

Aprendizagem histórica na perspectiva da práxis: contribuições para o ensino e a aprendizagem de história na Educação Infantil

Historical learning from the praxis perspective: contributions to teaching and learning of history in early childhood education

Andressa Garcia Pinheiro de Oliveira*

Resumo: Neste texto, são discutidas as características da aprendizagem histórica na Educação Infantil, a partir da análise de produções acadêmicas brasileiras. A investigação está fundamentada em debates no campo da Educação Histórica, em autores como: Rüsen (2001, 2010, 2015); Cooper (2002, 2006, 2012); Schmidt (2012); Sanches (2015); Oliveira (2013, 2019) e Divardim (2017). Os resultados demonstram que a intencionalidade no ensino de História para crianças pequenas é marcado por concepções que dissociam o processo de aprendizagem histórica de sua ciência de referência. Por outro lado, práticas que não costumam ser compreendidas como aprendizagem histórica são mobilizadas por questões da cultura histórica de nosso tempo e fundamentadas em recentes debates no campo de estudos da infância, indicando elementos sobre as possibilidades de aprendizagem histórica na perspectiva da práxis.

Abstract: In this text, characteristics of historical learning in Early Childhood Education are discussed based on the analysis of Brazilian academic production. The investigation is based on debates in the Historical Education field, by authors such as Rüsen (2001, 2010, 2015); Schmidt (2012); Cooper (2002, 2006, 2012); Schmidt (2012); Sanches (2015); Oliveira (2013, 2019) and Divardim (2017). The results demonstrate that the intentionality in teaching history to young children is marked by conceptions that dissociate the process of historical learning from its reference science. On the other hand, practices that are not usually understood as historical learning are mobilized by questions of the historical culture of our time and substantiated on recent debates in the childhood studies field, indicating elements regarding the possibilities of historical learning from the perspective of praxis.

* Doutora em Educação pela Universidade Federal do Paraná (UFPR). Professora de História na Rede Municipal de Educação de Curitiba. Integrante do Laboratório de Pesquisa em Educação Histórica (Lapeduh-UFPR). E-mail: profandressagarcia@hotmail.com

Introdução: crianças pequenas aprendem História?

De antemão, é preciso enunciar: as crianças aprendem História independentemente de ela ser trabalhada de maneira intencional nas instituições de Educação Infantil ou nas classes de anos iniciais do Ensino Fundamental. Mas ainda há muito para descobrir sobre como esse processo funciona e como podemos contribuir com uma aprendizagem histórica na perspectiva do desenvolvimento da consciência histórica, como propõe a teoria do teórico e filósofo da História alemão, Jörn Rüsen (2001).

Segundo Rüsen, “aprender é a elaboração da experiência na competência interpretativa e ativa, e a formação histórica nada mais é do que uma capacidade de aprendizado especialmente desenvolvida” (2010, p. 104). A partir de sua teoria, é possível afirmar que há diferenças entre aprender História e desenvolver uma capacidade de aprendizado que contribua com o processo de desenvolvimento da consciência histórica. As crianças aprendem, interpretam e significam as experiências temporais que vivem cotidianamente, experiências, essas, que partilham elementos da cultura histórica da sociedade em que vivem.

Isso torna importante uma reflexão sobre que processos de aprendizagem ocorrem em contextos como em uma atividade escolar com a figura estereotipada de uma pessoa indígena, com as datas comemorativas, as histórias da literatura infantil, as conversas em família, a convivência nos centros religiosos, em programas de televisão ou da internet. Esses são apenas alguns exemplos de situações em que as crianças se relacionam com o conhecimento histórico. Esse contato com a experiência do passado não diz respeito apenas a conteúdos históricos, mas também a formas de lidar com esse conhecimento, de interpretá-lo, de construir significados sobre si e seu mundo na perspectiva do tempo.

Com preocupação específica sobre a aprendizagem histórica na Educação Infantil, os trabalhos desenvolvidos pela pesquisadora inglesa da Educação Histórica, Hilary Cooper (2002, 2006, 2012),

têm contribuído para reflexões sobre o pensamento histórico de crianças pequenas. As investigações realizadas por ela dialogam uma concepção de aprendizagem histórica fundamentada em estudos sobre cognição histórica (partindo de debates próprios da teoria e filosofia da História), com debates do campo da Educação Infantil, considerando as características próprias dessa etapa da Educação Básica. Considerar as especificidades dos sujeitos da aprendizagem e da cultura escolar da Educação Infantil, que possui um processo relativamente recente de constituição de sua identidade, é fundamental para avançarmos em proposições que contemplem as demandas que envolvem o pensamento histórico na formação humana.

Na investigação realizada pela pesquisadora brasileira no campo da Educação Histórica, Oliveira (2013), as propostas de Hilary Cooper foram analisadas em sua potencialidade para o desenvolvimento da competência narrativa da consciência histórica de crianças pequenas, como propõe a teoria de Rüsen. O diálogo estabelecido entre o pensamento de Cooper e Rüsen permitiu a Oliveira desenvolver um estudo, em colaboração com professores de Educação Infantil, para identificar a expressão de ideias históricas de crianças entre 4 e 6 anos de idade (OLIVEIRA; SCHMIDT, 2013).

No estudo realizado por Oliveira (2013), as crianças surpreendiam as docentes com perguntas como: *Prof., o que é uma múmia?*, devido a um filme de sucesso do momento. Construía explicações sobre objetos antigos e pouco usados atualmente, utilizando como referência experiências adquiridas em outros âmbitos, como em séries que se passam no passado. Adoravam livros infantis, didáticos e paradidáticos com temas históricos que eram disponibilizados nos “cantinhos”,¹ encantavam-se, principalmente, com as crianças representadas nessas obras sobre as quais perguntavam e comentavam sobre os brinquedos e roupas, reconhecendo elementos da diferença e da qualidade temporal que analisavam. Muitas tinham fascínio por dinossauros, e algumas contavam experiências com familiares em museus. A dimensão do passado estava também em formas de explicar questões do presente, como em conversas sobre o meio ambiente, que se voltavam ao problema do lixo em rio próximo à escola, permitindo que construíssem explicações sobre a enchente que atingia a casa de alguns e como avós e pessoas mais velhas contavam sobre a relação com o rio em outros tempos.

No entanto, não são raros os argumentos de que a aprendizagem histórica de crianças pequenas não é possível. Pesquisadoras brasileiras como Abud (2012) e Oliveira (2003) demonstram, em suas investigações, que o ensino de História, nos anos iniciais, também recebe pouca atenção, seja na produção acadêmica, seja nas salas de aula, o que gera consequências também para a aprendizagem histórica na Educação Infantil.

Neste artigo, serão apresentadas reflexões sobre a presença da relação das crianças com o conhecimento histórico na Educação Infantil, a partir da análise de produções acadêmicas brasileiras que tiveram essa questão como objeto de investigação. A partir da análise desses trabalhos, foi possível identificar características que coexistem na aprendizagem histórica de crianças pequenas. Essas características são marcadas, ao mesmo tempo, pela circularidade de antigas concepções sobre o que é um trabalho intencional com o conhecimento histórico na Educação Infantil, e por práticas que não costumam ser compreendidas como aprendizagem histórica, mas são mobilizadas por questões da cultura histórica de nosso tempo e fundamentadas em recentes debates no campo de estudos da infância, indicando elementos sobre as possibilidades de aprendizagem histórica na perspectiva da *práxis*.²

Metodologia de seleção e análise das produções

O conjunto de produções acadêmicas, analisadas para as reflexões apresentadas neste artigo, constitui parte dos documentos perquiridos na tese de doutoramento: “A criança e a relação com o conhecimento: a aprendizagem histórica na Educação Infantil” (OLIVEIRA, 2019). O levantamento foi realizado entre os anos de 2015 e 2018 em oito bases de dados.³ A metodologia de análise foi fundamentada na Análise de Conteúdo (FRANCO, 2007). A definição dos trabalhos estudados seguem a “Regra da Homogeneidade” (FRANCO, 2007, p. 54), são produções acadêmicas brasileiras que têm como preocupação discutir questões sobre a relação de crianças pequenas com o conhecimento histórico, o ensino e aprendizagem de História na Educação Infantil.

No quadro 1, são apresentados os 11 títulos identificados, a autoria de cada um, o formato (tese, dissertação ou artigo científico), ano de publicação, local de publicação e a base de dados em que foi identificada:

QUADRO 1 – Produções acadêmicas brasileiras sobre ensino e aprendizagem de História na Educação Infantil

	AUTORIA	TÍTULO	FORMATO /ORIGEM	ANO	LOCAL DE PUBLICAÇÃO	BASE DE DADOS
1	ZAMBONI, Ernesta; Fonseca, Guimarães Selva	Contribuições da literatura infantil para a aprendizagem de noções de tempo histórico: leituras e indagações.	ARTIGO Unicamp UFU	2010	Caderno Cedes	- ScIELO - Cedes - Base
2	VICTOR, Analice Cordeiro dos Santos	Aí eu era Antônio Brasil: contribuições de situações didáticas com conhecimentos históricos para a construção da identidade pessoal da criança na Educação Infantil.	Tese UFRN	2010	Repositório Institucional da UFRN	- Capes - Base
3	DIAS, Stela Maris da Rosa	Resgatando a identidade do aluno através do ensino de História na Educação Infantil.	TCC UFRGS	2010	LUME _ Repositório Digital da Universidade Federal do Rio Grande do Sul	- Base
4	GOBBI, Marcia Aparecida	Conhecimento histórico e crianças pequenas: parques infantis e escola municipal de educação infantil.	Artigo USP	2012	Educação em Revista (UFMG)	- ScIELO - Base
5	OLIVEIRA, Andressa Garcia Pinheiro de.	Aprendizagem histórica na educação infantil: Possibilidades e perspectivas na educação histórica	ARTIGO UFPR	2012	Anais do 8º Encontro Perspectivas no ensino de História	- Fóruns Contemporâneos de História do Brasil

6	OLIVEIRA, Andressa Garcia Pinheiro de.	Aprendizagem histórica na Educação Infantil: possibilidades e perspectivas da Educação Histórica.	DISSERTAÇÃO UFPR	2013	Repositório Digital Institucional da UFPR	- Capes - Base
7	BAVARESCO, Paulo Ricardo; FERREIRA, A.	O Ensino de História na Educação Infantil: Um novo tempo	ARTIGO Unoesc	2013	UNOESC& CIÊNCIA	- BASE
8	GERMINARI, Geysa Dongley.	O desenvolvimento do pensamento histórico na Educação Infantil: possibilidades do trabalho com arquivos familiares.	ARTIGO UNICENTRO	2014	Revista Diálogo Educacional (PUC-PR)	- Base
9	URBAN, Ana Claudia.	Educação Histórica e a experiência de produção de materiais: contribuições para a aprendizagem na educação infantil.	ARTIGO UFPR	2015	RELAdEI – Revista Latino-americana de Educação Infantil	- Base
10	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.	DISSERTAÇÃO USP	2016	Biblioteca digital de teses e dissertações da USP	- Capes -Base

11	TEODORO, Cristiane Aparecida Zambolin; GALINDO, Camila José.	Saberes históricos na Educação Infantil: alguns apontamentos e necessidades	ARTIGO UFMT	2016	<i>Fronteiras:</i> Revista de História (UFGD)	- Base
----	---	--	--------------------	------	--	--------

Fonte: A autora (2018).

As 11 publicações foram feitas entre os anos de 2010 e 2016. São 7 artigos científicos; 2 dissertações; 1 tese; e 1 Trabalho de Conclusão de Curso (TCC).

Características de produções acadêmicas brasileiras sobre ensino e aprendizagem de História na Educação Infantil

Dos 11 trabalhos analisados, 4 realizaram investigação empírica com crianças: Victor (2010); Dias (2010); Gobbi (2012); e Oliveira (2013). Dessas 4, 3 não são de pesquisadoras no campo do ensino de História, mas mobilizaram diálogos com esse campo porque identificaram a necessidade de um trabalho com o conhecimento histórico e, no entanto, encontraram também uma escassez de produções que o subsidiasse.

Dias (2010) realizou uma pesquisa de conclusão de curso em Pedagogia, na qual compartilha experiências de seu estágio na Educação Infantil. Victor (2010) realizou sua investigação de doutorado a partir de questões levantadas como professora *no* e coordenadora pedagógica *do* Núcleo de Educação Infantil da Escola de Aplicação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Gobbi (2012) é professora na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (USP). Graduada em Ciências Sociais, mestra e doutora em Educação, seus trabalhos ajudam a constituir o campo denominado Pedagogia da Educação Infantil (ou Pedagogia da Infância), que tem como referência contribuições da Sociologia da Infância.

Victor (2010) e Oliveira (2013) desenvolveram investigações utilizando a metodologia da Pesquisa Colaborativa proposta pela pesquisadora Ibiapina (2008), que tem como característica um

processo em que os professores não são concebidos como usuários de conhecimentos, mas como produtores de conhecimento:

A prática da pesquisa colaborativa envolve investigadores e professores tanto em processos de produção de conhecimentos quanto de desenvolvimento interativo da própria pesquisa, haja vista que o trabalho colaborativo faz com que professores e pesquisadores produzam saberes, compartilhando estratégias que promovem desenvolvimento profissional. Nessa perspectiva, é atividade de co-produção de conhecimentos e de formação em que os pares colaboram entre si com o objetivo de resolver conjuntamente problemas que afligem a educação (IBIAPINA, 2008, p. 25).

Essa metodologia permitiu que as investigações de Victor (2010) e Oliveira (2013) compartilhassem não apenas expressões do pensamento histórico de crianças, mas também concepções e a mobilização dessas concepções por parte das docentes. Pesquisas com professoras da Educação Infantil são importantes também por indicarem pistas sobre o que vem sendo compreendido como aprendizagem histórica, demandas e estratégias desenvolvidas para o trabalho com esse conhecimento. Abordaram, especificamente, essa problemática a dissertação de Santos (2016) e o artigo de Teodoro e Galindo (2016).

Santos (2016) utilizou a metodologia de História Oral para investigar modalidades de tratamento das ideias históricas de crianças por parte de um grupo composto por 6 professoras da Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de São Paulo. Identificou como esse grupo considerava e mobilizava conhecimentos históricos, segundo a compreensão que tinham a respeito do que era a História e seu ensino. Galindo e Teodoro (2016) pesquisaram demandas formativas que professoras da Educação Infantil possuíam acerca do trabalho com a construção de saberes históricos com as crianças. Identificaram uma pluralidade na formação dos saberes docentes que, segundo as autoras, interferem na concepção de História e induzem suas práticas pedagógicas. Indicam a permanência de práticas pautadas por concepções tradicionais do Ensino de História como um desafio na construção de saberes históricos na Educação Infantil, que são frequentemente associados ao

trabalho com datas comemorativas e identidade (práticas sobre a história da criança, seu nome, etc.).

Os 5 trabalhos que não apresentam investigação empírica com crianças ou professores apresentam reflexões sobre o ensino e a aprendizagem de História na Educação Infantil a partir de diferentes objetos de pesquisa: possibilidades de trabalho com a literatura infantil, análise de documentos que orientam práticas pedagógicas, formação inicial de professores, proposição de trabalho com fontes de arquivos familiares, e a defesa de que a História seja uma temática discutida e estudada no cotidiano da Educação Infantil.

Desses, Oliveira (2012), Germinari (2014) e Urban (2015) debatem a partir do referencial do campo da Educação Histórica, utilizando autores como Cooper e Rüsen. Fonseca e Zamboni (2010) são referências importantes no campo do ensino de História e estabelecem diálogos com os pesquisadores Pagés e Santisteban (2009).

O que revelam os conteúdos que são reconhecidos como trabalho intencional com o conhecimento histórico na Educação Infantil?

As pesquisas analisadas permitem, em diferentes medidas, inferências sobre a compreensão de professoras da Educação Infantil acerca do que é um trabalho intencional com o conhecimento histórico. Cabe destacar que esse reconhecimento (do que é trabalhar História com crianças pequenas) coexiste com práticas realizadas pelas mesmas professoras e que mobilizam o pensamento histórico, mesmo quando não as identificam como História.

Destacam-se, como trabalho intencional com a História na Educação Infantil, os seguintes temas: a) Datas comemorativas; b) Identidade (como história da criança, do seu nome e de sua família); e c) Temporalidade como “noções temporais”.

A pesquisadora Barbosa (2010) coordenou um estudo sobre propostas curriculares voltadas à Educação Infantil e identificou que as datas comemorativas ainda marcam propostas de organização curricular dessa etapa da Educação Básica. Corroboram esse dado as evidências identificadas nos trabalhos de Santos (2016) e Teodoro e Galindo (2016).

A História também é reconhecida como trabalho intencional quando são desenvolvidas práticas relacionadas à *identidade*, no exercício de trabalhar com as crianças suas próprias histórias, a história de seu nome e de sua família. Essa proposta é interessante para o desenvolvimento do pensamento histórico, como pode ser observado na pesquisa de Victor (2010) e nas análises feitas por Oliveira (2013) a partir de proposições de Cooper. No entanto, ela pode representar, também, a permanência de ideias que defendem que crianças pequenas não são capazes de aprender na relação com o passado, circunscrevendo experiências de meninos e meninas de sua realidade mais próxima, o que torna uma preocupação inferida nos trabalhos de Santos (2016) e Teodoro e Galindo (2016).

A temporalidade costuma ser abordada como formas de mensuração do cotidiano, com práticas que desenvolvam a noção de hoje, ontem, amanhã, dias da semana, mês, ano, antes, agora, depois, rápido, lento, proposições que costumam ser abordadas a partir das orientações presentes no âmbito do pensamento matemático (OLIVEIRA 2013, 2019). Essa questão é debatida na pesquisa de Oliveira (2013) tanto no processo de pesquisa colaborativa quanto no de análise de documentos orientadores das práticas pedagógicas do Município de Curitiba – PR. A pesquisadora indica potencialidades do trabalho com essas noções temporais, mas alerta sobre a concepção limitada que ela apresenta sobre o desenvolvimento do sentido de temporalidade, carecendo de proposições do campo do Ensino de História para que a relação com a temporalidade deixe de ser um tabu e contribua com o processo de formação histórica. O próximo tópico debate sobre a presença dessas ideias a partir da historicidade do próprio campo do ensino de História.

Elementos sobre a constituição do que é compreendido como ensino e aprendizagem de História na Educação Infantil

O reconhecimento sobre o que é trabalhar História com crianças a partir dos referidos conteúdos encontra lastro na própria história do ensino de História. São temas que estavam presentes na estrutura de disciplinas como Estudos Sociais e Integração Social. Os debates sobre a implantação de Estudos Sociais no Brasil teve início por volta da

década de 1930, sob a influência da concepção de *Social Studies*, advinda dos Estados Unidos e do movimento escolanovista. Nesse processo, expoentes brasileiros da Escola Nova, como Anísio Teixeira, Lourenço Filho, Fernando Azevedo e Delgado de Carvalho, disseminaram, no Brasil, ideias do filósofo e educador estadunidense John Dewey (1859-1952), marcando o pensamento educacional brasileiro. Esse movimento estabeleceu críticas ao modelo educacional e trouxe a concepção de que o ensino deveria estar articulado com a realidade em que os estudantes vivem (SANTOS, 2012, p. 3).

No contexto da ditadura civil-militar brasileira (1964-1985), os Estudos Sociais ganharam caráter de obrigatoriedade a partir do Decreto n. 68.065/1971, sendo denominado, nos Anos Iniciais como Integração Social. Nesse momento, houve uma descaracterização do ensino de História, inclusive no processo de formação inicial, através da implementação de licenciaturas curtas que habilitavam à docência em Estudos Sociais.

Trabalhos de pesquisadoras que são referência no campo do ensino de História, como Nadai e Bittencourt (1988), Brites (1985), Schmidt (2012) e Fonseca (2012), apontam que tal proposição se sustentava no argumento da inviabilidade de ensinar História a crianças dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Dessa forma, circulava, tanto em afirmações de professores como na literatura educacional, a ideia de que as crianças não teriam condições cognitivas para lidar com a noção de tempo, tida como complexa e abstrata (NADAI; BITTENCOURT, 1988, p. 94).

Todavia, isso não significava que a História não estivesse presente nos programas. Ao mesmo tempo que se negavam as possibilidades de ensino e aprendizagem de História, e a relação com o conhecimento organizava-se em currículos estruturados por círculos concêntricos (família, escola, bairro, cidade e país), o conhecimento histórico estava presente através da seleção de fatos históricos trabalhados no contexto de datas comemorativas, que expressavam uma concepção de História, seu ensino e aprendizagem cuja proposição estava voltada a um sentido de formação que se coadunava com os princípios do governo vigente (NADAI; BITTENCOURT, 1988, p. 94). Isso deve servir de alerta ao fato de que o não reconhecimento da História na educação de crianças pequenas, seja no passado, seja no presente, faz com que formas de

aprendizagem histórica ocorram sem que tenhamos controle algum sobre como isso acontece.

Movimentos de resistência que ocorreram na educação e particularmente no campo do ensino de história durante a ditadura civil-militar brasileira (1964-1985), levaram a uma ampliação de debates acadêmicos sobre o ensino de História e de luta pelo retorno da disciplina nos currículos. A partir da década de 1980, com o processo de redemocratização e novas experiências de produções curriculares, as proposições de ensino de História para crianças passaram a aliar pressupostos da historiografia (especialmente da escola francesa) e a perspectiva de aprendizagem denominada como construtivista,⁴ aderindo a interpretações de teorias de pensadores como Piaget (Epistemologia genética), Ausubel (Teoria da aprendizagem significativa) e Vigotski (Psicologia Histórico-Cultural) (SANCHES, 2015, p. 101).

Esse movimento pode ser observado em currículos elaborados na década de 1990, como o de São Paulo (1992), voltado aos nos iniciais e o de Santa Catarina (1998), à Educação Infantil. Eles mantinham a organização por círculos concêntricos, de modo que a História para crianças pequenas (menores de 9 anos) era limitada às suas relações mais próximas (sua história, história do seu nome, de sua família), prevalecendo a identificação de papéis sociais e o processo de integração a esse meio. O currículo de São Paulo (1992) trazia como proposta a abordagem de história temática e de articulação entre ensino e pesquisa histórica, mas essa proposta não chegava às crianças que frequentavam a 1ª. e a 2ª. séries do Ensino Fundamental (crianças entre 7 e 8 anos) (OLIVEIRA, 2019, p. 242), já que as teorias que fundamentavam a concepção de aprendizagem (e talvez sobre a própria História) colocavam limites à possibilidade de as crianças pequenas aprenderem História.

A pesquisadora Maria Auxiliadora Moreira dos Santos Schmidt (2012) explica esse processo a partir do que denominou como “pedagogização” do ensino de História, que ainda encontra resquícios no presente:

Observa-se que, gradualmente e a partir de um diálogo com outras ciências, como a psicologia e a sociologia, foi ocorrendo a chamada pedagogização da História. Essa pedagogização caracterizou-se,

principalmente, pela incorporação de aspectos relacionados aos métodos e técnicas de ensino e aos estudos referentes à personalidade e psicologia do educando, importados da Psicologia e da Didática Geral, indicando a existência de um novo tipo de conhecimento ou de uma didática específica, cujos conteúdos destinavam-se ao ensino e aprendizagem da história. A forma da transposição didática do conhecimento histórico em conhecimento histórico escolar que constituiu o substrato de conteúdos próprios desta nova disciplina não levou em consideração, neste momento, o fato de que o método de ensino pressupõe uma relação intrínseca com o método e a filosofia da própria ciência, o qual delimita, não somente os objetivos e finalidades do ensino, mas também a sua forma de ensinar. Pelo contrário, a transposição didática do conhecimento histórico em conhecimento escolar pautou-se, sobretudo, na imposição dos aspectos psicológicos e pedagógicos. Essa perspectiva ainda predomina, ainda que de forma diferenciada, em propostas de ensino de História no Brasil (SCHMIDT, 2012, p. 79).

Nesse processo de fragmentação do ensino de História, pressupostos advindos de teorias pedagógicas e psicológicas foram empregados na constituição de formas e métodos de ensino, de conteúdos que eram selecionados a partir de debates da historiografia, como aponta a investigação de Sanches (2015). Essa perspectiva mantinha uma compreensão sobre o sujeito *criança* ainda bastante marcado por interpretações advindas da Psicologia e da Didática Geral e que não abriam possibilidades para pensar a relação das crianças com dimensões temporais mais distantes. Essas interpretações vêm sendo contrapostas no campo de estudos da infância desde o final da década de 1970 por trabalhos como os de Kramer e Horta (1978), Kramer (1996) e Jobim e Souza (1996), ampliando a concepção de criança e infância ao considerar aspectos históricos, políticos, sociais e culturais que constituem a experiência e a condição infantil, que são múltiplas.

O avanço nas investigações no campo de estudos da infância traz contribuições para que o campo do ensino de História reveja a concepção sobre esses sujeitos, presente em seus quadros teóricos e levanta demandas que deveriam ser incorporadas pelas investigações da Educação Histórica, pois essas dizem respeito ao processo de produção

de sentidos que se constituem nas relações entre cultura histórica e consciência histórica.

Aprendizagem histórica na Educação Infantil como demanda da cultura histórica e da cultura escolar

O reconhecimento de crianças de 0 a 6 anos como cidadãs e seu direito à educação é uma conquista relativamente recente, contemplada na Constituição brasileira de 1988. Esse marco constitucional também reflete mudanças sobre a concepção de criança e infância. De acordo com a pesquisadora Sonia Kramer, houve uma intrínseca relação entre a reflexão teórica acerca dessas concepções e as lutas sociais no contexto brasileiro, em meados da década de 1970, no qual “os temas relativos à infância e à educação revestiam-se também de um forte significado sociológico, político e ideológico” (1996, p. 15).

A criança passou a ser compreendida como sujeito histórico. Ampliaram-se as investigações que apresentavam preocupação com a “formação de sentidos”, indicando como demanda das populações infantis o enfrentamento de problemas da sociedade contemporânea como os étnico-raciais, os referentes a consumo, preconceito estético, gênero, formação para a cidadania e para a “participação infantil” (OLIVEIRA, 2019, p. 130). Tais temáticas não estão presentes apenas no debate acadêmico, mas também em normativas que regulamentam a Educação Infantil⁵ e em artefatos da cultura escolar, como os currículos (OLIVEIRA, 2019).

Na confluência de saberes docentes, debates acadêmicos, normativas e propostas curriculares, professoras de Educação Infantil desenvolvem práticas que também abordam tais temáticas. Ao fazerem isso, oportunizam a relação das crianças com o conhecimento histórico e a mobilização do pensamento histórico, no entanto, assim como em propostas curriculares e normativas, sem reconhecer esse processo como parte da aprendizagem histórica. Isso foi identificado nos trabalhos de Santos (2016), Teodoro e Galindo (2016), Victor (2010) e Oliveira (2013).

Em um dos relatos, apresentado no trabalho de Santos (2016), uma professora narra que, ao trabalhar um projeto sobre cultura afro-brasileira, levou as crianças ao Museu Afro-Brasil. Ao visitarem a

exposição sobre navios negreiros, tema que a docente já havia abordado em sala, um menino perguntou: “Professora, essa luta continua até hoje, né?” (SANTOS, 2016, p. 130).

Esse exemplo indica formas pelas quais a aprendizagem histórica existe na Educação Infantil. Práticas como essa, que abordam a historicidade de questões presentes na vida de meninos e meninas, são constituídas também sob a influência de debates acadêmicos do campo de estudos da infância e de normativas federais incorporadas por propostas curriculares, mas encontram uma carência de contribuições no campo do ensino de História.

No exemplo em questão, trata-se de leis que visam à valorização da história dos povos africanos e da cultura afro-brasileira em nossa construção histórica e cultural. Normativas como essas referem-se a políticas públicas que buscam combater problemas históricos e latentes que dizem respeito a diferentes formas de discriminação e preconceito, representam conquistas de movimentos sociais e se constituem como parte da dimensão política da cultura histórica. Sobre o potencial do pensamento histórico como fator cultural da cultura histórica, Rüsen afirma que

o papel político do conhecimento histórico só pode consistir na atribuição de uma *vertente prática* aos critérios de validade e de verdade que se lhe apliquem. Essa vertente não se acresce ao pensamento histórico de modo mais ou menos extrínseco, mas é-lhe constitutiva por causa de sua origem nas carências de orientação da vida prática. O pensamento histórico tem, nas lutas políticas pelo poder de seu tempo, enquanto fator da cultura histórica, a tarefa de humanizar essa cultura (2015, p. 88-89).

As imposições normativas, por si sós, não garantem mudanças na relação entre consciências e cultura histórica, na qual, historicamente, são constituídas compreensões sobre problemas em que a legislação visa a intervir. As práticas identificadas evidenciam a relação entre a dimensão política da cultura histórica e a cultura escolar, assim como é indiciária da demanda de discussões sobre as possibilidades de desenvolvimento da dimensão cognitiva da cultura histórica na Educação Infantil.

Contribuições para uma aprendizagem histórica na Educação Infantil, na perspectiva da *práxis*

Há, ainda, uma significativa distância entre os debates no campo do ensino de História e da Educação Infantil, mas, em ambos os campos, foi possível identificar uma tendência a pensar a relação dos sujeitos com o conhecimento na perspectiva da *práxis*.

Na obra do historiador alemão Jörn Rüsen, há uma preocupação sobre a relação entre a teoria da História e a didática, sendo a *práxis* um fator determinante para a ciência. Rüsen trata da *práxis* como função específica do saber histórico na vida dos seres humanos em sociedade, o que ocorre sempre e a cada momento em que é preciso interpretar a experiência para se orientar. Esse processo ocorre na vida em sociedade, nas mais variadas formas de expressão, seja nas tomadas de decisão política, no trabalho, nas relações em diferentes níveis sociais, familiares, religiosos, seja em toda sorte de relações humanas em sociedade, o que inclui mesmo o trabalho dos historiadores profissionais. É por isso que Rüsen aborda essa característica como uma constante antropológica. A possibilidade de aprender na relação com o tempo e com as experiências torna as possibilidades de aprendizagem um objeto da teoria da História, ou seja, que o conhecimento histórico afeta e interfere nos processos de aprendizagem, como se lê:

O termo didática indica que a função prática do conhecimentos histórico produz efeitos nos processos de aprendizado. O que se entende aqui por processos de aprendizado vai bem além dos recursos pedagógicos do ensino escolar de história (quase sempre conotado com o termo “didática”). “Aprender” significa, antes, uma forma elementar da vida, um modo fundamental da cultura, no qual a ciência se conforma, que se realiza por ela e que a influencia de forma marcante. O que se pode alcançar, aqui, por intermédio da ciência, é enunciado pela expressão clássica “formação” (RÜSEN, 2010, p. 87).

Entende-se por formação o processo e produto da relação do indivíduo com os outros e consigo mesmo em sociedade, como processo que constitui sua consciência em uma relação dialética com o complexo

mais amplo da cultura histórica. Tanto a consciência quanto a cultura são elementos históricos e sociais, por isso relacionados à *práxis* (RÜSEN, 2015, p. 217).

A relação que se estabelece entre teoria da História e didática pode ser percebida desde a Antiguidade (quando a didática se relacionava à ideia de serventia), ou seja, a História servia para aprender alguma coisa para a vida (RÜSEN, 2010, p. 88) e chegou até a contemporaneidade (embora, no processo de estabelecimento do estatuto científico da História, algumas vertentes tenham abandonado essa discussão). Para Droysen (2009) a *didática* era a forma mais elevada da historiografia. Para esse autor é do interesse didático que exsurge a ciência da História ao responder às carências de orientação. Aí estaria a própria justificativa de uma ciência histórica, quer dizer, quando a ciência responde a essas carências, só então, a História atingiria, plenamente, a totalidade de suas potencialidades.

De acordo com Rüsen, há, atualmente, um contraste grosseiro em relação ao que defendem vários historiadores. Para muitos, a didática é algo externo à História e se relacionaria ao saber histórico como o *marketing* se relaciona com a produção de mercadorias:

A maior parte dos historiadores considera que essa mediação nada mais tem a fazer do que assumir, inalterados, os conteúdos e formas produzidos pela história como ciência. A única adaptação aceita é a de que depende da capacidade de absorção gradual ou reduzida dos destinatários, que não são historiadores profissionais e que tampouco tencionam sê-lo (RÜSEN, 2010, p. 89).

Essa seria caudatária de uma visão estreita de ciência. É importante perceber que Rüsen não está discutindo questões relacionadas a uma didática específica da História das relações de ensino e aprendizagem que ocorrem nas escolas, mas de uma função didática que é inerente ao próprio pensamento histórico que caracteriza a consciência histórica na vida em sociedade. A existência do fenômeno “consciência histórica” (assim como o da cultura histórica) é que transforma os processos de aprendizagem histórica em tema da didática de História e, por isso, da teoria da História.

Quando as carências de orientação, que emergem das situações extremas da vida concreta no tempo, são transformadas em motivos para a obtenção de conhecimento histórico, não se pode evitar que essas carências possam (devam) ser entendidas também como carências do aprendizado, como ocorre, por exemplo, nas diretrizes curriculares e nos programas de ensino escolar. Algo semelhante acontece na investigação do fator disciplinar “formas de apresentação”: a relação do saber histórico a seus destinatários consiste sempre numa relação a processos de aprendizado no meio social da ciência da história (RÜSEN, 2010, p. 91).

Uma teoria da História que não se limite aos métodos e às formas de apresentação historiográfica, mas que esteja atenta ao fato de que aprender é um fator elementar da vida humana levará em consideração a função didática da História e suas inter-relações com o complexo amplo da cultura histórica.

A constituição da Educação Histórica no Brasil tem-se realizado também em diálogo com produções desse campo, desenvolvidas por pesquisadores de outros países, especialmente da Inglaterra e de Portugal. Nas produções acadêmicas que tratam da questão da aprendizagem histórica de crianças pequenas, evidenciou-se, como base teórica, a articulação entre a teoria de Rüsen e o trabalho desenvolvido pela pesquisadora inglesa Hilary Cooper, presente em 7 dos 11 trabalhos identificados.

Tal referencial está presente nas três produções *stricto sensu* identificadas nessa pesquisa. Como são trabalhos que possuem identificação com o campo da didática da História e da Educação Histórica, sendo esse dossiê vinculado às contribuições de Rüsen para a pesquisa no Brasil, prefere-se adotar outra estratégia: demonstrar, a partir de um dos trabalhos, que não se apropriaram da didática de História, como mais uma evidência do que fora anunciado na introdução deste artigo: isto é, as crianças aprendem historicamente mesmo quando não de maneira explícita. Para tanto, a reflexão será construída a partir da análise do artigo de Marcia Aparecida Gobbi, “Conhecimento histórico e crianças pequenas: parques infantis e escola municipal de Educação Infantil” (2012).

Gobbi é professora na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (USP) e pesquisadora no campo da Pedagogia da Infância. Seu **artigo** apresenta a experiência de um projeto denominado “Os parques infantis de Mário de Andrade ontem e hoje”, realizado no ano de 2005, com crianças entre 3 e 6 anos, em uma escola da Rede Pública Municipal de São Paulo.

A pesquisadora elenca as dificuldades de encontrar subsídios no campo do ensino de História para desenvolver esse conhecimento com crianças pequenas. Contestando pressupostos de que não são capazes de aprender na relação com o conhecimento histórico por estarem ainda desenvolvendo noções de tempo, ela buscou aplicar o método de investigação de historiadores. No entanto, a compreensão sobre a viabilidade e potencialidade da aprendizagem histórica foi possível pela concepção de criança que permitiu considerar a experiência histórica desses sujeitos e observar as relações que estabeleciam com esse conhecimento.

Na relação com fontes históricas que diziam respeito ao espaço da escola, as crianças descobriam fatos sobre a vida de outras meninas e meninos naquele mesmo lugar, em outros tempos. Isso suscitou debates de natureza histórica, como a indagação por já ter havido, ali, uma piscina e por qual razão já não havia mais, questionamento que não dizia respeito apenas ao passado, mas a uma reflexão sobre o presente e suas expectativas. O processo de aprendizagem estava no percurso e em perguntas, hipóteses e reflexões que a relação com o passado lhes permitia fazer sobre o presente e sobre sua própria vida. Essas observações não são teorizadas por Gobbi a partir do arcabouço do campo da História, mas permitem inferir que se realizavam processos que contribuíram com o desenvolvimento da competência narrativa da consciência histórica.

Gobbi realizou um movimento que partiu do interesse das crianças e de necessidades formativas das professoras e articulou um processo intencional da pesquisadora na relação colaborativa com as docentes que resultou em aprendizagens históricas por parte das crianças, assim como na indicação de que faltam elementos, no próprio campo da História, que resultem em subsídios aos trabalhos na Educação Infantil. É justamente nesse sentido que os diálogos, no campo da didática da História, a exemplo da

produção e recepção das obras de Rüsen, poderão contribuir para o desenvolvimento de relações de ensino e aprendizagem históricas na Educação Infantil que sejam fruto de diálogos entre a Educação Infantil e os debates na área, seguindo a lógica da relação entre a vida e os processos de elaboração científica, aproximando-se da perspectiva da *práxis*.

Considerações finais

A teoria da consciência histórica, de Jörn Rüsen, nos permite afirmar que a relação que os sujeitos estabelecem com o conhecimento histórico e com suas experiências influencia na constituição de sua identidade histórica, em sua capacidade de interpretar a si mesmos e o seu mundo, desempenhando uma função de orientação temporal.

As investigações no campo da Educação Histórica, em diálogo com a teoria rüseniana, têm apresentado possibilidades para que a relação com o conhecimento, que acontece no âmbito das instituições de educação, possa contribuir com o desenvolvimento da competência narrativa da consciência histórica. Nesse sentido, as pesquisas de Cooper (2002, 2006, 2012) evidenciam que a aprendizagem intencional da História na Educação Infantil pode contribuir para que as crianças, desde muito pequenas, aprendam a lidar com esse conhecimento que, segundo a pesquisadora, sem um processo de mediação, pode influenciar a constituição de ideias estereotipadas e preconceituosas.

As reflexões sobre características da aprendizagem histórica na Educação Infantil, realizadas neste artigo, demonstram que a relação das crianças com o conhecimento histórico existe na primeira etapa da Educação Básica. No entanto, a escassez de investigações sobre como isso acontece faz com que não tenhamos conhecimento sobre com quais intenções, metodologias, consequências ou possibilidades de contribuição à aprendizagem histórica isso ocorre. A análise de produções acadêmicas brasileiras sobre o tema aponta que há uma limitação no que é reconhecido como trabalho intencional com a História, compreensão que

encontra lastro no próprio campo do ensino de História, em concepções que dissociam os processos de aprendizagem de sua ciência de referência. Por outro lado, docentes desenvolvem trabalhos em que há mobilização do pensamento histórico das crianças, mas sem reconhecê-los como História.

Esses casos ocorrem a partir de características da cultura escolar da Educação Infantil, cuja concepção de criança e infância tem ampliado as formas de pensar sobre a condição infantil e a experiência desses sujeitos com o conhecimento. A ampliação da concepção de criança como sujeito histórico, nos debates acadêmicos, se coaduna com a incorporação de normativas federais. Ambas levantam demandas da população infantil que dizem respeito à dimensão política da cultura histórica, como, por exemplo, aquelas que se referem à educação para as relações étnico-raciais e a valorização da história e das culturas afro-brasileira e indígena. Portanto, é possível afirmar que uma das formas pelas quais a relação das crianças com o conhecimento histórico é proposta, ocorre em situações que se originam de questionamentos levantados pelas próprias crianças ou por temáticas oriundas de enfrentamentos da sociedade contemporânea (e presentes na vida da população infantil).

No campo do ensino de História, a perspectiva que tem buscado investigar as características da consciência histórica, suas relações com a cultura histórica e pensar nos processos de aprendizagem que intervenham nas carências de orientação temporal dos sujeitos, tem demandado a ampliação do conhecimento sobre esses sujeitos em diálogo com o campo de estudos da infância. Contribuir, para que a aprendizagem histórica possa ampliar as possibilidades de elaboração científica das crianças sobre questões oriundas de suas experiências, é necessário para que as crianças não sejam apenas percebidas como sujeitos históricos, mas que possam compreender-se dessa forma, desvelando formas de perceber o mundo com possibilidade para agir e mudá-lo. Se tiver sido possível contribuir com esse debate, penso que terão sido cumpridos alguns objetivos da presente reflexão.

Referências

- ABUD, Katia Maria. O ensino de História nos Anos Iniciais: como se pensa, como se faz. *Antíteses*, São Paulo, v. 5, n. 10, p. 555-565, jul./dez. 2012.
- ARCE, Alessandra; JACOMELI, Mara Regina Martins (org.). *Educação Infantil versus Educação Escolar?* Entre a (des) escolarização e a precarização do trabalho pedagógico em sala de aula. Campinas-SP: Autores Associados, 2012.
- BRITES, Olga. A criança e a história que lhe é ensinada. *Revista Brasileira de História*, São Paulo, v. 5, n. 10, 1985.
- COOPER, Hilary. Aprendendo e ensinando sobre o passado a crianças de 3 a 8 anos. *Educar*, Curitiba: Editora da UFPR, p. 171-190, 2006. Edição especial.
- COOPER, Hilary. *Didáctica de la Historia en la Educación Infantil y primaria*. Madrid: Morata, 2002.
- COOPER, Hilary. *Ensino de História na Educação Infantil e Anos Iniciais*. Curitiba: Base Editorial, 2012.
- DUARTE, Newton. *Vigotski e o aprender a aprender*: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. 5. ed. Campinas: Autores Associados, 2011.
- DROYSEN, J. G. *Manual de teoria da História*. São Paulo: Vozes, 2009.
- FRANCO, Maria Laura P. B. *Análise de conteúdo*. 2. ed. Brasília: Liber Livro, 2007.
- ESTADO DE SANTA CATARINA, Secretaria de Estado da Educação e do Desporto. *Proposta Curricular de Santa Catarina*: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio: Disciplinas Curriculares. Florianópolis: Cogen, 1998.
- ESTADO DE SÃO PAULO, Secretaria de Estado da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. *Proposta Curricular para o Ensino de História*: 1º grau. São Paulo: SEE/Cenp, 1992.
- FONSECA, Selva G. *Caminhos da História ensinada*. Campinas, SP: Papyrus, 2001.
- IBIAPINA. *Pesquisa colaborativa*: investigação, formação e produção de conhecimentos. Brasília: Liber Livro, 2008.
- JOBIM E SOUZA, Solange. Resignificando a psicologia do desenvolvimento: uma contribuição crítica à pesquisa da infância. In: KRAMER, Sônia; LEITE, Maria Isabel (org.). *Infância*: fios e desafios da pesquisa. Campinas, SP: Papyrus, 1996.
- KRAMER, Sônia. Pesquisando infância e educação: um encontro com Walter Benjamin. In: KRAMER, Sônia; LEITE, Maria Isabel (org.). *Infância*: fios e desafios da pesquisa. Campinas, SP: Papyrus, 1996.
- NADAI, Elza; BITTENCOURT, Circe. Repensando a noção de tempo histórico no ensino. In: PINSKY, Jaime (org.). *O ensino de História e a criação do fato*. São Paulo: Contexto, 1988. p. 93-120.
- OLIVEIRA, Sandra R. F. de. O ensino de História nas Séries Iniciais: cruzando as fronteiras entre História e pedagogia. *História & Ensino*, Londrina, v. 9, p. 259-272, out. 2003.
- 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. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA-

ANPUH, 27., 2013, Natal. *Anais [...]*, Natal, 2013.

OLIVEIRA, Andressa Garcia Pinheiro de. *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.

RÜSEN, Jörn. *Razão histórica: teoria da História I: os fundamentos da ciência histórica*. Trad. de Estevão de Rezende Martins. Brasília: Ed. da UnB, 2001.

RÜSEN, Jörn. *História viva: teoria da História III: formas e funções do conhecimento histórico*. Trad. de Estevão de Rezende Martins. Brasília: Ed da UnB, 2010.

RÜSEN, Jörn. *Teoria da História: uma teoria da História como ciência*. Trad. de Estevão de Rezende Martins. Curitiba: Ed. da UFPR, 2015.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora Moreira dos Santos. História do ensino de História no Brasil: uma proposta de periodização. *Revista História da Educação*, v. 16, n. 37, 2012, p. 73-91.

SANCHES, Tiago Costa. *A didática da História nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental: uma análise a partir da Educação Histórica*. 2015, 163 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2015.

VICTOR, Analice Cordeiro dos Santos. Experiências com o conhecimento histórico na Educação Infantil: tecendo alguns elementos organizadores. *Instrumento – Revista Est. Pesq. Educ.*, Juiz de Fora, v. 18, n. 2, jul./dez. 2016.

ZAMBONI. Encontros nacionais de pesquisadores de História: perspectivas. In: ARIAS NETO, José Miguel (org.).

Dez anos de pesquisas em Ensino de História. Londrina: AtritoArt, 2005.

BAVARESCO, P. R.; FERREIRA, A. O ensino de História na Educação Infantil: um novo tempo. *Unesc & Ciência – ACHS*, v. 4, n. 2, p. 207-214, 2013.

DIAS, Stela Maris da Rosa. *Resgatando a identidade do aluno através do ensino de História na Educação Infantil*. 43 f. Monografia (TCC – Pedagogia: Ensino a Distância: Licenciatura) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010.

GERMINARI, Geysa Dongley. O desenvolvimento do pensamento histórico na Educação Infantil: possibilidades do trabalho com arquivos familiares. *Revista Diálogo Educacional*, v. 14, n. 43, p. 805-819, jul. 2014.

GOBBI, Marcia Aparecida. 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.

OLIVEIRA, Andressa Garcia Pinheiro de. Aprendizagem histórica na Educação Infantil: possibilidades e perspectivas na Educação Histórica. In: ENCONTRO PERSPECTIVAS DO ENSINO DE HISTÓRIA, 7., 2012, Campinas. *Anais [...]*, Campinas, 2012.

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

SANTOS, Jaqueline Oliveira dos. *Um baú de memórias: estudo sobre as práticas de professoras de Educação Infantil e suas ideias históricas a partir da leitura de seus relatos*. 2016. 244 f. Dissertação (Mestrado

em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016.

TEODORO, Cristiane Aparecida Zambolin; GALINDO, Camila José. Saberes históricos na Educação Infantil: alguns apontamentos e necessidades. *Fronteiras*, v. 18, n. 31, p. 257-275, jul. 2016.

URBAN, Ana Cláudia. Educação Histórica e a experiência de produção de materiais: contribuições para a aprendizagem na Educação Infantil. *Revista Latinoamericana de Educación Infantil: materiales y recursos didácticos para la Educación Infantil*, v. 4, n. 1, p. 73-86, abr. 2015.

VICTOR, Analice Cordeiro dos Santos. *Aí eu era Antônio Brasil*: contribuições de situações didáticas com conhecimentos históricos para a construção da identidade pessoal da criança na Educação Infantil. 209 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2010.

ZAMBONI, Ernesta; FONSECA, Selva Guimarães. Contribuições da literatura infantil para a aprendizagem de noções do tempo histórico: leituras e indagações. *Cad. Cedes*, Campinas, v. 30, n. 82, p. 339-353, set./dez. 2010.

Notas

1. “Cantos de atividades diversificadas são espaços de brincar organizados previamente por adultos, ou por adultos e crianças, de modo que essas tenham várias possibilidades de atividades simultaneamente” (CURITIBA, 2010b, p. 9).

2. A discussão sobre aprendizagem histórica, na perspectiva da *práxis*, é realizada pelo pesquisador Thiago A. Divardim de Oliveira em sua tese de 2017: *A formação histórica (bildung) como princípio da didática de História no Ensino Médio: teoria e práxis*.

3. Foram consultados os seguintes bancos de dados: 1) Base *on-line* de Anais da Associação de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped); 2) Base de artigos científicos do portal *Scientific Electronic Library Online* (SciELO); 3) Base de dados “Fóruns Contemporâneos de História do Brasil”, com acesso aos anais dos encontros científicos Pesquisadores do Ensino de História (1993-2008) e Perspectivas do Ensino de História (1988-2012); 4) Banco de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes); 5) Periódico: Revista *História Hoje*; 6) periódico: *Caderno Cedes*; 7) periódico: *Revista educação e sociedade*; e 8) base de dados Base (*Bielefeld Academic Search Engine*).

4. A perspectiva construtivista no ensino de História para os Anos Iniciais é discutida na tese de Sanches (2015). Pesquisadores(as) da Pedagogia histórico-crítica como Newton Duarte (2011) e Alessandra Arce (2012) discutem a constituição do construtivismo como perspectiva que se alinha ao projeto neoliberal de educação. Identificam, nela, a adesão, nem sempre

explicitada, ao movimento escolanovista, e a um ecletismo teórico que destituiria a epistemologia e a ontologia que caracteriza o pensamento de autores como Vygotski, principalmente ao buscar que dialoguem as ideias desse autor com as de matrizes teóricas distintas, como, por exemplo, Piaget e Ausubel. As referidas normativas tratam sobre a educação para as relações étnico-raciais, o rompimento de relações de dominação etária, socioeconômica, de gênero, regional, linguística e religiosa. Um quadro e análise sobre essas normativas pode ser consultado na tese de Oliveira (2019, p. 244-245).