

LACUNAS E POSSIBILIDADES DA APRENDIZAGEM HISTÓRICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Andressa Garcia Pinheiro de Oliveira¹
Professora de história na SME-Curitiba
Financiamento: bolsa CAPES

Maria Auxiliadora Moreira dos Santos Schmidt²
Universidade Federal do Paraná – LAPEDUH

Introdução

O reconhecimento das crianças pequenas como cidadãs e a garantia de seu direito a educação são conquistas recentes³ e estão relacionadas a trajetória de lutas e reivindicações dos movimentos sociais e também dos/as profissionais da educação.

A produção acadêmica e os direitos conquistados no decorrer das últimas três décadas apontam a concepção de “criança”, não mais delimitada a um devir, mas concebida como sujeito histórico e de direitos, que constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, não apenas reproduzindo elementos da cultura em que está inserida, mas também interferindo nela, produzindo cultura.

Durante o seminário⁴ “Didática da História”, organizado pelo Laboratório de Pesquisa em Educação Histórica (LAPEDUH-UFPR) em 2012, o historiador alemão Jörn Rüsen apontou para a necessidade de pesquisas sobre a *consciência histórica* das crianças pequenas. Ele citou que “uma família ao ver o álbum de fotografia - a criança vê a foto de si quando bebê e explica: esse sou eu quando era bebê - quem fala sabe que não é mais bebê e sabe que foi bebê na foto. Desta forma indagou: “*em que momentos se manifesta a consciência histórica formada, a habilidade adquirida de perceber a mudança no tempo? De que maneira as crianças entendem essa diferença?*”.

Por um lado, temos o reconhecimento das crianças como sujeitos históricos,

¹ Mestre e doutoranda pelo PPGE-UFPR, professora de História na SME-Curitiba, integrante do LAPEDUH-UFPR. E-mail: profandressagarcia@hotmail.com

² Doutora em História pela UFPR, professora do PPGE-UFPR, coordenadora do Laboratório de Pesquisa em Educação Histórica (LAPEDUH-UFPR). E-mail dolinha08@uol.com.br

³ O direito das crianças pequenas à educação foi estabelecido na Constituição Brasileira de 1988, e “em relação às políticas de atenção à infância, inaugurou um novo momento na história da legislação infantil” (ANDRADE, 2010, p. 23). A concepção da criança como sujeito de direitos foi reiterada no Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990), sendo na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996) que a Educação Infantil consolidou-se como primeira etapa da Educação Básica, tendo como finalidade “o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade” (BRASIL, 1996)

⁴ O seminário Didática da História foi proferido pelo professor Jörn Rüsen nos dias 10, 11 e 12 de julho de 2012 na UFPR e deu origem a publicação “Jörn Rüsen: contribuições para uma teoria da Didática da História” (SCHMIDT; MARTINS, 2016).

perspectivas que permitem compreendê-las como sujeitos concretos - mas não homogêneos-, que apreendem, ressignificam, constroem sentidos e interferem na constituição da cultura em que estão inseridas. Por outro, o que Rüsen apontou sobre um cenário global, foi evidenciado na dissertação de Oliveira (2013) em relação ao Brasil: há uma carência de investigações sobre o desenvolvimento do pensamento histórico das crianças pequenas e suas possibilidades de aprendizagem histórica.

Torna-se ainda mais relevante reverter essa situação, na medida em que as pesquisas no campo da educação de crianças de 0 a 6 anos, ao privilegiarem a categoria cultura em suas análises, têm indicado que são demandas também da primeira etapa da Educação Básica, a superação de enfrentamentos da sociedade atual como, por exemplo, as relacionadas às questões de gênero, de classe e relações étnico-raciais. Nesse mesmo sentido, em seu texto “Educação Infantil: pra que te quero?”, a pesquisadora Maria Isabel Edelweiss Bujes defende que o processo de constituição dos sujeitos no mundo da cultura é o que se denomina educação,

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

Em que medida a aprendizagem histórica se relaciona com essas demandas?

Schmidt (2011), em seu texto “A cultura como referência para investigação sobre consciência histórica: diálogos entre Paulo Freire e Jörn Rüsen”, aponta horizontes para as potencialidades da Educação Histórica como processo de intervenção que possa contribuir com a perspectiva de humanização, construindo diálogos entre o pensamento do intelectual brasileiro Paulo Freire e o historiador alemão Jörn Rüsen, tendo como referência a categoria cultura

Para Freire, esse processo de humanização só ocorre com a emancipação que não se dá dentro da consciência dos homens, isolada do mundo, mas na práxis dos homens dentro da história que, implicando a relação consciência-mundo, envolve a consciência crítica desta relação. (Freire, 1976, p.159). Para Rüsen (2010), esse processo indica a necessidade de uma didática humanística da história, em que as competências necessárias à produção do pensamento histórico sejam articuladas a um projeto de educação histórica pensado na perspectiva da insegurança da identidade histórica, das pressões relacionadas à diversidade cultural, das críticas ao pensamento ocidental e de uma nova relação com a natureza, na relação com o outro, pois essa relação é fundamental para a compreensão do mundo. (SCHMIDT, 2011, p. 198).

No que diz respeito as possibilidades e potencialidade da aprendizagem histórica na educação das crianças pequenas, é preciso olhar para a historicidade do próprio

campo do ensino de história para compreender como se constituíram concepções, que de forma implícita ou explícita, ainda se apresentem como limites. Um fio pelo qual pode ser possível desvelar essa questão é a forma como o desenvolvimento do sentido de tempo tem sido interpretado.

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

O pesquisador brasileiro Alexsandro Carvalho, em seu texto “Infância e ensino de história” (CARVALHO, 2008), também apresenta a relação entre interpretações das teorias piagetianas e as justificativas que afastavam a possibilidade da aprendizagem histórica para as crianças

Ao longo do século XX várias pesquisas, envolvendo vários campos do conhecimento, se preocuparam em conhecer a criança. São clássicos os estudos, no âmbito da Psicologia, de Jean Piaget e seus estágios de desenvolvimento. A partir da teoria de Piaget justificou-se a impossibilidade de trabalhar a história nas séries iniciais, pois os alunos não seriam capazes de dominar conceitos abstratos, particularmente o tempo histórico. (CARVALHO, 2008, p. 54)

De que forma essa premissa ainda encontra eco no campo do ensino de história? Ainda que não haja pretensão de resolver a questão neste artigo, serão apresentadas algumas questões, como: os pressupostos pelos quais foi possível apresentar possibilidades da aprendizagem histórica para as crianças pequenas; a presença de lacunas relacionadas ao desenvolvimento de sentido de tempo em propostas que orientam a prática pedagógica na educação infantil e a possível relação entre essas lacunas e o deslocamento da natureza da aprendizagem histórica de sua ciência.

Aprendizagem histórica na educação infantil: possibilidades no campo da Educação Histórica

A investigação apresentada nesse artigo circunscreve-se em um campo do ensino de história denominado Educação Histórica, no qual busca-se investigar as relações que professores, crianças e jovens estabelecem com as ideias históricas, a partir de processos da cognição histórica situada em sua ciência de referência. A aprendizagem histórica é então compreendida como um processo de desenvolvimento da *consciência histórica*

(RÜSEN, 2001), que permita aos sujeitos compreenderem a si e ao seu mundo na perspectiva do tempo.

Na definição de Jörn Rüsen, a consciência histórica é a soma das operações mentais com as quais os seres humanos se orientam no fluxo do tempo. É um processo de atribuição de sentido a experiência humana no tempo, em que ocorre um processo de *experiência, interpretação e orientação*. O historiador defende que "a autocompreensão das pessoas e o significado que dão para o mundo sempre possuem elementos históricos específicos" (RÜSEN, 2010a, p. 88).

Essa ideia refere-se ao processo de cognição histórica humana, onde as carências de orientação da vida prática demandam a interpretação da experiência no tempo, que orientem o agir. O desenvolvimento desses processos do pensamento histórico, a partir dos princípios e formas determinantes da história como ciência, conferem ao direcionamento do saber histórico um valor formativo, ou seja, "um modo de receber esse saber, de lidar com ele, de tomar posicionamento quanto a ele, de utilizá-lo" (RÜSEN, 2010b, p. 101).

Desta forma, a pretensão da racionalidade histórica é eficaz na prática como formação histórica, como desenvolvimento da *competência narrativa* (experiência -ou percepção-, interpretação e orientação) da consciência histórica. Essas estão correlacionadas e podem ser compreendidas como as três dimensões de aprendizado da formação histórica (RÜSEN, 2010b, p. 103; RÜSEN, 2010a, p. 114).

Nesta perspectiva a operação que se refere à experiência, ou percepção, deve envolver a busca do conteúdo empírico do saber histórico e a experiência da antiguidade do passado tornar-se consciente, abrindo o potencial futuro do presente. O caráter histórico de algo então não consiste apenas em ter ocorrido no passado, mas numa determinada qualidade temporal que distingue o passado qualitativamente do presente; ele é passado em relação ao tempo presente e de alguma forma permanece como passado, neste. É o desenvolvimento do olhar histórico voltado à alteridade do passado, capaz de sensibilizar a consciência para a especificidade de seu tempo presente (RÜSEN, 2010b, p. 111, 112, 113; 2010a, p.85, 86).

O passado somente será aprendido quando for experimentado historicamente e quando for distinguido o passado do presente. A experiência histórica deixa, ao mesmo tempo, o presente passar pelo passado, e isto se torna presente "histórico". Esse presente possui uma qualidade temporal própria, que pode ser ressaltada por aqueles que pertencem ao verdadeiro presente (por exemplo, quando as crianças descobrem que o

tempo que representava seus avôs, quando contam da sua própria infância, é outro). (RÜSEN, 2012, p. 87)

A dimensão interpretativa no processo de aprendizagem da formação histórica, aumenta a competência para encontrar significado ao transformar o aumento da experiência em uma mudança produtiva do modelo de interpretação

Tais modelos ou padrões de interpretação integram diferentes tipos de conhecimento e experiência do passado humano em um todo abrangente – ou seja, uma 'imagem da história'. Eles dão aos fatos 'significado' histórico (RÜSEN, 2010a, p.86).

Nesse processo, os modelos de interpretação são utilizados no processamento da experiência e da organização do saber, colocam-se em movimento, tornam-se flexíveis, conscientemente refletidos e argumentativamente utilizáveis, colocando o saber histórico em perspectiva, na qual esta pode ser demonstrada e até modificada argumentativamente (RÜSEN, 2010b, p.114, 115).

A competência de orientação através do aprendizado histórico pode ser descrita como a capacidade de perceber a historicidade do próprio eu e de seu mundo, reconhecendo as chances de formação existentes em si e em seu agir. Os elementos históricos específicos presentes na interpretação humana que os sujeitos têm de si e de seu mundo, referem-se aos lados diacrônicos internos (identidade) e externos (práxis) de orientar a própria existência, e devem ser aprendidos (RÜSEN, 2010a, p.88, 2010b p. 116,117).

Pelo lado externo subentende-se o significado abrangente do passado, presente e futuro dado às mudanças temporais nas circunstâncias e nas relações das vidas humanas: a este lado pertencem os componentes essenciais da ação intencional – ou seja, as perspectivas de futuro sustentadas pela experiência. Pelo lado interno compreende-se a autoconceituação temporal dos sujeitos pela qual se compreendem e se expressam a respeito das mudanças temporais em suas vidas. Por esse conceito eles permanecem os mesmos, apesar das transformações do seu mundo. A “identidade histórica” é o termo comum para a consistência diacrônica dos sujeitos no curso do tempo. Essa identidade é especificamente histórica quando suas dimensões temporais ultrapassam as fronteiras da sua própria vida e a finitude dos indivíduos é superada por meio da memória. (RÜSEN, 2010a, p.88)

Essa capacidade de gerar sentido se manifesta nas situações da vida prática, e por se relacionar as expressões temporais (presente, passado e futuro) manifesta-se também na forma como os indivíduos atribuem sentido a história, em todas as suas

dimensões, seja escrita, pensada, vivida ou ensinada. É uma forma da consciência humana onde a partir de operações mentais específicas da cognição histórica, “os homens interpretam sua experiência da evolução temporal de seu mundo e de si mesmos, de forma tal que possam orientar, intencionalmente, sua vida prática no tempo.” (RÜSEN, 2001, p. 56, 57).

Desta forma o autor defende que a didática da história não pode ser compreendida como uma disciplina que faz a mediação entre a história como disciplina acadêmica, o aprendizado histórico e a educação formal, “como uma ferramenta que transporta conhecimento histórico dos recipientes cheios de pesquisa acadêmica para as cabeças vazias dos alunos” (RÜSEN, 2010a, p.23). Ela constitui-se como uma parte da ciência da história, a ciência do aprendizado histórico, trata da “ampla discussão de como se pensa a história, quais são as origens da história na natureza humana, e quais são seus usos para a vida humana” (RÜSEN, 2010a, p.24).

Ao propor que a Didática da História saia dos limites de ciência da transmissão/transposição do conhecimento histórico para ser a ciência da aprendizagem histórica, Rüsen coloca a aprendizagem histórica em um projeto mais amplo, no qual se perspectiva o desenvolvimento da consciência histórica, em um processo de *formação histórica*.

Formação histórica não é um componente fixo de orientação temporal, que se “adquire” e se passa a “possuir”, mas sim, que está relacionada a reelaboração contínua das experiências correntes que a vida prática demanda no tempo. Afirma ainda que “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” (RÜSEN, 2010b, p. 104).

Compreende-se que o desenvolvimento da consciência histórica pela aprendizagem histórica, evidencia a intrínseca relação entre Ciência da história e a vida prática. Ao conferir princípios de racionalidade à interpretação da experiência no tempo, potencializa-se um processo de formação histórica perspectivado pela humanização, que contribua com formas de atribuição de sentido ao tempo que orientem ações mais adequadas aos desafios enfrentados na atualidade. Segundo Rüsen, as qualidades racionais dos conteúdos rememorados pela consciência histórica

consistem em todos os processos do passado que venham a ser qualificados como humanização: a supressão da necessidade, do sofrimento, da dor, da opressão e da exploração; a libertação dos sujeitos para a autonomia; a elaboração de padrões racionais de argumentação; a liberação das relações dos homens entre si e no mundo no jogo das carências dos sentidos, e muito

mais. São racionais as memórias históricas que preservam esses processos ou evidenciam suas faltas e falhas no passado. (RÜSEN, 2010b, p. 124)

Para investigar o pensamento histórico das crianças pequenas e as possibilidades de contribuição da aprendizagem histórica, na investigação de mestrado “Aprendizagem Histórica na Educação Infantil: possibilidades e perspectivas da Educação Histórica” (OLIVEIRA, 2013), foi realizada uma interlocução entre a teoria de Jörn Rüsen e as investigações da pesquisadora inglesa Hilary Cooper.

Cooper fundamenta seu trabalho na perspectiva da Educação Histórica desenvolvida na Inglaterra, contribuindo significativamente para os debates nesse campo. Fundamentando em investigações empíricas, a pesquisadora apresenta uma proposta metodológica de ensino de história para crianças da educação infantil e dos anos iniciais.

Ainda que a teoria da consciência histórica não fundamente seu trabalho, foi possível analisar como a proposta de Cooper envolve a mobilização das dimensões da consciência histórica descritas por Rüsen. Isto, porque propõe o desenvolvimento do pensamento histórico a partir de processos próprios da cognição histórica, que ela define como “linhas do pensamento que estão no centro da investigação histórica”, considerando também pressupostos que estabelece como “teorias do aprendizado construtivista” (COOPER, 2006, p.176).

Uma delas seria a **produção de inferências a partir de fontes**: sendo as fontes históricas vestígios incompletos do passado, é preciso saber fazer inferências a respeito delas para saber o que podem ter significado para as pessoas que as produziram e utilizaram.

A segunda diz respeito às **interpretações do passado**: apesar da produção do conhecimento histórico ter compromisso com a plausibilidade, é necessário compreender que este conhecimento é uma interpretação, realizado a partir de determinadas fontes e permeado por diferentes interesses e perspectivas. As crianças podem fazer interpretações sobre o passado, buscando compreender as razões pelas quais, frequentemente existe mais de uma interpretação válida.

A terceira, seria o **desenvolvimento de conceitos de tempo**: que abrangem o desenvolvimento do sentido e mensuração do tempo, causas e efeitos das mudanças ao longo do tempo, semelhanças e diferenças entre períodos.

Através do que Cooper (2006) denomina um “processo ativo de descoberta do passado”, emergem possibilidades de que as crianças aprendam a pensar historicamente ao aprenderem a buscar evidências, realizar inferências para construir explicações sobre

o passado, construir e avaliar interpretações sobre o passado tendo como referência o conceito de multiperspectividade, e nesse processo desenvolvam conceitos de tempo que envolvem a utilização da linguagem do tempo, discussão de causas e efeitos, processos de sequencialização e duração. Ela demonstra como é possível desenvolver, mesmo que de forma embrionária, essas linhas do pensamento histórico com as crianças pequenas.

Desta forma, a pesquisadora abre caminhos para que seja trabalhada de forma intencional a relação com o passado, identificando que as crianças se interessam em conhecê-lo e que é através desta oportunidade que podem se engajar cada vez mais e com mais propriedade para discuti-lo.

O fato levantado inicialmente, sobre a carência de investigações acerca das possibilidades de aprendizagem histórica para as crianças pequenas, de certa forma anuncia que esta seja uma das dimensões inexploradas ou pouco exploradas de forma intencional no campo da Educação Infantil. Essa questão foi analisada em um estudo acerca da aprendizagem histórica realizado nas propostas orientadoras das práticas pedagógicas produzidas pelo Departamento de Educação Infantil da Secretaria Municipal de Curitiba.

Tempo e aprendizagem histórica nos documentos que orientam a Educação Infantil em Curitiba – PR – BRASIL

Durante a investigação de mestrado (OLIVEIRA, 2013), com o objetivo de identificar “se” e “de que forma” as propostas de trabalho pedagógico⁵ voltado as crianças da Educação Infantil abarcavam questões relacionadas a aprendizagem histórica, foi realizado um estudo dos documentos⁶ elaborados pela Secretaria Municipal de Educação de Curitiba– Departamento de Educação Infantil⁷, utilizando a metodologia de análise de conteúdo (FRANCO, 2007).

A análise destes documentos, não remete à intenção de revelar “o que acontece”

⁵ Estabeleceu-se como critério a seleção documentos que apresentassem um caráter *prescritivo*, ou seja, que fossem *orientadores* da prática pedagógica e que estabelecem *objetivos* e *estratégias* de aprendizagem.

⁶ Foram selecionados os documentos vigentes no momento da pesquisa, produzidos entre 2006 e 2011, sejam eles: Diretrizes Curriculares para a Educação Municipal de Curitiba – Educação Infantil (2006); “Objetivos de aprendizagem – uma discussão permanente” (CURITIBA, 2008); Cadernos pedagógicos: “Oralidade” (CURITIBA, 2009a), “Movimento” (CURITIBA, 2009b) e “Arte – Linguagem visual e teatral” (CURITIBA, 2011a); e “Leitura e contação na Educação Infantil” (CURITIBA, 2010a) que integra os “Referenciais para estudo e planejamento na Educação Infantil”.

⁷ Sendo a Educação Infantil, responsabilidade atribuída primeiramente ao poder público municipal e que há indicativos de que neste âmbito convergem as normatizações Federais e Estaduais.

nas instituições de Educação Infantil, pois compreende-se de acordo com Rockwell & Ezpeleta (1989), que é a partir da expressão local,

que tomam forma internamente as correlações de forças, as formas de relação predominantes, as prioridades administrativas, as condições trabalhistas, as tradições docentes, que constituem a trama real em que se realiza a educação” (ROCKWELL & EZPELETA, 1989, p.11).

Destarte, os documentos são tomados como artefatos da cultura escolar, não referem-se a um retrato do real, mas podem ser elementos significativos na constituição da cultura escolar.

Nas “Diretrizes Curriculares para a Educação Municipal de Curitiba - Educação Infantil” (2006) e no documento “Objetivos de aprendizagem: uma discussão permanente” (2008), são apresentadas as “áreas de formação humana” sendo elas: Identidade, Relações Sociais e Naturais, Linguagens (corpo e movimento, oralidade, linguagens artísticas, leitura e escrita) e Pensamento Lógico-Matemático, e definidos objetivos para dois grupos de faixa etária: crianças de zero a três anos e para as de quatro a cinco.

Os processos de aprendizagem são definidos como formas pelas quais as crianças possam se apropriar da cultura humana historicamente acumulada, concepção fundamentada no pensamento de Vygotsky. A partir deste autor, na área “Identidade” é proposto que a formação identitária seja pensada como um processo de constituição social e histórico onde “o desenvolvimento do psiquismo humano ocorre com base numa crescente 'apropriação dos modos de ação culturalmente elaborados'” (OLIVEIRA, 1994, p. 28 apud CURITIBA, 2008, p. 8).

Aponta desta forma, que o processo de desenvolvimento humano é uma relação dialética entre o social e o individual, e que

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

Considera que essas experiências devam ser articuladas em processos que envolvam a brincadeira, o imaginário e a ludicidade, na perspectiva de uma formação integral, que leva em conta a cultura e o contexto histórico e social das crianças, para que seja possível que “ampliem suas vivências, sua leitura de mundo, compreensão e elaboração de regras de convivência e autonomia, avançando para um conhecimento mais elaborado das culturas e dos conhecimentos construídos pela humanidade” (CURITIBA, 2006, p. 28).

Propõe que a Educação Infantil atue na base da formação humana, na construção de diferentes identidades, respeitando a singularidade de cada criança, mas tendo como um ponto em comum a busca de

uma educação voltada para um sujeito crítico, criativo, autônomo, solidário, cooperativo e argumentativo, que saiba encontrar solução para os diversos problemas do cotidiano. Esse sujeito é o ponto de partida e de chegada da ação educativa. Nesse contexto, compreende-se hoje a criança como sujeito capaz, *que participa ativamente da construção do conhecimento sobre si e o mundo e de sua própria história, o que reflete na cultura do seu grupo social* (CURITIBA, 2008, p. 8). [grifo nosso]

Há convergências entre a concepção expressa nestes documentos e no referencial que fundamenta esta investigação. A perspectiva histórico-cultural, que fundamenta as concepções de aprendizagem e desenvolvimento nos documentos, não nega a possibilidade de as crianças aprenderem com o passado, pelo contrário, considera que essas experiências fazem parte da constituição identitária. No entanto, as lacunas aparecem no momento em que se propõe a relação com o conhecimento histórico, nas proposições sobre “o que” e “como” trabalhar com este conhecimento e as aprendizagens a ele relacionadas.

Ela pôde ser identificada por exemplo, nos objetivos para crianças de 4 a 5 anos na área de formação humana “Relações Sociais e Naturais”, caracterizada como a que se refere ao trabalho com os conhecimentos derivados das Ciências Humanas e Naturais (CURITIBA, 2008, p.30). Dos sete objetivos propostos, apenas três abordam a relação com o passado:

- 4- Analisar hábitos, costumes e formas de organização de diferentes grupos sociais *em outros tempos e espaços*, comparando-os com os do seu;
- 5- Conhecer atividades de trabalho, lazer e cultura de alguns grupos sociais *em diferentes espaços e tempos históricos*;
- 6- Identificar semelhanças e diferenças nas características de objetos, pessoas e lugares *em relação ao tempo passado e presente*; (CURITIBA, 2008, p. 34,35). [grifos e numeração nossos]

Essa é a proposição que chega mais próximo de uma abordagem *intencional* de aprendizagem histórica. A ambiguidade dos termos “analisar, conhecer e identificar”, podem evidenciar as lacunas sobre as possibilidades e potencialidade da aprendizagem histórica para as crianças pequenas, carência proporcionada também pelo próprio campo do ensino de história.

Diferente do caso de outras áreas de formação humana, a de Relações Sociais e Naturais não recebeu processo de formação continuada ou os denominados “Cadernos pedagógicos”, que tem como objetivo ampliar o conhecimento sobre áreas específicas ao apresentar referenciais teóricos e experiências práticas desenvolvidas pelos professores, oferecendo então subsídios para a reflexão e orientação das práticas

pedagógicas.

Os efeitos da ausência da história enquanto conhecimento específico e a natureza de sua aprendizagem puderam ser percebidos nas proposições de relação das crianças com o conhecimento histórico em outras áreas de formação humana, onde a “apropriação das crianças pela cultura historicamente produzida” é percebida eminentemente como aspectos do presente – no sentido de se apropriem da cultura do seu meio e de que ampliem suas referências pelo conhecimento da diversidade cultural, silenciando as possibilidades de relação com o passado e a aprendizagem a ele relacionada.

Um exemplo é a proposta de relação das crianças com o Patrimônio Cultural. As orientações e concepções são apresentadas no caderno pedagógico “Arte- Linguagem visual e teatral” (CURITIBA, 2011a) em um tópico denominado “Patrimônio Cultural” e nos sub-itens “interagindo com o patrimônio cultural” e “compartilhando experiências educativas”.

Tomando como referência a definição de patrimônio cultural estabelecida na constituição brasileira⁸, é indicado que o processo de “familiarização” e “interação” das crianças com o patrimônio cultural seja um compromisso que deve ter início na Educação Infantil (CURITIBA, 2011a, p. 63).

Há proposições de que a relação das crianças com o patrimônio cultural, seja um meio de sensibilização pessoal, “que possibilita, ao sujeito, apropriar-se de múltiplas linguagens, tornando-o mais aberto para a relação com o outro, favorecendo a percepção de identidade e de alteridade” (LEITE; OSTETTO, 2005, p.23 apud CURITIBA, 2011, p. 64). Na sequência indica que

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

A partir de Leite e Ostetto, o documento orienta que os professores planejem “momentos que reflitam em *aprendizagens significativas*, pois é no diálogo com o outro e com a cultura que cada um é constituído, desconstruído, reconstruído, cotidianamente”

⁸ O “patrimônio cultural” brasileiro é estabelecido pela Constituição Federal, (BRASIL, 1988, artigo 216) como “os bens de natureza material e imaterial, tomados individualmente ou em conjunto, portadores de referência à identidade, à ação, à memória dos diferentes grupos formadores da sociedade brasileira, nos quais se incluem”: I - as formas de expressão; II - os modos de criar, fazer e viver; III - as criações científicas, artísticas e tecnológicas; IV - as obras, objetos, documentos, edificações e demais espaços destinados às manifestações artístico-culturais; V - os conjuntos urbanos e sítios de valor histórico, paisagístico, artístico, arqueológico, paleontológico, ecológico e científico.

(LEITE; OSTETTO, 2005, p.23 apud CURITIBA, 2011, p. 66)[grifo nosso].

Estes elementos, indicam a concepção de que existe uma relação dialética entre os significados expressos pelos elementos que compõem o patrimônio cultural e a subjetivação pelas crianças. Sobre o processo de aprendizagem que envolve esta relação, o documento apresenta a possibilidade através da educação patrimonial, citando Horta:

Trata-se de um processo permanente e sistemático de trabalho educacional centrado no Patrimônio Cultural como fonte de conhecimento e enriquecimento individual e coletivo. Isto significa tomar os objetos e expressões do Patrimônio Cultural como ponto de partida para atividade pedagógica, observando-os, questionando-os e explorando todos os seus aspectos, que podem ser traduzidos em conceitos e conhecimentos. (HORTA, 2003, p.1 apud CURITIBA, 2011, p. 65)

Este é um fragmento do pensamento de Horta, que ao se referir aos processos de observação, questionamento e indagação, trata de tomar o patrimônio cultural como fonte primária, vestígios do passado. No entanto, esta perspectiva que abarca a relação com o conhecimento histórico não é apresentada no documento, fato que somado a outras situações semelhantes indicam um “receio” no trabalho que se relaciona com o conhecimento que envolve o passado.

Assim, a proposta do documento municipal, parece orientar as aprendizagens acerca do patrimônio cultural com ênfase na ampliação dos conhecimentos relacionados à linguagem artística visual, apresentando lacunas no que diz respeito à aprendizagem histórica. O que seriam por exemplo, *aprendizagens significativas* quando as crianças tomam contato com *os costumes, as tradições, a partir das visitas a museus, ruas, praças e parques?*

Há nestes espaços o conteúdo empírico da história. Há no patrimônio cultural preservado, uma mensagem, uma imagem sobre “a história” construída em um determinado presente por uma demanda deste em compreendê-lo e projetar suas expectativas de futuro. Assim, o passado que permanece no presente como patrimônio cultural é fruto de escolhas e intenções, do “esforço de uma sociedade de assegurar por meio de recordações coletivas, uma autocompreensão aceitável, de preservar sua identidade histórica” (RÜSEN, 2012, p. 155). Que relações podem estar sendo estabelecidas com esses elementos da cultura histórica e de que forma esse processo pode influenciar a constituição da consciência histórica das crianças?

Em um dos relatos de experiências apresentados sobre o Patrimônio Cultural, denominado “Curitiba, minha cidade” as professoras envolveram as crianças em uma série de atividades, entre elas uma exposição de fotos antigas da cidade e uma visita ao

Centro Histórico. Sobre os resultados as profissionais apresentaram terem ficado muito satisfeitas e expõem “*que as crianças realmente haviam aprendido, pois relacionaram as fotos que viram na Casa Romário Martins e no Memorial de Curitiba com as fotos vistas na escola*” (CURITIBA, 2011a, p. 71) e ainda que “*proporcionou aprendizagens tanto para as crianças quanto para elas mesmas e também para as famílias*” (CURITIBA, 2011a, p. 72).

Qual teria sido a relação que as crianças estabeleceram? Seria o fato de terem percebido que eram as mesmas fotos em ambos os lugares? Na menção à estas observações a lacuna referente ao conhecimento relacionado ao tempo torna a aparecer. O trabalho realizado pelas profissionais tem uma grande potencialidade para o trabalho com a experiência humana no tempo, mas há uma lacuna sobre como o processo de aprendê-la influencia na orientação temporal dos sujeitos.

Parece haver uma lacuna sobre o que seja, como se realiza e qual a potencialidade da constituição de sentido temporal, que corrobora para a já constatada carência nas proposições que envolvem a relação das crianças com o conhecimento histórico.

Considerações finais

Buscando compreender como tem sido compreendida a questão do desenvolvimento da noção de tempo de crianças da Educação Infantil, no primeiro semestre de 2016 foi realizado um levantamento de investigações acerca da *aprendizagem histórica* e do *desenvolvimento do sentido de tempo* de crianças entre 0 a 6 anos, na base online de anais da Associação de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), publicados entre os anos de 2000 a 2015. Esse recorte contempla trabalhos de 14 encontros nacionais disponibilizados no site da instituição. Foram selecionadas para a análise, pesquisas publicadas nos seguintes Grupos de Trabalho (Gts): Didática; Educação da criança de 0 a 6 anos, Currículo; Educação matemática e Psicologia da Educação.

Destes trabalhos apenas o artigo “Minha rotina, meu relógio” (EISENBERG; LEMOS, 2009) apresentado no Grupo de Trabalho “Psicologia da Educação” propõe discussão sobre o desenvolvimento de conceito de tempo na Educação Infantil, delimitado a construção de conceitos de tempo das crianças em sua rotina na instituição. Fundamentado na perspectiva da sociologia da infância, o artigo apresenta concepções de criança, cultura, desenvolvimento e aprendizagem que coadunem com as

apresentadas nos documentos orientadores da prática pedagógica produzidos pela SME-Curitiba, perspectivados pela abordagem histórico-cultural .

As análises prévias, indicam que os trabalhos produzidos na perspectiva histórico-cultural se preocupam com a “formação de sentidos”, compreendendo portanto, o espaço da educação como meio para uma formação humana e propondo a discussão de temáticas que contribuam para a superação de enfrentamentos da sociedade atual, como questões “étnico-raciais, consumo, preconceito “estético”, gênero,” uma formação “pra cidadania”, para a “participação infantil”, temáticas recorrentes também nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI/09) e nos documentos analisados da SME-Curitiba.

Estes objetivos sugerem uma preocupação com o desenvolvimento de uma determinada compreensão sobre o presente e de atitudes voltadas a preservação e melhoria das condições da vida humana e do meio ambiente. O sentido de temporalidade, pode ser percebido como algo implícito ou uma possibilidade para o desenvolvimento de aprendizagens relacionadas as questões apresentadas.

Até o momento foi possível perceber uma consonância entre a documentação e os artigos analisados, no que se refere as lacunas sobre a relação entre o desenvolvimento do sentido de temporalidade e os objetivos propostos. Ao serem identificadas também críticas ou a não utilização de interpretações piagetianas, é possível que a mudança teórica que privilegia uma abordagem histórico-cultural, tenha ampliado a possibilidade de um trabalho que envolve o conhecimento relacionado ao passado e, no entanto, tenha encontrado um vácuo sobre as possibilidades desse trabalho e de sua relação com o desenvolvimento do sentido de temporalidade, não considerando objetivamente o pensamento histórico.

Há que se considerar também o processo de deslocamento da aprendizagem histórica da epistemologia da História, que pode ter remetido a concepções sobre o “tempo histórico” e formas de “didatizá-lo” que se afastam da relação entre Ciência da História e vida prática, das formas e possibilidades de constituição de sentido as experiências no tempo.

Neste sentido, Schmidt, em uma investigação sobre a construção da História como disciplina escolar no Brasil aponta para esse processo:

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)

O caminho para avançar no conhecimento sobre as possibilidades e potencialidades da aprendizagem histórica para crianças da Educação Infantil como forma de contribuir com a formação histórica das crianças pequenas, parecem demandar que olhemos para a historicidade de nosso próprio campo e identifiquemos os resquícios de concepções que ainda possam fomentar as lacunas.

Referências Bibliográficas

BUJES, M. I. E. Educação Infantil: pra que te quero?. In.: Educação Infantil pra que te quero. Org. CRAIDY, Carmem; KAERCHIER, Gládis. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001. p.13-22

CARVALHO, Alexandro Donato . Infância e Ensino de História. In: Margarida Maria Dias de Oliveira; Marlene Rosa Cainelli; Almir Félix Batista de Oliveira. (Org.). Ensino de História: múltiplos ensinamentos em múltiplos espaços. Natal: Editora da UFRN, 2008, v. , p. 53-58.

COOPER, H. Aprendendo e ensinando sobre o passado a crianças de três a oito anos. Educar, Curitiba, Especial, p. 171-190, 2006. Editora UFPR. Disponível em <http://ojs.c3sl.ufpr.br/ojs2/index.php/educar/article/view/5541/4055>

CURITIBA. Diretrizes Curriculares para a Educação Municipal de Curitiba: Volume II Educação Infantil. Secretaria Municipal de Educação de Curitiba. Departamento de Educação Infantil. CURITIBA, 2006.

CURITIBA. Objetivos de Aprendizagem: uma discussão permanente. Secretaria Municipal de Educação de Curitiba. Departamento de Educação Infantil. CURITIBA, 2008.: Educação Infantil.

CURITIBA. Arte: área de formação humana Linguagem- Visual e Teatral. Cadernos pedagógicos. Secretaria Municipal de Educação de Curitiba. Departamento de Educação Infantil. CURITIBA, 2011.: Educação Infantil.

EISENBERG, Zena Winona; LEMOS Gisele Ribeiro. Minha rotina, meu relógio. Anais da 32ª Reunião Nacional da Anped. Caxambu – MG, 2009. <http://32reuniao.anped.org.br/arquivos/trabalhos/GT20-5586--Int.pdf> (acesso em maio de 2016).

FRANCO, Maria Laura Publisi Barbosa. Análise de conteúdo. - Brasília, 2ª edição : Liber Livro Editora, 2007.

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

– Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2013.

ROCKWELL, Elsie; EZPELETA, Justa. A escola: relato de um processo inacabado de construção. In: Pesquisa Participante. Trad. Francisco Barbosa. SP: Cortez: Autores 201 Associados, 1989.

RÜSEN. Razão Histórica – Teoria da história I: os fundamentos da ciência histórica. Tradução de Estevão de Rezende Martins. - Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001.

RÜSEN, Jörn. Experiência, interpretação e orientação: as três dimensões da aprendizagem histórica. In.: Jörn Rüsen e o ensino de história. Organizadores: Maria Auxiliadora Schmidt, Isabel Barca, Estevão de Rezende Martins – Curitiba: Ed. UFPR, 2010a. p. 79-92

RÜSEN, Jörn. História Viva – Teoria da história III: formas e funções do conhecimento histórico. tradução de Estevão de Rezende Martins. - Brasília : Editora Universidade de Brasília, 2010b.

RÜSEN. Aprendizagem histórica: fundamentos e paradigmas. Curitiba. W.A. Editores, 2012.

SCHMIDT, M.A.M.S. A cultura como referência para investigação sobre consciência histórica: diálogos entre Paulo Freire e Jörn Rüsen. Atas das XI Jornadas Internacionais de Educação Histórica Realizadas de 15 a 18 de Julho de 2011, Instituto de Educação da Universidade do Minho / Museu D. Diogo de Sousa, Braga.

SCHMIDT, M.A.M.S. História do ensino de história no Brasil: uma proposta de periodização. Revista História da Educação, 2012, disponível em <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=321627346005> ISSN 1414-3518

SCHMIDT, M.A.M.S.; MARTINS, Estevão de Rezende. Jörn Rüsen: contribuições para uma teoria da Didática da História. Organizadores: Maria Auxiliadora Schmidt, Estevão de Rezende Martins – Curitiba: W.A. Editores Ltda., 2016.

SOLÉ, M.G.P.S. Contributos do uso das lendas para a compreensão histórica: da teoria a prática. In: MELLO, M. do C.; LOPES, J. M. (Orgs.). Narrativas históricas e ficcionais: recepção e produção para professores e alunos. Actas do I Encontro Sobre Narrativas Históricas e Ficcionalis. Portugal; Universidade do Minho, p. 99-130, 2004.