

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CAMPUS DE TRÊS LAGOAS**

JOANA ÁVILA DA SILVA SOUZA

**APRENDIZAGEM HISTÓRICA NA PRÉ-ESCOLA: UM OLHAR PARA A
ESTRUTURA CURRICULAR DA EDUCAÇÃO INFANTIL**

**TRÊS LAGOAS-MS
2024**

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CAMPUS DE TRÊS LAGOAS

JOANA ÁVILA DA SILVA SOUZA

**APRENDIZAGEM HISTÓRICA NA PRÉ-ESCOLA: UM OLHAR PARA A
ESTRUTURA CURRICULAR DA EDUCAÇÃO
INFANTIL**

Dissertação submetida ao programa de Pós-Graduação Stricto Sensu, Mestrado em Educação, da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – Campus de Três Lagoas, sob a orientação da Profa. Dra. Natália Cristina de Oliveira.

TRÊS LAGOAS-MS
2024

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus, que, em mais uma vez, cumpriu em minha vida sua promessa capacitando-me para realizar este sonho: “E, se algum de vós tem falta de sabedoria, peça-a a Deus, que a todos dá liberalmente [...]” Tiago 1:5;

Agradeço aos meus pais José e Maria Luiza (in memoriam), que sempre incentivaram seus filhos a estudarem, apesar de eles mesmos não terem tido oportunidades de fazê-lo;

Agradeço ao meu esposo Júlio César e aos meus filhos André Henrique e Felipe, pelo amparo, paciência e compreensão;

Agradeço à minha orientadora, Profa. Dra. Natália Cristina de Oliveira, que me apoiou nos momentos difíceis, motivou-me nos momentos de desânimo e me ensinou a comemorar cada pequena conquista no decorrer desse processo;

Agradeço a cada professor/a do PPGE/CPTL, que compartilhou comigo seus saberes para o enriquecimento deste trabalho;

Agradeço às professoras que compuseram a banca, Professoras Dra. Ione da Silva Cunha Nogueira, Dra. Luciene Clea da Silva e Dra. Ilma Regina Castro Saramago de Souza pela disponibilidade e orientações;

Agradeço aos colegas que percorreram esse percurso comigo, contribuindo com seu auxílio e amizade;

Agradeço à Secretaria de Educação Municipal de Brasilândia, na pessoa do Secretário Professor Francisco Aparecido Lins e da Secretária Adjunta Professora Maria Cristina Damião que, em parceria, possibilitou esta conquista;

Agradeço às minhas diretoras da Rede Estadual de Ensino, Professoras Héliida Rodrigues de Lima Carlos e Marieda Farinon Torquato e minha diretora da Rede Municipal de Ensino, Professora Aline Gracielly Barbosa Lima, pelo apoio e companheirismo;

Agradeço a cada criança desse vasto mundo pela capacidade de encantar nossas vidas pelo simples fato de existir.

RESUMO

O trabalho teve como objetivo analisar os documentos curriculares norteadores da Educação Infantil: Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (1999, 2010 e 2013), Base Nacional Comum Curricular (2018), Currículo de Referência de Mato Grosso do Sul (2019) e Orientações Curriculares da Rede Municipal de Ensino de Três Lagoas (2019), além das pesquisas sobre a organização do processo de aprendizagem histórica na pré-escola com a finalidade de verificar se há elementos que favorecem a construção do conhecimento histórico por meio dos campos de experiências e com vistas a contribuir para a formação da criança como sujeito e agente transformador de sua realidade. Na pesquisa, buscou-se conhecer como se forma o conceito de aprendizagem histórica com vistas à formação da consciência histórica e de sua constituição ainda na Educação Infantil, averiguando em âmbito nacional, estadual e municipal a legislação que a estrutura e a organiza. Com a tentativa de se empreender um diálogo entre a Educação Histórica e a Educação Infantil, tomando como aporte teórico as contribuições do filósofo da História e historiador Rüsen (1997, 2001, 2010, 2012 e 2014) que aborda a aprendizagem histórica na perspectiva do desenvolvimento da consciência histórica e os estudos da historiadora e pesquisadora Cooper (2002, 2006 e 2012) sobre a aprendizagem histórica para as crianças pequenas com base no contato com as fontes históricas percebeu-se que ambos defendem o desenvolvimento do raciocínio histórico desde a tenra idade, com vistas à formação da consciência histórica em crianças, a fim de que, se entendendo como sujeitos sociais e históricos e imbuídos do conhecimento do passado, possam compreender melhor os acontecimentos do presente, aplicando esses saberes às suas vidas práticas. A fundamentação metodológica utilizada para esta pesquisa foi a da hipótese do conhecimento histórico baseada na Epistemologia da História, adotando como modo operante de investigação a pesquisa bibliográfica e documental, numa abordagem qualitativa de Ludke; André (2017). A análise do conteúdo dos documentos foi temática, em parte, descritiva e, em parte, reflexiva, seguindo os princípios sugeridos por Bardin (2016). A investigação compreendeu três fases: a do levantamento bibliográfico e da revisão de literatura que se deram a partir de pesquisa às plataformas de artigos, teses e dissertações a respeito do tema, por meio de busca booleana, utilizando os operadores AND e OR e combinações de palavras-chaves: Educação Infantil, Campos de Experiência, Base Nacional Comum Curricular e Construção da Consciência Histórica. Na sequência, procedeu-se à seleção e ao estudo das diretrizes e componentes legais que direcionam a constituição do campo Educacional Infantil. Na última fase, realizou-se o tratamento das informações levantadas por meio da análise dos documentos sob a luz da teoria da aprendizagem histórica, conforme os pressupostos teóricos já mencionados. Constatou-se, por meio dessa investigação que a aprendizagem histórica visando à formação da consciência histórica apresenta-se muito discretamente na legislação que regulamenta o currículo da Educação Infantil.

Palavras-chave: Educação Infantil - Campos de Experiência - Base Nacional Comum Curricular - Construção da Consciência Histórica

ABSTRACT

The aim of the work is to analyze the curricular documents that guide Early Childhood Education: National Curriculum Guidelines for Early Childhood Education (1999, 2010 and 2013), Common National Curricular Base (2018), Mato Grosso do Sul Reference Curriculum (2019) and Curriculums Guidelines of the Três Lagoas Municipal Education Network (2019), in addition to research on the organization of the historical learning process in preschool to verify whether there are elements that favor the construction of historical knowledge, through fields of experiences, in order to contribute to the formation of the child as a subject and agent of transformation of its reality. In the research, the aim was to understand how the concept of historical learning is formed with a view to the formation of historical consciousness and its constitution in Early Childhood Education, investigating at national, state and municipal levels the legislation that structures and organizes it. In an attempt to undertake a dialogue between Historical Education and Early Childhood Education, theoretically based on the contributions of the philosopher of History and historian Rüsen (1997, 2001, 2010, 2012 and 2014) who approaches historical learning from the perspective of development of historical consciousness and the studies by historian and researcher Cooper (2002, 2006 and 2012) on historical learning for young children based on contact with historical sources, both authors defend the development of historical reasoning from a young age, with a view to the formation of historical consciousness in children, so that, understanding themselves as social and historical subjects and imbued with the knowledge of the past, they can better understand the events of the present, applying this knowledge to their practical life. The methodological foundation used for this research is the hypothesis of historical knowledge based on Historical Epistemology, adopting bibliographic and documentary research as the operating mode of investigation, in a qualitative approach by Ludke; André (2017). The content analysis of the documents is thematic, partly descriptive and partly reflective, following the principles suggested by Bardin (2016). The investigation comprised three phases: bibliographic research and literature review, which took place from research on platforms for articles, theses and dissertations on the topic, through Boolean search, using the AND and OR operators and keyword combinations: Early Childhood Education, Fields of Experience, Common National Curriculum Base and Construction of Historical Consciousness. Subsequently, the guidelines and legal components that guide the constitution of the Early Childhood Educational field were selected and studied. In the last phase, the information collected was processed through the analysis of documents in the light of historical learning theory, in accordance with the theoretical assumptions already mentioned. Through this investigation, it was found that historical learning aimed at the formation of historical consciousness appears very discreetly in the legislation that regulates the Early Childhood Education curriculum.

Keywords: Early Childhood Education - Fields of Experience - Common National Curriculum Base - Construction of Historical Consciousness.

LISTA DE QUADROS

Quadro 01 - Trabalhos acadêmicos selecionados sobre Aprendizagem Histórica na EI.....	14
Quadro 02 - Subdivisões da Educação Infantil na REME/TL.....	93
Quadro 03 - Categoria 1: Percepção Enquanto Sujeito Histórico	106
Quadro 04 - Categoria 2: Percepção de Conhecimento Histórico de Mundo.....	109
Quadro 05 - Categoria 3: Percepção de Tempo Histórico.....	112

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANPUH - Associação Nacional de História

BNCC - Base Nacional Comum Curricular

CEE - Conselho Estadual de Educação

CEI - Centro de Educação Infantil

CNE - Conselho Nacional de Educação

CONAE - Conferência Nacional pela Educação

CONSED - Conselho Nacional de Secretários de Educação

CRMS - Currículo de Referência de Mato Grosso do Sul

DCNEI - Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil

DCNEB - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica

ECA - Estatuto da Criança e Adolescente

EF - Ensino Fundamental

EI - Ensino Infantil

EM - Ensino Médio

FETEMS - Federação dos Trabalhadores em Educação de Mato Grosso do Sul

FNE - Fórum Nacional de Educação

G5 - Grupo 5 (cinco)

G6 - Grupo 6 (Seis)

HEIRNET - The History Educator's International Research Network (A Rede Internacional de Pesquisa do Educador de História)

IBICT - Instituto Brasileiro de Informação em Ciências e Tecnologias

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IDH - Índice de Desenvolvimento Humano

LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC - Ministério da Educação e Cultura

MS - Mato Grosso do Sul

NOB - Noroeste do Brasil

PNE - Plano Nacional de Educação

PPGE/CPTL - Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado – Campus de Três Lagoas

ProBNCC - Programa de Implementação da Base Nacional Comum Curricular

RCNEI - Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil

RDA - República Democrática Alemã

REME - Rede Municipal de Ensino

RFA - República Federativa Alemã

SP - São Paulo

SED - Secretaria de Educação

SEMEC - Secretaria Municipal de Educação e Cultura

SINEPE - Sindicato dos Estabelecimentos de Ensino do Estado de Mato Grosso do Sul

TCC - Trabalho de Conclusão de Curso

TL - Três Lagoas

UFMS - Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

UFPA - Universidade Federal do Paraná

UnB - Universidade de Brasília

UNCME - União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação

UNDIME - União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação

UNILA - Universidade Federal da Integração Latino-Americana

URSS - União das Repúblicas Socialistas Soviéticas

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	10
2 EDUCAÇÃO HISTÓRICA, APRENDIZAGEM HISTÓRICA E EDUCAÇÃO INFANTIL	22
2.1 Educação Histórica como campo de pesquisa	22
2.2 Formação da Aprendizagem Histórica na Educação Infantil	30
2.3 Ensino de História para crianças: o currículo como fio condutor	44
3 PROPOSTAS CURRICULARES PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL (1988-2017): POR QUE APRENDER HISTÓRIA?	54
3.1 Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica: A concepção de Aprendizagem Histórica nas DCNs para a Educação Infantil (1999-2010) e sua revisão na DCN para a Educação Básica (2013)	54
3.2 Aprendizagem Histórica na Base Nacional Comum Curricular – Etapa Educação Infantil - (crianças pequenas)	66
4 A APRENDIZAGEM HISTÓRICA EM CURRÍCULOS DE MATO GROSSO DO SUL: UMA ANÁLISE DOCUMENTAL	84
4.1 A Educação Infantil no Currículo Estadual de Educação Básica de Mato Grosso do Sul	84
4.2 Currículo de Educação Infantil do Município de Três Lagoas: onde estamos e para onde vamos?	96
4.2.1 Aprendizagem Histórica na Educação Infantil em análise: BNCC, CRMS e Orientações Curriculares da REME de Três Lagoas	107
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	118
REFERÊNCIAS.....	123

1 – INTRODUÇÃO

Uma professora com formação e atuação em História, operando também na Educação Infantil, essa foi a combinação que despertou¹ meus questionamentos quanto às possibilidades da aplicação da aprendizagem histórica nessa etapa do ensino, viabilizando a formação da consciência histórica em crianças pequenas. A Educação Infantil é uma etapa do ensino constituída por diferentes grupos etários: creche, que compreende os bebês de zero a um ano e seis meses de idade; o de crianças bem pequenas, que compreende as de um ano e sete meses a três anos e onze meses de idade e o grupo da pré-escola que compreende crianças pequenas de quatro anos a cinco anos e onze meses de idade – sendo esse último grupo etário, a fase na qual se debruça esta pesquisa.

Embora minha primeira formação no ensino superior tenha sido na área de História, Licenciatura pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, minhas primeiras experiências na educação, como professora, devido ao curso do Magistério – minha formação em nível de ensino médio - iniciaram-se com as turmas de alfabetização, fase em que passei a maior parte de meu percurso profissional totalizando mais de duas décadas de trabalho. Após muito tempo lecionando nos anos iniciais do Ensino Fundamental, na rede municipal, e atuando na disciplina de História no Ensino fundamental II e no Ensino Médio na rede estadual, iniciei uma nova experiência pela Educação Infantil o que logo me despertou para uma paixão por essa encantadora etapa de ensino. Fiz complementação em Pedagogia, pós em Psicopedagogia e já, há alguns anos, permaneço com uma das minhas ocupações na Educação Infantil e outra na História com aulas no Ensino Fundamental II e Ensino médio.

A proximidade com a teoria da História fundamentada pelo historiador e filósofo alemão Jörn Rüsen e com as práticas inovadoras do trabalho com fontes históricas na Educação Infantil, vivenciadas e registradas pela professora de História e Pedagoga Hilary Cooper, na Inglaterra, intensificaram meu desejo de aprofundar o estudo por meio da pesquisa, encontrando na Profa. Dra. Natália Cristina de Oliveira,

¹ Ainda que esta dissertação tenha se estruturado na terceira pessoa do singular, nos primeiros parágrafos desta introdução, que contém relatos pessoais da autora, optou-se por utilizar a primeira pessoa do singular a fim de expressar com mais autenticidade as memórias que despertaram para o mote desta pesquisa.

minha orientadora, o mesmo anseio por esse objeto de estudo.

Há muito tempo, num reino muito distante... Assim é habitualmente iniciada uma aula na Educação Infantil no espaço de tempo dedicado às leituras compartilhadas, de fruição, de deleite, também conhecidos na rotina escolar dos pequenos como a hora da história ou a hora do conto. São esses, em nosso entendimento, momentos mágicos; nos quais o(a) professor(a) convida e viaja com as crianças por um mundo infinito no tempo; juntos passam a conhecer muitos lugares; uma imensidão de pessoas com crenças, tradições, costumes e aparências diferentes; vivem com esses personagens fictícios seus problemas e até mesmo os ajuda, interferindo em sua história, sugerindo hipóteses para enfrentarem e vencerem seus desafios. E depois, como se estivessem numa máquina do tempo, voltam ao presente e dão continuidade às outras atividades do dia a dia nos centros educacionais infantis. Os contos, a história, prendem muito a atenção das crianças e até mesmo a dos adultos; despertam a curiosidade, dão asas à imaginação, fazem fluir a criatividade, promovem o enriquecimento na vida interior da criança, auxiliam na autocompreensão, na melhor administração de suas emoções. Como ocorre na prática das brincadeiras e no momento do faz de conta, a hora do conto também tem um papel importante no desenvolvimento emocional da criança. Por meio dos contos, compartilham-se com as crianças problemas internos dos seres humanos sobre possíveis soluções e, por meio deles, passa-se um grande legado cultural com vasta contribuição para sua formação e educação.

Se o professor da Educação Infantil consegue encantar e ensinar as crianças com histórias fictícias, não conseguiria encantá-las e ensiná-las com histórias reais do passado da humanidade? O currículo da Educação Infantil, a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEIs) (BRASIL, 1999 e 2010) e sua revisão nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (DCNEI) (2013) tem contemplado as habilidades da Aprendizagem Histórica? A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2018), o Currículo de Referência de Mato Grosso do Sul (CRMS) (2019) e as Orientações Curriculares para Educação Infantil de Três Lagoas (2019), ambos alinhados a BNCC, favorecem, por meio dos Campos de Experiência, a formação da consciência histórica da criança na Educação Infantil? As políticas públicas educacionais preocupam-se, no processo de formação da criança na primeira etapa da Educação Básica, em desenvolver competências relacionadas à consciência histórica? Qual seria a contribuição da História, sendo área de

conhecimento científico, para a formação das crianças no período da pré-escola? O que dizem os teóricos - historiadores, pedagogos, filósofos, psicólogos, sociólogos - sobre a capacidade da criança pequena em lidar com conceitos de tempo, aprender historicamente, compreender-se enquanto sujeito de sua própria história e atuar na transformação da história do meio em que vive?

A partir dessas questões que nortearam esta pesquisa, traçaram-se os seguintes objetivos, a fim de se buscarem respostas no processo de investigação:

Considera-se como objetivo geral:

Analisar os documentos curriculares norteadores da Educação Infantil DCNEIs (1999, 2010 e 2013), BNCC (2018), CRMS (2019) e Orientações Curriculares da Reme de Três Lagoas/MS (2019), bem como a organização do processo de aprendizagem histórica na pré-escola com a finalidade de se verificar se há elementos que favorecem a construção do conhecimento histórico, por meio dos campos de experiências com vistas a contribuir para a formação da criança como sujeito e agente transformador de sua realidade.

Os objetivos específicos são:

a) conhecer como se forma o conceito de aprendizagem histórica e como se dá sua constituição com o campo da Educação Histórica para a formação de crianças da Educação Infantil;

b) averiguar a legislação que estrutura e organiza, em nível nacional, a Educação Infantil para crianças pré-escolares a fim de se identificar a concepção de aprendizagem histórica com vistas à formação da consciência histórica presente nas propostas curriculares analisadas;

c) identificar diretrizes e componentes legais que estruturam a organização curricular para crianças pré-escolares do Estado de Mato Grosso do Sul e do Município de Três Lagoas/MS, além da constituição da aprendizagem histórica nesses documentos.

Os primórdios dos estudos em Educação Histórica retrocede aos anos de 1970/1980 no exterior, perpassando pelo continente europeu, em países como Inglaterra, Alemanha, Portugal e Espanha e encontrando, na América, espaço nas academias universitárias dos Estados Unidos e do Canadá. No Brasil, o conceito de Educação Histórica, começa modestamente a ser conhecido nos anos de 1990, porém, ganha significância como campo de pesquisa somente no início do século XXI, por intermédio dos trabalhos acadêmicos da pesquisadora portuguesa Isabel Barca,

referência da Educação Histórica em Portugal e; no Brasil, da professora e pesquisadora brasileira Maria Auxiliadora Schmidt, uma das pioneiras nesse campo de investigação.

Conceitos de significância histórica, mudança, evidência e narrativa tem sido centrais nestas pesquisas. A partir delas, conclui-se que as crianças tem já um conjunto de ideias relacionadas com a História, quando chegam à escola. O meio familiar, a comunidade local, os media, especialmente a TV, constituem fontes importantes para o conhecimento histórico dos jovens, que a escola não deve ignorar nem menosprezar (BARCA, 2001, p. 15).

A Educação Histórica com vistas à formação da consciência histórica reivindica a preocupação com o processo de desenvolvimento do pensamento histórico dos estudantes, desde a primeira etapa da Educação Básica, a partir da introdução de um ensino de História que seja significativo para as crianças pequenas e que contribua para a formação de sua identidade enquanto sujeito e favoreça a articulação de ações mais conscientes em relação ao mundo em que vivem.

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. 186-7).

O campo da Educação Histórica, na perspectiva de fomentar a aprendizagem histórica como um recurso orientador temporal do sujeito, vem dialogando cada vez mais com as investigações sobre a educação na infância, propondo possibilidades, com amparo científico, de práticas demandadas de experiências reais e concretas que mobilizem a construção de pensamentos históricos em crianças pré-escolares de 4 (quatro) e 5 (cinco) anos de idade, contribuindo para sua percepção de mundo e concepção de si mesma como agente ativo na construção da História da humanidade, assegurando:

[...] Na Educação Infantil, as condições para que as crianças aprendam em situações nas quais possam desempenhar um papel ativo em ambientes que as convidem a vivenciar desafios e a sentirem-se provocadas a resolvê-los, nas quais possam construir significados sobre si, os outros e o mundo social e natural (BRASIL, 2018, p. 37).

A introdução da Educação Histórica na Educação Infantil ainda é muito menosprezada pelos profissionais da educação que atuam nessa etapa do ensino, seja por não estar intencionalmente presente no currículo, seja por não acreditarem na possibilidade de crianças pequenas lidarem com elementos do tempo passado associado ao tempo presente. Apesar dessa aparente descrença, nota-se pelos estudos realizados que a aprendizagem histórica contribui para a formação da criança facilitando sua inserção nos grupos sociais em que vive, fazendo uso de instrumentos que potencializam a crítica histórica e, de forma diferenciada, promovem ações que contribuam para a construção de uma sociedade verdadeiramente democrática.

Nuestra visión del pasado es dinámica. Se reinterpreta constantemente, del mismo modo que siempre estamos reevaluando nuestras historias personales en el transcurso de nuestras vidas. La historia es polifacética; no es posible un marco, perspectiva o vedad sencilla. Por eso, es importante aprender historia, con el fin de adquirir una comprensión interrogante de valores y actitudes y de nuestro propio lugar en una sociedad cambiante (JENKINS, 1991 *apud* COOPER, 2002, p. 79).

A autora ainda pondera que:

Con frecuencia, se ha dado por supuesto que a los niños pequeños no les interesa el pasado porque no pueden medir el tiempo. Sin embargo, su capacidad de comprender que el tiempo puede medirse se desarrolla, poco a poco, cuando relacionan su experiencia subjetiva del paso del tiempo con escalas normalizadas de horas, días y años. En realidad, los niños están inmersos en conceptos de tiempo. Forman parte de su identidad en desarrollo y deben fomentarse. Los días tienen pautas, el paso de los años está marcado por los cumpleaños, las estaciones se recuerdan en relación con los festivales, las vacaciones y el tiempo meteorológico (COOPER, 2002, p. 22).

Esta pesquisa analisa a construção da consciência histórica sob o prisma da teoria da aprendizagem histórica, na primeira etapa da Educação Básica, com enfoque no período da pré-escola, fase de transição para o Ensino Fundamental, considerando as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (1999, 2010 e 2013), os Campos de Experiências e os Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento, propostos pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2018), o Currículo de Referência de Mato Grosso do Sul para a Educação Infantil (2019) e as Orientações Curriculares da Rede Municipal de Ensino de Três Lagoas, MS (2019). A fundamentação teórica metodológica utilizada para esta pesquisa é a da hipótese do conhecimento histórico baseada na Epistemologia da própria História, pois concebendo o homem enquanto um ser histórico, acredita-se que a construção do

conhecimento e a internalização do saber se dão mediante sua interação com o outro e, sendo a sociedade em que vive histórica, se compreendê-la, terá melhor consciência de sua situação e atuação nessa sociedade, que está interligada pela temporalidade do passado, presente e futuro.

[...] Entender a sociedade na época atual, apreendendo o seu movimento, a sua historicidade. Relacionando com questões do presente, professores e alunos procuram entender o passado e outras realidades em espaços diferentes sob a luz da crítica da nossa sociedade. Só quando entendemos criticamente a sociedade burguesa, isto é, quando a entendemos como histórica é que podemos compreender as sociedades anteriores, o passado (BASSO, 2001, p. 45).

A sociedade, na qual a criança e todos se inserem, está em constante movimento e transformação, quando se volta e leva a criança a também se voltar para os acontecimentos históricos do passado em diferentes épocas e lugares, proporcionando contato com outro tempo, outra realidade, outro espaço por intermédio das fontes históricas, se estará, nesse exercício, auxiliando na compreensão de seu presente e favorecendo a interação da criança com essa sociedade que é histórica.

Nesse processo de estudo, adotou-se como modo operante de investigação a pesquisa bibliográfica e documental numa abordagem qualitativa. A abordagem sob o enfoque qualitativo deve sempre buscar o rigor científico por meio de suas ações investigativas, considerando o planejamento, a coleta e o registro das informações bibliográficas e documentais de modo a favorecer a elaboração de uma descrição o mais próxima possível da realidade pesquisada, sendo então:

[...] Uma ocasião privilegiada, reunindo o pensamento e a ação de uma pessoa, ou de um grupo, no esforço de elaborar conhecimentos sobre aspectos da realidade que deverão servir para a composição de soluções propostas aos seus problemas (LUDKE; ANDRÉ, 2017, p. 2).

A análise do conteúdo dos documentos é temática, em parte, descritiva e, em parte, reflexiva, seguindo os princípios sugeridos por Bardin (2016), que define análise de conteúdo como:

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos, sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (BARDIN, 2016, p. 48).

A análise documental por meio da análise de conteúdo, de acordo com Bardin (2016), pode ser constituída das seguintes etapas: pré-análise - organização do material, leitura flutuante, escolha e seleção dos documentos, formulação de hipóteses e/ou objetivos, elaboração dos indicadores que fundamentem a interpretação final; exploração do material: estudo aprofundado e orientado por hipóteses e referenciais teóricos, elaboração de indicadores que orientarão a interpretação dos resultados e a escolha de categorias (categorização) e tratamento dos resultados: interpretação, reflexão e inferências com base nos documentos, estabelecendo relações com intuito de desvendar o conteúdo efetivo e o latente que os documentos possuem.

No intuito de se compreender como se dá a construção da Educação Histórica na Educação Infantil, adotam-se como referencial teórico as contribuições do filósofo da História e historiador Rüsen (1997, 2001, 2010, 2012 e 2014) que aborda a aprendizagem histórica na perspectiva do desenvolvimento da consciência histórica; os estudos da historiadora e pesquisadora Cooper (2002, 2006 e 2012) sobre a aprendizagem histórica para as crianças pequenas, das pesquisadoras Barca (2001) e Schmidt (2009 e 2011a), que são referências para a Educação Histórica no Brasil, e de Oliveira (2013 e 2019) que realizou pesquisa bibliográfica, documental e de campo para sua dissertação de mestrado e tese de doutorado sob orientação da Professora e Doutora Maria Auxiliadora Schmidt.

A fim de se verificar se há estudos relevantes em conteúdo e quantidade sobre o tema, procedeu-se a uma revisão de literatura a partir de pesquisa nas plataformas: Catálogo de Teses e Dissertações (Capes), Google Acadêmico, Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), Biblioteca Eletrônica Científica Online (SciELO), Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped) e Plataforma Sucupira; por meio de busca booleana, utilizando os operadores AND e OR e combinações de palavras-chaves: Educação Infantil, Campos de Experiência, Base Nacional Comum Curricular e Construção da Consciência Histórica, bem como, Aprendizagem Histórica, Educação Histórica e Educação Infantil. Como corte temporal, definiram-se os anos entre 2010 e 2023, considerando-se que, nesse intervalo, foram implantadas as DCNEIs/2010 e sua revisão em 2013, a BNCC/2018, o CRMS/2019, bem como as Orientações Curriculares da REME/TL/2019. Como resultado, foram encontradas produções acadêmicas no formato de teses,

dissertações, artigos e TCC (Trabalho de Conclusão de Curso), porém, ao se efetuar a leitura dos resumos e dos documentos parcialmente ou em sua totalidade, estabelecendo como critério de inclusão a aplicação da aprendizagem histórica com vistas à formação da consciência histórica especificamente na Educação Infantil e, como critério de exclusão, a aplicação da aprendizagem histórica e formação da consciência histórica no Ensino Fundamental I e II e Ensino Médio; nota-se que a quantidade de trabalhos científicos sobre o tema que contemple o público da Educação Infantil é pouco significativa, assim, foram elencadas 16 (dezesesseis) produções, sendo: 1 (uma) tese, 2 (duas) dissertações, 12 (doze) artigos e 1 (um) TCC, conforme quadro descritivo seguinte.

Quadro 1 - Trabalhos acadêmicos selecionados sobre aprendizagem histórica na EI

Autoria	Título	Ano	Formato	Base de dados
ZAMBONI, Ernesta; FONSECA; Selva Guimarães	Contribuições da literatura infantil para a aprendizagem de noções do tempo histórico: leituras e indagações	2010	Artigo	Scielo
GOBBI, Marcia Aparecida	Conhecimento histórico e crianças pequenas: parques infantis e escola municipal de Educação Infantil	2012	Artigo	Scielo
BAVARESCO, Paulo Ricardo	O Ensino de História na Educação Infantil: Um novo tempo	2013	Artigo	Google Acadêmico
OLIVEIRA, Andressa Garcia Pinheiro de; SCHMIDT, Maria Auxiliadora Moreira dos Santos	“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	2013	Artigo	Google Acadêmico

OLIVEIRA, Andressa Garcia Pinheiro de	Aprendizagem Histórica na Educação Infantil: Possibilidades e Perspectivas da Educação Histórica	2013	Dissertação	Plataforma Sucupira
GERMINARI, Geysa Dongley	O desenvolvimento do pensamento histórico na Educação Infantil: possibilidades do trabalho com arquivos familiares	2014	Artigo	Google Acadêmico
URBAN, Ana Claudia	Educação Histórica e a experiência de produção de materiais: contribuições para a aprendizagem na Educação Infantil.	2015	Artigo	Google Acadêmico
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	CAPES
OLIVEIRA, Andressa Garcia Pinheiro de; SCHMIDT, Maria Auxiliadora Moreira dos Santos	Formação histórica de crianças da Educação Infantil: desafios e possibilidades	2016	Artigo	ANPUH
OLIVEIRA, Andressa Garcia Pinheiro de; SCHMIDT, Maria Auxiliadora Moreira dos Santos	Lacunas e possibilidades da aprendizagem histórica na Educação Infantil	2017	Artigo	Repositório Institucional da UNILA
OLIVEIRA, Andressa Garcia Pinheiro de	A criança e a relação com o conhecimento: a Aprendizagem	2019	Tese	BDTD

	Histórica na Educação Infantil			
NAVARRO, Danielle Luzia Ramos de Moraes; SANTOS, Maria Aparecida Lima dos	Ensino de História na BNCC de Educação Infantil e nos currículos de Mato Grosso do Sul: possibilidades de pesquisa	2020	Artigo	Anais de Colóquios de Política e Gestão da Educação
OLIVEIRA, Andressa Garcia Pinheiro de	Aprendizagem Histórica na perspectiva da práxis: contribuições para o ensino e a aprendizagem de História na Educação Infantil	2020	Artigo	IBICT
ALVARENGA, Thábata Araújo de	Aprendizagem Histórica na infância: imaginação e saber histórico no espaço escolar do Núcleo de Educação Infantil (1988-2006)	2022	Artigo	Google Acadêmico
GÓES, Anna Beatriz Souza	Aprendizagem Histórica na Educação Infantil	2022	TCC	Google Acadêmico
NAVARRO, Danielle Luzia Ramos de Moraes; SANTOS, Maria Aparecida Lima dos	Ensino de História na BNCC de Educação Infantil: sentidos de essencial na educação da infância	2023	Artigo	Anais do IV Colóquios de Política e Gestão da Educação

Fonte: BDTD, Google Acadêmico, Scielo, CAPES, Plataforma Sucupira, ANPUH, UNILA, IBCT e Anais

Quadro elaborado pela autora.

Ao se analisarem as produções científicas, observa-se que Zamboni; Fonseca (2010), em seu artigo, abordam o desenvolvimento das noções do tempo histórico a

partir do trabalho com a literatura infantil. Gobbi (2012) e Alvarenga (2022) buscam compreender a aprendizagem histórica na infância a partir de experiências vivenciadas por crianças no espaço escolar infantil aliando História e memória. Bavaresco (2013) e Góes (2022) procuram descrever e analisar o ensino de História na Educação Infantil e apresentar seu contributo para a formação da identidade da criança e a transformação da humanidade. Oliveira; Schmidt (2013, 2016) e Pinheiro de Oliveira (2013, 2017) discutem em suas produções as possibilidades de desenvolvimento do pensamento histórico das crianças pequenas.

Oliveira (2019 e 2020) procura analisar como a questão da aprendizagem histórica de crianças na Educação Infantil vem sendo pensada no Brasil nos últimos anos. Germinari (2014), por sua vez, propõe um trabalho com arquivos familiares para o desenvolvimento do pensamento histórico com as crianças pequenas e Urban (2015) relata experiências com produções de materiais para o ensino de História voltado para a Educação Infantil. Santos (2016) investiga as práticas docentes de seis (6) professoras da Educação Infantil quanto ao tratamento dado às ideias históricas; e Navarro e Santos (2020 e 2023) abordam o ensino de História a partir da estrutura da Base Nacional Comum Curricular.

Partindo-se dessas informações, pode-se afirmar que pesquisas científicas no campo da aprendizagem histórica na Educação Infantil ainda se apresentam timidamente no Brasil, tornando-se ainda mais raras quando associadas a BNCC - com exceção para os artigos de Navarro e Santos (2020 e 2023) - que correspondem a um dos objetivos dessa investigação, representando dessa forma um objeto de estudo que oportuniza muitas possibilidades de exploração acadêmica, pois:

A pesquisa é necessária para que nos permita entender as idéias que estruturam as relações dos alunos com o passado e os tipos de passado que eles têm acesso. [...]. Pesquisa e prática devem andar juntas com o desenvolvimento do currículo e com contribuição dirigida por professores em estudos pilotos em pequena escala (LEE, 2006, p. 147).

Esta pesquisa se encontra organizada em (4) quatro seções, sendo a introdução a primeira delas, com as demais assim distribuídas:

A segunda seção é denominada Educação Histórica, Aprendizagem Histórica e Educação Infantil e está dividida em três (3) subseções/alíneas: Educação Histórica como campo de pesquisa, a qual aborda sobre o processo de construção da pesquisa voltada para a aprendizagem histórica e se apresentam os aportes teóricos utilizados

para se fundamentarem as investigações pautadas no tema; Formação da aprendizagem histórica em crianças da Educação Infantil, na qual se discorre sobre as possibilidades da aplicação da Educação Histórica na Educação Infantil e a capacidade da criança pequena em lidar com as questões temporais; Ensino de História para crianças: o currículo como fio condutor, nessa terceira subseção se aborda o papel do currículo como porta de entrada para a inserção da Educação Histórica na primeira fase da Educação Básica.

Na terceira seção, com o título Propostas curriculares para a Educação Infantil (1988-2017): por que aprender História? estruturam-se duas (2) subseções: A primeira, Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica: A concepção de aprendizagem histórica nas DCNs para a Educação Infantil (1999-2010) e sua revisão na DCN para a Educação Básica (2013) e, a segunda, Aprendizagem Histórica na Base Nacional Comum Curricular – Etapa Educação Infantil - (crianças pequenas) em que se passam a analisar, dentro do corte temporal proposto, as aberturas plausíveis nas orientações curriculares norteadas pelas DCNEIs (1999, 2010 e 2013) e pela BNCC (BRASIL, 2018) para a inclusão da Educação Histórica nos currículos das instituições infantis com o objetivo da formação do pensamento histórico em crianças.

A quarta e última seção desta pesquisa nomeada A Aprendizagem Histórica em Currículos de Mato Grosso do Sul: uma Análise Documental traz duas (2) outras subseções: A Educação Infantil no Currículo Estadual de Educação Básica de Mato Grosso do Sul e Currículo de Educação Infantil do Município de Três Lagoas: Onde estamos e para onde vamos? Nessas seções, continuam-se a averiguar as possibilidades para o trabalho com a concepção da aprendizagem histórica na etapa de ensino mencionada a partir das fissuras encontradas nos documentos estadual e municipal, estabelecidos de forma alinhada a BNCC, conforme prerrogativa do MEC, pra reger os rumos da Educação Infantil nas instituições de suas responsabilidades nessas esferas governamentais. Na segunda subseção desta seção, abre-se uma subalínea para tratar da análise de conteúdo dos documentos suprarreferidos sob a nomenclatura Aprendizagem Histórica na Educação Infantil em análise: BNCC, CRMS e Orientações Curriculares da REME de Três Lagoas. As considerações finais compreendem o item com o qual se encerra esta investigação, com a realização dos apontamentos finais desta pesquisa.

2 - EDUCAÇÃO HISTÓRICA, APRENDIZAGEM HISTÓRICA E EDUCAÇÃO INFANTIL

Nesta seção, aborda-se o percurso das pesquisas em aprendizagem histórica, destacando-se os cientistas que se tornaram expoentes nesse campo de investigação; realiza-se uma breve reflexão sobre os conceitos de criança e infância que foram se compondo ao longo do tempo, discutem-se as possibilidades da introdução da Educação Histórica para crianças pequenas, bem como, as oportunidades de sua aplicabilidade; e a relação que a criança possui naturalmente com a História e o tempo histórico nos espaços sociais que ocupa e em suas atividades cotidianas. Na conclusão, discorre-se sobre a importância de um currículo que seja facilitador e pensado como um fio condutor para a promoção da consciência histórica desde a pré-escola.

2.1 – Educação Histórica como campo de pesquisa

A Educação Histórica passou a ter destaque em pesquisas científicas a partir da segunda metade do século XX, ganhando espaço primeiramente na Inglaterra, nos Estados Unidos, no Canadá, em Portugal, na Espanha e, posteriormente, no Brasil. No decorrer dos anos de 1970, os investigadores sentiram a necessidade de um rompimento com o ensino tradicional da História empregado até então; para isso, propuseram uma nova abordagem para a compreensão dessa área e da aquisição do conhecimento histórico, servindo-se de novos princípios e estratégias. Os novos estudos passaram a considerar a hipótese de que as crianças e os jovens possuem um conjunto de conhecimentos históricos adquiridos por meio dos grupos sociais aos quais estão inseridos: família, comunidade local, igreja, associações e também por meio das mídias, como exemplo, a TV que foi se popularizando com o tempo.

A partir da premissa apresentada, fatores relacionados ao ensino da História tornaram-se uma preocupação a ser considerada, bem assim como a contribuição da Educação Histórica para o entendimento da disciplina pelos estudantes e sua reverberação no que se diz respeito ao trato da informação recebida. Dito em outras palavras, passa-se a questionar a relação entre a teoria – o ensino da História

propriamente dito nas escolas e – prática – sua aplicação para a compreensão e as respostas aos desafios da vida dos alunos. De acordo com Barca (2005, p. 15):

Nestes estudos, os investigadores têm centrado a sua atenção nos princípios, tipologias e estratégias de aprendizagem histórica, sob o pressuposto de que a intervenção na qualidade das aprendizagens exige um conhecimento sistemático das ideias históricas dos alunos, por parte de quem ensina (e exige também um conhecimento das ideias históricas destes últimos).

Pesquisadores que se debruçaram na Educação Histórica, como objeto de estudo, buscaram uma fundamentação metodológica científica própria, baseada em áreas do conhecimento como a Epistemologia da História, Metodologia de Investigação das Ciências Sociais e a Historiografia. As reflexões sobre o ensino e a aprendizagem da História, anteriores a esse período, estavam alinhadas aos pressupostos teóricos-metodológicos do campo dos saberes da Psicologia, Sociologia, História, Antropologia e Didática. Já os estudos da Educação Histórica sob o enfoque da Epistemologia da História se diferenciam das abordagens anteriores, pois partem do pressuposto de uma percepção própria da História baseada na racionalidade histórica que “[...] refere-se a pensamento no trabalho de memorização da consciência histórica [...]” (RÜSEN, 1997, p.17). Dessa maneira, exige-se um olhar mais específico fundamentado no próprio conhecimento científico histórico.

As pesquisas centradas na Educação Histórica, baseadas, conforme se viu, na hipótese teórico-metodológica do conhecimento histórico, fundamenta-se em três eixos: o da análise sobre ideias de segunda ordem; as análises relativas às ideias substantivas e as reflexões sobre o uso do saber histórico. O primeiro eixo, referente à análise sobre ideias de segunda ordem, associa a compreensão do pensamento histórico à filosofia e à teoria da História, evitando prender-se às simples informações e fatos do passado, mas se preocupando com o raciocínio e a lógica histórica, privilegiando, dessa forma, a qualidade do saber histórico e não a quantidade desses saberes. Partindo do entendimento de Peter Lee, filósofo e historiador britânico, que coordenou vários projetos de investigação relacionados ao ensino e aprendizagem de História, as ‘ideias de segunda ordem’ dizem respeito ao conhecimento que está por trás da produção dos conteúdos da História e do conhecimento construído na disciplina (LEE, 2006). Pode-se considerar como alguns dos conceitos históricos estudados no contexto da segunda ordem são importantes para o desenvolvimento

da aprendizagem histórica: a narrativa, a explicação histórica, a significância histórica, as mudanças, as causas e as evidências históricas, a empatia histórica, a verdade histórica, o passado histórico e a ação histórica. Alguns desses conceitos foram utilizados por Lee e fazem parte das categorias de estudo de outros pesquisadores.

A análise sobre ideias de segunda ordem vem ganhando importância no ensino de História pois colabora para que o estudante compreenda como se dá a organização do conhecimento proposto pela disciplina, “instrumentalizando-os para a efetiva apropriação de saberes e reelaboração desses saberes, cuja apreensão e usos extrapolariam o universo escolar” (AGUIAR, 2013, p. 156).

O segundo eixo, as análises relativas às ideias substantivas, engloba as reflexões sobre os conceitos históricos, conhecidos no ambiente escolar como conteúdos de História, podendo ser de caráter geral, como as revoluções, a colonização, a democracia ou, de caráter mais específico e particular, envolvendo a história da nação, as noções históricas regionais e locais. Nesse eixo, levam-se em conta também os critérios de qualidade, considerando os valores e as motivações que estão associados aos conceitos substantivos da História. As reflexões sobre o saber histórico, que se constitui no terceiro eixo, permeiam as ideias substantivas e de segunda ordem, pois fazem alusão ao significado e ao emprego que se faz da História na vida cotidiana, contemplando seu uso e inclusão no contexto das questões relativas ao dia a dia do estudante, ser social que se relaciona com os acontecimentos do tempo passado e do tempo presente concomitantemente, como um sujeito que contribui para a construção de sua própria história e da história da humanidade. Partindo desse enfoque, Barca (2007, p. 27) destaca que:

A reflexão sobre os usos dos significados atribuídos à História (ideias substantivas e de segunda ordem) afigura-se urgente para justificar o papel da História no currículo e contribuir para um ensino que promova uma consciência histórica consentânea com as exigências de desenvolvimento e cidadania na sociedade atual.

Para que a História tenha razão de ser, é necessário, segundo Lee (2006), que o conhecimento substantivo (conteúdo) e o conhecimento da própria disciplina de História (ideias de segunda ordem) caminhem juntos, oportunizando assim a ocorrência da orientação temporal, ou seja, a consciência histórica. Em apoio a esse princípio, Lee (2016, p. 107) assegura que:

[...] O ensino de história envolve o desenvolvimento de um aparato conceitual de segunda ordem que permite que a história siga em frente, em vez de imobilizá-la e, ao fazê-lo, abre a perspectiva de mudança de uma visão cotidiana da natureza e do estado de conhecimento passado para uma de conhecimento histórico.

As pesquisas voltadas para a Educação Histórica têm o intuito de propor uma mudança no ensino de História nas escolas, tornando esse componente curricular um veículo que conduza o educando a uma nova compreensão do meio social no qual vive, quanto a mudanças e construção de novos pensamentos que lhe permitam melhor agir e interagir na sociedade. O professor, enquanto mediador, é quem deve oportunizar ao estudante, por intermédio da construção do conhecimento histórico, um desenvolvimento que o favoreça na tomada de direções nas escolhas e decisões de um cidadão, uma vez que “a sala de aula não é apenas um espaço onde transmite informações, mas onde uma relação de interlocutores constrói sentidos” (BITTENCOURT, 2012, p. 57). Para que o aluno aprenda a pensar historicamente, de tal modo que isso lhe permita portar a percepção de como ocorre o processo de formação da sociedade, compreendendo a história da humanidade e intervindo criticamente sobre ela, é necessário que as orientações e as visões do professor estejam totalmente engajadas na perspectiva da aprendizagem histórica e da formação da consciência histórica.

[...] Se entende por consciência histórica a suma das operações mentais com as quais os homens interpretam sua experiência de evolução temporal de seu mundo e de si mesmos, de forma tal que possam orientar, intencionalmente, sua vida prática no tempo (RÜSEN, 2001, p. 57).

De acordo com Rüsen, o homem tem que agir com intencionalidade para viver, e é essa intencionalidade que o faz ir além, pois para viver no mundo, relacionar-se consigo mesmo, com seus pares e com a natureza que o rodeia é necessário interpretar esse mundo em função de suas intenções e de suas ações, ou seja, conforme Rüsen (2001, p. 55) “analisar os processos mentais genéricos e elementares da interpretação do mundo e de si mesmos”, o que se constitui na consciência histórica, um trabalho intelectual do homem no lidar com suas intenções e agir, um “modo pelo qual a relação dinâmica entre experiência do tempo e intenção no tempo se realiza no processo da vida humana” (RÜSEN, 2001, p. 58). Dessa forma, a consciência histórica não é simplesmente uma consciência do passado, mas uma consciência do passado relacionada e interpretada no presente, com projeções e

expectativas futuras, abarcando, dessa maneira, uma dimensão nos três tempos e, a partir desse trio temporal, o homem consegue orientar sua vida.

As pesquisas no campo da Educação Histórica no Brasil recebem muita influência do autor alemão Jörn Rüsen, que vem contribuindo muito com suas obras voltadas para a Teoria da História, entre elas: *Razão Histórica: os fundamentos da ciência histórica* (2001); *Reconstrução do Passado: os princípios da pesquisa histórica* (2007) e *História Viva: formas e funções do conhecimento histórico* (2010). Esses volumes foram lançados na Alemanha no decorrer dos anos 80 (oitenta) do século anterior e foram traduzidos para o português pela Universidade de Brasília (UNB) na última década do século XX e na primeira década do século XXI a serviço da fundamentação teórica de diversas pesquisas. Jörn Rüsen possui formação em História, Filosofia, Pedagogia e Literatura alemã, defendeu tese sobre a Teoria da História, foi professor em universidades da Alemanha, desenvolveu uma série de estudos sobre consciência histórica, pensamento histórico, historiografia, História da cultura histórica e a teoria da ciência das culturas.

As ideias substantivas, de segunda ordem e do saber histórico, como direcionadoras das pesquisas em aprendizagem histórica, também conhecida como Cognição Histórica e situada na ciência da História, ganharam significado a partir da de 1960, quando, de acordo com Lee (2001, p. 13) “surgiu o receio de que os alunos deixassem de estudar História” pois assim como seus pais, não viam utilidade no estudo dessa disciplina. Eric Hobsbawm (1995), historiador marxista inglês, aborda o descrédito vinculado à disciplina de História, mencionando a falta de conexão do jovem com o passado e sua atenção voltada para as experiências caracteristicamente das vivências presentistas.

A destruição do passado – ou melhor, dos mecanismos sociais que vinculam nossa experiência pessoal à das gerações passadas – é um dos fenômenos mais característicos do final do século XX. Quase todos os jovens de hoje crescem numa espécie de presente contínuo, sem qualquer relação orgânica com o passado público da época em que vivem. Por isso os historiadores, cujo ofício é lembrar o que os outros esquecem, tornam-se mais importante que nunca no fim do milênio. Por esse motivo, porém, eles têm de ser mais que simples cronistas, memorialistas e compiladores (HOBBSAWM, 1995, p. 13).

Para que a História, enquanto ciência, assuma o seu devido papel, faz-se necessário pontuar qual o significado que os acontecimentos do passado vêm ocupando na prática do ensino dessa disciplina e, conseqüentemente, na vida dos

estudantes. Ensinar História sob a perspectiva da aprendizagem histórica traz uma nova compreensão do presente a partir de uma nova relação com o passado, abandonando a visão empobrecida e deturpada a respeito dessa ciência, visão preconceituosa que só consegue enxergar o ensino de História como preso ao passado, como as narrativas de fatos heroicos, de batalhas, de legitimação cívica da nação e como simples repetições de acontecimentos cronologicamente organizados. Corroborando tal afirmação, Laville (1999, p. 2) afirma que:

Houve um tempo em que o ensino da História nas escolas não era mais do que uma forma de educação cívica. Seu principal objetivo era confirmar a nação no estado em que se encontrava no momento, legitimar sua ordem social e política e ao mesmo tempo seus dirigentes e inculcar nos membros da nação vistos, então, mais como súditos do que como cidadãos participantes o orgulho de a ela pertencerem, respeito por ela e dedicação para servi-la. O aparelho didático desse ensino era simples: uma narração de fatos seletos, momentos fortes, etapas decisivas, grandes personagens, acontecimentos simbólicos e, de vez em quando, alguns mitos gratificantes. Cada peça dessa narrativa tinha sua importância e era cuidadosamente selecionada. Essa maneira de ensinar a História foi se tornando menos necessária à medida que as nações foram percebendo que estavam bem assentadas e cessaram de temer por sua própria existência.

A ciência histórica não se presta mais a esse serviço, uma mera instrução nacional com objetivo de inculcar na mente dos estudantes narrativas gloriosas, ao contrário, é função dessa ciência humana, em um mundo atual tecnológico e globalizado, promover a cidadania, a autonomia intelectual e o pensamento crítico alcançados por meio da formação da consciência histórica, amplamente defendida pelas pesquisas em Educação Histórica, que prezam a qualidade da aprendizagem em História por meio da valorização e da sistematização das ideias históricas tanto dos alunos como dos professores e se dedicam em demonstrar o poder transformador que existe ao se entrelaçarem o tempo passado e o tempo presente por intermédio do ensino de História, lançando assim possibilidades para se colherem frutos de escolhas e decisões assertivas e sólidas no futuro.

“História” é exatamente o passado sobre o qual os homens têm de voltar o olhar, a fim de poderem ir à frente em seu agir, de poderem conquistar seu futuro. Ela precisa ser concebida como um conjunto, ordenado temporalmente, de ações humanas, no qual a experiência do tempo passado e a interação com respeito ao tempo futuro são unificadas na orientação do tempo presente (RÜSEN, 2001, p. 74).

Na obra acima citada, *Razão histórica*, Rösen (2001) declara que nem tudo o que já aconteceu com o homem nem toda ação ou feito passado é história, tudo

depende de sua utilidade e de um processo consciente de rememoração e da interpretação que parte do olhar do observador que se volta para trás, questionando o passado e o levando a falar, dessa forma, “a consciência histórica é a realidade a partir da qual se pode entender o que a história é, como ciência, e por que ela é necessária” (RÜSEN, 2001, p. 56). Para o autor, sem a interpretação reflexiva, sem significado para o destinatário, o passado não é história, é apenas uma sequência de coisas, é material bruto, é fato morto.

O passado é, então, como uma floresta para dentro da qual os homens, pela narrativa histórica, lançam seu clamor, a fim de compreenderem, mediante o que dela ecoa, o que lhes é presente sob a forma de experiência do tempo (mais precisamente: o que mexe com eles) e poderem esperar e projetar um futuro com sentido. Só a consciência histórica, mediante seu recurso rememorativo às experiências do tempo passado, fornece ao presente uma orientação no tempo que, no movimento mesmo do agir, não é percebida (RÜSEN, 2001, p. 62).

Na Alemanha de Rüsen, investigações sobre a formação da consciência histórica passaram a ser mais intensamente consideradas a partir do final da década de 1.980, e início dos anos de 1990, quando ocorreram a queda do muro de Berlim, a reunificação da Alemanha Oriental e da Alemanha Ocidental e a desintegração da União das Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS) numa somatória para o fim da Guerra Fria, gerando uma inquietação sobre como poderiam ser conservadas as memórias históricas da República Democrática Alemã (RDA), socialista, diante da supremacia da República Federativa Alemã (RFA), capitalista.

Já, no Brasil, tais pesquisas estão associadas ao contexto da redemocratização. Os anos de 1964 a 1985 foram marcados na trajetória brasileira pela implantação da Ditadura militar no país, seguiram-se os três primeiros presidentes militares - Castelo Branco, Costa e Silva e Médici - dois outros, a saber, o presidente Geisel (1974-1979), período de governo no qual se iniciara a chamada abertura política e o presidente Figueiredo (1979-1985) período de governo que anunciou o declínio desse sistema político e no qual se começou a vislumbrar a possibilidade da consolidação da democracia que viria posteriormente. Durante a Ditadura Militar, o ensino de História fora praticamente abolido do currículo das escolas brasileiras e, em seu lugar, foi inserida a disciplina de Estudos Sociais, que mesclava de forma superficial os conteúdos de História e de Geografia, apresentados por intermédio do livro didático utilizado como principal instrumento pedagógico, obrigatoriamente escolhido e autorizado pela censura por professores treinados pelo

sistema – e perseguidos, caso não se submetessem a ele – e, por planejamentos prontos, não construídos de forma participativa e, portanto, não flexíveis.

O sistema de ensino imposto pela ditadura inibia o pensamento e a reflexão, comprometia a função da História, que visa exatamente contribuir para a formação da consciência histórica, interligando a temporalidade: o passado e o presente da humanidade, lançando perspectivas para seu futuro. A partir dos mandatos presidenciais de Geisel e Figueiredo, o ensino de História, antes visto apenas como área de formação – o que promovia uma bifurcação entre ensino e pesquisa, impondo-se aos professores de História do Ensino Fundamental e Médio o único papel de transmitir conteúdos históricos do passado e ao professor universitário esperava-se a produção de novos conhecimentos, de novas concepções de como tratar esse conhecimento – fato que começa, na atualidade, a ser objeto de estudo das pesquisas no Brasil. Experiências de sala de aula com o uso de jornais, a expansão e o uso da TV e de outros meios de comunicação como o videocassete inovaram a prática docente e os estudos sobre a formação de professores de História e sobre o uso do livro didático que começaram pouco a pouco a ganhar vulto nos espaços acadêmicos.

A presença de estudos, mais precisamente na área da Educação Histórica, alcançou maior evidência no Brasil na virada do século XX para XXI, especialmente, na Região Sul e Sudeste do país, quando surgiram grupos de pesquisa mais propensos para essa linha de investigação e cujas produções passaram a ir dos artigos às teses de doutorado, de relatos de experiências docentes, capítulos de livros, dissertações de mestrado às publicações de livros. Essas produções se reportavam à cultura escolar: aos professores; aos alunos e às experiências que esses dois segmentos estabeleceram com o conhecimento histórico em suas práticas; às influências que recebiam da família, da comunidade, da internet e das mídias em geral, bem como, aos guias didáticos e aos currículos educacionais, averiguando as possibilidades da formação da consciência histórica na relação com o ensino e a aprendizagem da História. A maioria dos investigadores, desde então, vem optando pelas pesquisas documental e de campo, fundamentadas na Epistemologia da História, baseadas na teoria da consciência histórica, predominantemente na abordagem qualitativa de caráter descritivo, utilizando como instrumentos de coleta de dados a observação participativa e não participativa, os questionários, as entrevistas, os grupos focais, entre outros, tanto de alunos quanto de professores. Conforme Schmidt e Garcia (2006, p. 27):

Neste momento, o saldo da trajetória das investigações em Educação Histórica, assumidos pelo Laboratório de Pesquisa em Educação Histórica, do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPR, já apresenta uma visibilidade em trabalhos que foram e estão sendo desenvolvidos, seja como sistematizações de experiências, de reflexões ou como resultado de investigações cientificamente mais elaboradas em diferentes âmbitos.

Contemporânea a Rüsen, porém de nacionalidade inglesa, Hilary Cooper que é professora e doutora em História e Pedagogia, também por volta dos anos de 1980 começou a se dedicar a pesquisas na área da formação da consciência histórica. Embora seu objeto de estudo fosse o mesmo de renomados cientistas, seu público-alvo eram as crianças e sua preocupação sempre foi a de construir um currículo dinâmico a ser usado em sala de aula com esses pequenos, desafiando-os com a aprendizagem histórica. Na sequência, serão abordadas as possibilidades de formação do pensamento histórico em crianças pequenas.

2.2 - Formação da Aprendizagem Histórica na Educação Infantil

A primeira fase de desenvolvimento do ser humano é reconhecida na Língua Portuguesa como a infância, é o período em que o homem é visto como criança. De acordo com o dicionário Aurélio, criança é “ser humano na fase da infância, que vai do nascimento à puberdade”, e infância, “período do desenvolvimento do ser humano, que vai do nascimento ao início da adolescência” (FERREIRA, 2004). A origem etimológica da palavra “infância” vem do latim “infantia” “infans” e quer dizer: aquele que não fala, sem linguagem (KRAMER, 2000, p. 5).

Para além do dicionário, ao longo da história da humanidade, observam-se diferentes concepções que os “homens” vêm atribuindo à fase denominada infância ou mesmo ao vocábulo criança. Porém é mais para o final da Idade Moderna, que ocorre uma verdadeira transformação no que tange o conceito e a forma de lidar com a criança e a infância, as transformações socioeconômicas advindas com a revoluções, em especial, a industrial, todas elas são consideradas responsáveis por essas notáveis mudanças. Apesar de algumas críticas, não se pode deixar de se destacarem as contribuições do francês Ariès que se dedicou incansavelmente a estudos vinculados ao tema criança e infância, analisando fontes históricas como monumentos, registros e imagens, deixando assim, vasta contribuição para a pesquisa e a formulação de conceitos nessa temática ao longo da História. Para ele:

A velha sociedade tradicional não via com bons olhos a criança, e ainda pior o adolescente. A criança existia, mas não era reconhecida como nos moldes atuais. E, a partir de um certo período, no século XVIII, com o advento da sociedade industrial uma mudança considerável alterou o estado das coisas, e as crianças começaram a ser objeto de preocupação das famílias, passando a ser valorizadas. Com a emergência de um novo sentimento de infância, ocorre a desconstrução da antiga sociabilidade (ARIÈS, 2015).

Ariès (2015), por meio de estudos iconográficos, procurou traçar a história da infância e da criança num período em que não se percebe uma preocupação em conservar sua memória e importância. Através de sua obra “História Social da Criança e da Família”, o historiador leva seus leitores a perceberem o tratamento que era dispensado à criança; seu minucioso trabalho muito vem contribuindo para as teorias que abordam essa fase da vida, oferecendo subsídios para melhor compreensão das representações sociais que foram sendo erigidas em torno da infância e da criança ao longo do tempo. Segundo ele, a infância é um conceito construído exatamente na transição da sociedade feudal para a sociedade industrial e, portanto, esse novo olhar foi fortemente impactado pelos eventos revolucionários que acompanharam essa transição nos aspectos socioeconômico e político-cultural.

No campo da Sociologia, a infância se vê muito bem representada por Sarmiento, notável professor e pesquisador português, com reconhecimento em diversos países. No Brasil é grande sua contribuição para o desenvolvimento da Sociologia da Infância e para os pesquisadores de diversas áreas. Ele sempre está envolvido nos debates referentes à infância e chamando a atenção para que a sociedade enxergue as crianças sob novos olhares e demonstrando que a modernidade criou uma norma social para infância, impondo-lhes regras, fundando instituições e estabelecendo princípios e orientações, mas, ao mesmo tempo, negando ações, capacidades ou poderes às crianças. Sarmiento assevera que:

A infância é historicamente construída, a partir de um processo de longa duração que lhe atribuiu um estatuto social e que elaborou as bases ideológicas, normativas e referenciais do seu lugar na sociedade. Esse processo, para além de tenso e internamente contraditório, não se esgotou. É continuamente atualizado na prática social, nas interações entre crianças e nas interações entre crianças e adultos. Fazem parte do processo as variações demográficas, as relações econômicas e os seus impactos diferenciados nos diferentes grupos etários e as políticas públicas, tanto quanto os dispositivos simbólicos, as práticas sociais e os estilos de vida de crianças e de adultos. A geração da infância está, por consequência, num processo contínuo de mudança, não apenas pela entrada e saída dos seus atores concretos, mas por efeito conjugado das ações internas e externas dos fatores que a constroem e das dimensões de que se compõe. (SARMENTO, 2005, p. 365/366)

Sarmiento (2004) concorda com Ariès que a infância adquiriu um novo conceito com a modernidade, porém, afirma que, embora crianças sempre existiram, a infância como uma construção social a ser controlada é uma ideia moderna e que, junto a essa visão, veio a escola pública com suas regras e prescrições. Segundo o autor, as rupturas advindas com a segunda modernidade têm alterado profundamente a condição social da infância, trazendo controles mais refinados, afirmando que as crianças têm direitos, todavia, na escolarização, nas condições sanitárias, no âmbito da proteção, da desigualdade social, tornaram as condições das crianças ainda mais complexas e, ainda, somando-se a esses fatores, o imaginário infantil tem sido influenciado pelo mercado de produtos culturais para a infância.

O tema infância, até os anos de 1980, com exceção dos estudos de Fernandes e Martins, era pouco estudado pela Sociologia no Brasil, remetiam-se às crianças no contexto de alunos das escolas e membros de uma família e não como uma categoria social. Com Sarmiento, diversos conceitos referentes à infância e à criança ganharam espaço na Sociologia, pois ele ressalta as culturas infantis, compreende a criança como um ator social e produtor de cultura por meio de sua interação com seus pares e com os adultos, não a enxerga apenas como um sujeito passivo. Sarmiento (2004) destaca alguns traços das culturas da infância: a interatividade, que ocorre quando a criança aprende com outras crianças; a ludicidade, quando o brincar e o brinquedo se tornam fundamentais para a recriação do mundo; a fantasia do real, a partir da qual a criança atribui seus significados ao mundo e a reiteração, exemplificada pela capacidade da criança em fundir os tempos presente, passado e futuro.

Sarmiento (2004), ao considerar as crianças como atores sociais e competentes nas relações sociais, consente que elas não estão limitadas a cumprir normas impostas pelos adultos, por isso assumem papel de resistência. Logo, o conceito de geração, por meio do qual se produzem as posições assumidas pelas crianças e adultos, é um conceito relevante na Sociologia da Infância e, nesse contexto, as crianças de hoje são diferentes das crianças de outras épocas e observá-las é uma ferramenta que ajuda a compreendê-las melhor.

Dahlberg, Moss e Pence (2019) são autores que também se debruçam nas questões que dizem respeito a infância, seus conceitos, sua história e qualidade das instituições que a representam. Eles discordam de conceitos estereotipados a respeito da infância que foram se formando ao longo do tempo e que tendem a considerar as crianças como seres passivos e incapazes, dependentes unicamente de um

desenvolvimento biológico, uma tábula rasa, necessitando de ser preenchida pelos conhecimentos dos quais os adultos são os únicos detentores. Consideram que “as crianças pequenas são do mundo e estão no mundo; suas vidas são construídas por meio de interação, com muitas forças e por meio do relacionamento com muitas pessoas e instituições” (DAHLBERG; MOSS; PENCE, 2019, p. 21). Dessa forma, é impossível discutir os assuntos pertinentes à infância num extremo vazio como se as crianças existissem separadas do mundo, sem levar em conta o meio social, político e econômico nos quais se encontram bem como os fatores filosóficos que lhes são concernentes.

Entendo a criança pequena como um co-construtor e um participante ativo, desejando e reagindo a uma série ampla de relacionamentos, em casa e fora dela, com outras crianças e com outros adultos [...] podemos abrir a possibilidade de uma infância de muitos relacionamentos e de muitas oportunidades e neles tanto o lar como a instituição dedicada à primeira infância têm papéis importantes, complementares, mas diferentes a representar (DAHLBERG; MOSS; PENCE, 2019, p. 74).

Os autores supramencionados compreendem a criança como um sujeito histórico, participante ativo na construção de seu próprio conhecimento e de sua própria identidade; num exercício de interação com seus pares, sejam eles outras crianças ou adultos com os quais convivem, corroboram para o que denominam de uma criança rica em suas potencialidades e competências, apta para interagir com o mundo que a cerca, concebendo a infância não de forma estática, mas contextualizada e permeada pelos fatores socioeconômicos, políticos e culturais que a envolve.

Kramer (2000) parte das contribuições de Ariès e concorda com os demais autores que abordam o conceito de infância a partir de uma nova visão que surge com a modernidade, compreendida como construída social e historicamente. No entanto, conduz a discussão para a contemporaneidade, como sendo o período de maior conhecimento acumulado sobre a infância, porém composto por uma geração incapaz de lidar com as populações infantis e juvenis. Defende o direito de crianças terem voz; questiona o tipo de mundo que se está dando às crianças: um mundo sem entendimento e escuta do outro, de violência, destruição e morte; mundo que, apesar de todos os progressos, não consegue resolver o problema dos crimes contra a vida por questões políticas, étnicas, religiosas, sociais e sexuais. Ela apresenta como desafios para a sociedade atual o educar contra a barbárie do passado e do presente por meio do ensinamento da tolerância, respeito às diferenças e diversidades, e

acentua que, para isso, é necessário que se reconheça que todos vivem na barbárie, na opressão e que para combatê-la é preciso desenvolver um trabalho voltado para a humanização, socialização, práticas solidárias e promoção da emancipação.

Kramer (2000) traça uma linha histórica no Brasil, demonstrando que as crianças só passaram a ser vistas como cidadãs a partir da década de 1930, sob a governança do então presidente Getúlio Vargas, quando a educação escolar se tornara um direito no país, e também cita a Constituição de 1988, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) de 1990, os quais, entre outras leis, passam a ter um olhar para a criança como cidadã e, no entanto, mesmo com essas legislações, ainda se encontram nos dias atuais muitas crianças não usufruindo da Educação Infantil, que lhes é de direito, em especial, as de 0 (zero) a 3 (três) anos, considerando que, a partir de 4 (quatro) anos, a educação se torne obrigatória. A autora aponta como insuficientes os recursos dedicados à Educação Infantil, o que tornam precários o serviço prestado, o espaço físico, bem como, os materiais empregados nessa fase, demonstrando o quanto ainda essas instituições da primeira infância precisam ser de fato assumidas pelas instâncias públicas.

A autora dá ênfase ao ensino da cultura e da arte na educação das crianças: “Defendo políticas de infância que assegurem experiências de cultura pelo seu potencial humanizador e formador” (KRAMER, 2000, p. 11), segundo ela, é por intermédio dessa prática que as crianças são levadas a resgatar trajetórias, discutir valores, rever o sentido da vida e ser conduzidas a um comprometimento com a cidadania e com a democracia. Saliencia que as políticas para a infância precisam assegurar que esse direito do conhecimento produzido por todos se torne para todos, o que também inclui os profissionais envolvidos na educação das crianças, pois como se vai oferecer uma educação respaldada pela cultura e pela arte se, na maioria das vezes, não possuem acesso a esse tão vasto conhecimento acumulado pelas gerações. Para a autora:

Se história e linguagem são dimensões fundamentais que dão humanidade aos sujeitos, se acreditamos que há uma história a ser contada porque há uma infância do homem, poderemos compreender melhor nossas crianças, compreender melhor nossa época, nossa cultura, a barbárie e as possibilidades de transformação (KRAMER, 2000, p. 12-13).

Um aprendizado que parte de uma formação cultural concreta, de uma educação baseada na experiência, que promova o ir e o vir no tempo – que busca a história de países, mas também de pessoas - provocando inquietações que resultam

em profundas reflexões que culminarão por sua vez na construção de uma nova e melhor História protagonizada por essas crianças.

Os documentos que regulam a Educação Infantil no Brasil trazem conceitos semelhantes aos dos teóricos citados quando se referem à criança e à infância. O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil – (RCNEI) (BRASIL, 1998) destaca que:

A criança, como todo ser humano, é um sujeito social e histórico e faz parte de uma organização familiar que está inserida em uma sociedade, com uma determinada cultura, em um determinado momento histórico. [...] As crianças possuem uma natureza singular, que as caracteriza como seres que sentem e pensam o mundo de um jeito muito próprio. Nas interações que estabelecem desde cedo com as pessoas que lhe são próximas e com o meio que as circunda, as crianças revelam seu esforço para compreender o mundo em que vivem as relações contraditórias que presenciam e, por meio das brincadeiras, explicitam as condições de vida a que estão submetidas e seus anseios e desejos (BRASIL, 1998, p. 21).

As DCNEIs/2010, em seu art. 4º, ao tratarem das propostas pedagógicas para a Educação Infantil, também reforçam essa concepção ponderando que:

a criança, centro do planejamento curricular, é sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (BRASIL, 2010).

Considerando a criança como um sujeito social e histórico e a infância, como socialmente construída, conforme se pode deduzir a partir da leitura dos documentos e dos autores citados anteriormente, esta pesquisa defende a importância da introdução da aprendizagem histórica na escolarização das crianças desde a Educação infantil, pois isso colaborará ricamente para que a criança se compreenda como um sujeito que não somente se constitui a partir de um contexto histórico mas também, na sua interação com o meio, é produtora da história de seu tempo.

O professor da Educação Infantil consegue encantar e ensinar as crianças com histórias fictícias, portanto, conseguiria encantá-las e ensiná-las com histórias reais do passado da humanidade, pois “todo mundo ama uma história e histórias sempre estiveram no coração da educação dos anos iniciais [...] crianças podem se comprometer com histórias verdadeiras do passado” (COOPER, 2012, p. 152).

As crianças demonstram bastante interesse por temas relacionados à História e são capazes de construir significados sobre a experiência humana no tempo e remetê-la, de forma mediada, à compreensão de si e de seu mundo. Dado que:

[...] O fenômeno pelo qual a criança (mas também os jovens e adultos) passa não apenas a absorver a cultura do seu grupo, mas também a produzi-la e a ativamente transformá-la. Isso ocorre porque o modo pelo qual compreendemos o mundo e atribuímos significado aos objetos que dele fazem parte é altamente dinâmico e se faz através de intensas trocas entre os sujeitos. Portanto a educação não constitui um processo de transmissão cultural, mas de produção de sentidos e de criação de significados (BUJES, 2001, p. 18).

A escola da primeira infância precisa se tornar um espaço privilegiado, um ambiente que promova o encontro de uma variedade de crianças e adultos com origens culturais diversas, dispostos a compartilhar vivências com intenções e possibilidades pedagógicas por meio da interação, da discussão, da potencialização de um diálogo que funcione como um veículo de emissão e recepção de informações, que vise ampliar o conhecimento da coletividade. O ambiente da instituição infantil deve ser pensado no sentido de propiciar uma participação ativa de seus integrantes, não como um espaço organizado para a transmissão de conhecimentos, mas, sim, um espaço acolhedor para a transmissão de informações num processo de interatividade que irá culminar na produção de conhecimentos para a vida de todos os envolvidos.

Hilary Cooper, professora Doutora em História e Pedagogia na Faculdade de St Martin (St Martin College), na Inglaterra, em seu texto “Aprendendo e ensinando sobre o passado a crianças de três a oito anos” (2006), afirma que o conhecimento que as crianças possuem antes dos dez (10) anos de idade sobre o passado da humanidade é muito fragmentado, até mesmo incompleto, quando não mediado pela escola, o que, entre outras razões, justifica a importância de inserir a dimensão “passado” já nos primeiros anos da Educação Básica. Para ela:

Descobrir sobre tempos passados, então, faz uma contribuição importante para o desenvolvimento pessoal, social e emocional. Isto ajuda as crianças a respeitarem culturas, a estarem cientes de suas próprias necessidades e sentimentos e os dos outros, a discutirem o que é certo e errado, a considerarem as consequências das ações (COOPER, 2012, p. 154).

Cooper ainda salienta que, para muitos dos estudantes terem interesse, compreensão adequada e uma boa relação com a história do passado quando

chegarem aos últimos anos do Ensino Fundamental e no Ensino Médio, faz-se necessário que sejam ensinados desde pequenos e de forma ativa a interagirem com as experiências já vividas pela humanidade. Em defesa desse ideal, a formação da consciência histórica a partir da Educação Infantil foi criada na Inglaterra 'The History Educator's International Research Network' (HEIRNET) – A Rede Internacional de Pesquisa do Educador de História - fórum que reúne pesquisas de todo o mundo, incluindo produções da América do Sul com considerável participação do Brasil, sobre teoria e prática da aprendizagem histórica para crianças. Corroborando com o pensamento de Cooper, Rüsen afirma que:

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).

No âmbito da Educação Infantil, são muitos os olhares desconfiados e os questionamentos sobre uma possibilidade real de se ensinar História nessa etapa de ensino, são muitas as dúvidas quanto à aplicabilidade dessa disciplina, pois se acredita que as crianças, nessa idade, não são capazes de compreender os conceitos históricos de tempo, como anterioridade, posteridade, simultaneidade, continuidade, mudanças e permanências. De acordo com os estudos de Cooper (2012, p.17), “[...] as crianças têm ciência das temporalidades anteriores a elas próprias [...], “desde os primeiros anos, as crianças têm certa consciência do passado [...]” e estão habilitadas a aprender sobre ele, e a escola deve mediar esse aprendizado para que não fique estereotipado.

Na prática cotidiana, pode-se constatar isso em ações, reações e relações que as crianças estabelecem quando lhe são proporcionadas interações com situações do passado: fotos antigas da família; brinquedos antigos; brincadeiras dos avós; contos da tradição oral; objetos, músicas e roupas de outros tempos; obras de arte; as pautas do seu dia a dia, como a passagem dos aniversários, das festas; o próprio trabalho com a rotina na escola (a atividade que vem antes, a que vem depois); a sequencialização das atividades diárias.

Cooper (2012) afirma que são inúmeras as pesquisas direcionadas para o estudo das competências das crianças concernentes à sua compreensão dos conceitos históricos temporais. Cita algumas mais antigas que sugerem que compreender a natureza da História e a significância do tempo é uma questão de maturação, e não

se desenvolve antes dos onze anos de idade. Ela ainda aponta Piaget (1956) que, em concordância, também alegou que crianças mais novas não tinham qualquer conceito sobre duração ou sequência temporal. Ainda assim, afirma que pesquisas mais recentes descobriram que o pensamento infantil sobre tempo não depende de maturação, mas de, por exemplo, estratégias de ensino, familiaridade com o material, experiência relevante e interação com outras crianças, indicando que crianças pequenas desenvolvem implicitamente conceitos de tempo. A autora menciona que Scott (2005) explicou que uma variedade de pesquisas sobre o cérebro mostra que, desde o nascimento, as crianças pequenas constroem um mundo de tempo, mudança e sequência.

Ao se referir aos conceitos envolvendo o tempo histórico, Cooper (2012) afirma que Vygotsky foi o pioneiro em pesquisas sobre como conceitos são aprendidos, ele mostrou que os conceitos são aprendidos por meio de tentativa e erro em comunicação com outros. Dentro desse contexto, Vygotsky pontua que “o desenvolvimento humano deve ser compreendido em relação ao período histórico vivido, à sociedade em que se habita e à cultura local” e acrescenta que [...] “o ser humano necessita de um nascimento cultural, pois apenas o nascimento biológico não lhe assegura a condição de ser humano [...]” (VIEIRA; FARIAS; MIRANDA, 2020, p. 21). Assim, pode-se concluir como o desenvolvimento do homem é dinâmico e o quanto recebe influência do meio do qual faz parte, corroborando a importância de inserir, desde a tenra idade, a formação da consciência histórica por meio da introdução de práticas e ações concretas, envolvendo conceitos históricos baseados nas fontes históricas, como o contato com um castelo, uma pintura, uma roupa, uma foto, entre outras.

O conceito de tempo encontra-se intrínseco na linguagem utilizada com a criança na Educação Infantil, pois, em seu cotidiano, as palavras antes, depois, agora, ontem, hoje, amanhã estão a todo tempo nas conversações, como exemplo: ontem já fomos ao parque; hoje é nosso piquenique; amanhã será o aniversário do José; antes de comer vamos lavar as mãos, depois do lanche vamos para a sala de cinema; agora é a vez do colega falar. A noção de tempo também se faz presente nas atividades lúdicas que envolvem o ensino dos dias da semana, dos meses do ano, do clima e das estações. As mudanças e as permanências, outras dimensões da temporalidade, também são vivenciadas pelas crianças quando abordadas suas histórias de vida numa linha do tempo, no trabalho com fotos (suas e de suas famílias) desde quando

era bebê ou no acompanhamento da medida de seu crescimento verificado durante o ano por meio da régua de altura. Tudo isso potencializa a consciência histórica da criança, principalmente, quando atrelado a sua própria história de vida.

A História do passado encontra-se em circunstâncias concretas da vida presente tanto do adulto como da criança, conforme afirma o historiador Braudel (2007): “História é o estudo [...] do passado, e, portanto, também do presente, um e outro inseparáveis”. É essencial que se discuta a importância da aprendizagem histórica desde a primeira etapa da Educação Básica, para que as crianças sejam conduzidas a desenvolver a consciência histórica, mesmo que seja de forma embrionária, aprendendo a argumentar, levantar hipóteses, questionar, investigar os fatos, produzir inferências a partir do contato com variadas fontes históricas, que sejam cativadas por histórias verdadeiras, que se vejam como sujeitos históricos e de direito, que interfiram e produzam cultura, que se apropriem da cultura humana historicamente acumulada.

Ponderando esse papel tão nobre, a História não pode ser apresentada na escola da infância como uma mera lista de eventos do passado, pois ela contempla o estudo do homem em sociedade e está em constante modificação e transformação, mas para que a História alcance seu verdadeiro sentido entre as crianças, é necessário que ela seja não somente estudada mas investigada dentro de um procedimento de pesquisa histórica, pois crianças precisam criticar e não copiar histórias, afirma a autora abaixo citada, a partir de Bagé (1999) ao considerar que “História, então, envolve interação entre o conteúdo conhecido e o processo de pesquisa, para tentar dar sentido a ela” (COOPER, 2012, p. 19).

Acredita-se que oportunizar à criança o contato com as experiências do passado, na fase que é a base da formação humana, poderá favorecer a construção de sua identidade; fomentar o respeito às diferenças culturais, religiosas e interraciais entre as pessoas que compõem diferentes grupos sociais; ajudar a melhor enxergar a singularidade de cada um, a pluralidade cultural dos povos e nações; contribuir para que ela reconheça os papéis que cada pessoa ocupa na sociedade, suas relações políticas e econômicas com as organizações sociais em diferentes contextos no tempo e no espaço. O ensino da História, enquanto ciência, pode cooperar para que se atinjam esses objetivos já na primeira fase da Educação Básica, contribuindo para a formação identitária desse sujeito, norteando a relação que ele estabelece consigo mesmo e com o outro, pois:

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 (COOPER, 2012, p. 153).

A criança não é um ser passivo que, como uma esponja apenas absorve ou como um espelho apenas reproduz o que seus pares fazem, ao contrário, a criança é um ser ativo que, num ambiente adequado e com interações de qualidade, com estímulos intencionais por meio da ludicidade, do contato com a natureza, da experimentação, irá relacionar-se com o outro, com o que há de concreto e com as situações ao seu entorno, produzindo conhecimento sobre si, sobre o outro e sobre o mundo que a cerca. Em complementação à sua visão, a autora traz Bracey (2003), que diz ser essencial, desde o começo, as crianças aprenderem a discutir histórias criticamente. Ela também cita Okri que afirma: “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 *apud* COOPER, 2012, p. 153).

Os primeiros anos de vida da criança são fundamentais para a construção do seu próprio conhecimento, enquanto sujeito histórico, por meio de vivências e ações do seu dia a dia na família, na escola, nas comunidades onde estão inseridas. Considerando esse fato, quanto maior a variedade de vivências e experiências a ela oportunizadas, maior será o processo de construção e reconstrução de seu entendimento e compreensão do mundo que a cerca. A fragmentação, a desvalorização e a ausência do conhecimento histórico devem ser abandonadas no processo de educação da infância, antes, porém, as crianças devem ser formadas para pensar o tempo, as continuidades, as mudanças e as permanências. O aprendizado histórico deve estar inserido na dimensão das experiências, proporcionando um olhar sobre as vivências humanas no tempo, motivando argumentações, mediando a construção de interpretações sob a ótica da humanização e a emancipação da criança. No processo de aprendizagem histórica, o “[...] saber histórico é um produto da experiência e da interpretação, resultado, pois, de síntese e não um mero conteúdo a ser decorado” (RÜSEN, 2010a *apud* SCHMIDT; BARCA; MARTINS, 2011, p. 111). Nesses termos, a historiadora Schmidt (2011a) propõe a construção de um diálogo entre Paulo Freire, sob a vertente da Teoria

Educacional, e o filósofo da História, Rüsen, sob a vertente da Epistemologia da História, com o intuito de, ao aproximá-los, alcançar caminhos para o ensino de História perspectivados pela aprendizagem histórica com possibilidades para a transformação da realidade para que venha se somar na construção de um mundo mais justo e igualitário:

Para Freire, esse processo de humanização só ocorre com a emancipação que não se dá dentro da consciência dos homens, isolada do mundo, mas na práxis dos homens dentro da história que, implicando a relação consciência-mundo, envolve a consciência crítica desta relação (FREIRE, 1976 *apud* SCHMIDT, 2011a, p. 159).

Em continuidade, acentua:

Para Rüsen (2010a), esse processo indica a necessidade de uma didática humanística da história, em que as competências necessárias à produção do pensamento histórico sejam articuladas a um projeto de educação histórica pensado na perspectiva da insegurança da identidade histórica, das pressões relacionadas à diversidade cultural, das críticas ao pensamento ocidental e de uma nova relação com a natureza, na relação com o outro, pois essa relação é fundamental para a compreensão do mundo (RÜSEN, 2010a *apud* SCHMIDT, 2011a, p. 198).

A História é uma ciência dinâmica, mobilizar os processos próprios do pensamento histórico é proporcionar às crianças a compreensão sobre a natureza do conhecimento histórico produzido ao longo do tempo. Para Cooper (2006), a seleção e a combinação de fontes para se analisarem fatos sobre o passado permitem a criança realizar inferências, desenvolver argumentos, levantar questionamentos, sugerir hipóteses, opinar, ouvir outras opiniões e refletir sobre as questões do passado, contribuindo para a construção de um conhecimento mais elaborado e para a apropriação da consciência histórica. As histórias enraizadas na tradição oral como lendas, contos, folclore, mito, brincadeiras, podem trazer descrições do passado e possibilitar à criança compreendê-lo melhor e encontrar significados nele.

Segundo Cooper (2012), as crianças, por natureza, amam histórias, a aprendizagem histórica quando bem articulada, quando proposta de forma lúdica como conversar com pessoas mais velhas, sequenciar fotos de família ou de moradias antigas e modernas numa linha do tempo, reconstruir a história por meio de jogos ou por meio de peças teatrais engajados no passado, visitar locais históricos, museus; e, com responsabilidade, favorece a compreensão e a elaboração de regras de convivência, estimula a autonomia, promove a exploração, a ampliação e o

enriquecimento do vocabulário geral e do vocabulário especializado, como exemplo, de palavras que não se usam mais, porém, naquele período histórico, tinha sua importância. Essas experiências e vivências potencializam na criança a elaboração de princípios culturais a partir da herança deixada pela humanidade; aciona a familiarização com conceitos históricos de temporalidade e de fatos que somam para a construção do mundo que as rodeia; desperta e fomenta nelas o espírito investigativo e científico; promove a interação da criança com o patrimônio histórico cultural e com os conhecimentos humanos historicamente construídos, contribuindo para seu desenvolvimento nas dimensões físico-motora, social, afetiva, cognitiva, linguística e artística e, ainda torna a escola ou o centro educacional infantil, um espaço de construção e de reconstrução desses conhecimentos e experiências num processo de socialização com vistas a uma educação com proposta humanizadora e emancipadora.

Ao se propor uma aprendizagem histórica para crianças pré-escolares baseadas no estudo e na análise de fontes, pretende-se ensinar as crianças a fazerem perguntas e apresentarem respostas para essas perguntas feitas ao passado por intermédio de deduções, inferência, adivinhações (e crianças gostam de brincar de adivinhações), levando em conta que “[...] elas (referindo-se às fontes) não revelam seus segredos facilmente. Nós geralmente temos que “adivinhar” o que elas podem estar nos falando baseados no que mais nós podemos saber” (COOPER, 2012, p. 21). Cooper traz como definição para fontes históricas:

[...] Quaisquer traços do passado que permanecem. Elas podem ser fontes: Escritas – documentos, jornais, leis, literatura, propaganda, diários, nome de lugares. Visuais – pinturas, desenhos animados, filmes, vídeos, mapas, gravuras, planos. Orais – música. Elas podem ser ainda de outros tipos, como artefatos, sítios e prédios (COOPER, 2012, p. 21).

De acordo com a autora, as fontes históricas possuem natureza variável; podem ser interpretadas e reinterpretadas pelas crianças; não vão responder a todas as perguntas por elas feitas; mas contam um pouco sobre as pessoas de uma determinada época, embora não permita conhecer seus pensamentos e emoções, traz um pouco sobre o ponto de vista de um tempo em questão; levam as crianças a refletirem que as evidências são incompletas por si mesmas, necessitam da imaginação do historiador, que ele pode escrever a partir de seu interesse, que novas evidências podem surgir e mudar ou agregar novas informações às interpretações já

realizadas anteriormente, pois a História é dinâmica e pode mudar conforme o tempo e o lugar; viabiliza a possibilidade de desenvolverem a argumentação, o exercício da probabilidade, da inferência, do preencher lacunas usando a imaginação, do levantar suposições a partir do que sabem, do que estão vivenciando; da discussão e da escuta do outro e de seu ponto de vista. Em referência às competências das crianças para fazerem deduções e inferências diante do trabalho com as fontes históricas, Cooper traz duas contribuições de Vygotsky (1962-1968):

Em primeiro lugar, ele demonstrou a importância da interação social e as tentativas e erros através de discussões, formando ponto de vista, escutando os outros, modificando a opinião original. Em segundo lugar, seu trabalho sobre a 'zona de desenvolvimento proximal' mostrou como, trabalhando com um adulto ou com um parceiro (a) mais competente, o pensamento das crianças pode ser levado a diante (COOPER, 2012, p. 28-29).

A recomendação das pesquisas em Educação Histórica, em proporcionar às crianças da Educação Infantil atividades que visem a aprendizagem histórica contribuindo dessa forma para a construção e a formação da consciência histórica, não pretende que esse aprendizado aconteça de forma alienada e isolada, muito ao contrário, defende uma educação integradora, que aproxime as áreas do conhecimento prevista para serem contempladas nessa faixa etária e que, por intermédio do professor, sejam elaborados planejamentos significativos que unam por elos as diversas áreas de aprendizagens destinadas a esse público. Cabe um olhar para o currículo da Educação Infantil para que se venha garantir que “os processos de investigação histórica permaneçam, com certeza, integrados ao ensino e aprendizagem” (COOPER, 2012, p. 63) das crianças. O estudo do passado integrado com as demais áreas dos saberes, segundo Cooper (2012), promove um desenvolvimento holístico da criança, contribuindo para sua preparação pessoal, emocional e social; enriquecendo suas competências de comunicação e linguagem; ampliando seu conhecimento e compreensão de mundo; proporcionando o contato significativo com as habilidades matemáticas; instigando o aprender brincando, pois a brincadeira imaginária habilita as crianças a pensarem de uma forma histórica, a considerarem alternativas possíveis sobre como o passado pode ter sido. Em suma:

Se alguém respeitar as maneiras de pensar de uma criança que cresce, se alguém for cortês o suficiente para transformar material em suas formas lógicas, e desafiá-la o suficiente para provocá-la a avançar. Então é possível apresentar, em uma idade tenra, ideias e estilos que, em uma vida mais tarde,

irão fazer dela uma pessoa letrada (BRUNER, 1966 *apud* COOPER, 2012, p. 164).

Esse é o objetivo da inserção da aprendizagem histórica nas ações didáticas que compõem o currículo da Educação Infantil, desenvolver uma consciência histórica na infância de tal forma que contribua para o letramento dessa criança enquanto sujeito, ao longo de toda a sua caminhada pela vida, permeando suas vivências na prática, dando voz ao seu passado em seu presente, de tal forma a favorecer suas conquistas, decisões e realizações no futuro. Cooper aponta para as três dimensões do tempo como o fez Rüsen (2001) ao asseverar que “O presente é onde nós nos perdemos se nós esquecermos nosso próprio passado e não tivermos visão do futuro” (AMAH, 1989 *apud* COOPER, 2012, p. 258) e alega que “ há muitas oportunidades para interpretar o currículo para História através de modos criativos” (COOPER, 2012, p. 258), proporcionando à criança o contato com fontes históricas e contemplando a interdisciplinaridade, assunto sobre o qual discorreremos no tópico subsequente.

2.3 - Ensino de História para crianças: o currículo como fio condutor

O ensino de História direcionado ao público infantil, em especial, nas instituições que atendem crianças de (4) quatro e (5) cinco anos de idade - fase pré-escolar - vem sendo, ao longo da trajetória da educação, bastante negligenciado. Muitos profissionais, inclusive, uma parcela considerável de professores, acreditam, como afirma Cooper (2012), que aprender história nesse período da vida é considerado inapropriado, que assuntos referentes à história do passado da humanidade são coisas para adultos, pois consistem em ideias abstratas que não possuem significado para as crianças.

Ensinar história, fazendo uso de datas, realizações e acontecimentos grandiosos, de fatos soltos em um tempo longínquo, certamente, não desperta o interesse e bem menos a compreensão de uma criança sobre si e o mundo que a cerca e pouco ou nada contribui para a formação de sua consciência histórica, porém o ensino de história, sob o viés da aprendizagem histórica, tem como intuito “levar crianças a se comprometerem com a pesquisa ativa, ao invés de lhes dar uma simples ‘história do passado’, a qual pode ser politicamente manipulada” (COOPER, 2012, p. 17).

A ciência histórica contempla o estudo do ser humano através do tempo e, nesse sentido, seu ensino contribui para e que o homem se compreenda enquanto

um ser que volta ao passado e interage com ele para constituir conhecimentos que lhe permita entender o seu presente e torná-lo mais apto para agir como um sujeito construtor da história de seu próprio tempo, história essa, escrita por homens, mulheres e crianças; por pessoas ricas e também pobres; por aqueles que governam e pelo que são governados; pelos grupos que dominam e pelos que são dominados; por intelectuais e por pessoas comuns. Cooper (2012, p. 18) sustenta que a História não é apenas uma lista de eventos e sim “uma disciplina abrangente, que inclui todos os aspectos da vida, há histórias de música, arte, ciência, religião, histórias geográficas, histórias esportiva”, mas para que tenha um efeito de relato do passado, deve estar imersa em uma aplicação investigativa, por intermédio de um processo de pesquisa histórica.

Em concordância com Cooper, o filósofo e historiador alemão Rüsen declara que ensinar História não é “como uma ferramenta que transporta conhecimento histórico dos recipientes cheios de pesquisa acadêmica para as cabeças vazias dos alunos” (RÜSEN, 2010a, p. 23). Para ele, é necessário promover reflexão, discussão e sentido para a vida cotidiana do estudante, produzindo efeitos sobre sua realidade e orientando-o no fluxo de seu tempo, promovendo uma conexão entre o conhecimento histórico assimilado e sua vida prática, “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, 2009, p. 15).

Ancorada na teoria do ensino de História sob a perspectiva da Educação Histórica, Hilary Cooper (2006 e 2012) descreve várias intervenções didáticas com crianças por meio do contato direto com fontes históricas que culminaram no desenvolvimento do pensamento histórico de uma forma prazerosa e estimulante. Uma dessas experiências utilizou-se de documentos históricos oriundos de arquivos familiares, afinal, desde que nascem e até mesmo antes, diferentes fontes sobre a história de vida da criança vão sendo produzidas e arquivadas. Algumas dessas fontes fazem parte do acervo de materiais que compõem a história individual da criança, como fotografias, etiqueta de identificação hospitalar e o seu próprio registro de nascimento, entre outros. Artefatos, pinturas, agendas, cartas e outras fontes históricas provenientes do seio familiar podem não estar diretamente ligadas à história de vida particular da criança, porém somam com a sua história coletiva, com a família ou a comunidade. No contexto da Educação Histórica:

As fontes podem ser visuais, como as fotografias, pinturas, anúncios. Podem ser músicas – canções, jogos do passado, músicas populares da infância da avó. Organizações voluntárias podem ser conectadas para permitir que as crianças conversem com pessoas mais velhas – fontes orais. Fontes podem ser coisas que foram feitas no passado, desde broches a castelos, encontradas em casa ou museus. Elas podem ser escritas; para crianças menores incluem: pulseirinhas de bebê, cartões de aniversário, livros de fotos antigas, nomes em estátuas e memoriais (COOPER, 2006, p. 178).

O exercício de pesquisa investigativa com crianças no contexto da Educação Histórica, dentro dos pressupostos da Epistemologia da História, exige que o levantamento e o uso das fontes históricas dos arquivos pessoais obtidos junto às famílias, obedeça a procedimentos peculiares de coleta, de identificação do material, de organização de interpretação historiográfica, cabendo ao professor/a conduzir o processo e orientar as partes envolvidas: família, crianças e funcionários da instituição. Somente então o material deve ser disponibilizado para o manuseio, observação e análise da criança, pois “é por meio de perguntas feitas às evidências que as crianças, gradualmente, aprendem e tentam explicar os pontos de vista das pessoas que viveram em outras épocas” (COOPER, 2012, p. 226).

O contato direto com as fontes históricas, mediado pelo professor/a, permite a criança fazer inferências, criar significados para o passado, organizar suas ideias de sequência temporal, levantar hipóteses, ampliar seu vocabulário, bem como ouvir e ser ouvida, aprender a respeitar o outro e ser respeitada em suas opiniões e o momento de se expressar. Em se tratando de crianças muito pequenas, Cooper (2012, p.239) esclarece que é “mais fácil fazer deduções sobre artefatos e figuras, do que sobre evidências mais abstrata, diagramas, mapas e fontes escritas”.

No que tange as fontes históricas obtidas junto às famílias, que não estão diretamente ligadas à história de vida da criança particularmente, podem estar sendo utilizadas para compreender a história da família, da cidade ou da nação, conforme citação da própria autora sobre uma experiência ocorrida aqui no Brasil:

Tânia Braga e Maria Auxiliadora Schmidt (Schmidt e Garcia, 2006) em um experimento ambicioso, Ensinando História Baseado em Documentos guardados em estado de arquivo familiar, ajudaram uma escola de ensino fundamental a escrever a história de sua própria cidade, usando mapas, histórias familiares e fotografias [...] (COOPER, 2012, p. 72-3).

Para ajudar as crianças a se engajarem no processo de investigação histórica são muitos os caminhos a serem oportunizados a elas. Oliveira (2013) compartilha

uma 'Experiência e interpretação do passado a partir de um patrimônio histórico'. Ela acompanhou uma turma de pré II a uma visita ao museu Alfredo Andersen, localizado no centro de Curitiba. O museu ocupa o espaço que era no passado a casa do pintor Andersen, as crianças, após assistirem a uma apresentação teatral sobre a vida do artista, foram conduzidas pela casa para explorarem o ambiente e contemplarem as obras que estavam expostas naquele dia. Muitas situações e objetos despertaram o interesse e a curiosidade das crianças, como exemplo, o que era uma 'janela de restauro', porém o presente trabalho se dedica a tentar compreender duas dessas ocorrências. Nas colocações da aluna Rosa com a transcrição do áudio, pode-se observar:

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 III!
 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.
 Professora Mafalda: Aí acho que era aquela janelona grande, que eles perguntaram porque que era tão grande, lembra?
 (Transcrição da gravação em áudio - 24/09/2012). (OLIVEIRA, 2013, p. 171).

A hipótese levantada por Rosa de que a janela era grande para garantir a iluminação do ambiente que não dispunha de energia elétrica, já que a casa era antiga, demonstra o exercício que faz para elaboração de seu conhecimento histórico, buscando seus saberes prévios de que, no passado, não existia energia elétrica e as pessoas dependiam da luz solar para clarear seus lares, Rosa não só levantou um problema como também apresentou uma explicação histórica. Rösen (2012, p. 112) explica esse processo mental da seguinte forma:

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 agrega a si novas dimensões da experiência histórica, correspondentes a seus próprios interesses, aspirações e esperanças.

A roda de conversa sobre a visita continuou, e professoras e pesquisadora incitaram as crianças a pensarem no que o artista e seus filhos faziam à noite sem energia elétrica, o que as crianças da turma costumam fazer à noite em suas casas.

Durante a discussão, chamam atenção a colocação e o questionamento de Ernesto, conforme diálogo abaixo:

Ana: Ele ficava pintando os quadros delas enquanto elas brincavam 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.
 Pesquisadora Andressa: É verdade Ernesto, pode ser que já tivesse, ou que tenha sido inventada a luz elétrica, enquanto ele morava lá. Né? O vocês que acham? A gente tinha que conferir então, que ano que foi que inventaram a luz elétrica, mas pode ter sido né? (crianças falam juntas)
 Professora Mafalda: A professora pode pedir para a professora Adriana pesquisar.
 (Transcrição da gravação em áudio - 24/09/2012). (OLIVEIRA, 2013, p.173).

Ernesto, mesmo diante do consenso de todos de que não existia energia elétrica no período em questão, levantou uma hipótese baseada em sua interpretação de uma evidência que havia observado no passeio: a presença de lâmpadas na casa. Não ficou convencido de que as lâmpadas foram colocadas lá após ter sido instituído o museu na casa e motivou uma pesquisa histórica para resolver a questão. A aprendizagem, por meio de vivências como essa, possibilita o contato direto com as fontes históricas, capacita as crianças a aprenderem a pensar historicamente, contribuindo para a formação de sua consciência histórica.

Discussão sobre mudanças ao longo do tempo ampliam o vocabulário relacionado à temporalidade, e o processo de construir adivinhações razoáveis sobre fontes desenvolve a sintaxe e a linguagem do ponto de vista, da argumentação, da hipótese e da probabilidade [...] (COOPER, 2006, p. 179).

As experiências com a aprendizagem histórica a partir de fontes, realizadas com crianças pequenas, conforme descritas acima, asseguram as possibilidades da formação da consciência histórica, desde a primeira etapa da educação, pois essa vivência oferecida com materiais concretos permite “levantar o véu da familiaridade

que se tem com o passado camuflado na vida prática presente e de reconhecer o estranho, assim descoberto, como próprio” (RÜSEN, 2010a, p. 108). Para que práticas educativas como essas estejam presentes no cotidiano da Educação Infantil, é necessário pensar e repensar o currículo proposto às instituições que atendem essa fase da infância, pois exatamente o currículo é o fio condutor que irá nortear essa abordagem pedagógica.

A defesa pela aprendizagem histórica aplicada à Educação Infantil no Brasil remete a poucas décadas, porém, pode-se também considerar nova a história de um currículo que pretenda atender a essa primeira etapa da Educação Básica no país, currículo que vem sofrendo questionamentos, ajustes, alterações e mudanças ao longo de seu curto tempo. A implantação de um currículo para nortear as ações didáticas que devem ocorrer nos centros educacionais infantis, implica não somente a consciência de que a Educação Infantil é um direito constitucional de toda criança entre zero (0) e cinco (5) anos de idade, estando expressamente elencado nos art. 6º e 7º - entre outros - da Constituição Federal de 1988, bem como, no fato de que a escola da infância é um “[...] lugar por excelência de sistematização dos elementos educativos indispensáveis à disponibilização dos mecanismos intencionais de socialização, capaz de oferecer à criança pequena as condições de interação e integração ao mundo que a cerca” (DIAS, 2005, p. 23).

No decorrer da história, muitos foram os conceitos apresentados para o termo currículo, [...] “a essa questão, encontra-se a ideia de curso, planejamento, organização de experiências levadas a termo por docentes, nos diferentes sistemas de ensino” (IUNES, 2014, p. 41). Essa expressão está sempre envolta de muitas controvérsias entre professores que atuam na creche, na pré-escola e até mesmo entre educadores de outras etapas do ensino e profissionais de outras áreas que estabelecem ligação com a educação. A questão cerne do debate é que esse vocábulo em geral costuma estar associado à ideia de escolarização por meio de um aparato de disciplinas e matérias escolares e quando se trata de Educação Infantil, teme-se que ocorra a importação para a mesma dessa estrutura que vem organizando os demais níveis da Educação Básica e suscitando novas discussões até mesmo entre eles com propostas de rever suas concepções de currículo e repensar a forma de trabalhar e promover o processo de ensino aprendizagem.

Cada concepção está relacionada a uma dada teoria, assim sendo, [...] “uma definição não nos revela o que é, essencialmente, o currículo: uma definição nos

revela o que uma determinada teoria pensa o que o currículo é” (SILVA, 2001, p. 14). E quando se defronta com a vastidão de conceitos ao termo atribuído, se percebem quão profundas e variadas são as interpretações que o cerca. Não se pretende aqui se delongar nas vastas concepções de currículo ou se adentrar profundamente nas abordagens teóricas metodológicas nas quais se fundamentam, mas sucintamente, apresentar a visão de algumas renomadas autoras que abordam o tema no contexto da Educação Infantil.

Para Oliveira (2010), que atua em pesquisas que envolvem o tema currículo para Educação Infantil, muitos educadores e especialistas que trabalham nessa área, consideram que não deveria envolver Educação Infantil com currículo, sendo um termo mais destinado ao Ensino Fundamental e Médio e, geralmente, carregado por princípios voltados a disciplinas e matérias escolares, sendo preferível utilizar a expressão projeto ou proposta pedagógica ao determinar as orientações para o trabalho com crianças. A pesquisadora considera, porém, que, nos últimos anos, a organização do cotidiano das unidades de Educação Infantil, visando promover o desenvolvimento das crianças, permite articular o conceito currículo – denominado por ela como um ‘balizador de ações’ - com projeto pedagógico, ambos como orientadores das ações das instituições infantis, tendo a criança, sujeito histórico e de direito, como centro do planejamento curricular e oportunizando a ela viver experiências que “devem possibilitar o encontro de explicações pela criança sobre o que ocorre à sua volta e consigo mesma enquanto desenvolvem formas de sentir, pensar e solucionar problemas” (OLIVEIRA, 2010, p. 5). Assegura que:

Construir uma proposta pedagógica implica a opção por uma organização curricular que seja um elemento mediador fundamental da relação entre a realidade cotidiana da criança – as concepções, os valores e os desejos, as necessidades e os conflitos vividos em seu meio próximo – e a realidade social mais ampla, com outros conceitos, valores e visões de mundo. Envolve elaborar um discurso que potencialize mudanças, que oriente rotas. Em outras palavras, envolve concretizar um currículo para as crianças (OLIVEIRA, 2011, p. 183).

Pode-se ressaltar, dentro dessa proposta de valorização do contexto histórico a ser considerado pelo currículo, que a aprendizagem histórica abre um leque de oportunidades de compreensão de mundo ao sujeito, seja ele adulto ou criança, pois corrobora a construção da identidade, promove sentimentos de pertencimento a um dado grupo social, incentiva a valorização e o respeito às diferentes culturas, viabiliza o pensamento crítico e estabelece o confronto entre o conteúdo escolar e a realidade

vivida pelo estudante. Cooper (2012), citando Bage (2003), sugere que o currículo todo deveria ser organizado ao redor de histórias e, dessa forma, as crianças estariam sempre envolvidas por um currículo integrador.

Segundo Kishimoto (1994), a discussão sobre currículo para a Educação infantil se intensificou no Brasil a partir do ano de 1988, quando a Constituição Federal tornou a Educação Infantil parte do sistema público de ensino, todavia o uso do termo 'currículo', propriamente dito, não era comum nesse meio, prevalecendo, ainda, termos mais gerais, como “proposta político-pedagógica, orientação curricular, propostas pedagógicas, propostas curriculares, ou seja, expressões mais abrangentes” (BARBOSA, 2010 *apud* KISHIMOTO, 1994, p. 2); o que “revela o afastamento de práticas relacionadas ao planejamento, programação e avaliação, uma vez que todo currículo demanda definição de metas, como educar, para quê, com o quê e como avaliar e acompanhar essa formação” (KISHIMOTO, 1994, p.3).

A autora, ao abordar a expressão currículo, define-o como “explicitação de intenções que dirigem a organização da escola visando colocar em prática experiências de aprendizagem consideradas relevantes para crianças e seus pais” e proposta pedagógica como sendo a “explicitação de qualquer orientação presente na escola ou rede, não implicando necessariamente o detalhamento total da mesma” (KISHIMOTO, 1994, p. 13-14). Assegura que:

O termo currículo surge da necessidade de orientar a educação formal para uma direção, visando sua programação, seu planejamento e sua execução. No passado, o currículo era associado à direção única, como as abordagens froebelianas, montessorianas e similares. Na atualidade, as orientações pedagógicas do currículo são múltiplas dentro de um mesmo currículo (KISHIMOTO, 1994, p. 15-16).

O conceito de currículo está para além dos conhecimentos científicos oferecidos pela escola, deve e precisa ultrapassar os seus muros e alcançar outros espaços socioculturais, interagir com os mesmos numa somativa de saberes a serem agrupados. Consideramos a promoção de uma Educação Histórica desde a tenra idade, um fator determinante para articulação desses saberes, pois, por meio dela, pode-se resgatar, produzir e reproduzir conhecimentos que facilitarão as decisões, as avaliações e as escolhas a partir das experiências vividas pelo indivíduo que é um sujeito social e histórico, adulto, jovem ou criança.

Mello (1994) defende a ideia de um 'currículo aberto', que respeite as diferenças individuais e o contexto de vida de cada criança e que considere fatores

como os equipamentos a serem utilizados na Educação Infantil, a formação dos educadores e as necessidades das crianças. A autora parte do princípio de que as entidades responsáveis pelo educar e cuidar devem fazê-lo dentro de uma proposta psicopedagógica organizada que seja orientadora de caminhos e que permita suas adequações às múltiplas diversidades e especificidades.

Debates e discussões acerca de currículo na Educação Infantil, mesmo que, tardiamente, foram pouco a pouco ocupando seu lugar nesse campo do conhecimento, o que se observa pelo andar das políticas públicas nacionais a partir da última década do século anterior, que não compete adentrar nesse momento. É notável que, na história dessa etapa de ensino, o conceito de currículo sempre foi abordado com muita ressalva dado o fato de muitos ainda o compreenderem como sendo disciplinas e conteúdos elencados a serem trabalhados pela escola e, ao se tratar de um público infantil de 0 (zero) a 5 (cinco) anos de idade, considerar currículo a partir dessa óptica trouxe e continua a trazer um enorme desconforto.

Definir currículo ou proposta pedagógica não é tarefa simples. Currículo é palavra polissêmica, carregada de sentidos construídos em tempos e espaços sociais distintos. Sua evolução não obedece a uma ordem cronológica, mas se deve às contradições de um momento histórico, assumindo, portanto, vários significados em um mesmo momento (BRASIL, 1996, p. 19).

O tema currículo na Educação Infantil continua movimentando conversações no cenário educacional brasileiro, suscitando pesquisas e reflexões, pois está em constante mudança, é um construto inacabado. É certo, porém, que ao se abordar o conceito de currículo, não é possível se restringir aos conteúdos e às matérias convencionais, pois essa ordem já foi ultrapassada, ele envolve as vivências dos estudantes e dos professores, os conhecimentos produzidos e reproduzidos na escola, as relações e os valores sociais nos quais a comunidade escolar está imersa.

Portanto, o currículo deve ser ensinado em um modo econômico para que ele não seja sobrecarregado. O planejamento deve ser cuidadosamente focado para se centralizar na real solução de problemas em cada área do currículo, e em uma gama de contextos. Planejamento, atividades e avaliação devem formar uma sequência relacionada para que a avaliação seja uma parte integral de todo o trabalho que as crianças fazem e da interação constante entre professor e criança. O trabalho planejado em História deve refletir o processo de pensamento de história, e permitir uma gama de resultados diferenciados. Isto deveria envolver também o aprendizado de História através de uma variedade rica de atividades na qual uma boa prática fundamental está baseada (COOPER, 2012, p. 258).

A Educação Histórica pode contribuir de forma expressiva para as discussões que envolvem o currículo na Educação Infantil, pois defende um atendimento às crianças o qual venha promover a integração das mais diversas áreas do conhecimento com o objetivo de proporcionar uma aprendizagem unificada e significativa. Um currículo que contribua para a formação da consciência histórica em crianças pré-escolares necessita olhar para as questões do cotidiano, valorizar os saberes dos professores e, especialmente, das crianças, pois “[...] as ideias históricas que os alunos trazem para a sala de aula precisam ser identificadas e trabalhadas, sob pena de que a aprendizagem histórica não se concretize de maneira eficiente” (SCHMIDT, 2019, p. 116).

A Educação Infantil no Brasil está em constante expansão, são consideráveis as lacunas a serem preenchidas nesse campo da educação, são muitas as metas previstas a serem alcançadas, necessita-se ainda de muito comprometimento do poder público e luta dos profissionais da educação e das famílias para avançar, no entanto, é preciso reconhecer as conquistas que já se vislumbraram no âmbito da função social e política desse nível de ensino, das discussões sobre a concepção de infância/criança e de como se dá seu processo de desenvolvimento, bem como, os progressos já obtidos nos debates sobre o ‘currículo’ na Educação Infantil, ou mais bem nomeado, o plano orientador que fundamenta as ações pedagógicas, organizando o cotidiano das atividades nas unidades de Educação Infantil. Esse instrumento político, que estrutura as ações educativas das instituições infantis, vem sendo construído a partir da implantação de documentos norteadores das práticas pedagógicas para essa etapa do ensino, como as DCNEIs e a BNCC, assunto a ser abordado na seção seguinte sob o olhar da Educação Histórica, que tem a finalidade de promover a formação da consciência histórica desde a primeira infância.

3 - PROPOSTAS CURRICULARES PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL (1988-2017):

POR QUE APRENDER HISTÓRIA?

Procura-se nesta seção verificar as possibilidades da promoção da aprendizagem histórica com vistas à formação da consciência histórica a partir da análise de documentos que norteiam o Currículo da Educação Infantil no país. Na primeira subseção, analisam-se as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEIs) (BRASIL, 1999 e 2010) e sua revisão nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (DCNEB) (BRASIL, 2013). Na segunda e última subseção, analisa-se a presença de elementos que podem ser relacionados à aprendizagem histórica na Base Nacional Comum Curricular (BRASIL 2018) – Etapa Educação Infantil – mais especificamente no que tange o terceiro grupo etário: o de crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses).

3.1 - Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica: A concepção de Aprendizagem Histórica nas DCNs para a Educação Infantil (1999-2010) e sua revisão na DCN para a Educação Básica (2013)

A participação do Estado na educação das crianças, em parceria com as famílias, é uma prática contemporânea no Brasil, porém, não aparece na história como um acontecimento de longa data, mesmo em diversos outros lugares do mundo, como Europa e Estados Unidos. Por muito tempo, a responsabilidade pela educação das crianças estava totalmente atrelada à família e à comunidade mais próxima que lhes transmitiam, por meio do convívio diário, as tradições e os conhecimentos necessários para sua sobrevivência quando se tornassem adultas (CRAIDY; KAIRCHER, 2001). As transformações ocorridas na sociedade trouxeram, ao longo do tempo, a necessidade de compartilhar essa responsabilidade com o poder público. Bujes aponta que:

[..] As creches e pré-escolas surgiram a partir de mudanças econômicas, políticas e sociais que ocorreram na sociedade: pela incorporação das mulheres à força de trabalho assalariado, na organização das famílias, num novo papel da mulher, numa nova relação entre os sexos, para citar apenas as mais evidentes. Mas, também, por razões que se identificam com um conjunto de ideias novas sobre a infância, sobre o papel da criança na sociedade e de como torná-la, através da educação, um indivíduo produtivo

e ajustado às exigências desse conjunto social (BUJES *apud* CRAIDY; KAIRCHER, p. 15, 2001).

A presença da mulher no mercado de trabalho, a mudança na estrutura familiar- de família extensa para nuclear- e o surgimento de novas concepções sobre criança e infância, entre outros fatores, fizeram com que, a partir da segunda metade do século XX no Brasil, ocorresse um processo de expansão das instituições voltadas para o atendimento da Educação Infantil com o apoio do Estado, processo esse, que se pode considerar ainda em curso, pois há muito por se realizar, “ainda estamos construindo uma identidade para as instituições que atendem à criança pequena bem como para os profissionais que nela atuam” (LINDAMIR; OLIVEIRA, 2009, p. 173). As autoras ressaltam também:

Lentamente as instituições estão sendo assumidas financeiramente pelo Estado e, em consequência, questões sobre tópicos que integram a formação contínua, a relação desta com o projeto das escolas e a caminhada profissional da equipe escolar, devem passar a ser colocados pelos planejadores e executores das políticas municipais de educação infantil como pontos de reflexão (LINDAMIR; OLIVEIRA, 2009, p. 173).

O atendimento da Educação Infantil no Brasil por muito tempo esteve associado às questões de saúde, higiene e nutrição da criança, agregando, dessa forma, um caráter mais assistencialista do que pedagógico. Kuhlmann Júnior (1998, p. 202) corrobora essa consideração ao dizer que “[...] o atendimento educacional da criança pequena passa a ser visto como um favor aos pobres, que se estabelece por meio ao repasse das escassas verbas públicas, às entidades assistenciais na prestação do serviço à população”. Os anos de 1980, mais precisamente o de 1988, com a promulgação da Constituição Federal Brasileira (BRASIL, 1988) trouxeram um novo olhar e um novo lugar para a Educação Infantil no país, estabelecendo-a como direito da criança em seu art. 227, que assegura:

É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão (BRASIL, 1988).

Com a legitimação da educação como direito de toda criança pela Constituição Federal, a Educação Infantil foi se expandindo, ganhando força e modificações. O Estado passou a ser compelido a promover gratuitamente o acesso a essa etapa

educacional, considerando ser seu dever a “[...] assistência gratuita a filhos e dependentes desde o nascimento até cinco anos de idade em creches e pré-escolas” (BRASIL, art. 7º, XXV, 1988). A Educação Infantil, no Brasil, começou a tomar novos rumos e passou a ser ainda mais potencializada com a promulgação de novos documentos federais como o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) sob a Lei nº 8.069/90 (BRASIL, 1990); a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) sob a Lei nº 9.394/96 (BRASIL, 1996) e o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) (BRASIL, 1998).

Com a Lei nº 9.394/96, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a Educação Infantil passa a compor a primeira etapa da Educação Básica, conforme o art. 21 que determina que “A educação escolar se compõe de: I - educação básica, formada pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio” (BRASIL, 1996), reiterado pelo art. 29: “A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 6 (seis) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade” (BRASIL, 1996).

Em 17 de dezembro de 1998, a Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, em Brasília, a partir do Parecer n. 022/98, institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, homologada no ano subsequente, oferecendo no art. 2º uma autodefinição, bem como, sua finalidade:

Art. 2º - Diretrizes Curriculares Nacionais constituem-se na doutrina sobre Princípios, Fundamentos e Procedimentos da Educação Básica, definidos pela Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, que orientarão as Instituições de Educação Infantil dos Sistemas Brasileiros de Ensino, na organização, articulação, desenvolvimento e avaliação de suas propostas pedagógicas (BRASIL, 1998, p. 16).

O documento denominado DCNEIs/99, considerando a Educação Básica, como direito consagrado pela CF/88 e de suma importância para uma sociedade democrática e comprometida com a cidadania, é composto por 4 (quatro) artigos e 8 (oito) incisos, colocando-se como documento de caráter obrigatório a ser observado, “[...] com a finalidade de orientar as instituições de Educação Infantil no desenvolvimento, articulação, organização e avaliação de seus projetos pedagógicos” (OLIVEIRA; ALMEIDA, 2009, p. 343). Apresenta-se, em seu texto introdutório, como detentor de propósitos inéditos, ao considerar que a LDBEN/96 trata de forma sucinta e genérica a Educação Infantil e se afirma como fruto de diálogos entre diversos

segmentos da sociedade que se ocupa em discutir a infância, a criança e seu meio. Nomeia o trabalho com crianças de 0 (zero) a 3 (três) anos como creche e, de 4 (quatro) a 6 (seis) anos, como pré-escola. Fica claro que, ao contrário do RCNEI/98 estabelecido como uma contribuição a essa etapa do ensino, as DCNEI/99 são mandatórias para todas as instituições infantis. Coloca a Educação Infantil em pé de igualdade com o Ensino Fundamental e ambos como uma prioridade dos municípios; destaca a importância de uma boa qualificação profissional dos educadores; cautela quanto à não antecipação de rotinas para as crianças pequenas que são cabíveis aos primeiros anos do Ensino Fundamental, dando ênfase a uma pedagogia prazerosa e lúdica; propõe ações planejadas tanto dirigidas quanto espontâneas respaldadas pela intencionalidade do educar e cuidar, pressupondo que “Educar e cuidar de crianças de 0 a 6 anos supõe definir previamente para que à sociedade isto será feito, e como se desenvolverão as práticas pedagógicas, para que as crianças e suas famílias sejam incluídas em uma vida de cidadania plena” (BRASIL, 1998, p. 10).

O art. 3º das DCNEIs/99 traz, em seu inciso I, os princípios norteadores a serem respeitados pelas Propostas Pedagógicas das Escolas de Educação Infantil, princípios esses que também fundamentam a DCNEI/2010 e sua Revisão para a Educação Básica em 2013:

- A. Princípios Éticos da Autonomia, da Responsabilidade, da Solidariedade e do Respeito ao Bem Comum;
- B. Princípios Políticos dos Direitos e Deveres de Cidadania, do Exercício da Criticidade e do Respeito à Ordem Democrática;
- C. Princípios Estéticos da Sensibilidade, da Criatividade, da Ludicidade e da Diversidade de Manifestações Artísticas e Culturais (BRASIL, 1998, p. 16).

As práticas pedagógicas embasadas por esses princípios que se relacionam e se complementam entre si deveriam ampliar as probabilidades do aprendizado, favorecer a compreensão de um mundo envolto pela diversidade cultural, fomentar atitudes de empatia, promovendo uma formação integral da criança e contribuindo para a construção de sua identidade pessoal e participativa na sociedade.

A ampliação de matrículas a serem oferecidas na Educação Infantil, estabelecidas como metas pelo Plano Nacional de Educação (PNE) em 2001, a normatização das instituições que atendem crianças pequenas, o crescimento da quantidade de profissionais habilitados para atender essa faixa etária, as novas concepções difundidas sobre a educação de crianças em creches e pré-escolas foram demandas que exigiram uma nova reflexão a respeito das propostas pedagógicas, as

práticas, os projetos e a orientação curricular para essa fase do ensino e culminou nas novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, que foi homologada em dezembro de 2009, sob o Parecer n. 20/2009 pelo Conselho Nacional de Educação e Câmara de Educação Básica e revisada em 2013 nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica, conforme consta no art. 2º desse documento:

Artigo 2º As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil articulam-se com as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica e reúnem princípios, fundamentos e procedimentos definidos pela Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, para orientar as políticas públicas na área e a elaboração, planejamento, execução e avaliação de propostas pedagógicas e curriculares (BRASIL, 2010).

Concebendo a Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica, as DCNEIs (2010) e sua revisão nas DCN para Educação Básica (2013) apresentam-se como documentos que asseguram a autonomia da Escola Infantil e da proposta pedagógica pela mesma adotada, oferecendo um aporte que oriente a formulação de políticas, planos de trabalho, ações pedagógicas, estimulando as instituições responsáveis por esse público a organizarem seus currículos a partir das áreas de conhecimentos e conteúdos mais adequados. O Currículo em Educação Infantil sempre foi tema de muitos debates e diferentes visões, sendo, por muitos teóricos do assunto, pouco viável em utilizar esse termo para essa etapa do ensino, todavia, ao integrar a Educação Básica, fez-se necessária a utilização do conceito embora imbuído de significado bastante específico e próprio. Para as DCNEIs/2010, o currículo compreende:

Artigo 3º O currículo da Educação Infantil é concebido como um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade (BRASIL, 2010).

Uma identidade definida para a Educação Infantil no Brasil vem sendo pauta de discussão há muitos anos, o fato de ter iniciado e seu processo vinculado ao assistencialismo, difundiu-se a ideia de que, para a criança com menor poder aquisitivo, a escola infantil tinha o propósito de tão somente cuidar, privilegiando a criança mais abastada financeiramente que seria contemplada com o ato de usufruir do educar. As DCNEI/2010, bem como, sua revisão nas DCN para a Educação Básica (2013), designam esse espaço infantil como “um direito de todas as crianças à

educação, independentemente de seu grupo social” (BRASIL, 2013, p. 81), conforme art. 5º do último documento em questão:

Artigo 5º A Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, é oferecida em creches e pré-escolas, as quais se caracterizam como espaços institucionais não domésticos que constituem estabelecimentos educacionais públicos ou privados que educam e cuidam de crianças de 0 a 5 anos de idade no período diurno, em jornada integral ou parcial, regulados e supervisionados por órgão competente do sistema de ensino e submetidos a controle social (BRASIL, 2013, p. 97).

As DCNEIs/2010 trazem a criança como um sujeito histórico e de direitos, centro do planejamento curricular, a quem deve ser oportunizada experiências significativas, mediadas por orientações de profissionais qualificados, que prezem pelo respeito ao seu ritmo, suas características, diferenças ou limitações. O documento também é claro ao endossar a toda criança o direito ao cuidado e ao educar de forma indissociável, conjecturando que “Educar cuidando inclui acolher, garantir a segurança, mas também alimentar a curiosidade, a ludicidade e a expressividade infantis” (BRASIL, 2013, p. 89). O artigo 4º assevera:

Artigo 4º As propostas pedagógicas da Educação Infantil deverão considerar que a criança, centro do planejamento curricular, é sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (BRASIL, 2010).

Apresentado brevemente como a Educação Infantil foi sendo constituída no Brasil, reconhecendo o longo caminho que existe pela frente para que ela possa de fato assumir uma identidade definida, tendo anunciado sucintamente alguns dos documentos que vem embasando e direcionando sua história pretende-se, neste momento, verificar se o conteúdo/texto das DCNEIs de 1999 e de 2010, bem como, sua revisão em 2013 contempla a possibilidade do desenvolvimento da consciência histórica em crianças, se há abertura para a presença da aprendizagem histórica nessa fase do ensino, considerando que, para Rüsen (2001, p.57):

[...] Se entende por consciência histórica a suma das operações mentais com as quais os homens interpretam sua experiência de evolução temporal de seu mundo e de si mesmos, de forma tal que possam orientar, intencionalmente, sua vida prática no tempo.

O desenvolvimento da consciência histórica, desde a tenra idade, não somente é possível, pois “todos los niños están rodeados por restos físicos del pasado que también formen parte de su presente del” (COOPER, 2002, p.15) como também é fundamental para a compreensão de si mesmo, enquanto sujeito histórico que faz história e para a formação de sua cidadania numa sociedade composta tanto de direitos quanto de deveres.

La conciencia del pasado es tan importante para el individuo como para la sociedad. A través de la historia, podemos descubrir el registro de la raza humana, compartirlo y formar parte de él. Es una conciencia que, alimentada en la infancia, crece a lo largo de la vida (COOPER, 2002, p. 11).

Os acontecimentos do passado tornam-se conhecimentos históricos, não quando trabalhos aleatoriamente, presos a fatos isolados, a memorização de datas e valorização de heróis; mas quando abordados dentro de um contexto significativo, promotor de uma ponte entre o passado e o presente, por meio de um exercício que permite o fazer inferências quanto aos traços que mudaram ou permaneceram. Voltar com a criança ao passado e fazê-la retornar ao presente, refletindo sobre esse movimento, seja por intermédio de sua imersão no mundo da leitura, da contação de história, ou seja, pelo contato com fontes históricas, a auxilia na compreensão da relação direta que o homem tem com o tempo e como os eventos do passado estão presentes e determinam o que são e como vivem hoje, favorecendo, dessa forma, um viver mais crítico e consciente.

Nas DCNEIs instituídas em 1999, em seu art. 3º, II, lê-se:

As Instituições de Educação Infantil ao definir suas Propostas Pedagógicas deverão explicitar o reconhecimento da importância da identidade pessoal de alunos, suas famílias, professores e outros profissionais, e a identidade de cada Unidade Educacional, nos vários contextos em que se situem (BRASIL, 1998).

Semelhantemente, o art. 8º, § 1º, III e IV, presente nas DCNEIs de 2010, aborda a importância a ser dada às contribuições da família e da comunidade para a educação das crianças nas instituições infantis, conforme se pode constatar abaixo:

Artigo 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.

§ 1º Na efetivação desse objetivo, as propostas pedagógicas das instituições de Educação Infantil deverão prever condições para o trabalho coletivo e para a organização de materiais, espaços e tempos que assegurem:

III - a participação, o diálogo e a escuta cotidiana das famílias, o respeito e a valorização de suas formas de organização;

IV - o estabelecimento de uma relação efetiva com a comunidade local e de mecanismos que garantam a gestão democrática e a consideração dos saberes da comunidade (BRASIL, 2010).

A proposta pedagógica prevista nessas diretrizes, ressalta a importância de os profissionais das instituições da Educação Infantil planejarem atividades que permitam trabalhar a identidade da criança, bem como, de suas famílias e pessoas de seu entorno. Aqui se encontra uma oportunidade de inserir a aprendizagem histórica na vida educacional das crianças, pois elas “deveriam descobrir sobre as suas próprias vidas, das suas famílias e daqueles ao seu redor” (COOPER, 2012, p. 154). A aprendizagem histórica é uma colaboradora para a formação da identidade pessoal, e a consciência histórica é uma orientadora e constituidora da identidade humana.

Consolidar identidades mediante consciência histórica significa aumentar a acumulação de experiências significativas das mudanças do homem e de seu mundo, no tempo, com as quais e pelas quais os sujeitos humanos (na prática das relações sociais com os demais) exprimem quem são e o que pensam ser os outros. De acordo com o campo da experiência histórica que venha a ser tido como significativo para o presente e que possa influenciar a formação da identidade como continuidade histórica, mede-se também o horizonte temporal em que os agentes podem situar seu respectivo “eu” no longo prazo, em meio às mudanças do mundo e de si mesmos (RÜSEN, 2001, p. 125).

Rüsen, ainda assegura que:

O ponto extremo dessa consolidação da identidade é a “humanidade”, como suprássumo dos pontos comuns em sociedade, com respeito à qual os diversos sujeitos agentes, no processo de determinação de suas próprias identidades, determinam as dos outros de forma tal que estes se reconhecem nelas. [...] Conseguiu-se, assim, um princípio com o qual a instituição de sentido pelo conhecimento histórico está metodicamente regulada [...] (RÜSEN, 2001, p. 126).

A criança que chega ao espaço destinado à escola da primeira infância traz consigo uma história, conhecimentos e vivências obtidos em outros espaços comunitários como o da família, do bairro, da igreja, de associações das quais fazem parte, juntamente, com seus familiares. Desde que nascem - e até mesmo antes de nascer -, já começa sua história e todas as suas experiências vividas – quer sejam positivas ou negativas - vão somando para a formação de sua identidade como um sujeito que interage na sociedade, recebendo e concedendo contribuições. Promover momentos para compartilhar essas vivências, por meio de conversações, exposições

de fotos da família, imagens, objetos de valor sentimental, de forma orientada e organizada, contribui para que a criança consolide sua identidade, desenvolva o sentimento de pertencimento à comunidade e ao grupo maior, o da humanidade.

O art. 8º, parágrafo 1º, inciso II das DCNEIs/10 garante “a indivisibilidade das dimensões expressivo-motora, afetiva, cognitiva, linguística, ética, estética e sociocultural da criança” (DCNEI, 2010) que, semelhantemente, é também contemplado pelo art. 3º da DCNEIs/99 em seu inciso III:

III - As Instituições de Educação Infantil devem promover em suas Propostas Pedagógicas, práticas de educação e cuidados, que possibilitem a integração entre os aspectos físicos, emocionais, afetivos, cognitivo/lingüísticos e sociais da criança, entendendo que ela é um ser completo, total e indivisível.

A pedagoga e historiadora Cooper afirma que “o passado envolve todos os aspectos da vida humana e descobrir sobre ele pode ser um processo específico” (COOPER, 2012, p.154). Dessa forma, pode-se deduzir que, por meio da Educação Histórica, proposta de forma dinâmica e interativa, as crianças podem buscar no passado a compreensão do presente, possibilitando aprendizados nos mais diversificados aspectos, sejam eles físicos, cognitivos ou socioculturais.

Nós também precisamos mostrar como descobrir sobre o passado apoia o desenvolvimento holístico das crianças, em termos desenvolvimento emocional e social e o desenvolvimento de competências de comunicação por meio de todas as Áreas de Aprendizagem (COOPER, 2012, p. 151).

Um planejamento que contemple a aprendizagem histórica permite à criança estabelecer uma ponte entre o passado e o presente - da humanidade e de seu próprio viver - contribui para seu desenvolvimento holístico e promove aquisição de saberes por intermédio da interdisciplinaridade. Contribui para uma melhor compreensão de si mesma e do outro, favorecendo a convivência com seus pares e com os adultos que fazem parte de seu meio; prepara para a vida em sociedade, demonstrando como é viver em sociedade, proporcionando conhecimentos e práticas de vivências que a torne uma cidadã capaz de exercer seus direitos políticos, sociais e civis, todavia ciente de seus deveres para o exercício pleno da cidadania. O inciso IV, do art. 3º das DCNEIs/99 concede abertura para esse raciocínio, conforme abaixo citado:

IV - As Propostas Pedagógicas das Instituições de Educação Infantil, ao reconhecer as crianças como seres íntegros, que aprendem a ser e conviver consigo próprios, com os demais e o próprio ambiente de maneira articulada

e gradual, devem buscar a partir de atividades intencionais, em momentos de ações, ora estruturadas, ora espontâneas e livres, a interação entre as diversas áreas de conhecimento e aspectos da vida cidadã, contribuindo assim com o provimento de conteúdos básicos para a constituição de conhecimentos e valores.

Retomando as DCNEIs/2010, destacam-se os incisos III e IV, no art. 7º e o inciso IX, do art. 9º nos quais constam:

Artigo 7º Na observância destas Diretrizes, a proposta pedagógica das instituições de Educação Infantil deve garantir que elas cumpram plenamente sua função sociopolítica e pedagógica:

III - possibilitando tanto a convivência entre crianças e entre adultos e crianças quanto a ampliação de saberes e conhecimentos de diferentes naturezas;

IV - promovendo a igualdade de oportunidades educacionais entre as crianças de diferentes classes sociais no que se refere ao acesso a bens culturais e às possibilidades de vivência da infância;

Artigo 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:

IX - promovam o relacionamento e a interação das crianças com diversificadas manifestações de música, artes plásticas e gráficas, cinema, fotografia, dança, teatro, poesia e literatura.

Uma observação mais atenta a essas diretrizes permite constatar a possibilidade de introduzir no currículo da Educação Infantil, mediante essa legislação, a formação da consciência histórica em crianças, concedendo oportunidades de interagirem entre si e com os demais adultos, compartilhando e adquirindo conhecimentos diversos por meio da exploração dos bens culturais – arquitetura, pintura, escultura, literatura, música, sítios arqueológicos, folclore - acumulados ao longo do tempo pela humanidade, conscientizando-as a respeitarem as diferenças sem, porém, permitir que essas diferenças sejam veículos de seleção entre si, privilegiando um grupo em detrimento de outro quanto à oportunidade de acesso ao conhecimento histórico.

A formação da identidade cultural do Brasil como nação e de cada indivíduo foi dura e claramente impactada pela trajetória histórica de colonização aos moldes escravistas impostos pelos europeus, que deixaram a marca da diferença étnica que vem se perpetuando ao longo do tempo, excluindo pessoas ao invés de conectá-las como seres de igual valor com suas diferenças físicas e socioculturais. O Brasil é um país berço do encontro de muitas culturas e civilizações, associada à origem de sua população a presença indígena nativa, a do homem europeu branco, a do negro africano, entre outras, o que faz indispensável, desde a infância, proporcionar discussões e vivências em prol do respeito à pluralidade cultural, da valorização do

multiculturalismo, contribuindo para a diminuição do racismo hierarquizado, desumano, utilizado para justificar a discriminação existente na sociedade. No art. 8º da DCNEIs/2010, parágrafo 1º, incisos VIII e IX; no parágrafo 2º, incisos I e III e em seu art. 9º, incisos VII e XI, pode-se notar que é possível fazer uma abertura para esse tema no currículo infantil numa abordagem dentro da aprendizagem histórica:

Artigo 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.

§ 1º Na efetivação desse objetivo, as propostas pedagógicas das instituições de Educação Infantil deverão prever condições para o trabalho coletivo e para a organização de materiais, espaços e tempos que assegurem:

VIII - a apropriação pelas crianças das contribuições histórico-culturais dos povos indígenas, afrodescendentes, asiáticos, europeus e de outros países da América;

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;

§ 2º Garantida a autonomia dos povos indígenas na escolha dos modos de educação de suas crianças de 0 a 5 anos de idade, as propostas pedagógicas para os povos que optarem pela Educação Infantil devem:

I - proporcionar uma relação viva com os conhecimentos, crenças, valores, concepções de mundo e as memórias de seu povo;

III - dar continuidade à educação tradicional oferecida na família e articular-se às práticas socioculturais de educação e cuidado coletivos da comunidade;

Artigo 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:

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;

XI - propiciem a interação e o conhecimento pelas crianças das manifestações e tradições culturais brasileiras.

A criança sofre intervenções socioculturais e aprende nos diversos ambientes e com os diferentes grupos sociais com os quais convive tanto em casa como na escola ou na sociedade de uma forma geral; cabe à escola da infância oferecer a ela o acesso ao vasto patrimônio histórico cultural da humanidade e deve-se fazê-lo de uma forma natural, porém constante e perspicaz. A aprendizagem preconizada pela Educação Histórica propõe a aquisição do conhecimento histórico de maneira integrada e prazerosa. No contexto do tema, mencionado pelas diretrizes citadas, é possível levar a criança a valorizar as contribuições dos povos indígenas e africanos entre outras expressões culturais advindas de outros grupos sociais, aproximando-a dessas culturas, por meio de roda de conversa, leituras informativas e de contos,

imagens, fotografias, brincadeiras, músicas, recebendo visitas de pessoas que representam essas culturas, organizando visitas a locais que conservem o patrimônio histórico construído por esses povos, trabalhando cardápios e realizando piqueniques com pratos típicos advindos desses povos, analisando objetos específicos que representem a cultura dessas pessoas, etc., ampliando assim o conhecimento histórico da criança sobre o tema e contribuindo para a formação da consciência histórica. Cooper (2012, p. 154) alega que:

Descobrir sobre tempos passados, então, faz uma contribuição importante para o desenvolvimento pessoal, social e emocional. Isto ajuda as crianças a respeitarem culturas, a estarem cientes de suas próprias necessidades e sentimentos e os dos outros, a discutirem o que é certo e errado, a considerarem as consequências das ações.

Ao considerar o papel da educação da primeira infância, é preciso que os profissionais nela envolvidos estejam conscientes da diversidade das populações infantis e de suas demandas para que possam aplicar uma educação mais humanizadora, com respeito ao outro, com incentivo à tolerância às diferentes culturas, etnias, religiões, gêneros, classes sociais. O art. 8º das DCNEI/2010, § 3º, I, III e IV, quanto às propostas pedagógicas para a Educação Infantil, determina:

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.

§ 3º - As propostas pedagógicas da Educação Infantil das crianças filhas de agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da reforma agrária, quilombolas, caiçaras, povos da floresta, devem:

I - reconhecer os modos próprios de vida no campo como fundamentais para a constituição da identidade das crianças moradoras em territórios rurais;
 II - ter vinculação inerente à realidade dessas populações, suas culturas, tradições e identidades, assim como a práticas ambientalmente sustentáveis;
 IV - valorizar e evidenciar os saberes e o papel dessas populações na produção de conhecimentos sobre o mundo e sobre o ambiente natural.

A Educação Histórica encontra também, nas diretrizes supracitadas, espaço para um movimento de formação do pensamento histórico por meio de um trabalho de conscientização e de experiências práticas que valorizem as diferentes infâncias e seus espaços geográficos e culturais. O mundo globalizado mostra cada vez mais que ninguém está isolado em si mesmo, todos fazem parte de um todo e esse todo se transforma e se aperfeiçoa a cada dia. No item que se segue, continua-se a análise a

partir dos Campos de Experiências e Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento estabelecidos pela BNCC (BRASIL, 2018), no que tange a Educação Infantil, na faixa etária de crianças pequenas, buscando averiguar se a concepção de aprendizagem histórica e a preocupação com a formação da consciência histórica se fazem presentes ou são oportunizadas em seu conteúdo.

3.2 - Aprendizagem Histórica na Base Nacional Comum Curricular –

Etapa Educação Infantil (crianças pequenas)

A criação de uma Base Nacional Comum Curricular – (BNCC) (BRASIL, 2018) para a Educação Básica no Brasil irrompe como resposta e atendimento às próprias legislações anteriores que, desde a Constituição Federal de 1988, previam a elaboração de uma base nacional comum para o Ensino Fundamental e o Médio. A Lei de Diretrizes e Bases (LDB) (BRASIL, 1996), alterada pela Lei 12.796 (BRASIL, 2013), propõe uma Base Nacional Comum conforme se pode observar no seguinte artigo:

Art. 26. Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos (BRASIL, 2013).

Pode-se constatar no histórico das legislações que a Educação Infantil passou a ser incorporada à Educação Básica pela LDBEN/96 e, portanto, também contemplada na proposta da Base Nacional Comum, sendo essa uma das justificativas para sua inclusão, considerando que foram anos de luta para elevar a Educação Infantil ao patamar de primeira etapa da Educação Básica e deixando-a fora perder-se-ia essa posição. Muitos especialistas e grupos que se dedicavam, à época, ao estudo e à defesa da Educação Infantil, posicionaram-se contra a inserção dessa etapa de ensino na Base Nacional, alegando, entre outros fatores, ser um retrocesso em relação às conquistas já alcançadas e um grande risco de se implantar nessa fase do ensino a antecipação da escolarização como forma de minimizar as deficiências do Ensino Fundamental. Porém, teoricamente se pretendia, com essa medida, a unificação da Educação Básica e a garantia do acesso e permanência da população de 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos na escola, bem como, da fase não obrigatória de 0 (zero) a 3 (três) anos de idade, além de favorecer a articulação com

as demais etapas do ensino, contribuindo para uma educação de maior qualidade e um desenvolvimento mais efetivo, conforme anuncia o próprio documento:

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento (BRASIL, 2018, p. 7).

No processo histórico de elaboração e implantação da BNCC, destaca-se a 2ª Conferência Nacional pela Educação (CONAE), organizada pelo Fórum Nacional de Educação (FNE), que ocorreu em 2014, com o propósito de viabilizar reflexões e mobilizações para a estruturação da Base Nacional Comum Curricular. No ano seguinte, precisamente no mês de setembro, foi divulgada a primeira versão preliminar da BNCC, aberta por intermédio de uma plataforma digital, às contribuições do público interessado: professores, gestores em educação, grupos de pesquisas, instituições e associações educacionais, movimentos sociais e comunidades científicas. Sobre a versão 2015 da BNCC, a Revista Internacional de Educação Superior, enunciou:

Essa primeira versão ficou disponibilizada para consulta pública até março de 2016, recebendo mais de doze milhões de contribuições. Para essa consulta pública foi criado um site da BNCC para a postagem e o envio de pareceres. Diante do exposto entendemos que a construção da BNCC foi configurada pela participação social, ainda que não de forma ampla (MELLO; SUDBRACK, 2019, p. 11).

Observando os dados apresentados pelo MEC, a participação dos profissionais da Educação Infantil na plataforma digital da BNCC, primeira versão, no que diz respeito à distribuição das contribuições de proposta de inclusão de novos objetivos de aprendizagem foi inferior a 3% (BRASIL, 2016, p. 6). Essa reduzida participação de professores da Educação Infantil pode estar atrelada à defasagem de conhecimento e acesso à tecnologia e à ciência, resultante da má formação profissional, conforme salienta Gadotti (2014, p. 4), “A participação, para ser qualificada, precisa ser precedida pelo entendimento – muitas vezes, técnico e científico [...]”.

Embora o portal digital tenha aceito contribuições da população até o mês de março de 2016, já, em maio do mesmo ano, foi disponibilizada a segunda versão da BNCC, trazendo, inclusive, profundas alterações para a Educação Infantil. Nesse mesmo ano, foi criada a Portaria nº 790, instituindo o Comitê Gestor da Base Nacional

Curricular Comum para o Ensino Médio, retirando essa etapa da BNCC e configurando numa BNCC segmentada, sendo uma para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental e outra para o Ensino Médio. Para discutir a nova versão da BNCC, foram realizados seminários em todos os estados do país, organizados pelo Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed) e pela União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime) reunindo professores, gestores e especialistas.

A terceira e última versão da BNCC – para a Educação Infantil e Ensino Fundamental - foi entregue pelo MEC ao Conselho Nacional de Educação (CNE) em abril de 2017, sendo aprovada em 15 de dezembro desse ano, homologada no dia 20 e publicada no dia 22 desse mesmo mês sob a Resolução CNE/CP nº 2. Antecederam à aprovação cinco audiências públicas – sendo uma em cada região do país – com o objetivo de coletar sugestões para o aprimoramento da BNCC, porém, embora o CNE tenha promovido tais audiências, elas possuíam caráter unicamente de consulta sem assegurar à sociedade que suas contribuições seriam de fato consideradas para o registro final. A postura do CNE em não conceder uma devolutiva à sociedade quanto aos documentos que foram protocolados com as proposições que nasceram das audiências públicas regionais, a participação reduzida de professores, entre outros fatores, tornou o processo de construção da BNCC muito tenso e cheio de polêmicas, gerando muitas críticas, descontentamento e posições controversas:

Embora algumas pessoas (pesquisadores, gestores, docentes e discentes) tenham se manifestado contrárias a esse documento, alegando que qualquer tipo de padronização infringe o direito às diferenças e rouba a autonomia das escolas e dos professores, outros entendem como necessário estabelecer conteúdos e competências que os alunos devem aprender em cada ano de formação na educação básica, bem como as disciplinas obrigatórias (MARQUES; PEGORARO; SILVA, 2019, p. 273).

Com o intuito de apaziguar as críticas e oposições quanto à forma de conduzir o processo e o conteúdo da Base, o MEC cria em 2018 o Programa de Implementação da Base Nacional Comum Curricular (ProBNCC), com a finalidade de apoiar os estados e municípios na elaboração de seus currículos educacionais, alinhados à nova Base Nacional Comum Curricular, afirmando que “a BNCC integra a política nacional da Educação Básica e vai contribuir para o alinhamento de outras políticas e ações, em âmbito federal, estadual e municipal, referentes à formação de professores, à avaliação, à elaboração de conteúdos educacionais” (BRASIL, 2018, p. 8). A despeito de ser um documento normativo, apesar de não consensual, de orientação

e referência para as instituições educacionais tanto públicas quanto privadas, com o fim de tornarem legítimas as aprendizagens essenciais em todas as etapas da Educação Básica, a BNCC não deveria ter a pretensão de ser um currículo a ser adotado, pois:

Base comum nacional não é definição nacional de matriz curricular, ou de maneira ainda mais restrita, retomada de currículos mínimos ou dinâmicas similares. Ou seja, trata-se de estabelecimento de diretrizes nacionais para a formação de professores que garantam unidade na diversidade o que não se coaduna à padronização ou rigidez curricular (DOURADO, 2013, p. 377).

No contexto da Educação Infantil, discussões, debates, embates e opiniões divergentes ocorreram de forma constante durante a formulação e a implementação da Base Nacional Comum Curricular. Verificam-se entre os especialistas críticas quanto à própria inclusão dessa etapa na Base; aos critérios adotados que resultaram na subdivisão das faixas etárias; ao risco de antecipação da escolarização; a falta de autonomia concedida às instituições, gestores e professores no conduzir das práticas educativas; a padronização de objetivos de aprendizagem para um país com tamanha pluralidade cultural; aprendizagem centrada no currículo e não na criança como garantido pela DCNEI. Todavia, outros especialistas aprovam a BNCC para a Educação infantil, considerando que ela mesma teve como ponto de partida as conquistas adquiridas pelas DCNEIs, que garante o direito da criança em desenvolver múltiplas linguagens, que asseguram seus direitos de aprendizagem, que mantêm o que é fundamental para a educação das crianças. Essas colocações nos levam a ponderar que, mesmo diante de posições antagônicas:

Estudos, abrangendo políticas e legislações voltadas a crianças, fizeram emergir opiniões e posicionamentos diversos e, em alguns casos, bastante divergentes. Essas opiniões, oriundas do norte, do sul, do leste e do oeste do Brasil, são indicativas de que são crescentes o interesse e a atenção para com o planejamento e aplicação de políticas de educação infantil (MARQUES; PEGORARO; SILVA, 2019, p. 266).

O documento da Base Nacional Comum Curricular - Etapa da Educação Infantil - reforça seu legítimo pertencimento à Educação Básica e traz a EI como “o início e o fundamento do processo educacional” (BRASIL, 2017, p. 36). Ela ratifica a indissociabilidade nessa fase do cuidar e do educar concomitantemente, apresenta a criança como sujeito histórico e de direitos, como definida pela DCNEIs/2010; e as interações e brincadeiras como os eixos estruturantes das práticas pedagógicas para

esse público. Além disso, assegura seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento – conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se - para que sejam garantidas condições e situações de aprendizagens significativas para as crianças em suas relações consigo mesmas, seus pares e o mundo social e natural; sem, porém, “intenção de seleção, promoção ou classificação” destas. (BRASIL, 2018, p. 39).

A BNCC traz para a Educação Infantil uma organização curricular baseada em cinco Campos de Experiências, definindo-os como constituindo “um arranjo curricular que acolhe as situações e as experiências concretas da vida cotidiana das crianças e seus saberes, entrelaçando-os aos conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural” (BRASIL, 2018, p. 40). Os Campos de Experiências são assim denominados: “O Eu, o Outro e o Nós; Corpo, Gestos e Movimentos; Traços, Sons, Cores e Formas; Escuta, Fala, Pensamento e Imaginação e Espaços, Tempos, Quantidades, Relações e Transformações”.

No âmbito das experiências, Larrosa (2014, p. 32) aponta que “o acontecimento da experiência pode ser comum e pode estar fora do sujeito, entretanto, a experiência é única e jamais pode ser entendida apartada de quem a vive, de quem a sente”. As experiências são essenciais nos processos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, por isso se faz necessário que o ambiente escolar ofereça tempo e espaço para a criança se expressar e interagir nas situações cotidianas promovidas de forma lúdica por intermédio de práticas pedagógicas que estejam vinculadas a necessidades e interesses do grupo, oportunizando que as vivências se transformem em experiências e estas em conhecimentos para a vida.

Os Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento para a Educação Infantil propostos pela BNCC estão organizados em três grupos, considerando as faixas etárias das crianças: creche – bebês (zero a 1 ano e 6 meses) e crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses); pré-escola – crianças pequenas de 4 anos a 5 anos e 11 meses.

Reconhecendo as especificidades dos diferentes grupos etários que constituem a etapa da Educação Infantil, os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento estão sequencialmente organizados em três grupos por faixa etária, que correspondem, aproximadamente, às possibilidades de aprendizagem e às características do desenvolvimento das crianças [...] (BRASIL, 2018, p. 44).

Considerando os Campos de Experiências e os Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento propostos para Educação Infantil, passa-se agora a descrevê-los,

verificando também as possibilidades para o ensino da aprendizagem histórica, analisando tais Campos, bem como, os Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento recomendados para o terceiro grupo etário, o da pré-escola, que contempla crianças pequenas de 4 anos a 5 anos e 11 meses.

Numa primeira leitura dos Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento que compõe esse - e os outros - Campo de Experiência, não se conseguiu vislumbrar de forma explícita e intencional abertura para inserir um trabalho voltado à aprendizagem histórica. É notório que, ao se compararem as questões voltadas para a aprendizagem histórica em documentos anteriores com BNCC para Educação Infantil, verifica-se, em concordância com Navarro e Santos (2023), que ocorre até mesmo uma certa desconsideração quanto à importância do ensino de História e da formação do pensamento histórico, ao se levar em conta que, anteriormente, a História dividia com as Ciências da Natureza e com a Geografia o mesmo Eixo de trabalho, a saber, 'Natureza e Sociedade' e, na BNCC, divide, além das áreas de conhecimento mencionadas, também com a Matemática, por serem todas essas áreas de saberes incorporadas ao Campo de Experiência 'Espaços, Tempos, Quantidades, Relações e Transformações'. Ao se fundirem as quatro áreas de conhecimentos em um mesmo Campo de Experiências, torna-se um grande desafio ao professor/a da Educação Infantil inserir a aprendizagem histórica com vistas à formação da consciência histórica nessa etapa de ensino, pois, com esse arranjo, projeta-se uma tendência para que as questões referentes à História fiquem em segundo plano. No entanto, propõe-se aqui perpassar todos os Campos sob uma visão de práticas pedagógicas integradoras das muitas áreas de conhecimentos e, dessa forma, averiguar como a aprendizagem histórica pode estar dialogando com todos os Campos de Experiências.

Constata-se que, no primeiro Campo de Experiências "O Eu, o Outro e o Nós", são elencados sete (7) Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento, sendo eles:

(EI03EO01) Demonstrar empatia pelos outros, percebendo que as pessoas têm diferentes sentimentos, necessidades e maneiras de pensar e agir.

(EI03EO02) Agir de maneira independente, com confiança em suas capacidades, reconhecendo suas conquistas e limitações.

(EI03EO03) Ampliar as relações interpessoais, desenvolvendo atitudes de participação e cooperação.

(EI03EO04) Comunicar suas ideias e sentimentos a pessoas e grupos diversos.

(EI03EO05) Demonstrar valorização das características de seu corpo e respeitar as características dos outros (crianças e adultos) com os quais convive.

(EI03EO06) Manifestar interesse e respeito por diferentes culturas e modos de vida.

(EI03EO07) Usar estratégias pautadas no respeito mútuo para lidar com conflitos nas interações com crianças e adultos (BRASIL, 2018).

O primeiro Campo de Experiências em si traz em seu título O Eu, o Outro e o Nós uma carga de possibilidades de conhecimentos históricos a serem explorados, pois a finalidade da construção da consciência histórica é, exatamente, levar o sujeito a se ver como pertencente a uma sociedade que também é composta pelo outro, formando o todo, que são todas as pessoas. Para o desenvolvimento dessa percepção, a História, num exercício de ligar o passado ao presente e ao futuro, tem muito a contribuir, pois a “a autocompreensão das pessoas e o significado que dão para o mundo sempre possuem elementos históricos específicos” (RÜSEN, 2010a, p. 88). Em consonância a essa colocação, Cooper (2006, p. 184) assevera que:

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.

A Educação Histórica, ao proporcionar um movimento que articula as três dimensões do tempo, conduz a criança a uma viagem ao passado para que ao interpretá-lo e ao aproximá-lo de sua realidade presente vá construindo sua consciência histórica contribuindo de tal forma para sua formação psicossocial como indivíduo e cidadão, por meio da apropriação de conhecimentos que trarão orientações concretas para sua vida. No cotidiano da Educação Infantil, é possível se verificar que, mesmo anteriores à implantação da BNCC, havia práticas que permitiam conduzir as crianças ao contato com experiências do passado, como se pode confirmar no relato de Oliveira (2013) a partir de fotografias e objetos antigos de família, com uma turma de crianças que frequentavam o pré-escola II em uma instituição de ensino municipal do Paraná. As professoras da sala, em acordo com a pesquisadora, solicitaram que as crianças trouxessem fotografias ou objetos antigos significativos para a família. Uma aluna de nome Clara trouxe fotografias e, numa roda de conversa, essa fonte histórica gerou algumas reflexões como é possível acompanhar no diálogo registrado em áudio e transcrito abaixo:

Professora Emília – Então mostre o que tem nas fotos
Clara - O meu bisavô e a minha bisavó, que já morreram. Meu pai e minha bisavó. Minha mãe e (...) não lembro, e a minha mãe quando era criança.
Thierry: Nossa, está com a mesma cara!

Clara: Esse aqui é o meu bisavô e o amigo dele. Dentro do carro que meu bisavô mesmo fez.
 Dora: ai que legal!
 Igor- olha andando na areia
 Clara: Eu acho que aqui também é meu bisavô e minha bisavó.
 Pesquisadora Andressa: E você sabe onde que eles estavam naquela foto?
 Clara: Sim, só que eu não sei o nome. E aqui eu acho que é a minha mãe. Eu acho que é ela.
 Professora Emília: E as fotos de hoje em dia elas são iguais a essas de antigamente?
 Crianças: Não, são antigas.
 Professora Emília: Mas o que que tem de diferente dessa foto para as fotos atuais de hoje?
 Clara: É que elas são preto e branco.
 Professora Emília: quais são preto e branco?
 Clara: Olha, essa e essa.
 Professora Emília: e as de hoje são como?
 Clara: coloridas!
 Professora Emília: Coloridas né.
 Pesquisadora Andressa: Mas será que fotos atuais não podem ser preto e branco também?
 Professora Emília: Será que não tem foto preto e branco ainda? A minha identidade é preto e branca!
 Clara: Sabe porque “essas daqui” são preta e branca? Porque elas são antigas. (Dá ênfase à “essas aqui”)
 (Registro em áudio e vídeo - 13/09/2012). (OLIVEIRA, 2013, p. 163).

Essa atividade proposta pela pesquisadora em colaboração com as professoras consiste numa proposta de intervenção pedagógica que mobiliza as crianças a interagirem com o tempo histórico, pois, além de poderem observar as diferenças - roupas, corte de cabelos, cor da foto, objetos que aparecem nas fotos, paisagens, construções - entre o antes (passado) e o agora (presente), levantarem hipóteses e darem explicações sobre essas diferenças; também possibilita a pensarem historicamente sobre seu passado, o passado de suas famílias e o passado de seus colegas, relacionando-o com seu presente, estreitando as relações entre as crianças, entre professora e crianças e entre a família e a instituição de ensino, fortalecendo vínculos, compartilhando experiências que se tornam aplicáveis ao “Campo” O Eu, o Outro e o Nós. Para Rüsen (2012, p. 87):

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).

Pode-se observar pelo diálogo da turma que essa experiência de viajar pelo passado das famílias, por meio das fotografias, contempla a aprendizagem histórica

pois é possível se identificarem elementos históricos de mudanças, diferenças e continuidades no tempo. O atributo ‘tempo’ é visivelmente identificado quando Clara insiste em classificar as fotos do passado que são pretas e brancas como ‘antigas’, diferenciando-as das fotos coloridas do presente. A atividade com as fotos antigas contribui para a formação da consciência histórica, pois “[...] 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, 2009, p.15), e ainda abarca os Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento sugerido por esse Campo de Experiências, pois incentiva a empatia pela história de vida do outro (EI03EO01); auxilia na autoconfiança (EI03EO02); amplia as relações interpessoais (EI03EO03); favorece a comunicação entre as crianças (EI03EO04); estimula o autorrespeito e o respeito pelo outro, seu corpo e sua cultura (EI03EO05) (EI03EO07) (EI03EO06). Cooper (2012, p. 157) declara que:

Crianças pequenas amam pôr as próprias fotografias em ordem, pô-las em uma linha do tempo, explicar a sequência para os amigos e compará-la com as deles. Elas podem unir as fotografias e artefatos relevantes que permanecem – roupas de bebê, brinquedos antigos, cartões de aniversário, livros e estórias familiares. Unidos às linhas do tempo dos adultos, o processo tem extensões e interesses infinitos.

No Campo de Experiências “Corpo, Gestos e Movimentos”, são descritos 5 (cinco) Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento, conforme abaixo:

(EI03CG01) Criar com o corpo formas diversificadas de expressão de sentimentos, sensações e emoções, tanto nas situações do cotidiano quanto em brincadeiras, dança, teatro, música.

(EI03CG02) Demonstrar controle e adequação do uso de seu corpo em brincadeiras e jogos, escuta e relato de histórias, atividades artísticas, entre outras possibilidades.

(EI03CG03) Criar movimentos, gestos, olhares e mímicas em brincadeiras, jogos e atividades artísticas como dança, teatro e música.

(EI03CG04) Adotar hábitos de autocuidado relacionados a higiene, alimentação, conforto e aparência.

(EI03CG05) Coordenar suas habilidades manuais no atendimento adequado a seus interesses e necessidades em situações diversas (BRASIL, 2018).

Para inserir a aprendizagem histórica nesse Campo de Experiências, encontrou-se no teatro, a partir de “peças em contextos históricos”, uma ação didática muito conveniente (COOPER, 2012, p. 43). O teatro enriquece a comunicação verbal, a linguagem corporal, a criatividade, a criticidade, a imaginação, a coordenação, a memorização, o vocabulário; além de colaborar com o desenvolvimento dos

sentimentos, da autoestima, do respeito pelo papel do outro e da capacidade de expressão como um todo. Crianças amam vestir-se com fantasias, as fantasias históricas podem ser disponibilizadas para que possam ingressar num passado longínquo e interpretar papéis de personagens que ocuparam diferentes posições na sociedade: reis e rainhas; cozinheiros e cozinheiras; bruxas e fadas; cavaleiros medievais; operários e camponeses que viveram em outros tempos e contextos. O trabalho com as fontes históricas de um período em questão, por meio de livros ilustrados, contos, artefatos, slides, trechos de vídeos, auxiliarão na escolha da fantasia e na confecção coletiva dos cenários.

Se as crianças podem criar suas próprias interpretações, por meio de reconstruções, isto não é somente diversão, mas as ajuda a considerar como as interpretações são criadas e as suas validades. Elas podem ser reconstruções criadas a partir de peças teatrais (COOPER, 2012, p. 43).

Os Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento (EI03CG01) e (EI03CG03) sugerem o teatro e atividades que envolvam a dança e a música a serem também introduzidas nas práticas pedagógicas infantis. Manifestações culturais, por intermédio de canções e danças de épocas passadas, propiciam adição da aprendizagem histórica no currículo da Educação Infantil. A música auxilia na compreensão do contexto histórico, pois ela conta uma história; expõe a identidade cultural dos povos, refletindo seus valores, crenças e tradições; podendo ser de caráter folclórico, regional ou, até mesmo, ser o hino nacional. A dança é uma construção que remonta a pré-história, é uma manifestação artística, histórica, afetiva que promove a expressão dos povos, podendo estar vinculada a rituais religiosos, a guerra, passagem de fase na vida, entre outros eventos. De acordo com Cooper:

Nós podemos somente descobrir sobre o passado ao desenvolvermos competências de comunicação. Isto requer interagir com outros, gostar de ouvir a linguagem falada – histórias, rimas, música, canções de épocas passadas – e usar a linguagem para recriar papéis e histórias em peça de teatro [...] (COOPER, 2012, p. 154).

Brincadeiras (EI03CG01), (EI03CG02), (EI03CG03) e jogos (EI03CG02) (EI03CG03) são ferramentas pedagógicas que também podem ser utilizadas no desenvolvimento da aprendizagem histórica na Educação Infantil. Oliveira (2019) faz menção a um procedimento pedagógico utilizado pela professora Tatiana com sua turma na Educação Infantil. A professora, ao trabalhar com o tema 'Brincadeiras

antigas e contemporâneas', apresentou para suas crianças obras do artista plástico Ivan Lins, o qual, numa série sobre sua infância, retratou pinturas de crianças pulando corda, jogando bola de gude, pulando amarelinha, soltando pipa, pulando carniça e muito mais... Um dos questionamentos das crianças foi o fato de não poderem brincar na rua, levando a professora, juntamente, com os pequenos a criarem pontes entre o passado e o presente; essa pergunta os levou à busca de evidências nas fontes históricas que permitissem a realização de inferências para se obterem as explicações necessárias que justificassem o fato de, no presente, não poderem brincar na rua. Esse questionamento foi gerador do pensamento histórico, pois todo pensamento histórico inicia com uma pergunta, conforme afirma Rüsen:

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 (OLIVEIRA, 2019, p. 181 *apud* RÜSEN, 2014, p. 78).

Somando a essa intervenção histórica pedagógica conduzida pela professora, outra abordagem que se permite dentro da temática de jogos e brincadeiras, nesse Campo de Experiências, seria comparar os jogos e brincadeiras utilizados pelas crianças do passado com os jogos e brincadeiras utilizados pelas crianças do presente, estabelecendo, por meio de conversação, as mudanças e as permanências. Propor, fazendo uso do pátio da escola, um momento para brincar com algumas dessas brincadeiras do passado também é uma ação didática complementar a essa atividade, pois “as brincadeiras servem de metáfora para suas vidas, como preocupações e interesses e as ajudam a se comprometerem com o curso principal das emoções humanas, em outras épocas e lugares” (COOPER, 2012, p. 155). A autora, anteriormente mencionada, cita Garvey (1977):

Enfatizou a importância da brincadeira que reconstrói histórias sobre outras épocas e lugares, desde que ela envolva diálogo experimental e permita às crianças explorarem emoções, relacionamentos e situações, épocas e lugares fora da experiência delas (COOPER, 2012, p. 155).

O terceiro Campo de Experiências, proposto pela BNCC para a Educação Infantil, recebe o título de “Traços, Sons, Cores e Formas” e lista 3 (três) Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento para crianças na fase pré-escolar, sendo eles:

(EI03TS01) Utilizar sons produzidos por materiais, objetos e instrumentos musicais durante brincadeiras de faz de conta, encenações, criações musicais, festas.

(EI03TS02) Expressar-se livremente por meio de desenho, pintura, colagem, dobradura e escultura, criando produções bidimensionais e tridimensionais

(EI03TS03) Reconhecer as qualidades do som (intensidade, duração, altura e timbre), utilizando-as em suas produções sonoras e ao ouvir músicas e sons (BRASIL, 2018).

Atentando para o segundo Objetivo de Aprendizagem e Desenvolvimento (EI03TS02) deste ‘Campo’, considere-se como uma possibilidade trabalhar a aprendizagem histórica com intuito da formação da consciência histórica partindo de um conceito substantivo: o da pintura rupestre, do período da pré-história. Recorre-se novamente a Oliveira (2013), em uma de suas experiências vividas com uma turma de pré-escola a quem foi oportunizado folhear livros didáticos de História. As crianças Patrícia e Rosa, ao depararem com o desenho de uma pintura rupestre, chamaram a pesquisadora para mostrar a ela e essa questionou se sabiam de que se tratava aqueles desenhos, segundo o diálogo:

Patrícia: Era pros, pros homens, era pros homens da caverna se comunicar.

Pesquisadora Andressa: Ah é?

Patrícia: Aham! Eles desenhavam pra se comunicar.

(...)

Pesquisadora Andressa: Os homens da caverna, eles existiram

Patrícia?

Patrícia: Não, eles não existem mais.

Pesquisadora Andressa: Ah! Eles não existem mais né, mas eles existiram?

Patrícia: Eles existiram antes da gente.

(Transcrição de gravação em áudio - 11/09/2012). (OLIVEIRA, 2013, p. 181-2).

Patrícia, ao ser questionada, responde que os homens pré-históricos se utilizavam de desenhos nas paredes das cavernas para se comunicarem, demonstrando possuir “um saber sobre experiência humana do passado” (OLIVEIRA, 2013, p. 182). Ao lhe perguntarem se os homens da caverna existiram, ela responde que eles existiram antes de nós, apresentando uma compreensão de tempo histórico: ‘antes de’.

Dentro do Objetivo de Aprendizagem proposto, é possível explorar o desenho, as cores, o material utilizado para escrever e ainda incentivar as crianças a reproduzirem em material semelhante, desenhos que representem a pintura rupestre pois “o aprendizado histórico, inserido na dimensão da experiência, torna-se um processo de formação, sempre que tenha constituído determinada competência

experencial” (RÜSEN, 2010a, p.112). Também se pode organizar uma exposição dos desenhos e incentivar as crianças a explicarem seu significado para os colegas e para outras turmas.

O Campo de Experiências “Escuta, Fala, Pensamento e Imaginação” traz enumerados 9 (nove) Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento, assim organizados:

(EI03EF01) Expressar ideias, desejos e sentimentos sobre suas vivências, por meio da linguagem oral e escrita (escrita espontânea), de fotos, desenhos e outras formas de expressão.

(EI03EF02) Inventar brincadeiras cantadas, poemas e canções, criando rimas, aliterações e ritmos

(EI03EF03) Escolher e folhear livros, procurando orientar-se por temas e ilustrações e tentando identificar palavras conhecidas.

(EI03EF04) Recontar histórias ouvidas e planejar coletivamente roteiros de vídeos e de encenações, definindo os contextos, os personagens, a estrutura da história.

(EI03EF05) Recontar histórias ouvidas para produção de reconto escrito, tendo o professor como escriba.

(EI03EF06) Produzir suas próprias histórias orais e escritas (escrita espontânea), em situações com função social significativa.

(EI03EF07) Levantar hipóteses sobre gêneros textuais veiculados em portadores conhecidos, recorrendo a estratégias de observação gráfica e/ou de leitura.

(EI03EF08) Selecionar livros e textos de gêneros conhecidos para a leitura de um adulto e/ou para sua própria leitura (partindo de seu repertório sobre esses textos, como a recuperação pela memória, pela leitura das ilustrações etc.).

(EI03EF09) Levantar hipóteses em relação à linguagem escrita, realizando registros de palavras e textos, por meio de escrita espontânea (BRASIL, 2018).

Este Campo de Experiência, embora não de forma deliberada, abre para o professor (a) da Educação Infantil algumas brechas para a inserção da aprendizagem histórica a crianças da pré-escola por intermédio de uma prática que é corriqueira no dia a dia delas em instituições infantis: ‘A hora do conto’ é um espaço de tempo dedicado às leituras compartilhadas de fruição ou deleite. Cooper (2002, p. 19), citando Kingsbury (1998) “señala la cantidad de libros ilustrados que pueden ayudar a los niños a comprender que las personas, las cosas y los lugares cambian con el tempo”, afirma que é um exercício que pode ser encaixado dentro do Objetivo de Aprendizagem e Desenvolvimento (EI03EF03) e (EI03EF08) que trata exatamente da seleção e do manuseio de livros ilustrados sobre diversos temas. Nessa atividade, o Objetivo (EI03EF04) que trata do reconto de histórias ouvidas, bem como de encenações e trabalhos com personagens, também pode ser aplicado com as crianças, aproximando-as do contexto histórico da narrativa.

Oliveira (2013) relata e analisa uma experiência proposta para uma turma de pré-escola, em que os Objetivos (EI03EF01) (EI03EF06) são visivelmente contemplados pela contação de histórias e a interação das crianças durante seu enredo, contribuindo para o desenvolvimento da linguagem de tempo histórico ao proporcionar melhor compreensão das mudanças, permanências e continuidades nas experiências humanas vividas no decorrer da história. A história narrada pela professora chama-se “Cachinhos Dourados e os três ursos”:

(Professora Emília narrando a história) “e deitou na terceira cama que estava perfeita, Cachinhos dourados adormeceu”
 Ernesto - ainda não acabou...
 Igor- essa aí é dura
 Jorge– Agora vai descer três ursos...
 (Professora Emília continua a história, contando que o bebê urso fica triste porque tomaram todo seu mingau e quebraram sua cadeira em pedacinhos)
 Pablo - Ih, o bebê urso só chora;
 Djulia- Só chora o bebê urso
 (Professora continua... “e alguém deitou na minha cama, e ainda está lá, disse o bebê urso”)
 Igor- e agora o bicho comeu
 Luiz Gustavo - daí a Cachinho dourado perdeu a vez...
 (Professora continua... “cachinho dourado acordou(...) e eles não pareciam muito felizes”)
 Igor- e eles ficaram bravo...
 Luiz- igual o Huck
 Igor- Eles ficaram bravo igual o Huck
 Sofia- ela ficou assustada,
 Jorge - Ela ficou assustada que eles pensavam que era ela, eles.
 Rosa - Que ela é eles?
 (Professora continua a história... “socorro ela gritou... saiu correndo e nunca mais voltou passear perto da casa dos três ursos”)
 Pablo - é porque se ela passar ela morre
 Luiz Gustavo - ah...socorro
 Miguel - eu gosto mais do ursinho.
 Prof. Emília - Acabou a história, quem gostou... (todos batem palmas)
 (Transcrição de áudio - 28/08/2012). (OLIVEIRA, 2013, p. 186-188).

Constata-se pelo diálogo que, embora estivessem ouvindo a história pela primeira vez – conforme afirmação da autora – as crianças interagiram o tempo todo com a narrativa, expressando suas opiniões, explicando fatos, questionando e antecipando situações. As intervenções que fazem na história acionam a imaginação, o que segundo Oliveira (2013, p. 188) “com isso as crianças expressam processos de pensamento que são importantes para o desenvolvimento do pensamento histórico”. As crianças não mantiveram uma posição passiva diante dos acontecimentos narrados que iam se desenrolando, antes foram dando significado a eles, demonstrando sua capacidade de pensar e dar explicação para os fatos, mostrando

que “é possível que o trabalho com leitura de histórias possa ser também um elemento importante para o desenvolvimento da aprendizagem histórica” (OLIVEIRA, 2013, p. 187). Cooper (2002, p. 30), referindo-se a esse tema, corrobora:

Puede introducirse a los niños em lo abstrato, organizando conceptos que estén presentes em todas las sociedades y los conceptos subordinados, relacionados com ellos, a través de mitos, leyendas y cuentos populares, porque estos relatos giran em torno a unas ideas centrales: poder y organización social, creencias, comercio, viajes, comunicación, agricultura.

Consente-se que exista até mesmo uma linha tênue entre a História e a literatura infantil composta por lendas, contos populares, fábulas, mitos, etc... Pode-se dizer até mesmo que a literatura infantil serve à História, pois esses tipos de narrativas trazem consigo representações do passado que permitem conhecer o mundo de então e geram possibilidades de questionamento e conversação; apresentam interpretações do passado, retratando a sociedade e desvendando as práticas que eram comuns entre as pessoas, permitindo assim a reconstrução de fatos e situações do passado que de outra forma seria inviável compartilhar com as crianças. Durante o processo de leitura, no relato dessa experiência acima, uma criança chamada “Maria [...] explicou que sua família mudou de casa porque lá havia muitos ratos” (OLIVEIRA, 2013, p. 187). Ela não só relacionou os fatos à sua vivência como produziu sua própria história, o que também é previsto se alcançar no Objetivo (EI03EF06). A consciência histórica, que é inerente ao ser humano, vai se consolidando por meio dessa representação social na vida prática no exercício de articulação do tempo passado, presente e futuro, promovido no contexto da narrativa. Para Rüsen (2001, p. 155-6):

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.

As narrativas históricas são extremamente importantes para a História, pois, como afirma o autor, são elas que operam a articulação da percepção do acontecimento no tempo, da interpretação desse acontecimento, da orientação que ele mesmo oferece para a vida prática motiva para o agir no presente, em outras palavras, por meio delas, os acontecimentos do passado ganham um formato ao serem contados e recontados, elas favorecem a interpretação do sujeito sobre sua experiência de vida no tempo, orientando suas ações e atribuindo sentido às suas relações no momento em que se vive.

O quinto e último Campo de Experiências, denominado “Espaços, Tempos, Quantidade, Relações e Transformações” é apresentado pela BNCC acompanhado de 8 (oito) Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento, sendo eles:

(EI03ET01) Estabelecer relações de comparação entre objetos observando suas propriedades.

(EI03ET02) Observar e descrever mudanças em diferentes materiais, resultantes de ações sobre eles, em experimentos envolvendo fenômenos naturais e artificiais.

(EI03ET03) Identificar e selecionar fontes de informações, para responder a questões sobre a natureza, seus fenômenos, sua conservação.

(EI03ET04) Registrar observações, manipulações e medidas, usando múltiplas linguagens (desenho, registro por números ou escrita espontânea), em diferentes suportes.

(EI03ET05) Classificar objetos e figuras de acordo com suas semelhanças e diferenças.

(EI03ET06) Relatar fatos importantes sobre seu nascimento desenvolvimento, a história dos seus familiares e da sua comunidade.

(EI03ET07) Relacionar números às suas respectivas quantidades e identificar o antes, o depois e o entre em uma sequência.

(EI03ET08) Expressar medidas (peso, altura etc.), construindo gráficos básicos (BRASIL, 2018).

Embora não se observem propositadamente Objetivos voltados para o desenvolvimento da aprendizagem histórica para esse Campo de Experiências, o trabalho com o ‘tempo’, com as ‘relações’ e as ‘transformações’ são elementos que remetem ao conhecimento histórico. Conduzir as crianças a descobrir o passado fazendo uso de fontes históricas é uma forma de integrar diversas áreas do conhecimento e auxiliá-las no desenvolvimento da linguagem do tempo histórico no estabelecimento de relações/comparações e na compreensão das transformações que ocorrem com o passar dos anos. Cooper (2002, p. 50) aponta que:

Hablar sobre los objetos, las fotografías y los cuadros apropiados, visitar lugares históricos o hablar com invitados mayores puede estimular a los niños

para que observem, pregunten, piensen com sentido crítico y comenten sus ideas com otros com el fin de empezar a comprender el pasado.

Cooper (2002, p. 52) também salienta que “Los padres pueden llevar a la escuela antiguos y preciosos objetos de su casa o de su infância y hablarles a los niños sobre ellos, los abuelos pueden llevar música o ropa de su juventude [...]”. Esses objetos – fontes da história da criança e de sua família – sob a mediação do professor/a, proporcionam contextos de seleção, identificação e informação que farão fluir relatos de fatos importantes de suas vidas, conforme preveem os Objetivos (EI03EF06) (EI03EF03) podem também ser relacionados e comparados entre si (EI03EF01); observados e descritos oralmente destacando-se as mudanças, as permanências e as continuidades (EI03EF02); podem ser classificados por semelhanças e diferenças (EI03EF05); podem ser contados e sequenciados sob o critério do que vem antes e o que vem depois (EI03EF07). Cooper registrou uma experiência desse tipo, mencionando que uma professora solicitara que as crianças, de 4 (quatro) anos de idade, trouxessem de casa objetos antigos e entre os objetos levados havia barras de ferro, máquina de escrever antiga e um brinquedo de madeira, que gerou o seguinte diálogo entre duas das crianças:

James disse que gostaria de “voltar atrás no tempo” e ver como haviam sido usadas. Quando seu amigo disse que sentia pena das pessoas que as haviam utilizado, James explicou “As pessoas que usavam se sentiam sortudas, porque não conheciam nada diferente. Meus filhos terão novos brinquedos e irão olhar para os meus brinquedos como coisas do passado (COOPER, 2002, p. 34; 2006, p. 185 *apud* OLIVEIRA, 2013, p. 40).

A criança de nome James demonstra, na conversação, a partir dessa experiência, já ter desenvolvido um pensamento histórico mais elaborado, pois foi capaz de apontar as diferenças e as mudanças dos brinquedos no tempo, olhou para o passado e o interpretou com base em seus conhecimentos históricos do passado e do presente, construindo uma argumentação plausível para responder ao colega. Rüsen (2010a), ao explicar o processo de aprendizado histórico e da formação da consciência histórica por meio de experiências – no caso, o contato com as fontes históricas – e assim o descreve:

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 agrega a si novas dimensões da experiência histórica, correspondentes a seus próprios interesses, aspirações e esperanças (RÜSEN, 2010a, p. 112).

Compreende-se por essa breve análise dos documentos que regem a Educação Infantil no Brasil: DCNEIs de 1999, DCNEIs de 2010, bem como, sua revisão na DCN para a Educação Básica de 2013 e na própria e atual BNCC (BRASIL, 2018), que não há uma preocupação dos órgãos e das autoridades competentes em incorporar explicitamente a aprendizagem histórica no conteúdo dos documentos norteadores da Educação Infantil. Não se conseguem verificar elementos evidentes no texto que remetam à importância da formação da consciência histórica das crianças nessa faixa etária. Apesar de não haver intencionalidade no conteúdo dos documentos, em se aplicar a aprendizagem histórica desde a tenra idade, conforme indicado, com aporte científico, nesta dissertação, para a qual se procurou encontrar nos artigos das DCNEIs, nos Campos de Experiências e seus Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento propostos pela BNCC, aberturas para a inserção da aprendizagem histórica na etapa da pré-escola, período denominado de 'crianças pequenas'.

Um olhar atento do professor/a da Educação Infantil para os Campos de Experiências e para os Objetivos de Aprendizagem, bem como, sua determinação em possibilitar a formação da consciência histórica por meio da introdução da aprendizagem histórica em sua prática, permitirá que as brechas encontradas sejam o caminho para a oportunidade. Considera-se, em tempo, que, apesar da análise dos Campos de Experiências e Objetivos de Aprendizagem ter sido realizada separadamente (por Campo e Objetivos) no planejamento do professor/a e na execução das atividades nas instituições infantis, essa cisão não existe, sendo que os 'Campos' e 'Objetivos' podem e devem interagir entre si, integrando-se e corroborando o desenvolvimento holístico de cada criança. Na seção que se segue, será averiguado nos documentos do Estado de Mato Grosso do Sul, bem como, de um de seus municípios, no caso, Três Lagoas, como são abordados os conhecimentos históricos na Educação Infantil com a intenção de formar a consciência histórica em crianças pré-escolares.

4 - A APRENDIZAGEM HISTÓRICA EM CURRÍCULOS DE MATO GROSSO DO SUL: UMA ANÁLISE DOCUMENTAL

Nesta seção, volta-se o olhar para o Currículo de Referência de Mato Grosso do Sul (CRMS), na etapa da Educação Infantil, a fim de se verificar se, no processo de seu desenvolvimento, atentou-se para a promoção da aprendizagem histórica em sua constituição, tendo em vista o importante papel da formação do pensamento histórico em crianças pequenas no contexto do oferecimento de uma educação integral. Na primeira subseção, estão analisadas as semelhanças e as diferenças dos Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento propostos pelo Referencial Estadual em seu alinhamento com a BNCC. Na segunda subseção, tomam-se as Orientações Curriculares da Rede Municipal de Ensino de Três Lagoas – MS, município-sede do Campus onde se desenvolveu esta pesquisa com a mesma intenção de averiguar ‘se’ e ‘como’ a aprendizagem histórica está sendo contemplada neste documento. A presente seção se encerra com a realização de uma análise de conteúdo a partir dos Campos de Experiências e dos Objetivos de Aprendizagem que compõem o documento municipal, contemplando dessa forma também os documentos estadual e nacional.

4.1 - A Educação Infantil no Currículo Estadual de Educação Básica de Mato Grosso do Sul

Homologada no dia 20 de dezembro de 2017, a BNCC assegura e que todo estudante da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, no Brasil, possui direito de aprender e determina que todos os currículos das redes de ensino do país, sejam elas privadas ou públicas, devem tomá-la como referência para a formulação dos documentos norteadores de suas instituições educacionais. Obedecendo a essas determinações, o Estado de Mato Grosso do Sul, antes mesmo da homologação federal, constituiu ainda em agosto do mesmo ano, uma Comissão Estadual por intermédio da Resolução “P” SED nº 2.766 para a implementação da Base Nacional Comum Curricular em seu território.

Apresentam-se sucintamente a seguir algumas informações sobre esse estado. O Estado de Mato Grosso do Sul foi criado no ano de 1977, durante o período da Ditadura Militar no Brasil, no governo do então presidente Ernesto Geisel (1974-1979)

e é composto por 79 (setenta e nove) municípios. Possui como capital a cidade de Campo Grande, está localizado na região Centro-Oeste e faz limites geográficos com os Estados de Goiás, Minas Gerais, Mato Grosso, Paraná e São Paulo e com os países Bolívia e Paraguai. Segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE/2022), Mato Grosso do Sul possui uma área territorial estimada em 357.142,082 km² e uma população de 2.756.700 pessoas, com Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) de 0,742 (IBGE/2021), ocupando neste último quesito o nono (9º) lugar no ranking dos estados do país. Apresenta clima tropical; um bioma com grande biodiversidade devido à presença do Pantanal, com destaque para o cerrado; um relevo composto por planícies e também planaltos; uma rica fauna e flora e um perfil socioeconômico voltado principalmente para a agricultura e pecuária. Conforme dados do censo escolar do IBGE/2021, registra-se em MS a existência de 1.131 instituições de Educação Infantil com 125.245 matrículas realizadas.

Retomando o processo de constituição do CRMS, pode-se afirmar que a Comissão Estadual para a Implementação da BNCC, instituída em Mato Grosso do Sul, em 2017, foi presidida pela Secretaria de Estado de Educação (SED/MS) e também composta por membros representantes do Conselho Estadual de Educação (CEE/MS); da União dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime/MS); da União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação (UNCME/MS); da Federação dos Trabalhadores em Educação de Mato Grosso do Sul (Fetems) e do Sindicato dos Estabelecimentos de Ensino do Estado de Mato Grosso do Sul (Sinepe/MS)

Segundo a referida Comissão, o Currículo de Referência para Educação de Mato Grosso do Sul foi concebido num Regime de Colaboração entre a União e o estado em parceria com seus 79 municípios por meio da instituição de Comissões Regionais, organizadas pelas Coordenadorias Regionais de Educação da SED/MS, a fim de se promoverem diálogos com equipes técnicas, equipes gestoras, professores, pais e estudantes, conforme determinação do Plano Nacional de Educação, na Lei n. 13.005/2014, meta 2, estratégia 2.2:

Pactuar entre União, Estados, Distrito Federal e Municípios, no âmbito da instância permanente de que trata o § 5º do art. 7º desta Lei, a implantação dos direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento que configurarão a base nacional comum curricular do ensino fundamental (BRASIL, 2014).

Em seu processo de desenvolvimento e elaboração, conforme informações do próprio documento, o Currículo de Referência de Mato Grosso do Sul passou por 4

(quatro) etapas para chegar à sua versão final. A primeira versão do documento contou com a participação de especialistas por áreas de conhecimento, os quais redigiram o primeiro texto que, na sequência, foi submetido a uma Consulta Pública e recebeu 126.399 contribuições da sociedade. Nas escolas, no denominado “Dia D”, coube aos profissionais da educação, estudarem, discutirem e manifestarem suas opiniões. A partir da análise e da incorporação dessas contribuições, nasceu a segunda versão do Currículo Estadual a qual fora novamente exposta para apreciação pública no chamado Dia da Construção Coletiva, quando a sociedade foi convidada mais uma vez a propor acréscimos ou alterações ao documento. A terceira versão foi o produto resultante dessa etapa, ao ser encaminhada a um grupo seletivo de leitores críticos e apresentada em doze (12) Seminários Regionais, organizados pelas Comissões Regionais, a fim de receber sugestões para seu aperfeiçoamento, culminando, na sequência, na quarta e última versão do documento, que foi, então, exposta em um Seminário Estadual para uma última análise e ajustamentos.

Após essas etapas, o Currículo de Referência de Mato Grosso do Sul foi validado pelo Conselho Estadual e pelos Conselhos Municipais de Educação e publicado em 06 de dezembro de 2018, pelo Parecer Orientativo CEE/MS n. 351/2018, determinando a regulamentação de todo o Sistema de Educação deste estado nas etapas da Educação Infantil e do Ensino Fundamental.

Considera-se o produto final denominado o Currículo de Referência de Mato Grosso do Sul (CRMS) - Etapa Educação Infantil – para esta análise de documento, apontando semelhanças e diferenças; acréscimos e subtrações; bem como, suas lacunas em relação ao modelo proposto pela BNCC. O objetivo é o de identificar se houve um olhar para a Educação Histórica, por parte das instituições responsáveis pela formulação do CRMS/2019, no contexto da organização dos Campos de Experiências e Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento para a faixa etária de crianças pequenas ou pré-escolares.

O CRMS/2019, reforça, em sua redação inicial, o papel da Educação Infantil para com o desenvolvimento integral da criança de zero (0) a cinco (5) anos de idade nos âmbitos físico, psicológico, intelectual e social, conforme previsto pela LDB/96, além do direito de toda criança a esse atendimento e o pertencimento dessa etapa do ensino à Educação Básica, garantido também pelo mesmo documento. Confirma-se

também a correlação entre as funções cuidar e educar simultaneamente, descrita de forma clara por Kuhlmann Júnior (2000, p. 65):

A caracterização da instituição da Educação Infantil como lugar de cuidado-e-educação, adquire sentido quando segue a perspectiva de tomar a criança como ponto de partida para a formulação de propostas pedagógicas. [...] A expressão tem o objetivo de trazer à tona o núcleo do trabalho pedagógico consequente com a criança pequena. Educá-la é algo integrado ao cuidá-la. [...] As instituições educacionais, especialmente aquelas para a pequena infância, se apresentam à sociedade e às famílias de qualquer classe social, como responsáveis pelas crianças no período em que as atendem. Qualquer mãe que procure uma creche ou pré-escola para educar seu filho, também irá buscar se assegurar de que lá ele estará guardado e protegido.

As ações de cuidar e educar são inerentes à Educação Infantil e isso implica ter a criança como ponto de partida para toda e qualquer decisão pedagógica a ser tomada, pressupondo a responsabilidade das instituições para com as crianças que estão sendo atendidas. Suprir as necessidades da criança enquanto cresce e zelar pelo desenvolvimento de suas capacidades cognitivas deve ocorrer de maneira síncrona, pois não é possível que os cuidados requeridos nessa fase da vida e a construção dos saberes ocorram separadamente. A fusão desses dois atos deve resultar em uma formação integral da criança para a inserção social.

Na sequência o texto introdutório, destaca esse período do ensino e aprendizagem como fértil para o desenvolvimento da criança na construção de sua identidade, autonomia e conhecimento do mundo que a cerca, por meio de vivências e experiências concretas, por meio de brincadeiras, interações e possibilidades que abarquem diferentes formas de expressões e linguagens, bem articuladas dentro do currículo estabelecido.

O CRMS/2019 apresenta a criança como um sujeito histórico e de direitos, uma cidadã que precisa ter suas diferenças e especificidades respeitadas e, assim a considerando, reforça com a repetição de seis (6) direitos de aprendizagem a ela assegurados pela BNCC/2018, a saber: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se. Direitos esses determinados a partir dos princípios éticos, políticos e estéticos estipulados pelas DCNEIs. A infância é compreendida como social e historicamente constituída e traz a importância da organização do espaço, a valorização do tempo e a responsabilidade com o planejamento das ações didáticas para essa fase tão fundamental, que é a base para toda vida, contribuindo dessa forma

para um bom desempenho no processo de aprendizagem e desenvolvimento que resulte numa formação integral da criança.

São evidenciados os 5 (cinco) Campos de Experiências em conformidade com a BNCC/2018: O Eu, o Outro e Nós; Corpo, Gestos e Movimentos; Traços, Sons, Cores e Formas; Escuta, Fala, Pensamento e Imaginação e Espaços, Tempos, Quantidades, Relações e Transformações; a partir dos quais são estruturados os Objetivos de Aprendizagem e desenvolvimento que, nesse formato, pretende, segundo o documento, articular os saberes das crianças com experiências a serem por elas vivenciadas e os conhecimentos a serem adquiridos de uma forma harmônica e dinâmica.

Ao se realizar o exercício de comparação entre a BNCC/2018 e o CRMS/2019 na etapa da Educação Infantil para o grupo etário de crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses de idade) ou pré-escolares, observa-se nitidamente que todos os Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento para cada um dos Campos de Experiências são adotados na íntegra pelo documento apresentado pelo Estado de Mato Grosso do Sul, acrescidos de mais alguns 'Objetivos' criados pela equipe organizadora que aqui serão explanados.

Iniciando com o Campo de Experiência 'O Eu, o Outro e Nós, encontram-se no CRMS/2019 – Educação Infantil – doze Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento, sendo que 7 (sete) deles são cópias do documento original da BNCC/2018 e 5 (cinco) são os Objetivos acrescentados e abaixo elencados:

(MS. EI03EO00. n. 08) Respeitar e utilizar os combinados e regras de convívio social elaborados pelo grupo.

(MS. EI03EO00. n. 09) Participar das atividades e respeitar os interesses e desejos das outras crianças, colaborando também na realização de pequenas tarefas.

(MS. EI03EO00. n. 10) Perceber a importância da conversa como forma de resolver os conflitos e, se necessário, solicitar ajuda do adulto.

(MS. EI03EO00. n. 11) Participar de brincadeiras de faz de conta, assumindo diferentes papéis sociais.

(MS. EI03EO00. n. 12) Comparar características de colegas (tamanho, altura, etnia, preferências etc.), identificando e respeitando semelhanças e diferenças.

Embora temas específicos pertinentes à aprendizagem histórica que prevê uma volta e rememoração dos acontecimentos do passado ligados à vida prática e presente da criança não sejam claramente identificados nos Objetivos que foram acrescentados pelo Estado de MS, consegue-se vislumbrar uma preocupação por

meio do conteúdo dos 'Objetivos' descritos com a questão do relacionamento da criança com seus pares, com os adultos que a cerca e com o meio em que está inserida. A socialização que se dá por intermédio dos relacionamentos com as pessoas e o meio é também uma preocupação da Educação Histórica no processo de formação da consciência histórica da criança, contudo, mesmo não sendo esse o caminho proposto pelo documento para se alcançar tais Objetivos, podem-se adotar, nessa etapa do ensino, práticas com a aprendizagem histórica que os corroborem, pois:

A educação histórica propõe um estudo com a aprendizagem e ensino de História. Tem o objetivo de entender as relações que alunos e professores estabelecem com o conhecimento histórico, com os conceitos e as categorias históricas, assim como as ideias substantivas e ideias de segunda ordem da disciplina de História. A educação histórica tem especial interesse na forma pelo qual o trabalho com fontes, as estratégias de ensino, os materiais didáticos, os objetivos históricos, entre outros, colaboram para a formação das ideias históricas e da consciência histórica de alunos e professores (CAINELLI, 2012, p. 175).

A aproximação da criança pequena com o passado da humanidade por meio de fontes históricas concretas que possam ser vistas, manuseadas, questionadas, promove uma reflexão sobre o legado que esses materiais possuem, os saberes que estão neles contidos, os ensinamentos que fornecem para o tempo presente, contribuindo para a produção de conhecimentos e a formação da consciência histórica que se verá refletida nos relacionamentos da criança com as pessoas à sua volta, favorecendo a compreensão de quem são, de suas diferenças e semelhanças, da importância do respeito e do diálogo no convívio social, conforme sugerem os 'Objetivos' propostos por esse 'Campo'.

O Campo de Experiência 'Corpo, Gestos e Movimentos' aparecem no CRMS/2019 apresentando onze Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento, dos quais os primeiros 5 (cinco) são os mesmos mencionados na BNCC/2018 e os demais, totalizando 6 (seis), são acrescentados como abaixo dispostos:

(MS. EI03CG00. n. 06) Explorar o espaço, orientando-se corporalmente: frente, atrás, em cima, embaixo dentro, fora, perto, longe, esquerda e direita.
 (MS. EI03CG00. n. 07) Participar de práticas culturais que envolvam atividades e brincadeiras tradicionais relacionadas ao movimento do seu corpo, respeitando a diversidade.
 (MS. EI03CG00. n. 08) Explorar com confiança suas possibilidades de ação criando seus próprios movimentos.
 (MS. EI03CG00. n. 09) Expressar-se por meio de dança e dramatizações, bem como por outras formas de expressão, sentimentos e emoções.

(MS. EI03CG00. n. 10) Explorar de forma global os movimentos corporais, desenvolvendo as capacidades de locomoção, equilíbrio, coordenação e lateralidade.

(MS. EI03CG00. n. 11) Identificar situações de risco no ambiente mais próximo.

Considerem-se os Objetivos (MS. EI03CG00. n. 07) e (MS. EI03CG00. n. 09) sob o olhar da Educação Histórica. O primeiro deles recomenda possibilitar às crianças práticas culturais e brincadeiras tradicionais. A aprendizagem histórica pode ser aí inserida, pois, ao se colocar a criança em contato com outras culturas, podem-se propor experiências que perpassem a história dessas culturas e atividades que permitam comparar a cultura de um determinado grupo no passado e no presente, acentuando as mudanças e as permanências que foram ocorrendo ao longo dos anos. Essas experiências podem também ser vivenciadas por meio de danças e dramatizações, conforme o segundo 'Objetivo' aqui citado e, dessa forma, ao mesmo tempo, a criança recebe e compartilha informações sobre diferentes culturas, aprende a respeitá-las e favorece sua própria formação pessoal e intelectual enquanto indivíduo em sua relação com o outro, internalizando significados e sentidos para as questões da vida em seu presente e futuro, assim:

Ensinar História para uma criança [...] pode ajudá-la a pensar sobre sua própria história. Isso representa tomar consciência de seus hábitos, compreender melhor a cultura e o ambiente em que vive, e conhecer a realidade de seus colegas. Ao descobrir quem é e de onde veio, ela tem condições de projetar para onde vai (FERMIANO; SANTOS, 2014, p. 10).

Esse trabalho na Educação Infantil, estimulando o conhecimento de diferentes culturas, auxilia a criança a compreender que não existe apenas uma única maneira de enxergar o mundo, a reconhecer que são variadas as manifestações culturais, a perceber que é a cultura que molda a identidade pessoal de um indivíduo, bem como, de todo um grupo, e a visualizar a beleza que está presente na diversidade. É papel da aprendizagem histórica contribuir para que a criança construa sentidos sobre sua experiência no tempo, favorecendo a formação de sua consciência histórica enquanto sujeito que está escrevendo sua própria história de vida.

Traços, Sons, Cores e Formas é o terceiro Campo de Experiência que traz consigo onze Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento, dos quais, três compreendem os sugeridos pela BNCC/2018 e oito são acrescentados ao documento CRMS/2019, conforme se pode constatar:

(MS. EI03TS00. n. 04) Aprender a escutar e apreciar diferentes gêneros musicais de artistas locais, regionais, nacionais e internacionais, refinando o gosto e tornando-se mais sensível em relação à linguagem musical.

(MS. EI03TS00. n. 05) Dançar ao som de músicas variadas, de diferentes regiões e grupos culturais.

(MS. EI03TS00. n. 06) Conhecer, produzir e criar a partir de referências artísticas locais, regionais, nacionais e internacionais.

(MS. EI03TS00. n. 07) Desenvolver e avançar em seus percursos expressivos e criativos por meio do desenho, pintura, escultura, literatura, cinema, teatro e dança.

(MS. EI03TS00. n. 08) Vivenciar recitais de poesias, saraus, teatro, brincadeiras de improvisação musical e dança, em diferentes contextos e situações.

(MS. EI03TS00. n. 09) Ampliar sua experiência de sensibilidade artística e apreciação estética por meio das diferentes manifestações de arte.

(MS. EI03TS00. n. 10) Conhecer e apreciar as expressões artísticas de diferentes povos, frequentando ambientes em que as manifestações culturais e artísticas estejam presentes.

(MS. EI03TS00. n. 11) Participar da confecção de diferentes instrumentos sonoros e/ou musicais.

Os 'Objetivos' por este 'Campo' sugeridos no documento estadual propõem o oferecimento de experiências para as crianças na Educação Infantil que oportunizem o contato com diferentes gêneros musicais, artistas, danças, literatura, escultura, pintura, cinema, teatro, brincadeiras, arte de uma forma geral. Embora o texto não traga o ensino de História de forma explícita, a junção da aprendizagem histórica a essas práticas pedagógicas infantis seriam uma garantia de sucesso para essas ações, pois o mundo da arte conta narrativas de processos históricos que foram vividos ou estão sendo vivenciados, auxilia na compreensão do contexto social de uma determinada época, aproxima a criança do tempo histórico, favorece a imaginação, a memória, a atenção; e contribui para elaboração de conceitos históricos, pois:

Tomar o passado como ponto de partida de aprendizagem histórica pressupõe uma ida ao passado por meio dos vestígios que dele encontramos no presente, pois esses vestígios fornecem a ponte para adentrarmos ao passado nele mesmo. [...] Nessa perspectiva ir ao passado pode ser considerado uma atividade de construção de pontes, a partir de fragmentos do passado que existem em um determinado presente e que tenha continuidade com partes do passado que sejam objetos de interesse, mas estariam desconectados do presente (SCHMIDT, 2011b, p. 83-84).

A autora menciona que os vestígios são uma porta de entrada do presente para o passado, pode-se afirmar que o mundo da arte é um universo riquíssimo de vestígios do passado, pois leva a criança a ver o ponto de vista daqueles que foram testemunhas oculares dos acontecimentos, conhecer num exercício de leitura visual, interpretação e hipóteses, como viviam e se relacionavam com o meio aqueles que

viveram efetivamente num determinado tempo histórico. A aprendizagem histórica pode estar presente nessa relação passado e presente que se pode estabelecer voltando no tempo por meio do trabalho com a música, a pintura, a escultura, os filmes, as brincadeiras, etc., proporcionando momentos de reflexão e conversação a partir de elementos de narrativa do passado presentes nesses vestígios.

No Campo de Experiências Escuta, fala, pensamento e imaginação, o CRMS/2019 lista 11 (onze) Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento para as crianças pré-escolares, sendo 09 (nove) deles uma cópia fiel à BNCC/2018 e 02 (dois) adicionados, conforme se verifica a seguir:

(MS. EI03EF00. n. 10) Ouvir, narrar, encenar, apreciar histórias e diferentes textos literários para desenvolver uma relação prazerosa com a leitura e o texto e refletir sobre a linguagem escrita em diferentes situações de comunicação e produção de escrita autônoma.

(MS. EI03EF00. n. 11) Elaborar perguntas e respostas de acordo com os diversos contextos de que participam.

Ao se propor um encaminhamento didático que valorize e leve as crianças a apreciarem histórias e diferentes textos literários, o professor/a da Educação Infantil pode incluir os textos de Histórias reais que ocorreram no passado da humanidade e que possam ter sentido para a vida da criança no presente, auxiliando-a na construção de significados em sua vida cotidiana. Selecionar uma narrativa histórica relevante, contá-la de forma atrativa, conceder espaço para que a criança a recontar, envolvê-la numa encenação do fato e em representações por meio de desenho, pintura, etc.; permitir que manuseie livros de História, que explore suas imagens que façam perguntas e proponham respostas para elas mesmas a partir do livro e das outras vivências, para que possam “encontrar no passado a partir de fontes, os traços do passado que permanecem, sejam escritos, visuais ou orais” (COOPER, 2006, p. 175) é um exercício contemplado pela Educação Histórica passível de aplicação para essa faixa etária das crianças.

Os textos históricos são um veículo facilitador do aprendizado, considerando que as crianças amam ouvir histórias quando contadas de forma dinâmica, é importante oportunizar a elas esses momentos. O contato com histórias reais do passado do ser humano, ajuda a criança a compreender o que o homem construiu ao longo de toda sua existência, a conhecer os legados intelectuais e materiais que deixaram para as gerações presentes, auxilia em sua reflexão sobre quem ela é, quem é a sua família, cooperando com a construção de sua identidade.

No último Campo de Experiências Espaços, Tempos, Quantidades, Relações e Transformações encontram-se também 11 (onze) Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento, dos quais 8 (oito) foram mantidos conforme proposto pela BNCC/2018 e apenas 3 (três) foram incluídos no documento estadual e aqui enumerados:

(MS. EI03ET00. n. 09) Identificar os papéis sociais nos grupos de convívio, dentro e fora da escola, e construir sua identidade pessoal e cultural.

(MS. EI03ET00. n. 10) Familiarizar-se com as diversas manifestações culturais da sua cidade/região, apropriando-se dos costumes, crenças, tradições e com as produções do patrimônio cultural da humanidade.

(MS. EI03ET00. n. 11) Observar as transformações do ambiente, identificando pontos de referências, localizando-se no espaço.

Observa-se que nesses Objetivos é possível contemplar a aprendizagem histórica na Educação Infantil, pois tratam da construção da identidade e do papel social do sujeito nos espaços em que vivem, sua familiarização com as manifestações e os patrimônios culturais e sua observação para com as transformações do ambiente que o cerca, temas que são centrais no processo de formação da consciência histórica do indivíduo, pois o ampara na compreensão de mundo e na reflexão sobre si mesmo e a sociedade na dimensão dos três tempos, conforme expressado por Rüsen:

A aprendizagem histórica está preocupada com o fato de que o passado é um tempo qualitativamente diferente do presente e se tornou o tempo presente. A experiência histórica é, portanto, principalmente a experiência da diferença no tempo. [...] No entanto, uma mudança consciente e ativa em direção a essa experiência raramente se desenvolve apenas da fascinação com o objeto da experiência. Um outro estímulo é necessário, o qual acompanha os problemas de orientação do presente. [...] A experiência da antiguidade do passado abre o potencial futuro do presente. Isso tem significado para o presente e deve ser incorporado nos quadros de orientação da vida prática (RÜSEN, 2010b, p. 85-86).

Nessa proposta de articulação do tempo passado com o tempo presente, a aprendizagem histórica ocorre entrelaçada às experiências significativas para a vida prática da criança, num contributo para a formação de sua identidade individual, social e coletiva construídas histórica e socialmente. A aproximação com fontes históricas extraídas de manifestações e patrimônios culturais são elementos que cooperam para que a criança resgate aspectos da trajetória humana, entenda seu desenvolvimento ao longo do tempo, aprenda a preservar e valorizar a historiografia brasileira, compreenda e transforme a sociedade em que vive num processo de reflexão crítica.

Ao que se diz respeito aos Campos de Experiências e Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento, o CRMS/2019 para a Educação Infantil manteve o texto original da BNCC/2018, apenas complementando com alguns outros ‘Objetivos’; aponta-se como uma diferença significativa as “Ações Didáticas” que os acompanham, determinando metodologias a serem aplicadas para se alcançarem os propósitos estipulados, considera-se a partir dessa premissa que:

Essa inserção acentua o sentido padronizador [...] apontando mais uma forma de controle do Estado sobre a prática docente, uma vez que há possibilidade de indução também sobre o percurso metodológico. [...] Outro aspecto discutível, concerne sobre a comodidade de ter uma metodologia já sugerida, o que pode induzir os profissionais a desenvolver uma ação sem refletir sobre as bases teórico-práticas e a situação concreta de seu trabalho, tornando as atividades mecânicas e incoerentes com a realidade dos educandos (MARTINS, 2021, p. 89).

A criação do campo ‘Ações Didáticas’, com orientações direcionadoras para a preparação e a execução dos planos de aula, representa uma atitude controladora por parte do Estado de Mato Grosso do Sul, restringindo a liberdade do professor/a de escolher a melhor maneira de conduzir o processo de ensino e de aprendizagem para sua turma, sendo ele o conhecedor de suas necessidades e especificidades. Desconsidera a diversidade de crianças e de suas infâncias e a pluralidade da região, ao prescrever a mesma metodologia para todos os Centros Educacionais Infantis.

Pode-se indicar como outro diferencial do CRMS/2019 a seção que trata da Avaliação na Educação Infantil. O documento amplia o debate sobre o tema e anuncia a avaliação como uma ferramenta que conduz a uma reflexão sobre a prática pedagógica com o intuito de estabelecer meios para que a aprendizagem e o desenvolvimento da criança ocorram de forma eficaz. Para isso, recorre-se ao art. 31 da LDB/96 para se afirmar que:

Art. 31. A educação infantil será organizada de acordo com as seguintes regras comuns:

I - avaliação mediante acompanhamento e registro do desenvolvimento das crianças, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental;

V - expedição de documentação que permita atestar os processos de desenvolvimento e aprendizagem da criança (BRASIL, 1996).

A lei supracitada deixa claro que o objetivo da Avaliação na Educação Infantil não é verificar o nível de aprendizagem da criança visando à promoção para o ano seguinte, mas sim munir a instituição e as famílias com documentação que retrate seu

processo de desenvolvimento. Não deve ter como propósito medir o conhecimento da criança, mesmo porque a aquisição do conhecimento ocorre de maneira individual e em tempos diferentes para cada uma.

O texto indica três instrumentos sugestivos que se completam para a prática da avaliação nessa etapa do ensino: a observação contínua e progressiva de modo bem definido, planejado e direcionado; o relatório das atividades cotidianas que oferece uma visibilidade do todo no tocante ao desenvolvimento motor, cognitivo, afetivo e social da criança; e o portfólio que registra as experiências vivenciadas pela criança individual e coletivamente por meio de suas produções, fotos, etc. Segundo o documento, a avaliação, nessa faixa etária, realizada como é proposta, provê material para embasar a comunicação com a família e permite a reestruturação do planejamento garantindo a aquisição da aprendizagem e o pronto desenvolvimento da criança.

A seção denominada “Transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental” no CRMS/2019, em comparação com a da BNCC/2018, amplia um pouco mais a discussão encaminhando para a reflexão de que é necessário nessa passagem de etapas, certificar o direito da criança continuar sendo criança, respeitando seu tempo e modo de aprender, acolhendo-a com cuidados e atenções, estabelecendo estratégias que assegurem a comunicação entre os profissionais das duas etapas envolvidas - que pode ocorrer mediante ao acesso a fichas e relatórios - para que estejam a par do desenvolvimento da criança e dessa forma seja promovido com tranquilidade o processo de transição.

O CRMS/2019 – na etapa para a Educação Infantil – encerra o documento oferecendo o mesmo quadro da BNCC/2018, que sintetiza as aprendizagens esperadas em cada Campo de Experiências a partir dos Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento propostos e que devem nortear a elaboração dos planejamentos nas instituições de ensino infantil.

Na subseção seguinte, volta-se o olhar para as Orientações Curriculares da Rede Municipal de Ensino de Três Lagoas, Estado de Mato Grosso do Sul, descrevendo sua proposta e estabelecendo permanências, diferenças e semelhanças entre os documentos.

4.2 - Currículo de Educação Infantil do Município de Três Lagoas: Onde estamos e para onde vamos?

Três Lagoas é um dos 79 Municípios do Estado de Mato Grosso do Sul, a 326 Km da capital Campo Grande, faz divisa com os municípios de Brasilândia, Água Clara, Inocência, Selvíria e Castilho (SP), segundo o IBGE (2022), conta com uma área territorial de 10.217,071 km², uma população em torno de 132.152 pessoas, um IDHM de 0,744, estando este último dado em consenso com pesquisa efetuada pelo IBGE (2010). Conhecida carinhosamente como Cidade Caçula, Três Lagoas é a terceira (3º) maior cidade do Estado, recebendo esse nome devido a 3 (três) exuberantes lagoas que embelezam sua área urbana. O início de sua história está entrelaçado à construção de uma importante ferrovia do país, no início do século XX, a Noroeste do Brasil (NOB), que ligava Bauru/SP a Corumbá/MS, na divisa com a Bolívia e se estendendo até Santa Cruz de la Sierra. Em torno dessa ferrovia, Três Lagoas foi crescendo e hoje é uma referência na região, servindo não somente a seus próprios habitantes como aos municípios vizinhos na área da saúde (com seus hospitais e médicos especialistas); da educação (com suas universidades públicas e privadas), dos serviços com várias indústrias instaladas, entre elas, a maior em celulose de todo o mundo, bem como do próprio comércio.

O Município de Três Lagoas, segundo dados de 2019 oferecidos pelo próprio documento curricular, atende na Educação Infantil, em torno de 6.427 crianças, oferecendo seus serviços em 34 unidades escolares, englobando 16 (dezesesseis) Escolas – que atendem também o fundamental - e 18 (dezoito) Centros Educacionais Infantis (CEIs). As unidades dividem-se em três tipos de acolhimento: as que recebem turmas de crianças em tempo totalmente integral, as que recebem turmas no semi-integral e as que atendem somente no parcial. Enquanto a BNCC/2018 e o CRMS/2019 organizam a Educação Infantil em 3 (três) subdivisões de grupos etários, a REME/TL apresenta 6 (seis) subdivisões, conforme se pode verificar no quadro abaixo:

Quadro 02: Subdivisões da Educação Infantil na REME/TL

Grupos	Faixas etárias
Grupo 1 (G1)	0 a 11 meses

Grupo 2 (G2)	1 ano a 1 ano e 11 meses
Grupo 3 (G3)	2 anos a 2 anos e 11 meses
Grupo 4 (G4)	3 anos a 3 anos e 11 meses
Grupo 5 (G5)	4 anos a 4 anos e 11 meses
Grupo 6 (G6)	5 anos a 5 anos e 11 meses

Quadro elaborado pela autora com base nas Orientações Curriculares da REME/TL

A REME/TL trabalhou incansável e concomitantemente com o Estado de Mato Grosso do Sul na elaboração de seu novo currículo alinhando à BNCC/2018 e ao CRMS/2019 e o nomeou de Orientações Curriculares da Rede Municipal de Ensino de Três Lagoas – MS: Identidade, Direitos de Aprendizagem e Metodologias com vistas a nortear Projetos Políticos Pedagógicos dos CEIs e do Fundamental I e II, etapas do ensino pelo município atendidas. As Orientações Curriculares foram assim organizadas pela REME/TL:

- a) Caderno I - Educação Infantil – conteúdos, singularidades e metodologias;
- b) Caderno II - Ensino Fundamental I – conteúdos, singularidades e metodologias;
- c) Caderno III - Ensino Fundamental II – conteúdos, singularidades e metodologias.

Os Cadernos que trazem as orientações curriculares para as 3 (três) etapas de ensino da Rede Municipal possuem 7 (sete) capítulos cada um, sendo 6 (seis) capítulos com conteúdo em comum, nos quais são abordadas questões referentes ao contexto histórico do município e da educação municipal sobre os princípios orientadores da prática educativa; os protagonistas da ação educativa (o estudante, o professor, o gestor e a família); os princípios norteadores da ação didática; a diversidade na Educação e temas contemporâneos. O sétimo capítulo de cada caderno traz questões específicas de cada um dos segmentos e compete nesta pesquisa analisar o caderno I, mais precisamente o capítulo VII, referente à Educação Infantil no Município de Três Lagoas, cidade onde fica localizado um dos Campus da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS) e pelo qual se fez possível esta investigação.

As Orientações Curriculares da REME/TL estão alicerçadas em três princípios fundamentais: o ensino e a aprendizagem, a diversidade e a cultura; a definição do objetivo, constituição e origem são apresentados da seguinte maneira:

O Documento Orientações Curriculares da Rede Municipal de Ensino de Três Lagoas consiste em um conjunto de diretrizes elaboradas pela participação de professores, equipes gestoras das unidades escolares e centros de educação infantil e Secretaria Municipal de Educação e Cultura, que tem como documento basilar a Base Nacional Comum Curricular – BNCC e o Currículo de Mato Grosso do Sul (TRÊS LAGOAS, 2019, p. 9).

A redação do próprio documento anuncia que ele foi concebido de forma democrática e colaborativa contemplando a participação de mais de 250 (duzentas e cinquenta) pessoas entre elas educadores, gestores, especialistas em educação, professores, coordenadores, técnicos e redatores que estão ligados direta ou indiretamente à Secretaria Municipal de Educação e Cultura (SEMEC) do município. Afirma também que sua elaboração perpassou por momentos de estudos, discussões e debates, consulta pública, sistematização de dados, dentre outras ações, e se fundamentou teórica e metodologicamente na perspectiva histórico-cultural, de Vygotsky, que não cabe aqui aprofundar.

Considerando a organização dos grupos etários na Educação Infantil empregada pela REME/TL, passa-se a analisar se e como a aprendizagem histórica com intuito de formar a consciência histórica em crianças frequentadoras da pré-escola está sendo contemplada pelos Campos de Experiências e os Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento presentes nas Orientações Curriculares desse município, que foram implantadas no ano de 2019 (dois mil e dezenove). Reitera-se que a pré-escola, representada por crianças pequenas de 4 (quatro) anos a 5 (cinco) anos e 11 (onze) meses na BNCC/2018 e no CRMS/2019, em Três Lagoas, integram os grupos etários G5 (crianças de 4 anos a 4 anos e 11 meses) e G6 (crianças de 5 anos a 5 anos e 11 meses), a serem verificados a partir desse momento.

Importante salientar que, assim como Mato Grosso do Sul na elaboração de seu Currículo de Referência para a Educação Infantil, adotou junto aos Campos de Experiências, todos os Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento propostos pela BNCC/2018, acrescentando a eles outros; a REME/TL ao estruturar suas Orientações Curriculares para a Educação Infantil, também incluiu todos os Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento, de cada 'Campo', oferecidos pelo estado e, conseqüentemente, pela BNCC/2018, adicionando a eles alguns outros.

No Campo de Experiências 'O Eu, O Outro e Nós', tanto o G5 como o G6 da REME/TL apresentam 18 (dezoito) Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento, constando os 12 (doze) recomendados pelo estado, acrescido de outros 06 (seis) abaixo expostos:

- (TL. EI01E13) Participar da organização do trabalho pedagógico ao expressarem suas percepções e desejos.
 (TL. EI01E14) Compreender-se como sujeito fazendo escolhas individuais.
 (TL. EI01E15) Ampliar sua autonomia quanto ao uso de espaços coletivos: banheiro, refeitório, pátio, ...
 (TL. EI01E16) Compreender seu sobrenome como identidade de sua família.
 (TL. EI01E17) Ampliar o conhecimento de mundo, conquistando autonomia no uso de objetos e condutas sociais.
 (TL. EI01E18) Consolidar sua aprendizagem do autocontrole da conduta: existem momentos que a conduta será diferente de outros.

Os 'Objetivos' acima citados são os indicados para o G5, diferenciando-se do G6 apenas em 02 (dois) e em pequenas alterações na redação:

- (TL. EI01E16) Fazer uso do nome e sobrenome para identificar-se.
 (TL. EI01E18) Apresentar autocontrole da conduta: compreendendo que existem momentos que a conduta é diferente de outros.

A partir dos 'Objetivos' acrescentados pela REME/TL, o professor da Educação Infantil, sob um olhar histórico, poderá propor ações em que a criança seja a protagonista, participando de forma ativa e não passiva – recebendo tudo pronto – da organização e trabalho pedagógico, enxergando-se como um sujeito que faz escolhas, que constrói sua identidade, que administra o controle de sua conduta em relação ao meio, que lida com autonomia com questões práticas do seu dia a dia; aspectos esses que condizem com a aprendizagem histórica, que preza pela formação da consciência histórica que, segundo o filósofo e historiador alemão, é:

[...] Um elemento de orientação chave, dando à vida prática um marco e uma matriz temporais, uma concepção do “curso do tempo” que flui através dos assuntos mundanos, da vida diária. Essa concepção funciona como um elemento nas intenções que guiam a atividade humana, “nosso curso de ação”. A consciência histórica evoca o passado como um espelho da experiência na qual se reflete a vida presente, e suas características temporais são, do mesmo modo, reveladas (RÜSEN, 2010b, p. 56).

O retorno ao passado como um espelho, rememora os fatos, suas causas e efeitos, estabelecendo comparações, permite uma melhor autocompreensão da criança, bem como, da sociedade na qual vive e age cotidianamente. Ao construir sentido sobre a experiência no tempo passado por meio de atividades práticas e contato com fontes históricas, atrelada à sua vivência no tempo presente, a criança estabelece mecanismos de compreensão e definição do ser humano, desenvolve pensamentos críticos e amplia sua visão de mundo o que favorece suas escolhas ao lidar com as questões contemporâneas da vida.

A REME/TL traz no Campo de Experiências ‘Corpo, Gestos e Movimentos’ 16 (dezesseis) Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento para o G5, sendo desses acrescentados ao CRMS, 04 (quatro) ‘Objetivos’ assim descritos:

(TL. EI01CG.i.13) Vivenciar experiências corporais variadas e desafiadoras, superando limitações, em ambientes internos e externos.

(TL. EI01CG.i.14) Conhecer as manifestações culturais de outros povos quanto ao movimento e autocuidado do corpo, ampliando seu repertório para respeitar a diversidade.

(TL. EI01CG.i.15) Utilizar-se da linguagem corporal para expressar sentimentos e sensações, nas interações e brincadeiras.

(TL. EI01CG.i.16) Participar de jogos cooperativos, a fim de desenvolver o respeito pelo outro em suas habilidades corporais.

Os ‘Objetivos’ sugeridos para o G6 totalizam 15 (quinze), quanto aos acréscimos, repete-se o (TL. EI01CG.i.16) e diferencia-se em 02 (dois) outros, conforme se pode observar:

(TL. EI01CG.i.17) Colaborar com o planejamento docente para criação de jogos e brincadeiras inclusivos que respeitem a diversidade da turma.

(TL. EI01CG.i.18) Participar de eventos lúdicos, reconhecendo-se e representando um grupo.

Ao se pensar na Educação Infantil como oportunidade para integrar as diversas áreas de conhecimento por meio de ‘Campos’ e ‘Objetivos’ em favor de uma aprendizagem globalizante para a criança, a Educação Histórica pode e deve se fazer presente no Campo Corpo, Gestos e Movimentos e ao se verificarem os ‘Objetivos’ gerais e os aqui adicionados pela REME/TL, observa-se que o contato com manifestações culturais pode ser tanto do passado quanto do presente, apontando as mudanças, permanências e diferenças, bem como, a valorização da diversidade que se faz presente em todos os tempos. É possível, por meio de práticas com vistas à aprendizagem histórica, implementar brincadeiras e jogos coletivos de todos os tempos, viabilizando formas para que meninos e meninas expressem seus sentimentos, suas sensações e desenvolvam o respeito pelo outro e pelo saber do outro, compreendendo as “formas como são produzidos os saberes, permitindo que ele se aproprie e/ou construa processos pelos quais esses saberes possam ser aprendidos” e ainda proporcionando “possibilidades abertas aos professores, sujeitos que ensinam, de estabelecerem novas relações com os saberes a serem ensinados” (SCHMIDT; GARCIA, 2011, p. 69). Além de brincadeiras do passado e do presente, outras maneiras de se oportunizar à criança o contato com outros saberes e a

construção do seu próprio saber, exercendo o movimento do corpo, seria organizar caminhadas a marcos históricos próximos à instituição ou visitas utilizando outros meios de locomoção aos patrimônios históricos de seu entorno.

Para o Campo de Experiências Traços, Sons, Cores e Formas, são sugeridos 8 (dezoito) Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento, dos quais 11 (onze) são cópias do CRMS e 07 (sete) foram anexados. O G5 e o G6 compartilham dos mesmos 'Objetivos', observando-se pequena diferença na redação do (TL. EI01TS.i.18), porém pretendendo a mesma interpretação:

(TL. EI01TS.i.12) Vivenciar experiências com artes plásticas utilizando diversos suportes e matérias.

(TL. EI01TS.i.13) Desenvolver a criatividade a partir de vivências de autoria na criação de desenhos, modelagens, releituras, teatro, ...

(TL. EI01TS.i.14) Contemplar o silêncio em ambientes externos, como forma de perceber os sons do entorno, desenvolvendo a percepção sensível na escuta.

(TL. EI01TS.i.15) Explorar instrumentos musicais, produzindo os sons e criando novas possibilidades sonoras.

(TL. EI01TS.i.16) Reproduzir sons do ambiente externo como: dos pássaros, ventos, chuva, folhas, entre outros, em situações de conto e reconto de histórias.

(TL. EI01TS.i.17) Explorar equipamentos midiáticos para apreciação sonora e visual, ampliando seu conhecimento de mundo a partir das possibilidades tecnológicas.

(TL. EI01TS.i.18) Participar e contemplar exposições de trabalhos de sua autoria, assim como de outras crianças.

O mundo das Artes, quer sejam elas plásticas, desenhos, teatros, músicas é sempre um rico campo a ser explorado historicamente, pois como afirma Cooper (2012, p. 153-154) "Isto também desenvolve a imaginação, um aspecto do pensamento em desenvolvimento das crianças que é algumas vezes ignorado". O trabalho com a Arte na Educação Infantil contribui para o desenvolvimento de habilidades interculturais que perpassam o tempo e auxiliam no combate aos preconceitos e numa melhor compreensão da vida.

O Campo de Experiências 'Escuta, Fala, Pensamento e Imaginação' da REME/TL, apresenta 25 (vinte e cinco) Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento para o G5, conservando 11 (onze) dos propostos pelo CRMS e acrescentando 14 (catorze) como dispostos abaixo:

(TL. EI01EF.i.12) Desenvolver a fala usando linguagem mais elaborada, a partir da interação com o adulto e com outras crianças e ainda na vivência com filmes e/ou documentários, em diferentes contextos.

- (TL. EI01EF.i.13) Participar de brincadeiras de faz de conta envolvendo práticas de escrita do contexto social.
- (TL. EI01EF.i.14) Conviver com a cultura escrita (poemas, poesias, músicas, textos coletivos, dentre outros) no espaço educativo.
- (TL. EI01EF.i.15) Participar de rodas de conversa, comunicando-se por meio de fala ou gestos
- (TL. EI01EF.i.16) Visitar ambientes em que a cultura escrita esteja disponível para contemplação.
- (TL. EI01EF.i.17) Contemplar imagens impressas, como: animais, objetos, meios de transporte, natureza, ... conhecendo os nomes oralizados pelos adultos e apresentados em contextos de escrita.
- (TL. EI01EF.i.18) Desenvolver o pensamento, a imaginação e a criatividade a partir de vivências com outras crianças, com objetos, brinquedos, em diferentes ambientes.
- (TL. EI01EF.i.19) Brincar com materiais não-estruturados desenvolvendo o pensamento, a imaginação e a criatividade.
- (TL. EI01EF.i.20) Participar de registros coletivos, fazendo uso da escrita não convencional.
- (TL. EI01EF.i.21) Compreender o uso social do caderno, na função de portador de sua escrita (escrita espontânea), fazendo uso para seus registros.
- (TL. EI01EF.i.22) Elaborar narrativas individualmente ou em grupo compreendendo que é um sujeito singular e pertencente a um grupo social.
- (TL. EI01EF.i.23) Participar dos momentos de oralidade, apresentando suas vivências bem como o que já conhecem do patrimônio cultural, enunciando suas possibilidades para novas aprendizagens.
- (TL. EI01EF.i.24) Compreender a escrita nas ações do adulto no papel de escriba em diferentes contextos.
- (TL. EI01EF.i.25) Conhecer as letras, em escritas espontâneas, não convencionais, compreendendo a escrita como sistema de representação da língua.

Para as crianças do G6, este Campo de Experiência traz 24 (vinte e quatro) 'Objetivos' e adiciona 13 (treze), alguns se repetem em relação ao G5 e os mencionados abaixo são colocados com uma redação pouco diferenciada:

- (TL. EI01EF.i.12) Fazer uso da linguagem mais elaborada, a partir da interação com o adulto e com outras crianças.
- (TL. EI01EF.i.13) Participar de práticas de escrita (individual e coletiva) do contexto social, como: bilhetes, convites, diários, anúncios, ...
- (TL. EI01EF.i.15) Participar de rodas de conversa, promovidas para avaliação das vivências e levantamento das propostas, organizando registros deste diálogo.
- (TL. EI01EF.i.16) Visitar ambientes em que a cultura escrita esteja disponível para contemplação, registrando suas percepções.
- (TL. EI01EF.i.17) Compreender o uso social do caderno, na função de portador de sua escrita (escrita espontânea), fazendo uso das linhas, das margens e das páginas.

Os 'Objetivos' de ambos os grupos (G5 e G6) ressaltam a importância da fala e da escrita espontânea que podem ser desenvolvidas em contextos prazerosos de atividades como roda de conversas, filmes, brinquedos, brincadeiras e narrativas. O 'Objetivo' (TL. EI01EF.i.14), ao tratar do contato que a criança deve ter com a cultura escrita, e os 'Objetivos' (TL. EI01EF.i.22) e (TL. EI01EF.i.23) ao propor o trabalho com

narrativas e com o patrimônio cultural, abrem uma porta para a inserção da aprendizagem histórica considerando que:

As crianças deveriam, por exemplo, compreender que as pessoas têm necessidades, pontos de vista e culturas diferentes [...] usar a conversa para organizar, sequenciar, e clarear ideias, sentimentos, eventos; recontar narrativas em sequência e compreender como a informação pode ser encontrada em textos de não-ficção para responder perguntas, tais como: onde, quem, por que, quando; olhar mais de perto para semelhanças e diferenças (COOPER, 2012, p. 154).

Como sugere a autora, uma roda de conversa, o contato com textos históricos de não-ficção, narrativas que podem ser referentes ao passado, o incentivo ao reconto dessas narrativas, as informações que esses textos e narrativas trazem, podem responder a muitas perguntas que permeiam a mente das crianças e ainda levá-las ao exercício de criar suas próprias respostas a partir dos fatos e de sua vivência, estabelecendo conexões com sua própria vida e com as práticas dos grupos sociais nos quais estão imersas.

O último Campo de Experiências ‘Espaços, Tempo, Quantidades, Relações e Transformações nas Orientações Curriculares da REME/TL para o G5 é composto por 23 (vinte e três) Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento dos quais outros 12 (doze) foram anexados:

(TL. EI01ET.i.12) Fazer uso dos brinquedos de montagem (encaixar, empilhar, ...) construindo formas mais elaboradas.

(TL. EI01ET.i.13) Explorar recursos tecnológicos e midiáticos para ampliar as possibilidades de aprendizagem.

(TL. EI01ET.i.14) Brincar com materiais não-estruturados classificando por suas propriedades (textura, tamanho, temperatura, som, espessura, entre outras), criando e recriando novas funções para o material.

(TL. EI01ET.i.15) Explorar, classificar e brincar com as formas geométricas tridimensionais e relacionar com a figura plana.

(TL. EI01ET.i.16) Compreender o mundo sociocultural a partir de sua família, os costumes e tradições, ampliando a compreensão para outros contextos sociais.

(TL. EI01ET.i.17) Investigar os fenômenos atmosféricos (chuva, sol, vento, calor e frio) e desenvolver experimentos.

(TL. EI01ET.i.18) Descrever os percursos que fazem: casa/unidade de ensino, identificando ruas e bairros.

(TL. EI01ET.i.19) Investigar as transformações em experimentos científicos e registrar as observações usando escrita espontânea e não convencional.

(TL. EI01ET.i.20) Conviver com números que fazem parte da vida, marcação de dias, semana, mês, ano, aniversário, números de casa, telefone, calçados, roupa,

(TL. EI01ET.i.21) Brincar, conhecendo o conceito de distância, fazendo uso de fitas métricas, réguas, barbantes, cordas, entre outros ...

(TL. EI01ET.i.22) Consultar em fontes bibliográficas diversos temas a fim de ampliar seu conhecimento das formas de acesso às informações: impressa e digital.

(TL. EI01ET.i.23) Resolver problemas matemáticos a partir do uso de material concreto, levantando hipótese e desenhando os resultados.

Considerando que 7 (sete) dos 12 (doze) ‘Objetivos’, possuem uma redação um pouco diferenciada na proposta para o G6, apontando algumas vezes para uma abordagem um pouco distinta, optou-se em relacioná-los abaixo:

(TL. EI01ET.i.12) Fazer uso dos brinquedos de montagem (encaixar, empilhar, ...) construindo formas a partir de temáticas, ampliando possibilidades na criação.

(TL. EI01ET.i.18) Conhecer e nomear: endereços de casa e unidade de ensino, bairros e cidades.

(TL. EI01ET.i.19) Investigar as transformações em experimentos científicos e registrar as observações usando escrita espontânea.

(TL. EI01ET.i.20) Conviver com números que fazem parte da vida, marcação de dias, semana, mês, ano, aniversário, números de casa, telefone, calçados, roupa, elaborando e resolvendo situações problema.

(TL. EI01ET.i.21) Brincar, conhecendo o conceito de distância, fazendo uso de fitas métricas, réguas, barbantes, cordas, entre outros, registrando essas vivências.

(TL. EI01ET.i.22) Consultar em fontes bibliográficas diversos temas a fim de ampliar seu conhecimento de mundo.

(TL. EI01ET.i.23) Resolver problemas matemáticos a partir do uso de material concreto, levantando hipóteses e registrando os resultados por meio de desenho e/ou escrita.

O professor da Educação Infantil atento à relevante contribuição que a aprendizagem histórica possui na formação do pensamento histórico da criança, conseguirá vislumbrar oportunidades de desenvolvê-lo por meio dos recursos tecnológicos e midiáticos sugeridos pelo ‘Objetivo’ (TL. EI01ET.i.13), pois são ferramentas que facilitam o acesso e a interpretação de fontes históricas de maneira interativa, enriquecendo o ambiente educacional e isso pode ser oferecido por meio de seleção de vídeos, trechos curtos de filmes, exploração de imagens, visitas virtuais a museus e outros locais históricos, contemplando conjuntamente o ‘Objetivo’ (TL. EI01ET.i.16) pois favorece a compreensão do mundo sociocultural da criança, de sua família e da comunidade como um todo, pois “nosso conhecimento do mundo não é nunca um conhecimento instantâneo, e nos traz, quer queira, quer não, alguma concepção substantiva do passado” (LEE, 2011, p. 25-26). A tecnologia e as mídias, quando bem utilizadas, podem estabelecer uma ponte ligando o passado e o presente, para que o educador juntamente com as crianças possa levantar hipóteses, fazer análises, comparações e aplicações à vida prática.

O 'Objetivo' (TL. EI01ET.i.18) que trata do conhecimento do percurso que a criança faz para a escola, da sua rua, bairro e cidade onde reside, pode ser muito bem explorado pelas turmas pré-escolares no contexto do levantamento histórico dessa rua, desse bairro, dessa cidade, dos marcos que encontram no trajeto para a unidade infantil que frequentam, e esse conhecimento pode ser construído por meio de roda de conversas, registros de desenhos e fotografias, narrativas da família, de pessoas mais antigas, passeios, pois "o importante não é aprender História, isto é, aprender o conteúdo da História, o importante é saber como, dos feitos, surge a História" (SCHMIDT, 2011, p. 84). Para conhecer como foram constituídas essas histórias da rua, do bairro e da cidade - e outras histórias, pode-se recorrer também ao contato com as fontes bibliográficas referentes ao tema, conforme proposto pelo 'Objetivo' (TL. EI01ET.i.22).

A Educação Histórica engloba o trabalho com o tempo e os "adultos trabalhando com crianças pequenas sempre as ajudaram a explorar o passado e a passagem do tempo" (COOPER, 2012, p. 151). Na Educação Infantil, as crianças são, desde muito cedo, envolvidas em questões referentes ao tempo – dia, semana, mês, ano, aniversário, estações do ano – e essas situações favorecem a aprendizagem histórica, pois o tempo é uma dimensão fundamental da História, ciência que estuda exatamente as narrativas do passado dentro de um determinado intervalo, logo a noção temporal sugerida pelo 'Objetivo' (TL. EI01ET.i.20), embora não dentro de um contexto histórico, tal procedimento auxiliaria as crianças na interiorização desse conceito e em sua aplicação para a formação da consciência histórica.

A BNCC/2018, embora estabeleça os Campos de Experiências e os Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento, apresenta por meio deles o que fazer, porém, não como fazer. Ao se abordar o CRMS/2019, observa-se que lhe foi acrescido o campo 'Ações Didáticas' direcionando as práticas a serem aplicadas para se atingir os 'Objetivos' propostos e, dessa forma, impor um certo controle e reduzir ainda mais a liberdade do professor na promoção de vivências significativas para as crianças no processo de seu desenvolvimento e aprendizado. Ao se consultarem as Orientações Curriculares da REME /TL/2019 (Caderno I - Educação Infantil), nota-se que, ao findar dos 'Objetivos' de cada Campo de Experiências, para todos os seis (06) Grupos nos quais se subdividem essa etapa da educação, são determinadas dezenas de "Metodologias para a aprendizagem e desenvolvimento das crianças" a serem

adotadas pelos professores dos CEIs e Escolas da Infância, como nos exemplos que seguem:

- Organizar o espaço educativo com ambientes temáticos de maneira que as crianças possam escolher as atividades que queiram realizar e trabalhar em pequenos grupos, como: supermercado, computadores, salão de beleza, consultórios, marcenarias, entre outros.
- No espaço educativo ou no espaço externo, promover o desenvolvimento de receitas com a observação atenta das crianças e a participação das mesmas na produção do alimento, dando atenção aos alimentos que menos aparecem no gráfico das preferências.
- Vivências de escrita (espontânea e não convencional) para expressar ideias, desejos e sentimentos em atividades como: Diário de vida, bilhete, carta, cartazes, entre outras.
- Uso de alfabeto móvel: manuseio, classificação, montagem das letras do nome, montagem de palavras que estejam associadas a vivências, entre outras. Ampliando o conhecimento da representação da língua por meio de um sistema alfabético, com vivências alternando em momentos coletivos e individuais nas montagens.
- Vivências de iniciação à pesquisa, utilizando ferramentas de conhecimento e instrumentos de registro e comunicação, como lanterna, lupa, máquina fotográfica, gravador, filmadora, projetor, computador e celular. (Orientações Curriculares da REME, p. 282-291, 2019)

Verifica-se, por meio dos poucos exemplos e entre as muitas metodologias propostas pelo documento, uma certa restrição à liberdade das instituições e do profissional da Educação Infantil quanto à organização das ações didáticas a serem implementadas na escola da infância; pois o que se percebe é que há claramente a intenção de se direcionarem a elaboração e a execução do plano de trabalho, o que condiz, por parte do poder público, com uma atitude padronizadora e controladora das práticas educativas.

O documento é finalizado com uma abordagem sobre a avaliação da aprendizagem, anunciada como um instrumento de ressignificação da prática pedagógica visando ao seu aperfeiçoamento, quando é ratificado o que vem sendo apregoadado pela BNCC e CRMS que indicam a observação e os registros como meios de avaliação sem a função de promoção da criança. Na sequência, aprofunda, em relação aos documentos anteriores, as diversas transições pelas quais as crianças passam no decorrer dessa etapa do ensino a saber: transição da casa para instituição; transição no interior da instituição - de um grupo para outro - transição da creche para a pré-escola – considerando que, neste município, boa parte da pré-escola é oferecida nas Escolas do Ensino Fundamental - e a transição da pré-escola para o Ensino Fundamental. Ressalta-se que todo esse movimento de transição que ocorre nessa

fase da infância, deve ser conduzido da forma menos abrupta possível, sempre permeado por acolhimento e atenção.

4.2.1 - Aprendizagem Histórica na Educação Infantil em análise: BNCC, CRMS e Orientações Curriculares da REME de Três Lagoas

Nesta produção acadêmica, deteve-se até o presente momento na interação do conceito e na importância da aprendizagem histórica visando à formação da consciência histórica desde a Educação Infantil, com enfoque no último grupo etário, o das crianças pequenas ou pré-escolares; além disso, buscou-se verificar como esse conceito vem se fazendo presente na estrutura curricular dessa etapa da Educação Básica. Com esse intuito, procura-se, ao longo dessa investigação, apresentar de forma descritiva o conteúdo dos últimos documentos considerados norteadores dessa etapa do ensino, apontando lacunas e possibilidades de inserção da Educação Histórica.

Concebendo a BNCC como o documento atual que orienta a organização curricular de todas as instituições infantis públicas e privadas do país, considerando que o Estado de MS adotou na íntegra todos os Campos de Experiências e Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento por ela propostos acrescentando outros, e reiterando que o Município de Três Lagoas na elaboração da Orientações Curriculares da REME também partilhou do mesmo conteúdo elaborado pelo Estado, somando-se a ele outros 'Objetivos'; consente-se que, ao se estabelecerem categorias de análise documental para essa última versão – a municipal – se estará também contemplando o que fora anteriormente previsto em nível estadual e nacional e a isso se propõe a partir de agora.

A Análise Documental empregada, neste estudo, é frequentemente utilizada nas áreas das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas em processos de investigação científica, pois faz uso de procedimentos técnicos e científicos próprios, com o intuito de examinar e compreender o teor de excertos de documentos ou documentos completos, a fim de se obterem informações pertinentes aos objetivos da pesquisa em curso. Segundo Bardin (2016, p.45), "O analista é como um arqueólogo. Trabalha com vestígios: os 'documentos' que pode descobrir ou suscitar." A citada autora, apresenta como definição para a Análise Documental:

[...] Uma operação ou um conjunto de operações visando representar o conteúdo de um documento sob uma forma diferente da original, a fim de facilitar, num estado ulterior, a sua consulta e referência (CHAUMIER, 1989 *apud* BARDIN, 2016, p. 51).

A análise documental por meio da análise de conteúdo, de acordo com Bardin (2016), constitui-se a partir das seguintes etapas:

- a) pré-análise: nesta primeira etapa, o pesquisador/a promove organização do material, leitura flutuante, escolha e seleção dos documentos, formulação das hipóteses e/ou objetivos e elaboração dos indicadores que fundamentem a interpretação final;
- b) exploração do material: nesta etapa, o pesquisador/a realiza um estudo aprofundado dos documentos, direcionando pelas hipóteses referenciais teóricas e pelos indicadores que orientarão a interpretação dos resultados e a escolha de categorias;
- c) tratamento dos resultados: na última etapa, o pesquisador realiza interpretação, reflexão e inferências com base nos documentos, estabelecendo relações com intuito de desvendar o conteúdo efetivo e o conteúdo latente que os documentos possuem.

Instruídas por esses princípios, retomam-se as Orientações Curriculares da REME /TL/2019 e, a partir de cada Campo de Experiência, após intensivo estudo, extraem-se dos Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento excertos que podem estar associados à Aprendizagem Histórica e à formação da consciência histórica; nomeado por Bardin (2016), como 'Unidade de Contexto':

A unidade de contexto serve de unidade de compreensão para codificar a unidade de registro e corresponde ao segmento da mensagem, cujas dimensões (superiores às da unidade de registro) são ótimas para que se possa compreender a significação exata da unidade de registro. Esta pode, por exemplo, ser a frase para a palavra e o parágrafo para o tema (BARDIN, 2016, p.137).

A seleção das Unidades de Contexto ocorreu a partir das leituras flutuantes realizadas junto ao documento da REME /TL, por meio de recortes dos textos originais (os Objetivos) que, como afirma Bardin (2016), trechos que saltaram aos olhos ao sugerirem uma relação com o objeto investigado. Seguindo a sequência proposta pela análise de conteúdo, foi retirada desses excertos a sua essência, resumindo-a ora em nível semântico, ora em nível linguístico, em expressões organizadas por tema ou

palavra, chamados nesse processo de categorização de 'Unidade de Registro', que compreende:

A unidade de significação codificada e corresponde ao segmento de conteúdo considerado unidade de base, visando a categorização e a contagem frequencial. A unidade de registro pode ser de natureza e de dimensões muito variáveis. Reina certa ambiguidade no que diz respeito aos critérios de distinção das unidades de registro. Efetivamente, executam-se certos recortes a nível semântico, por exemplo, o "tema", enquanto que outros são feitos a um nível aparentemente linguístico, como a "palavra" ou a "frase" (BARDIN, 2016, p. 134).

A Unidade de Registro é a menor parte do conteúdo, tem como propósito condensar a principal ideia do recorte textual. Conforme os quadros dispostos adiante, se pode observar que as Unidades de Contexto selecionadas conduziram a 5 (cinco) Unidades de Registro as quais também foram elencadas como Eixos temáticos para a categorização final, sendo elas: Identidade; Interação; Diversidade Cultural; Narrativa e Noção de tempo. Realizados todos esses movimentos requisitados pela análise de conteúdo adotada neste trabalho, chegou-se à finalidade desse processo que são as categorias finais, a fim de que se ofereçam subsídios para as respostas que se buscam nessa investigação, a saber, como se dá a constituição da aprendizagem histórica com vistas à formação da consciência histórica nesses documentos. Bardin (2016, p. 147), acentua que:

A categorização é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto por diferenciação e, em seguida, por reagrupamento seguindo o gênero (analogia), com os critérios previamente definidos. As categorias são rubricas ou classes, as quais reúnem um grupo de elementos (unidades de registro, no caso da análise de conteúdo) sob um título genérico, agrupamento esse efetuado em razão das características comuns destes elementos.

A partir dos procedimentos, anteriormente, descritos, que foram exigidos por cada etapa da análise documental proposta, chegou-se então a 3 (três) categorias finais que consistem em:

- Categoria 1: Percepção como Sujeito Histórico;
- Categoria 2: Percepção de Conhecimento Histórico de Mundo;
- Categoria 3: Percepção de Tempo Histórico.

Na sequência, são apresentados nos quadros, os passos efetuados no movimento de categorização nesse processo de análise, com a intenção de se compararem de forma dialógica os dados obtidos e a teoria que faz o embasamento

com o propósito de se proporcionar maior compreensão do objeto de estudo na presente pesquisa.

Quadro 03 - Categoria 1: Percepção como Sujeito Histórico

OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO	UNIDADE DE CONTEXTO	UNIDADE DE REGISTRO
(MS.EI03EO02. s. 02)	Agir de maneira independente, com confiança	Identidade
(MS.EI03EO03. s. 03)	Ampliar as relações interpessoais	Interação
(MS.EI03EO03. s. 04)	Comunicar suas ideias e sentimentos a pessoas e grupos diversos	Interação
(MS.EI03EO03. s. 05)	respeitar as características dos outros (crianças e adultos) com os quais convive.	Interação
(MS.EI03EO03. s. 06)	Manifestar interesse e respeito por diferentes culturas e modos de vida.	Interação
(MS.EI03EO03. s. 08)	Respeitar e utilizar os combinados e regras de convívio social elaborados pelo grupo.	Interação
(TL. EI01E14)	Compreender-se como sujeito fazendo escolhas individuais.	Identidade
(TL. EI01E16)	Fazer uso de nome e sobrenome para identificar-se.	Identidade
(MS.EI03CG01. s. 01)	[...] expressão de sentimentos, sensações e emoções em brincadeiras, dança, teatro e música.	Identidade
(MS. EI03TS02. s. 02)	Expressar-se livremente por meio de desenho, pintura, colagem, dobradura e escultura	Identidade
(MS. EI03TS00. n. 09)	Ampliar sua experiência de sensibilidade artística por meio das diferentes manifestações de arte	Identidade
(MS.EI03EF01. s. 01)	Expressar ideias, desejos e sentimentos sobre suas vivências.	Identidade
(MS.EI03EF06. s. 06)	Produzir suas próprias histórias orais e escritas (escrita espontânea)	Identidade
(TL. EI01EF.i.15)	Participar de rodas de conversa	Interação
(TL. EI01EF.i.18)	Desenvolver o pensamento, a imaginação e a criatividade	Identidade
(TL. EI01EF.i.21)	Elaborar narrativas individualmente ou em grupo compreendendo que é um sujeito singular e pertencente a um grupo social.	Identidade
(TL. EI01EF.i.22)	Participar dos momentos de oralidade, apresentando suas vivências bem como o que já conhecem do patrimônio cultural	Interação
(MS.EI03ET06. s. 06)	Relatar fatos importantes sobre seu nascimento e desenvolvimento, a história dos seus familiares e da sua comunidade.	Identidade
(MS. EI03ET00. n. 09)	construir sua identidade pessoal e cultural.	Identidade

Fonte: Orientações Curriculares da REME /TL/2019 (Caderno I - Educação Infantil) G5 e G6 – Crianças pequenas.

Nota: Organizado pela autora.

Esse diálogo interpretativo inicia-se com a primeira Categoria de Análise, denominada “Percepção como Sujeito Histórico”, constituída por 2 (duas) Unidades de Registro/Eixo Temático: ‘Identidade e Interação’.

Estabelecer um conceito para 'Identidade' é uma tarefa complexa, pois essa temática é alvo de constantes debates na área das Ciências Humanas e Sociais. Porém será adotada neste estudo a concepção de Identidade defendida por Rösen (2015) e Dubar (2005) como sendo um processo de construção diária efetivada pelo indivíduo, por intermédio de suas narrativas históricas advindas de suas experiências vivenciadas em sociedade.

[...] Ora, a identidade humana não é dada, de uma vez por todas, no nascimento: ela é construída na infância e, a partir de então, deve ser reconstruída no decorrer da vida. O indivíduo jamais se constrói sozinho: ele depende tanto dos juízos dos outros quanto de suas próprias orientações e autodefinições (DUBAR, 2005, p. 25).

Partindo dessa premissa, declara-se que a Identidade não é imutável, não nasce definida, vai se constituindo e se transformando ao longo da vida a partir das vivências nos diferentes espaços – família, escola, grupos sociais – e de seus contributos quanto a valores, sentimentos, tradições, saberes e relações estabelecidas pelo sujeito em seu meio.

Quanto à 'Interação', a segunda Unidade de Registro desta Categoria, pode-se afirmar, mediante a reflexão sobre Identidade, que estão intimamente ligadas uma à outra, pois a Identidade se constrói simultaneamente com as Interações que são experienciadas nos múltiplos ambientes em que se vive, e as crianças, nesses movimentos de Interações, organizam modos de significação próprios que contribuem para seu autoconhecimento e desenvolvimento.

Para Dubar (2005), o processo de elaboração da Identidade ocorre em função das Interações nos contextos sócio-históricos, culturais e psicológicos. Conforme citação desse autor, o indivíduo não se constrói sozinho, mas a composição do seu 'eu' é resultante do entrelaçamento de suas próprias orientações com as orientações do outro. No ambiente institucional infantil, as Interações acontecem do momento em que a criança chega até o momento em que ela vai embora, proporcionando descobertas e aprendizagens significativas, gerando a construção de conhecimentos não somente sobre si e os outros, mas sobre o mundo, conhecimentos esses que se estendem e se potencializam para além dos muros da escola.

A construção da Identidade que ocorre associada aos momentos de Interação é o que direciona a criança a desenvolver sua "Percepção como Sujeito Histórico". Se o currículo da Educação Infantil contemplar, em suas práticas diárias, atividades que

promovam: ‘Elaborar narrativas individualmente ou em grupo’; Compreender-se como sujeito fazendo escolhas individuais’; ‘Expressar ideias, desejos e sentimentos sobre suas vivências’; ‘Participar de rodas de conversa’; ‘Respeitar as características dos outros [...] com os quais convive’; verificar-se-á que a criança se compreenderá como um sujeito constituído dentro de um contexto histórico e, ao mesmo tempo, como protagonista de sua própria História e da História da humanidade, reconhecendo assim, sua identidade histórica:

A formação da identidade é, pois, uma das funções mais importantes, se não a mais importante de todas, do pensamento histórico na vida prática de cada época. [...] A identidade é o retorno das identificações ao sujeito de que se identifica. O sujeito não se perde na multiplicidade das identificações. Pelo contrário. Ele se constitui nelas e por elas, forjando assim suas características individuais (RÜSEN, 2015, p. 260-261).

Reconhece-se que a “Percepção como Sujeito Histórico” é de fundamental importância para a formação da consciência histórica na perspectiva da aprendizagem histórica. Estimular a criança a se comunicar – por meio da oralidade, das manifestações artísticas e das brincadeiras - e comunicar-se com o outro respeitando suas diferenças, conforme os indicativos ‘Identidade e Interação’, são práticas condizentes ao processo de construção do pensamento histórico na infância. No entanto, é válido enfatizar que o olhar do professor/a para a categoria explicitada, seu desejo e determinação em promover a formação da consciência histórica nas crianças é o que o levará às escolhas de ações didáticas que favoreçam a criança a conhecer a si mesma, aos seus pares e ao mundo que a cerca, contribuindo para que se compreenda enquanto sujeito histórico.

Abaixo, segue o segundo quadro desse processo de estudo, que traz a segunda categoria de análise, intitulada de “Percepção de Conhecimento Histórico de Mundo” resultante de duas Unidades de Registro/Eixos temáticos: “Diversidade Cultural” e “Narrativa”.

Quadro 04 - Categoria 2: Percepção de Conhecimento Histórico de Mundo

OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO	UNIDADE DE CONTEXTO	UNIDADE DE REGISTRO
(MS.EI03EO01. s. 01)	[...] as pessoas têm diferentes sentimentos, necessidades e maneiras de pensar e agir	Diversidade Cultural
(MS.EI03EO03. s. 05)	[...] respeitar as características dos outros (crianças e adultos) com os quais convive.	Diversidade Cultural
(MS.EI03EO03. s. 06)	Manifestar interesse e respeito por diferentes culturas e modos de vida.	Diversidade Cultural

(MS.EI03EO03. s. 12)	[...] identificando e respeitando semelhanças e diferenças.	Diversidade Cultural
(TL. EI01E17)	Ampliar o conhecimento de mundo	Diversidade Cultural
(MS.EI03CG02. s. 02)	[...] escuta e reconto de histórias.	Narrativa
(MS. EI03CG00. n. 07)	Participar de práticas culturais que envolvam atividades e brincadeiras tradicionais	Diversidade Cultural
(TL. EI01CG.i.14)	Conhecer as manifestações culturais de outros povos	Diversidade Cultural
(TL. EI01CG.i.17)	[...] jogos e brincadeiras inclusivos que respeitem a diversidade da turma.	Diversidade Cultural
(MS. EI03TS00. n. 04)	[...] escutar e apreciar diferentes gêneros musicais de artistas locais, regionais, nacionais e internacionais	Diversidade Cultural
(MS. EI03TS00. n. 05)	Dançar ao som de músicas variadas, de diferentes regiões e grupos culturais.	Diversidade Cultural
(MS. EI03TS00. n. 10)	Conhecer e apreciar as expressões artísticas de diferentes povos, frequentando ambientes em que as manifestações culturais e artísticas estejam presentes.	Diversidade Cultural
(TL. EI01TS.i.17)	Explorar equipamentos midiáticos para apreciação sonora e visual, ampliando seu conhecimento de mundo.	Diversidade Cultural
(MS.EI03EF03. s. 03)	Escolher e folhear livros, procurando orientar-se por temas e ilustrações	Narrativa
(MS.EI03EF04. s. 04)	Recontar histórias ouvidas	Narrativa
(MS.EI03EF08. s. 08)	Selecionar livros e textos para a leitura de um adulto e/ou para sua própria leitura	Narrativa
(MS. EI03EF00. n. 10)	Ouvir, narrar, encenar, apreciar histórias e diferentes textos literários	Narrativa
(TL. EI01EF.i.22)	[...] apresentando o que já conhecem do patrimônio cultural.	Diversidade Cultural
(MS. EI03ET00. n. 09)	Identificar os papéis sociais nos grupos de convívio, dentro e fora da escola	Diversidade Cultural
(MS. EI03ET00. n. 10)	Familiarizar-se com as diversas manifestações culturais da sua cidade/região, apropriando-se dos costumes, crenças, tradições e com as produções do patrimônio cultural da humanidade.	Diversidade Cultural
(TL. EI01ET.i.16)	Compreender o mundo sociocultural a partir de sua família, os costumes e tradições, ampliando a compreensão para outros contextos sociais.	Diversidade Cultural
(TL. EI01ET.i.22)	Consultar em fontes bibliográficas diversos temas a fim de ampliar seu conhecimento de mundo.	Narrativa

Fonte: Orientações Curriculares da REME /TL/2019 (Caderno I - Educação Infantil), G5 e G6 – Crianças pequenas

Nota: Organizado pela autora.

Em relação a Unidade de Registro “Diversidade Cultural”, essa é uma temática que emerge no contexto atual como pauta de crescente debate entre os estudiosos, levando-se em conta que as diferenças culturais representam um grande desafio, pois se pertence a um mundo globalizado, onde a diversidade aumenta e se manifesta em diversos âmbitos sociais. A escola de uma forma geral e a da infância, em particular,

são ambientes onde estão presentes pessoas oriundas de diversas culturas, se tornando-se espaços propícios para a integração e a exploração do tema com intuito de promover o respeito à diversidade. Diante dessa realidade, Candau (2014) defende uma educação intercultural, afirmando que:

A Educação Intercultural parte da afirmação da diferença como riqueza. Promove processos sistemáticos de diálogo entre diversos sujeitos – individuais e coletivos –, saberes e práticas na perspectiva da afirmação da justiça – social, econômica, cognitiva e cultural – assim como da construção de relações igualitárias entre grupos socioculturais e da democratização da sociedade, através de políticas que articulam direitos da igualdade e da diferença (CANDAU, 2014, p. 1).

Segundo Candau (2014), a intercultural promove uma educação para o reconhecimento do outro, para o diálogo entre os diferentes grupos sociais e culturais, pois como foram relacionadas as Unidades de contexto: ‘as pessoas têm diferentes sentimentos, necessidades e maneiras de pensar e agir’, deve-se ‘manifestar interesse e respeito por diferentes culturas e modos de vida’, ‘identificando e respeitando semelhanças e diferenças’ e desta forma ‘ampliar o conhecimento de mundo’. A promoção de atividades de interação nas instituições infantis, entre crianças, entre crianças e adultos de origens e culturas diferentes leva a ações que, quando bem mediadas, minimizarão o preconceito e o abismo cultural muitas vezes existentes na sociedade.

Denominou-se “Narrativa” a segunda Unidade de Registro da categoria 2 (dois), que parte de trechos como: ‘Escuta e reconto de histórias’, ‘Escolher e folhear livros, procurando orientar-se por temas e ilustrações’, ‘Ouvir, narrar, encenar, apreciar histórias e diferentes textos literários’. Considerando que a “Narrativa” compreende o relatar de eventos ficcionais e não ficcionais, seguindo uma sequência de fatos ligados entre si; que pode ser explorada por meio da escrita espontânea, da oralidade, de ilustrações ou da combinação de todas elas, que promovem a exploração de elementos como espaço, tempo personagens, enredo. A prática desse exercício, que é bastante comum na Educação Infantil, muito colaboraria para a inserção da aprendizagem histórica visando à formação de uma consciência histórica.

Ao se analisar a categoria “Percepção de Conhecimento Histórico de Mundo” não se pode deixar de salientar que o planeta Terra, com sua dimensão gigantesca, se tornou alcançável pelo simples apertar de um botão, esse é um dos impactos das tecnologias da informação e comunicação sobre a vida das atuais gerações. Numa

sociedade que se diz globalizante, em poucos segundos, tem-se acesso às culturas de povos que vivem do outro lado do mundo. Porém ao se olhar em volta, percebe-se que não se precisa ir tão longe para se reconhecer o multiculturalismo em que se está imerso: comunidades de refugiados, indígenas, negros, ciganos, entre outros grupos minoritários, estão a todo tempo presentes nas escolas e demais espaços sociais. A questão que desponta é se a população está preparada ou se estão preparando devidamente as crianças para lidarem com a multiplicidade cultural, que se torna crescente a cada dia.

Desenvolver uma “Percepção de Conhecimento Histórico de Mundo” é de suma importância para o momento em que se vive e perpassa pela diversidade cultural e pelas narrativas. O trabalho com narrativas já faz parte do currículo da Educação Infantil, na verdade, ocupa um lugar primoroso nessa fase da vida das crianças, porém se deseja defender não apenas as narrativas literárias de ficção, mas também as narrativas históricas, como uma maneira de ensinar e aprender histórias reais, pois “conhecer outras histórias amplia o repertório daquele que toma contato com elas e permite vislumbrar outras formas de lidar com questões contemporâneas” (SANTOS, 2016, p.122). O dia a dia na escola infantil já traz consigo vivências para as crianças que podem possibilitar um novo olhar para o meio social e cultural e o desenvolvimento de uma sensibilidade para o que é diferente. Oportunizar o contato com outros grupos sociais e culturais, outros modos de vida e costumes pode partir exatamente de uma narrativa histórica, pois:

Uma história, [...] pode ser ampla em profundidade. Ela pode ser sobre uma pessoa, sobre grupos sociais, movimentos econômicos ou políticos, locais, nacionais ou globais. Historiadores têm seus próprios interesses: histórias das mulheres, história dos afrodescendentes, a história da infância, a história de uma determinada classe, [...]. E já que a História é uma disciplina abrangente, que inclui todos os aspectos da vida, há histórias de música, arte, ciência, religião, histórias geográficas, história esportiva (COOPER, 2012, p. 18).

As narrativas históricas, segundo a autora, são completamente abrangentes, podem ser selecionadas a partir dos interesses da turma, das curiosidades que surgem no cotidiano da escola, dos questionamentos que fluem nos momentos de interação como roda de conversa e brincadeiras. Elas ampliam o conhecimento de mundo que as crianças já trazem consigo, favorecem o reconhecimento da vasta diversidade cultural existente no derredor, o que propiciará um melhor relacionamento com as pessoas e o respeito por suas diferenças.

A terceira e última categoria de análise é denominada “Percepção de Tempo Histórico” e parte da Unidade de Registro “Noção de Tempo”, conforme quadro abaixo.

Quadro 05 - Categoria 3: Percepção de Tempo Histórico

OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO	UNIDADE DE CONTEXTO	UNIDADE DE REGISTRO
(MS.EI03ET02. s. 02)	Observar e descrever mudanças.	Noção de Tempo
(MS.EI03ET04. s. 04)	Registrar medidas	Noção de Tempo
(MS.EI03ET07. s. 07)	identificar o antes, o depois e o entre em uma sequência.	Noção de Tempo
(MS.EI03ET08. s. 08)	Expressar medidas (peso, altura etc.)	Noção de Tempo
(MS. EI03ET00. n. 11)	Observar as transformações do ambiente	Noção de Tempo
(TL. EI01ET.i.18)	Descrever os percursos que fazem: casa/unidade de ensino, identificando ruas e bairros, ‘cidades’.	Noção de Tempo
(TL. EI01ET.i.20)	Conviver com números que fazem parte da vida, marcação de dias, semana, mês, ano, aniversário.	Noção de Tempo

Fonte: Orientações Curriculares da REME /TL/2019 (Caderno I - Educação Infantil), G5 e G6 – Crianças pequenas

Nota: Organizado pela autora.

O ‘Tempo’ e a História estão entrelaçados, o ‘Tempo’ é uma dimensão fundamental da História; os acontecimentos, as ações humanas são exatamente organizadas pela História em função do ‘Tempo’. Caso se pretenda como aqui se vem defendendo levar a criança a se compreender como um sujeito histórico, torna-se indispensável que ela aprenda ‘Noções de Tempo’ desde a meninice. No decorrer de desta pesquisa, demonstrou-se, por meio de relatos de experiências embasadas teoricamente, que é possível desenvolver a relação da criança com o ‘Tempo Histórico’, considerando que:

Adultos trabalhando com crianças pequenas sempre as ajudaram a explorar o passado e a passagem do tempo [...] Nós conversamos com as crianças sobre mudanças nas suas próprias vidas e nas vidas das suas famílias, por que as coisas mudam e as implicações disto; - sobre mudar de casa, um novo bebê. Nós as ajudamos a nos contar sobre eventos de suas vidas, para sequenciá-los e explica-los. Conversamos sobre as formas pelas quais o passado foi diferente – quando você era um bebê, quando a vovó era pequena. Ajudamos as crianças a medir a passagem do tempo: aniversários, estações, meses, semanas, dias. A linguagem do tempo é integral para tal conversa: antes, depois, então, agora, ontem, amanhã, na semana que vem (COOPER, 2012, p. 151).

Assim como Cooper, ao longo desse estudo, foram trazidos outros autores que defendem a capacidade da criança em desenvolver habilidades que envolvam o ‘Tempo Histórico’ e é notável que, na rotina das atividades pedagógicas executadas pelos profissionais da Educação Infantil, questões envolvendo o ‘Tempo Histórico’

estão sempre presentes, como destacado na citação da autora e em outros capítulos deste trabalho. 'Observar e descrever mudanças', 'identificar o antes, o depois e o entre em uma sequência', 'Conviver com números que fazem parte da vida, marcação de dias, semana, mês, ano, aniversário' são ações que fazem parte do trabalho dos/as professores/as das escolas infantis, cabendo apenas serem intensificadas, devidamente nomeadas e direcionadas para a Educação Histórica, o que, infelizmente, pouco acontece.

Em suma, a partir da análise efetuada, pode-se afirmar que, considerando cada Campo de Experiências proposto pelas Orientações Curriculares da REME/TL, elaboradas a partir do CRMS/2019 e da BNCC/2018, contam em torno de 102 (cento e dois) Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento elencados, dos quais foram extraídos 48 (quarenta e oito) Unidades de Contexto, o que olhando, superficialmente, parece representar que quase a metade dos 'Objetivos' propostos podem ser associados à aprendizagem histórica com vistas à formação da consciência histórica. Contudo, ao se averiguar com maior precisão, nota-se que os 48 (quarenta e oito) excertos que foram manipulados seguindo o processo de análise de conteúdo, se converteram em apenas 05 (cinco) Unidades de Registro, os quais, no movimento exigido pelo processo de análise do documento, foram convergidos a 03 (três) categorias. Em outras palavras, o conteúdo do documento parece remeter muitas vezes à Educação Histórica, devido ao seu caráter repetitivo, organizado a partir de sentenças cujas essências são muito semelhantes.

Um outro ponto importante, que merece destaque, é que os documentos municipal, estadual e nacional possuem um formato organizado em Campos de Experiências com a finalidade, segundo seus mentores, de oferecer uma aprendizagem integradora das múltiplas áreas do conhecimento. No entanto, por não apresentarem uma linguagem histórica explícita, poderão dificultar aos profissionais da Educação Infantil associar os 'Objetivos' propostos a uma real Educação Histórica, pois, somente sob o olhar da História, tornar-se-á possível desenvolver ações pedagógicas que visem à construção da consciência histórica.

Ressalta-se, todavia, que há, após a análise consumada, a presença de uma discreta abertura para a inserção da aprendizagem histórica nas Orientações Curriculares da REME /TL/2019, na Etapa da Educação Infantil, nos grupos denominados de G5 e G6, que compreende crianças pré-escolares; mas não se pode

deixar de estar consciente quanto aos desafios apontados para que possam ser superados e não sirvam de empecilho para sua inclusão.

5 - CONSIDERAÇÕES FINAIS

Assim como já ocorrera na introdução deste trabalho e para melhor expressar a experiência pessoal desta pesquisadora, mesmo considerando o fato do uso comum de uma linguagem impessoal que busque maior objetividade, segue um relato escrito em primeira pessoa.

Como inicialmente enunciado, esta pesquisa parte da minha atuação como professora, simultaneamente na Educação Infantil, no Ensino Fundamental II e no Ensino Médio com aulas de História e também com minha aproximação com a Teoria da História defendida por Rüsen e o trabalho com fontes históricas propostos por Cooper que vieram a culminar no anseio por averiguar nos documentos que estruturam o currículo da Educação Infantil - precisamente na fase pré-escolar – se contemplam a aprendizagem histórica com intuito de contribuir para a formação da consciência histórica das crianças.

Demonstrou-se brevemente a trajetória da pesquisa em Educação Histórica e, por conseguinte, notou-se que ainda se trata de um campo de investigação que caminha timidamente no Brasil, tornando-se assim um tema susceptível a muita exploração, principalmente, quando pretende-se associar a aprendizagem histórica às práticas pedagógicas na Educação Infantil, como se propôs nesse estudo.

Ao se conceituarem aprendizagem histórica e consciência histórica ao longo do trabalho, considera-se 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, 2009, p.15), e apresenta-se, com amparo teórico, a importância de sua inserção ao currículo da Educação Infantil, a fim de se oportunizar às crianças, por meio do conhecimento de si mesmas, de seus pares e do mundo a sua volta, um crescimento e desenvolvimento respaldados pela Educação Histórica, pois a criança é um sujeito histórico e necessita de se apropriar do contexto histórico, dos elementos históricos no tempo, que corroborarão a constituição de sua identidade enquanto indivíduo integrante da sociedade.

Verificaram-se, na teoria e por meio de relatos de experiências de

pesquisadores e professores junto a crianças de 4 (quatro) anos a 5 (cinco) anos e 11 (onze) meses – grupo etário ao qual se dedica essa investigação - as múltiplas possibilidades de aproximar as crianças do ‘tempo’ e do ‘conhecimento histórico’ a partir das fontes históricas e do gigantesco patrimônio cultural partilhados pela humanidade, “pois as crianças são incrivelmente capazes de recontar e modificar histórias tradicionais, por meios que integram as suas próprias experiências; isto as ajuda a dar sentido às suas vidas como parte de um contínuo da experiência humana” (COOPER, 2012, p. 154). Esses relatos demonstraram uma demanda de ações didáticas que podem ser aplicadas nessa fase do ensino, de forma a favorecer uma aprendizagem pautada numa Educação Histórica significativa.

Após se expor sucintamente o processo histórico da Educação Infantil no país, verifica-se que ela ganhara um novo status com a Constituição Cidadã de 1988, momento em que passou a ser legitimada e se tornou um direito da criança e um dever da família, da sociedade e do Estado, embora se constate também que ainda há um longo caminho a percorrer para que se concretizem de fato as conquistas alcançadas e outras pautas de lutas, de maneira a atender todas as crianças.

No processo de averiguação da legislação que estrutura e organiza, em nível nacional, a Educação Infantil para crianças pré-escolares, a fim de identificar a concepção de aprendizagem histórica, com vistas à formação da consciência histórica, procurou-se apresentar brevemente o contexto histórico da constituição de alguns documentos e, de forma descritiva e reflexiva, seu conteúdo, limitando-se às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEIs (BRASIL, 1999 e 2010) e sua revisão nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica – DCNEB (BRASIL, 2013), bem como, a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2018), a partir de seus Campos de Experiências e de seus Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento. Apurou-se que não há, no texto dos documentos nacionais supracitados, a presença explícita da História enquanto conhecimento específico, o que demonstra que não existe uma preocupação dos organizadores responsáveis pela formulação das leis que estruturam o currículo da Educação Infantil no país em garantir a inclusão da aprendizagem histórica e a formação da consciência histórica das crianças na faixa etária da pré-escola. Todavia, apesar da ausência da intencionalidade com a inserção da Educação Histórica, infere-se que existem aberturas, como se demonstrou a partir de diversas experiências práticas aplicadas, registradas e publicadas por profissionais competentes, que podem e devem ser

utilizadas pelos educadores com esse intuito.

Assim como se intencionou no início dessa investigação, procurou-se identificar que tipo de diretrizes e componentes legais estruturam a organização curricular para as crianças pré-escolares do Estado de Mato Grosso do Sul, por meio da análise do Currículo de Referência de Mato Grosso do Sul – CRMS (2019), além das Orientações Curriculares da Rede Municipal de Ensino de Três Lagoas, município pertencente a esse estado, buscando examinar a constituição da Aprendizagem Histórica em ambas legislações. Seguidamente ao levantamento histórico quanto à composição dos mencionados documentos, procedeu-se à descrição e à reflexão sobre os componentes de cada Campo de Experiências e confirmou-se que o Estado de Mato Grosso do Sul adotou, na íntegra, todos os Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento elaborados pela BNCC/2018, acrescentando a esses outros que o Município de Três Lagoas repetiu o conteúdo dos dois documentos anteriores – o nacional e o estadual – no que tange os ‘Objetivos’, complementando com outros.

É possível afirmar que o maior diferencial entre os documentos citados refere-se ao campo das denominadas ‘Ações Didáticas’, ausente na BNCC/2018 e, que foi criado pelo Estado de MS e também pelo Município de Três Lagoas, acompanhando cada Campo de Experiências, como um meio de controlar e padronizar a metodologia a ser empregada pelos educadores dos Centros Educacionais Infantis, direcionando suas escolhas e restringindo sua liberdade no que concerne a seleção de práticas educativas que sejam as mais viáveis para alcançar os ‘Objetivos e Aprendizagens’ propostos.

Tendo-se em conta que os documentos norteadores da Educação Infantil do Estado de Mato Grosso do Sul e do Município de Três Lagoas englobam todos os Campos de Experiências e Objetivos da BNCC/2018, e que se diferem nesses quesitos apenas nos acréscimos implementados no espaço dedicado aos ‘Objetivos’, concebe-se que, ao se realizar a análise de conteúdo das Orientações Curriculares da REME/TL/2019, estar-se-ia concomitantemente analisando a proposta estadual e nacional. Imbuído desse raciocínio e seguindo a análise de documento sugerido por Bardan (2016), realizou-se esse movimento que resultou em 5 (cinco) Unidades de Registro e 3 (três) Categorias.

As Unidades de Registro elencadas a partir das Unidades de Contexto que, por sua vez, foram extraídas dos Objetivos de Aprendizagem e do Desenvolvimento das Orientações Curriculares da REME/TL/2019 e que deram origem à Categoria 1,

denominada “Percepção como Sujeito Histórico”, foram ‘Identidade e Interação’. Por sua vez, a Categoria 2, “Percepção de Conhecimento Histórico de Mundo” surgiu a partir das Unidades de Registro ‘Diversidade Cultural e Narrativa’. Da Unidade de Registro ‘Noção de Tempo’, irrompera a última Categoria “Percepção de Tempo Histórico”.

A partir dos dados obtidos ao findar a análise, percebe-se quão discreta é a abertura para a inclusão da aprendizagem histórica e a construção de uma consciência histórica na pré-escola, nas Orientações Curriculares da REME/TL/2019, bem como, nos documentos estadual e nacional. Desse modo, detectaram-se lacunas que dificultam o educar a criança para pensar historicamente, considerando que “[...] um homem com um conhecimento da História estará melhor situado não mais do que um homem carente desse conhecimento, mas do que ele próprio estaria se não tivesse esse conhecimento” (LEE, 2011, p. 37). Para isso, requer-se não afastar, mas aproximar a criança do conhecimento histórico, ensiná-la a valorizar o patrimônio histórico e cultural material e imaterial deixado pela humanidade ao longo do tempo e capacitá-la para rememorar o passado e interpretá-lo de maneira a aplicar os saberes adquiridos em sua vida prática.

Compreende-se, após a análise empregada, que, assim como na BNCC/2018, o RCMS/2019 e as Orientações Curriculares da REME/TL/2019, na Etapa da Educação Infantil, mais precisamente nas determinações referentes ao grupo etário que frequenta a pré-escola, não se apresenta a História enquanto conhecimento específico, desconsiderando a importância do passado na construção do presente e na direção do futuro da criança enquanto sujeito histórico e de direito. Por conseguinte, dos 102 (cento e dois) Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento – reiterando que abrangem todos os ‘Objetivos sugeridos pela União e pelo Estado de MS -, distribuídos nos 5 (cinco) Campos de Experiências adotados pela REME/TL/2019, conseguiu-se chegar apenas a 3 (três) Categorias que, com sensibilidade, se pode associar à aprendizagem histórica e à formação da consciência histórica, o que representa uma presença pouco significativa e ainda no ‘entre linhas’, necessitando de interpretação a partir de um ponto de vista histórico para sua inserção.

Desse modo, a omissão de uma linguagem histórica no texto dos mencionados documentos representa uma forma de silenciar a História e todo seu contributo para a formação da criança. Pois o fato de não estar evidente, tende a dificultar aos educadores a correlação dos elementos históricos aos ‘Objetivos’ propostos ou, até

mesmo, à introdução de atividades que possuem potencial para a inserção da Educação Histórica, porém, sem explorá-la devidamente, sem denominá-la corretamente, o que muito acontece nas práticas diárias no chão da escola da infância, ou seja, o professor desenvolve com as crianças uma ação alusiva à aprendizagem histórica, porém não a reconhece como tal, limitando dessa forma seu alcance, profundidade e resultados.

Afinal, para se abordar o passado de forma intencional na Educação Infantil, é fundamental que ele esteja intencionalmente presente no currículo, levando-se em conta que, nessa etapa do ensino, ainda são muitos os profissionais com olhares desconfiados e desacreditados para a questão da capacidade da criança pequena de lidar com elementos do passado e a noção de tempo histórico, conforme demonstrado no decorrer desta pesquisa. Propor às crianças situações e vivências que oportunizem desvendar o passado, articular as temporalidades, dando voz a ele - o passado - por meio delas - as crianças - seria muito mais fácil e eficiente se estivesse claramente contemplado nas propostas orientadoras das práticas pedagógicas na Educação Infantil.

Partilha-se aqui um pequeno contributo para essa área de investigação, reconhecendo porém que esse tema está longe de ser esgotado e é um campo promissor para novas pesquisas. Por fim, propôs-se nesse processo investigativo averiguar se a aprendizagem histórica, com vistas à formação da consciência histórica, se faz presente nos documentos que norteiam a Educação Infantil no país, no Estado de MS e no Município de Três Lagoas, e se chega ao consentimento de que ela está contemplada de maneira muito discreta, o que desfavorece sua implementação, por isso se salienta que, apesar das lacunas que lhe servem de empecilho, é urgente sua inserção para que toda criança se identifique de fato como um sujeito histórico e de direito.

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, E. P. **O ensinado, o aprendido**: a educação histórica e a consciência histórica. 2013. 338 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2013. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/handle/ri/14561>. Acesso em: 11 set. 2023.
- ALVARENGA, T. A. de. Aprendizagem Histórica Na Infância: imaginação e saber histórico no espaço escolar do Núcleo de Educação Infantil (1988-2006). **Revista Espacialidades**, [S. l.], v. 18, n. 1, p. 52–74, 2022. DOI: 10.21680/1984-817X.2022v18n1ID26282. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/espacialidades/article/view/26282>. Acesso em: 12 jan. 2024.
- ARIÈS, P. **História social da criança e da família**. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2015.
- BARCA, I. Educação histórica : uma nova área de investigação. **História**: revista da Faculdade de Letras da Universidade do Porto, [S. l.], v. 2, 2001. Disponível em: <https://ojs.letras.up.pt/index.php/historia/article/view/5126>. Acesso em: 15 set. 2023.
- BARCA, I. Educação Histórica: uma nova área de investigação? *In*: ARIAS NETO, J. M. **Dez anos de pesquisas no ensino de história**. Londrina: Atritoart, 2005, p. 15-23.
- BARCA, I. Marcos de consciência histórica de jovens portugueses. **Currículo sem fronteiras**, v. 7, n. 1, p. 115-126, jan./jun., 2007. Disponível em: <https://biblat.unam.mx/pt/revista/curriculo-sem-fronteiras/articulo/marcos-de-consciencia-historica-de-jovens-portugueses>. Acesso em: 15 set. 2023.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Tradução: Luiz Antero Reto e Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2016.
- BASSO, I. S. As concepções de História como mediadoras da prática pedagógica do professor de História. *In*: DAVIES, N. (Org.). **Para além dos conteúdos no ensino de História**. Rio de Janeiro: EdUFF, 2001.
- BAVARESCO, P. R.; FERREIRA, A. O ensino de história na educação infantil: Um novo tempo. **Unoesc & Ciência - ACHS**, [S. l.], v. 4, n. 2, p. 207–214, 2013. Disponível em: <https://periodicos.unoesc.edu.br/achs/article/view/3664>. Acesso em: 14 set. 2023.
- BITTENCOURT, C. M. F. **O Saber Histórico na Sala de Aula**. São Paulo: Contexto, 2012.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 21 nov. 2022.
- BRASIL. **Lei 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 1990.

Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 22 nov. 2022.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Presidência da República, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 22 nov. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Brasília, DF: MEC/SEF/DPE/COEDI, 1998. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei_vol1.pdf. Acesso em: 13 set. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1999. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diretrizescurriculares_2012.pdf. Acesso em: 11 set. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil** / Secretaria de Educação Básica. – Brasília : MEC, SEB, 2010.

BRASIL. **Lei nº 12.796, de 04 de abril de 2013**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais de educação e dar outras providências. Brasília: Presidência da República, 2013. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2013/lei/l12796.htm. Acesso em: 22 nov. 2022.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Diário oficial da República Federativa do Brasil. Brasília, DF. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Relatório das contribuições que propõem a inclusão de novos objetivos de aprendizagem à etapa de escolarização. Brasília, DF. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/>. Acesso em: 21 nov. 2022.

BRAUDEL. F. **Escritos sobre a História**. Tradução: J. Guinburg e Tereza Cristina Silveira da Mota. São Paulo: Perspectiva, 2007.

BUJES, M. I. E. Educação Infantil: pra que te quero? *In: Educação Infantil pra que te quero*. (Org.). CRAIDY, C.; KAERCHIER, G. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

CAINELLI, M. A escrita da História e os conteúdos ensinados na disciplina de História no Ensino Fundamental. **Educação e Filosofia**, Uberlândia, v. 26, n. 51, p. 163–184, 2012. DOI: 10.14393/REVEDFIL.issn.0102-6801.v26n51a2012-p163a184. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/EducacaoFilosofia/article/view/7666>. Acesso em: 5 jan. 2024.

CANDAU, V. M. **Concepção de educação intercultural**. Rio de Janeiro: Departamento de Educação, Editora PUC-Rio, 2014.

COOPER, H. **Didáctica de la historia en la educación infantil y primaria**. Madrid: Morata, 2002.

COOPER, H. Aprendendo e ensinando sobre o passado a crianças de três a oito anos. **Educar em Revista [online]**, Curitiba, n. Especial, p. 171-190, 2006. Editora UFPR. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0104-4060.406>. Acesso em: 21 nov. 2022.

COOPER, H. **Ensino de História na Educação Infantil e Anos Iniciais**: um guia para professores. Tradução: Rita de Cássia K. Jankowski, Maria Auxiliadora M. S. Schmidt e Marcelo Fronza. Curitiba: Base Editorial, 2012.

CRAIDY, C. M. KAERCHER, G. E. **Educação Infantil**: para que te quero? Porto Alegre, Artmed, 2007

DAHLBERG, G.; MOSS, P.; PENCE, A. **Qualidade na Educação da Primeira Infância perspectiva pós-modernas**. Porto Alegre: Penso, 2019.

DIAS, A. A. Direito e obrigatoriedade na educação infantil. *In*: DIAS, A. A.; SOUSA JUNIOR, L. **Políticas públicas e práticas educativas**. João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 2005.

DOURADO, L. F. A formação de professores e a base comum nacional: questões e proposições para o debate. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação** – Periódico científico editado pela ANPAE - v. 29, n. 2, p. 367-388, mai/ago. 2013.

DUBAR, C. **A socialização**: construção das identidades sociais e profissionais. Tradução: Andréa S. M. Silva. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

FERMIANO, M. B. SANTOS, A. S. dos. **Ensino de História para o Fundamental 1**: teoria e prática. São Paulo: Contexto, 2014.

FERREIRA, A. B. H. **Novo Aurélio século XXI**: o dicionário da língua portuguesa. 3. ed. Curitiba: Editora positivo, 2004.

GADOTTI, M. **Gestão democrática com participação popular no planejamento e na organização da Educação Nacional**. Brasília: MEC, 2014.

GERMINARI, G. D. O desenvolvimento do pensamento histórico na Educação Infantil: possibilidades do trabalho com arquivos familiares. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 14, n. 43, p. 805-819, set. 2014. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1981416X2014000300805&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 15 set. 2023.

GOBBI, M. A. Conhecimento histórico e crianças pequenas: parques infantis e escola municipal de educação infantil. **Educação em Revista**, v. 28, n. 2, p. 203-224, jun. 2012. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0102-46982012000200010>. Acesso

em: 12 jan. 2024.

GÓES, A. B. S. **Aprendizagem Histórica na Educação Infantil**. Trabalho de Conclusão de Curso (Curso de Licenciatura em Pedagogia) – Instituto Federal do Espírito Santo, Vila Velha, 2022.

HOBBSAWM, E. J. **A era dos extremos: o breve século XX 1917-1991**. Tradução: Marcos Santarrita. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **População Três Lagoas**. Brasília, DF: IBGE, 2022. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ms/tres-lagoas/panorama>. Acesso em: 06 jan. 2024.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **População Mato Grosso do Sul**. Brasília, DF: IBGE, 2022. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ms/panorama>. Acesso em: 06 jan. 2024.

IUNES, N. P. **A política curricular produzida pela escola como contraponto a políticas educacionais contemporâneas**. 2014. 177 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2014.

KISHIMOTO, T. M. **Currículo de educação infantil: creches e pré-escolas**. Significado do termo currículo. Currículo de educação infantil: critérios de qualidade e instrumentos de implementação. Texto encomendado pela Coordenação-Geral de Educação Infantil do MEC. Dezembro. 1994.

KUHLMANN JÚNIOR, M. **Infância e educação infantil: uma abordagem histórica**. Porto Alegre: Meditações, 1998.

KUHLMANN JÚNIOR, M. Educação Infantil e currículo *In*: GOULART FARIA, A. L.; PALHARES, M. (orgs). **Educação Infantil pós-LDB: rumos e desafios**. São Paulo: Editores Associados, 2000.

KRAMER, S. Infância, cultura contemporânea e educação contra a barbárie. **Anais do Seminário Internacional da OMEP. Infância - educação infantil: reflexões para o início do século**. Rio de Janeiro: Ravil, jul. 2000.

LARROSA, J. **Tremores: escritos sobre experiência**. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

LAVILLE, C. A guerra das narrativas: debates e ilusões em torno do ensino de História. **Revista Brasileira de História [online]**. 1999, v. 19, n. 38, p. 125-138. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0102-01881999000200006>. Acesso em: 23 nov. 2022.

LEE, P. Progressão da compreensão dos alunos em história. *In*: BARCA, I (Org.) **Perspectivas em educação histórica**. (Actas das 1^{as} jornadas internacionais de Educação Histórica). Minho: Centro de Educação e Psicologia da Universidade de Minho, Braga, 2001.

LEE, P. Em direção a um conceito de literacia histórica. **Educar em Revista**, spe, p. 131-151, Curitiba, 2006. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/0104-4060.403>.

Acesso em: 13 set. 2023.

LEE, P. Por que aprender História? **Educar em Revista**, n. 42, p. 19-42, out. 2011.

LEE, P. Literacia histórica e história transformativa. **Educar em Revista**, n. 60, p. 107-146. Curitiba, abr./jun., 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/kGFY5FDVVCVz6J8DJCKwbqcT/abstract/?lang=pt#>.

Acesso em: 11 set. 2023.

LINDAMIR, C. V.; OLIVEIRA, M. S. **Educação Infantil: história e gestão educacional**. Dourados, MS: Editora da UFGD, 2009.

LUDKE, M.; ANDRÉ M. E. D. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. Rio de Janeiro: EPU, 2017.

MARTINS, A. F. M. **O Currículo de Referência do Estado de Mato Grosso do Sul no olhar dos(as) coordenadores(as) pedagógicos(as) da Rede Estadual de Ensino, em Três Lagoas, MS: Elaboração e Desenvolvimento**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Três Lagoas-MS, 2021.

MARQUES, C. M.; PEGORARO, L.; SILVA, E. T. da. Do assistencialismo à Base Nacional Comum Curricular (BNCC): movimentos legais e políticos na educação infantil. **Revista Linhas**, Florianópolis, v. 20, n. 42, p. 255 - 280, 2019. Disponível em: <https://revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/view/1984723820422019255>.

Acesso em: 15 set. 2023.

MATO GROSSO DO SUL (Estado). Secretaria de Estado de Educação. **Currículo de referência de Mato Grosso do Sul: educação infantil e ensino fundamental / Organizadores Helio Queiroz Daher; Kalcia de Brito França; Manuelina Martins da Silva Arantes Cabral**. Campo Grande: SED, 2019.

MELLO, A. M. **Reflexões sobre proposta pedagógica e currículo**. Texto encomendado pela Coordenação Geral da Educação Infantil. Dezembro, 1994.

MELLO, A. P. B. de; SUDBRACK, E. M. Caminhos da educação infantil: da constituição de 1988 até a BNCC. **Revista Internacional de Educação Superior**, Campinas, SP, v. 5, p. e019031, 2019. DOI: 10.20396/riesup.v5i0.8653416. Disponível em:

<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/riesup/article/view/8653416>. Acesso em: 15 set. 2023.

NAVARRO, D. L. R. de M.; SANTOS, M. A. L. Dos. Ensino de História na BNCC de Educação Infantil e nos Currículos de Mato Grosso do Sul: possibilidades de pesquisa. *In: XIV Colóquio Internacional "Educação e Contemporaneidade"*, n. 12, p. 1-18, set. 2020, UFS. **Anais... Educon**, São Cristóvão/SE. Disponível em: <https://ri.ufs.br/jspui/handle/riufs/13788>. Acesso em: 13 set. 2023.

NAVARRO, D. L. R. de M.; SANTOS, M. A. L. dos. Ensino de História na BNCC de educação infantil: sentidos de essencial na educação da infância. **Colóquios - Geplage - PPGED - CNPq**, [S. l.], n. 4, p. p.342–351, 2023. Disponível em:

<https://www.anaiscpge.ufscar.br/index.php/CPGE/article/view/1097>. Acesso em: 12 jan. 2024.

OLIVEIRA, N. R. T.; ALMEIDA, C. da C. G. de. **A formulação e a execução de políticas públicas de educação infantil**: uma análise de experiências em municípios baianos. Salvador: EDUFBA, 2009.

OLIVEIRA, Z. de M. R. O currículo na educação infantil: o que propõem as novas diretrizes nacionais? *In*: I Seminário Nacional: Currículo e movimento – perspectivas atuais, 2010, Belo Horizonte. **Anais...** Belo Horizonte: nov./ 2010.

OLIVEIRA, Z. de M. R. **Educação infantil**: fundamentos e métodos. 7. ed. São Paulo: Cortez. 2011.

OLIVEIRA, A. G. P. **Aprendizagem histórica na Educação Infantil**: possibilidades e perspectivas da Educação Histórica. 2013. 219 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2013.

OLIVEIRA, A. G. P. de.; SCHMIDT, M. A. M. Dos 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*: XXVII Simpósio Nacional de História, , jul. 2013. **Anais...** Anpuh. Natal/RN. Disponível em: http://www.snh2013.anpuh.org/resources/anais/27/1364949763_ARQUIVO_ANDRE_SSAOLIVEIRA_ANPUH2013.pdf. Acesso em: 14 set. 2023.

OLIVEIRA, A. G. P. de.; SCHMIDT, M. A. M. Dos S. Formação histórica de crianças da Educação Infantil: desafios e possibilidades. *In*: XV Encontro regional de história, Simpósio Nacional de História, jul. 2016. **Anais...** 100 anos da guerra do contestado – historiografia, acervos e fontes. Curitiba/PR. Disponível em: http://www.encontro2016.pr.anpuh.org/resources/anais/45/1468008214_ARQUIVO_ANDRESSAOLIVEIRAANPUH2016.pdf. Acesso em: 14 set. 2023.

OLIVEIRA, A. G. P. de; SCHMIDT, M. A. M. dos S. Lacunas e possibilidades da aprendizagem histórica na educação infantil. *In*: Anais do XVII Congresso Internacional das Jornadas de Educação Histórica - Teoria, Pesquisa e Prática. **Anais...**Foz do Iguaçu/PR, UNILA, 2017. Disponível em: <https://www.even3.com.br/anais/jornadaseh2017/78020-lacunas-e-possibilidades-da-aprendizagem-historica-na-educacao-infantil/>. Acesso em: 15 set. 2023.

OLIVEIRA, A. G. P. **A criança e a relação com o conhecimento**: A Aprendizagem Histórica na Educação Infantil. 2019. 274 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2019.

PINHEIRO DE OLIVEIRA, A. G. Aprendizagem Histórica na perspectiva da práxis: contribuições para o ensino e a aprendizagem de História na Educação Infantil. **Repositório Méteis**. Caxias do Sul, v. 19, n. 38, 2020. Disponível em: <http://www.uces.br/etc/revistas/index.php/metis/article/view/9990>. Acesso em: 14 set. 2023.

PMTL – Prefeitura Municipal de Três Lagoas. Centros de Educação Infantil (CEIS).

2019. Disponível em: <https://www.treslagoas.ms.gov.br/secretariasmunicipais/semec/cei-2/>. Acesso em: 08 jan. 2024.

RÜSEN, J. Conscientização histórica frente à pós-modernidade: a história na era da “nova transparência”. **Revista História, questões e debates**, Curitiba, Departamento de História, UFPR, Ano 12, n. 20-21, 1997.

RÜSEN, J. **Razão histórica**: teoria da História – os fundamentos da ciência histórica. Tradução: Estevão de Rezende Martins. Brasília: Editora UnB, 2001.

RÜSEN, J. **História viva**: teoria da história III formas e funções do conhecimento histórico. Tradução: Estevão de Rezende Martins. Brasília: Editora UnB, 2010a.

RÜSEN, J. O desenvolvimento da competência narrativa na aprendizagem histórica: uma hipótese ontogenética relativa à consciência moral. *In*: SCHMIDT, M. A.; BARCA, I.; MARTINS, E. R.. **Jörn Rüsen e o ensino de História**. Curitiba: Editora UFPR, 2010b.

RÜSEN, J. Experiência, interpretação, orientação: as três dimensões da aprendizagem histórica. *In*: SCHMIDT, M. A.; BARCA, I.; MARTINS, E. R. **Jörn Rüsen e o ensino de História**. Curitiba: Editora UFPR, 2010b.

RÜSEN, J. **Aprendizagem histórica**: fundamento e paradigmas. Tradução: Historiches Lernen. Curitiba: WA Editores, 2012.

RÜSEN, J. **Cultura faz sentido**: orientações entre o ontem e o amanhã. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

RÜSEN, J. **Teoria da história**: uma teoria da história como ciência. Tradução de Estevão C. de Rezende Martins. Curitiba: Editora UFPR, 2015.

SANTOS, J. O. 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. 244 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016.

SARMENTO, M. J. As culturas da infância nas encruzilhadas da 2ª modernidade. *In*: SARMENTO, M. J.; CERISARA, A. B. (Org.). **Crianças e miúdos**: perspectivas sócio pedagógicas da infância e educação. Porto, Portugal: Edições Asa, 2004.

SARMENTO, M. J. Gerações e alteridade: Interrogações a partir da sociologia da infância. **Educação & Sociedade**, v. 26, n. 91, p. 361-378, maio, 2005.

SILVA, T. T. da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

SCHMIDT, M. A.; GARCIA, T. M. B. Pesquisas em Educação Histórica: algumas experiências. **Educar em Revista**, spe, 2006. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0104-4060.397>. Acesso em: 15 set. 2023.

SCHMIDT, M. A. Literacia histórica: um desafio para a educação histórica no século XXI. **História & Ensino**, [S. l.], v. 15, p. 9-21, 2009. DOI: 10.5433/2238-3018.2009v15n0p9. Disponível em:

<https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/histensino/article/view/11424>. Acesso em: 11 set. 2023.

SCHMIDT, M. A. A cultura como referência para investigação sobre consciência histórica: diálogos entre Paulo Freire e Jörn Rüsen. *In*: BARCA, I. Consciência Histórica na Era da Globalização. **Atas das XI Jornadas Internacionais de Educação Histórica**. CIED, Universidade do Minho, Braga, 2011a.

SCHMIDT, M. A. O significado do passado na aprendizagem e na formação da consciência histórica de jovens alunos. *In*: CAINELLI, M.; SCHMIDT, M. A. (Orgs.) **Educação Histórica: teoria e pesquisa**. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 2011b.

SCHMIDT, M. A.; BARCA, I.; MARTINS, E. R. (Org.). **Jörn Rüsen e o Ensino de História**. Curitiba: Editora da UFPR, 2011.

SCHMIDT, M. A. O historiador e a pesquisa em educação histórica. **Educar em Revista**, n. 35, p. 35-53, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0104-4060.45981>. Acesso em: 15 set. 2023.

TRÊS LAGOAS. Secretaria Municipal de Educação e Cultura. **Orientações Curriculares da Rede Municipal de Ensino de Três Lagoas**. Identidade, Direitos de Aprendizagem e Metodologias. Educação Infantil (Versão Preliminar) Três Lagoas. Mato Grosso do Sul. Dezembro. 2019.

URBAN, A. C. Educação Educação Histórica e a experiência de produção de materiais contribuições para a aprendizagem na educação infantil. **ReladEI – Revista Latinoamericana de Educación Infantil**, abril 2015, n. 4, p. 73-86. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7598674>. Acesso em: 15 set. 2023.

VIEIRA, D. C. S. C.; FARIAS, R. N. P.; MIRANDA, S. **Educação infantil na perspectiva histórico-cultural: concepções e práticas para o desenvolvimento integral da criança**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2020.

VYGOTSKY, L. S. **Aprendizado e desenvolvimento um processo sócio-histórico**. 5. ed. São Paulo: Scipione, 2010.

ZAMBONI, E.; FONSECA, S. G. Contribuições da literatura infantil para a aprendizagem de noções do tempo histórico: leituras e indagações. **Cadernos CEDES**, v. 30, n. 82, p. 339-353, set. 2010. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-32622010000300005>. Acesso em: 12 jan. 2024.