticas que envolvem o conhecimento histórico sem haver intencionalidade em relação à aprendizagem histórica. A análise sobre essas diferentes percepções, que parecem coexistir, indicam no primeiro caso resquícios de propostas do ensino de história voltadas as crianças advindas da produção acadêmica e de orientações curriculares.

A segunda traz evidências de mudanças sobre a concepção de criança no campo da Educação Infantil e nas práticas pedagógicas, nas quais a relação com a historicidade emerge como demanda no trabalho educativo com as crianças, sem

encontrar subsídios que contribuam com tal ação. Essas questões contribuem para buscar compreender a ausência da história enquanto conhecimento específico na Educação Infantil e apontam caminhos para mudanças.

3.9.1 A “história” reconhecida como trabalho intencional na Educação Infantil

São vinculadas ao conhecimento histórico atividades (ou conteúdos?) sobre datas comemorativas, identidade (compreendendo como a história da criança e de seu nome) e formas de mensuração do tempo no cotidiano (ontem, hoje, amanhã, dia e noite, dia, semana, mês) geralmente relacionadas a organização da rotina. Isso foi evidenciado em pesquisas que reproduzem essas ideias e em pesquisas que apresentam resultados que permitem inferi-las.

A compreensão da possibilidade do ensino e aprendizagem da história para crianças pequenas delimitadas a sua realidade imediata e, portanto, a sua história e a história de seu nome, são defendidas no trabalho do Dias (2010) e no artigo de Bavaresco e Ferreira (2013). Nesses textos há a ausência de referenciais teóricos que discutam a questão da aprendizagem histórica, sendo o de Dias pautado em interpretações da teoria piagetiana e o de Bavaresco e Ferreira tendo como referência o documento curricular do estado de Santa Catarina, publicado no ano de 1998. Neste segundo, há também uma apropriação⁸⁵ do documento curricular de São Paulo, publicado no ano de 1992 e voltado aos anos iniciais. Essa perspectiva, produzida no campo do ensino de história, leva à interpretação de que não é possível crianças menores de nove anos aprenderem história, pressuposto que toma como referência para o debate sobre a aprendizagem, teorias da psicologia, da didática geral e mesmo da história. Adiante será debatido o contexto em que tais pressupostos se constituíram, cabe no momento evidenciar maneiras como essas concepções circulam.

A preocupação com a possibilidade de sistematização do ensino de história para crianças da educação infantil, apresentada na tese de Victor (2010), estava

⁸⁵ Apropriação a partir do artigo de Höfling: HÖFLING, Maria Arlete Zülzke. As páginas da história. Cad. Cedes, Campinas, v.23, n. 60, p.179-188, ago. 2003.

vinculada inicialmente com as possíveis contribuições para o desenvolvimento da identidade pessoal das crianças. A pesquisadora, que é do campo da pedagogia, discutiu a questão da identidade fundamentada em teorias da psicologia e realizou uma pesquisa colaborativa acompanhando um projeto sobre a história dos sobrenomes das crianças. Referenciais do campo do ensino de história, e especificamente da Educação Histórica, são utilizados em suas análises no contato tido posteriormente ao estudo empírico, e que geraram mudanças entre o encaminhamento dado no estudo empírico e em sua proposta final de sistematização sobre o trabalho com o conhecimento histórico na Educação Infantil.

Galindo e Teodoro (2016) também sugerem que aprender história na Educação Infantil deva partir da história das próprias crianças e do “estudo local”. Nesse caso, há uma preocupação com metodologias utilizadas por professoras da Educação Infantil, que deveriam romper com o que as autoras denominam como práticas tradicionais do ensino de história. Nesse sentido, compreendem que a aprendizagem histórica se dá do particular para o geral, buscando desenvolver capacidades de identificar semelhanças e diferenças, noções de continuidade e permanência. No entanto, a pesquisa realizada por elas, considera que as crianças estão imersas em contextos que as colocam em relação com o conhecimento histórico, o que também lhes mobiliza a defender que haja o trabalho intencional com o conhecimento histórico na Educação Infantil. Essa questão é fundamentada utilizando o trabalho de Hilary Cooper e do pesquisador Jörn Rüsen. Há portanto, a refutação do argumento de que a criança não pode aprender história devido a não ter capacidade de abstração, o que indicaria uma concepção de criança não delimitada por interpretações da psicologia e, por outro lado, compreensões sobre a aprendizagem histórica que trazem resquícios dessas teorias, ou de suas apropriações no campo do ensino de história.

A pesquisa de Galindo e Teodoro, assim como a dissertação de Santos (2016), ao tratarem sobre percepções de professoras acerca do trabalho com a história, evidenciam como os três “conteúdos” estão presentes nas concepções de docentes sobre o que é o trabalho intencional com o conhecimento histórico na Educação Infantil.

O trabalho de Oliveira (2013) contempla a análise de documentos municipais voltados a educação infantil e um estudo empírico com crianças realizado por meio da metodologia da pesquisa colaborativa, em uma instituição na qual o trabalho

pedagógico era orientado com base nos documentos analisados. O estudo empírico foi realizado justamente para investigar os silêncios identificados no documento, no que dizia respeito ao trabalho com a dimensão do passado, da ausência de significado, orientações e finalidades com que o conhecimento histórico emergia em propostas de diversas áreas do conhecimento. Como abordado nessa investigação, a questão do tempo estava circunscrita a orientações do pensamento lógico matemático, as formas de sua mensuração no cotidiano. Oliveira identificou que a proposta desses documentos tinha influência sobre o trabalho docente realizado, sendo a temporalidade limitada ao trabalho com a rotina (mensuração no cotidiano), prática evidenciada em demais pesquisas aqui analisadas. Em contrapartida constatou expressões do pensamento histórico de crianças entre 4 e 6 anos no contexto de práticas realizadas com crianças pequenas.

Buscando as referências que fundamentavam a concepção de ensino de História para a educação infantil presentes no artigo de Bavaresco e Ferreira, chegou-se a Proposta Curricular do estado de São Paulo – 1º grau, publicada em 1992, e que apresentava orientações para o ensino de história nos anos iniciais desenvolvidas pelas pesquisadoras Ernesta Zamboni e Katia Maria Abud. Como já abordado nesse trabalho, a proposta era pautada na história temática e buscava articular ensino e pesquisa histórica. Essa perspectiva se constitui no bojo do processo de redemocratização do Estado brasileiro após o período da Ditadura Militar (1964-1985), de retomada da especificidade da História nos currículos do ensino fundamental e de rompimento com as perspectivas que orientavam os currículos de Integração Social (para a 1^a a 4^a série, atualmente 2º ao 5º ano) e Estudos Sociais para os anos finais (5^a a 8^a série, atualmente 6º ao 9º ano). Em um texto publicado originalmente no ano de 1997⁸⁶, a pesquisadora Circe Bittencourt aponta o sentido de formação que a disciplina de Estudos Sociais visava cumprir:

Os Estudos Sociais, mesclando Sociologia, História e Geografia, tinham como meta formar “cidadãos” adaptados ao meio para desempenhos produtivos na vida comunitária, no sentido de se inserir e reforçar o sistema. Os Estudos Sociais, ao colocarem como objetivo o incentivo à interferência dos indivíduos na realidade social vivida, possuíam como pressuposto a intenção de aperfeiçoar o

⁸⁶ O texto foi publicado originalmente no ano de 1997, para esse trabalho foi utilizado o livro publicado no ano de 2017. BITTENCOURT. Circe. Capitalismo e cidadania nas atuais propostas curriculares de história. In.: O saber histórico na sala de aula. (Org) Bittencourt. Editora Contexto –São Paulo, 12^a edição, 2017.

sistema social existente, ou seja, mudar para dar continuidade (BITTENCOURT, 1997, p. 21)

As pesquisadoras Elza Nadai e Circe Bittencourt (1988), como já tratado anteriormente, discutem a contradição presente nos currículos de Integração Social, onde a questão da temporalidade (fundamentada em interpretações da teoria piagetiana) era um pressuposto para sustentar a ideia de que crianças menores de 11 anos não seriam capazes de aprender história, por ainda se encontrarem “no estágio das operações intelectuais concretas”. Desta forma, negava-se os estudos históricos para as crianças e propunha-se uma aprendizagem que baseava-se “no mais próximo ao distante” (fundamentada na teoria dos círculos concêntricos), nos quais as autoras afirmam que se referiam mais ao espaço do que ao tempo (NADAI; BITTENCOURT, 1988, p. 95). Em contrapartida o conhecimento histórico estava presente nas comemorações cívicas, na construção de determinada ideia de nação, na abordagem atemporal dada a determinados fatos e heróis, que objetivavam a formação de um determinado tipo de cidadão (como evidencia Bittencourt(1997)) e que implicitamente traziam ideias sobre história e sobre tempo.

Ainda que tenha sido possível a realização de críticas a como essa interpretação sobre o desenvolvimento do sentido de temporalidade das crianças foi empregada no projeto de educação nos currículos de Integração Social e Estudos Sociais, parece que ainda trilhamos um caminho para que esses pressupostos sobre a temporalidade não retirem das crianças a oportunidade de desenvolvimento da consciência histórica.

Na investigação realizada por Sanches (2016), ao analisar os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) (BRASIL, 1998) para os anos iniciais, constatou a fragmentação entre conteúdos, métodos e finalidades nas propostas de História, nas quais os conteúdos eram advindos dos debates historiográficos e os métodos de teorias da aprendizagem. Também nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (BRASIL, 2013), identificou-se o significativo emprego dado a pressupostos da psicologia nas orientações para o Ensino Fundamental, questão que se diferencia das orientações para a Educação Infantil. Essa diferença ocorre pelos debates desencadeados no campo da Educação da infância, que ao questionarem a concepção abstrata de criança e as implicações sociais que essa concepção fomentava, se afastaram de referenciais da psicologia que influenciavam em uma compreensão sobre as crianças e a infância pautadas em uma visão

maturacional, no desenvolvimento por estágios de desenvolvimento, o que limitava compreende-las como sujeitos históricos concretos e de contribuir com a educação desses sujeitos tendo como referência a condição infantil.

O levantamento realizado nos anais de encontros científicos da ANPED, evidenciaram a contribuição de investigações do campo da Pedagogia da Infância e da Sociologia da Infância para as mudanças nas concepções sobre criança e infância, e na identificação de demandas desses sujeitos relacionadas a problemas sociais vigentes como diversas formas de preconceito (gênero, étnico-racial, social), a relação com o meio ambiente, consumo, violência, assim como a busca por formas efetivas de proporcionar condições para a participação social das crianças. Todavia, ainda que essas questões envolvam a dimensão da experiência histórica e do conhecimento histórico, dentre os artigos publicados nessa base não foram identificadas investigações sobre o ensino e aprendizagem da história e apenas uma sobre o desenvolvimento de temporalidade. As pesquisa de Eisenberg (2011) e Eisenberg e Lemos (2009), indicaram que de fato a questão do desenvolvimento do sentido de temporalidade de crianças pequenas não tem sido alvo de preocupação de pesquisadores, é pouco tratada nos currículos tanto da Educação Infantil quanto dos anos iniciais, assim como na formação inicial de docentes, as quais as pesquisadoras constataram que costumam desenvolver práticas intuitivas para lidar com a questão.

Se as mudanças paradigmáticas no campo da Educação da infância contribuíram com uma concepção mais humanizada sobre as crianças, há ainda muitas controvérsias sobre a identidade da Educação Infantil e sobre a relação das crianças com o conhecimento. Pesquisadoras/es do campo da pedagogia histórico-crítica, se contrapõem e questionam o caráter não escolarizante que perspectivas como a Pedagogia da Infância e a Sociologia da Infância defendem. Esse imbróglio diz respeito a forma escolar, a estrutura da Educação Infantil que se diferencia da organização por disciplinas do ensino fundamental, mas também aos pressupostos de aprendizagem das áreas específicas que não dialogam com os debates da Educação da Infância.

No caso do campo do ensino de história, a pesquisa realizada em anais dos encontros científicos Perspectivas do ensino de história e Pesquisadores do ensino de História, evidenciam por um lado um negligenciamento sobre a aprendizagem histórica de crianças pequenas e escassez de diálogo com os debates sobre a

educação da infância, e, por outro, mudanças em relação aos referenciais que fundamentam a discussão sobre a aprendizagem que abrem possibilidades para que as interlocuções com a Educação Infantil se realizem.

Ao analisar artigos publicados entre os anos de 1988 e 2012, que tratavam sobre o ensino de história para crianças, identificou-se em pesquisas empíricas com crianças um recorte etário que as contempla a partir dos 9 anos de idade. Hegemonicamente o referencial que subsidiava a análise sobre as possibilidades de ensinar e aprender história para crianças, estavam fundamentados em perspectivas psicológicas, como em interpretações das teorias de Piaget e Vygotsky, e como indica Zamboni (2005) no balanço realizado sobre os dez anos da criação do Encontro Nacional de Pesquisadores do Ensino de História, elas tinham como preocupação a questão do tempo histórico, tendo como ponto de partida

as atividades diárias que envolvem o cotidiano dos alunos, permitindo criar periodizações, trabalhar com as noções de longa e curta duração, sequência, cronologia, diferenciar o tempo linear do cíclico, o tempo vivido do tempo físico (ZAMBONI, 2005, p. 45, 46)

No entanto, a partir do ano de 2006 pesquisas publicadas nesses eventos indicam mudanças em relação aos referenciais que fundamentam a discussão sobre a aprendizagem. Nesse sentido, emergiram pesquisas nas quais a relação da criança com o conhecimento histórico passou a ser analisada não mais por meio de referenciais pautados na psicologia, mas na própria ciência da história, por debates sobre a cognição histórica e/ou da Didática da História. No próximo tópico serão sistematizadas ideias acerca de três perspectivas sobre a aprendizagem histórica que permeiam os debates sobre o ensino de história para crianças, para em seguida discutir as formas pelas quais a aprendizagem histórica está presente na Educação Infantil de maneira não intencional.

3.9.1.1 Ensino de História, Cognição histórica situada e Didática da História

Nesse tópico serão retomadas características centrais de cada uma das formas de pensar a relação ensino e aprendizagem em História. Cada uma dessas formas possui especificidades sobre a influência de uma determinada epistemologia, da relação com as ciências da educação, com a psicologia de maneira mais ampla, assim como a consolidação dessas discussões (muitas vezes até como síntese de

contradições) nas documentações que regulamentam, orientam, direcionam o trabalho nas salas de aula a partir da documentação oficial.

Para tratar desse tema, portanto, abordarei as características mais fundamentais de três momentos da discussão: a) os debates a respeito do “Ensino de História”, característico do período de redemocratização (décadas de 1980 e 1990); b) os debates do campo da “Cognição histórica situada”, que no Brasil passa a emergir a partir do ano 2000 e com influências das relações entre os grupos ingleses, portugueses e brasileiros do campo da Educação Histórica (ou *history education*); e c) discussões que se identificam com os debates em torno do conceito “Consciência Histórica”, e que normalmente circulam entre debates da Didática da História (ou Educação Histórica). Importante ressaltar, no entanto, que essa divisão não corresponde à totalidade das pesquisas brasileiras e que há uma série de inter-relações possíveis entre grupos e pesquisadores que estariam em situações intermediárias entre um elemento e outros. Essas três formas são muito mais uma apreensão heurística de características comuns por aproximação, do que uma categorização definitiva e cabem no momento para buscar compreender os pressupostos que fundamentam concepções sobre aprendizagem, criança e os limites e possibilidades que apontam para a questão da aprendizagem histórica na Educação Infantil.

3.9.1.2 O campo do Ensino de História

A escassez de produções acadêmicas revelam que a questão da aprendizagem histórica na Educação Infantil não tem sido uma preocupação do campo de pesquisas voltadas ao ensino e aprendizagem da História, o campo do ensino de História. Todavia, a identificação de “conteúdos” que são relacionados ao trabalho com o conhecimento histórico, seja em práticas docentes na educação de crianças pequenas ou em pesquisas que reproduzem essas ideias, encontram lastros na constituição da história enquanto disciplina e no debate acadêmico acerca do ensino de história para crianças.

No artigo “História do ensino de história no Brasil: uma proposta de periodização” (2012), a pesquisadora Maria Auxiliadora Schmidt constatou a predominância de uma separação entre a História e a didática da história, que seria indiciária de uma centralidade do ensino e aprendizagem da história fundamentadas em concepções proveniente da psicologia e da didática geral, o que fomentaria lacunas sobre os processos de ensino e aprendizagem fundamentados no método e na cognição situados na própria ciência da história. Segundo Schmidt, o processo de consolidação do código disciplinar da História no Brasil teve também a influência de políticas e teorias educacionais originadas no aparelho de Estado.

Corrobora a essa análise o estudo das pesquisadoras Costa e Oliveira (2007)⁸⁷, no artigo em que tratam sobre a constituição do ensino de história como objeto de pesquisa no Brasil. Elas constatam que até a década de 1960 as universidades brasileiras pouco se voltavam a questão do ensino, percebendo-o como área de formação e não como objeto de pesquisa. Essa situação contribuiu para uma visão dicotômica no âmbito acadêmico entre ensino e pesquisa, transferindo as preocupações relacionadas ao ensino, às ditas questões pedagógicas (COSTA; OLIVEIRA, 2007, p. 147). Segundo as autoras, durante a década de 1970 as questões relacionadas ao ensino foram circunscritas aos programas de Pós-graduação em Educação, onde as áreas específicas discutiam o *que* e *como* ensinar o produto do conhecimento produzido por especialistas, tida como uma questão menos importante e bastante desvalorizada (COSTA; OLIVEIRA, 2007, p. 147). Nesse decurso, pressupostos da psicologia e da didática geral orientavam a compreensão sobre os processos de aprendizagem, e, no caso da relação com o conhecimento histórico, negavam as possibilidades das crianças aprenderem história.

Na implementação de novos ideários pedagógicos, Schmidt aponta que desde 1934 havia a proposição para a implantação de Estudos Sociais na escolas primárias, que corresponderiam atualmente a etapa do 2º ao 5º ano do Ensino Fundamental. No ano de 1964, foi publicada pelo Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (Inep) a obra “Estudos Sociais na Escola Primária”, de autoria de Castro e Gaudenzi. Segundo Schmidt, esse manual, que dirigia-se a professoras da

⁸⁷ COSTA; OLIVEIRA. *O ensino de História como objeto de pesquisa no Brasil: no aniversário de 50 anos de uma área de pesquisa, notícias do que virá*. In.: Saeculum - Revista de História. João Pessoa, jan/ jun. 2007.

Escola Normal e demais que atuavam no primário, ao contrário do que passava a ocorrer em outras etapas da Educação Básica, não apresentava preocupação com novas perspectivas historiográficas ou metodológicas que vinham sendo pensadas para o ensino de história. A perspectiva sobre os Estudos Sociais adotadas na obra, era advinda da vertente estadunidense,

a qual tomava como idéia central para o ensino de História a interdisciplinaridade e a concepção de currículo por círculos concêntricos: família, escola, bairro, cidade e país. O princípio da criança como centro do ensino era nitidamente expresso nesta proposta, mas os conteúdos da História eram diluídos em relação a outros conteúdos disciplinares. Ademais, a finalidade da aprendizagem era inserir o educando em um meio cada vez mais amplo, tendo como norte a questão da nacionalidade construída a partir do conhecimento do legado das gerações do passado. (SCHMIDT, 2012, p. 84)

No artigo “Estudos sociais no primeiro grau”, publicado em 1988, a pesquisadora Elza Nadai traça caminhos e aponta contradições das experiências de implementação dos Estudos Sociais no Brasil. Dessa forma, afirma que ao se examinar os discursos que marcaram a implementação dessa disciplina na educação brasileira há uma diferença fundamental entre o que é realizado por volta da década de 1930, e que se repete tanto na argumentação quanto nas teses defendidas até a década de 1970, quando surge outro discurso muito diferente. O primeiro estava relacionado ao papel dessa disciplina para a “elaboração de uma sociedade harmônica e equilibrada, sem divergências e conflitos, resultante da contribuição igualitária de indivíduos, etnias e grupos” (NADAI, 1988, p. 05). Já o segundo não valorizaria mais a questão da formação social harmoniosa e sim a questão da cidadania, como eixo central do discurso (NADAI, 1988, p. 06). Segundo Nadai,

os Estudos Sociais foram, entre as décadas de 40 e 60, um dos mediadores fundamentais na concretização do projeto social referido [harmônica]. Entretanto, isto não ocorreu de imediato e nem ganhou a totalidade da escola e da sociedade civil, só o fazendo após o golpe militar de 1964 e as reformas educacionais que se seguiram, quando, então, sustentado no discurso da cidadania, tornou-se dominante, por força da imposição legal e institucional, apesar das múltiplas resistências detectadas nos vários setores da sociedade civil. No período entre 1930 e 1964, nos momentos de vigência das liberdades públicas, de democracia política, esta proposta foi somente indicativa, sendo inclusive usada como ampliação do espaço da crítica social, sem se chegar, entretanto, à negação da

sociedade de classes, numa direção reformista, mas contestadora. Pode-se detectar, assim, dois momentos peculiares na história da implantação/desimplantação dos Estudos Sociais no Brasil: um, aliado ao pensamento progressista educacional, foi incorporado em algumas práticas inovadoras de grande alcance e, outro, assumido como uma das expressões de uma política antidemocrática e autoritária. (NADAI, 1988, p. 05)

Nadai apresenta uma visão crítica já aos primeiros discursos sobre a implementação dos Estudos Sociais, oriundos dos Estados Unidos durante a década de 1930, no bojo do projeto político do *New Deal*. Essa perspectiva já trazia a ideia de integração dos sujeitos à sociedade, em um sentido de adaptação e conformidade ao *status quo*. No entanto, ela toma um caráter ainda mais conservador e voltado a formação do cidadão submissivo ao ser imposta nos moldes implementados no contexto da Ditadura Militar, no qual foi expandida a todo o 1º grau, como Integração Social para a etapa da 1ª a 4ª série e Estudos Sociais para a 5ª a 8ª série. No livro “Caminhos da História ensinada” (2012), a pesquisadora Selva Guimarães Fonseca, indica que

A formação moral, a transmissão de valores morais e cívicos sempre estiveram presentes na educação brasileira; porém a forma de transmiti-los e a concepção acerca destes valores têm variado segundo o contexto sociopolítico e as forças sociais dominantes no país. (FONSECA, 2012, p. 37)

Ao fazer essa afirmação, Fonseca se refere a trajetória que debates e experiências sobre a “educação moral e cívica” e os “estudos sociais” tiveram na educação brasileira e ao sentido que passaram a ter no contexto da ditadura militar ao serem pensadas sob a ótica da doutrina de segurança nacional, influenciando na descaraterização e esvaziamento do ensino de história nas escolas de 1º grau (FONSECA, 2012, p. 37). A pesquisadora aponta que especialmente a partir do decreto publicado em 1971 (decreto 68.065/71), passaram a ser instituídas nas escolas “atividades cívicas extraclasse”, sob o argumento de garantir uma eficiência maior da prática educativa,

Dentre as inúmeras atividades previstas em lei, os atos cívicos tornam-se presentes no cotidiano escolar. Nestes atos as crianças e jovens cultuavam os símbolos e os heróis nacionais, por meio de homenagens ao Hino, à Bandeira, aos heróis já tradicionais e aos novos heróis e comemorações, tais como a do 150º aniversário da Independência do Brasil e da conquista do tricampeonato de futebol. Esse processo passa a se confundir com o ensino de história do

Brasil, especialmente de 1^a a 4^a série, aprofundando e renovando uma prática tradicional na escola brasileira. (FONSECA, 2012, p. 39, 40)

No artigo “A criança e a história que lhe é ensinada”, da pesquisadora Olga Brites (1985), são apresentadas implicações desse contexto para a história ensinada de 1^a a 4^a série. Segundo a autora, o espaço da história estava circunscrito ao conjunto de comemorações cívicas dedicadas a personagens selecionados como significativos para a formação histórica do Brasil, numa concepção “comemorativa da historicidade”, endossada pelos textos e atividades de Integração Social, Comunicação e Expressão, e Educação artística. Assim, a história era apresentada as crianças “como uma exterioridade à sua experiência” (BRITES, 1985, p. 248),

Além de valorizar a ação individual das “personalidades excepcionais” (heróis), a história ensinada às crianças oculta conflitos e tensões, privilegiando a busca da harmonia entre partes (não é ocasional o título atribuído a esse campo de estudos: Integração Social) e ignorando diferenças sociais presentes no quotidiano da sala de aula. Os programas oficiais de Integração Social, Comunicação e Expressão e de outras atividades impõem certos valores sociais como obrigatórios, que já deveriam ter sido assimilados por todas as crianças desde sempre: família, bairro, divisão da casa em aposentos (sala, quarto, cozinha) etc. Além de assumi-los, os alunos como que são forçados a gostarem deles para poderem sentir-se integrados socialmente. (BRITES, 1985, p. 248)

O texto dessa pesquisadora, que também era professora do primário, traz elementos importantes para a reflexão sobre a concepção de criança nesse quadro educacional. Segundo a autora, o cotidiano infantil era desqualificado como parte da história e trabalhado no nível de um “conto de fadas”. A escola era representada como prolongamento das relações familiares, naturalizando hierarquias sociais existentes e justificando o funcionamento de outras modalidades hierárquicas da sociedade. Nesse sentido, a criança estava na base da escala de dominação, não possuía direitos reconhecidos pela escola, a não ser o dever de obediente submissão (BRITES, 1985, p. 248).

A pesquisadora advogava por um ensino de história onde a produção do conhecimento histórico fosse enriquecedor para crianças e professores e coexistisse com uma “vivência histórica igualmente valorizada”. Nesse sentido, sua preocupação principal não girava em torno apenas da preferência de outros conteúdos ou abordagens historiográficas, mas com o papel formativo que a história cumpria na forma como era trabalhada. Um dos exemplos dados por Brites era a

narrativa sobre a princesa Isabel e o papel atribuído a ela como “libertadora dos escravos”. Segundo a autora, essa narrativa fomentava um comportamento social passivo e auto excluente da história, principalmente em crianças negras. No entanto, ela indica que se por um lado havia a interiorização de valores sociais transmitidos (como harmonia, submissão a qualquer hierarquia), assumidos como normas intocáveis, simultaneamente elas também se mostravam menos submissas àqueles valores quando estavam afastadas da “hierarquia controladora da escola” (professores, diretor, inspetor), ao estarem sozinhas ou entre pares, durante o recreio (BRITES, 1985, p. 249).

O olhar de Brites sobre a relação das crianças com o conhecimento histórico não era orientado por pressupostos da psicologia ou da didática geral, sua preocupação voltava-se a forma como experiência acontecia, às implicações e possibilidades de contribuição na formação desses sujeitos, formação compreendida não apenas como preparação futura, mas as próprias demandas do presente que possuíam. Essa concepção da relação dos sujeitos com a história pressupõe uma concepção mais ampla sobre a história e sua função didática, questão que ainda não orientava os debates ocorridos durante a década de 1980 no Brasil.

É uma constatação que as décadas de 1960 e 1970 foram marcadas por diversos retrocessos na educação brasileira e especialmente no ensino de história, cujas consequências ainda podem ser sentidas e o negligenciamento pode fomentá-las. Desde o processo de redemocratização do Estado brasileiro, diversas pesquisas discutiram as consequências para o ensino de história e caminhos a serem tomados. No entanto, poucas tratam sobre os resquícios dessas perspectivas em relação ao ensino e aprendizagem histórica de crianças do primeiro ciclo do ensino fundamental (1º ao 3º ano do ensino fundamental de 9 anos) e não foi identificada nenhuma que trate sobre a Educação Infantil.

Durante a década de 1980, ganharam força meios de organização pela redemocratização, movimentos de denúncia sob a força do aparelhamento ideológico do Estado sob a educação e as reivindicações pelo retorno da história como conhecimento específico no 1º grau. No trecho abaixo a pesquisadora Ernesta Zamboni, trata sobre esse contexto de mudanças no ensino de história:

a década de 80 foi muito rica para a pesquisa no ensino de História devido à abertura política e redemocratização da sociedade brasileira. Depois da ditadura militar, o partido vencedor, PMDB, se

voltou para a educação, foram organizadas novas propostas curriculares em todos os Estados e a pesquisa e a produção sobre ensino passaram a ter visibilidade. Os pesquisadores do ensino de História buscaram na História Nova francesa as referências teóricos temáticos que orientaram suas pesquisas e produções. Alguns livros como História Nova, de Jacques Le Goff, Reflexões sobre a História Nova, de autores franceses e traduzidos em Portugal foram muito divulgados no Brasil. (ZAMBONI, 2001, p. 108)

No campo de estudos da infância, como foi apresentado no capítulo 2, esse potencial de mobilização também passou a questionar o lugar da condição infantil no quadro educacional, indicando como a apropriação de teorias da psicologia nas teorias pedagógicas incidiam numa concepção abstrata de criança, gerando consequências as propostas de educação e de formação voltados a elas. Já no campo do ensino de história, ainda que tenham sido ampliados os debates sobre métodos e conteúdos do ensino de história (como a abordagem de história temática e articulação entre ensino e pesquisa, como tratado anteriormente), sobre a questão acerca de como os sujeitos aprendem predominaram perspectivas fundamentadas em teorias da psicologia e da didática geral, como apontam as pesquisas de Schmidt (2012) e Sanches (2015).

Essa concepção de aprendizagem indica também uma concepção de criança fundamentada em um viés psicológico, que parece ter ainda bastante força nos quadros teóricos de pesquisadores do ensino de história (visto as características de produções acadêmicas voltadas aos anos iniciais do ensino fundamental), nas percepções sobre a possibilidade de aprendizagem histórica na Educação Infantil (visto as compreensões que docentes possuem sobre o que é o trabalho intencional com a história) e mesmo em diretrizes oficiais (como a presença da ideia de círculos concêntricos na proposta da BNCC para os anos iniciais e na ausência da história enquanto conhecimento específico na Educação Infantil). No entanto, mudanças no campo do ensino de história, que vem buscando pensar as questões acerca do ensino e aprendizagem da história tendo como referência a própria ciência da História, tem apontado para as possibilidades sobre a relação das crianças pequenas com o conhecimento histórico.

3.9.1.3 Cognição histórica situada e Educação Histórica

A ampliação de pesquisas sobre o ensino e a aprendizagem da história a partir da redemocratização contribuíram para a constituição de novos campos no ensino de história. De acordo com o estudo realizado pelas pesquisadoras Olinda Evangelista e Jocemara Triches, apresentado no artigo “Ensino de História, Didática da História, Educação Histórica: alguns dados de pesquisa (2000-2005)” (EVANGELISTA; TRICHES, 2006), a primeira década do século XXI apresentou um crescimento dos grupos de investigação sobre questões relacionadas ao ensino de história, indicando que estava em curso um processo de definição de identidade destes grupos. Identificaram que a partir do ano de 2002, passaram a emergir grupos de pesquisas que se reconheciam em linhas de investigação denominadas “Didática da História” e “Educação Histórica”, indicando a construção de novos campos de investigação.

Segundo Costa e Oliveira (2007), no Brasil a divulgação de pesquisas em Educação Histórica tem sido representadas pelo Grupo de Pesquisa em Educação Histórica (LAPEDUH-UFPR), coordenado pela professora Dra. Maria Auxiliadora Moreira dos Santos Schmidt. A constituição desse laboratório de pesquisa teve grande influência das relações estabelecidas entre a professora Isabel Barca (da Universidade do Minho, em Portugal) e a professora Maria Auxiliadora Schmidt (da Universidade Federal do Paraná).

No entanto, discussões com as características dessa área são anteriores a esse contato, remontam debates relacionados ao Ensino de História na Inglaterra, no final dos anos 1970. Na Inglaterra, as pesquisas e discussões são reconhecidas pelo conceito *History Education*, um dos nomes bastante conhecidos no Brasil relacionado a esse campo é o do Professor Peter Lee (atualmente aposentado, mas que lecionou na Universidade de Londres).

Desde os anos 70 do séc. XX, a investigação em cognição histórica tem-se desenvolvido com pujança em vários países, sobretudo em Inglaterra, Estados Unidos e Canadá. Outros países como Portugal e a Espanha seguem actualmente a mesma esteira. Neste campo de pesquisa, os investigadores (com formação em História, Filosofia da História ou Psicologia cognitiva) encetaram a tarefa sistemática de estudar os princípios e estratégias da aprendizagem em História, de crianças, jovens e adultos. Como pressuposto teórico, partem da natureza do conhecimento histórico e, como pressuposto metodológico, empreendem a análise de ideias que os sujeitos manifestam em e acerca da História, através de tarefas concretas. Distanciam-se assim de um critério generalista de categorização do pensamento em níveis abstractos ou concretos, que foi estabelecido

com os contributos de Piaget e Bloom tendo por base as características das ciências 'exactas' como a Física e a Matemática. (BARCA, 2001, p. 13, 14)

O fragmento demonstra de maneira objetiva as intenções relacionadas a um campo conhecido como "cognição histórica situada". É certo, no entanto, que essas características não são exatamente as mesmas na Inglaterra, em Portugal e no Brasil. Os estudos apresentados pela professora Isabel Barca, por exemplo, utilizaram inicialmente o referencial da "Mudança Conceptual na Sala de Aula – Um Desafio Pedagógico Epistemologicamente Fundamentado", da pesquisadora Maria Eduarda Vaz Moniz dos Santos (doutorada em didática das ciências e com formação inicial em ciências biológicas). No caso do Brasil, os diálogos estabelecidos com esses debates também foram marcados por outras tradições de pensamento, tanto da teoria da História, quanto da Educação⁸⁸, por exemplo, os diálogos entre as formas de consciência em Rüsen e Paulo Freire em textos da professora Maria Auxiliadora Schmidt.

Importa destacar que as discussões da Educação Histórica (assim como cognição histórica situada) propõem engajar as crianças em um processo de investigação histórica assim como recebem influências da ciência específica, propõem e analisam o processo de aprendizagem histórica de acordo com a ciência da História, como é o caso dos estudos realizados pela pesquisadora Hilary Cooper (2002; 2006; 2012).

Porém, quando o fazem, geralmente há a definição de um conteúdo da historiografia previamente. Por exemplo, o texto exemplar intitulado "Aula-oficina: do projeto à avaliação" cita como exemplo uma chuva de ideias sobre o tema "Reformas religiosas", mas não há uma relação entre o tema e a práxis social onde essa estratégia da chuva de ideias poderia ocorrer. Já os estudos de Cooper, sobre a aprendizagem histórica na Educação Infantil, não se delimitam a essa forma escolar própria de etapas posteriores da Educação Básica, no entanto, também não se constituíram tendo como referência o desenvolvimento da consciência histórica, mas suas propostas apresentam potencialidade para o desenvolvimento da

⁸⁸ Para uma compreensão mais específica sobre cada um dos grupos relacionados a Educação Histórica, History Education ou didática da História, ver o capítulo 4 da tese de doutorado intitulada "A formação histórica (*bildung*) como princípio da Didática da História no Ensino Médio" (DIVARDIM, 2017), pela Universidade Federal do Paraná.

competência narrativa da consciência histórica de crianças pequenas, como foi demonstrado na dissertação de mestrado (OLIVEIRA, 2013).

Uma informação importante a ser destacada é que cada grupo ou cada país possui influências da própria epistemologia, filosofia ou no diálogo com as ciências da educação que são próprias. Na Inglaterra e em Portugal, a influência da teoria e filosofia da História estão muito caracterizadas por autores da filosofia crítica, muito marcantes na segunda metade do século XX com inspiração lógica analítica e/ou positivista (DIVARDIM, 2017, p. 402). No caso das pesquisas do LAPEDUH⁸⁹ há ainda um diálogo mais amplo em relação às discussões que envolvem o conceito consciência histórica, especificamente nas discussões do professor Jörn Rüsen. Essa característica das discussões do grupo foi fortalecida na última década e será abordada no próximo item sobre a Didática da História.

3.9.1.4 Didática da História e Educação Histórica: a relação com os conceitos Consciência e Cultura Histórica

Com base nas discussões de Rüsen (2010b; 2014 e 2015) é possível apontar uma diferença entre a função didática da história e o campo de discussões científicas denominado “Didática da História” (como um dos campos da ciência histórica). Objetivamente podemos tratar dessa questão da seguinte forma: todos os seres humanos aprendem na relação consigo e com os outros no tempo (a História como um total nocional de tudo que aconteceu, a história da humanidade, por exemplo, não como conhecimento historiográfico, mas como experiência acumulada); esse aprendizado faz parte do processo de formação da consciência.

Se as pessoas aprendem com a experiência, a História como conhecimento (e que teoriza sobre o próprio conhecimento) pode se preocupar com o que se chamou de função didática da história. Essa função didática está em qualquer conteúdo experiencial da vida humana em sociedade. Outra coisa é quando a ciência da História se preocupa especificamente com essa aprendizagem e resolve pesquisá-

⁸⁹ Para conhecer um pouco do histórico e das características desse grupo ver o texto “**A didática da história e os trabalhos LAPEDUH: pressupostos da pesquisa de historiadores docentes**”, que pertence a uma coletânea de textos em homenagem aos 70 anos da professora Maria Auxiliadora Moreira dos Santos Schmidt.

la, aí entra em cena o campo da Didática da História. É esse campo científico “Didática da História”, preocupado com a melhoria das relações de ensinar e aprender com a História que normalmente agrupa os interessados em discutir, por exemplo, as relações de ensino e aprendizagem da História nas escolas. É esse campo de discussão que subsidiou o desenvolvimento do trabalho de mestrado e no qual se insere as preocupações dessa tese.

Esses elementos são importantes e precisam de definição porque assumir os conceitos “consciência histórica” e “cultura histórica” como fundamentais implica em uma compreensão sobre essa relação dos seres humanos com a História: o pensamento histórico nasce das carências de orientação existenciais, essa é a lógica sobre “como surge, dos feitos, a história” (RÜSEN, 2001, p. 67-83). É na relação com a práxis da vida que indivíduos e grupos mobilizam seus interesses para interpretarem e se orientarem no tempo.

Compreende-se que na Educação Infantil, assim como nas outras etapas da educação básica, a história, os conhecimentos históricos, assim como as possibilidades de relação escolar com o conhecimento histórico, poderiam atender mais as demandas da práxis da vida ao atentar para as carências de orientação das crianças pequenas e da sociedade em que elas estão inseridas.

A didática da história ao levar em consideração o universo material e cultural em que os sujeitos da aprendizagem estão inseridos, amplia as possibilidades formativas dos seres humanos, contribuindo a partir da história, não apenas para a adaptação na realidade como ela se encontra, mas a compreender historicamente essa realidade, e assim, se for do interesse dos sujeitos, admitirá inclusive a transformação dessa realidade, uma vez que ela é social, histórica e passível de mudança.

A didática da História pretende se somar aos diferentes campos científicos que se relacionam com a educação (ciências da educação, antropologia, sociologia, psicologia) para dar mais algumas contribuições no sentido de compreender e melhorar a formação humana (*Bildung*). Como foi identificado nessa pesquisa, os trabalhos sobre aprendizagem histórica fundamentados nesse campo de discussões tem contribuído para a forma de compreender os sujeitos da aprendizagem, não mais pautados em pressupostos psicológicos e apresentado possibilidades (ou necessidade) de diálogo com debates do campo da Educação Infantil.

3.9.2 As práticas não intencionais com o conhecimento histórico na Educação Infantil

Os trabalhos desenvolvidos por Cooper (2002, 2006, 2012), Victor (2010), Oliveira (2013) e Santos (2016) sobre a questão da aprendizagem histórica na Educação Infantil, apontam para o fato de que docentes desenvolvem práticas que envolvem a relação das crianças com o conhecimento histórico. No entanto, frequentemente não reconhecem esses processos como referentes à aprendizagem histórica. Essa constatação pode ser indiciária da presença de diferentes concepções na elaboração da compreensão de discentes da Educação Infantil sobre o que é história, seu ensino e aprendizagem, o que leva a necessidade de pesquisas sobre como essa questão vem sendo abordada na formação inicial e continuada de docentes. No entanto, como vem sendo demonstrado nesse trabalho, a própria produção acadêmica ainda tem poucas contribuições concretas, que admitem e discutem sobre a aprendizagem histórica de crianças pequenas.

Do estudo realizado sobre o trabalho de Santos (2016), especialmente acerca de quais temas, metodologias e finalidades são abordados pelas professoras entrevistadas, emergiram práticas que no contexto em que foram desenvolvidas não tinham a intenção de desenvolverem a aprendizagem histórica. Esses trabalhos trazem dois elementos importantes: um deles diz respeito a concepção de criança e de desenvolvimento do trabalho pedagógico com esses sujeitos; o outro refere-se a como essas concepções levam a buscar na relação com o passado e com o conhecimento histórico formas de suprir demandas apresentadas pelas crianças. Esses pontos permitem elaborar aproximações entre debates do campo da Educação Infantil e da aprendizagem histórica como processo de desenvolvimento da consciência histórica das crianças.

Dentre as práticas não intencionais com o conhecimento histórico foram identificadas: as que tinham como preocupação processos de conscientização sobre questões vividas ou trazidas pelas crianças; formas de ampliação de referências; práticas sobre o tema brincadeiras e trabalhos sobre diversidade. Nas falas das professoras as questões trabalhadas são definidas a partir de curiosidades infantis, de questões identificadas pela expressão explícita ou implícita das crianças, ainda

que temas como “brincadeiras” e “diversidade” sejam recorrentes na cultura escolar da Educação Infantil.

A compreensão do trabalho pedagógico na Educação Infantil a partir da escuta das crianças, de seus questionamentos e curiosidades tem sido um dos pressupostos de campos como a Sociologia da Infância e a Pedagogia da Infância, presente no trabalho de Gobbi (2012). Nesse sentido, supõe-se um rompimento com uma lista de conteúdos pré-determinados; temas a serem trabalhados emergem das próprias crianças e são desenvolvidos de forma que conhecimentos das diversas áreas sejam trabalhados de maneira inter-relacionada. Um cenário que parece ideal, mas ao qual se apresentam diversos obstáculos. Um deles refere-se a cobrança de conhecimentos de determinadas áreas como do processo de alfabetização e a matemática, como já mencionado na análise de pesquisas aqui tratadas. Poderia acrescentar ainda a cobrança por objetivos de aprendizagem, presentes em currículos e propostos também na recentemente homologada Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2017).

Outra preocupação, como afirma Gobbi, é a maneira como as crianças são concebidas na relação com os diferentes campo de conhecimento (GOBBI, 2012, P. 208). De acordo com a pesquisadora, as áreas específicas do conhecimento não tem se preocupado com as especificidades da Educação Infantil e os processos de ensino e aprendizagem são pensados a partir da forma escolar própria do Ensino Fundamental, onde há o prévio desenvolvimento de atividades que desconsideram a curiosidade e experiência das crianças, baseadas em critérios como do mais simples ao mais complexo, do pequeno ao grande, do concreto ao abstrato,

revelando que cada fase da vida da criança na escola está em função dos momentos sucessivos e da superação das passagens previstas, atingindo graus mais elevados, desconsiderando a própria criança. (GOBBI, 2012, p. 219)

Dessa forma, a pesquisadora afirma que não tem-se caminhado no sentido de “aliar os campos teóricos - quais os conhecimentos que foram e estão sendo produzidos sobre a criança e as áreas que a estudam – aos campos da prática educativa” (GOBBI, 2012, p. 220). Gobbi e a equipe da escola em que se desenvolveu o projeto “Os parque infantis de Mário de Andrade ontem e hoje”, encontraram essa dificuldade em relação ao campo do ensino de história, assim como as professoras entrevistadas por Santos.

Em ambos os casos, o pressuposto de que os conhecimentos devem ser mobilizados como forma de engajar as crianças em investigações sobre temas identificados a partir delas, demandaram a relação com o passado e com o conhecimento histórico. Gobbi buscou realizar esse processo tendo como referência o método de investigação histórica. Dessa forma, as crianças investigaram o significado dos azulejos que encontraram no parquinho da escola buscando e analisando fontes históricas e nesse decurso o que era apreendido como processo de aprendizagem estava no percurso, nas perguntas, hipóteses e reflexões que a relação com o passado as permitia fazer sobre o presente. O que foi realizado como processo de aprendizagem pautou-se não no campo da História, mas sim em uma concepção de criança que permitiu considerar sua experiência histórica e observar as relações que estabeleciam com esse conhecimento. O artigo de Gobbi apresenta alguns exemplos sobre essas observações, que não são teorizadas a partir do arcabouço de campos da História, mas que permitem inferir que realizava-se nesse decurso um trabalho que envolvia as dimensões da competência narrativa da consciência histórica.

Já nos trabalhos desenvolvidos pelas docentes entrevistadas por Santos (2016), prevalece uma maneira intuitiva de trabalhar o conhecimento histórico que dão poucas pistas sobre o que consideravam como aprendizagem. Em um dos relatos, a professora Tatiana narra sobre uma situação em que trabalhava o tema “Brincadeiras antigas e contemporâneas” e utilizou obras do artista Ivan Lins. Ao perceber o questionamento das crianças sobre o fato de não poderem brincar na rua, como aparecia nas obras, a docente os levou a analisar os quadros para tratar sobre as mudanças entre o contexto do passado e do presente. Evidencia-se nessa situação também um trabalho que envolve o desenvolvimento da consciência histórica. Para Rüsen o pensamento histórico começa sempre com uma pergunta,

o perguntar histórico produtivo brota sempre da contemporaneidade sensível. Perguntas que realmente levam adiante, isto é, perguntas que inauguram novas perspectivas da noção histórica não se originam apenas de lacunas de pesquisa, mas da percepção de necessidades de orientação do presente e sua conversão em perspectivas temporais, nas quais a experiência do passado possa ser introduzida de maneira nova. (RÜSEN, 2014, p. 78)

A obra, apresentada como artefato produzido em um tempo diferente do qual as crianças viviam as levou a fazerem o questionamento. A valorização da

professora sobre esse questionamento lhe fez criar pontes para o passado de modo a construir explicações sobre algo que lhes intrigava no presente. Essas pontes se deram pela busca de evidências no quadro (fonte histórica) e realização de inferências pelas quais construíram explicações. Ao realizar tais procedimentos, a professora não sabia estar lidando com processos próprios do pensamento histórico como fonte histórica, evidência, inferência, imaginação histórica, explicação histórica. No entanto, é possível apontar que proporcionou oportunidades de desenvolvimento da competência experiencial das crianças, elementar ao aprendizado histórico, de acordo com Rüsen:

O decisivo é que não se trata do passado como tal, dos assim chamados fatos históricos, mas da diferença temporal qualitativa que se manifesta nos fatos e na qual o passado de modo geral pela primeira vez adquire significado histórico. As crianças e os jovens precisam aprender que passado, presente e futuro tem qualidades diferentes de sentido ou significatividades diferentes. Decisiva é uma experiência fundamental da diferença temporal, um “não mais” e um “ainda não” ou então também um “de novo” e um “ainda”. Isso pode ser elementarizado de modo sumamente impactante em especial no caso das crianças. A fascinação exercida pela alteridade histórica é uma fonte de aprendizado de primeiríssima grandeza que nem de longe foi suficientemente explorada em termos didáticos. (RÜSEN, 2014, p. 186-187)

Para que possamos explorar o potencial da fascinação exercida pela alteridade histórica na aprendizagem histórica das crianças e contribuir com a formação histórica é preciso ampliar os diálogos com o campo da Educação Infantil. A análise realizada sobre como a questão da aprendizagem histórica tem sido pensada do ponto de vista científico, permite apontar que as pesquisas no campo da Educação Histórica tem aberto essas possibilidades no campo do ensino de história ao buscarem compreender a constituição de sentido histórico pelos sujeitos da aprendizagem, questão que prioriza o olhar sobre suas demandas ao ter como preocupação a intervenção nas carências de orientação e que tem como preocupação o desenvolvimento da consciência histórica.

CAPÍTULO 4 – A RELAÇÃO DA CRIANÇA COM O CONHECIMENTO HISTÓRICO EM PROPOSTAS CURRICULARES BRASILEIRAS

Tomando como pressuposto a teoria da consciência histórica de Jörn Rüsen, e seus fundamentos relacionados a práxis da vida (RÜSEN, 2001, p. 55), pode-se afirmar que o processo de aprendizagem histórica é mais amplo do que as relações de ensino e aprendizagem que ocorrem em âmbito escolar, e envolvem dimensões sociais que estão relacionadas a formação da identidade dos sujeitos. Rüsen descreve esse processo como uma relação que possui aspectos internos e externos, a formação funciona através de uma relação dialética entre ser construído e construção (RÜSEN, 2014, p. 75), o que significa que há aspectos que antecedem a nossa própria existência e que constroem aspectos da nossa consciência – ser construído – (costumes, tradições, elementos de permanência na história) e o aspecto de nossas possibilidades de ação e de intervenção na realidade – construção.

Documentos oficiais que dão diretrizes, orientam e/ou oferecem parâmetros para a educação estão relacionados a aspectos políticos da cultura histórica e interferem nos processos de formação histórica dos seres humanos, assim não só o processo de formação histórica de sentido é um problema da didática da história (RÜSEN, 2014, p. 179), como a análise desses documentos e as possibilidades e limites de aprendizagem e de formação histórica presentes nos documentos devem ser levados em consideração nas pesquisas da área.

Dessa forma, nesse capítulo é apresentada a análise de propostas curriculares para Educação Infantil publicadas por 14 capitais brasileiras, entre os anos de 2006 e 2016. Considerando as especificidades da cultura escolar da Educação Infantil, buscou-se inferir se há ou não propostas voltadas à aprendizagem histórica, que pressupostos constituem tais propostas, assim como sua possível ausência. Esses documentos são tomados como artefatos da cultura escolar, que evidenciam e constituem elementos significativos da cultura escolar da Educação Infantil, como aponta o estudo coordenado pela professora Dra. Maria Carmen Silveira Barbosa⁹⁰ (BARBOSA, 2009a).

⁹⁰ Maria Carmem Silveira Barbosa é Professora Titular na Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Professora Permanente no Programa de Pós-Graduação em

Esse estudo realizado no ano de 2008 e publicado em 2009, denominado “Mapeamento e análise das propostas pedagógicas municipais para a educação infantil no Brasil” (BARBOSA, 2009a), foi realizado através de uma parceria entre o Ministério da Educação (MEC) e a Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) (Faculdade de Educação; Grupo de Estudos em Educação Infantil e Infância – GEIN, do qual Barbosa faz parte). A partir de uma amostra de propostas curriculares de 48 municípios brasileiros, a pesquisa revelou que são várias as finalidades que orientam a elaboração desses documentos, entre elas:

oferecer referências, qualificar práticas, provocar reflexão, rever conceitos, subsidiar a construção de projetos políticos pedagógicos, fortalecer as políticas municipais, registrar experiências exitosas e percursos diferenciados, compartilhar experiências, subsidiar programas de formação continuada, entre outras (BARBOSA, 2009a, p. 110).

Portanto, a identificação da forma pela qual a aprendizagem histórica está presente (ou ausente) nesses documentos, é relevante tanto pelo caráter formativo que possuem como subsídio ou normatização de práticas pedagógicas, quanto pelo que evidenciam em relação a apropriação de concepções, referenciais teóricos, disputas políticas; questões importantes para identificar evidências que permitam compreender a forma pela qual a relação das crianças com o conhecimento histórico vem sendo compreendida na síntese dessas relações.

No entanto, comprehende-se a complexidade das relações constituídas na cultura escolar. Com a análise desses documentos não se espera constatar “o que acontece” em relação a aprendizagem histórica nas instituições de Educação

Educação, na Linha de Pesquisa: Estudos sobre as Infâncias e Professora Colaboradora no Programa de Mestrado em Educação da Universidade de Santa Cruz do Sul na Linha de Pesquisa Aprendizagem, Tecnologias e Linguagens na Educação. É graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (1983), especialista em Alfabetização em Classes Populares pelo GEEMPA (1984) e em Problemas no Desenvolvimento Infantil pelo Centro Lidia Coriat (1995), mestre em Planejamento em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (1987), Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (2000) e Pós-doutora pela Universitat de Vic, Catalunya, Espanha (2013). Foi coordenadora do GT 07 - Educação de crianças de 0 a 6 anos, da Anped e participou do Comitê Científico da mesma entidade. É editora da Revista Pátio - Educação infantil e da Revista Infancialatinoamericana em colaboração com oito países. Participa como Comitê Editorial e avaliadora ad-hoc em outras revistas científicas. Atua no Grupo de Estudos em Educação Infantil e Infância - GEIN e como Líder de Pesquisa no CLIQUE - Grupo de pesquisa em linguagens, Currículo e Cotidiano de bebês e crianças pequenas. Orienta teses e dissertações nos seguintes temas: educação básica, educação infantil, infância, formação de professores, creche, pré-escola e alfabetização. Participa do Movimento Interfóruns de Educação Infantil - MIEIB e participou como consultora de Currículo da COEDI/SEB/MEC entre 2008-2016.

Infantil, pois depreende-se, de acordo com as pesquisadoras Rockwell e Ezpeleta (1989), que é a partir da expressão local, “que tomam forma internamente as correlações de forças, as formas de relação predominantes, as prioridades administrativas, as condições trabalhistas, as tradições docentes, que constituem a trama real em que se realiza a educação” (ROCKWELL & EZPELETA, 1989, p.11).

No próximo tópico são apresentadas características de propostas curriculares brasileiras voltadas a Educação Infantil, evidenciadas pelo estudo de mapeamento e análise desses artefatos da cultura escolar na primeira etapa da Educação básica, pesquisa desenvolvida pelo Ministério da Educação e pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

4.1 PROPOSTAS CURRICULARES BRASILEIRAS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL: UM PANORAMA

No ano de 2009, o Ministério da Educação (MEC) publicou resultados da pesquisa “Mapeamento e análise das propostas pedagógicas municipais para a educação infantil no Brasil” (BARBOSA, 2009a), coordenado pela professora Dra. Maria Carmen Silveira Barbosa⁹¹. Esse trabalho deu origem a publicação “Práticas cotidianas na Educação Infantil: bases para a reflexão sobre as orientações curriculares”⁹² (BARBOSA, 2009b) e teve seus resultados problematizados no artigo “Os resultados da avaliação de propostas curriculares para a Educação Infantil dos municípios brasileiros” (BARBOSA, 2010).

O estudo encomendado pelo Ministério da Educação revelou a existência de uma grande diversidade nas características de documentos curriculares produzidos pelos municípios brasileiros. A amostra da pesquisa foi composta por 48 propostas pedagógicas de municípios com diferentes características, apenas o estado de Roraima não está contemplado na análise (BARBOSA, 2010, p. 1). A diversidade nos formatos⁹³, denominações, concepções e estrutura de propostas curriculares

⁹¹ Como citado anteriormente, essa pesquisa é resultado da parceria entre o Ministério da Educação (MEC) e a Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) (Faculdade de Educação; Grupo de Estudos em Educação Infantil e Infância – GEIN).

⁹² BARBOSA, M. C. S. 2009. **Práticas cotidianas na educação infantil:** bases para a reflexão sobre as Orientações Curriculares. Brasília: MEC/SEB/COEDI, 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/relat_seb_praticas_cotidianas.pdf

⁹³ Entre os formatos foram identificados: livro, revista, artigo, apresentações de power point, plano de estudos para os alunos ou mesmo o PPP (Projeto político pedagógico) de uma escola da rede

municipais foram interpretadas pela autora como constatação de que até aquele momento ainda não era evidente a importância de uma proposição curricular como uma das políticas públicas de Educação Infantil (BARBOSA, 2010, p. 01).

Há a presença de marcos legais⁹⁴ como referência nos documentos, que, segundo Barbosa, não se consolidam na leitura realizada de sua totalidade, assim como nem sempre o que é apresentado como referencial teórico estava em sintonia com proposições operacionais (BARBOSA, 2010, p. 02). Um dos exemplos sobre a utilização de marcos legais refere-se a carta da convenção de 1989⁹⁵, que aborda a relevância do brincar, a relação entre gêneros, questões relativas às etnias, à religião, à participação social. Temas, que com exceção do “brincar”, hegemonicamente não estavam presentes nos documentos (BARBOSA, 2010, p. 02).

A pesquisadora destaca a ausência de referenciais teóricos advindos de diferentes campos do conhecimento que ofereceriam “as bases conceituais para a compreensão e a realização da educação escolar ou da cultura escolar” (BARBOSA, 2010, p. 03). Com isso, evidencia-se a “ausência de discussão sobre o que é conhecimento, pedagogia, docência, didática, aprendizagem, ensino, metodologia e outros” (BARBOSA, 2010, p. 03). Quanto ao trabalho docente, os documentos atribuem-lhes principalmente as definições de: mediador, parceiro, organizador, observador reflexivo e pesquisador, o que é percebido por Barbosa como evidência do processo de construção de identidade dos professores da Educação Infantil.

municipal. Sobre a justificativa da ausência de proposta pedagógica, os argumentos dos municípios se sustentavam na falta de estrutura e recursos humanos das Secretarias Municipais de Educação e na alegação de que as propostas eram documentos em processo, ainda não estavam finalizados. (BARBOSA, 2010, p. 01).

⁹⁴ Os documentos mais citados foram a Constituição Federal (1988), o Estatuto da Criança e do Adolescente (1990), a Lei Orgânica de Assistência Social (1993), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1998), as Diretrizes da Educação Infantil (1998, reformulada e publicada novamente em 2009). Segundo Barbosa, a presença da Lei Orgânica da Assistência Social evidencia o quanto as Redes municipais ainda tinham na assistência uma referência aos seus objetivos. Também foi constatada a efetiva presença de documentos oficiais: RCNEI (BRASIL, 1998) (50% das propostas), documentos relativos aos direitos das crianças, como a Carta de 1959 e a Convenção de 1989 e, especialmente, os Critérios para atendimento em creches, publicados inicialmente em 1995 e re-editados pelo MEC em 2009. (BARBOSA, 2010, p. 02)

⁹⁵ Para saber mais sobre a Convenção internacional sobre o direito das crianças e suas repercussões no Brasil, indicamos a leitura de: ROSEMBERG, Fúlvia; MARIANO, Carmem Lúcia Sussel. **A convenção internacional sobre os direitos da criança: debates e tensões.** Cad. Pesqui., São Paulo , v. 40, n. 141, p. 693-728, Dec. 2010 . Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742010000300003

As explicações acerca da concepção de Educação Infantil são fundamentadas nas contribuições de dois campos do conhecimento, sendo elas a história e a psicologia. Do campo da história, o autor mais citado é Phillippe Ariès, que fundamenta um dos conceitos teóricos presente em 90 % dos documentos: a infância (BARBOSA, 2010, p. 04). Desta forma, a concepção histórica do conceito de infância incide em definições na qual é compreendida como construção histórica e social. Do campo da psicologia os autores mais citados são Vygotsky, Piaget e Wallon. Barbosa afirma que o trabalho desses autores trazem contribuições para reflexões sobre aprendizagem, cultura e a instituição educacional, mas que, no entanto, prevalecem nos documentos simplificações e repetições que não enfatizam suas teorias, mas sim, a aplicação isolada de conceitos tais quais: aprendizagem significativa, sociointeracionista, construção de conhecimento, estágios de desenvolvimento e zona de desenvolvimento proximal (BARBOSA, 2010, p. 04). As obras citadas do campo da “pedagogia da Educação Infantil” são principalmente autores/as brasileiros, com maior ênfase nas pesquisadoras Sonia Kramer e Zilma M. de Oliveira (BARBOSA, 2010, p. 04).

À concepção de infância como construção histórica e social, a pesquisa revela que são agregadas expressões que se vinculam também a concepção de criança, como: “sujeito de direitos” que está relacionada ao Estatuto da criança e do Adolescente (ECA)⁹⁶; a ideia de “sujeito histórico ou sócio-histórico” que vincula-se a teoria vigotskyana; ao termo “sujeito em desenvolvimento” que indica pressupostos do campo da psicologia, especialmente de teorias do desenvolvimento infantil. (BARBOSA, 2010, p. 04). A autora enfatiza a emergência da noção de “protagonismo das crianças” e “crianças como produtoras de cultura” (BARBOSA, 2010, p. 04), que estariam fundamentadas na sociologia da infância, e a qual, segundo a autora, aponta para a importância de que as crianças precisam ser analisadas em suas variáveis sociais (gênero, raça, classe social), “demonstrando a pluralidade de experiências de infância” (BARBOSA, 2010, p. 04).

Esses termos não são utilizados nas propostas curriculares de forma pura, sendo identificados diferentes termos em uma mesma proposta. As concepções de infância e criança foram agrupadas em dois blocos: o primeiro corresponde a 10,5 %

⁹⁶ O Estatuto da criança e do Adolescente (ECA) foi criado através da lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990.

das propostas e reúne os que não fazem referência explícita aos conceitos; o segundo, onde emergiam os diversos conceitos, foram obtidos os resultados indicados no quadro abaixo:

QUADRO 7: Resultados da pesquisa “Mapeamento e análise das propostas pedagógicas municipais para a educação infantil no Brasil” (BARBOSA, 2009a, p. 70) sobre as concepções de infância/criança

| | Concepção de infância/criança | Resultados |
|---|--------------------------------------|-------------------|
| 1 | Sujeitos sócio-históricos | 60, 5% |
| 2 | Sujeitos de direito | 40% |
| 3 | Sujeitos em desenvolvimento | 46% |
| 4 | Sujeitos produtores de cultura | 32% |

Desta forma, o estudo aponta que ainda que seja possível identificar ênfase em determinadas concepções, é possível indicar uma convergência à noção de criança como ativa e atuante em suas aprendizagens e descobertas, e que

valorizam as diversas relações que as crianças estabelecem com as pessoas, com os objetos, com os sentimentos (...) a criança produz cultura e nos apresenta uma visão particular da realidade que precisa estabelecer um diálogo com o modo adulto de ver o mundo. Nessas propostas podemos reconhecer um olhar sobre as infâncias que contempla a diferença gerada pelas características específicas de cada grupo de crianças, de cada comunidade e de cada época. (BARBOSA, 2009a, p. 73, 74)

Quanto à concepção de currículo, Barbosa aponta para uma divergência entre o que se “anuncia” e como é “operacionalizado”. O que anunciam são teorizações curriculares próximas aos debates que emergiram a partir da década de 1980 no Brasil, a adesão a concepções curriculares “em que as indicações de conhecimentos conceituais e científicos para as crianças é apenas um dos elementos formativos a ser pensado” (BARBOSA, 2010, p. 05). Já a operacionalização escrita incide em listagens de objetivos ou conteúdos acadêmicos divididos por áreas do conhecimento com indicações para faixas etárias, o que a autora vincula a um retorno a matrizes curriculares mais antigas. Nesse sentido, as propostas curriculares alcançam extremos, nos quais há as que apresentam de forma aberta apenas “princípios curriculares” e em outras o que a autora define como “prescrições curriculares extremamente fechadas”, onde são definidos conteúdos, metodologias e

em alguns casos até mesmo “quando” ensinar, o que revelaria um intenso controle do trabalho docente (BARBOSA, 2010, p. 05).

O mapeamento e análise de propostas pedagógicas municipais para Educação Infantil no Brasil, resultou na definição de três grupos com características mais próximas:

1. As que tem a normalização das crianças como eixo central (calendário de eventos e controle social);
2. As que tem a ciência como ponto fulcral (desenvolvimento humano e áreas de conhecimento);
3. As que tem a relação sociedade, cultura e subjetividade como pontos principais para a reflexão sobre a educação das crianças pequenas (contextos educativos, núcleos temáticos, linguagens) (BARBOSA, 2010, p. 05).

De acordo com a pesquisadora, os documentos do primeiro grupo concedem aos conhecimentos, saberes e aprendizagem um lugar marginal, privilegiando o controle sob crianças, ocupando-as com tarefas fragmentadas. As práticas educativas são organizadas em torno do calendário de eventos (religioso, civil, comercial) (BARBOSA, 2010, p. 06). A descrição da autora sobre a concepção de infância presente nessas propostas permite inferir, tal como aponta os estudos de Kramer e Horta (1978), uma concepção de infância na qual a natureza da criança é vista como corrupta, princípio filosófico que orientava práticas relacionadas à chamada Pedagogia Tradicional.

O segundo grupo é caracterizado por sua aproximação com a psicologia, principalmente a psicologia do desenvolvimento. As teorias advindas desse campo permitiram a divisão do desenvolvimento humano em dimensões: cognitiva, afetiva, social e motora (BARBOSA, 2010, p. 06). Conforme aponta Barbosa, essa definição orientou e continua a influenciar a organização da educação de crianças pequenas no sentido de um progressivo desenvolvimento de habilidades e competências, tidos como adequados para cada faixa etária e como critérios para avaliações. No entanto, eles fragmentariam expressões humanas que estão conectadas e estabeleceriam padrões que muitas vezes não condizem com os contextos em que as crianças vivem (BARBOSA, 2010, p. 06).

A partir dos dados obtidos, revelou-se que 44% dos currículos agrupados nesse conjunto são estruturados a partir de disciplinas, semelhantes ao modelo do

Ensino Fundamental. A pesquisadora relaciona essa organização à “concepção de que a função do estabelecimento educacional é ensinar no sentido de transmitir conhecimentos científicos – prévia e linearmente organizados-, priorizando a informação” (BARBOSA, 2010, p. 06). Barbosa tece críticas a essa concepção, por considerar que “a forma escolar ou ainda a cultura escolar da Educação Infantil é diferente do Ensino Fundamental; por esse motivo, transpor para as crianças pequenas esse modelo acaba provocando a antecipação da escolaridade” (BARBOSA, 2010, p. 06).

O conjunto de currículos do grupo 3, são definidos por estarem fundamentados na relação entre cultura, sociedade, conhecimento e subjetividade. Segundo a autora, eles passaram a incluir aspectos importantes da vida cotidiana das crianças e das instituições, que ficavam de fora dos currículos oficiais. Desta forma, passaram a incluir para além de áreas do conhecimento, outras temáticas denominadas “contextos educativos” e/ou “núcleos temáticos”, que dizem respeito a especificidades da vida das crianças pequenas em seus contextos. Eles são compreendidos por Barbosa como questões que ajudam as crianças a compreenderem tanto a si mesmas como as realidades em que vivem; são exemplos temas como sexualidade, violência, morte, separação dos pais, adoção, alimentação, religião (BARBOSA, 2010, p. 06).

Outro exemplo dessa abordagem é a organização por linguagens, que por ser nova, Barbosa indica que ainda suscita questionamentos devido a sucinta base teórica e interpretações diversas:

Ora a linguagem é interpretada como um campo disciplinar (linguagem verbal), ora cada linguagem corresponde a uma disciplina (a linguagem musical, a linguagem plástica), ora ainda a formas de expressão relacionadas a instrumentos, ferramentas e tecnologias, como a linguagem informática, a linguagem cinematográfica. As linguagens algumas vezes aparecem condensadas como, por exemplo, em linguagens da arte ou linguagens artísticas; outras vezes, subdivididas, como a linguagem do desenho, a linguagem da pintura, a linguagem da escultura. Na educação infantil, as linguagens mais enfatizadas são, principalmente, as das artes visuais; do corpo e do movimento ou da corporeidade; da música; da literatura; da linguagem oral; do letramento; da natureza e da sociedade (BARBOSA, 2010, p. 06).

Salvo as críticas sobre a ausência de debates mais contundentes, a pesquisadora comprehende que as proposições desse grupo são relevantes por considerarem a multidimensionalidade das crianças. As “linguagens” representariam “encontro de um corpo que simultaneamente age, observa, interpreta e pensa num mundo imerso de linguagens”, no qual as pessoas vivem em linguagens e o mundo social é organizado e significado por elas (BARBOSA, 2010, p. 07).

O princípio de valorização do pensamento das crianças como um *outro modo* de pensar, nem inferior, nem inverossímil, segundo Barbosa, representa uma ampliação sobre as concepções de conhecimento e aprendizagem para além da racionalidade ocidental (BARBOSA, 2010, p. 07). Para ela, o currículo deve deixar de estar fundamentado em um processo de fabricação dos seres humanos, para ser concebido como narração do humano, que diz respeito ao agir (BARBOSA, 2010, p. 08). Desta forma, afirma que o currículo deve ter abertura à experiência de viver as situações propostas junto com bebês e crianças pequenas.

Os resultados da referida investigação apontaram características de práticas curriculares voltadas a Educação Infantil no Brasil, que, entre outros elementos, apontam concepções sobre infância, criança, conhecimento, aprendizagem, desenvolvimento, educação infantil e trabalho docente na primeira etapa da Educação Básica, questões que podem influenciar de diferentes maneiras a forma como a relação da criança com o conhecimento histórico pode ser compreendida e proposta.

Esse estudo revela resultados de uma década atrás, é anterior as novas diretrizes curriculares da Educação Infantil (DCNEI/2009), aos debates sobre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), analisa propostas curriculares elaboradas em contextos com características diferentes dos anos decorrentes e a própria realização do estudo, assim como seus resultados, mobilizou municípios a reformularem e/o construírem documentos curriculares (BARBOSA, 2009a, p. 110).

Ainda que o mapeamento realizado tenha apontado que a especificidade do processo de constituição da Educação Infantil faz com que não seja oportuno impor um modelo sobre como deva ser organizado o currículo, em dezembro de 2017 foi homologada pelo governo federal a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), trazendo orientações normativas para a Educação Infantil. Nesse momento não há o propósito de realizar uma análise profunda sobre seu conteúdo e contexto de

produção, mas de indicar elementos importantes a se considerar na análise das propostas que serão analisadas.

Assim como ocorreu com o Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil (RCNEI) (BRASIL, 1998), está em andamento um projeto de ampla divulgação da BNCC, que diferente do RCNEI, possui um caráter normativo. O documento apresenta como eixo estruturante das práticas pedagógicas as “interações e brincadeiras⁹⁷”, entendendo que são “experiências nas quais as crianças podem construir e apropriar-se de conhecimentos por meio de suas ações e interações com seus pares e com os adultos, o que possibilita aprendizagens, desenvolvimento e socialização” (BRASIL, 2017, p. 35). De acordo a BNCC, a partir dos eixos estruturantes devem ser assegurados 6 direitos de aprendizagem e desenvolvimento, sendo eles: *conviver, brincar, participar, explorar, expressar-se e conhecer-se* (BRASIL, 2017, p. 38). Somado a esses preceitos, os conhecimentos estão organizados na estrutura curricular em cinco “campos de experiências”, denominados: “espaços, tempos, quantidades, relações e transformações”; “escuta, fala, pensamento, imaginação”, “O eu, o outro e o nós”, “Corpo, gestos e movimentos”, “Traços, sons, cores e formas”. Cada campo de experiência apresenta objetivos de aprendizagem e desenvolvimento de acordo com a seguintes divisões: bebês (zero a 1 ano e 6 meses), crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses), crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses).

O documento mantém a ausência da explicitação de referenciais teóricos, como havia sido apontado por Barbosa (2010) a respeito das propostas já existentes. Foi possível inferir um esvaziamento das discussões dos campos específicos do conhecimento na maneira como estão constituídos. Desta forma, são diluídos em cada “campo de experiência” conhecimentos de diferentes áreas, perdem-se as referências de suas especificidades e as contribuições da produção acadêmica sobre como as crianças aprendem acerca de cada uma das determinadas áreas do conhecimento e qual a potencialidade para o processo de

⁹⁷ A proposição das interações e brincadeiras como eixo articulador das práticas pedagógicas na Educação Infantil constam como parte do artigo 9º das DCNEI/09, que apresenta também 12 “experiências” que dizem respeito a campos específicos do conhecimento e que devem integrar as práticas pedagógicas. O documento da BNCC não faz referência a essas experiências. O artigo 9º das DCNEI/09 podem ser encontrados na página 36 do documento publicado em 2010, disponível em: <http://ndi.ufsc.br/files/2012/02/Diretrizes-Curriculares-para-a-E-I.pdf>

formação humana (ou mesmo qual seja a concepção de formação que orienta os pressupostos apresentados).

As questões aqui apresentadas sobre elementos que caracterizam o debate sobre propostas curriculares na Educação Infantil no contexto brasileiro, são importantes para compreender as formas pelas quais os documentos analisados abordam ou omitem a questão da relação das crianças com o conhecimento histórico, que será apresentada no próximo tópico.

4.2 APRENDIZAGEM HISTÓRICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: O QUE REVELAM PROPOSTAS CURRICULARES BRASILEIRAS?

A metodologia de análise aplicada aos documentos selecionados teve como referência a proposta da pesquisadora Maria Laura P. B. Franco (2007) de Análise de conteúdo. Diferente do critérios de análise aplicados as produções acadêmicas brasileiras, a escolha do corpus foi realizada *a priori*, ou seja, objetivava-se identificar em propostas curriculares voltadas a Educação Infantil, elaboradas no âmbito de secretarias de educação de municípios brasileiros, como era abordada a questão da aprendizagem histórica de crianças pequenas.

Estando demarcado o gênero de documentos sobre os quais seria efetuada a análise, optou-se pela Regra da Representatividade (FRANCO, 2007, p. 53). Buscou-se identificar as propostas curriculares vigentes elaboradas pelas secretarias de Educação das capitais brasileiras. Para isso, foi realizada uma busca nos sites de cada uma das prefeituras e suas secretarias de educação, sendo que nos casos em que não constava a informação desejada foi realizado contato via e-mail e/ou por telefone. A escolha das capitais foi definida pela questão de abrangência nacional e por estas, junto as cidades mais populosas de cada estado, concentrarem a maior parte do atendimento escolar de crianças da Educação Infantil (BARBOSA, 2009a). Foram identificadas propostas curriculares de 14 capitais brasileiras, como consta na tabela abaixo:

TABELA 13: Resultado do levantamento de Propostas curriculares para a Educação Infantil elaboradas por capitais brasileiras

| | Cidade/estado | Nome atribuído a proposta curricular | Ano | de |
|--|---------------|--------------------------------------|-----|----|
|--|---------------|--------------------------------------|-----|----|

| | | | publicação |
|----|---------------------|--|------------|
| 1 | Vitória – ES | A Educação Infantil no município de Vitória: um outro olhar | 2006 |
| 2 | Natal - RN | Referenciais curriculares para a Educação Infantil de Natal | 2008 |
| 3 | Rio de Janeiro - RJ | Orientações curriculares para a Educação Infantil | 2010 |
| 4 | Rio Branco – AC | Proposta pedagógica para as escolas de Educação Infantil | 2012 |
| 5 | Brasília – DF | Curriculum em movimento da Educação Básica – Educação Infantil | 2013 |
| 6 | Goiânia - GO | Infâncias e crianças em cena: por uma política de Educação Infantil para a rede municipal de Goiânia | 2014 |
| 7 | Salvador - BA | Referencial Curricular da Educação Infantil de Salvador | 2015 |
| 8 | Maceió - AL | Orientações curriculares para a Educação Infantil do município de Maceió | 2015 |
| 9 | Florianópolis – SC | Curriculum da Educação Infantil | 2015 |
| 10 | Recife – PE | Política de ensino da rede municipal do Recife – Educação Infantil | 2015 |
| 11 | São Paulo – SP | Curriculum integrador da infância paulistana | 2015 |
| 12 | Manaus – AM | Proposta pedagógica curricular de Educação Infantil | 2016 |
| 13 | Fortaleza – CE | Proposta curricular para rede municipal de ensino de Fortaleza | 2016 |
| 14 | Curitiba – PR | Educação Infantil: princípios e fundamentos | 2016 |

A pesquisa coordenada por Barbosa (2009a) forneceu subsídios para identificar características das diferentes estruturas da organização curricular dos documentos, questão importante para investigar de que forma abordavam a relação das crianças com o conhecimento histórico. Desta forma, buscou-se identificar como era organizado o documento de orientação curricular, se eram abordadas as áreas de conhecimento específico, se havia e qual era o lugar das orientações

relacionadas as ciências humanas e se/ de que maneira a história estava contemplada.

Dos 14 currículos, 4 caracterizam-se pela apresentação de “princípios” para o trabalho realizado na Educação Infantil, são eles os documentos dos municípios de: Vitória (2006); Maceió (2015), São Paulo (2015) e Curitiba (2016). Nesse conjunto de currículos não há discussão sobre processos ou objetivos de aprendizagem de áreas específicas do conhecimento. A aprendizagem histórica pôde ser inferida como demanda, como por exemplo, quando propostas para a Educação Infantil buscam cumprir normatizações federais, como a valorização da história dos povos africanos e indígenas e da cultura afro-brasileira na construção histórica e cultural brasileira, evidenciando a relação entre a dimensão política da cultura histórica e a cultura escolar, assim como é indiciária da necessidade de discussão sobre a dimensão cognitiva da cultura histórica na Educação Infantil.

Os documentos de Maceió e Curitiba anunciam o lançamento de um segundo caderno. O de Maceió aguardava como seriam propostos os “campos de experiência” de acordo com a BNCC, já o de Curitiba indica que o Caderno II ainda estava em construção e traria a organização curricular estruturada também por campos de experiência, articulando os princípios, as condições e os objetivos para a Educação Infantil; ambos não foram publicados até o momento. A secretaria de Educação do município de Vitória informou por telefone que um novo documento foi construído e está em análise, não sendo ainda divulgado publicamente. No município de São Paulo também está sob consulta um novo documento denominado “Currículo da cidade de São Paulo: Educação Infantil”.

Dentre as outras 10 propostas foram identificadas diversas estruturas de organização curricular, onde as áreas de conhecimentos em alguns casos são explicitadas e em outras precisam ser inferidas, sendo apresentadas sob diversas denominações, como por exemplo: eixos temáticos, linguagens, campos de experiência, núcleos de ação pedagógica, “experiências”. Essas diversas estruturas tem em comum o argumento de que a proposição visa não fragmentar a experiência das crianças com o conhecimento. Esse pressuposto vincula-se a concepção de criança identificada nas propostas, que coadunem com a convergência identificada na pesquisa coordenada por Barbosa (2009a), tratada anteriormente. Desta forma, valorizam que processos de aprendizagem tenham como ponto de partida o que revelam de forma explícita ou implícita as experiências das crianças, seus

questionamentos, curiosidades, expressões, compreendendo-as como sujeitos ativos na relação com a cultura da qual fazem parte. As exposições ou objetivos apresentados sobre as diferentes áreas são apontadas como uma questão operacional, mas que devem ser trabalhadas de maneira integrada, indicando para isso o desenvolvimento de projetos de curta ou longa duração.

No estudo coordenado por Barbosa, o RCNEI era um documento de âmbito nacional que orientava a estrutura curricular de 50% das propostas analisadas que apresentavam áreas do conhecimento. Nas propostas analisadas no presente trabalho, é possível perceber mudanças na estrutura curricular, apenas o currículo do município de Natal-RN (2008) mantém a organização das áreas do conhecimento e suas subdivisões de acordo com o RCNEI, realizando adaptações em relação as orientações de cada área. É possível perceber que ainda há influência do documento nacional na proposição de objetivos, ou mesmo na organização das áreas do conhecimento de diversas propostas, que aparecem com novas nomenclaturas. No entanto, esses documentos, ao tratarem sobre a relação entre os conhecimentos e as práticas pedagógicas, passaram a integrar as orientações das DCNEI/09, buscando, por exemplo, a formulação de estratégias que contemplem as 12 “experiências” indicadas no artigo 9º do documento. As 12 experiências que devem ser proporcionadas pelas práticas pedagógicas são:

- Promovam o conhecimento de si e do mundo por meio da ampliação de experiências sensoriais, expressivas, corporais que possibilitem movimentação ampla, expressão da individualidade e respeito pelos ritmos e desejos da criança;
- Favoreçam a imersão das crianças nas diferentes linguagens e o progressivo domínio por elas de vários gêneros e formas de expressão: gestual, verbal, plástica, dramática e musical;
- Possibilitem às crianças experiências de narrativas, de apreciação e interação com a linguagem oral e escrita, e convívio com diferentes suportes e gêneros textuais orais e escritos;
- Recriem, em contextos significativos para as crianças, relações quantitativas, medidas, formas e orientações espaço temporais;
- Ampliem a confiança e a participação das crianças nas atividades individuais e coletivas;
- Possibilitem situações de aprendizagem mediadas para a elaboração da autonomia das crianças nas ações de cuidado pessoal, auto-organização, saúde e bem-estar;
- Possibilitem vivências éticas e estéticas com outras crianças e grupos culturais, que alarguem seus padrões de referência e de identidades no diálogo e conhecimento da diversidade;
- Incentivem a curiosidade, a exploração, o encantamento, o questionamento, a indagação e o conhecimento das crianças em

relação ao mundo físico e social, ao tempo e à natureza;

- Promovam o relacionamento e a interação das crianças com diversificadas manifestações de música, artes plásticas e gráficas, cinema, fotografia, dança, teatro, poesia e literatura;
- Promovam a interação, o cuidado, a preservação e o conhecimento da biodiversidade e da sustentabilidade da vida na Terra, assim como o não desperdício dos recursos naturais;
- Propiciem a interação e o conhecimento pelas crianças das manifestações e tradições culturais brasileiras;
- Possibilitem a utilização de gravadores, projetores, computadores, máquinas fotográficas, e outros recursos tecnológicos e midiáticos.

(BRASIL, 2010, p. 25,26)

Essas experiências dizem respeito a relação com áreas específicas do conhecimento, entre elas, com o conhecimento histórico. Nas propostas de organização curricular, conhecimentos advindos das ciências da natureza e da sociedade (que em alguns casos contemplam as ciências humanas), frequentemente estão organizados em uma mesma área utilizando termos como “natureza e sociedade”. No caso das 10 propostas curriculares analisadas que apresentam áreas do conhecimento, elas foram identificadas sob os seguintes termos:

TABELA 14: Nomenclaturas identificadas para áreas do conhecimento que envolvem o tema “natureza e sociedade”

| | Município / ano de publicação da proposta curricular | Nomenclatura da área de conhecimento |
|---|---|--|
| 1 | Natal - RN (2008) | Eixo Natureza e sociedade |
| 2 | Rio de Janeiro- RJ (2010) | Ciências sociais e naturais |
| 3 | Rio Branco – AC (2012) | Conhecimento de temas da natureza, da sociedade e de suas relações |
| 4 | Brasília – DF (2013) | Interações com a Natureza e a Sociedade |
| 5 | Goiânia – GO (2014) | Conhecimentos do Patrimônio da Humanidade - Os Conhecimentos referentes às Ciências Humanas na Educação Infantil |
| 6 | Salvador – BA (2015) | Campo de experiência: Relação com Natureza, Sociedade e Culturas (mundo social; natureza e sustentabilidade; Diversidade cultural) |
| 7 | Florianópolis – SC | Núcleo de ações pedagógicas Relações Sociais e |

| | | |
|----|-----------------------|---|
| | (2015) | Culturais |
| 8 | Recife – PE (2015) | As crianças e a dimensão socioecológica / meio ambiente / Ambiente social e natural (usam os três termos para a mesma área) |
| 9 | Manaus – AM (2016) | Experiências Relacionais e Sociais |
| 10 | Fortaleza – CE (2016) | Campo de experiência: o eu o outro e o nós |

A explicitação sobre o desenvolvimento do trabalho nesses campos é realizada nas propostas curriculares por meio de textos e/ou quadros com objetivos de aprendizagem. Na análise realizada buscou-se identificar “se” e “de que forma” abordavam a aprendizagem histórica, inferindo a proposição de relação das crianças com o conhecimento histórico em áreas que articulam temas sobre “natureza e sociedade”, nos currículos dos seguintes municípios: Natal (2008), Rio Branco (2012), Brasília (2013), Goiânia (2014) e Salvador (2015).

As outras cinco propostas não apresentam nesse campo a possibilidade de relação das crianças com a dimensão do passado e/ou o circunscrevem à história da criança. Essa constatação levou a indagar sobre a presença da relação das crianças com o conhecimento histórico em outros campos do conhecimento, encontrando-a em 8 dos 10 currículos em proposições relacionadas as “linguagens artísticas”. Outra questão identificada diz respeito às orientações relacionadas ao desenvolvimento do sentido de temporalidade, que, com exceção do município de Goiânia (2014), podem ser caracterizadas como “noções temporais” vinculada ao âmbito de conhecimento da matemática. No próximo tópico serão apresentados resultados sobre como a aprendizagem histórica é abordada em propostas curriculares que a contemplam intencionalmente em um dos campos de conhecimento.

4.2.1 Propostas que anunciam um trabalho intencional com o conhecimento histórico: que aprendizagem histórica é essa?

Um dos resultados da análise sobre a questão da aprendizagem histórica em propostas curriculares brasileiras voltadas a Educação Infantil, foi a constatação da presença do conhecimento histórico. Ele permeia as proposições que envolvem, por

exemplo, a literatura, as linguagens artísticas, jogos e brincadeiras tradicionais, que visam a desconstrução de preconceitos, o desenvolvimento da identidade. Elementos que indicam potencialidades para o desenvolvimento da consciência histórica na Educação Infantil. No entanto, parece que tratar sobre a questão da aprendizagem histórica de crianças pequenas ainda é um tabu.

Isso se evidencia no fato de que apenas 5 das 14 propostas analisadas, contemplam, em diferentes medidas, orientações sobre a intencionalidade do trabalho com o conhecimento histórico. Na tabela abaixo constam os cinco municípios, a respectiva área de conhecimento que contempla a aprendizagem histórica e a estrutura como a orientação da área é apresentada:

TABELA 15: Municípios que contemplam orientações sobre o trabalho com o conhecimento histórico

| | Município / ano de publicação | Área do conhecimento | Estrutura de apresentação da área |
|---|--------------------------------------|--|---|
| 1 | Natal-RN (2008) | Eixo Natureza e Sociedade | <ul style="list-style-type: none"> - Texto sobre a área Quadro com: - Objetivos - Conhecimentos e habilidades - Sugestões de atividades - Recursos materiais |
| 2 | Rio Branco- AC (2012) | Conhecimento de temas da natureza, da sociedade e de suas relações | <ul style="list-style-type: none"> Tópicos que apresentam: - Objetivos, e para cada objetivo: - Conteúdos - Situações de aprendizagem |
| 3 | Brasília- DF (2013) | Interações com a Natureza e a Sociedade | <ul style="list-style-type: none"> - Texto sobre a área - Quadro de objetivos |
| 4 | Goiânia – GO (2014) | Conhecimentos do Patrimônio da Humanidade - Os Conhecimentos referentes às Ciências Humanas na Educação Infantil | <ul style="list-style-type: none"> Texto sobre a área com os seguintes subtítulos: - Os conhecimentos das ciências humanas na Educação Infantil - Saberes de domínio dos profissionais da educação - Saberes, vivências e experiências da criança em relação às Ciências Humanas na Educação Infantil |

| | | | |
|---|------------------------|--|---|
| | | | |
| 5 | Salvador- BA (2015) | Campo de experiência: Relação com Natureza, Sociedade e Culturas (mundo social; natureza e sustentabilidade; Diversidade cultural) | <ul style="list-style-type: none"> - Texto sobre a área Quadros que apresentam: - aprendizagens relativas ao mundo social / natureza e sustentabilidade/ Diversidade cultural <p>Tópicos que apresentam:</p> <ul style="list-style-type: none"> - ações pedagógicas relativas ao mundo social/ natureza e sustentabilidade/ Diversidade cultural |

A intencionalidade do trabalho com o conhecimento histórico, indica um rompimento com pressupostos que negam a possibilidade de aprendizagem das crianças com a dimensão do passado. Mas no rompimento com concepções que negavam a aprendizagem histórica de crianças pequenas, que possibilidades e/ou limites emergiram?

Por um lado, a negação da aprendizagem histórica não é explícita em nenhuma das propostas analisadas. Mesmo em propostas onde ela é omitida em áreas de conhecimento que tratam sobre “relações sociais e naturais”, o conhecimento histórico está presente implicitamente em outras áreas. A falta de orientações sobre a especificidade dessa aprendizagem, evidencia lacunas sobre as possibilidades de trabalho com a aprendizagem histórica.

Dentre as 5 propostas que abordam intencionalmente a relação das crianças com o conhecimento histórico, a especificidade da aprendizagem histórica nem sempre é evidente, visto que as áreas de conhecimento contemplam diferentes campos (nem sempre explicitados). Com exceção da proposta curricular do município de Goiânia (que explicita no nome da área que ela trata sobre conhecimentos das Ciências Humanas), as outras 4 capitais abordam os termos “natureza e sociedade” na nomenclatura.

Os documentos destes 4 municípios reproduzem nessas áreas, em diferentes medidas, objetivos de aprendizagem presentes no RCNEI (BRASIL, 1998, vol.III), no âmbito de experiência “Conhecimento de mundo”, eixo de trabalho “Natureza e Sociedade”. Esse eixo de trabalho é dividido em 5 blocos: “Organização dos grupos e seu modo de ser, viver e trabalhar”; “os lugares e suas paisagens”; “objetos e processos de transformação”; “os seres vivos” e “os fenômenos da natureza”.

No texto de introdução do eixo Natureza e Sociedade do referido documento, é anunciado que nele reúnem-se temas pertinentes ao “mundo social e natural”, em que a intenção é de que sejam trabalhados de forma integrada, respeitando as especificidades das fontes, abordagens e enfoques advindos dos diferentes campos das Ciências Humanas e Naturais (BRASIL, 1998, vol III, p. 163). Para cada um desses blocos são apresentados: “conteúdos” e “orientações didáticas”, e referindo-se a todos são fornecidas orientações como procedimentos e avaliação⁹⁸. Conhecimentos dos campos da História e Geografia são apresentados no bloco “Modos de ser, viver e trabalhar”, para o qual são dadas as seguintes orientações:

QUADRO 8: Proposição do RCNEI para o bloco “Modos de ser, viver e trabalhar” (BRASIL, 1998, vol.III p. 181,182)

ORGANIZAÇÃO DOS GRUPOS E SEU MODO DE SER, VIVER E TRABALHAR

As crianças, desde que nascem, participam de diversas práticas sociais no seu cotidiano, dentro e fora da instituição de educação infantil. Dessa forma, adquirem conhecimentos sobre a vida social no seu entorno. A família, os parentes e os amigos, a instituição, a igreja, o posto de saúde, a venda, a rua entre outros, constituem espaços de construção do conhecimento social. Na instituição de educação infantil, a criança encontra possibilidade de ampliar as experiências que traz de casa e de outros lugares, de estabelecer novas formas de relação e de contato com uma grande diversidade de costumes, hábitos e expressões culturais, cruzar histórias individuais e coletivas, compor um repertório de conhecimentos comuns àquele grupo etc.

Os conteúdos deste bloco são:

- participação em atividades que envolvam histórias, brincadeiras, jogos e canções que digam respeito às tradições culturais de sua comunidade e de outras;
- conhecimento de modos de ser, viver e trabalhar de alguns grupos sociais do presente e do passado;
- identificação de alguns papéis sociais existentes em seus grupos de convívio, dentro e fora da instituição;
- valorização do patrimônio cultural do seu grupo social e interesse por conhecer diferentes formas de expressão cultural.

ORIENTAÇÕES DIDÁTICAS:

O trabalho com estes conteúdos pode fomentar, entre as crianças, reflexões sobre a diversidade de hábitos, modos de vida e costumes de diferentes épocas, lugares e povos, e propiciar o conhecimento da diversidade de hábitos existentes no seu universo mais próximo (as crianças da própria turma, os vizinhos do bairro etc.). Esse trabalho deve incluir o respeito às diferenças existentes entre os costumes, valores e hábitos das diversas famílias e grupos, e o reconhecimento de semelhanças. Deve se ter sempre a preocupação para não expor as crianças a constrangimentos e não incentivar a discriminação. O professor deve eleger temas que possibilitem tanto o conhecimento de

⁹⁸ Referindo-se a todos os blocos são apresentados os subtítulos: “Presença dos conhecimentos sobre Natureza e Sociedade na Educação Infantil: ideias e práticas correntes”; “A criança a Natureza e a Sociedade”; Objetivos (0 a 3 anos e 4 a 6 anos); Criança de quatro a seis anos (procedimentos indispensáveis); Orientações gerais para o professor; Diversidade de recursos materiais; Diferentes formas de sistematização dos conhecimentos; Cooperação; Atividades permanentes (jogos e brincadeiras; projetos); Organização do espaço; Avaliação Registro e avaliação formativa.

hábitos e costumes socioculturais diversos quanto a articulação com aqueles que as crianças conhecem, como tipos de alimentação, vestimentas, músicas, jogos e brincadeiras, brinquedos, atividades de trabalho e lazer etc. Assim, as crianças podem aprender a estabelecer relações entre o seu dia-a-dia e as vivências socioculturais, históricas e geográficas de outras pessoas, grupos ou gerações. É importante que as crianças possam também aprender a indagar e a reconhecer relações de mudanças e permanências nos costumes. Para isso, as vivências de seus pais, avós, parentes, professores e amigos podem ser de grande ajuda. Nesse caso, a intenção é que reflitam sobre o que é específico da época em que vivem e da cultura compartilhada no seu meio social.

A presença do bloco “Modos de ser, viver e trabalhar” nesse documento nacional abre possibilidades para um trabalho intencional com a História na Educação Infantil. A compreensão de que a criança participa e aprende nas práticas sociais de seu cotidiano e de que a instituição escolar pode contribuir com a ampliação dessas experiências também pela perspectiva da historicidade, representa potencialidades para a aprendizagem histórica.

Dentre os 4 conteúdos elencados, o primeiro “participação em atividades que envolvam histórias, brincadeiras, jogos e canções que digam respeito às tradições culturais de sua comunidade e de outras”, elenca elementos que constituem as culturas infantis⁹⁹, que estão presentes no cotidiano da Educação Infantil, nem sempre percebidos em seu potencial para o desenvolvimento do pensamento histórico. O segundo é importante por indicar a possibilidade de conhecer “modos de ser, viver e trabalhar” considerando também a dimensão do passado. O terceiro refere-se a identificação de papéis sociais, conteúdo presente também em currículos baseados em círculos concêntricos, e que pode remeter a essa ideia se trabalhado de maneira isolada do contexto apresentado no documento. O quarto aborda a valorização do patrimônio cultural do seu grupo social e o interesse por conhecer diferentes formas de expressão cultural. Não há uma definição do que se comprehende por patrimônio cultural, o objetivo de valorização do que é tomado como patrimônio cultural pode remeter a diferentes formas de compreensão sobre o que é aprender e ensinar história.

⁹⁹ De acordo com Barbosa podem ser definidas como culturas infantis: “Além de promoverem sua formação através de suas interações, as crianças também produzem culturas. Tal afirmação implica compreender que, brincando, são capazes de agirem incorporando elementos do mundo no qual vivem. Através de suas ações lúdicas, de suas primeiras interações com e no mundo brincando consigo mesmas e com seus pares, produzem outra forma cultural de estabelecer relações sociais. Essas ações e interações, geralmente lúdicas, são denominadas de culturas infantis e são transmitidas através de gerações de crianças.” (BARBOSA, 2009b, p.24)

Nesse sentido, as orientações didáticas apresentam algumas possibilidades e limites. As possibilidades de pensar a aprendizagem histórica na Educação Infantil são proporcionadas ao indicar que docentes fomentem reflexões sobre a diversidade das práticas sociais considerando sua dimensão histórica, de que elejam temas que proporcionem não apenas o conhecimento sobre a diversidade de práticas sociais no presente, mas também da articulação com experiências históricas. Entre processos importantes para a aprendizagem histórica consta que as crianças aprendam a indagar e reconhecer relações de mudanças e permanências, para Rüsen o pensamento histórico sempre começa com uma pergunta, indagações que podem inaugurar novas perspectivas da noção histórica nas quais a experiência do passado possa ser introduzida de maneira nova (RÜSEN, 2014, p. 78).

No entanto, diferente do que é anunciado, não constam “as especificidades das fontes, abordagens e enfoques advindos dos diferentes campos”, o que compromete a compreensão sobre como é possível a aprendizagem histórica. Essa ausência de especificidade também foi identificada nas propostas curriculares de Natal (2008), Rio Branco (2012), Brasília (2013) e Salvador (2015), que fazem apropriações desse documento.

A proposta curricular de Natal (2008) apresenta em três parágrafos as orientações para a área “Natureza e sociedade”, reiterando o que consta no RCNEI ao afirmar que nele estão reunidos “temas pertinentes ao mundo social e natural que devem ser trabalhados de forma integrada, considerando as especificidades dos diferentes campos das ciências humanas e naturais” (NATAL, 2008, p. 46), também sem tratar sobre essas especificidades. Em seguida advertem sobre o trabalho com “conteúdos sociais” estarem circunscritos as datas comemorativas:

É lamentável que em muitas práticas pedagógicas os conteúdos sociais estejam relacionados apenas às datas comemorativas (Dia das Mães, Dia do Índio, Páscoa, Dia do Soldado, Dia da Bandeira, Carnaval, etc.), quando as crianças colorem desenhos mimeografados, são fantasiadas (coelhinhos, soldados, índios, entre outros) e cantam músicas, sem aprofundamento, discussão e reflexão crítica sobre os temas. (NATAL, 2008, p. 47)

Essa advertência também está presente no RCNEI ao tratar sobre “ideias e práticas correntes” com temas do eixo Natureza e Sociedade na Educação Infantil. Cabe lembrar que nos currículos de Integração Social, as datas comemorativas

também possuíam um lugar de destaque, e como indicam Nadai e Bittencourt, havia a negação da possibilidade das crianças aprenderem história, constando uma aprendizagem fundamentada nos círculos concêntricos e limitada a realidade imediata, ao mesmo tempo em que pelas datas comemorativas se reverenciavam determinadas “figuras heroicas”, seleção de eventos históricos e festas cívicas, apresentadas isoladas do contexto histórico em que viveram e dos movimentos que participaram e que implicitamente reproduziam uma concepção de história (NADAI; BITTENCOURT, 1988).

Portanto, o significado do que seria “aprofundamento, discussão e reflexão crítica” sobre o trabalho e seleção de datas comemorativas, necessitaria evidenciar também os processos de aprendizagem histórica envolvidos. No entanto, a estrutura curricular do município segue a divisão proposta pelo documento nacional, reproduzindo como “conhecimentos e habilidades” o que são apresentados como “conteúdos” no RCNEI. Ao lado de “conhecimentos e habilidades” são apresentadas “sugestões de atividades” que contemplam os blocos “Modos de ser e viver e trabalhar” e “Os lugares e suas paisagens”:

- SUGESTÕES DE ATIVIDADES

- Investigação sobre a diversidade de hábitos, modos de vida e costume de diferentes épocas, lugares e povos, propiciando o conhecimento da diversidade dentro do universo mais próximo da criança (costumes do bairro, das famílias das crianças etc.), reconhecendo semelhanças e diferenças.
- Atividades que proporcionem o conhecimento de hábitos e costumes diversos, articulados com aqueles que as crianças já conhecem, como tipos de alimentação, vestimentas, músicas, jogos, brincadeiras, brinquedos, atividades de trabalho e lazer, estabelecendo relações entre o que vivenciam e os modos de vida de outras pessoas e grupos.
- Utilização de relatos, conversas com as pessoas da comunidade, observação de fotos antigas, documentários, filmes e cartões postais, estabelecendo relações com os componentes atuais naturais e construídos da paisagem.
- Observação dos fenômenos da natureza e suas alterações (variação do dia, estações do ano, época de festas etc.) que influenciam no modo de vida das pessoas (morar, trabalhar, se divertir etc.), estabelecendo relações entre as mudanças.
- Atividades de contato com representações espaciais (croquis, mapas, plantas das ruas, globo terrestre, maquetes etc.)
- Brincadeiras de caça ao tesouro através de desafios relacionados à representação gráfica do espaço, utilizando características da linguagem gráfica aplicada à cartografia. (NATAL, 2008, p. 60) [grifo nosso]

Nessas proposições não há diferença na abordagem sobre o presente ou o passado, as sugestões de atividades abrem oportunidade para o trabalho com a experiência histórica, mas revelam limites sobre como esse trabalho pode ser realizado. Na sugestão em destaque, evidenciam-se elementos que poderiam ser abordados como fontes históricas, no entanto, a proposição não contempla como podem ser trabalhados e impõe sua função: “estabelecer relações com os componentes atuais naturais e construídos da paisagem”.

Na proposta curricular do município de Rio Branco, no eixo “Conhecimento de temas da natureza, sociedade e de suas relações”, há apenas um objetivo em que as orientações tratam sobre a relação das crianças com o conhecimento histórico: “Estabelecer algumas relações entre o modo de vida característico de seu grupo social e de outros grupos” (RIO BRANCO, 2012, p. 97). Para o alcance desse objetivo são propostos como conteúdos:

- Conhecimento de histórias, brincadeiras, jogos, objetos e canções que digam respeito às tradições culturais de sua comunidade.
- Observação de semelhanças e diferenças entre diversos objetos e seus materiais, ou materiais que vêm da natureza.
- Conhecimento de modos de ser, viver e trabalhar de membros de sua família.
- Informações sobre os modos de ser, viver e trabalhar de um ou mais grupos sociais do presente e do passado.
- Identificação de alguns papéis sociais existentes nos grupos de convívio dentro e fora da escola. (RIO BRANCO, 2012, p. 97)

Esses conteúdos revelam apropriações do que é proposto no eixo “Natureza e Sociedade” no RCNEI. Junto a eles são propostas atividades sugeridas como “boas situações de aprendizagem”:

- Situações que possibilitem o levantamento do repertório de brincadeiras, histórias, jogos, objetos e canções das crianças hoje, para compará-las com outras épocas, verificando mudanças e permanências.
- Situações em que as crianças tenham contato com objetos de diferentes épocas, culturas e grupos sociais, analisando materiais de que são produzidos, detalhes, formas e cores, usos possíveis etc;
- Situações nas quais as crianças possam conhecer melhor a sua própria história e da sua família. (...)
- Situações nas quais as crianças possam conhecer como viviam as pessoas em outras épocas e possam estabelecer semelhanças e diferenças com as que conhecem: entrevista com algum avô/avó, bisavô/bisavó para saber como viviam, do que brincavam etc; observação de fotos e outras imagens (de revistas, livros e outros portadores) que retratem pessoas em outras épocas; apreciação de filmes de época; leitura, pelo professor, de histórias que evidenciem como era o tempo passado; jogo simbólico com temas de

personagens de outras épocas, conhecidos por meio das histórias lidas pelo professor; rodas de conversa sobre as observações e ideias das crianças a respeito das diferenças entre passado e presente etc. (RIO BRANCO, 2012, p. 98)

Há uma ampliação na proposta de aprendizagem histórica em relação ao documento do RCNEI. É possível apontar os elementos das culturas infantis em sua potencialidade como fontes históricas, ao serem propostas sua análise em relação a mudanças e permanências. As proposições de “conhecer” e “estabelecer diferenças e semelhanças” sobre outras experiências humanas no tempo, ao indicarem a realização desse processo através de entrevistas, análise de fotografias e imagens, filmes, também abrem possibilidades para uma aprendizagem histórica não pautada apenas na narrativa fornecida pelo/a professor/a, mas pelo trabalho realizado com fontes. Outra questão importante é evidenciar a literatura como meio de “descoberta do passado”. A literatura infantil recebe grande atenção em todas as propostas analisadas, no entanto, apenas a de Rio Branco evidencia sua possibilidade para a aprendizagem histórica. Segundo Cooper o trabalho com a literatura contribui também para

ajudar as crianças a identificarem as características comuns e também as razões para as diferenças: por que os papéis de gênero podem estar invertidos nas versões atuais, ou por que a história pode ser recontada na perspectiva do vilão ou ocorrer num contexto contemporâneo? E há evidências que ao discutir tais interpretações, as crianças aprendem a diferenciar entre o fato e a ficção. (COOPER, 2006, p. 181)

As proposições de “jogo simbólico” e “rodas de conversa” são estratégias de aprendizagem significativas para a aprendizagem histórica. De acordo com Oliveira (2013), que analisou a potencialidade da proposição de Cooper (2002; 2006; 2012) sobre jogos simbólicos, para o desenvolvimento da consciência histórica de crianças pequenas:

Ao aplicarem seus conhecimentos nas zonas de jogo, as crianças constroem e podem demonstrar como estão construindo suas “imagens sobre o passado” seu significado constituído a partir da interpretação das diferentes evidências sobre a experiência do passado. Percebe-se nestas propostas a inter-relação entre o aumento da experiência e da interpretação histórica. O processo de aprender sobre a experiência do passado a partir das evidências, amplia as possibilidades de significação deste, a habilidade de compreender o passado. Estes significados são expressos através

da narrativa. Ao conversar sobre a validade dos fatos ou na construção da interpretação das histórias a partir dos jogos imaginativos, as crianças são oportunizadas a explicarem estas interpretações. Nestas situações, constituem e demonstram qual sua compreensão de mudança temporal e como constroem seus argumentos para interpretá-la. (OLIVEIRA, 2013, p.48, 49)

No entanto, ainda que haja potencialidade para um trabalho com fontes históricas, para a construção de interpretações históricas e explicações através da identificação de evidências e realização de inferências, esses processos não são explícitos e aparecem de maneira fragmentada, voltadas a determinados conteúdos. Um exemplo dessa fragmentação se evidencia na proposta sobre a análise de objetos de diferentes épocas, o qual circunscreve a observação as características físicas e não como fontes históricas que permitem investigar experiências humanas de outros contextos históricos.

A proposta de Salvador (2015) está organizada em “campos de experiência”, sendo um deles denominado: “Relação com Natureza, Sociedade e Culturas”. Este está dividido em “Mundo Social; Natureza e Sustentabilidade; e Diversidade cultural”, apresentando “aprendizagens” e “ações pedagógicas” para cada um dos subtemas. Foram identificadas proposições relacionadas ao conhecimento histórico em “Mundo Social” e “Diversidade Cultural”:

Mundo Social:

Aprendizagens

- Conhecer modos de ser, viver e trabalhar de alguns grupos sociais do presente e do passado.
- Reconhecer algumas características de objetos produzidos em diferentes épocas e por diferentes grupos sociais.

Ações pedagógicas relativas ao mundo social

Ofereçam às crianças repertórios sobre modos de ser, viver e trabalhar de alguns grupos sociais do presente e do passado. (SALVADOR, 2015, p. 116) [grifo nosso]

Diversidade cultural

Aprendizagens:

- Conhecer brinquedos e brincadeiras de outras épocas

Ações pedagógicas relativas a diversidade cultural:

- Possibilitem às crianças conhecerem brincadeiras, parlendas, produções artísticas, cantigas e histórias de diferentes culturas: africana, europeia, oriental, indígena e outras.
- Promovam situações envolvendo os saberes familiares e a cultura comunitária.
- Pesquisem com as crianças sobre a cultura local e a herança familiar.
- Promovam situações para as famílias compartilharem suas histórias e saberes.

- Organizem passeios a museus, espaços culturais do bairro e da cidade, e promovam entrevistas, etc. (SALVADOR, 2015, p. 118) *[grifo nosso]*

Constata-se nessa proposta curricular apropriações do documento nacional (RCNEI), expansão de objetivos que dizem respeito a diversidade cultural (questão colocada nas DCNEI/09) e, no entanto, a ausência de orientações sobre como é possível a aprendizagem histórica. Essa fica limitada a relação da criança com a experiência do passado, sem explicitações sobre o que significa “conhece-las”, que podem remeter a diferentes formas aprender a interpretar essas experiências históricas.

O documento do município de Brasília, na área de conhecimento denominada “Interações com a natureza e sociedade”, indica no texto da área que:

Importa abordar os acontecimentos, manifestações culturais e relações sociais em determinadas condições para dar noção de tempo, espaço e até de consequências. Conhecer a própria história e a história da humanidade e construir sua identidade coletiva também são prerrogativas dessa abordagem. Além disso, lembremos que a criança, por ser um sujeito histórico-social, também produz história e cultura. (BRASÍLIA, 2013, p. 144)

Essa afirmação indica a relevância da relação da criança com o conhecimento histórico para o desenvolvimento da identidade (individual e coletiva) e ressalta a concepção da criança como sujeito histórico-social. No entanto, a análise de objetivos propostos nesse currículo chamam a atenção para a importância de que sejam explicitadas concepções sobre história e aprendizagem histórica. A concepção de história presente em alguns objetivos, indicam uma forma de constituição tradicional de sentido histórico:

- Identificação da evolução dos meios de transporte.
- Distinção dos diferentes tipos de moradia, desde os tempos das cavernas até os atuais, relacionando-os aos materiais de que são construídas, bem como aos aspectos simbólicos (ideia de lar), econômicos e culturais das construções. (BRASÍLIA, 2013, p. 146) *[grifo nosso]*

Meios de transporte e tipos de moradia podem ser caracterizados no contexto em que são empregados nos objetivos, como conceitos históricos:

exprimem, explícita ou implicitamente, a qualidade temporal de estados de coisas do passado humano, qualidade que esses estados

de coisas possuem numa determinada relação de sentido e significado com o presente e o futuro (RÜSEN, 2007, p. 92).

As orientações apresentadas para trabalhar a historicidade desses elementos (evidenciados nos termos colocados em destaque), indicam formas de tornar presente o passado humano no construto de sentido de uma história enquanto fator de orientações cultural, ao qual, de acordo com a teoria de Rüsen podem ser aproximados da forma de constituição de sentido histórico do modo tradicional, onde o tempo é eternizado enquanto sentido (RÜSEN, 2015, p. 207, 211):

Apresentações históricas que seguem essa lógica servem para confirmar e reforçar essa continuidade. A representação do fluxo temporal determinante da *narrativa tradicional* é a da duração na mudança. Comunicativamente, tais histórias tradicionais são tratadas no modo de um entendimento sempre reproduzido, e a reproduzir, acerca da validade do ordenamento do mundo das origens. Em termos de constituição da identidade, funcionam como incitação a assumir ordenamentos do mundo originário, previamente dados. Elas conformam mimeticamente a subjetividade humana. Tais histórias são relativamente pobres de experiência, pois recorrem somente aos conjunto de experiência válidos para a respectiva comunidade humana, abstraindo, por conseguinte, de todas as demais possibilidades de formatação diversa do mundo da vida humana. O sem-número de transformações do acontecimento temporal do mundo humano é paralisado na duração de um acontecimento normativo-paradigmático (o tempo originário). (RÜSEN, 2015, p. 207)

Essa concepção de história não é evidente em todos os objetivos que abordam a relação com o conhecimento histórico, mas na ausência de orientações mais específicas sobre o processo de aprendizagem histórica, lançam dúvidas sobre as possíveis interpretações de como podem ser trabalhadas outras proposições, como:

- Conhecimento, reconhecimento e valorização da história, das formas de expressão e do patrimônio cultural local e de outros grupos sociais.
- Reconhecimento e valorização da história, das formas de expressão e do patrimônio cultural de outros grupos sociais
- Participação na celebração de datas comemorativas, desde que associadas à história e às tradições, e discutidos os motivos pelos quais são comemoradas. (BRASÍLIA, 2013, p. 146)

O objetivo que trata sobre o patrimônio cultural também é abordado no RCNEI. De acordo com a definição que consta na Constituição Federal, o

“patrimônio cultural” refere-se aos “bens de natureza material e imaterial, tomados individualmente ou em conjunto, portadores de referência à identidade, à ação, à memória dos diferentes grupos formadores da sociedade brasileira” (BRASIL, 1988, artigo 216)¹⁰⁰, portanto constituem e evidenciam elementos da cultura histórica. Eles podem dizer respeito a uma estátua em frente à escola pela qual se homenageia um ditador, ou a um museu que permite narrar a constituição da cultura afro-brasileira. As possibilidades de abordar tais experiências históricas com as crianças, de maneira que contribuam para a formação histórica na perspectiva da humanização, não pode estar pautada numa aprendizagem histórica que vise apenas o “reconhecimento e valorização”, assim como o trabalho com datas comemorativas não torna-se menos passível de reproduzir estereótipos, preconceitos ou interpretações históricas fragmentadas e tendenciosas por estarem associados à história e às tradições, o que reitera a importância do debate sobre a aprendizagem histórica de crianças da Educação Infantil.

Nos objetivos abaixo, percebe-se a apropriação do conteúdo do RCNEI que aborda as culturas infantis, mas também a ampliação de orientações em relação ao documento nacional, que permitem explorar a historicidade de elementos que constituem o presente das crianças, assim como sugerem meios pelos quais as crianças possam interpretar as mudanças temporais:

- Participação em atividades que envolvam histórias, brincadeiras, jogos e canções que digam respeito às tradições culturais de sua comunidade e de outros grupos.
- Identificação de elementos do passado no presente da vida cotidiana (língua, expressões, costumes, artefatos).
- Reconhecimento das transformações socioculturais por meio de visitas a museus, participação em eventos, exposições artísticas e fotográficas, narração de histórias, entre outros. (BRASÍLIA, 2013, p. 146)

¹⁰⁰ De acordo com a Constituição Federal, “patrimônio cultural” é definido como “os bens de natureza material e imaterial, tomados individualmente ou em conjunto, portadores de referência à identidade, à ação, à memória dos diferentes grupos formadores da sociedade brasileira, nos quais se incluem”: I - as formas de expressão; II - os modos de criar, fazer e viver; III - as criações científicas, artísticas e tecnológicas; IV - as obras, objetos, documentos, edificações e demais espaços destinados às manifestações artístico-culturais; V - os conjuntos urbanos e sítios de valor histórico, paisagístico, artístico, arqueológico, paleontológico, ecológico e científico. (BRASIL, 1988, artigo 216)

As propostas curriculares analisadas nesse tópico apresentam potencialidades em relação a aprendizagem histórica ao contemplarem propostas intencionais de relação das crianças com o conhecimento histórico. No entanto, essas proposições se dão em objetivos de maneira fragmentada, não constando a explicitação de pressupostos epistemológicos que fundamentam as áreas articuladas sob os termos “natureza e sociedade”, incidindo também sobre as proposições que envolvem o conhecimento histórico, limitando possibilidades de contribuição para intervenções em processos de aprendizagem histórica em diferentes contextos das práticas pedagógicas na Educação Infantil.

No próximo tópico será apresentada a análise do documento do município de Goiânia, que traz uma proposta para o trabalho com as Ciências humanas que se diferencia das demais e indica caminhos de articulação entre os debates do campo da Educação Infantil e de campos específicos do conhecimento, como a História.

4.2.1.1 Aprendizagem histórica e pedagogia da infância: possibilidades identificadas em uma proposta curricular da Educação Infantil

O documento curricular do município de Goiânia (2014) apresenta uma proposta de trabalho com conhecimentos das Ciências Humanas que se diferencia das demais identificadas. Como apontado na análise dos quatro currículos que abordam de maneira intencional a relação das crianças com o conhecimento histórico, apenas o do município de Natal (2008) menciona que o campo que trata sobre “relações sociais e naturais” como área do conhecimento, integra as Ciências Humanas. Esse é também o documento que faz uma apropriação mais próxima do documento nacional RCNEI (BRASIL, 1998), onde essa afirmação também é realizada. Em nenhum dos 4 currículos é apresentado (explicitado) o lugar das Ciências Humanas nas práticas pedagógicas.

Na proposta curricular do município de Goiânia a relação com conhecimentos de áreas específicas está organizada em Linguagens (Oral; Escrita; Corporal; Artísticas; e Musical) e Conhecimento do Patrimônio da Humanidade (Ciências

Humanas, Ciências Naturais; Ciências Exatas)¹⁰¹. Essa organização curricular está fundamentada no campo da Pedagogia da Infância, apresentando como base epistemológica a Teoria Histórico-Cultural:

O pressuposto político e pedagógico que orienta a política pública para a Educação Infantil na Rede Municipal de Educação de Goiânia afirma-se na **Pedagogia da Infância** como um campo de estudos que reconhece a condição social da infância e da criança, ao mesmo tempo em que postula uma ação pautada nos princípios de uma educação para a cidadania. Nesse sentido, a Pedagogia da Infância apresenta como base epistemológica a Teoria Histórico-Cultural reconhecendo a necessidade de articulação de diferentes campos teóricos – Sociologia, Antropologia, Psicologia, Educação e História – para compreender o sujeito criança.

A Pedagogia da Infância tem como objeto de estudo a criança em si mesma e em seus processos relacionais, ou seja, toma como ponto de partida o reconhecimento das crianças a partir de seus modos socialmente constituídos de pensar, agir, expressar, participar, se colocar no mundo e, além disso, reconhece a infância como tempo social da vida situado em contextos sociais e históricos. Enquanto ação educativa e pedagógica, procura romper com a lógica da escolarização tradicional e avança no sentido de entender o espaço educativo como “espaço-tempo” em que diferentes sujeitos interagem possibilitando a aprendizagem, o desenvolvimento e a formação humana. (GOIÂNIA, 2014, p. 12)

Afirmando que o objetivo da proposta se destina a garantir que as crianças aprendam, desenvolvam e afirmem-se humanas (GOIÂNIA, 2014, p. 49), os pressupostos da Pedagogia da Infância não são tomados apenas para a definição das concepções sobre criança, infância e Educação Infantil. Nesse sentido, a Teoria histórico-cultural fundamenta a construção dessas concepções, no sentido de compreender a criança concreta, “como sujeito histórico, de classe, social, cultural e da experiência” (GOIÂNIA, 2014, p. 60), enfatizando a preocupação com o desenvolvimento de práticas pelas quais a criança se compreenda como sujeito histórico, indicando que para isso é preciso que a Educação Infantil “amplie, diversifique e complexifique os conhecimentos das crianças” (GOIÂNIA, 2014, p. 15).

A concepção de criança como sujeito histórico ou sócio-histórico, que segundo Barbosa (2010) indica vínculo com a teoria vigotskyana, pode ser inferida

¹⁰¹ A relação com conhecimentos de áreas específicas é apresentada no capítulo 2 “Por um Currículo que Amplie, Diversifique e Complexifique os Conhecimentos das Crianças”. Também são exemplos de temas contemplados nessa proposta curricular a sexualidade infantil, a relação com as tecnologias, práticas promotoras da igualdade racial, escuta e participação das crianças, a relação com as famílias e sobre inclusão, abordados no capítulo 4 “Educação Infantil de Qualidade Social: Conquistas, Desafios e Perspectivas”.

nas propostas analisadas¹⁰². No entanto, como revelado no referido estudo, é comum a presença de diferentes perspectivas teóricas e concepções em uma mesma proposta curricular, assim como a desarticulação entre o que é anunciado e como ocorre a operacionalização da organização curricular. Desta forma, a criança é concebida como sujeito histórico, mas não são consolidadas nos documentos propostas de relação com o conhecimento que indiquem a preocupação de desenvolver nas crianças tal compreensão.

Nos debates do campo da Educação Infantil, no que tange a relação das crianças com o conhecimento, foram apresentadas no capítulo 2 deste trabalho controvérsias acerca das formas pelas quais essa questão tem sido compreendida. Há críticas do campo da Pedagogia Histórico-crítica sobre a perspectiva espontaneísta que estaria se constituindo pela produção acadêmica que tem como referência a Pedagogia da Infância. Por outro lado, produções do campo da Pedagogia da Infância questionam a ideia de transmissão de conhecimentos e se opõe a uma forma escolar, organizada por disciplinas, característica do Ensino Fundamental; divergências que tem fomentado lacunas em proposições acerca da relação das crianças com o conhecimento.

Nesse sentido, o documento do município de Goiânia apresenta uma proposição com uma fundamentação teórica que abrange a concepção de criança, infância e Educação Infantil, e de aprendizagem e desenvolvimento, construindo uma proposição de relação das crianças com o conhecimento articuladas a essas concepções. Desta forma, indica-se no documento que a relação das crianças com conhecimentos que constituem o patrimônio da humanidade, não se referem a conteúdos escolares, mas à apropriação do que se produziu em termos de conhecimentos necessários para a compreensão dos fenômenos sociais e naturais, “o que requer dos sujeitos uma postura para observar, compreender e sistematizar o mundo” (GOIÂNIA, 2014, p. 84). Destarte, conhecimentos que constituem as Ciências Humanas, são compreendidas como possibilidade de que

mediante o estudo de diferentes culturas e sujeitos, em tempos e espaços diversos – que a criança amplie e desmistifique a sua visão

¹⁰² As propostas curriculares de Manaus e Rio de Janeiro não trazem definições sobre as concepções de criança, aprendizagem e desenvolvimento. No documento de Manaus há uma menção a “sujeito de direitos” ao se referir ao Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e uma menção a sujeito histórico ao se referir a educação infantil do/no campo.

de mundo, geralmente permeada por preconceitos oriundos do senso-comum (MASCARENHAS, 2007). Essas ciências auxiliam a criança a refletir sobre a vida em sociedade, as relações sociais, culturais e étnico-raciais, a relação homem/natureza/ sociedade, relações que permeiam o seu cotidiano, mas que estão ancoradas numa dimensão de tempo e espaço que extrapolam o presente imediato e a localidade geográfica em que a criança, a família, a instituição e o profissional da educação estão inseridos. O trabalho pedagógico com as ciências humanas na Educação Infantil deve partir, ainda, de problemas, de fatos presentes na realidade vivida pela criança. Todavia é necessário considerar que os problemas e os fatos vividos devem ser tratados e compreendidos como expressões das relações sociais e culturais mais amplas que constituem a ação humana (materialidade histórica) em tempos e espaços próximos e distantes da realidade observada e vivida cotidianamente. (GOIÂNIA, 2014, p. 86)

Ao tratar sobre a possibilidade de aprendizagem de conhecimentos das ciências humanas na Educação Infantil, no documento é afirmado que pesquisas de Penteado (1994)¹⁰³ e Bittencourt (2004)¹⁰⁴ indicam que é possível ensinar essa “linguagem científica por meio de projetos de trabalho específicos que partam de conceitos espontâneos já formulados pelas crianças” (GOIÂNIA, 2014, p. 85). A proposição também se fundamenta nas orientações das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, tanto em relação a perspectiva teórico-metodológica¹⁰⁵, quanto pelo objetivo de que a criança se aproprie

[...] das contribuições histórico-culturais dos povos indígenas, afrodescendentes, asiáticos, europeus e de outros países da América; [...] o reconhecimento, a valorização e a interação das crianças com as histórias e as culturas, africanas, afro-brasileiras, bem como o combate ao racismo e à discriminação; [...] proporcionando uma relação viva com os conhecimentos, crenças, valores, concepções de mundo e as memórias de seu povo” (BRASIL, 2009b¹⁰⁶, p. 3 apud GOIÂNIA, 2014, p. 85).

¹⁰³ PENTEADO, Heloísa Dupas. **Metodologia do ensino de História e Geografia**. São Paulo: Cortez, 1994.

¹⁰⁴ BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de história: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2004.

¹⁰⁵ “As orientações presentes nas Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil - DCNEI evidenciam o sentido e a referência das ciências humanas na construção do conhecimento, nos espaços formais de Educação Infantil. De acordo com as DCNEI, Art. 8, as instituições devem “[...] ter como objetivo garantir à criança acesso aos processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens, assim como o direito à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com as outras crianças” (BRASIL, 2009b, p. 2).” (GOIÂNIA, 2014, p.85)

¹⁰⁶ BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB n. 5, de 17 de dezembro de 2009. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.

A proposta para esta área está organizada em textos que tratam sobre: (introdução) “Os conhecimentos referentes às Ciências Humanas na Educação Infantil”; 2. “Saberes de domínio dos profissionais da educação”; 3. “Saberes, vivências e experiências da criança em relação às Ciências Humanas na Educação Infantil”.

O primeiro texto aborda a relevância e possibilidades dos conhecimentos desse campo, a partir das DCNEI/09 e de autores/as como Penteado (1994), Bittencourt (2004); Mascarenhas (2007)¹⁰⁷; e Bezerra (2004)¹⁰⁸. Indica que o foco principal é possibilitar à criança o acesso e a apropriação dos conhecimentos socialmente elaborados pela humanidade, o estudo e a reflexão crítica sobre diferentes grupos humanos, as relações estabelecidas por eles, suas histórias, as formas de organização social, a resolução de problemas, bem como conhecimentos de hábitos e costumes de diferentes grupos sociais e étnicos, no intuito de compreender os homens e sua ação no tempo (GOIÂNIA, 2014, p. 87). Para isso, indicam que sejam desenvolvidos projetos de trabalho realizados de forma interdisciplinar, por meio de conteúdos e conceitos que permitam o diálogo entre saberes produzidos pelas diversas áreas do conhecimento, advertindo que o domínio do campo epistemológico é incumbido aos docentes e não as crianças.

Ao se referir ao saberes de domínio dos profissionais da educação, é orientado no documento que os temas trabalhados nos projetos sejam ancorados pelos conceitos: *sujeito histórico, tempo, espaço, cultura e sociedade*, apontados como conceitos que possibilitarão as crianças construírem um repertório de informações e conhecimentos que auxiliam na leitura e análise da realidade social, histórica, geográfica, e na construção da identidade cultural e social (GOIÂNIA, 2014, p. 87).

Brasília: Diário Oficial da União, 2009b. Disponível em: http://www.seduc.ro.gov.br/portal/legislacao/RESCNE005_2009.pdf

¹⁰⁷ MASCARENHAS, Ângela Cristina Belém. **As ciências humanas no ensino básico.** Goiânia: UCG, 2007.

¹⁰⁸ BEZERRA, Holien Gonçalves. **Ensino de história: conteúdos e conceitos básicos.** In: KARNAL, Leandro (Org.). *História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas.* São Paulo: Contexto, 2004.

À concepção de sujeito histórico são articulados os conceitos de identidade e dimensão temporal indicando que, no trabalho com as crianças, trabalhar com esse conceito pressupõe:

explicitar para criança que toda ação humana foi, intencionalmente ou não, desencadeada por um sujeito – homens, mulheres, crianças, instituições. Pressupõe, também, reconhecer que a criança é um sujeito histórico e que cabe à instituição educacional contribuir para que esta identidade seja reafirmada por meio de uma intervenção pedagógica que perceba, teórica e empiricamente, quem é esta criança para além do nome e da história imediata de vida. Dessa maneira, é possível compreendê-la como sujeito histórico de um tempo marcado por contradições que interferem diretamente em sua aprendizagem e seu desenvolvimento, bem como nas relações que essa criança estabelece com o outro e com a cultura. (GOIÂNIA, 2014, p. 87)

Nas orientações relacionadas ao conceito de tempo, o documento enfatiza a importância para que as crianças apreendam movimentos de mudanças, permanências e rupturas que permeiam a vida em sociedade e que percebam o mundo e as pessoas como sujeitos históricos inseridos em diferentes temporalidades (GOIÂNIA, 2014, p. 88). Propõe que sejam trabalhadas diferentes dimensões do tempo, não se limitando a mensuração e sim incentivando que as crianças *pensem e narrem* sobre suas experiências temporais, sem limitá-las à realidade sua imediata e orientando que nesse processo os meninos e meninas busquem evidências que ajudem a perceber implicações do tempo nas relações sociais:

solicitar atividades que as incentivem pensar e narrar o que faziam quando eram bebês; como seus pais brincavam quando crianças e com quais tipos de brinquedos; o que aconteceu em uma viagem ou um passeio; como viviam as crianças de determinado período histórico em Goiás, no Brasil e no mundo; como essas crianças se vestiam e se alimentavam; como eram os utensílios domésticos e tecnológicos (máquina fotográfica, computador, máquina de datilografia, ferros de passar roupas, aparelho de televisão) utilizados em tempos diferentes do nosso. Esses procedimentos levam as crianças a buscar evidências que as ajudem a perceber as implicações do tempo nas relações sociais, compreendendo que o tempo vivido é marcado por continuidades/rupturas, permanências, mudanças/transformações, sucessões/simultaneidades expressas no passado (antes), no presente (agora) e com projeções no futuro (depois). (GOIÂNIA, 2014, p. 88) [grifo nosso]

A cultura é compreendida como todas as formas de produção e organização da vida em sociedade, apresentando como exemplos atividades cotidianas como

alimentação e banho, mas também indicando como práticas cotidianas podem revelar por exemplo construções de gênero (como a definição de roupas em femininas e masculinas), como o conceito de cultura permite ampliar a compreensão sobre “modelos” de família, como expressam crenças e valores, indicando que esses processos podem ser apresentados de forma diferenciada conforme o espaço geográfico e o tempo histórico que as constituem (GOIÂNIA, 2014, p. 89).

A proposta curricular orienta que esses conceitos não devem ser ensinados mecanicamente, mas sim promover situações de aprendizagem que possibilitem as crianças vivencia-los cotidianamente, por meio de interações e brincadeiras. Desta forma, docentes são instruídos/as a construírem narrativas que possibilitem a criança “aprender que qualquer ação é produzida por um sujeito concreto, situado em um determinado tempo e espaço e que o homem, sendo um sujeito histórico, produz cultura, na relação com seus pares (relações sociais) e com a natureza” (GOIÂNIA, 2014, p. 90), no anseio de que os meninos e meninas se identifiquem como sujeitos históricos e reconheçam no outro (próximo ou distante no tempo e no espaço), esta mesma dimensão (GOIÂNIA, 2014, p. 90).

No tópico “Saberes, vivências e experiências da criança em relação às Ciências Humanas na Educação Infantil” são abordados procedimentos metodológicos. Cabe destacar que os termos “vivências” e “experiências” dizem respeito a Teoria Histórico-Cultural. O conceito de vivência é definido como:

Toassa (2011)¹⁰⁹ esclarece que o termo *perejivânie* (vivências) compõem os estudos de Vigotski, e atribui às vivências sentidos singulares devido à importância e implicações dessas nos processos de aprendizagem e desenvolvimento. A autora (p. 31) ainda pontua que, na tradução para o português, as vivências se constituem em um “[...] estado de espírito, expressão da existência de um (a) forte (poderosa) sentimento (impressão)” vivido (a). **É uma situação impregnada de intensos sentimentos que envolvem “[...] qualidades emocionais, sensações e percepções, acarretando uma imersão do sujeito no mundo”** (p.35). Dessa forma, afirmamos que vivência é sempre vivência de algo. Em Vygotski “emoção” e “vivência” tem um sentido praticamente coincidente (TOASSA, p.761). Em linhas gerais, podemos dizer que, para este autor, vivenciar é participar de uma realidade impactante, apreendida pelo sujeito, sem julgamento a priori (idem, p.762). Dessa forma, cabe aos profissionais planejar e mediar situações que proporcionem às

¹⁰⁹ TOASSA, Gisele. **Emoções e vivências em Vigotski**. Campinas: Papirus, 2011.

crianças vivenciarem e apreenderem o mundo intensamente constituindo sentidos em relação ao vivido (GOIÂNIA, 2014, p. 55).

De acordo com o documento, a lógica que subjaz o conceito de vivência é a dialética, pela qual Vygotski percebe o ser humano em permanente movimento, “relações de parte-todo, síntese e mudança, histórico-cultural pela qual o sujeito reconhece-se com o objeto social no meio, elaborando relações singulares com as condições particulares encontradas” (TOASSA, 2011, p.761 apud GOIÂNIA, 2014, p. 55). Os conceitos de vivência e experiência tem um caráter fundamental na maneira com que no documento são propostas as relações das crianças com o conhecimento, sendo compreendidos em suas diferenças e inter-relação:

Não é possível ter uma experiência sem vivenciar algo, mas nem toda vivência proporciona uma experiência, uma vez que esta se refere ao sentido que atribuímos àquilo que nos acontece, que nos toca e que nos possibilita formação e transformação (GOIÂNIA, 2014, p. 56)

A experiência, portanto, relaciona-se à constituição de sentido, no qual o saber advindo dessa “se contrapõe à compreensão de conhecimento como algo finito, universal e objetivo, que está fora do sujeito e que dele pode se apropriar e utilizar no seu sentido mais pragmático e instrumental” (GOIÂNIA, 2014, p. 56). Nesse sentido, é delegado um papel central ao sujeito “na produção de sentidos e na tomada de consciência sobre a sua própria existência a partir das e nas experiências vividas por eles” (GOIÂNIA, 2014, p. 56). Desta forma, para uma vivência se constituir em uma experiência, no documento é apontado que

o sujeito deve se ver capturado por algo e se permitir “passar” por ele, não de qualquer jeito, mas de forma receptiva, aberta, disponível, incompleta, sensível, paciente, atenta, capaz de estranhar, de descobrir e se redescobrir nessa travessia formando-se e transformando-se. Conforme foi dito anteriormente, as vivências e as experiências permeiam todo o trabalho planejado e implementado **com e para** as crianças, uma vez que vivências e experiências só se constituem situadas na cultura, nas emoções e nas relações com o outro (GOIÂNIA, 2014, p. 56).

Tendo como referência esses pressupostos, é proposto que no trabalho pedagógico com conhecimentos das Ciências Humanas, construa-se um “ambiente

de aprendizagem” que instigue as crianças a perguntarem/indagarem sobre os fenômenos sociais e naturais presentes na realidade por elas vividas. Para isso são propostos como procedimentos metodológicos: problematização; trabalho com documentos históricos; leitura e interpretação de variadas fontes bibliográfica (literárias e científicas); estudo de diferentes temporalidades; e estudo do meio.

A problematização, é compreendida como a ação de incentivar as crianças a levantarem perguntas sobre a realidade que vivenciam e/ou o objeto a ser estudado. Segundo o documento, as explicações para as questões levantadas pelos meninos e meninas “abrem possibilidades para que compreendam, a partir de situações cotidianas, sua realidade e percebam que estão inseridas em outras realidades, situadas em espaços e tempos diferentes ou próximos ao seu” (GOIÂNIA, 2014, p. 90).

É significativo para a questão da aprendizagem histórica que, dentre os procedimentos metodológicos, seja abordado o trabalho com documentos históricos. Esses são definidos como vestígios humanos, materiais ou imateriais, deixados pelos seres humanos ao longo de sua trajetória histórica¹¹⁰. Orienta-se que as crianças interajam com o objeto de estudo por meio da leitura e análise das fontes, propondo que “interpretarem, analisem e comparem acontecimentos humanos em tempos e espaços distintos” (GOIÂNIA, 2014, p. 91), devendo o/a docente atentar ao contexto em que o documento foi produzido, sua autoria e intencionalidade do autor. Citando como exemplo a temática “brinquedos e brincadeiras”, indica-se que seja apresentado como surgiram, em que época, lugar, por quais sujeitos; levar imagens que evidenciem como tais brincadeiras e brinquedos eram produzidos e utilizados “até os dias atuais”, contextualizando historicamente, evidenciando que continuam presentes na vida de diversas crianças e que a história humana é marcada por mudanças e permanências (GOIÂNIA, 2014, p. 91).

O trabalho com fontes bibliográficas (textos científicos e literários), é afirmado como procedimento metodológico que possibilita as crianças apropriarem-se de informações por meio do contato direto com a diversidade textual que abordam

¹¹⁰ São citados como exemplos de documentos históricos: cartas, livros, diários, pinturas, esculturas, fotografias, filmes, músicas, mitos, construções arquitetônicas, paisagens, utensílios domésticos, objetos tecnológicos, vestimentas, alimentação, mapas, meios de comunicação, memórias individuais ou coletivas, dentre outros. (GOIÂNIA, 2014, p. 90)

temas relacionados a realidade social, histórica e geográfica. Citam como exemplo o estudo sobre a cultura indígena:

a criança pode estabelecer contatos com documentos históricos produzidos por esta etnia, como também conhecer um texto científico e um texto literário relacionada a este conteúdo. Para tanto, é preciso criar situações de ensino-aprendizagem em que a criança aprenda a questionar e a dialogar com diferentes textos e contextos apresentados (GOIÂNIA, 2014, p. 91).

Sobre o trabalho metodológico com “diferentes temporalidades”, o documento indica ser importante por propiciar que a criança perceba “que o presente é constituído pelo passado humano, bem como as ações humanas são caracterizadas por mudanças, permanências ou rupturas” (GOIÂNIA, 2014, p. 91). Orientam que para apreenderem o significado do tempo nas sociedades é importante desenvolver atividades em que:

- Visualize e perceba, por meio do quadro ou agenda de horários, a rotina diária, semanal e mensal, possibilitando-a observar e acompanhar, cronologicamente, o desenvolvimento das ações ao longo de um período;
- Tenha contato e reconheça o sentido cultural do calendário. Para tanto, pode afixar, junto com o calendário geral, o da instituição, evidenciando atividades a serem desenvolvidas ao longo da semana, mês, ano (aniversários, festividades, feriados, férias, etc.); Observe e registre a ocorrência de fenômenos (dia e noite; mudanças das estações do ano, mudanças climáticas, dentre outros) que demarcam, naturalmente, a passagem do tempo;
- Observe e vivencie a passagem do tempo, por meio da leitura do relógio e da construção e manuseio de ampulhetas ou outro objeto de medição do tempo;
- Compare os acontecimentos e objetos do presente com outros períodos da história humana. (GOIÂNIA, 2014, p. 91)

Tais procedimentos se assemelham ao que foi identificado como desenvolvimento da noção de tempo em demais propostas curriculares analisadas. Um dos fatores que a diferencia é o fato de constar não no âmbito da matemática¹¹¹, mas sim como conhecimento das Ciências Humanas. Compreender a temporalidade nessa área do conhecimento pode ser relacionado aos pressupostos teóricos que fundamentam a proposta. Desta forma, ela permeia todas as proposições voltadas

¹¹¹ A menção ao tempo também consta nas orientações do campo voltado às Ciências Exatas, mas o campo que concentra orientações sobre temporalidade é o das Ciências Humanas.

para a área de Ciência Humanas, sendo trabalhada não como noção de tempo, mas podendo ser aproximada da ideia de desenvolvimento do sentido de temporalidade.

Ao propor o trabalho com a temporalidade como processo pelo qual a criança possa desenvolver o reconhecimento de si como sujeito histórico, do presente como resultado de ações humanas no tempo e que desta forma as ações desempenhadas também constituem a história; evidencia-se uma das questões fundamentais do que Rüsen discute como resultado dos processos de aprender com a História (vivida, pensada, ensinada e pesquisada), que é a constituição de sentido. Sentido como resultados dos processos relacionados a consciência e a cultura histórica, ou seja, elementos que envolvem aspectos do eu (subjetividade, para dentro), assim como, ao mesmo tempo, e de forma inseparável os aspectos externos (intersubjetividade, para fora).

Nessa dimensão da práxis vital humana denominada “cultura” é diferenciável de outras dimensões, sentido caracteriza um fator fundamental, antropologicamente universal da relação humana com o mundo e consigo mesmo. Sentido é a quinta-essência da interpretação do mundo e de si mesmo. (RÜSEN, 2014, p. 179, 180)

Rüsen se refere a formação histórica de sentido como resultante de processos mais amplos que ocorrem na relação entre os seres humanos na vida em sociedade que podem ser desmembrados em outros aspectos que envolvem a percepção das experiências, a interpretação, a orientação e a motivação. Por serem elementos que se dão no plano do mundo vital da experiência envolvem aspectos emocionais, volitivos e espirituais em sua concretude.

Nesse sentido, na proposta curricular do município de Goiânia (2014), identificou-se uma coerência entre as concepções assumidas e o referencial teórico que as fundamenta, perspectiva essa que não apenas concebe a criança como sujeito histórico, como avança na proposição sobre as possibilidades de contribuição de campos específicos do conhecimento, como no caso das ciências humanas e especificamente em relação a aprendizagem histórica.

No próximo tópico serão apresentadas características de propostas curriculares brasileiras que não contemplam a intencionalidade no trabalho com o conhecimento histórico.

4.2.2 Desafios da aprendizagem histórica identificadas em propostas curriculares brasileiras voltadas à Educação Infantil

Dentre as 14 propostas curriculares produzidas por capitais brasileiras para Educação Infantil, 10 apresentam uma organização curricular que, de diferentes formas, contemplam áreas do conhecimento e nestas apresentam um campo que diz respeito a temas das “relações sociais/culturais e naturais”. Desse conjunto, 5 propostas contemplam orientações para um trabalho intencional de mediação das relações de ensino e aprendizagem que envolvem o conhecimento histórico, o que não é realizado no outro conjunto.

Do grupo que propõe a relação das crianças com o conhecimento histórico, nos documentos de 4 cidades foi possível inferir que essa proposição faz apropriações de orientações presentes no documento nacional RCNEI (BRASIL, 1998, vol. III). Outro elemento que parece significativo para constar proposições de relação das crianças com o conhecimento histórico, são leis federais que abordam questões de combate ao racismo e de valorização da diversidade e que foram integradas pelas DCNEI/09. Destes currículos, os dos municípios de Goiânia (2014), Brasília (2013) e Natal (2008) explicitam a teoria histórico-cultural de Vygotsky como referencial em que fundamentam concepções de aprendizagem e desenvolvimento, no entanto, apenas o de Goiânia não apenas anuncia mas também fundamenta a organização curricular das áreas de conhecimento e apresenta orientações para o campo de Ciências humanas articulando esses pressupostos também à Pedagogia da infância.

O currículo de Salvador (2015) apresenta a concepção de criança como sujeito histórico e de direitos com base nas DCNEI, sem definir concepções sobre aprendizagem e desenvolvimento, respaldando sua proposição de relação da criança com o conhecimento também nesse mesmo documento. O documento de Rio Branco (2012) explicita que foram referencias para a construção da proposta curricular o RCNEI e as DCNEI, a concepção de criança é definida como “sujeito de direitos, produtores de cultura, seres históricos e sociais” (RIO BRANCO, p. 05), mas também não traz definições sobre as concepções de aprendizagem e desenvolvimento.

As propostas curriculares que apresentam áreas do conhecimento mas não contemplam orientações sobre a intencionalidade do trabalho pedagógico com o conhecimento histórico são: Rio de Janeiro (2010), Florianópolis (2015), Recife (2015), Manaus (2016) e Fortaleza (2016). Os currículos das cidades Rio de Janeiro e Manaus não apresentam definições sobre as concepções de criança; aprendizagem e desenvolvimento. O documento do Rio de Janeiro (2010) apresenta um quadro com “Objetivos gerais e Habilidades” a serem desenvolvidas na área de “Ciências Sociais e Natureza”, sem abordar especificamente sobre como compreendem essas áreas, os conhecimentos e processos de aprendizagem que lhes constituem, limitando-se a orientação de que o trabalho com essa área contribua para o desenvolvimento de uma postura investigativa sobre o “mundo social e natural”. As proposições mesclam conhecimentos referentes a diferentes áreas em um mesmo “objetivo ou habilidade” sem definir suas especificidades e apresentando-os de forma bastante ampla. Tal procedimento torna indefinido se abordam também a dimensão do passado, como pode ser constatado ao tratarem sobre a observação e descrição de “transformações e mudanças”, como nos seguintes exemplos:

Objetivo: - Promover situações para a observação de mudanças e transformações, e discussão sobre comparações entre elementos naturais, objetos, pessoas etc. (...)

Habilidade: Observar e descrever transformações e mudanças que ocorrem no mundo e nas suas experiências. (RIO DE JANEIRO, 2010, p. 34)

O documento de Manaus (2016) apresenta como “eixos norteadores do trabalho pedagógico na Educação Infantil” as 12 “experiências” propostas nas DCNEI. Para isso, reproduz cada uma delas e apresenta em seguida um tópico denominado “na prática” onde é sugerido como desenvolvê-las, como no exemplo abaixo:

EXPERIÊNCIA 8

Garantir experiências que incentivem a curiosidade, a exploração, o encantamento, o questionamento, a indagação e o conhecimento das crianças em relação ao mundo físico e social, ao tempo e à natureza.

NA PRÁTICA:

O professor conduzirá brincadeiras ao redor da instituição incentivando as crianças a colher pedrinhas, galhos, frutos, folhas e flores e, em seguida, trabalhar as diferentes formas e maneiras de

criar, recriar e explorar a natureza, colando-os ou pintando-os sobre pratos de papelão, produzindo então, em um objeto de arte, uma demonstração de carinho e cuidado com a natureza.

O professor deve dispor às crianças no momento do jogo, noções de sequência, regras, perdas e ganhos. Deve também, incentivar as crianças a produzir atividades utilizando elementos enriquecedores da natureza como folhas, flores, galhos, pedras, areia etc. nas suas produções. O tempo ontem, hoje e amanhã faz parte do dia-a-dia da criança e de sua rotina, assim, toda atividade da turma deve constar em um portfólio para que, futuramente, sejam feitas demonstrações à criança de seu desenvolvimento. (MANAUS, 2016, p.62)

Percebe-se nas proposições a ausência de pressupostos epistemológicos que fundamentem as orientações para o trabalho com campos específicos do conhecimento. Evidencia-se também contradições em relação ao conhecimento histórico, onde ora “o tempo” é delimitado a realidade imediata da criança e em outros momentos sugere-se uma “contextualização histórica”, como na experiência 11, que trata sobre as “tradições e manifestações culturais brasileiras”:

EXPERIÊNCIA 11

Propiciem a interação e o conhecimento pelas crianças das manifestações e tradições culturais brasileiras.

Promover situações de aprendizagem que facilitem as interações entre crianças e adultos, buscando resgatar, difundir e valorizar as diferentes manifestações e tradições culturais de todo o país. Atentar para o fato de que o país é muito grande e tem em sua formação uma vasta contribuição de inúmeras culturas, no que concerne a comidas, danças, instrumentos musicais, lendas, religiosidade, vocabulário, raças, hábitos etc. Na exploração das experiências, é necessário buscar uma contextualização social e histórica, tentando envolver diferentes formas de registro, diferentes linguagens, envolvendo também toda a comunidade. Na elaboração das experiências, é importante valorizar a cultura local como um todo, evitando atitudes etnocêntricas, juízos de valor e intervenções de caráter religiosidade, tendo em vista que segundo a legislação vigente em nosso país a educação pública é laica e a escola é um instrumento a serviço da comunidade.

NA PRÁTICA:

As ações devem ter a criança como sujeito, portanto, as experiências devem desafiar a criança e estimulá-la a produzir, representando através de diferentes linguagens o que está sendo apreendido. As culminâncias devem ser momentos não só de exibição de danças, mas, de partilha de novos saberes e é imprescindível que as manifestações estejam representadas em suas diferentes vertentes. Tais manifestações podem ampliar as referências culturais das crianças, sofisticando suas formas de expressão. (MANAUS, 2016, p.65)

Além das referência às experiências propostas nas DCNEI, há um tópico no documento denominado “Experiências relacionais e sociais”, não há uma justificativa para a apresentação desse tópico, ou da indicação dele como uma área de conhecimento. Infere-se o emprego genérico de conceitos como “interação”, “vivência” e “experiência”, dissociados de pressupostos teóricos que os constituem ou de proposições que evidenciem seu significado para o processo de aprendizagem da crianças:

As crianças aprendem por meio de interações e experiências com outras crianças, adultos e com o mundo. Através de conversas interativas e brincadeiras, como ler livros de histórias, cantar, jogar jogos de palavras, ou, simplesmente, falar com as crianças irá ampliar seu vocabulário, trabalhando a competência linguística necessária para o aprendizado, enquanto proporciona mais oportunidades para desenvolverem habilidades de escuta. As diversas relações estabelecidas no cotidiano da Educação Infantil são essenciais para o desenvolvimento da criança, pois lhe permite vivenciar situações que lhe aproximam da vida em sociedade e aos poucos, compreender os mecanismos sociais que regulam a vida em grupo. Daí a necessidade de planejar também experiências que ampliem a vivência de mundo dessas crianças. (MANAUS, 2016, p.78)

A proposta curricular do município de Recife (2015) apresenta a concepção de criança a partir da definição das DCNEI:

De acordo com o Parecer CNE/CEB nº 20/09 (BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto, 2013b, p. 86), que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI). “a criança [...] é sujeito histórico e de direitos que se desenvolve nas interações, relações e práticas cotidianas à ela disponibilizadas e por ela estabelecidas com os adultos e crianças de diferentes idades nos grupos e contextos culturais nos quais se insere” (RECIFE, 2015, p.24).

Ao tratar sobre desenvolvimento e aprendizagem, o documento apresenta elementos do pensamento de autores como Piaget¹¹², Vygotsky¹¹³, Wallon¹¹⁴, e Corsaro¹¹⁵, buscando constituir uma síntese que é enunciada da seguinte forma:

¹¹² Para tratar sobre o pensamento de Piaget e Vygotsky, o documento se fundamenta no trabalho de Souza Filho (2008) SOUZA FILHO, M. L. Relações entre aprendizagem e desenvolvimento em Piaget e em Vygotsky: dicotomia ou compatibilidade? Revista Diálogo Educacional, Curitiba, v. 8, n. 23, p. 265-275, jan./abr. 2008.

¹¹³ Para tratar sobre Vygotsky abordam o trabalho de COLE, M.; JOHN-STEINER, V. L. S. (Org.). Vygotski: a formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

¹¹⁴ WALOON. Do ato ao pensamento: ensaio de psicologia comparada. Petrópolis: Vozes, 2008.

¹¹⁵ CORSARO, W. A. Sociologia da infância. Tradução Lia Gabriele Regius Reis. Revisão técnica Maria Letícia B. P. Nascimento. Porto Alegre: Artmed, 1997. p. 31-50.

Em síntese, o desenvolvimento ocorre a partir de uma organização biológica voltada à interação com o outro. A relação com a aprendizagem envolve elementos como os níveis de maturação do organismo, a cultura, a afetividade, as emoções e o contexto social do qual se faz parte. Assim sendo, é importante a manutenção de uma visão integrada do desenvolvimento e da construção do conhecimento. Na instituição de Educação Infantil, a organização do trabalho pedagógico pode potencializar a estruturação de situações, tempos, lugares, materiais para interação da criança com pessoas de diversas idades, envolvendo-a nos momentos de planejamento, e ouvindo-a e observando-a de maneira atenta, com a devida valorização do lúdico e das culturas infantis e sem atividades mecanizadas que não façam sentido para o(a) estudante. (RECIFE, 2015, p. 28)

A tentativa de articulação desses pressupostos não leva em consideração suas matrizes teóricas, as concepções de sujeito, cultura, sociedade, conhecimento e formação que os constitui, apresentando uma síntese ambígua que pode ser apontada como um dos fatores que influenciou a construção de uma proposta de organização curricular bastante indefinida no que tange a relação com conhecimentos das Ciências Humanas. Desta forma, para a mesma área de conhecimento são apresentadas nomenclaturas distintas¹¹⁶: As crianças e a dimensão socioecológica (que trata sobre educação ambiental); meio ambiente (anunciado na introdução como eixo de trabalho); Ambiente social e natural (eixo apresentado no quadro da matriz curricular).

Na matriz curricular são apresentados: eixo; direitos de aprendizagem; objetivos; conteúdos/saberes; atividades por bimestre. São apresentados como “eixos”: As crianças, a oralidade, a leitura e a escrita; Linguagens da arte; Conhecimento lógico-matemático; Ambiente social e natural; Diversidade e

¹¹⁶ **No sumário** do documento é apresentado um capítulo denominado “Multiplicidade de experiências e linguagens na Educação Infantil” onde apresenta como eixos: 1. A criança, a oralidade, a leitura e a escrita; 2. A formação de leitores na educação infantil (2 itens); 3. As crianças e arte (5 itens); **4. As crianças e a dimensão socioecológica**; 5. As crianças e o conhecimento lógico matemático; 6. As crianças, a diversidade e a valorização das diferenças; 6.1 A educação infantil e a educação das relações étnico-raciais; 6.2 Educação em sexualidade; 6.2.1 a sexualidade na infância (A criança e o seu corpo; Relações de justiça e gênero na infância; Diversidade sexual; Direitos e objetivos da educação em sexualidade); 6.3 inclusão educacional no contexto da educação infantil; 7. Educação infantil: aprendendo com o apoio das tecnologias. **Na introdução** são anunciados como eixos de trabalho: oralidade, arte, **meio ambiente**, conhecimento lógico- matemático, diversidade e valorização das diferenças e tecnologias. **Na matriz curricular**, organizada em eixos, direitos de aprendizagem, objetivos, conteúdos/saberes; atividades por bimestre; são apresentados como “eixos”: As crianças, a oralidade, a leitura e a escrita; Linguagens da arte; Conhecimento lógico-matemático; **Ambiente social e natural**; Diversidade e valorização das diferenças; Tecnologias.

valorização das diferenças; Tecnologias. Tanto no eixo “Ambiente social e natural”, quanto “Diversidade e valorização das diferenças”, ainda que abordem questões nas quais pode ser inferida a relação com o pensamento histórico, não é abordada a dimensão do passado.

O documento de Fortaleza (2016), assim como o de Recife, também define a concepção de criança a partir das DCNEI. Em relação as concepções de aprendizagem e desenvolvimento é apresentando um texto de autoria de Luciana Kellen de Souza Gomes¹¹⁷ e Francisca Geny Lustosa¹¹⁸, no qual é definida a adesão a perspectiva “interacionista”, articulando pressupostos presentes no trabalho de Piaget, Vygotsky e Wallon, que são compreendidos na proposta curricular como pesquisadores do campo da psicologia genética:

Os princípios do desenvolvimento e aprendizagem a partir da perspectiva psicogenética permite delinear aspectos imprescindíveis à educação da primeira infância, especialmente no que se referem às experiências dos sujeitos em seus aspectos cognitivo, social, cultural, histórico, emocional e psicomotor. (FORTALEZA, 2016, p. 19)

Também são apresentados textos sobre o posicionamento “teórico-prático” de campos que dizem respeito a áreas do conhecimento, como: Linguagens; O Desenvolvimento da Oralidade, da Leitura e da Escrita na Educação Infantil; Educação Matemática e Educação Infantil: algumas reflexões; Dez razões para musicalizar – aos educadores em geral (pais e mestres); A Arte na Educação Infantil; A Linguagem Corporal na Educação Infantil; Educação Infantil: linguagem digital e as tecnologias; e o texto “Natureza e Cultura” de autoria de Amália Simonetti¹¹⁹. Este último circunscreve-se a relação da criança com conhecimentos da área de Ciências Naturais.

A organização curricular é apresentada em um quadro onde constam 5 “campos de experiências” e para cada um deles são apresentados: “direitos de

¹¹⁷ Doutoranda e Mestre em Educação Brasileira pela Universidade Federal do Ceará (UFC), Especialista em Psicopedagogia Clínica e Institucional de Educação de Fortaleza; Áreas de estudo: Desenvolvimento Infantil, Formação de Professores e Avaliação Educacional.

¹¹⁸ Mestrado em Educação pela Universidade Federal do Ceará (UFC), ministrando as disciplinas de Didática e Estágio Supervisionado; tem experiência na área de Educação, com ênfase em Alfabetização e Letramento; Graduação em Pedagogia pela UFC.

¹¹⁹ Amália Simonetti: Possui graduação em economia doméstica pela Universidade Federal do Ceará (1980), Mestrado em Educação pela Universidade Federal do Ceará (1997) e Doutorado em Educação pela Universidade Federal do Ceará (2014). Atualmente é professora da Universidade Federal do Ceará, estuda sobre os seguintes temas: educação infantil, educação, matemática, letramento e alfabetização.

aprendizagem”; “Conhecimentos a serem ressignificados e apropriados pelas crianças”; e “Ações didáticas”. Essa estrutura está fundamentada na proposição de versões prévias da BNCC, que foi homologada em 2017:

Os campos de experiências, em conformidade com a BNCC, são cinco: o eu, o outro e o nós; corpo, gestos e movimentos; escuta, fala, pensamento e imaginação; traços, sons, cores e imagens; espaços, tempos, quantidades, relações e transformações.

Os direitos a Aprender, de acordo com a BNCC, são considerados como as necessidades, os saberes informais e os conhecimentos construídos pelas crianças em seu processo de desenvolvimento e aprendizagem, respeitando as especificidades de cada faixa etária, suas singularidades e considerando o contexto em que estão inseridas.

Os Conhecimentos a serem ressignificados e apropriados pelas crianças compreendem o patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico construído pela humanidade, os quais não podem ser tratados nas instituições de Educação Infantil como algo pronto a ser transmitido às crianças, mas promover, em contextos significativos, experiências de forma individual e coletiva, para que possam, como sujeitos históricos, produzir cultura.

As Ações Didáticas são compreendidas como posturas e atitudes dos professores diante do planejamento das experiências e aprendizagens a serem realizadas no cotidiano escolar, as quais exprimem suas concepções sobre criança, infância, Educação Infantil, aprendizagem e desenvolvimento infantil. Neste sentido, a Coordenadoria da Educação Infantil propõe aos professores que ao planejarem as ações educativas, respeitem e considerem “a indivisibilidade das dimensões expressivo-motora, afetiva, cognitiva, linguística, ética, estética e sociocultural da criança (Art. 8º, §1º, Inciso II)”, ressaltando a importância do papel do professor como mediador da aprendizagem. (FORTALEZA, 2016, p. 62)

No quadro que organiza a proposição curricular, são apresentadas para cada “campo de experiência” listas de tópicos que dizem respeito a cada uma das proposições: “direitos de aprendizagem”; “Conhecimentos a serem ressignificados e apropriados pelas crianças”; e “Ações didáticas”, sem estabelecer uma relação entre elas. Como exemplo, no quadro voltado ao “Infantil V”, no campo de experiência “O eu, o outro e o nós”, em “direitos de aprendizagem”, dentre 11 objetivos são apresentados: “Participar de situações que propiciem hábitos de auto-organização”; “Conhecer-se como indivíduo e membro de diferentes grupos”; “Participar de práticas culturais que envolvam as brincadeiras, os saberes e os conhecimentos” (FORTALEZA, 2016, p.71).

Em uma coluna ao lado são apresentados os seguintes “Conhecimentos a serem ressignificados e apropriados pelas crianças”: Autonomia; Independência;

Cuidado pessoal; Auto-organização; Autoconfiança; Valores humanos (respeito, solidariedade, compreensão, cooperação, companheirismo, dentre outros); Bem-estar físico e emocional; Identidade; Diversidade; Socialização (FORTALEZA, 2016, p.71). Cabe lembrar, que estes são propostos no documento como conhecimentos relacionados ao “patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico construído pela humanidade”, sobre os quais indica-se não serem transmitidos, mas “promovidos em contextos significativos, experiências de forma individual e coletiva, para que possam, como sujeitos históricos, produzir cultura” (FORTALEZA, 2016, p.62). No entanto, tais proposições não são elementos do patrimônio cultural, mas sim expectativas do processo de formação, que demandariam considerar processos de aprendizagem relacionados aos conhecimentos historicamente construídos pela humanidade.

A última coluna diz respeito as ações didáticas, contendo cerca de 30 tópicos, são exemplos destes: Proporcionem situações em que as crianças possam se responsabilizar pelos seus pertences, brinquedos e materiais de sala; Promovam a escuta e o canto de cantigas e parlendas tradicionais da cultura popular pelas crianças; Realizem atividades que envolvam a pesquisa da origem do nome das crianças, sobre os membros de suas famílias, sobre sua história e de sua família, do seu bairro (utilizando recursos como fotografias, vídeos caseiros e histórias orais relatadas por familiares e moradores do bairro) (FORTALEZA, 2016, p.71).

A análise desse documento evidenciou um esvaziamento da especificidade dos conhecimentos de diferentes áreas, assim como dos pressupostos epistemológicos sobre os processos de aprendizagem. No que tange a relação com a dimensão do passado e com o conhecimento histórico, estes estão circunscritos a sua realidade mais próxima, sendo possível supor que ao tomar como referência a psicologia genética, interpreta-se o trabalho com o conhecimento histórico como algo abstrato e fora das capacidades das crianças.

A proposta curricular do município de Florianópolis, publicada no ano de 2015, não explicita definições sobre as concepções de criança, desenvolvimento e aprendizagem. Todavia, há um documento que antecede a esse, são as Diretrizes Educativas Pedagógicas para a Educação Infantil de Florianópolis (ROCHA,

2010)¹²⁰ de autoria de Eloisa Acires Candal Rocha; pesquisadora que é uma das precursoras e referência dos debates da Pedagogia da Infância no Brasil. Desta forma, no documento de 2015 “Currículo da Educação Infantil da rede municipal de ensino de Florianópolis”, a Pedagogia da Infância não é mencionada explicitamente, mas são pressupostos desse campo e da psicologia Histórico-Cultural que fundamentam a proposta curricular.

Isso se evidencia, por exemplo, na proposição de organização curricular por Núcleos de Ação pedagógica (NAP), tratados teoricamente no documento de 2010 e apresentados com um caráter mais prescritivo no de 2015, tendo como referência o trabalho de Rocha (2010). A perspectiva da Pedagogia da Infância se evidencia também nas apropriações do trabalho de Ana Angélica Albamo, “A Arte como base Epistemológica para uma Pedagogia da Infância” (2004)¹²¹, que também é autora de textos da proposta curricular para as áreas “Artes Visuais” e “Relações com a natureza”.

No documento de 2010, a perspectiva Histórico-Cultural é abordada diretamente ao tratar sobre a “Função educativa da Educação Infantil” (ROCHA, 2010, p. 10-13). É possível inferir nesse texto a intenção de responder a críticas (identificadas no contexto dessa investigação, em trabalhos fundamentados na perspectiva da pedagogia Histórico-crítica)¹²², sobre a descaracterização do trabalho docente na Educação Infantil em produções do campo da Pedagogia da Infância:

As afirmativas indicadas descartam desde logo qualquer consequência identificada como uma isenção da atuação docente, da sistematização e da organização da ação pedagógica e, é óbvio, com qualquer limite ao rigor da formação dos professores para atuar na educação infantil. Ao contrário, amplia-se a função docente às exigências formativas quando a ação pedagógica extrapola uma perspectiva simplesmente reproduutora e transmissiva. Por outro lado, a crítica ao que temos definido como antecipação da escolarização, também não se identifica, como vimos até aqui, com qualquer negação da função da formação intelectual das crianças e de apropriação cognitiva de outros saberes. Para esclarecer melhor este

¹²⁰ ROCHA, Eloísa A. C. 2010. Diretrizes Educativas Pedagógicas para a Educação Infantil. In: FLORIANÓPOLIS/SME. **Diretrizes Educativas Pedagógicas para a Educação Infantil**. Florianópolis: Prelo Gráfica, 2010. Disponível em: http://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/26_12_2012_10.07.23.2222d0b553a3286bd6b7accf987ef3bb.pdf

¹²¹ ALBANO, Ana Angélica. **A Arte como base Epistemológica para uma Pedagogia da Infância**. In: Caderno Temático II - Educação Infantil - Construindo a Pedagogia da Infância no município de São Paulo, Janeiro 2004.

¹²² Questões debatidas no capítulo 2 dessa tese.

ponto, retomemos, portanto as bases da psicologia histórico-cultural de forma a explicitar esta posição da especificidade/particularidade da educação infantil. (ROCHA, 2010, p. 10).

Nesse sentido, Rocha busca afirmar a função de formação intelectual das crianças nas proposições da Pedagogia da Infância. Entre as críticas ao que considera como antecipação da escolarização, elenca o que denomina como métodos transmissivos e “tendências de aceleração que equivocadamente vêm nesse processo uma forma de “garantir” o acesso ao conhecimento e em consequência “democratizar” a educação” (ROCHA, 2010, p. 11), o que pode ser entendido como crítica à Pedagogia Histórico-crítica. Para sustentar seu argumento, Rocha aborda particularidades da educação infantil apresentando como referência trabalhos de Samorukova e LoguiNova (1990)¹²³; Hurtado (2001)¹²⁴; e Mello (2007)¹²⁵, indicando que a partir desses interlocutores é possível evidenciar essas particularidades na base da teoria do próprio Vygotski (ROCHA, 2010, p. 12). Segue abaixo um dos trechos utilizados pela pesquisadora sobre essa questão:

L.S. Vygotsky foi o primeiro a colocar a questão referente ao caráter programático do ensino pré-escolar, e fundamentou o princípio da sistematização dos conhecimentos para os pré-escolares, refletidos no programa, assim como também a diferença do programa de ensino pré-escolar em relação ao escolar. Ele analisou o papel do ensino no desenvolvimento da criança pré-escolar e a preparação do mesmo para o ensino na escola, e conclamou a não copiar os conteúdos e métodos de trabalho da escola (1990, p.6) (SAMORUKOVA, P.G. e LoguiNova apud ROCHA, 2010, p. 11.)

Esse debate diz respeito a relação das crianças com o conhecimento, questão que parece ser relevante e compreendido de formas diferentes pelas perspectivas da Pedagogia da Infância e pela Pedagogia Histórico-crítica. Para a Pedagogia Histórico-crítica a Psicologia Histórico-Cultural tem um lugar central na constituição de seus fundamentos e concepções, e delega à ciência um lugar fulcral nas relações de ensino e aprendizagem e no processo de formação humana.

¹²³ SAMORUKOVA, P.G. e LoguiNova, V.I. **Pedagogia preescolar: metodología e organización de la educación comunista en el círculo infantil** Tomo II- Editorial Pueblo e Educación, Ministerio da Educación, Habana, Cuba, 1990.

¹²⁴ HURTADO, Josefina L. **Un Nuevo concepto de Educación Infantil**. Habana, Cuba, 2001.

¹²⁵ MELLO, Suely Amaral. **Infância e humanização: algumas considerações na perspectiva histórico cultural**. Perspectiva. Revista do Centro de Educação da Universidade Federal de Santa Catarina. V. 25, n. 1. jan/jun, 2007.

Quanto a Pedagogia da Infância, percebe-se que a teoria histórico-cultural tem um papel importante em seu processo de constituição, principalmente na construção da concepção de criança como sujeito histórico concreto e no questionamento da concepção abstrata sobre esses sujeitos presente em ideários pedagógicos, nas consequências que o caráter ideológico desses ideários fomentavam em relação a manutenção de desigualdades. No entanto, o lugar do conhecimento científico na formação das crianças da Educação Infantil parece ser uma questão ainda não definida, sendo possível apontar que avançar nesse debate demandaria a contribuição de campos específicos do conhecimento em relação as especificidades da educação de crianças pequenas. Desta forma, é possível apontar que a Teoria Histórico-Cultural permeia o documento de Florianópolis (2015), mas não é explicitada, evidenciando lacunas principalmente em proposições de relação das crianças com o conhecimento.

A forma implícita como essa teoria está presente no documento é evidenciada, por exemplo, em conceitos como “vivência” e “experiência”¹²⁶ que estruturam as proposições do documento, sem serem relacionados diretamente à perspectiva Histórico-Cultural. Essa perspectiva também pode ser inferida, no conteúdo apresentado no texto intitulado “Brincadeiras”, de autoria de Zolia Ribeiro Prestes que aborda a brincadeira na perspectiva histórico-cultural. Na introdução do documento há referência a esse texto como o qual aborda os conceitos de brincadeiras e desenvolvimento (FLORIANÓPOLIS, 2015, p. 8). Fundamentando no trabalho dessa pesquisadora, no documento é apontado sobre a concepção de desenvolvimento:

¹²⁶ O documento comprehende “**vivências** como o que é vivido no âmbito dos sentidos, da percepção. Já a **experiência** se caracteriza como o que fica na memória, o que pode ser narrado. Nesse sentido, a experiência é aquilo que dura e, para tal, o planejamento e a constância nas proposições são fundamentais. “Muitas vezes, a ideia de experiência é confundida com a de vivência [...]. Somos expostos cotidianamente a inúmeras situações, às vezes conhecidas, outras vezes novas. Mas nem todas se constituem em experiência educativa. Uma análise de um dia vivido na instituição de Educação Infantil pode apontar uma lista de inúmeras atividades pelas quais as crianças e professores passam e que pouco as afetam. Atividades com pouco ou nenhum desafio [...]. Mas a mais importante característica dessa experiência reside na sua capacidade de transformação. A experiência é fruto de uma elaboração, portanto, mobiliza diretamente o sujeito, deixa marcas, produz sentidos que podem ser recuperados na vivência de outras situações semelhantes, portanto, constitui um aprendizado em constante movimento. Aprender em si mesmo, como processo que alavanca o desenvolvimento, é uma experiência fundamental às crianças e compromisso de uma boa instituição educativa”. (AUGUSTO, 2013, p. 20). (FLORIANÓPOLIS, 2015, p.10).

Para Zoia Prestes (2008)¹²⁷, desenvolvimento é a emergência do novo, que surge na infância, sobretudo, com a atividade do brincar, sendo este um processo ininterrupto de mudanças. Sob esse ponto de vista, o desenvolvimento não é linear ou natural, tampouco é resultado apenas de um amadurecimento biológico. O desenvolvimento é consequência das relações sociais e, portanto, torna-se fundamental a intencionalidade na organização das condições para que as relações entre as crianças ocorram no contexto da educação infantil. (FLORIANÓPOLIS, 2015, p. 10)

A organização curricular é proposta por meio de Núcleos de Ação pedagógica (NAP), sendo eles: “Relações Sociais e Culturais”; “Linguagens” (Oral e escrita; Visuais; Corporais e sonoras); “Relações com a Natureza: manifestações, dimensões, elementos, fenômenos e seres vivos” e “Linguagem matemática”¹²⁸. Na introdução do documento, essa estrutura é justificada como objetivo de complexificar os repertórios culturais e de conhecimentos das crianças, tendo em vista que muitas delas passam até 6 anos da sua vida em uma instituição de educação infantil “e aquilo que vivem nesse espaço deve ser organizado em uma perspectiva de constância, de continuidade, mas também de aprofundamento” (FLORIANÓPOLIS, 2015, p. 12). O NAP que trata sobre “Relações sociais e culturais”, é abordado no documento de 2010, da seguinte forma:

Relações Sociais e Culturais: contexto espacial e temporal; identidade e origens culturais e sociais.

O núcleo que constitui as relações sociais e culturais evidencia de forma mais clara a impossibilidade de desenvolver uma ação pedagógica que isole cada um dos núcleos de ação. Seu objetivo se pauta na identidade pessoal-cultural, no reconhecimento das diferentes formas de organização social, no respeito à diversidade, nas manifestações culturais e normas de funcionamento grupal e social, na ética da solidariedade e tolerância através de experiências de partilha em espaços de vida social, relacionando as formas conhecidas com as diferentes das suas, as do presente com as do passado, próximas e distantes, etc. (ROCHA, 2010, p. 7)

O nome do NAP enunciado no documento de 2010 é diferente do de 2015, que resume-se a “Relações sociais e culturais”, suprimindo questões importantes

¹²⁷ PRESTES, Zoia. **A brincadeira infantil na perspectiva histórico-cultural**. In: ANDRADE, D.B.S.F.; Lopez, J.J.M (orgs). **Infâncias e Crianças: lugares em diálogos**. Cuiabá: Ed FMT, 2012.

¹²⁸ Não consta no sumário, nem na apresentação do documento, mas há assim como as outras áreas um texto específico para abordar essa área.

como a temporalidade, não apenas no título, mas também no conteúdo do texto¹²⁹.

A teoria histórico-cultural evidencia-se logo no início do texto que considera

a relação social e a linguagem como interdependentes e fundantes do processo de humanização. Entendemos que é na relação com o(s) outro(s), situado histórica e socialmente, que o ser humano se constituiu e tece a compreensão de si e do mundo. (FLORIANÓPOLIS, 2015, p. 33)

Desta forma, é reiterado no texto que as crianças não são inertes as relações sociais e culturais que compartilham, mas sim, se constituem nessas de forma ativa, interferindo também na constituição daqueles com quem se relacionam. É feita referência a concepção de currículo expressa nas DCNEI/09, onde este é compreendido como “um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artísticos, científico tecnológico” (BRASIL, 2009, p. 6 apud FLORIANÓPOLIS, 2015, p. 33). No entanto, no NAP Relações sociais e culturais, as orientações do documento não explicitam a relação com campos específicos do conhecimento, elas voltam-se a ampliação do repertório cultural (sem abordar a dimensão do passado) visando considerar, observar e organizar propostas que rompam com relações de dominação etária, socioeconômica, étnico-racial, de gênero, regional, linguística e religiosa (respaldando essa proposição nas DCNEI). São exemplos dessas proposições:

Romper com as práticas (atitudes e linguagem) que reforçam modelos únicos de expressão do feminino e do masculino.

Cuidar com as condutas, as falas, a organização dos espaços e materiais que reforçam apenas os modelos tradicionais (cores- rosa e azul, boneca/carrinho, princesa/príncipe, brincadeiras agitadas/ calmas), buscando não reproduzir, com os meninos e meninas

¹²⁹ A autora do texto apresentado na proposta curricular publicada em 2015 é a pesquisadora Suely Amaral Mello, que produziu também o texto voltado à Linguagem oral e escrita. Mello possui graduação em Letras Modernas pela Universidade Estadual Paulista (1975), mestrado em Educação pela Universidade Federal de São Carlos (1981) e doutorado em Educação pela Universidade Federal de São Carlos (1996). Atualmente é professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista /Unesp-campus de Marília. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação Infantil, atuando principalmente nos seguintes temas: teoria histórico-cultural, aquisição da escrita, relação teoria e prática, formação de professores e práticas educativas com crianças de 0 a 10 anos. É vice-líder do grupo de pesquisa “Implicações Pedagógicas da Teoria Histórico-Cultural” e coordenadora do Grupo de Estudos em Educação Infantil da Faculdade de Filosofia e Ciências, Unesp, Marília.

modelos estereotipados de feminino/masculino. (FLORIANÓPOLIS, 2015, p. 36)

Incluir, nas brincadeiras de faz de conta, elementos da cultura mais próxima e de outros lugares, tais como objetos, tecidos, imagens, artefatos etc. possibilitando que as próprias crianças possam criar novos arranjos.

Propor a construção de materiais diversos inspirados em diferentes culturas, possibilitando assim, a apropriação de diferentes saberes e a constituição de uma prática que privilegie e valorize a diversidade. (FLORIANÓPOLIS, 2015, p. 58)

Observar e intervir nos conflitos entre as crianças ou situações que incitem atitudes discriminatórias, a partir de princípios de respeito às diferenças e à igualdade de direitos.

Ouvir e observar as crianças, complementando os planejamentos com suas sugestões, indicativos e hipóteses, de forma a complexificar os seus conhecimentos. (FLORIANÓPOLIS, 2015, p. 59)

De fato essas orientações são importantes para as práticas cotidianas na Educação Infantil, comprehende-se também que o trabalho pedagógico não deva se pautar em ações “reprodutoras e transmissivas”. No entanto, as proposições dizem respeito a um processo formativo que se realiza em instituições de educação. As instituições de Educação Infantil, se diferenciam de outros lugares de convivência das crianças, nelas é preciso constar a intencionalidade do projeto educativo, da especificidade desse âmbito de educação que promove aprendizagens. Dessa forma, ampliar as experiências das crianças e complexificar seus conhecimentos visando tal processo formativo requer considerar os campos específicos do conhecimento, assim como orientações sobre o domínio de arcabouços epistemológicos desses campos para a qualidade das mediações dos processos de ensino e aprendizagem.

Nesse sentido, a omissão de orientações que abordem a intencionalidade do trabalho pedagógico com o conhecimento histórico e/ou que circunscrevem as possibilidades de aprendizagem à realidade próxima das crianças, deixam de contemplar a experiência histórica desses sujeitos, a dimensão da temporalidade na constituição de sentidos sobre si e o mundo que compartilham, entrando em contradição com o pressuposto assumido de que as crianças são sujeitos históricos, ativas e não inertes as relações que participam.

A análise de propostas curriculares voltadas à Educação Infantil, elaboradas por capitais brasileiras, indica que apesar de faltar referências da epistemologia da História, a relação das crianças com o conhecimento histórico é proposta mesmo em

documentos que omitem a possibilidade de trabalho com a dimensão do passado em áreas que abordam conhecimentos relativos a temas da “natureza, sociedade e cultura”. Isso se revela predominantemente em proposições de linguagens artísticas. Apesar de referenciarem quase constantemente o papel ativo das crianças, não abrem espaço para um trabalho perspectivado pela práxis, assim como já há (por antecipação) a definição da atribuição de sentido que deve ser constituída com as crianças.

Apesar de vários documentos apresentarem ressalvas quanto a relação das crianças com áreas específicas do conhecimento, o que pode corroborar a falta de referenciais conceituais das respectivas áreas, a preponderância em algumas áreas parece dialogar com intenções prevalentes em documentações nacionais a respeito da educação, que têm privilegiado a matemática, a língua portuguesa e as relações interpessoais como elementos valorizados para a adaptação dos indivíduos aos mundos/mercados de trabalho. Caracterizando uma ideia de formação compensatória como discutida por (RÜSEN, 2010b, p.96, 97).

Outra questão que deve ser considerada é a influência que mudanças em políticas federais para a Educação possuem na construção de propostas curriculares municipais. O estudo coordenado por Barbosa (2009), anterior a instituição das DCNEI/09, demonstrou que o RCNEI era um documento federal que orientava a estrutura curricular de cerca de 50% das propostas analisadas. Na análise realizada nesta tese, onde apenas 1 das 14 propostas curriculares municipais é anterior à implementação das DCNEI/09, constatou-se que, hegemonomicamente, as concepções de criança presentes nesses documentos reproduzem integralmente ou em partes a concepção presente no documento federal de 2009, ainda que haja uma distância entre o que é anunciado e como é operacionalizado.

A partir do ano de 2015, ao ser divulgada a primeira versão da BNCC, houve um novo processo de reformulação de diretrizes curriculares municipais, que continua a ocorrer após a versão final homologada no ano de 2017. Esse processo de reformulação é um dos argumentos apresentados por diversos municípios ao fato de não terem ou de divulgarem apenas de maneira parcial propostas curriculares para a Educação Infantil. Dos 14 documentos analisados, percebe-se que os que foram produzidos a partir de 2015, como os de Salvador – BA (2015), Recife – PE (2015), Manaus – AM (2016) e Fortaleza – CE (2016), elaboraram diferentes formas de integrar elementos da BNCC como a organização por “campos de experiência”. A

BNCC não explicita referenciais teóricos que fundamentam tal organização, assim como concepções de aprendizagem e desenvolvimento. Nos campos de experiência, há uma tentativa de articular diferentes áreas do conhecimento que, como a análise aqui apresentada demonstra, incide em retrocessos no que diz respeito à aprendizagem histórica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

De acordo com o Dicionário de Filosofia Nicola Abbagnano (2007), a palavra “tabu” é um termo polinésio, que significa “proibir ou proibido”, e que passou a indicar a característica sagrada da proibição, estendendo-se a “qualquer proibição não motivada em todos os povos”. Também traz definições de “tabu” como “falta de motivação das proibições”; “sua validação por meio de uma necessidade interior” (ABBAGNANO, 2007, p. 936).

Os resultados dessa investigação permitem apontar que a aprendizagem histórica de crianças pequenas pode ser interpretada como “um tabu”, seja nos debates do campo da Educação Infantil ou do Ensino de História. É um tema sobre o qual poucas/os pesquisadoras/es tem tratado e que emerge como lacuna em proposições que envolvem a relação das crianças com o conhecimento histórico. Nesse trabalho buscou-se investigar essas lacunas a partir do levantamento e análise de produções acadêmicas brasileiras e propostas curriculares voltadas à Educação Infantil, visando identificar em que medida é possível afirmar que essas lacunas existem, quais suas características, que possibilidades e limites apresentam para a aprendizagem histórica de crianças pequenas.

A recusa da aprendizagem histórica pelo receio de antecipação de aprendizagens que não diriam respeito à especificidade da educação de crianças pequenas, ou pelo argumento de que o tempo é algo abstrato e que, portanto, elas seriam incapazes de aprender história, suposições identificadas no decorrer dessa tese para explicar a escassez de debate sobre a temática, são indiciárias da distância entre os debates do campo da Educação Infantil e do campo do Ensino de História. Tais prerrogativas se sustentam em concepções de criança, de aprendizagem e de ensino de história que encontram lastros na historicidade desses campos, em pressupostos que permitem apontar que a negação das possibilidades de aprendizagem das crianças na relação com o conhecimento histórico nem sempre estiveram desprovidas de motivações. No entanto, a análise de produções acadêmicas de ambos os campos demonstram mudanças nesses pressupostos, permitindo inferir possibilidades de romper com a ideia da aprendizagem de crianças pequenas como um “tabu” e de contribuir com a formação histórica desses sujeitos.

Para explicitar esses resultados, nesse capítulo estão articuladas as análises realizadas nos capítulos anteriores. O fio que alinhava esses resultados são as

diferentes compreensões sobre o desenvolvimento do sentido de temporalidade de crianças pequenas, que evidenciam também concepções sobre criança, aprendizagem e História (assim como seu ensino e aprendizagem). Dessa forma, nos próximos tópicos serão abordados: a questão da temporalidade trabalhada como “noções temporais”; a subvalorização do desenvolvimento do sentido de temporalidade; e perspectivas sobre o desenvolvimento do sentido de temporalidade e a aprendizagem histórica na Educação Infantil.

A TEMPORALIDADE TRABALHADA COMO NOÇÕES TEMPORAIS

A preocupação com o ensino e a aprendizagem da história para crianças dos anos iniciais ocupa um lugar secundário nos debates do campo do ensino de história, como evidencia, por exemplo, o trabalho de Oliveira (2003) e o balanço sobre as pesquisas apresentadas no Encontro Nacional de Pesquisadores do Ensino de História, realizado por Zamboni (2005).

Pesquisadoras/es que se voltam a investigar a questão da aprendizagem histórica nessa etapa da Educação básica, demonstram em seus trabalhos o quanto as práticas pedagógicas ainda são marcadas por concepções que caracterizaram antigas propostas, nas quais se considerava presente o ensino de história, como as proposições dos Guias Curriculares para o Ensino de Primeiro Grau,

Elaborados para atender as exigências das novas Diretrizes e Bases da Educação Nacional, (5692/71) trazia os currículos para a nova organização escolar criada pela Lei, que introduzia o ensino de oito anos e transformava as disciplinas de História e Geografia em Estudos Sociais. (ABUD, 2012, p. 557)

O trecho acima é parte do artigo “Ensino de história nos anos iniciais: o que se pensa, o que se faz” da pesquisadora Katia Maria Abud. Publicado no ano de 2012, Abud aponta o quanto propostas curriculares para os anos iniciais ainda revelavam “uma certa saudade dos anos 70” ao valorizarem de forma excessiva pressupostos da psicologia que, segundo a autora, “se entranhou em documentos curriculares e que, em alguns programas chegou a secundarizar a própria disciplina, dando-lhe características que a afastaram dos princípios básicos da ciência de referência” (ABUD, 2012, p. 557). Sobre as práticas pedagógicas, a pesquisa que

realizou indica em alguns casos a supressão da história¹³⁰ e o favorecimento de disciplinas como língua portuguesa e a matemática, e em outros a prevalência do estudo sobre conteúdos da história local e com datas comemorativas.

Essas análises se referem a questão do ensino e aprendizagem da história nos anos iniciais do Ensino Fundamental. A constituição desses debates, assim como dificuldades, limites e possibilidades que evidenciam, dão subsídios para analisar a forma pela qual tem sido compreendida e proposta a relação das crianças com o conhecimento histórico na Educação Infantil. Nesse sentido, assim como o que demonstram pesquisas sobre os anos iniciais, a análise de produções acadêmicas brasileiras e propostas curriculares voltadas a primeira etapa da Educação Básica, permitiu constatar a circularidade de ideias que caracterizaram antigas propostas sobre o ensino de história para crianças, como as que articulam a intencionalidade do trabalho com o conhecimento histórico à temas como:

- a) Datas comemorativas;
- b) História da criança, do seu nome e de sua família;
- c) Tempo como mensuração, delegado em propostas curriculares ao campo do conhecimento matemático.

É possível integrar a esse grupo as propostas curriculares que não trazem orientações sobre a intencionalidade para o trabalho com o conhecimento histórico, ao suprimir a dimensão do passado em suas proposições. Essas três formas de compreender a relação das crianças com o ensino e aprendizagem da história foram constatadas em produções acadêmicas que revelam compreensões de docentes da educação infantil. A segunda e terceira compreensões foram identificadas também como proposições em produções acadêmicas e propostas curriculares.

Essas compreensões encontram lastro em concepções presentes na estrutura de disciplinas como estudos sociais e integração social, voltadas aos anos iniciais do ensino fundamental. Como abordado nesse trabalho, a implantação de Estudos Sociais no Brasil pode ser caracterizada em diferentes momentos, sendo iniciado os debates sobre sua implantação por volta da década de 1930, sob a influência da concepção de *Social Studies*, advinda do Estados Unidos e do

¹³⁰ Sua pesquisa demonstrou o pequeno (ou mesmo nenhum) número de aulas semanais destinados às aulas de história, indicando que “A restrição ao tempo para se ensinar a disciplina e a valorização da Língua Portuguesa e da Matemática constituem-se em fatores primordiais para a exclusão das outras matérias.” (ABUD, 2012, p. 556)

movimento escolanovista. Nesse processo, expoentes brasileiros da Escola Nova, como Anísio Teixeira, Lourenço Filho, Fernando Azevedo e Delgado de Carvalho, disseminaram no Brasil, marcando o pensamento educacional brasileiro, ideias do filósofo e educador estadunidense John Dewey (1859-1952). Esse movimento estabeleceu críticas ao modelo educacional e trouxe a concepção de que o ensino deveria estar articulado com a realidade em que os estudantes vivem (SANTOS, 2012, p. 3).

No contexto da ditadura militar brasileira (1964-1985), os estudos sociais ganharam caráter de obrigatoriedade a partir do decreto 68.065/71, sendo denominado nos anos iniciais como Integração Social. Nesse momento houve uma descaracterização do ensino de história, inclusive no processo de formação inicial, através da implementação de licenciaturas curtas que habilitavam à docência em Estudos Sociais. Como analisado no decorrer desta tese, trabalhos de pesquisadoras que são referências no campo do ensino de história, como Nadai (1988), Nadai e Bittencourt (1988), Brites (1985), Schmidt (2012) e Fonseca (2012), apontam que tal proposição se sustentava no argumento da inviabilidade de ensinar história para crianças dos anos iniciais do ensino fundamental.

A compreensão de que crianças não teriam condições cognitivas para lidar com a noção de tempo, tida como complexa e abstrata, eram ideias que circulavam tanto em afirmações de professores, como na literatura educacional (NADAI; BITTENCOURT, 1988, p. 94). Todavia, isso não significava que a história não estivesse presente nos programas. Ao passo em que se negava as possibilidades de ensino e aprendizagem da história, e a relação com o conhecimento organizava-se em currículos estruturados por círculos concêntricos “família, escola, bairro, cidade e país”, uma das formas pelas quais o conhecimento histórico estava presente era através da seleção de fatos históricos trabalhados no contexto de datas comemorativas, que expressavam uma concepção de história, seu ensino e aprendizagem e com proposição voltada a um sentido de formação que coadunava aos princípios do governo vigente.

Como indica o trabalho de Barbosa (2010), as datas comemorativas ainda marcam propostas de organização curricular na Educação Infantil. Essa permanência se revelou também em pesquisas como a de Santos (2016) e Teodoro e Galindo (2016), assim como em advertências e orientações em documentos curriculares analisados. O trabalho com datas comemorativas na Educação Infantil

caracterizam, portanto, uma das formas pelas quais é proposta a aprendizagem histórica de crianças, indicando também a importância de que o campo do ensino de história tenha como preocupação a forma como processos como esse ocorrem, suas implicações para a formação histórica dos meninos e meninas e possibilidades de contribuição em relação à aprendizagem histórica na Educação Infantil.

O contexto da ditadura militar também foi marcado por formas de resistência. No campo da História, houve uma ampliação de debates acadêmicos sobre o ensino de história, antes predominantemente delegado como questão de debates pedagógicos, e de luta pelo retorno da disciplina nos currículos. Desta forma, a partir da década de 1980, com o processo de redemocratização e novas experiências de produções curriculares, as proposições de ensino de história para crianças passaram a aliar pressupostos da historiografia (especialmente da escola francesa) e a perspectiva de aprendizagem denominada como construtivista¹³¹, aderindo a interpretações de teorias de pensadores como Piaget (Epistemologia genética), Ausubel (Teoria da aprendizagem significativa) e Vigotski (Psicologia Histórico-Cultural).

Como demonstrado nesse trabalho, currículos elaborados na década de 1990, como o de São Paulo (1992) voltado aos anos iniciais e o de Santa Catarina (1998) à Educação Infantil, mantinham a organização por círculos concêntricos, em que a história para as crianças pequenas (menores de nove anos) era limitada as suas relações mais próximas (sua história, história do seu nome, de sua família), prevalecendo a identificação de papéis sociais e o processo de integração a esse meio. O currículo de São Paulo (1992) trazia como proposta a abordagem de história temática e de articulação entre ensino e pesquisa histórica, no entanto, essa proposição não contemplava as crianças que frequentavam a primeira e segunda séries do ensino fundamental (crianças entre 7 e 8 anos).

Na contramão dos debates que vinham sendo realizados no campo de estudos da infância sobre a concepção de criança e as implicações de pressupostos

¹³¹ A perspectiva construtivista em proposições do ensino de história para os anos iniciais do ensino fundamental é apontada e discutida no trabalho de Sanches (2015). Pesquisadores/as da Pedagogia histórico crítico como Newton Duarte (2011) e Alessandra Arce (2012) discutem a constituição do construtivismo como perspectiva que se alinha ao projeto neoliberal de educação. Identificam nela a adesão, nem sempre explicitada, ao movimento escolanovista, e a um ecletismo teórico que destituiria a epistemologia e ontologia que caracteriza o pensamento de autores como Vygotski, principalmente ao buscar dialogar as ideias desse autor com as de matrizes teóricas distintas como, por exemplo, Piaget e Ausubel.

pedagógicos fundamentados numa análise predominantemente psicológica sobre esses sujeitos, no campo do ensino de história pressupostos advindos de teorias pedagógicas e psicológicas foram empregadas na constituição de formas e métodos de ensino de conteúdos selecionados a partir de debates da historiografia, como aponta a investigação de Sanches (2015).

É possível apontar que tal fragmentação dos processos de aprendizagem histórica, não constituídos a partir da ciência de referência e de diálogos com recentes debates sobre a educação de crianças pequenas, influenciaram em compreensões sobre a aprendizagem histórica que incidiram na escassez de debates sobre a aprendizagem histórica na Educação Infantil (e mesmo nos primeiros anos dos anos iniciais do ensino fundamental, como evidenciou a análise de trabalhos produzidos em encontros científicos da área de ensino de história). Tal processo tem incidido em propostas voltadas a Educação de crianças pequenas, caracterizadas pela omissão de orientações sobre a intencionalidade de práticas pedagógicas que envolvem o conhecimento histórico, na continuidade de proposições onde essa relação é limitada a sua realidade mais próxima, e mesmo na manutenção de antigas práticas associadas ao ensino de história, como é o caso do trabalho com as datas comemorativas.

É possível apontar que corrobora a essa situação a escassez de debates sobre a questão do desenvolvimento de sentido de temporalidade. Como demonstrado a partir da análise de trabalhos publicados em anais da ANPED e particularmente pelas pesquisas desenvolvidas por Eisenberg (2011) e Eisenberg e Lemos (2009), a questão do desenvolvimento do sentido de temporalidade de crianças pequenas tem sido insuficientemente discutida na produção acadêmica. As pesquisadoras apontam como consequências dessa lacuna, a maneira superficial como tem sido abordada em currículos da Educação Infantil, dos anos iniciais, como também na formação inicial de docentes, incidindo no desenvolvimento de práticas intuitivas para lidar com a questão.

Embora a análise de trabalhos publicados em anais da ANPED indiquem um rompimento com pressupostos da psicologia genética, a qual manteve-se como uma referência no campo do ensino de história para pensar a relação das crianças com o tempo, a análise dos currículos permitiu constatar que essa teoria ainda é tomada explicitamente (como no caso de Fortaleza (2016)) e implicitamente em orientações para as práticas pedagógicas. Nesse sentido, proposições sobre o desenvolvimento

do sentido de temporalidade foram identificados na análise de propostas curriculares brasileiras voltadas a Educação Infantil, predominantemente circunscritas ao desenvolvimento de noções temporais. Com exceção do currículo do município de Goiânia (2014), a questão da temporalidade é abordada em orientações do âmbito do conhecimento matemático, visando a aprendizagem de formas de mensuração no cotidiano.

Tal constatação não tem como intuito questionar a presença da temporalidade no âmbito da matemática, mas sim de seu limite a esse campo e as implicações para a questão da aprendizagem histórica. Desta forma, no tópico seguinte serão apresentadas proposições que envolvem o pensamento histórico das crianças e que, no entanto, a subvalorização da questão da temporalidade evidencia limites constatados sobre a aprendizagem histórica de crianças pequenas no quadro atual.

A SUBVALORIZAÇÃO DA QUESTÃO DA TEMPORALIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

No capítulo 3 desta tese, a análise de produções acadêmicas brasileiras que tratam sobre a questão da aprendizagem histórica na Educação Infantil, permitiram identificar a existência de práticas que envolvem a relação das crianças com o conhecimento histórico e a mobilização do pensamento histórico, mas que não são compreendidas como trabalhos que envolvem a aprendizagem histórica. Elas dizem respeito a propostas que visam ampliar as referências e experiências das crianças (considerando também a dimensão do passado), que abordam a historicidade na análise de questões que meninos e meninas trazem e que dizem respeito a problemas sociais vividos por elas, assim como no intuito de trabalhar com questões que dizem respeito a diversidade, ao combate a preconceitos, racismo e discriminações, sendo essas advindas, não apenas, mas principalmente, por pautas estabelecidas por normativas federais.

No capítulo 4, ao analisar propostas curriculares voltadas à Educação Infantil elaboradas por capitais brasileiras, questões próximas a essas foram identificadas. Dos 14 documentos analisados 10 apresentam uma estrutura curricular que contemplam, de diferentes formas, áreas do conhecimento. Dentre essas, 5 abordam de maneira intencional orientações relacionadas ao trabalho com o conhecimento histórico, sendo que 4 as apresentam de forma fragmentada em meio

a objetivos e 1 que as localiza explicitamente no campo de conhecimento das ciências humanas apresentando maior profundidade em orientações sobre questões epistemológicas. As outras 5, suprimem a dimensão do passado nas orientações de campos do conhecimento que abordam temas relacionados a “natureza, cultura e sociedade”, ou os limitam a realidade mais próxima (como a história da criança, de seu nome e sua família). No entanto, a relação com a dimensão do passado pode ser identificada em proposições de outras áreas, com destaque as linguagens artísticas¹³², como também pode ser inferida na integração de normativas federais.

As questões identificadas revelam a questão da aprendizagem histórica de crianças pequenas como uma demanda da Educação Infantil, visto que há proposições que envolvem a relação das crianças com o conhecimento histórico e o desenvolvimento do pensamento histórico, e, por outro lado, a escassez de orientações sobre como esse processo de aprendizagem pode ser realizado.

A lacuna referente a aprendizagem histórica nesse caso, foi compreendida como uma subvalorização do desenvolvimento de sentido de temporalidade. Não há explicitação de fundamentação teórica que negue a possibilidade das crianças aprenderem na relação com o conhecimento histórico, pelo contrário, de formas fragmentadas e/ou em apropriações de normativas federais, a relação com o conhecimento histórico é contemplada. No entanto, essas proposições apresentam ambiguidades, e tendo em vista a circularidade de ideias que negam e/ou limitam as possibilidades das crianças aprenderem com um conhecimento que envolve a dimensão da temporalidade, essas indefinições somadas a delimitação da questão da temporalidade ao âmbito do conhecimento matemático, reiteram a constatação da subvalorização da discussão sobre a temporalidade, carecendo de orientações que abordem a intencionalidade nas proposições que envolvem a aprendizagem histórica.

Como abordado no capítulo 2, os debates que tem se constituído no campo da Educação Infantil tem evidenciado que, diferente do que era apontado por teorias da psicologia e apropriadas ao campo pedagógico, a construção de significados pelas crianças sobre si e seu mundo não se circunscrevem a apreensão em sua realidade imediata. Nesse sentido, apontam demandas das crianças que estão

¹³² Ver anexo II “Análise de propostas curriculares brasileiras para a Educação Infantil: o conhecimento histórico no âmbito de Linguagens Artísticas” na página 231.

relacionadas a cultura histórica de nosso tempo, em temas que dizem respeito por exemplo, a relação com o meio ambiente, com a participação política, com o combate a formas de preconceitos e discriminações e relações de dominação.

No entanto, há que se considerar que são escassas as contribuições de produções acadêmicas que considerem a questão da aprendizagem histórica de crianças pequenas, que ampliem o olhar sobre esses sujeitos, em diálogo com o conhecimento que vem sendo produzido sobre eles, a fim de rever concepções sobre criança, infância, suas possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento, presentes em quadros teóricos assumidos pelo campo do ensino de história. É possível apontar que a distância do diálogo entre esses campos contribuem para o que foi identificado nessa tese, no que se refere a ausência de percepção da relevância da dimensão da temporalidade nos processos de aprendizagem relacionados as demandas indicadas em produções acadêmicas e propostas curriculares, estando ainda delimitada ao campo da matemática, como formas de mensuração no cotidiano.

É preciso ter em vista a importância da integração de normativas federais identificadas em currículos e em relatos de professoras sobre suas práticas, e as possibilidades de contribuição da aprendizagem histórica. Essas normativas referem-se a legislações e políticas públicas que visam combater problemas históricos e latentes que dizem respeito as diferentes formas de discriminação e preconceito e representam conquistas de movimentos sociais. Todavia, com a consciência de que tais mudanças são constituídas em processos complexos, ainda que não ocorram de forma rápida e demandem mais do que imposições de normativas federais, merecem atenção e contribuições da produção científica para que se efetivem, principalmente em um contexto histórico em que são substanciais os riscos de retrocesso. No quadro abaixo são elencadas algumas das leis que tem sido integradas às propostas curriculares e práticas pedagógicas:

QUADRO 9: Normativas federais que devem ser integradas as propostas curriculares e práticas pedagógicas na Educação Infantil

| | Normativa | Conteúdos |
|---|--|---|
| 1 | <u>LEI Nº 10.639,</u> <u>DE 9 DE</u> <u>JANEIRO DE</u> <u>2003.</u> | Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. (...) § 1º O conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no |

| | | |
|---|--|--|
| | | <p>Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil.</p> <p>§ 2º Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras.</p> <p>"Art. 79-B. O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como 'Dia Nacional da Consciência Negra'."</p> |
| 2 | <u>LEI Nº 11.645, DE 10 MARÇO DE 2008.</u> | <p>Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena".</p> <p>Art. 1º O art. 26-A da <u>Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996</u>, passa a vigorar com a seguinte redação:</p> <p>"Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena.</p> <p>§ 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil.</p> <p>§ 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras." (NR)</p> |
| 3 | DCNEI RESOLUÇÃO Nº 5, DE 17 DE DEZEMBRO DE 2009 | <p>Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil</p> <p>- Art. 7º Na observância destas Diretrizes, a proposta pedagógica das instituições de Educação Infantil deve garantir que elas cumpram plenamente sua função sociopolítica e pedagógica:</p> <p>(...)V - construindo novas formas de sociabilidade e de subjetividade comprometidas com a ludicidade, a democracia, a sustentabilidade do planeta e com o rompimento de relações de dominação etária, socioeconômica, étnico-racial, de gênero, regional, linguística e religiosa.</p> <p>Art. 8º A proposta pedagógica das instituições de Educação Infantil deve ter como objetivo garantir à criança acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens, assim como o direito à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças.</p> <p>VIII - a apropriação pelas crianças das contribuições histórico-culturais dos povos indígenas, afrodescendentes, asiáticos, europeus e de outros países da América;</p> <p>IX - o reconhecimento, a valorização, o respeito e a interação das crianças com as histórias e as culturas africanas, afro-brasileiras, bem como o combate ao racismo e à discriminação;</p> <p>Art. 9º As práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da Educação Infantil devem ter como eixos norteadores as interações e a brincadeira, garantindo experiências que:</p> <p>IV - recriem, em contextos significativos para as crianças, relações quantitativas, medidas, formas e orientações espaço-temporais;</p> <p>VII - possibilitem vivências éticas e estéticas com outras crianças e grupos culturais, que alarguem seus padrões de referência e de identidades no diálogo e reconhecimento da diversidade;</p> <p>VIII - incentivem a curiosidade, a exploração, o encantamento, o</p> |

| | | |
|---|--|---|
| | | <p>questionamento, a indagação e o conhecimento das crianças em relação ao mundo físico e social, ao tempo e à natureza;</p> <p>X - promovam a interação, o cuidado, a preservação e o conhecimento da biodiversidade e da sustentabilidade da vida na Terra, assim como o não desperdício dos recursos naturais;</p> <p>XI - propiciem a interação e o conhecimento pelas crianças das manifestações e tradições culturais brasileiras;</p> |
| 4 | Plano Nacional das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana. (BRASIL, 2009, p. 48-50) | <p>O papel da educação infantil é significativo para o desenvolvimento humano, a formação da personalidade, a construção da inteligência e a aprendizagem. Os espaços coletivos educacionais, nos primeiros anos de vida, são espaços privilegiados para promover a eliminação de qualquer forma de preconceito, racismo e discriminação, fazendo com que as crianças, desde muito pequenas, compreendam e se envolvam conscientemente em ações que conheçam, reconheçam e valorizem a importância dos diferentes grupos etnicorraciais para a história e a cultura brasileiras.</p> <p>“O acolhimento da criança implica o respeito à sua cultura, corporeidade, estética e presença no mundo(...) Nessa perspectiva, a dimensão do cuidar e educar deve ser ampliada e incorporada nos processos de formação dos profissionais para os cuidados embasados em valores éticos, nos quais atitudes racistas e preconceituosas não podem ser admitidas.” (Orientações e Ações para a Educação das Relações Etnicorraciais – Brasil; MEC)</p> <p>Ações principais para a Educação Infantil:</p> <ol style="list-style-type: none"> Ampliar o acesso e o atendimento seguindo critérios de qualidade em EI, possibilitando maior inclusão das crianças afro-descendentes. Assegurar formação inicial e continuada aos professores e profissionais desse nível de ensino para a incorporação dos conteúdos da cultura Afrobrasileira e indígena e o desenvolvimento de uma educação para as relações etnicorraciais. Explicitar nas Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação Infantil a importância da implementação de práticas que valorizem a diversidade étnica, religiosa, de gênero e de pessoas com deficiências pelas redes de ensino. Implementar nos Programas Nacionais do Livro Didático e Programa Nacional Biblioteca na Escola ações voltadas para as instituições de educação infantil, incluindo 50 livros que possibilitem aos sistemas de ensino trabalhar com referenciais de diferentes culturas, especialmente as negra e indígena. Implementar ações de pesquisa, desenvolvimento e aquisição de materiais didático-pedagógicos que respeitem e promovam a diversidade, tais como: brinquedos, jogos, especialmente bonecas/os com diferentes características Etnicorraciais, de gênero e portadoras de deficiência. Desenvolver ações articuladas junto ao INEP, IBGE e IPEA para produção de dados relacionados à situação da criança de 0 a 5 anos no que tange à diversidade e garantir o aperfeiçoamento na coleta de dados do INEP, na perspectiva de melhorar a visualização do cenário e a compreensão da situação da criança afro-descendente na educação infantil. Garantir apoio técnico aos municípios para que implementem ações ou políticas de promoção da igualdade racial na educação infantil. |

As questões abordadas nessas normativas, como o rompimento de relações de dominação etária, socioeconômica, étnico-racial, de gênero, regional, linguística e religiosa, enfatizando especialmente orientações sobre educação para as relações étnico-raciais, dizem respeito a formas de discriminação e preconceito constituídas historicamente e que na medida em que lutas empreitadas para superá-las ganham visibilidade, avigoram-se também as disputas, entre elas a de narrativas históricas.

Essas disputas foram objeto de investigação da pesquisadora Fernanda Pereira de Moura, que defendeu a dissertação de mestrado intitulada ““Escola Sem Partido”: relações entre Estado, educação e religião e os impactos no ensino de história” (MOURA, 2016). Moura investigou o “Movimento Escola sem Partido”¹³³, projetos de lei relacionados a ele (que tramitavam/tramitam¹³⁴ no Congresso Nacional, assim como em estados e municípios) e suas consequências para o ensino de história. Em suas considerações é possível ter uma dimensão dos impactos que tais projetos podem ter em etapas da Educação Básica nas quais o ensino e aprendizagem da história possuem espaços definidos nos currículos:

Mais uma vez, gostaríamos de destacar a necessidade de o currículo de História englobar a multiplicidade de possibilidades de existência do humano. Neste momento em que a palavra gênero é retirada dos planos de educação, em que a presença da mitologia afro-brasileira em livros didáticos é apontada como doutrinação religiosa, em que o ensino religioso vem sendo defendido como necessário para a formação humana e sendo feito de maneira confessional em redes públicas de educação, no qual há vários projetos para reinserir nos currículos a educação moral (e cívica), em que uma reforma educacional é feita por meio de medida provisória e uma série de projetos de lei retiram do professor sua autonomia docente e dos alunos o direito ao livre acesso ao conhecimento desenvolvido pela humanidade, faz-se necessário lutar ainda mais pela educação pública (MOURA, 2016, p. 123).

No caso da Educação Infantil, onde é indefinido o papel atribuído à aprendizagem histórica e seu potencial no processo de formação e humanização dos sujeitos, os riscos de retrocessos podem ser ainda maiores¹³⁵. Sobre o potencial do pensamento histórico como fator cultural da cultura histórica, Rüsen afirma que:

¹³³ Moura define da seguinte forma o Movimento Escola Sem Partido: “Analisamos o movimento como parte de um movimento conservador característico da sociedade brasileira, entendendo que os projetos do tipo escola sem partido funcionam no campo da educação como mecanismos de contenção que agem em conjunto com os mecanismos de imposição (ensino religioso e moral e cívica) contra os avanços da laicidade do estado e da secularização da cultura.” (MOURA, 2016)

¹³⁴ A tramitação desses projetos podem ser acompanhadas no site do movimento “Professores contra o Escola Sem Partido”, disponível em: <https://profscontraoesp.org/vigando-os-projetos-de-lei/>

¹³⁵ No município de Curitiba, o atual prefeito Rafael Greca (gestão 2017-2020) declarou apoio ao projeto vinculado ao movimento Escola sem partido: “Vamos garantir a escola pública eficiente para os 140 mil alunos, para os 14 mil professores, insistindo na tese do vereador Thiago Ferro [PSDB] e de outros companheiros nossos, de uma escola que ensine dentro da inocência cristã” (GAZETA DO POVO, 2017) Disponível em: <https://www.gazetadopovo.com.br/blogs/caixa-zero/greca-escola-sem-partido/> . No mesmo ano, uma professora da Educação Infantil da rede pública do município foi denunciada por “ideologia de gênero” e teve seu caso levado à discussão na Câmara de Vereadores, por pedir que as crianças fossem com roupas coloridas como parte de um trabalho sobre Diversidade (BANBA B, 2017). Disponível em: <https://www.bandab.com.br/geral/pedido-para-que-alunos-usem-roupa-colorida-em-aula-faz-vereadores-acusarem-professora-de-ideologia-de-genero/>

O papel político do conhecimento histórico só pode consistir na atribuição de uma *vertente prática* aos critérios de validade e de verdade que se lhe apliquem. Essa vertente não se acresce ao pensamento histórico de modo mais ou menos extrínseco, mas é-lhe constitutiva por causa de sua origem nas carências de orientação da vida prática. O pensamento histórico tem, nas lutas políticas pelo poder de seu tempo, enquanto fator da cultura histórica, a tarefa de humanizar essa cultura. (RÜSEN, 2015, p. 88-89)

Essa reflexão diz respeito as dimensões política e cognitiva da cultura histórica. As imposições normativas, por si só, não garantem mudanças na relação entre consciências e cultura histórica, na qual historicamente são constituídas compreensões sobre os problemas em que as normativas visam intervir. Nesse sentido, investigações sobre o pensamento histórico de crianças pequenas, e o potencial da aprendizagem histórica como contributo a processos de humanização, são relevantes e urgentes para garantir e ampliar proposições comprometidas com tal processo. Desta forma, no próximo tópico serão discutidos resultados que indicam perspectivas para alçar tal caminho.

PERSPECTIVAS SOBRE O DESENVOLVIMENTO DO SENTIDO DE TEMPORALIDADE E A APRENDIZAGEM HISTÓRICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Desde o início do século XXI, tem-se constituído no Brasil novas formas de compreender o processo de aprendizagem dos sujeitos na relação com a História. No contexto dessa investigação, a análise de artigos sobre ensino e aprendizagem da história para crianças, publicados em anais de encontros científicos sobre ensino de história, demonstrou uma mudança de referenciais antes fundamentados na psicologia e na didática geral, para uma aproximação com discussões que tomam como referência a própria ciência da História, em diálogo com pesquisadores/as da Educação Histórica da Inglaterra, de Portugal e com debates da didática da história de origem alemã.

Sobre as produções acadêmicas que abordam especificamente o ensino e aprendizagem da história na Educação Infantil, os onze trabalhos identificados compreendem ao período entre 2010 e 2016. Destes, 7 apresentam como referência a teoria da consciência histórica do historiador Jörn Rüsen e autores do campo da

Educação Histórica, especialmente os estudos realizados pela pesquisadora inglesa Hilary Cooper. Dentre esses 7 trabalhos, 4 são de pesquisadoras/es vinculadas/os ao Laboratório de Pesquisa em Educação Histórica da Universidade Federal do Paraná (LAPEDUH – UFPR). Essas produções, assim como os artigos de Fonseca e Zamboni (2010) e de Gobbi (2012), que não apresentam os supracitados referenciais, consideram a dimensão da temporalidade na aprendizagem histórica de crianças pequenas de maneira mais ampla do que as discutidas nos tópicos anteriores. Há ainda uma significativa distância entre os debates do campo do ensino de história e da Educação Infantil, mas em ambos os campos foi possível identificar uma tendência a pensar a relação dos sujeitos com o conhecimento na perspectiva da práxis. Tal afirmação não é nova, se isolada das características sobre criança e história que historicamente pautaram os debates nesses campos.

Na obra do historiador alemão Jörn Rüsen, há uma preocupação específica sobre a relação entre a Teoria da História e a Didática, sendo a práxis um fator determinante para a ciência. Rüsen trata da práxis como função específica e exclusiva do saber histórico na vida dos seres humanos em sociedade, o que ocorre sempre e a cada momento em que é preciso interpretar a experiência para se orientar. Esse processo ocorre na vida em sociedade nas mais variadas formas de expressão, seja a tomada de decisão política, no trabalho, nas relações em diferentes níveis sociais, familiares, religiosos e toda a sorte de relações humanas em sociedade, o que inclui mesmo o trabalho dos historiadores profissionais. É por isso que Rüsen aborda essa característica como uma constante antropológica. A possibilidade de aprender na relação com o tempo e com as experiências torna as possibilidades de aprendizagem um objeto da teoria da História, ou seja, que o conhecimento histórico afeta e interfere nos processos de aprendizagem.

O termo didática indica que a função prática do conhecimentos histórico produz efeitos nos processos de aprendizado. O que se entende aqui por processos de aprendizado vai bem além dos recursos pedagógicos do ensino escolar de história (quase sempre conotado com o termo “didática”). “Aprender” significa, antes, uma forma elementar da vida, um modo fundamental da cultura, no qual a ciência se conforma, que se realiza por ela e que a influencia de forma marcante. O que se pode alcançar, aqui, por intermédio da ciência, é enunciado pela expressão clássica “formação”. (RÜSEN, 2010b, p. 87)

Entende-se formação como processo e produto da relação do indivíduo com os outros e consigo mesmo em sociedade, como processo que constitui sua

consciência em uma relação dialética com o complexo mais amplo da cultura histórica. Tanto consciência, quanto cultura são elementos históricos e sociais, por isso relacionados a práticas (RÜSEN, 2015, p. 217).

A relação que se estabelece entre Teoria da História e didática pode ser percebida desde a antiguidade (quando didática se relacionava a ideia de serventia), ou seja, a História servia para aprender alguma coisa para a vida (RÜSEN, 2010b, p. 88) e chegou até a contemporaneidade (embora no processo de estabelecimento do estatuto científico da história algumas vertentes tenham abandonado essa discussão). Para Droysen (2009), a “Didática” era a forma mais elevada da historiografia, para esse autor era do interesse didático que exsurge a ciência da história, responder as carências de orientação, aí estaria a própria justificativa de uma ciência histórica, quer dizer, quando a ciência responde a essas carências só então a História atingiria plenamente a totalidade de suas potencialidades.

De acordo com Rüsen, há atualmente um contraste grosseiro em relação ao que defendem muitos historiadores. Para muitos, a didática é algo externo a História e se relacionaria ao saber histórico como o marketing se relaciona com a produção de mercadorias:

A maior parte dos historiadores considera que essa mediação nada mais tem a fazer do que assumir, inalterados, os conteúdos e formas produzidos pela história como ciência. A única adaptação aceita é a de que depende da capacidade de absorção gradual ou reduzida dos destinatários, que não são historiadores profissionais e que tampouco tencionam sê-lo. (RÜSEN, 2010b, p. 89)

Essa seria caudatária de uma visão estreita de ciência. É importante perceber que Rüsen não está discutindo questões relacionadas a uma didática da história específica das relações de ensino e aprendizagem que ocorrem nas escolas, mas de uma função didática que é inerente ao próprio pensamento histórico que caracteriza a consciência histórica na vida em sociedade. A existência do fenômeno consciência histórica (assim como da Cultura histórica) é que transforma os processos de aprendizagem histórica um tema da didática da História, e por isso da teoria da História.

Quando as carências de orientação, que emergem das situações extremas da vida concreta no tempo, são transformadas em motivos para a obtenção de conhecimento histórico, não se pode evitar que essas carências possam (devam) ser entendidas também como carências do aprendizado, como ocorre, por exemplo, nas diretrizes curriculares e nos programas de ensino escolar. Algo semelhante

acontece na investigação do fator disciplinar “formas de apresentação”: a relação do saber histórico a seus destinatários consiste sempre numa relação a processos de aprendizado no meio social da ciência da história. (RÜSEN, 2010b, p. 91)

Uma teoria da História que não se limite aos métodos e as formas de apresentação historiográfica, mas esteja atenta ao fato de que aprender é um fator elementar da vida humana levará em consideração a função didática da História e suas inter-relações com o complexo amplo da cultura histórica. É importante ao mesmo tempo ter certo cuidado com essa imbricação entre a função didática que as formas de relação com a aprendizagem histórica na vida em sociedade possuem e as preocupações específicas com as atividades de ensinar e aprender história, que seriam questões mais relacionadas ao ensino e a aprendizagem da história em situações formais de aprendizagem escolar, por exemplo, (e aqui sim pesquisado, refletido e até mesmo orientado por um campo específico da ciência da História, a didática da história como ciência do aprendizado histórico, refletindo sobre situações concretas e escolares dessas relações de ensino de aprendizagem histórica):

Essa imbricação recíproca da teoria da história e da didática tem lá seus problemas, pois há o risco de subordinação e de funcionalização. A didática da cópia, no mais das vezes camouflada, mas não menos eficaz, consiste numa tentativa de deduzir uma concepção do aprendizado histórico os mecanismos dos processos cognitivos específicos da história como ciência, ou seja: fundir a didática com a teoria da história. Mesmo as concepções de didática da história que recusem a proposta de uma didática da cópia não deixam de formular para si diretrizes do pensamento histórico como uma espécie de teoria da história. Essa teoria estipula o que deve ser aprendido como história, sua racionalidade metódica decide, como instância crítica, que modos do pensamento histórico devem ser aprendidos. Negligencia-se aí, com frequência, que a ciência repousa, por sua parte, sobre um fundo existencial, do qual lhe vêm as mesmas questões e os mesmos problemas práticos da vida que interessam à didática como constituintes de seu interesse e de sua pesquisa no campo do pensamento histórico. (RÜSEN, 2010b, p. 92)

No âmbito do LAPEDUH-UFPR, as pesquisas têm procurado levar em consideração alguns princípios que envolvem ontologia, epistemologia e metodologias que procuram manter uma organicidade entre as formas de compreensão do mundo e as possibilidades de intervenção. Por se tratar de um laboratório que completou 15 anos de existência no ano de 2018, e por onde passaram vários pesquisadores e pesquisadoras diferentes, as características que

serão comentadas não valem para toda a sua história, mas têm figurado entre as revisões fundantes que mantém a unidade e a existência do grupo.

Ontologicamente parte-se da compreensão de que o conceito consciência possui referência fundamental no processo de produção da consciência, como discutido por Marx e Engels (2007, p.33,34,35), e que é necessário assegurar materialmente a vida para que se possa preocupar com a consciência. A satisfação das primeiras carências leva a produção de novas carências, processo dialético que só pode ocorrer socialmente e no tempo, daí o caráter histórico da consciência humana.

Essa consciência não se forma, não surge, de maneira autorreferente, ao contrário, por ser histórica e social é possível levar em consideração outro fenômeno ainda mais amplo e complexo que é o da Cultura Histórica. Tendo como referência a teoria da aprendizagem histórica desenvolvida por de Jörn Rüsen, em diálogo com autores vinculados as ciências da educação¹³⁶, a preocupação com esse processo formativo que se torna possível com os processos de aprendizagem histórica (seja em espaços de educação formal ou na vida em sociedade) figuram entre os objetos de preocupação do LAPEDUH. Por se tratar de um laboratório incluído em um Programa de Pós-graduação em Educação, elegeu-se a escola como um espaço privilegiado para a observação da aprendizagem histórica, ainda que não seja o único. Como forma de pesquisa e compreensão dessas realidades ligadas as relações de ensinar e aprender história, a metodologia que vêm sendo utilizada no grupo possui características vinculadas a pesquisa em colaboração (IBIAPINA, 2008), justamente porque mantém a organicidade em relação as formas e concepções de ontologia, de observação da realidade material, de possibilidade de diálogo e intervenção nas realidades pesquisadas. Foi o caso da minha pesquisa de mestrado defendida em 2013 e já citada anteriormente.

Como apresentado no capítulo 3, a constituição da Educação Histórica no Brasil, tem-se realizado também em diálogo com produções desse campo desenvolvidas por pesquisadores de outros países, especialmente da Inglaterra e de Portugal. Nas produções acadêmicas que tratam sobre a questão da aprendizagem histórica de crianças pequenas, evidenciou-se como base teórica a articulação entre

¹³⁶ Ver a dissertação “Educação Histórica e Ciências da Educação: diálogos epistemológicos” do pesquisador Juliano Mainardes Waiga (2018). Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/55898>

a teoria de Rüsen e o trabalho desenvolvido pela pesquisadora inglesa Hilary Cooper, presente em 7 dos 11 trabalhos identificados.

Tal referencial está presente nas três produções *stricto sensu* identificadas nessa pesquisa. Na tese de Victor (2010) e principalmente no artigo onde sistematiza os resultados de seu trabalho, a pesquisadora apresenta uma proposta de sistematização sobre o trabalho com o conhecimento histórico na Educação Infantil (VICTOR, 2016). Na dissertação de Oliveira (2013), a interlocução entre as ideias de Cooper e Rüsen, permitiu analisar a potencialidade das proposições de Cooper para o desenvolvimento da competência narrativa da consciência histórica de crianças pequenas. Tal arcabouço permitiu analisar o pensamento histórico de crianças entre 4 e 6 anos no contexto de práticas pedagógicas da Educação Infantil, evidenciando características do pensamento histórico dos meninos e meninas e a relevância da intencionalidade no trabalho com o conhecimento histórico nessa etapa da educação básica. A pesquisa desenvolvida por Santos (2016) além dos trabalhos de Cooper e Rüsen, dialoga também com a produção do campo de estudos da infância na perspectiva da Pedagogia da infância. Esse referencial contribuiu para que a pesquisadora investigasse como professoras da Educação Infantil abordavam a relação das crianças com o conhecimento histórico.

No que tange a formação inicial e continuada de professoras/es da Educação Infantil, o trabalho da pesquisadora Ana Claudia Urban (2015) demonstra a importância da formação inicial contemplar pressupostos epistemológicos da ciência de referência para tratar sobre a aprendizagem histórica. Tal experiência, relatada por Urban, apresenta nos resultados dos trabalhos desenvolvidos por estudantes da graduação em pedagogia, produções que propõem a relação das crianças com o conhecimento histórico através de fontes históricas, que preocupam-se com a intencionalidade da aprendizagem histórica na Educação Infantil a com formas de mobilização do pensamento histórico das crianças. A pesquisa realizada por Teodoro e Galindo (2016) buscou investigar demandas formativas de professoras da Educação Infantil relacionadas ao ensino e aprendizagem da história, apresentando dados importantes sobre como docentes compreendem a questão da aprendizagem histórica na Educação Infantil.

O pesquisador Geyso Dongley Germinari (2014), também toma como referência o arcabouço do campo da Educação Histórica para propor possibilidades

para a aprendizagem histórica na Educação Infantil, indicando potencialidades do trabalho com fontes de arquivos familiares.

O artigo das pesquisadoras Fonseca e Zamboni “Contribuições da literatura infantil para a aprendizagem de noções do tempo histórico: leituras e indagações” (2010), não trata especificamente da Educação Infantil, mas também dos anos iniciais. Referências importantes no campo do ensino de História, as autoras tomam como referência trabalhos que realizaram anteriormente, dialogando também com os pesquisadores Pagés e Santisteban (2009). Ao tratar sobre as contribuições da literatura infantil para o desenvolvimento de noções do tempo histórico, indicam a importância desse trabalho para a formação da consciência histórica. Compreendendo que há uma importante função cultural na memória histórica e na consciência histórica, em que essas formam e expressam identidade, indicam que essa função é realizada em uma perspectiva temporal, a mudança temporal dos seres humanos e de seu mundo, de suas experiências, permitindo delimitar o reino da própria vida, da família, do nosso mundo frente ao mundo dos outros, que é geralmente um mundo estranho (ZAMBONI; FONSECA, 2010, p. 149, 350). Nesse sentido, a história e a literatura apresentam possibilidades para o desenvolvimento da linguagem, proporcionam pistas e indícios para a compreensão da realidade, da cultura, da identidade, constituindo-se como mediadoras da/para a aprendizagem humana e que podem contribuir e somar ao processo de alfabetização (ZAMBONI; FONSECA, 2010, p. 342).

A pesquisadora Marcia Aparecida Gobbi, no artigo “Conhecimento histórico e crianças pequenas: parques infantis e escola municipal de educação infantil” (2012), ao tratar sobre o desenvolvimento de um projeto com crianças da Educação Infantil que envolveu a aprendizagem histórica, apontou como uma das dificuldades para seu desenvolvimento a falta de investigações no campo do ensino de história que contemplassem as crianças pequenas. Contestando pressupostos de que as crianças não são capazes de aprender na relação com o conhecimento histórico por estarem ainda desenvolvendo noções de tempo, em seu artigo ela aborda como foi possível desenvolver uma investigação histórica com crianças, estando esse processo fundamentado no método de investigação de historiadores. Na relação com fontes históricas que diziam respeito ao espaço da escola, as crianças descobriam sobre a vida de outras meninas e meninos naquele mesmo lugar em outros tempos, o que suscitou debates de natureza histórica, como a indagação por

já ter havido ali uma piscina. O questionamento não dizia respeito apenas ao passado, mas a uma reflexão sobre o presente e suas expectativas.

As proposições identificadas nesses trabalhos rompem com a concepção de criança constituída apenas por sua perspectiva biológica. A dimensão da experiência não é tomada como a realidade imediata, como limitação ao arcabouço cultural já apropriado. No campo do ensino de história, a perspectiva que tem buscado investigar as características da consciência histórica, suas relações com a cultura histórica e pensar processos de aprendizagem que intervenham nas carências de orientação temporal dos sujeitos, tem demandado a ampliação do conhecimento sobre esses sujeitos. Nesse sentido, as pesquisas no campo de estudos da infância tem trazido contribuições, principalmente pelo diálogo com a sociologia e a antropologia, ao colocar em debate as concepções sobre criança e infância que subjazem, entre outros contextos, políticas públicas e propostas educacionais. Apresentam metodologias e resultados de pesquisa que evidenciam suas demandas e proporcionam possibilidades para um outro olhar sobre a experiência das crianças, suas formas de construir significados sobre si e seu mundo.

Na análise de propostas curriculares, o documento do município de Goiânia foi o único que se aproximou de uma articulação entre os debates do campo da Pedagogia da Infância e áreas específicas de conhecimento, entre elas as ciências humanas, integrando também questões relacionadas à aprendizagem histórica. Em tal abordagem, evidencia-se como um fio condutor a abordagem Histórico-Cultural e a não fragmentação da ontologia que a fundamenta. Destaca-se como preocupação um processo de relação das crianças com o conhecimento pelo qual elas possam não apenas serem consideradas “sujeitos históricos”, mas consigam desenvolver tal percepção sobre si mesmas. Um processo que não termina na Educação Infantil, mas que comprehende-se que também ali há potencialidade e responsabilidade nesse processo de formação humana.

Aponta-se portanto, a necessidade de interlocuções entre o conhecimento produzido nos diferentes campos para que seja possível contribuir com proposições para a formação histórica das crianças, desde a Educação Infantil. Há um vasto campo a ser pesquisado nesse decurso. A investigação realizada no mestrado permitiu identificar expressões do pensamento histórico de meninos e meninas dessa etapa da Educação básica, no entanto, ainda são importantes pesquisas que aprofundem o estudo sobre as características do pensamento histórico de crianças

pequenas. Indica-se como contexto privilegiado para investigações sobre a aprendizagem histórica na Educação Infantil, as pesquisas realizadas em colaboração com as/os professoras/os. Como abordado nesse trabalho, ainda que a aprendizagem histórica seja um “tabu” quando vinculada à Educação Infantil, a relação com o conhecimento histórico emerge como demanda e formas de desenvolver esse trabalho são elaborados por docentes. É preciso também lutar por condições de trabalho e formações de qualidade, inicial e continuada, se contrapondo a precarização do trabalho docente, nesse sentido, investigações que abordem os processos de formação docente são relevantes para reiterar e contribuir com o direito ao domínio teórico e epistemológico pelos profissionais.

A construção desse trabalho foi marcada por um contexto político bastante conturbado, com confrontamentos violentos (físicos e psicológicos) no campo da educação, que eu não imaginava que veria (viveria) sem que fossem apenas rememorações. Desta forma, os resultados dessa tese apontam não apenas elucidações a respeito de concepções sobre teorias da aprendizagem, criança e a relação delas com o conhecimento e especificamente com o conhecimento histórico, que fomentam a constituição de lacunas sobre a aprendizagem histórica na Educação Infantil. Essa tese pretende, a partir desses resultados, ser uma contribuição para a defesa de uma educação pública, gratuita, de qualidade e comprometida com a formação humana e com o respeito aos sujeitos do processo de educação e, portanto, que ajude a analisar, denunciar e se contrapor à novas roupagens dadas à apropriação de antigas teorias já desveladas de seu significado político.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABUD, Katia Maria. **O ensino de História nos anos iniciais: como se pensa, como se faz.** Antíteses, São Paulo, v. 5, n. 10, p. 555-565, jul./dez. 2012.
- ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de filosofia.** 5ª edição. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- ANDRADE, Lucimary Bernabé Pedrosa de. **Educação infantil:** discurso, legislação e práticas institucionais. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.
- AZEVEDO, H.H.O. e SCHNETZLER, R.P.. **O binômio cuidar-educar na educação infantil e a formação inicial de seus profissionais.** In: 28 Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação. 2005 Disponível em: www.anped.org.br/28/textos/gt07
- ARCE, Alessandra. **"Pedagogia da infância ou fetichismo da infância?"** In: Duarte, N. (org.). *Crítica ao fetichismo da individualidade*. Campinas, Autores Associados, 2004.
- ARCE, Alessandra; MARTINS, Lígia Márcia. **Quem tem medo de ensinar na Educação Infantil?:** Em defesa do ato de ensinar. Editora Alínea. Campinas, SP. 2007.
- ARCE, Alessandra. **O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil e o espontaneísmo:** (re)colocando o ensino como eixo norteador do trabalho pedagógico com as crianças de 4 a 6 anos. In.: ARCE, A; MARTINS, L. M. *Quem tem medo de ensinar na Educação Infantil?:* Em defesa do ato de ensinar. Editora Alínea. Campinas, SP. 2007. p.13-36.
- ARCE, Alessandra. **Compre o kit neoliberal para a Educação Infantil e ganhe grátis os dez passos para se tornar um professor reflexivo.** Educação & Sociedade, ano XXII, nº74, Abril/2001. p. 251-283. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v22n74/a14v2274.pdf>
- ARCE, Alessandra; JACOMELI, Mara Regina Martins. **Educação Infantil X Educação Escolar?** Entre a (des)escolarização e a precarização do trabalho pedagógico em salas de aula. ARCE, Alessandra; JACOMELI, Mara Regina Martins (organizadoras). Editora: Autores Associado. Campinas-SP, 2012.
- BARBOSA, M. C. S.. **Mapeando alguns desafios para as políticas públicas de educação infantil no Brasil.** Educação e infância: múltiplos olhares em outras leituras. 1ed.: , 2009, v. , p. 169-180.
- BARBOSA, M. C. S. **Os resultados da avaliação de propostas curriculares para a educação infantil dos municípios brasileiros.** In.: ANAIS DO I SEMINÁRIO NACIONAL: CURRÍCULO EM MOVIMENTO – Perspectivas Atuais Belo Horizonte, novembro de 2010. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2010-pdf/7150-1-1-artigo-mec-proposta-curricular-maria-carmem-seb/file>
- BARBOSA, M.C.S. **Pedagogia da infância.** In:OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. **DICIONÁRIO:** trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM. Disponível em: <http://www.gestrado.net.br/pdf/312.pdf>

BARCA, Isabel. **O pensamento histórico dos jovens – ideias dos adolescentes acerca da provisoriação da explicação histórica**. Universidade de Londres, 2000.

BARCA, Isabel. **Educação Histórica: uma nova área de investigação**. Revista da faculdade de Letras História. Porto, III série, vol. 2, 2001, pp. 013-021.

BITTENCOURT, Circe. **Capitalismo e cidadania nas atuais propostas curriculares de história**. In.: O saber histórico na sala de aula. (Org) Bittencourt. Editora Contexto –São Paulo, 12^a edição, 2017.

BITTENCOURT, Circe. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. Editora Cortez. São Paulo, 2018.

BRITES, Olga. **A criança e a história que lhe é ensinada**. In.: Revista Brasileira de História. v 05 nº10, São Paulo, 1985.

COOPER, H. **Aprendendo e ensinando sobre o passado a crianças de três a oito anos**. Educar, Curitiba, Especial, p. 171-190, 2006. Editora UFPR. Disponível em <http://ojs.c3sl.ufpr.br/ojs2/index.php/educar/article/view/5541/4055>

COOPER, H. **Didáctica de la historia en la educación infantil y primaria**. Madrid: Ediciones Morata, 2002.

COOPER, H. **Ensino de história na educação infantil e anos iniciais**. Curitiba: Base Editorial, 2012, 264p.

COSTA; OLIVEIRA. **O ensino de História como objeto de pesquisa no Brasil: no aniversário de 50 anos de uma área de pesquisa: notícias do que virá**. In.:Saeculum - Revista de História. João Pessoa, jan/ jun. 2007.

CERISARA, A.B. **Educar e cuidar: por onde anda a Educação Infantil?** Perspectiva, Florianópolis, v. 17, nº especial, p. 11-24, jul./dez. 1999.

CERISARA, A.B. **O referencial curricular nacional para a Educação Infantil no contexto das reformas**. Educ. Soc., Campinas, vol. 23, n. 80, setembro/2002, p. 326-345. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>

CHARLOT, B. **A Mistificação Pedagógica: realidades sociais e processos ideológicos na teoria da educação**. Trad. Maria José do Amaral Ferreira. São Paulo: Cortez, 2003

CHARLOT, B. **Da relação com o saber: elementos para uma teoria**. Trad. Bruno Magne. Porto Alegre: Artes. Médicas, 2000.

CHARLOT, B. **Da relação com o saber às práticas educativas**. São Paulo: Cortez, 2013.

DUARTE, Newton. **Vigotski e o “aprender a aprender”: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana**. Campinas: Autores associados. 5^a edição, 2011.

DROYSEN, J. G. **Manual de teoria da história**. São Paulo: Vozes, 2009.

EISENBERG, Zena Winona; LEMOS Gisele Ribeiro. **Minha rotina é meu relógio**. Anais da 32^aReunião Nacional da Anped. Caxambu – MG, 2009. <http://32reuniao.anped.org.br/arquivos/trabalhos/GT20-5586--Int.pdf> (acesso em maio de 2016).

EISENBERG, Zena Winona. **O que as crianças entendem da passagem do tempo.** Entrevista concedida à FAPERJ. 2011, disponível no site: <http://www.faperj.br/?id=1933.2.9>

EVANGELISTA; TRICHES. **Ensino de História, Didática de História, Educação Histórica: alguns dados de pesquisa (2000-2005).** Educ. rev. [online]. 2006.

FARIA, Ana Lúcia Goulart de. **Políticas de regulação, pesquisa e pedagogia na educação infantil, primeira etapa da educação básica.** In.: Educação & Sociedade, vol. 26, núm. 92, out, 2005, Campinas-SP. p. 1013-1038

FARIA, Ana Lúcia G. “**Direito à Infância: Mário de Andrade e os parques infantis para as crianças de família operária na cidade de São Paulo (1935-1938)**”. Tese de doutoramento. São Paulo: Feusp, 1994.

FARIA FILHO; VIDAL. **Os tempos e os espaços escolares no processo de institucionalização da escola primária no Brasil.** In.: Revista Brasileira de Educação Mai/Jun/Jul/Ago 2000 Nº 14. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n14/n14a03>

FARIA, Ana Lúcia G.; DEMARTINI, Zeila B. F.; PRADO, Patrícia. (org.). **Por uma cultura da infância: metodologias de pesquisa com crianças.** Campinas: Autores Associados, 2015

FRANCO, Maria Laura Publisi Barbosa. **Análise de conteúdo.** - Brasília, 2ª edição: Líber Livro Editora, 2007.

FULLGRAF, J. B. G. **A infância de papel e o papel da infância.** Florianópolis, 2001, 141 f. Dissertação (mestrado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina.

FONSECA, Selva G. **Caminhos da história ensinada.** Campinas, SP: Papirus, 2001. 167p.

HÖFLING, Maria Arlete Zülzke. **As páginas da história.** Cad. Cedes, Campinas, v.23, n. 60, p.179-188, ago. 2003.

HORTA, M. de L. P. **O que é educação patrimonial.** Disponível em: <<http://www.tvbrasil.com.br/salto/boletins2003/ep/text1.htm>>. Acesso em: fev. /2007.

HORTA, J.S.B.; KRAMER, Sonia. **A ideia de infância na pedagogia contemporânea.** In.: Revista de Educação AEC, ano 7, nº 30, 1978.

IBIAPINA. **Pesquisa Colaborativa:** investigação, formação e produção de conhecimentos. Brasília: Líber Livro Editora. 2008

VIANNA, H. M. **Pesquisa em Educação:** a observação. Brasília: Líber Livro Editora, 2007.

JARA, Miguel Angel; MUÑOZ, María Esther; TIRACHINI, Augustina. **Ciencias sociales en la educación infantil en entornos digitales: experiencias del professorado.** In.: Revista História Hoje, v. 5, n. 9, p. 418-430, Janeiro-Junho 2016. Disponível em: <https://rhhj.anpuh.org/RHHJ/article/view/253>

JOBIM E SOUZA, Solange. **Re-significando a psicologia do desenvolvimento: uma contribuição crítica à pesquisa da infância.** In.: KRAMER; LEITE (orgs). Infância: fios e desafios da pesquisa. Ed. Papirus, 1996.

KISHIMOTO, Tizuko Mochida. **Curriculum e conteúdos específicos da Base Nacional Comum de Educação Infantil.** s/d. Disponível em:

http://historiadabncc.mec.gov.br/documentos/relatorios-analiticos/pareceres/Tizuko_Morcheda_Kishimoto.pdf Acesso em: 22/12/2016.

KUHLMANN Jr., Moysés. **Educação Infantil e Currículo**. In: FARIA, Ana Lúcia e PALHARES, Marina (orgs). Educação Infantil pós-LDB. 4. ed. Campinas: Autores Associados, 2003. p. 99-112.

KUHLMANN Jr., M. "Educação Infantil e currículo". In: Faria, A.L.G. e Palhares, M.S. (orgs.). *Educação Infantil pós-LDB: rumos e desafios*. 5 ed. Campinas, SP, Autores Associados. (2005).

KRAMER, Sonia. Pesquisando infância e educação: um encontro com Walter Benjamin. In.: KRAMER; LEITE (orgs). Infância: fios e desafios da pesquisa. Ed. Papirus, 1996.

LEITE, M. I.; OSTETTO, L. E. (Org.). **Museu, educação e cultura: encontros de crianças e professores com a arte**. Campinas, SP: Papirus, 2005

LEE, P. J. **Progressão da compreensão dos alunos em História**. In: BARCA, Isabel. (Org.). Perspectivas em Educação Histórica: Actas das primeiras jornadas internacionais de Educação Histórica. Braga: Centro de Estudos em Educação e Psicologia – Universidade do Minho, 2001

LEE, P. J. **Putting principles into practice: understanding history**. In. BRANSFORD, J; DONOVAN, M. S. (Eds.) *How students learn: history, math and science in the classroom*. Washington, DC: National Academy Press, 2005.

LEE, P. J.; DICKINSON, Alaric; ASHBY, Rosalyn. **Las ideas de los niños sobre la historia**. In.: Aprender y pensar la historia. Org. Mario Carretero; James F. Voss. 2004. p. 217-248. ISBN 950-518-830-7

MARX, Karl & ENGELS, Fridrich. **A ideologia alemã**. 1845-1846. São Paulo: Boitempo, 2007.

MARGULIS, Mario; URRESTI, Marcelo. **La juventud es más que una palabra**. Buenos Aires: Biblos, 1996.

MOURA, F. P. de. **Escola Sem Partido: relações entre Estado, educação e religião e os impactos no ensino de história**. Dissertação – (Mestrado Profissional em Ensino de História) Instituto de História, Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro/RJ, 2016. Disponível em: <https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/174584/2/Disserta%C3%A7%C3%A3o%20Fernanda%20Pereira%20de%20Moura.pdf>

NADAI, Elza; BITTENCOURT, Circe. **Repensando a noção de tempo histórico no ensino**. In: PINSKY, Jaime (Org.). *O ensino da história e a criação do fato*. São Paulo: Contexto, 1988. p. 93-120.

OLIVEIRA, Andressa Garcia Pinheiro; OLIVEIRA, T. A. D. **A didática da história e os trabalhos LAPEDUH: pressupostos da pesquisa de historiadores docentes**. In: Ana Claudia Urban, Estevão C. de Rezende Martins, Marlene Cainelli. (Org.). *Educação Histórica - Ousadia e Inovação em Educação e em História: escritos em homenagem a Maria Auxiliadora Moreira dos Santos*. 1ed. Curitiba: W.A. Editores Ltda, 2018, v. 1, p. 361-384.

OLIVEIRA, Sandra Regina Ferreira de. **Educação histórica e a sala de aula: o processo de aprendizagem em alunos das séries iniciais do ensino fundamental**. Campinas: Unicamp, 2006. 280p (Tese, Doutorado em Educação).

OLIVEIRA, Sandra Regina Ferreira de. **O ensino de história nas séries iniciais: cruzando as fronteiras entre a história e pedagogia.** In.: HISTÓRIA & ENSINO, Londrina, v. 9, p. 259-272, out. 2003

OLIVEIRA; A.G.P.; SCHMIDT, M.A.M.S.. **Formação histórica de crianças da educação infantil: desafios e possibilidades.** In.: Anais do XV Encontro Regional de História. ANPUH-PR. 2016. Disponível em: http://www.encontro2016.pr.anpuh.org/resources/anais/45/1468008214_ARQUIVO_ANDRESSAOLIVEIRAANPUH2016.pdf

OLIVEIRA; A.G.P.; SCHMIDT, M.A.M.S.. **Lacunas e possibilidades da aprendizagem histórica na educação infantil.** In.: Anais do XVII Congresso Internacional Jornadas de Educação Histórica Agosto/2017. Disponível em: <https://www.even3.com.br/anais/jornadaseh2017/78020-lacunas-e-possibilidades-da-aprendizagem-historica-na-educacao-infantil>

OLIVEIRA, A. G. P. **Aprendizagem histórica na Educação Infantil: possibilidades e perspectivas da Educação Histórica.** Curitiba, 2013. 219 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – CURITIBA.

OLIVEIRA, A.G. P; SCHMIDT, M.A.M.S. **Eu acho que a janela era para iluminar a casa porque não existia luz naquela época": Aprendizagem Histórica nas vozes de crianças da Educação Infantil.** In: Anais do XXVII Simpósio Nacional de História-ANPUH. Natal, 2013. Disponível em: http://www.snh2013.anpuh.org/resources/anais/27/1364949763_ARQUIVO_ANDRESSAOLIVEIRA_ANPUH2013.pdf

PRADO, Alessandra Elizabeth Ferreira Gonçalves; AZEVEDO, Heloísa Helena Oliveira de. **Curriculum para a Educação Infantil: argumentos acadêmicos e propostas de "educação" para crianças de 0 a 5 anos.** In.: ARCE, Alessandra; JACOMELI, Mara Regina Martins (organizadoras) Educação Infantil X Educação Escolar? Entre a (des)escolarização e a precarização do trabalho pedagógico em salas de aula. Editora: Autores Associado. Campinas-SP, 2012.p. 33-52.

PASQUALINI, Juliana Campregher; MARTINS, Lígia Márcia. **A Educação Infantil em busca de identidade: análise crítica do binômio "cuidar-educar" e da perspectiva anti-escolar em Educação Infantil.** Psicol. educ., São Paulo, n. 27, p. 71-100, dez. 2008

ROCHA, E. A. C. **A pesquisa em educação infantil no Brasil: trajetória recente e perspectivas de consolidação de uma Pedagogia.** Florianópolis: UFSC, Centro de Ciências da Educação, Núcleo de Publicações, 1999. 290 p

RAMOS, – Márcia Elisa Teté. **O mau professor de História segundo os "Guias politicamente incorretos de História".** In.: Fronteiras: Revista de História. Dourados, MS, v. 18, n. 31, p. 99 – 122. Jan. / Jun. 2016.

RÜSEN. **Razão Histórica – Teoria da história I:** os fundamentos da ciência histórica. Tradução de Estevão de Rezende Martins. - Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001.

RÜSEN, Jörn. **Jörn Rüsen e o ensino de história.** Organizadores: Maria Auxiliadora Schmidt, Isabel Barca, Estevão de Rezende Martins – Curitiba: Ed. UFPR, 2010a.

RÜSEN, Jörn. **História Viva – Teoria da história III:** formas e funções do conhecimento histórico. Tradução de Estevão de Rezende Martins. - Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2010b.

RÜSEN, Jörn. **Reconstrução do Passado – Teoria da história II:** os princípios da pesquisa histórica. Tradução de Estevão de Rezende Martins. - Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2010c.

RÜSEN. **Aprendizagem histórica:** fundamentos e paradigmas. Curitiba. W.A. Editores, 2012.

RÜSEN. **Cultura faz sentido:** orientações entre o ontem e o amanhã. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

RÜSEN, Jörn. Entrevista – Jörn Rüsen. **Algumas ideias sobre a interseção da meta-história e da didática da história.** Realizada por Marília Gago. Revista de História Hoje, v. 5, nº 9, p. 159 – 170, 2016.

SANTOS, Beatriz Boclin M. dos. **A abordagem historiográfica da disciplina escolar Estudos Sociais nas décadas de 1960 e 1970: nova perspectiva histórica.** In.: Anais do XV Encontro Regional de História da ANPUH-RJ, 2012.

SOLÉ, M.G.P.S. **Contributos do uso das lendas para a compreensão histórica: da teoria a prática.** In: MELLO, M. do C.; LOPES, J. M. (Orgs.). Narrativas históricas e ficcionais: recepção e produção para professores e alunos. Actas do I Encontro Sobre Narrativas Históricas e Ficcionais. Portugal; Universidade do Minho, p. 99-130, 2004.

SCHMIDT, M.A.M.S. **História do ensino de história no Brasil: uma proposta de periodização.** Revista História da Educação, 2012, disponível em <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=321627346005> ISSN 1414-3518

SCHMIDT, M.A.M.S. **A cultura como referência para investigação sobre consciência histórica:** diálogos entre Paulo Freire e Jörn Rüsen. Atas das XI Jornadas Internacionais de Educação Histórica Realizadas de 15 a 18 de Julho de 2011, Instituto de Educação da Universidade do Minho / Museu D. Diogo de Sousa, Braga.

SCHMIDT, M.A.M.S. **Literacia Histórica:** um desafio para a educação histórica no século XXI. In: História & Ensino. Londrina, v. 15, p. 09-22 ago. 2009c

SAVIANI, D. "Perspectiva marxiana do problema subjetividade-intersubjetividade". In: Duarte, N. (org.). *Crítica ao fetichismo da individualidade*. Campinas, SP, Autores Associados 2004

SANCHES, Tiago Costa. **Os Parâmetros Curriculares Nacionais e o processo de constituição de uma didática da história para os anos iniciais.** Antíteses, vol. 9, núm. 18, julio-diciembre, 2016, pp. 222-248.

SANCHES, Tiago Costa. **A Didática da História nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental: Uma Análise a Partir da Educação Histórica.** Tese de doutorado, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, PR, Brasil, 2015.

SIROTA, Régine. **Emergência de uma sociologia da infância: evolução do objeto e do olhar**, Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 112, p. 7- 31, mar. 2001.

SOBANSKI, Adriane de Quadros. **Formação de professores de história: educação histórica, pesquisa e produção de conhecimento.** Curitiba, 2017. 260 f.

STEMMER, Márcia Regina Goulart. Educação Infantil: gênese e perspectivas. In.: ARCE, Alessandra; JACOMELI, Mara Regina Martins (organizadoras) **Educação Infantil X Educação Escolar?** Entre a (des)escolarização e a precarização do trabalho pedagógico em salas de aula. Editora: Autores Associado. Campinas-SP, 2012.p. 5-32

- TIRIBA, L.. **Educar e cuidar ou, simplesmente, educar? Buscando a teoria para compreender discursos e práticas.** In: 28 Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação. 2005 Disponível em: www.anped.org.br/28/textos/qt07
- VIANNA, H. M. **Pesquisa em Educação:** a observação. Brasília: Líber Livro Editora, 2007.
- VICTOR, Analice Cordeiro dos Santos. **Experiências com o conhecimento histórico na Educação Infantil: tecendo alguns elementos organizadores.** In.: Instrumento: R. Est. Pesq. Educ., Juiz de Fora, v. 18, n. 2, jul./dez. 2016. Disponível em: [file:///C:/Users/profa/Downloads/2919-8954-1-SM%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/profa/Downloads/2919-8954-1-SM%20(2).pdf)
- ZAMBONI. **Panorama das pesquisas no ensino de história.** In.: Saeculum - Revista de História. Nº 6/7- dez/jan 2000/2001.
- ZAMBONI. **Encontros nacionais de pesquisadores de História- perspectivas.** In.: Dez anos de pesquisas em Ensino de História. José Miguel Arias Neto (Org). Londrina: AtritoArt, 2005.

FONTES

- BARREIRO; SILVA. **A criança e a construção do conhecimento histórico.** In.: Anais do 8º Encontro Perspectivas do Ensino de História, 2012.
- DUTRA, Soraia Freitas. **As crianças e o desenvolvimento da temporalidade histórica.** In.: Anais do 6º Encontro Nacional de Pesquisadores em Ensino de História, 2003.
- GOBBI, Marcia Aparecida. **Conhecimento histórico e crianças pequenas: parques infantis e escola municipal de educação infantil.** *Educação em Revista* [online]. 2012, vol.28, n.2, pp.203-224.
- GÓIS. **O tempo histórico nas séries iniciais: Uma abordagem metodológica.** In.: Anais do 4º Encontro Nacional de Pesquisadores em Ensino de História, 1999.
- MIRANDA; PELIZZONI; SANTOS; ALVIM. **Mediadores culturais da aprendizagem temporal: Práticas de memória e compreensões do passado pela criança.** In.: Anais do 7º Encontro Nacional de Pesquisadores em Ensino de História, 2006.
- MOREIRA. Fátima Salum. **A criança e a história: Quem ensina o quê?** In.: Anais do 2º Encontro Nacional de Pesquisadores em Ensino de História, 1995.
- OLIVEIRA, A.G.P. **Aprendizagem histórica na educação infantil: Possibilidades e perspectivas na educação histórica.** In.: Anais do 7º Encontro Perspectivas do Ensino de História, 2012.
- SILVA; SIMAN. **Uso racional do tempo, cultivo e transmissão da memória familiar: implicações para o desenvolvimento da temporalidade histórica e a construção do sentido do passado nas crianças.** In.: Anais do 6º Encontro Nacional de Pesquisadores em Ensino de História, 2003.
- SANTOS, Jaqueline Oliveira dos. **"Um baú de memórias" - estudo sobre as práticas de professoras de educação infantil e suas ideias históricas a partir da leitura de seus relatos.** 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016.

TUMA. Conhecimentos sobre o tempo histórico de professoras das séries iniciais: Contextos e singularidades. In.: Anais do 8º Encontro Perspectivas do Ensino de História, 2008.

TELECESQUI; SOARES. A obra de Vigotski e os referenciais teóricos sobre o ensino de história das séries iniciais. In.: Anais do 7º Encontro Perspectivas do Ensino de História, 2009.

TUMA. A disciplina e o controle do tempo no espaço escolar: processo histórico e representações de professores. In.: Anais do 3º Encontro Perspectivas do Ensino de História, 1999.

TUMA. Tempo histórico e cronologia: Repercussões do contexto sociocultural sobre o Ensino de História. In.: Anais do 6º Encontro Perspectivas do Ensino de História, 2007.

VICTOR, Analice Cordeiro dos Santos. Aí eu era Antônio Brasil: contribuições de situações didáticas com conhecimentos históricos para a construção da identidade pessoal da criança na Educação Infantil. Tese de doutorado. Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Centro de Ciências Sociais Aplicadas. Programa de Pós Graduação em Educação. Natal, UFRN, 209. P. 2010.

ZAMBONI, Ernesta; FONSECA, Selva Guimarães. Contribuições da literatura infantil para a aprendizagem de noções do tempo histórico: leituras e indagações. In. Cad. Cedex, Campinas, vol. 30, n. 82, p. 339-353, set.-dez. 2010. Hilary Cooper (2002, 2006, 2012)

DOCUMENTOS

BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. / Secretaria de Educação Básica. – Brasília : MEC, SEB, 2013. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/docman/julho-2013-pdf/13677-diretrizes-educacao-basica-2013-pdf/file>

BRASIL(a). Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. / Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. — Brasília: MEC/SEF, 1998. 3v.: il. Volume 1: Introdução.

BRASIL (b). Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. / Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. — Brasília: MEC/SEF, 1998. 3v.: il. volume 2: Formação pessoal e social.

BRASIL (c). Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. / Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. — Brasília: MEC/SEF, 1998. 3v.: il. volume 3: Conhecimento de mundo.

BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Concepções e Orientações

Curriculares para a Educação Básica- Coordenação Geral de Educação Infantil. Brasília: MEC, 2010.

BRASIL, Plano Nacional das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana. Brasília: SECAD; SEPPIR, jun. 2009.

CURITIBA. **Diretrizes Curriculares para a Educação Municipal de Curitiba:** Volume II- Educação Infantil. Secretaria Municipal de Educação de Curitiba. Departamento de Educação Infantil. CURITIBA, 2006.

_____. **Objetivos de Aprendizagem:** uma discussão permanente. Secretaria Municipal de Educação de Curitiba. Departamento de Educação Infantil. CURITIBA, 2008.: Educação Infantil.

_____. **Oralidade:** área de formação humana Linguagens. Cadernos pedagógicos. Secretaria Municipal de Educação de Curitiba. Departamento de Educação Infantil. CURITIBA, 2009(a).: Educação Infantil.

_____. **Movimento:** área de formação humana Linguagens. Cadernos pedagógicos. Secretaria Municipal de Educação de Curitiba. Departamento de Educação Infantil. CURITIBA, 2009(b).: Educação Infantil.

_____. **Arte:** área de formação humana Linguagem- Visual e Teatral. Cadernos pedagógicos. Secretaria Municipal de Educação de Curitiba. Departamento de Educação Infantil. CURITIBA, 2011.: Educação Infantil.

_____. **Referenciais para estudo e planejamento na Educação Infantil** - Leitura e contação na Educação Infantil. Secretaria Municipal de Educação de Curitiba. Departamento de Educação Infantil. CURITIBA, 2010(a).: Educação Infantil.

_____. **Referenciais para estudo e planejamento na Educação Infantil** - Cantos de atividades diversificadas na Educação Infantil. Secretaria Municipal de Educação de Curitiba. Departamento de Educação Infantil. CURITIBA, 2010(b).: Educação Infantil.

_____. **Referenciais para estudo e planejamento na Educação Infantil** - Modalidades organizativas do tempo didático. Secretaria Municipal de Educação de Curitiba. Departamento de Educação Infantil. CURITIBA, 2010(c).: Educação Infantil.

_____. **Referenciais para estudo e planejamento na Educação Infantil** - Planejamento e avaliação. Secretaria Municipal de Educação de Curitiba. Departamento de Educação Infantil. CURITIBA, 2010(d).: Educação Infantil.

SANTA CATARINA, Secretaria de Estado de Educação e do Desporto. **Proposta Curricular de Santa Catarina: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio: Disciplinas Curriculares.** Florianópolis: COGEN, 1998.

Disponível em: <http://www.uniedu.sed.sc.gov.br/index.php/graduacao/proesde/curso-de-extensao/midiateca/proposta-curricular-de-santa-catarina/377-1998-proposta-curricular-de-santa-catarina-educacao-infantil-ensino-fundamental-e-medio-disciplinas-curriculares/file>

SÃO PAULO (Estado). Secretaria de Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. **Proposta curricular para o ensino de história: 1º grau.** São Paulo: SEE/CENP, 1992. Disponível em: <http://lemad.fflch.usp.br/sites/lemad.fflch.usp.br/files/2018-04/proposta%20curricular%20para%20o%20ensino%20de%20hist%C3%B3ria%201%C2%BA%20grau%20%281%29.pdf>

ANEXOS

ANEXO I. Análise de propostas curriculares brasileiras para a Educação Infantil: a temporalidade no âmbito do conhecimento matemático

| | Cidade | Nome atribuído ao campo de conhecimento | A temporalidade no âmbito do conhecimento matemático |
|---|-----------------------|--|--|
| 2 | Natal | Eixo: Matemática | <p>P 63</p> <p>Conhecimentos e habilidades</p> <p>Utilização da contagem oral, de noções de quantidade, de tempo e de espaço em jogos, brincadeiras e músicas junto com o professor e em diversos contextos nos quais as crianças reconheçam essa utilização como necessária.</p> <p>Sugestões de atividades:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Organização do quadro de aniversariantes, contendo data do aniversário e idade de cada criança, tamanho dos pés etc. _ Acompanhamento da passagem do tempo utilizando calendário, ampulheta e relógio. |
| 3 | Rio de Janeiro | Matemática | <p>p.33</p> <p>Habilidades</p> <ul style="list-style-type: none"> - Utilizar a contagem, explicitando quantidade, tempo e espaço em jogos, brincadeiras e músicas. - Identificar em situações do dia-a-dia noções de medida de comprimento, peso, volume e tempo, pela utilização de unidades convencionais e não-convencionais. - Marcar o tempo por meio de diferentes formas: calendário, relógio, marcos da rotina etc. |
| 4 | Rio Branco | <p>Âmbito: Conhecimento Matemático</p> <p>Eixo: MATEMÁTICA</p> <p>Crianças de 4 anos</p> <p>Crianças de 5 anos</p> | <p>P 67</p> <p>Crianças de 4 anos</p> <p>DESENVOLVER NOÇÃO DE TEMPO POR MEIO DE ESTRATÉGIAS DE OBSERVAÇÃO E USO NO COTIDIANO.</p> <p>Para o alcance deste objetivo/capacidade é sugerido o trabalho com alguns conteúdos, tais como:</p> <p>Marcação do tempo por meio do calendário.</p> <p>Algumas propostas de atividades podem se constituir como boas situações de aprendizagem, tais como:</p> <p>Situações nas quais as crianças possam refletir sobre a sucessão dos dias da semana e dos meses do ano, por exemplo:</p> <ul style="list-style-type: none"> - preencher coletivamente o calendário com o dia e mês corrente. - situações em que as crianças precisem utilizar o calendário para: - localizar datas importantes para a turma; - marcar o tempo que falta para alguma festa; - prever a data de um passeio; - organizar tabelas com os aniversariantes de cada mês; - construir o gráfico dos aniversariantes do ano. |

| | | |
|--|--|---|
| | | <p>Situações nas quais as crianças vivenciem músicas e brincadeiras, por exemplo:</p> <ul style="list-style-type: none"> - cantilena dos dias da semana; - músicas que mencionem os dias da semana, do mês, do ano. <p>As situações indicadas como mais adequadas para avaliar como as crianças estão construindo esta capacidade são:</p> <p><u>Observação, registro e análise de como a criança percebe a sucessão de tempo nas situações cotidianas.</u></p> <p><u>Identificação do repertório que a criança é capaz de construir sobre as medidas de tempo presentes em seu cotidiano.”</u></p> <p>p. 105 / crianças de 5 anos</p> <p>DESENVOLVER NOÇÃO DE TEMPO POR MEIO DE ESTRATÉGIAS DE OBSERVAÇÃO E USO NO COTIDIANO.</p> <p>Para o alcance deste objetivo/capacidade é sugerido o trabalho com alguns conteúdos, tais como:</p> <p>Marcação do tempo por meio do calendário e relógio. Algumas propostas de atividades podem se constituir como boas situações de aprendizagem, tais como:</p> <p>Situações nas quais as crianças possam refletir sobre a sucessão dos dias da semana e dos meses do ano, por exemplo:</p> <ul style="list-style-type: none"> - preencher coletivamente o calendário com o dia e mês corrente. <p>Situações em que as crianças precisem utilizar o calendário para:</p> <ul style="list-style-type: none"> - localizar datas importantes para a turma; - marcar o tempo que falta para alguma festa; - prever a data de um passeio; - organizar tabelas com os aniversariantes de cada mês; - construir o gráfico dos aniversariantes do ano. <p>Situações nas quais as crianças vivenciem músicas e brincadeiras, por exemplo:</p> <ul style="list-style-type: none"> - cantilena dos dias da semana; - músicas que mencionem os dias da semana, do mês, do ano. <p>Situações que favoreçam as crianças observarem a sucessão das horas num determinado dia, por exemplo:</p> <ul style="list-style-type: none"> - observar no relógio a sequência das horas de acordo com as atividades da rotina da escola. <p>As situações indicadas como mais adequadas para avaliar como as crianças estão construindo esta capacidade são:</p> <p><u>Observação, registro e análise de como a criança percebe a sucessão de tempo nas situações cotidianas.</u></p> <p><u>Identificação do repertório que a criança é capaz de construir sobre as medidas de tempo presentes em seu cotidiano.”</u></p> |
|--|--|---|

| | | | |
|--------|----------------------------|---|---|
| | | | seu cotidiano. |
| 5 | Brasília | Linguagem Matemática | <p>p. 130 "Identificação e marcação da passagem do tempo e destaque de datas importantes e eventos (aniversários, festas, aulas passeio, banho de chuveiro especial, estações do ano etc.) por meio da utilização de calendários e relógios."</p> |
| 7 | Goiânia | Os Conhecimentos referentes às Ciências Exatas: o lugar das Noções- Lógico- Matemáticas na Educação Infantil | <p>p. 107 O tempo é outro conceito de complexa compreensão que precisa ser explorado e trabalhado a partir dos elementos que o caracteriza, sucessão/continuidade, e do contexto da própria criança, como: aniversários, festividades, experiências pessoais do passar do tempo na instituição e em casa, o uso do calendário e o seu vocabulário específico (dia, mês e ano) e outros.</p> <p>P 108 As atividades culturalmente significativas na matemática devem ser planejadas para as crianças se apropriem de conhecimentos específicos, possibilitando a elas comparar grandezas; ter noções de medidas de espaço, tempo, tamanho, volume pela utilização de unidades convencionais e não convencionais; identificar a passagem do tempo por meios de calendários, relógios; organizar acontecimentos comuns ao grupo em agendas, cartaz de rotina por meio de diferentes registros, que podem ser escritos, desenhos, ilustrações.</p> <p>Todavia isso deve-se dar considerando o uso e o contexto social desse conhecimento na vida das crianças.</p> |
| 8 | Salva- dor | Linguagem Matemática | <p>P 140</p> <p>Aprendizagens relativas às grandezas e medidas</p> <ul style="list-style-type: none"> - Crianças entre 4 e 5 anos, devem participar de situações cotidianas que lhes possibilitem aprender a: - Utilizar, progressivamente, instrumentos básicos de medidas de comprimento, peso, volume e tempo, realizando medições como forma de explorar a realidade. - Usar as noções temporais: antes/agora/depois, dia/noite, ontem/hoje/amanhã, cedo/ tarde/ agora, dias da semana, meses. - Observar e identificar mudança de tempo, por meio da utilização de calendário, relógio, registro de datas significativas. - Observar e identificar permanências e mudanças nos objetos e seres vivos, decorrentes da ação do tempo. - Localizar datas no calendário. |
| 1 0 | Floria- nópolis | Linguagem Matemática crianças pequenas | <p>p 169 "Organizar, com as crianças, os espaços internos e externos que proporcionem brincadeiras para que estas brinquem sozinhas ou em grupo: 1- com objetos/materiais para que as crianças brinquem e façam relação com o tempo, com a</p> |

| | | | |
|--------|-------------------|---|---|
| | | | quantidade, com o peso, com o tamanho, com a espessura, etc (relógio, balança, ampulhetas, peneiras de diversos tamanhos, funil, entre outros);” |
| 1 1 | Recife | Conhecimento lógico matemático | <p>p 128</p> <ul style="list-style-type: none"> - Compreensão e uso das noções do tempo (ontem, hoje, amanhã, cedo, tarde) em diversos contextos. - Compreensão e identificação de forma lúdica da sequência temporal (antes/ depois; início/final). - Compreensão e identificação da sequência causal (causa/efeito), por meio de atividades diversificadas.” |
| 1 3 | Manaus | Experiências propostas nas DCNEI/09 | <p>p 53</p> <p>EXPERIÊNCIA 4</p> <p>Recriem em contextos significativos para as crianças, relações quantitativas, medidas, formas e orientações espaço temporais.</p> <p>Compreendendo que as crianças desde antes da educação formal já estão em contato com conceitos voltados a noções de matemática, como a contagem, agrupamento, separação, ordenação, já ouvem, falam deles, tal intensidade se dá conforme o meio em que estão inseridos. Partindo desta aprendizagem, podem ser lançadas novas aprendizagens, de modo a desafiar as crianças e assim, ampliar, sistematizar seus conhecimentos e produzir novos.</p> <p>É importante o desenvolvimento de atividades que desafiem o intelecto da criança, que obedeçam a diferentes procedimentos e que levem em conta a experiência da criança e a finalidade didática registrada em planejamento.</p> <p>NA PRÁTICA: (...)</p> <p>3º Bloco – Grandezas e Medidas: propor a <u>resolução de problemas do cotidiano</u> em que a criança possa identificar a passagem do tempo, sua regularidade, medidas de tempo, como: dia, mês e ano etc. Deve-se incentivar também a resolução de problemas voltados a comprimento: tamanho, grande ou pequeno, mais alto, mais baixo, mais que, menos que, fazendo com que a criança faça comparações, ordenações e conheça e aplique na prática diferentes unidades de medida. Assim lança-se mão de recursos concretos: fita métrica, régua, atividades de culinária, horta etc. Uma sugestão é aproveitar o uso do registro do peso e altura da criança no Diário da Educação Infantil como conhecimento da função social dos números.</p> |
| 1 4 | Fortale-za | Campo de experiência: espaços, tempos, quantidades, relações e transformações / infantil V | <p>p. 111</p> <ul style="list-style-type: none"> - Incentivem a participação em atividades que utilizem noções temporais: sempre/nunca, começo/meio/fim, antes/agora/ depois, cedo/tarde, dia/noite, novo/velho, manhã/tarde/noite, ontem/hoje/amanhã e passado/presente/futuro; |

ANEXO II. Análise de propostas curriculares brasileiras para a Educação Infantil: o conhecimento histórico no âmbito de Linguagens Artísticas

| | Cidade | A temporalidade no âmbito das Linguagens Artísticas |
|---|-----------------------|---|
| 1 | Rio de Janeiro | Linguagens artísticas: p. 33 - Construir noção de tempo através do contato com diferentes linguagens: tempo na dança, nas histórias, nos desenhos animados) |
| 2 | Rio Branco | Artes visuais: P.116 - Familiarizar-se com uma diversidade cada vez maior de imagens: do entorno social, de produções visuais de diferentes culturas e épocas, da arte popular ou indígena, local, brasileira ou internacional. P. 121 Escuta de obras musicais de diversos gêneros, estilos, épocas e culturas, da produção musical brasileira e de outros povos e países. |
| 3 | Brasília | Linguagem artística P. 138: Apreciação de obras musicais de diversos gêneros, estilos, épocas e culturas, da produção musical brasileira e de outros povos e países, enfatizando também os ritmos africanos e indígenas. P. 141: Conhecimento e valorização de produções culturais do passado e do presente. |
| 4 | Goiânia | Linguagens artísticas p. 78 Trecho do texto (...) “Essas atividades devem permitir, ainda, a participação, o prazer e a aprendizagem de todas as crianças, ampliando sua forma de ver, entender, significar e apreciar as diferentes produções artísticas – de diferentes épocas e grupos sociais, de artistas locais, nacionais e internacionais, da cultura popular e erudita, etc. Para isso, o profissional deve também, nas linguagens artísticas, ter uma postura investigativa e um olhar curioso.” |
| 5 | Salvador | Ações pedagógicas relativas à apreciação de imagens – Linguagem visual p 125 Para possibilitar estas aprendizagens é fundamental que as/os professoras/es: Pesquisem e apresentem às crianças, imagens e objetos ligados às Artes Visuais, em diversas culturas – local, regional, nacional, internacional – e em diferentes épocas da história (arte clássica, moderna e contemporânea). |
| 6 | Florianópolis | LINGUAGENS VISUAIS Crianças pequenas p. 113: “Organizar visitas em praças públicas, nos parques, nas fortalezas, monumentos, construções históricas, possibilitando a observação das características arquitetônicas dessas edificações e o conhecimento da história e memória local.” LINGUAGENS CORPORAIS E SONORAS p 122 Apresentar livros nacionais e estrangeiros contemplando a diversidade cultural, como a história da música, instrumentos musicais e músicos de diferentes gêneros, culturas e épocas, movimentos corporais, proporcionando o contato e as variedades deste conhecimento. p. 129 |

| | | |
|---|------------------|---|
| | | <p>Apresentar livros nacionais e estrangeiros contemplando a diversidade cultural, com a história da música, instrumentos musicais e músicos de diferentes gêneros, culturas e épocas, ampliando as possibilidades de pesquisa pelas crianças.</p> <p>Organizar álbuns de imagens sobre as mais variadas formas de apresentar o corpo de crianças, jovens, adultos e idosos, tanto na arte (desenho, pintura, escultura, cinema, fotografia etc.), como em imagens e cenas do cotidiano, possibilitando a percepção nas diversas representações artísticas e históricas, considerando as diferentes culturas.</p> |
| 7 | Recife | <ul style="list-style-type: none"> - Linguagens da arte p 118; - Escutar obras musicais de diferentes estilos e épocas. - Músicas de diversos gêneros, ritmos, estilos, épocas e culturas. |
| 8 | Fortaleza | <p>INFANTIL V - Campo de experiência: TRAÇOS, SONS, CORES E IMAGENS p. 100</p> <p>Ações didáticas que: Favoreçam momentos em que as crianças apreciem e cantem obras musicais de diversos gêneros, estilos e épocas;</p> |