

# História, cidadania e ensino de história para as crianças em tempos democráticos no Brasil

History, citizenship and history teaching for children in democratic times in Brazil

Renilson Rosa Ribeiro  
Doutor em História pela Unicamp  
Estágio pós-doutoral em Educação pela USP  
Professor Associado 1 do Departamento de História/IGHD/UFMT  
Coordenador da EdUFMT - Editora Universitária  
rrrenilson@yahoo.com

Nileide Souza Dourado  
Doutora em Educação pela UFMT  
Historiadora da área Técnica e Científica do NDIHR/IGHD/UFMT e Professora do PROFHISTÓRIA / IGHD/UFMT - Mestrado Profissional em Ensino de História  
nileide@terra.com.br

Resumo: Esse artigo estuda o lugar e o papel da História no currículo da Educação Infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental no contexto do Brasil contemporâneo, tendo por referências as proposições da Carta Constitucional de 1998, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) e do Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN).

Nesse sentido, o saber histórico escolar, na sua interface com a educação infantil e os anos iniciais nos currículos nacionais, é abordado na perspectiva dos direitos sociais, cidadania e memórias defendidos pela Constituição.

Palavras-chave: Constituição; Cidadania; Ensino de História; Direitos; Brasil Republicano.

Abstract: This article studies the place and role of History in the curriculum of Early Childhood Education and the initial years of elementary education in the context of contemporary Brazil, having as reference the propositions of the Constitutional Charter of 1998, the Law of Guidelines and Bases of National Education (LDBEN), the National Curri-

culum Framework for Early Childhood Education (RCNEI) and the National Curricular Parameters (PCN).

In this sense, the school historical knowledge, in its interface with early childhood education and the initial years in the national curricula, is approached from the perspective of the social rights, citizenship and memories defended by the Constitution.

Keywords: Constitution; Citizenship; History teaching; Rights; Republican Brazil.

[...] não podemos mais olhar para o currículo com a mesma inocência de antes. O currículo tem significados que vão além daqueles aos quais as teorias tradicionais nos confirmaram. O currículo é lugar, espaço, território. O currículo é trajetória, viagem, percurso. O currículo é autobiografia, nossa vida, curriculum vitae: no currículo se forja nossa identidade. O currículo é texto, discurso, documento. O currículo é documento de identidade. Tomaz Tadeu da Silva (2002, p. 150).

### Ensinar história no tempo... para as crianças brasileiras

Ao analisar os currículos escolares, devemos ter em mente que estes, no interior de seu texto, nos revelam um contexto social, econômico, cultural e político. Dessa forma, “despojando-o(s) do caráter neutro ligado a uma visão, que o(s) percebia(m) como um mero veículo de transmissão desinteressada do conhecimento social” (GASPARELLO, 1999, p. 79).

Esse conhecimento, portanto, não pode apenas ser analisado como algo estático e naturalizado como um conjunto de informações e materiais para ser absorvido por professores e alunos de maneira passiva.

Dessa maneira, uma análise do currículo não pode cair aos encantos de enxergar o processo de seleção e organização do conhecimento escolar como tão somente um “inocente” processo epistemológico em que intelectuais, acadêmicos, cientistas e educadores “desinteressados” e

“imparciais” ditam, por ato de dedução lógica e filosófica, aquilo que melhor convém ser ensinado às crianças, jovens e adultos nas escolas e universidades.

Precisamos pensar que o currículo de História ou de qualquer outra disciplina tem seus autores; existem sujeitos por detrás deles que vão além da expressão “generalizante” e “homogenizadora” de Estado. Seria muito simples desenvolver uma análise usando a ideia de um poder central e único que determinasse as maneiras de agir e pensar dos indivíduos. Depois das proposições lançadas por Michel Foucault (2000), tal “estratégia de análise” não se sustenta com tanta firmeza.

O processo de criação do currículo não é um processo lógico, e sim um processo social, na qual convivem lado a lado com fatores lógicos, epistemológicos, intelectuais, determinantes sociais não tão “nobres” e “formais”, tais como interesses, rituais, conflitos simbólicos e culturais, necessidades de legitimação e de controle, propósitos de dominação dirigidos por fatores ligados à classe, etnia, gênero – conceitos construídos historicamente (GOODSON, 1999, p. 18-27). Como afirmou Michel De Certeau (2000, p. 66), toda elaboração de uma pesquisa (e mesmo os currículos) “se articula com um lugar de produção socioeconômico, político e cultural.”

Além disso, necessitamos reconhecer que o próprio processo de construção social tampouco é internamente consistente, estático e lógico, consiste antes num amálgama de conhecimentos ditos “científicos”, de crenças, de expectativas e de visões sociais.<sup>125</sup>

Devemos ter em mente que “a luta para definir um currículo envolve prioridades sócio-políticas e discurso de ordem intelectual” (GOODSON, 1999, p. 28).

---

125 Basta pensarmos nas várias propostas recentes, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), para introduzir nos novos currículos questões tidas como problemas sociais para serem trabalhadas pelas disciplinas escolares no ensino fundamental e médio.

Nesse discurso que se constrói, formam-se modelos de professores, de alunos, de escola, de sociedade, de política, de disciplinas, de condutas. Produzem-se sujeitos dotados de identidades que lhes são atribuídas (classe, gênero, etnia, nacionalidade). Nessa perspectiva, o currículo produz identidades e subjetividades determinadas. Ele não apenas representa, ele cria, constrói sujeitos. As propostas de modificações de um currículo têm conexões muito estreitas com o tipo de sociedade que se pretende formar. Inclusões e exclusões no seu texto implica, na maioria das vezes, inclusões e exclusões na sociedade.

Neste artigo, analisaremos o lugar e o papel da História no currículo da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental no contexto do Brasil contemporâneo, tendo por referências as proposições da Carta Constitucional de 1998, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) e dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN).

Nesse sentido, o saber histórico escolar, na sua interface com a educação infantil e os anos iniciais nos currículos nacionais, é abordado na perspectiva dos direitos sociais, cidadania e memórias defendidas pela Constituição.

### **Histórias do ensino de História no Brasil: entre rupturas autoritárias e demandas democráticas**

A História como disciplina escolar constituiu-se em 1837, com a criação do Colégio Pedro II, a primeira escola secundária do Brasil que, embora fosse público, era pago e destinado à formação das elites. A história proposta pela instituição escolar, em larga medida, acompanhava as resoluções e determinações do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IGHB), fundado em 1838, locus privilegiado de produção da memória histórica nacional na época. Os “lentes” [professores] do Colégio Pedro II eram sócios do IHGB, como por exemplo, Joaquim Manuel de Macedo (1820-1882) e João Capistrano de Abreu (1853-1927) (cf. GASPARELLO, 2004; GUIMARÃES, 1988).

Nas palavras de Kátia Maria Abud, as duas instituições “representavam, na segunda metade do século XIX, as instâncias de produção de um determinado conhecimento histórico, com o mesmo arcabouço conceitual e problematização” (ABUD, 1998, p. 30).

**Fig. 1. Fachada do Colégio Dom Pedro II, no Rio de Janeiro, fundado em 1837.**



Com a regulamentação da disciplina, esta seguiu o modelo francês, a História Universal predominou no currículo, mas mantiveram-se, por muito tempo, os elementos e ensinamentos da História Sagrada. Segundo Circe Bittencourt (2008, p. 112),

A cultura histórica acessível à maioria da população era marcada pelos ensinamentos da História Sagrada, fornecedora de lendas, de dramas, epopéias com heróis que se difundiam e eram transmitidos oralmente pela Igreja Católica. Essa memória histórica passou a ser sistematizada pelos programas escolares e, mais detalhadamente, pelos livros didáticos especialmente confeccionados para o ensino institucional. Neles podemos encontrar um plano elaborado sob determinada concepção pedagógica, buscando uma comunicação narrativa adequada a crianças e jovens.

No ensino secundário, a História do Brasil foi incorporada só a partir da década de 1850. Entretanto, ao lado da História Nacional, a História Sagrada também apareceu no programa das escolas elementares – de primeiras letras – como conteúdo de educação moral e religiosa.

Por volta de 1870, sob influência das concepções científicas, a História Sagrada foi perdendo espaço e força dentro do currículo. Tanto que, no final dessa década, foram feitas reformulações dos currículos das escolas primárias visando criar um programa de história laico mais extenso, reduzindo o espaço para a história sagrada.

Embora do ponto de vista do programa curricular a História no Império tivesse feito a divisão, o mesmo não se concretizou na história ensinada, pois os programas e aulas de História do Brasil nas escolas adotavam o modelo consagrado pela História Sagrada. As narrativas morais sobre a vida dos santos eram substituídas pelos feitos históricos dos “heróis” considerados construtores da nação, com destaque para os governantes (reis, imperadores, militares, líderes religiosos entre outros). No lugar do altar religioso constituiu-se o panteão da nação com seus mártires.

A ordem dos fatos era articulada pela sucessão de reis e pelas lutas contra os invasores estrangeiros, de tal maneira que a história culminava com os grandes eventos da Independência e da Constituição do Estado Nacional.

Os métodos de ensino adotados nas aulas eram baseados na memorização e na repetição oral dos textos escritos. Os materiais didáticos eram escassos, limitando-se à fala do professor e aos poucos livros didáticos compostos segundo o modelo dos catecismos com perguntas e respostas, facilitando as arguições. (PCN, História e Geografia, 1997, p. 20).

Em virtude dos eventos da abolição da escravidão, da proclamação da República, da racionalização das relações de trabalho e da imigração, emergiram novos desafios para a sociedade em geral. A partir do final do século XIX, tomaram impulso as propostas que apostavam na educação para realizar a transformação do país, principalmente aquelas

que almejavam a alfabetização da população como um todo (cf. BITTENCOURT, 2004, p. 62-63; NADAI, 1993).

**Fig. 2. Quadro Proclamação da Independência (1888), de Pedro Américo (1843-1905): imagem amplamente presente nos livros didáticos de História do Brasil.**



Quanto ao currículo escolar, os embates em torno das disciplinas escolares dividiram os que desejavam as disciplinas mais científicas daqueles que defendiam as disciplinas literárias. Como resultado dessa disputa, as disciplinas alcançaram maior autonomia, constituindo objetivos, saberes e métodos pedagógicos próprios. A História passou a ocupar no currículo função civilizatória e patriótica. Para Elza Nadai (1988, p. 235), a instituição escolar deveria formar “[...] aquela categoria social que fica entre o povo e os dirigentes do país, tanto na política como na ciência. As idéias, por meio deles, filtram-se, descendo continuamente das camadas superiores até os mais humildes: são eles que mantêm coeso o corpo da nação.

Para legitimar o afastamento entre o laico e o sagrado no discurso histórico, a História da Civilização substituiu a História Universal. O motor dos acontecimentos, antes preso à religião, passou para o “processo civilizatório”, identificado com os próprios desejos divinos – tendo em vista as ligações entre religião e política.

O Estado nacional passava a ser visto como o principal sujeito histórico, condutor das sociedades ao progresso e à civilização. Em outras palavras,

[...] a ideia de nação, no contexto intelectual e político do século XIX, enlaçada à de cidadania, se embasava na crença de uma identidade comum dos indivíduos de variados grupos étnicos e/ou classes sociais. A história dos grupos dominantes, política e economicamente, seria necessariamente a mesma daqueles que eram por eles governados. Aliava-se ainda à concepção de história dominante a narrativa dos feitos daquela classe, comprovados pelos documentos (únicas fontes admitidas) que os mesmos protagonistas produziam. (ABUD, 2011, p. 166-167).

A História da Pátria era entendida como base da “pedagogia do cidadão” e seus conteúdos deveriam destacar as tradições de um passado homogêneo – centradas nas questões políticas, no culto aos “grandes homens”, na defesa do território e na “valorização da ideia de unidade nacional”, formando a identidade de povo (FONSECA, 2001, p. 93).

Nas primeiras décadas do século passado, os governos republicanos fizeram sucessivas reformas, mas poucos realizaram, na prática, para mudar a face da escola pública (cf. BITTENCOURT, 1990).

Duas reformas educacionais sucessivas durante a era Vargas – a Francisco Campos, em 1931, e a Gustavo Capanema, em 1942 – prescreveram com maior precisão as diretrizes do ensino de História do Brasil, por meio da implantação dos programas elaborados pelo recém-criado Ministério da Educação. A primeira reforma educacional preocupava-se com a educação política do adolescente e a segunda ampliava essa educação para a formação de um sentimento patriótico. A Reforma de 1942 concluiu o processo de separação entre a História Geral e a do Brasil e aumentou a carga horária da disciplina na escola secundária (ABUD, 1998, p. 33).

Neste período, ganhou projeção na educação a influência das propostas da Escola Nova, inspirada na pedagogia



norte-americana, que propunha a introdução dos Estudos Sociais no lugar de História e Geografia no currículo escolar, especialmente no ensino primário.

Ao pensar o povo brasileiro na história nacional, os programas e livros didáticos incorporam a tese da “democracia racial”, que defendia a ausência de preconceitos raciais e étnicos no país. Segundo Bittencourt (2003, p. 2000).

A teoria da democracia racial, iniciada pelo [...] livro *Por que me ufano de meu país* [de Affonso Celso], consolidou-se nesse período. As interpretações da obra de Gilberto Freire, *Casa Grande e Senzala*, passaram a ser introduzidas no ensino de História. A miscigenação entre senhores e escravas, as ações cristãs de senhores que concediam alforria a seus filhos nascidos nas senzalas, entre outras características da vida na época da escravidão, forneciam os elementos para provar a democracia racial entre nós.

Da Segunda Guerra Mundial até o final dos anos 1970, foi um período de lutas pela especificidade da História e do avanço dos Estudos Sociais no currículo escolar brasileiro – com destaque para a educação elementar. Podemos identificar nesse processo dois momentos significativos: o primeiro ocorreu no contexto da democratização do país, após o fim da ditadura Vargas (1945 –1964), e o segundo, durante o governo militar, entre 1964 e 1985 (cf. NADAI, 1988). Nesse contexto, a disciplina passou a ser objeto de debates em relação aos seus objetivos e à sua relevância social e política, questionando-se seu viés nacionalista e moralizante.

Nos anos 1950 e 1960, durante as turbulências da Guerra Fria, na conjuntura das “reformas de base” e do estudo da realidade brasileira, assistimos ao que Jaime Pinsky caracterizou como emergência da chamada “história engajada”. Segundo o autor,

[...] a história positivista ensinada nas escolas era considerada (não sem razão), uma visão reacionária da sociedade e os melhores estudantes faziam grupos de estudos onde Caio Prado Júnior, Karl Marx,

Celso Furtado e outros funcionavam como ponto de partida para uma tentativa de autocompreensão como seres históricos (PINSKY, 1994, p. 18).

Diante do subdesenvolvimento do país, a sua vocação agrícola voltada para a exportação foi questionada e procurou-se construir um discurso de valorização da industrialização como via para o desenvolvimento da sua economia. Os livros didáticos de História do Brasil desse período passaram a enfatizar os ciclos econômicos e sua evolução linear: pau-brasil → cana-de-açúcar → mineração → cafeicultura → indústria.

A industrialização era o destino manifesto para a inclusão do Brasil entre as grandes potências como uma nação moderna. Nesse cenário, os Estados Unidos assumiam lugar de destaque no continente americano como símbolo de desenvolvimento e modernidade.

A consolidação dos Estudos Sociais em substituição à História e à Geografia deu-se durante o governo ditatorial civil-militar pós-1964, após ter sido adotado em algumas escolas experimentais ou vocacionais nos anos 1950 e 1960. Os Estudos Sociais, depois da reforma educacional de 1971, foram introduzidos em todo o sistema de ensino – denominado de primeiro grau. Ao lado de Educação Moral e Cívica (EMC), a disciplina ofereceu os fundamentos dos estudos históricos, mesclados por temas de Geografia centrados nos círculos concêntricos. De acordo com Bittencourt (2004, p. 73).

O princípio básico dos Estudos Sociais, inspirado em escolas norte-americanas, visava à integração do indivíduo na sociedade, devendo os conteúdos dessa área auxiliar a inserção do aluno, de forma mais adequada possível, em sua comunidade. Os programas de Estudos Sociais fundamentaram-se nos estudos da psicologia cognitiva, que se desenvolveu sobretudo a partir dos anos [19]30 e aperfeiçoou-se nos anos [19]50, pelos estudos pedagógicos.

Essa fundamentação psicológica apresentava os Estudos Sociais para as crianças de forma progressiva, introduzindo os alunos nos temas da sociedade, de acordo com a faixa

etária. Propunha que os estudos fossem iniciados com base nas realidades próximas das crianças, tanto no tempo como no espaço. Nessa perspectiva, o passado mais próximo era, antes de tudo, o imediato: o familiar, o local, o escolar.

Em relação a essa medida e outras tomadas pelo governo federal, houve uma série de iniciativas institucionais e pressões contrárias dos setores educacionais no país, num processo de resistência direta ou indireta. No decorrer da década de 1970, os professores e os estudantes de História e Geografia começaram a partir das escolas e universidades, dentro das próprias condições regionais e por meio das associações e entidades representativas, a lutar pelo retorno do ensino de História e Geografia aos currículos e pela extinção dos cursos de Licenciatura Curta e Plena em Estudos Sociais por meio de encontros e manifestações escritas e públicas. (NADAI, 1988, p. 13).

Com o processo de democratização dos anos 1980, os saberes escolares foram questionados e redefinidos por propostas de reformas curriculares. Ao mesmo tempo, as mudanças da clientela composta por diversos grupos sociais também forçaram alterações no sistema educacional:

Grupos sociais oriundos das classes trabalhadoras começaram a ocupar os bancos das escolas que, até então, haviam sido pensadas e organizadas para setores privilegiados ou da classe média ascendente. A entrada de alunos de diversas idades e experiências, portadores de diferentes culturas e vivências, em crise de identidade pela chegada improvisada e forçada a centros urbanos, dentro do intenso processo migratório do campo para a cidade e entre estados – principalmente do Nordeste para o Sul –, colocaram em xeque a estrutura escolar e o conhecimento que ela tradicionalmente vinha produzindo e transmitindo. (BITTENCOURT, 1998, p. 13-14).

Com o “retorno” das disciplinas História e Geografia aos programas curriculares das escolas desde as séries iniciais do primeiro grau, ocorreu uma explosão

de novas propostas curriculares de História em todos os Estados e nas redes municipais, na tentativa de concretizar a readequação dos programas curriculares com o objetivo de redirecionar as disciplinas ao ensino de 1º e 2º graus. (BITTENCOURT, 1998, p. 13).

Para Nadai (1993, p. 158), as propostas curriculares elaboradas a partir dos anos 1980, na sua totalidade, apresentavam-se de maneira “[...] variada, complexa e diferenciada quanto ao conteúdo, método ou estratégias de ensino. Algumas se caracterizam por sua natureza inovadora e progressista, outras pelo tom repetitivo e conservador. Todas, enfim, anseiam por superar a ficção da escolaridade obrigatória de oito anos”.

Neste momento, à guisa de ilustração, introduziu-se nas propostas curriculares a preocupação de fazer os professores desenvolverem com os alunos procedimentos básicos de pesquisa histórica na sala de aula e atitudes intelectuais de desmistificação de ideologias, das imagens de “heróis nacionais”, da sociedade de consumo e dos meios de comunicação. Um canteiro de possibilidades emergia diante do horizonte de professores e alunos nas aulas de História.

### A “Constituição Cidadã”, sonhos democráticos e direito à educação

[...] A Constituição pretende ser a voz, a letra, a vontade política da sociedade rumo à mudança. Que a promulgação seja nosso grito: – Mudar para vencer! Muda, Brasil! Ulysses Guimarães (1988).

O Deputado Ulysses Guimarães, Presidente da Assembleia Nacional Constituinte, em 5 de outubro de 1988, por ocasião da promulgação da Constituição Federal do Brasil, destacou em seu discurso que a sociedade brasileira esperava a Constituição como “o vigia espera a aurora”. Advertiu ainda, dizendo que “a cidadania começa com o alfabeto” e que essa Constituição tem substância popular e cristã, tanto que o seu título a consagra: “a Constituição cidadã”.

De acordo com Bittar (2006, p.126) está-se, então, diante

de uma Constituição apelidada de “cidadã”, não sem motivo, mas sim porque este texto representa uma formulação jurídica que abraça os anseios da sociedade e se coloca a serviço da cidadania, como instrumento da mesma, no sentido da realização dos fins sociais almejados pela sociedade brasileira. Portanto, uma peça fundamental para a consolidação do Estado democrático de direito no país, bem como da cidadania e da dignidade humana.

Ainda, para o referido autor, a Constituição de 1988 inaugura um novo conjunto de preocupações éticas<sup>126</sup>. Isto porque, em verdade, a ordem jurídica constitucional visa mais que tudo, alcançar a plenitude do convívio social pacífico”. Já Ulysses Guimarães (1988), em seu discurso quando da promulgação da carta constitucional, para todos os brasileiros, sinaliza que “caminhando é que se abrem os caminhos em busca do direito, da cidadania e da educação”. Nesses termos, depreende-se que uma Constituição representa um documento de fundamental valia para a criação de uma cultura da cidadania<sup>127</sup>.

126 Quando se está a falar em ética, necessariamente se pensa na relação entre comportamento e intenção do indivíduo, já que *éthos* é a revelação de seu hábito de ação. Toda ação comporta, necessariamente, o seu aspecto subjetivo (possibilidade de eleição de meios e fins pelo indivíduo) e seu aspecto objetivo (determinação do comportamento pela conjuntura dos dados externos que condicionam o agir). A função do Direito, dentro da lógica da construção de relações sócio-humanas condizentes com o espírito do convívio pacífico e racional, é dispensar elementos que favoreçam a independência ética dos indivíduos e reequilibrem as desarmonias comportamentais decorrentes do entrechoque de arbítrios (KANT, 2000).

127 A cidadania instaura-se a partir dos processos de lutas que culminaram na Declaração dos Direitos Humanos, dos Estados Unidos da América do Norte, e na Revolução Francesa. Esses dois eventos romperam o princípio de legitimidade que vigia até então, baseado nos deveres dos súditos, e passaram a estruturá-lo a partir dos direitos do cidadão. Desse momento em diante todos os tipos de luta foram travados para que se ampliasse o conceito e a prática de cidadania e o mundo ocidental o estendesse para mulheres, crianças, minorias nacionais, étnicas, sexuais, etárias. Nesse sentido pode-se afirmar que, na sua acepção mais ampla, cidadania é a expressão concreta do exercício da democracia (PINSKY, 2003).

A expressão da cidadania frequentemente está associada ao campo do Direito, em que existe uma série de legislações voltadas para os direitos e deveres que o cidadão possui. Entre os deveres, destaca-se o voto eleitoral (que também é um direito), o zelo pelo espaço e o cumprimento das leis. Entre os direitos, destaca-se o de ir e vir, bem como o de ter acesso à saúde, moradia, alimentação e educação. Disponível em Brasil Escola: <https://brasilecola.uol.com.br/o-que-e/geografia/o-que-e-cidadania.htm>. Acesso 20/7/2018.

Desse modo, a “cidadania” derivada de uma Constituição é pensada nesse estudo como aquela que possibilita à população uma realidade de alcance de direitos materializados no plano do exercício de diversos aspectos da participação na justiça social, de reais práticas de igualdade, no envolvimento com os processos de construção do espaço político, do direito de ter voz e de ser ouvido, da satisfação de condições necessárias ao desenvolvimento humano, do atendimento a prioridades e exigências de direitos humanos etc. (BITTAR, 2006).

Percebe-se que o “direito à educação” encontra-se consagrado na Constituição Federal de 1988 como um direito fundamental social e como condição indissociável para uma vida digna. Assim, o acolhimento da educação como um direito fundamental de todos é reflexo do Estado Democrático de Direito, posto que imponha não apenas o respeito aos direitos individuais, mas também a realização dos direitos sociais.

Camara (2013, p. 6) observa que a adoção da educação pelo referido documento impõe ao poder público o dever de realizar esse direito que é de interesse coletivo. E revela também que a Carta Constitucional de 1988 trouxe a educação sob a perspectiva política e de interesse público, inserindo-a como um direito social previsto no artigo 6º. Portanto, é no artigo referido abaixo, que veio a se consagrar o direito à educação a todo cidadão: “São direitos sociais a educação, a saúde, o trabalho, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição” (BRASIL, 1988).

Ainda, de acordo com os estudos de Camara (2013), a carta constitucional, em seu artigo 6.º, fica consignado que a educação como um direito social pode ser a condição para que se corrijam as desigualdades hoje existentes, bem como pode servir como instrumento para que, na era da informação e do conhecimento, constituam-se cidadãos planetários e sabedores dos seus direitos.

Finaliza a autora ao revelar que a educação inserida na Constituição Federal de 1988 como um direito social, é fruto da proteção e da necessidade de extensão desse direito a todo o cidadão, ante o mundo globalizado, a cidadania planetária e a interferência de novos conceitos de informação e de conhecimento, a fim de servir como condição de desenvolvimento do cidadão e sociedade.

Desse modo, verifica-se que o objetivo da educação na carta constitucional não é somente o aprendizado de conteúdos referentes às disciplinas, mas sim o “pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”.

Depreende-se de certa maneira, que a Carta de 1988 foi, sem dúvida alguma, a Constituição que disciplinou o tema educação de forma mais expressiva. É reconhecida como direito fundamental, a temática educação está inserida no rol de direitos sociais, no artigo 6º e pormenorizada no título VIII – referente à Ordem Social – nos artigos 205 a 214, de acordo com os princípios constitucionais da matéria educação.

O artigo 206 cita quais os princípios da educação, onde o ensino será ministrado com base nos seguintes pontos:

- I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;
- III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
- IV - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
- V - valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas;
- VI - gestão democrática do ensino público, na forma da lei;
- VII - garantia de padrão de qualidade;

VIII - piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública, nos termos de lei federal.

Já o artigo 207 prevê que às universidades “gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão”.

E, tem-se como relevante ainda o previsto no artigo 214:

A lei estabelecerá o plano nacional de educação, de duração decenal, com o objetivo de articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração e definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades por meio de ações integradas dos poderes públicos das diferentes esferas federativas que conduzam a:

I - erradicação do analfabetismo;

II - universalização do atendimento escolar;

III - melhoria da qualidade do ensino;

IV - formação para o trabalho;

V - promoção humanística, científica e tecnológica do País.

VI - estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do produto interno bruto.

Enfim, a Constituição de 1988 foi responsável pelo disciplinamento da educação no país, seja mediante princípios norteadores das atividades dos entes federados como buscando o desenvolvimento de todo sistema educacional. Mediante essa carta constitucional foi possível estabelecer um percentual, obrigatório, a serem aplicado na matéria pela União, Estados, Distrito Federal e Municípios, cuja inobservância possibilita, até a intervenção federal. Infe-re-se, portanto, que para a melhoria da educação no país, precisa haver a colaboração, incentivo e apoio de toda a sociedade, mesmo sendo a educação um dever do Estado e da família.



## O saber histórico no currículo da educação infantil entre o assistencialismo e a cidadania

Pensar o ensino de História na educação infantil, para crianças de zero a seis anos, não se constitui uma tradição como nos demais níveis da educação básica, conforme aponta as legislações após a promulgação da Constituição de 1988. Aliás, a dimensão educacional da creche e da pré-escola tem sido um embate travado por educadores e intelectuais desde a sua fundação e que ganhou força a partir dos anos 1970 no Brasil. O viés apenas assistencialista da educação infantil tem tido vida longa e gerado enfrentamentos.

Apenas a partir da Constituição de 1988, o assistencialismo perdeu a sua supremacia em nome de uma proposta que tornava a Educação Infantil um dever do Estado e de caráter educativo. Essa mudança na forma de pensar e entender o funcionamento da educação infantil é resultado de movimentos dentro e fora das escolas e universidades – representados por entidades e associações – em defesa de uma educação pré-escolar de zero a seis anos. Segundo Moysés Kuhlmann Júnior (2000, p. 12):

A defesa do caráter educacional das creches foi uma das principais bandeiras do movimento de luta por creches e dos profissionais dessas instituições, que promoviam encontros para discutir suas condições de trabalho e se organizavam em entidades como a Associação dos Servidores da Secretaria da Família e do Bem-Estar Social, na cidade de São Paulo (ASSFABES). O vínculo das creches aos órgãos de serviço social fazia reviver a polêmica entre educação e assistência, que percorre a história das instituições infantis. Nesta polaridade, educacional ou pedagógico são vistos como intrinsecamente positivos, por oposição ao assistencial, negativo e incompatível com os primeiros.

Embora tenha havido esforços de intelectuais e educadores da envergadura de Anísio Teixeira (1900-1971) e Mário

de Andrade (1893-1945), que incentivavam a realização de brincadeiras/jogos e práticas artísticas com as crianças, a educação infantil carregou por muito tempo a marca da chamada pedagogia da submissão, de uma educação assistencialista – voltada para as crianças das camadas populares. Em linhas gerais, era uma instituição que tinha a finalidade de prestar cuidados aos filhos de operários.

A universalização da educação infantil esbarrava nos embates entre as esferas de governo – município, estados e União –, os órgãos de competência (assistência ou educação), as concepções divergentes de creche e pré-escola, as (des) obrigações das empresas/indústrias e os direitos da mulher e da família e os da criança. A dificuldade maior, além dos investimentos necessários, era vencer o discurso da educação pré-escolar pautada pela política assistencial vista como assunto de polícia, ou seja, controle social e também disciplinar dos segmentos empobrecidos da população.

Nos anos 1980, durante o período de abertura política e democratização do país, as propostas de universalização da creche e da pré-escola se confundiam com as lutas políticas e sociais que tomavam conta dos diferentes movimentos sociais:

As instituições de educação infantil tanto eram propostas como meio agregador da família para apaziguar os conflitos sociais, quanto eram vistas como meio de educação para uma sociedade igualitária, como instrumento para a libertação da mulher do jugo das obrigações domésticas, como superação dos limites da estrutura familiar. As idéias socialistas e feministas, nesse caso, redirecionavam a questão do atendimento à pobreza para se pensar a educação da criança em equipamentos coletivos, como uma forma de se garantir às mães o direito ao trabalho. A luta pela pré-escola pública, democrática e popular se confundia com a luta pela transformação política e social mais ampla. (KUHLMANN JUNIOR, 2000, p. 11).

A questão da ampliação do atendimento da educação infantil como reivindicação da população assume papel de destaque a partir dos anos 1970, com o processo de intensa migração do campo para a cidade, a urbanização e a inserção da mulher – não apenas das classes baixas, mas também da classe média – no mercado de trabalho. Além disso, havia a crítica à forma desordenada e precária como eram feitos os atendimentos, seja por falta de infraestrutura adequada, seja pela carência ou despreparo dos profissionais que atuavam nessas instituições.

Desde a Constituição de 1988 houve uma ruptura com determinadas visões em torno da educação infantil e a mesma também passa a ser entendida como dever do Estado brasileiro. É nesse contexto que a educação para as crianças de zero a seis anos transforma-se em direito da criança, superando o paradigma da ideia de um direito da mãe trabalhadora (e pobre).

**Fig. 3. Desenho infantil.**



No campo dos direitos da criança, a aprovação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), em 1990, referendaria os preceitos defendidos pela Carta Constitucional de 1988.

Nesse sentido, a educação infantil, agora entendida em sentido amplo, passou a ser abordada por um conjunto de regulamentações curriculares, de metas de expansão de vagas e melhoria de qualidade de oferta e atendimento e, em especial, de demandas por qualificação dos profissionais – professores e assistentes.

À luz dessas mudanças na educação infantil, nos anos 1980 e 1990, Kuhlmann (2003, p. 469) aponta o novo vocabulário para se pensar essa etapa dentro da Educação Básica – como definiu a LDBEN, em 1996:

Pode-se falar de Educação Infantil em um sentido bastante amplo, envolvendo toda e qualquer forma de educação da criança na família, na comunidade, na sociedade e na cultura em que vive. Mas há outro significado, mais preciso e limitado, consagrado na Constituição Federal de 1988, que se refere à modalidade específica das instituições educacionais para a criança pequena, de 0 a 6 anos de idade. Essas instituições surgem durante a primeira metade do século XIX, em vários países do continente europeu, como parte de uma série de iniciativas reguladoras da vida social, que envolvem a crescente industrialização e urbanização.

Para os interesses da disciplina História, a LDBEN permitiu que a educação infantil assumisse o seu lugar como uma dimensão do sistema educacional e a criança teve reconhecida a sua condição como alguém capaz de criar e estabelecer relações, ou seja, um ser sócio-histórico. A criança – esse sujeito histórico outrora excluído – passa a fazer parte da sociedade como produtor e consumidor de cultura. A educação infantil, além do cuidado, traz para si o compromisso com a formação educacional da criança.

O próprio artigo 29 da referida Lei confirma esse novo compromisso da educação infantil: “é conceituada como a primeira etapa da educação básica e tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até cinco anos de idade, em seus aspectos físicos, psicológicos e sociais, complementando a ação da família e da comunidade.”

É justamente na interface entre família e comunidade/ sociedade no processo de construção da identidade social da criança que o saber histórico encontraria o seu campo de atuação na educação infantil. Em síntese, a História teria o papel de colaborar nas maneiras de compreender, conhecer e reconhecer o jeito peculiar de as crianças serem e estarem no mundo, sem cair nas armadilhas daquilo que os adultos desejariam definir como infância. Eis o desafio: abordar e potencializar as diferentes maneiras de ser, sentir e interpretar o mundo pelos pequenos.

Nesse sentido, como nos alerta o historiador francês Philippe Ariès (1914-1984), há que se discernir as diferenças e especificidades entre um estudo sobre a criança e outro a partir da visão dessa criança:

Entre o fim da Idade Média e os séculos XVI e XVII, a criança havia conquistado um lugar junto de seus pais, lugar este a que não poderia ter aspirado no tempo em que o costume mandava que fosse confiada a estranhos. Essa volta das crianças ao lar foi um grande acontecimento: ela deu à família do século XVII sua principal característica, que a distinguiu das famílias medievais. A criança tornou-se um elemento indispensável da vida quotidiana, e os adultos passaram a se preocupar com sua educação, carreira e futuro. Ela não era ainda o pivô de todo o sistema, mas tornara-se uma personagem muito mais consistente. Essa família do século XVII, entretanto, não era a família moderna: distinguia-se desta pela enorme massa de sociabilidade que conservava. Onde ela existia, ou seja, nas grandes casas, ela era um centro de relações sociais, a capital de uma pequena sociedade complexa e hierarquizada, comandada pelo chefe de família.

A família moderna, ao contrário, separa-se do mundo e opõe à sociedade o grupo solitário dos pais e filhos. Toda a energia do grupo é consumida na promoção das crianças, cada uma em particular, e sem nenhuma ambição coletiva: as crianças, mais do que a família.

Essa evolução medieval para a família do século XVII e para a família moderna durante muito tempo se limitou aos nobres, aos burgueses, aos artesãos e aos lavradores ricos. Ainda no início do século XIX, uma grande parte da população, a mais pobre e mais numerosa, vivia como as famílias medievais, com as crianças afastadas da casa dos pais. O sentimento da casa [...] não existia para eles. O sentimento da casa é uma outra face do sentimento da família. A partir do século XVIII, e até nossos dias, o sentimento da família modificou-se muito pouco. Ele permaneceu o mesmo que observamos nas burguesias rurais ou urbanas do século XVIII. Por outro lado, ele se estendeu cada vez mais a outras camadas sociais. (ARIÈS, 1981, p. 270-271).

Ensinar História na educação infantil, em especial na fase pré-escolar, implicaria dar os primeiros passos junto com a criança à noção de historicidade, ou seja, de se perceber dentro de uma perspectiva de tempo – dimensionando o seu presente dentro de uma temporalidade que inclui também o passado e o futuro – e de um contexto social (família, comunidade, escola, cidade etc.).

A História teria papel relevante nesse momento na própria compreensão da criança como um ser social, atendendo um dos eixos propostos para a educação infantil pelo RCNEI, publicados em 1998:

O desenvolvimento da identidade e da autonomia está intimamente relacionado com os processos de socialização. Nas interações sociais se dá a ampliação nos laços afetivos que as crianças podem estabelecer com as outras crianças e com os adultos, contribuindo para o reconhecimento do outro e a constatação das diferenças entre as pessoas sejam valorizadas e aproveitadas para o enriquecimento de si próprias. Isso pode ocorrer nas instituições de Educação Infantil que se constituem, por excelência, em espaço de socialização, pois propiciam o contato e o confronto com adultos e crianças de

várias origens socioculturais, de diferentes religiões, etnias, costumes, hábitos e valores, fazendo dessa diversidade um campo privilegiado de experiências educativas (RCNEI, v. 2, 1998, p. 11).

Aqui, o ponto de partida seria a realidade da criança, num diálogo com a história local que abarca a sua realidade.

**Fig. 4. Capa do v. 3 do Referencial Nacional Curricular para a Educação Infantil (1998), documento que definiu as diretrizes curriculares para a educação infantil até aprovação do documento da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), em 2017.**



**Fig. 5. Esquema com os compromissos do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998). O conhecimento histórico pode colaborar nesta etapa da educação básica com a formação pessoal e social do aluno - por intermédio da história de vida - e o seu conhecimento de mundo - sociedade.**



Dentro desta perspectiva, merece destaque o terceiro volume do RCNEI dedicado ao tema “conhecimento de mundo”. A partir dos eixos Linguagem Oral e Escrita e Natureza e Sociedade, o professor poderá elaborar propostas que envolvam os conteúdos de História com as crianças.

No caso das práticas de leitura, o RCNEI oferecia possibilidades de trabalho com o conhecimento histórico por intermédio das rodas leitura – tomando por referência a vasta e rica literatura infanto-juvenil existente:

A leitura de histórias é um momento em que a criança pode conhecer a forma de viver, pensar, agir e o universo de valores, costumes e comportamentos de outras culturas situadas em outros tempos e lugares que não o seu. A partir daí ela pode estabelecer relações com a sua forma de pensar e o modo de ser do grupo social ao qual pertence. As instituições de educação infantil podem resgatar o repertório de histórias que as crianças ouvem em casa e nos ambientes que freqüentam, uma vez que essas histórias se constituem em rica fonte de informação sobre as diversas formas culturais de lidar com as emoções e com as questões éticas,



contribuindo na construção da subjetividade e da sensibilidade das crianças.

Ter acesso à boa literatura é dispor de uma informação cultural que alimenta a imaginação e desperta o prazer pela leitura. A intenção de fazer com que as crianças, desde cedo, apreciem o momento de sentar para ouvir histórias exige que o professor, como leitor, preocupe-se em lê-la com interesse, criando um ambiente agradável e convidativo à escuta atenta, mobilizando a expectativa das crianças, permitindo que elas olhem o texto e as ilustrações enquanto a história é lida (RCNEI, v. 3, 1998, p. 143).

O mundo natural e social era outro espaço no currículo que permitia o diálogo com o saber histórico na educação infantil. O contato com essa realidade diversa e rica ofereceria à criança condições a fazer perguntas, a investigar o “porquê” dos eventos naturais e sociais.

O mundo onde as crianças vivem se constitui em um conjunto de fenômenos naturais e sociais indissociáveis diante do qual elas se mostram curiosas e investigativas. Desde muito pequenas, pela interação com o meio natural e social no qual vivem, as crianças aprendem sobre o mundo, fazendo perguntas e procurando respostas às suas indagações e questões. Como integrantes de grupos socioculturais singulares, vivenciam experiências e interação num contexto de conceitos, valores, idéias, objetos e representações sobre os mais diversos temas a que têm acesso na vida cotidiana, construindo um conjunto de conhecimentos sobre o mundo que as cerca.

Muitos são os temas pelos quais as crianças se interessam: pequenos animais, bichos de jardim, dinossauros, tempestades, tubarões, castelos, heróis, festas da cidade, programas de TV, notícias da atualidade, histórias de outros tempos etc. As vivências sociais, as histórias, os modos de vida, os lugares

e o mundo natural são para as crianças parte de um todo integrado. (RCNEI, vol. 3, 1998, p. 163).

As propostas e práticas escolares, envolvendo a área de Ciências Humanas, em especial a História, dentro desta perspectiva, requereriam do professor a sua atenção para com as questões da diversidade cultural, social, geográfica e histórica, superando os estereótipos e preconceitos presentes no senso comum que permeavam o universo da educação infantil.

Nesse sentido, as festas e datas comemorativas e as abordagens sobre o desenvolvimento da noção de tempo e espaço assumiriam outras perspectivas para além das formas tradicionais e estanques de trato na sala de aula com as crianças. Além do potencial criativo e intelectual das crianças, o professor como mediador e proponente de atividades instigantes e provocativas seria sempre muito bem-vindo. Ele poderia conduzir os alunos ao mundo da leitura e da escrita por meio do conhecimento histórico.

De acordo com o próprio referencial, determinadas atividades presentes na cultura escolar poderiam legitimar leituras preceituosas e excludentes de mundo:

Algumas práticas valorizam atividades com festas do calendário nacional: o Dia do Soldado, o Dia das Mães, o Dia do Índio, o Dia da Primavera, a Páscoa etc. Nessas ocasiões, as crianças são solicitadas a colorir desenhos mimeografados pelos professores, como coelhinhos, soldados, bandeirinhas, cocares etc., e são fantasiadas e enfeitadas com chapéus, faixas, espadas e pinturas. Apesar de certas ocasiões comemorativas propiciarem aberturas para propostas criativas de trabalho, muitas vezes os temas não ganham profundidade e nem o cuidado necessário, acabando por difundir estereótipos culturais e favorecendo pouco a construção de conhecimentos sobre a diversidade de realidades sociais, culturais, geográficas e históricas. Em relação aos índios brasileiros, por exemplo, as crianças, em geral, acabam desenvolvendo uma noção equivocada de que todos

possuem os mesmos hábitos e costumes: vestem-se com tangas e penas de aves, pintam o rosto, moram em ocas, alimentam-se de mandioca etc. As crianças ficam sem ter a oportunidade de saber que há muitas etnias indígenas no Brasil e que há grandes diferenças entre elas. (RCNEI, v. 3, 1998, p. 165-166).

Afinal, não se pensaria historicamente se professor e alunos não se entendessem como sujeitos históricos, criadores de formas de ler e interpretar o seu mundo. Aqui, a disciplina assumiria seu compromisso com a alfabetização.

A alfabetização, num diálogo com o método Paulo Freire (1921-1997), seria a promoção da conscientização acerca dos problemas cotidianos, a compreensão do mundo e o conhecimento da realidade social a partir de uma relação dialógica e libertadora. Nesse sentido, o educador pernambucano propôs as rodas de leitura e as palavras geradoras como estratégias vitais no processo de alfabetização.

Para Freire (1987, p. 6), por intermédio dessas palavras, [...] surge à comunicação, o diálogo que criticista e promove os participantes do círculo. Assim, juntos, recriam criticamente o seu mundo: o que antes os absorvia, agora pode ver ao revés. No círculo de cultura, a rigor, não se ensina, aprende-se em “reciprocidade de consciências”; não há professor, há um coordenador, que tem por função dar as informações solicitadas pelos respectivos participantes e propiciar condições favoráveis à dinâmica do grupo, reduzindo ao mínimo sua intervenção direta no curso do diálogo:

Dentro dessa percepção de educação, as noções históricas poderiam ser desenvolvidas por meio de brincadeiras, canções, contos, lendas e mitos – e também em momentos de diálogos, discussões e reflexões como as rodas de leitura ou apresentações teatrais. Além disso, seria possível ensinar os pequenos a pesquisar, estudando a história da sua própria família – investigar brincadeiras e músicas do tempo em que os pais, tios e avós eram crianças – ou das histórias do local – fazer estudo sobre o meio em museus, parques ou lugares históricos da cidade.

**Fig. 6. Rodas de leitura na educação infantil e a sua interface com as noções históricas.**



Na educação infantil, segundo o RCNEI, a história local seria um importante ponto de partida para a educação histórica da criança. A história local englobaria a história do aluno, o que lhe permitiria compreender melhor as noções básicas de mudança e permanência, semelhança e diferença, percebendo-se como sujeito partícipe – ser social – da sua própria realidade.

O reconhecimento das vivências das crianças no complexo universo da sala de aula, para além da lógica única da assistência social, implicaria a recusa da ideia da instituição escolar como célula isolada da sociedade e reprodutora dos conhecimentos fabricados em outros lugares. Assim como o professor, o aluno também não é uma “tábua rasa” – um recipiente a ser preenchido por um saber histórico externo. Ele aprendeu muitas coisas essenciais, ou não, para a sua vida antes de adentrar os portões da escola e continuaria a aprender fora dali, ainda que continuasse a frequentá-la.

Os alunos – crianças e jovens, nas palavras de Bernard Charlot (2001, p. 149), não constroem do nada as suas relações com os saberes que eles encontram na escola e com a própria instituição de ensino. Em outras palavras, “não se vai à escola para aprender, mas para continuar a aprender.”

## Currículo de História para as crianças brasileiras: entre o local e o global

O ensino de História nos anos iniciais do ensino fundamental tem sido objeto de reflexão e de profundas mudanças desde a sua desvinculação com a disciplina de Geografia a partir das reformas curriculares propostas desde meados dos anos 1980 no Brasil. Dentro desta perspectiva, aquela visão tradicional da disciplina e seu ensino como reduto de memorização de datas e fatos do passado e a celebração dos heróis nacionais vem sendo questionada e novas abordagens temáticas, teóricas e metodológicas têm ocupado espaço significativo na prática da sala de aula.

As propostas curriculares produzidas nesse período passaram a sofrer as influências do debate das tendências historiográficas emergentes a partir do final dos anos 1970. Os pesquisadores e professores de História voltaram seus olhares para o estudo de novos problemas, novos objetos e novas abordagens, influenciados por questões ligadas à história social, cultural e do cotidiano, apresentando maneiras possíveis de rever o formalismo de abordagens históricas sustentadas nos fatos políticos e administrativos dos estados ou nas análises estritamente economicistas (cf. RAGO, 1999, p. 73-96).

Paralelamente às análises historiográficas, surgiram novas pesquisas no âmbito das ciências pedagógicas, especialmente no campo da psicologia social e cognitiva. Difundiram-se estudos no Brasil sobre o processo de ensino-aprendizagem nos quais os alunos eram considerados como participantes ativos do processo de construção do conhecimento. Uma perspectiva que, para o ensino de História, representou a valorização das atitudes ativas do sujeito como “construtor” de sua história, em consonância com a visão de alguns educadores sobre as propostas pedagógicas construtivistas. Segundo Marília Beatriz Cruz (1999, p. 75),

[...] uma nova concepção de ensino fundamentada principalmente nas teorias de Piaget e Vygotsky, a concepção construtivista fornece subsídios para a superação das aulas expositivas como metodologia exclusiva, apontando caminhos para um ensino que estimule o desenvolvimento cognitivo dos alunos em direção a níveis qualitativamente superiores.

A contribuição de Vygotsky, no que se refere à aprendizagem dos conceitos científicos e sua relação com os chamados conceitos espontâneos, já se constitui numa referência para a renovação do ensino de História. Interpretar o ensino de História como fornecedor de conceitos que facilitam a compreensão do mundo e que contribuem para construção de estruturas complexas pode ser considerado uma verdadeira revolução paradigmática, pois cria um novo modelo de ensino no qual já não cabem os nomes e datas para serem decorados, nem fatos fragmentados que em nada contribuem para a compreensão dos complexos problemas da vida do homem em sociedade.

Pautados por essas novas concepções pedagógicas, os currículos foram ampliados com conteúdos de História a partir das escolas de Educação Infantil e nos primeiros anos do ensino de 1o grau. Os conteúdos passaram a ser avaliados quanto às necessidades de atender a um público ligado a um “presenteísmo” intenso, voltado para ideias de transformações constantes do novo cotidiano tecnológico.

Dialogando com esses referenciais, temos no fim dos anos 1990, a presença dos PCN para ensino fundamental, proposta curricular que até a aprovação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), em 2017, foi o ponto de partida para a construção das atividades de ensino e aprendizagem na escola básica brasileira.

**Fig. 7. Capa do v. 5 dos Parâmetros Curriculares Nacionais: história e geografia (1997), documento que definiu as diretrizes curriculares para os anos iniciais do ensino fundamental até 2017.**



O primeiro aspecto que chamou atenção nessa proposta foi a defesa do ensino da disciplina História desde a educação infantil e os anos iniciais do ensino fundamental, rompendo com a imagem estabelecida de que as crianças não poderiam aprender história. Para Gisele Della Cruz (2003, p. 2),

Estudar História e Geografia na Educação Infantil e no Ensino Fundamental resulta em uma grande contribuição social. O ensino da História e da Geografia pode dar ao aluno subsídios para que ele compreenda, de forma mais ampla, a realidade na qual está inserido e nela interfira de forma consciente e propositiva.

O segundo aspecto presente nos PCN para a área de História, que passou a ocupar a agenda do professor, era o compromisso de valorização da própria história de vida da criança. O mundo do aluno seria ponto de partida para se ensinar história – fazendo articulações com o local e mundos em suas diferentes escalas. Segundo Ernesta Zamboni (1993, p. 7),

O processo de construção da história de vida do aluno, de suas relações sociais, situado em contextos mais amplos, contribui para situá-lo historicamente, em sua formação intelectual e social, a fim de que seu crescimento social e afetivo desenvolva-lhe o sentido de pertença.

No campo da produção do conhecimento histórico, os PCN identificavam que este, nas últimas décadas, foi ampliado por pesquisas que têm realizado transformações significativas no olhar do historiador, do professor e dos alunos. Essas pesquisas teriam apresentado questionamentos relativos aos agentes condutores da história (indivíduos e grupos), aos povos nos quais os estudos históricos poderiam lançar seus olhares, às fontes documentais que seriam utilizadas pelos historiadores e às ordenações de tempo que devem ou podem prevalecer.

Neste sentido, um terceiro aspecto passou a ter relevância no ensino da História: a questão da identidade, lidando com as relações entre individual e coletivo, diferenças e semelhanças, permanências e transformações e diferentes noções de temporalidade.

**Fig. 8. Carnaval em Pernambuco**





Os novos currículos têm apontado para a necessidade de reconhecimento e valorização da diversidade cultural que compõe o país, desmistificando a ideia consolidada no discurso histórico escolar de uma determinada identidade nacional.

O texto dos PCN salientava que a sociedade brasileira atual exigiria que a noção de identidade se tornasse uma temática de dimensões abrangentes, uma vez que o país vivencia um extenso e complexo processo migratório que, nas últimas décadas, tem desestruturado as formas tradicionais de relações sociais e culturais. Em outras palavras, o ensino de História procuraria desempenhar um papel mais significativo na formação da cidadania, “envolvendo a reflexão sobre a atuação do indivíduo em suas relações pessoais com o grupo de convívio, suas afetividades e sua participação no coletivo” (PCN, História, 1998, p. 32).

A constituição da identidade social do aluno, nessa linha de pensamento, tornava-se um desafio para as propostas educacionais para a disciplina História na escola. Essa questão, segundo os autores dos PCN (1998, p. 32) necessitariam de uma abordagem que considerasse “a relação entre o particular e o geral, quer se trate do indivíduo, sua ação e seu papel na localidade e cultura, quer se trate das relações entre a localidade específica, a sociedade nacional e o mundo.”

O quarto aspecto que emergiria dessa discussão seria o da história-problema e da análise histórica. Com base na sua própria história de vida, o aluno seguiria para o estudo comparado de diferentes realidades a partir de uma perspectiva de espaço e tempo. Em suma, professor e alunos assumiriam a condição de sujeitos produtores de conhecimento histórico e não mais meros reprodutores de saberes produzidos em outros espaços como a universidade. De acordo com Selva Guimarães Fonseca (2003, p. 94),

A proposta de metodologia de ensino de história que valoriza a problematização, a análise crítica da realidade, concebe alunos e professores como sujeitos que produzem história e conhecimento em sala de aula. Logo, são pessoas, sujeitos históricos, que cotidianamente atuam, transformam,

lutam e resistem nos diversos espaços de vivências: em casa, no trabalho, na escola, etc. Essa concepção de ensino e aprendizagem facilita a revisão do conceito de cidadania, abstrata, pois ela nem é apenas herdada via nacionalidade, nem liga-se a um único caminho de transformação política. Ao contrário de restringir a condição de cidadão a de mero trabalhador e consumidor, a cidadania possui um caráter humano e construtivo, em condições concretas de existência.

Essa nova percepção da história, presente nos currículos nesse período “democrático” da sociedade brasileira, tem permitido pensar que o seu ensino envolve relações e compromissos com o conhecimento histórico, de cunho científico, com as reflexões que se desenvolvem no âmbito pedagógico e com a construção de uma identidade social pelos alunos, relacionada às complexidades inerentes à sua realidade.

Ainda, nessa mesma conexão e nas palavras de Brandão (1986, p. 10 e 35) “a identidade se constitui como uma categoria de atribuição de significados específicos a tipos de pessoas em relação uma com as outras”<sup>128</sup>. Logo, o despertar da consciência e a realidade dos alunos e demais pessoas, se encontra, nessa perspectiva, se relacionado aos direitos, deveres, exigências, cumprimento e validade, entre outros quesitos. Destarte, fica nas entrelinhas deste texto a partir da percepção da Constituição de 1988 – a “cidadã” e mediante outros reconhecimentos - um desejo de restauração, de reestabelecimento de direitos que foram usurpados e que estão sendo recuperados e reafirmados, seja no campo político, social, dos direitos como da educação.

Por outro lado, a memória, a partir dessa linha de pensamento, pode contribuir efetivamente no processo de afirmação de identidades e de direitos de cidadania dos segmentos sociais, sejam eles excluídos ou ocultados na história oficial. Dessa maneira, a memória, contribuirá na busca dos vestígios, marcas e lutas do passado para construção do presente e do futuro que se almeja querer. Enfim,

---

128 Acerca da construção da identidade social, cf. Berlatto, 2009.

por meio da memória, das lembranças fica o sentimento e a crença que auxiliarão no processo de construção das identidades. Até porque a identidade de um povo condiz ao seu processo de construção cultural. Sabe-se que ao analisar o passado através da memória possibilitará reconhecimentos, questionamentos e compreensão das ações a fim de que sejam utilizadas como alicerce para evolução, ou, mesmo, serem evitadas no futuro.

Para Norberto Bobbio (1997, p. 53-54), “o grande patrimônio do ser humano está no mundo maravilhoso da memória, fonte inesgotável de reflexões sobre nós mesmos, sobre o universo em que vivemos, sobre as pessoas e os acontecimentos que, ao longo do caminho, atraíram nossa atenção”<sup>129</sup>.

Fica evidenciado nesse estudo da cidadania, do direito e da memória que a educação seja ela formal e informal passa indissociavelmente a exercer papel fundamental nesse processo. Vez que o direito à educação é um direito humano fundamental, reconhecido também, na Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948, art. 26) e no Pacto Internacional de Direitos Econômicos, Sociais e Culturais (PIDESC, 1966, art. 13) e como já mencionado, figura também, na Constituição Federal Brasileira de 1988, como direito social (art. 6º) e, também, como direito cultural (art. 205 a 214). Já a Lei n. 9.394/96, por sua vez, estabelece as diretrizes e bases da ação educativa em nível nacional. Portanto, são conquistas e direitos da humanidade, que conclama uma luta contínua para estabelecê-los firmemente na consciência dos indivíduos e dos povos.

### Considerações para o presente (e o futuro)

As proposições apresentadas para a História desde a reabertura política e democratização do Brasil têm trazido na sua essência a ideia de que esta disciplina desenvolva nos alunos a autonomia intelectual e o pensamento crítico.

---

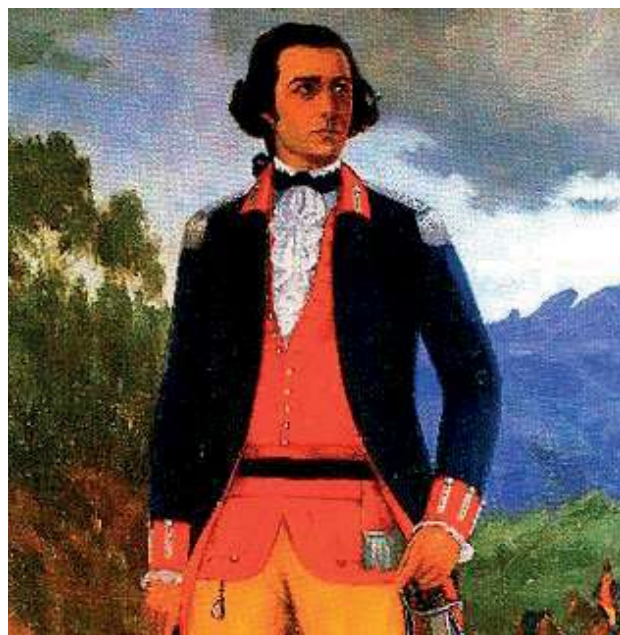
129 Acerca de Memória, verdade e educação em direitos humanos, cf. Barbosa, 2007.

co, tentando afastar-se, segundo Christian Laville (1999, p. 126), da sua “missão de inculcar nas consciências uma narrativa única glorificando a nação.”

Desde seu nascimento como área de conhecimento, no século XIX, até a segunda metade do século XX, o ensino da História nas escolas não era mais do que uma forma de educação cívica. Seu objetivo maior era confirmar a nação no Estado em que se encontrava no momento, justificar sua ordem social e política – e ao mesmo tempo seus dirigentes – e inculcar nos membros da nação o sentimento de a ela pertencerem, respeito por ela e dedicação para servi-la. O aparelho didático desse ensino seria

[...] 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. (LAVILLE, 1999, p. 126).

**Fig. 9. Quadro Tiradentes (Alferes) (1940), de José Washt Rodrigues (1891-1957) - Museu Histórico Nacional: transformado pelo regime republicano brasileiro em herói nacional, a figura de Tiradentes passou a ocupar o imaginário coletivo a partir dos monumentos, pinturas, biografias e livros didáticos.**



Para o autor, a Segunda Guerra Mundial foi um marco na mudança dessa concepção de História. A partir de 1945, e principalmente após a Declaração Universal dos Direitos Humanos, de 1948, a função social do ensino de História passou a ser o de formar indivíduos autônomos e críticos e levá-los a desenvolverem

[...] as capacidades intelectuais e afetivas necessárias para tal. Os conteúdos factuais passavam a ser menos determinados de antemão, menos exclusivos, abrindo-se à variedade e ao relativo. Contudo, o mais importante é que, como desenvolvimento das capacidades se dá com a prática, a pedagogia da história passava de uma pedagogia centrada no ensino para uma pedagogia centrada nas aprendizagens dos alunos. (LAVILLE, 1999, p. 126).

É dentro desse cenário de mudanças paradigmáticas da História e da Educação que estão alicerçados o debate curricular brasileiro, apresentados à sociedade brasileira desde o final do século passado e agora postos em outras roupagens e dilemas com o Plano Nacional de Educação (2014 e 2015) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), desde 2016 (cf. RIBEIRO; RODRIGUES JUNIOR, 2017, p. 67-82; CAIMI, 2016, p. 86-92).

Entre avanços, retrocessos, impasses e conflitos, o debate curricular das diferentes áreas do saber nos coloca diante – trinta anos depois – dos sonhos, esperanças e desejos acerca dos direitos à escola, cidadania e memórias plurais.

Contudo, é bom sempre lembrar que eleger “o que ensinar” e “porque ensinar” extrapola os limites da imposição das propostas curriculares, dos livros didáticos e das determinações institucionais (secretarias de educação, diretorias e assessorias pedagógicas e gestão escolar). Essas decisões que, em última instância, competem ao professor de História, são sempre o resultado de conflitos, tensões e negociações de concepções de mundo, de história e de educação – nem sempre tão visíveis e decifráveis aos nossos

olhos. Pensar nessas questões implica também em tentar interpretar os labirintos da construção de um fazer que, segundo Paulo Miceli (2009, p. 48), é “uma das belas artes em que se revela a condição humana”.

## Referências

- ABUD, Kátia Maria. A guardiã das tradições: A História e seu código curricular. *Educar*, n. 42, p. 163-171, out./dez. 2011.
- \_\_\_\_\_. Currículos de História e políticas públicas: os programas de História do Brasil na escola secundária. In: BITTERN COURT, Circe M. F. (Org.) *O saber histórico na sala de aula*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 1998, p. 28-41.
- ARIÈS, Philippe. História Social da Criança e da Família. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1981.
- BARBOSA, Marco Antônio Rodrigues. Memória, verdade e educação em direitos humanos. *Revista Educação em Direitos Humanos REDH*. 11\_cap\_2\_artigo\_03.pdf. 2007.
- BERLATTO, Odir. A construção da identidade social. *Revista do Curso de Direito FSG*, ano 3, n. 5, p. 141-151, jan.-jun. 2009.
- BITTAR, Eduardo C. B. Ética, Cidadania e Constituição: O Direito à Dignidade e à Condição Humana. *Revista Brasileira de Direito Constitucional – RBDC*, n. 8, jul./dez. 2006.
- BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Capitalismo e cidadania nas atuais propostas curriculares de História. In: BITTENCOURT, Circe M. F. (Org.). *O saber histórico na sala de aula*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 1998, p. 11-27.
- \_\_\_\_\_. *Ensino de História: fundamentos e métodos*. São Paulo: Cortez, 2004.
- \_\_\_\_\_. Identidade nacional e ensino de História do Brasil. In: KARNAL, Leandro (Org.). *História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas*. São Paulo: Contexto, 2003, p. 185-204.
- \_\_\_\_\_. *Livro didático e saber escolar (1810-1910)*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.
- \_\_\_\_\_. Pátria, civilização e trabalho. *O Ensino de História Nas Escolas Paulistas - 1917-1939*. São Paulo: Edições Loyola, 1990.

BOBBIO, Norberto. *O Tempo da Memória*. De senectude e outros escritos autobiográficos. 9. ed. Rio de Janeiro: Campus; 1997.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *Identidade e etnia: construção da pessoa e resistência cultural*. São Paulo: Brasiliense, 1986.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Disponível em: < [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicaocompilado.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm) > Acesso em 23 jul. 2018.

BRASIL. MEC/SEF. *Parâmetros Curriculares Nacionais (1ª e 4ª séries): história e geografia*. Brasília: SEF/MEC, 1997.

BRASIL. MEC/SEF. *Parâmetros Curriculares Nacionais (5ª e 8ª séries): história*. Brasília: SEF/MEC, 1998.

BRASIL. MEC/SEF. *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil*. Brasília: SEF/MEC, 1998, v. 2.

BRASIL. MEC/SEF. *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil*. Brasília: SEF/MEC, 1998, v. 3.

CAIMI, Flávia Eloisa. A História na Base Nacional Comum Curricular: pluralismo de ideias ou guerra de narrativas? *Revista do Lhiste*. Porto Alegre, v. 3, n. 4, p. 86-92, jan./jun. 2016.

CAMARA, Luciana, Borella. A Educação na Constituição Federal de 1988 como um Direito Social. *Direito em Debate – Revista do Departamento de Ciências Jurídicas e Sociais da Unijuí*, ano XXII n. 40, jul-dez. 2013.

CRUZ, Gisele Della. *Fundamentos teóricos das ciências humanas: história*. Curitiba: IESDE, 2003.

CHARLOT, Bernard. *Os jovens e o saber: perspectivas mundiais*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2001.

CRUZ, Marília Beatriz Azevedo. O ensino de História no contexto das transições paradigmáticas da História e da Educação. In: NIKITIUK, Sônia M. Leite (Org.). *Repensando o ensino de história*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1999, p. 67-76.

DE CERTEAU, Michel. *A escrita da história*. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 2000.

FONSECA Selva Guimarães. *Didática e Prática de Ensino de História: experiências, reflexões e aprendizados*. Campinas: Papyrus, 2003.

FONSECA, Thais Nívia de Lima e. “Ver para compreender”: arte, livro didático e a história da nação. In: SIMAN, Lana Mara de Castro (Org.). *Inaugurando a História e construindo a nação: discursos e imagens no ensino de História*. Belo horizonte: Autêntica, 2001, p. 91-122.

FOUCAULT, Michel. *Microfísica do Poder*. 15. ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2000.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 17. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1987.

GASPARELLO, Arlette Medeiros. Construindo um novo currículo de História. In: NIKITIUK, Sonia L. (Org.). *Repensando o ensino de história*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1999, p. 85-100.

\_\_\_\_\_. *Construtores de identidades: A pedagogia da nação nos livros didáticos da escola secundária brasileira*. São Paulo: Iglu, 2004.

GOODSON, Ivor. *Currículo: teoria e história*. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

GUIMARÃES, Manuel Luiz S. *Nação e civilização nos trópicos: o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro e o projeto de uma história nacional*. Estudos Históricos, n. 1, p. 5-27, 1988.

KUHLMANN JUNIOR, Moysés. Educando a infância brasileira. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano M. de; VEIGA, Cynthia G. (Org.). *500 anos de educação no Brasil*. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003, p. 469-496.

\_\_\_\_\_. História da educação infantil brasileira. *Revista Brasileira de Educação*, n. 14, p. 5-18, mai./jun./jul./ago. 2000.

KANT, Immanuel. *Fundamentos da metafísica dos costumes*. São Paulo: Ediouro, 2000.

LAVILLE, Christian. A guerra das narrativas? Debates e ilusões em torno do ensino de História. *Revista Brasileira de História*, v. 19, n. 38, p. 125-138, 1999.

MICELI, Paulo Celso. Uma pedagogia da História? In: PINSKY, Jaime (Org.). *O ensino de História e a criação do fato*. Ed. rev. e atualizada. São Paulo: Contexto, 2009, p. 37-52.

NADAI, Elza. *Estudos Sociais no primeiro grau*. Em Aberto, v. 7, n. 37, p. 1-16, jan./mar. 1988.



\_\_\_\_\_. O ensino de história no Brasil: trajetória e perspectiva. *Revista Brasileira de História*. São Paulo, vol. 13, n. 25/26, pp. 143-62, set./ago. 1992-1993.

PINSKY, Jaime; PINSKY, Carla B. (Orgs.). *História da Cidadania*. São Paulo: Contexto, 2003.

PINSKY, Jaime. Nação e Ensino de História no Brasil, in: *O ensino de história e a criação do fato*. 6. ed. São Paulo: Contexto, 1994, pp. 11-22.

RAGO, Margareth. A 'Nova' Historiografia Brasileira. Anos 90 – *Revista do Programa de Pós-Graduação em História*, v. 7, n. 11, pp. 73-96, 1999.

RIBEIRO, Renilson Rosa; RODRIGUES JUNIOR, Osvaldo. O labirinto das identidades no Brasil: currículo(s) de história para os anos iniciais do Ensino Fundamental. In: RIBEIRO JUNIOR, Halferd; VALÉRIO, Mairon Escorsi (Org.). *Ensino de História e Currículo: Reflexões sobre a Base Nacional Comum Curricular, formação de professores e prática de ensino*. Jundiaí: Paco, 2017, p. 67-82.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de Identidade*. Uma introdução às teorias do currículo. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

ZAMBONI, Ernesta. *O ensino de história e a construção da identidade*. São Paulo: SEE/CENP, 1993.

