



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ CAMPUS
UNIVERSITÁRIO DE ANANINDEUA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE HISTÓRIA



ERICK JEAN DA ROSA SILVA

CIDADANIA E ENSINO DE HISTÓRIA: desafios e possibilidades nos anos iniciais
do Ensino Fundamental

ANANINDEUA-PA

2024

ERICK JEAN DA ROSA SILVA

CIDADANIA E ENSINO DE HISTÓRIA: desafios e possibilidades nos anos iniciais do Ensino Fundamental

Dissertação de mestrado apresentada ao programa de Pós-Graduação em Ensino de História da Universidade Federal do Pará – Campus Ananindeua, como parte dos requisitos necessários à obtenção do Título de Mestre em Ensino de História.

Linha de Pesquisa: Saberes Históricos no Espaço Escolar

Orientador: Prof. Dr. Túlio Augusto Pinho de Vasconcelos Chaves.

ANANINDEUA-PA

2024

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE ANANINDEUA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE HISTÓRIA

MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE HISTÓRIA

ATA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO DO DISCENTE

ERICK JEAN DA ROSA SILVA

A Comissão Examinadora de Defesa de Dissertação, presidida pelo orientador Prof. Dr. Tulio Augusto Pinho de Vasconcelos Chaves e constituída pelos examinadores Prof. Dr. Francisco Valdinei dos Santos Anjos e Prof. Dr. José do Espírito Santo Dias Junior, reuniu-se no dia 22 de novembro de 2024, às 19:30 horas, através de videoconferência na Plataforma Google Meet, para avaliar a Defesa de Dissertação do mestrando **ERICK JEAN DA ROSA SILVA** intitulada: "CIDADANIA E ENSINO DE HISTÓRIA: ABORDAGENS NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL". Após explanação do mestrando e sua arguição pela Comissão Examinadora, a dissertação foi avaliada depois que todos os presentes se retiraram. Desta apreciação, a Comissão Examinadora retirou os seguintes argumentos: 1) que a dissertação atendeu prontamente a todas as recomendações feitas à época do exame de qualificação; 2) que o mestrando respondeu com propriedade a todas as indagações e questionamentos da Banca; 3) que o mestrando construiu argumentos coerentes, dentro de uma escrita que guarda um estilo e clareza a serem exaltados; 4) e que por todos estes aspectos a dissertação foi **APROVADA**, com conceito Excelente pela Comissão, de acordo com as normas estabelecidas no Regimento do Curso.



Documento assinado digitalmente

TULIO AUGUSTO PINHO DE VASCONCELOS CHAVES

Data: 15/11/2024 20:15:48 -0300

Verifique em <https://validar.dig.br>

Prof. Dr. Tulio Augusto Pinho de Vasconcelos Chaves
Orientador

Documento assinado digitalmente



FRANCISCO VALDINEI DOS SANTOS ANJOS

Data: 15/11/2024 17:55:08 -0300

Verifique em <https://validar.dig.br>

Prof. Dr. Francisco Valdinei dos Santos Anjos
Membro Externo da Banca / Fac. Pedagogia / UFPA



Documento assinado digitalmente

JOSÉ DO ESPÍRITO SANTO DIAS JÚNIOR

Data: 15/11/2024 18:17:28 -0300

Verifique em <https://validar.dig.br>

Prof. Dr. José do Espírito Santo Dias Junior
Membro da Banca / PROFHISTÓRIA/ UFPA

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) de acordo com ISBD
Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Pará
Gerada automaticamente pelo módulo Ficat, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)**

S586c SILVA, Erick Jean da Rosa Rosa.
 Cidadania e Ensino de História: : desafios e possibilidades nos
 anos iniciais do Ensino Fundamental / Erick Jean da Rosa Rosa
 SILVA. — 2024.
 85 f. : il.

 Orientador(a): Prof. Dr. Túlio Augusto Pinho de Vasconcelos
 Chaves

 Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Pará,
 Campus Universitário de Ananindeua, Mestrado Profissional em
 Ensino de História, Ananindeua, 2024.

 1. Anos Iniciais. 2. Cidadania. 3. Ensino de História. 4.
 Formação Continuada. 5. Saberes e Práticas docentes. I.
 Título.

CDD 370

“Um povo sem memória é um povo sem história.
E um povo sem história está fadado a cometer, no
presente e no futuro, os mesmos erros do
passado”.

Emília Viotti da Costa.

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, à **minha esposa**, por todo amor, paciência, apoio incondicional e compreensão ao longo dessa jornada. À **minha família**, que sempre acreditou no meu potencial e me incentivou a seguir em frente, mesmo nos momentos de maior dificuldade. **Aos meus amigos e amigas**, que torceram e celebraram comigo cada conquista desse percurso acadêmico.

Registro minha profunda gratidão ao meu orientador, **Prof. Dr. Túlio Augusto Pinho de Vasconcelos Chaves**, pela orientação cuidadosa, pelos ensinamentos, pelas palavras de incentivo e pela confiança depositada em meu trabalho.

Agradeço também ao **Programa de Pós-Graduação em Ensino de História da Universidade Federal do Pará – Campus Ananindeua**, pela oportunidade de aprendizado, crescimento acadêmico e convivência com professores e colegas que contribuíram significativamente para a construção desta pesquisa.

A todos que, direta ou indiretamente, fizeram parte desta trajetória, deixo aqui minha sincera gratidão.

RESUMO

Este trabalho de dissertação discute as práticas e os saberes envolvidos no ensino de História nos anos iniciais do Ensino Fundamental, com ênfase na formação da cidadania e no desenvolvimento de uma consciência/pensamento histórico crítico e contextualizado. A pesquisa aborda os desafios e possibilidades da relação entre Cidadania e Ensino de História nos anos iniciais do Ensino Fundamental, levando em conta como os professores lidam com o tema da cidadania em sala de aula, considerando a importância dos saberes e práticas docentes na disciplina curricular em questão, bem como a reflexão acerca da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que orientam os conteúdos a serem ensinados na disciplina História e a importância da formação continuada de professores que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental. O resultado deste trabalho consiste em uma proposta de sequência didática voltada para as turmas do 5º ano do Ensino Fundamental, com ênfase no processo formativo dos alunos. O objetivo é que eles reconheçam a importância da cidadania e direitos e deveres infantis como forma de dialogar sobre a compreensão de ser um cidadão na contemporaneidade – problematizando as infâncias ao longo da História do Brasil e o reconhecimento das crianças como sujeito de direitos na sociedade atual e as brincadeiras como direito cidadão assegurado às crianças. Por fim, considera-se que a formação de cidadãos críticos e conscientes é um dos principais objetivos da educação, e o Ensino de História nos anos iniciais desempenha um papel essencial nesse contexto. A partir da relação entre o Ensino de História e Cidadania, é possível identificar direções para o ensino-aprendizagem que favoreça a reflexão crítica, a participação ativa e a valorização da diversidade. A cidadania, entendida como um processo contínuo de aprendizado e ação, deve ser cultivada desde os primeiros anos de escolarização. Quando bem conduzido, o Ensino de História proporciona um espaço privilegiado para essa formação histórica e cidadã.

Palavras-Chave: Ensino de História. Anos Iniciais. Cidadania. Formação Continuada. Saberes e Práticas docentes.

ABSTRACT

This dissertation work discusses the practices and knowledge involved in teaching History in the early years of elementary school, with an emphasis on the formation of citizenship and the development of critical and contextualized historical awareness/thinking. The research addresses the challenges and possibilities of the relationship between Citizenship and History Teaching in the initial years of Elementary School, taking into account how teachers deal with the topic of citizenship in the classroom, considering the importance of knowledge and teaching practices in the curricular subject. in question, as well as reflection on the National Common Curricular Base (BNCC) that guide the contents to be taught in the History subject and the importance of continued training for teachers who work in the initial years of Elementary Education. The result of this work consists of a proposal for a didactic sequence aimed at 5th year elementary school classes, with an emphasis on the students' training process. The objective is for them to recognize the importance of citizenship and children's rights and duties as a way of dialoguing about the understanding of being a citizen in contemporary times - problematizing childhoods throughout the History of Brazil and the recognition of children as subjects of rights in society and play as a citizen right guaranteed to children. Finally, it is considered that the formation of critical and conscious citizens is one of the main objectives of education, and the teaching of History in the early years plays an essential role in this context. Based on the relationship between the Teaching of History and Citizenship, it is possible to identify directions for teaching-learning that favor critical reflection, active participation and the appreciation of diversity. Citizenship, understood as a continuous process of learning and action, must be cultivated from the first years of schooling. When well conducted, History Teaching provides a privileged space for this historical and civic education.

Keywords: History Teaching. Early Years. Citizenship. Continuing Training. Teaching knowledge and practices.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 –Vídeo sobre os direitos universais das crianças.....	65
Figura 2 – História do ECA.....	66
Figura 3 – Pintura de Jean-Baptiste Debret.....	67
Figura 4 – Fotografias das amas de leite.....	67
Figura 5 – Infâncias no período Imperial.....	68
Figura 6 – A primeira Missa do pintor Victor Meireles (1860).....	68
Figura 7 – Educação de crianças surda no século XIX.....	69
Figura 8 – Território do Brincar Indígena.....	70
Figura 9 – Brincadeira Terra-Mar.....	71
Figura 10 – Brincadeira Teca Teca.....	71

LISTA DE QUADRO

Quadro 1 – Conceitos de Saberes de acordo com Tardif.....	33
Quadro 2 – Conceitos de Saberes de acordo com Saviani.....	35
Quadro 3 – Paradigmas Educativos – Modelo de aula-oficina.....	62

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ANPUH	Associação Nacional de Professores de História
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CF	Constituição Federal
EJA	Educação de Jovens e Adultos
INCRA	Instituto Nacional de Reforma Agrária
LDB	Lei de Diretrizes de Bases da Educação Nacional
ONU	Organização das Nações Unidas
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
ProfHistória	Mestrado Profissional em Ensino de História
UFPA	Universidade Federal do Pará

SUMÁRIO

1. APRESENTAÇÃO	13
2. A CONSTRUÇÃO DA CIDADANIA ENTRE PEQUENOS: ESBOÇANDO O DEBATE E O CAMPO INVESTIGATIVO.....	16
2.1 Primeiras Palavras	16
2.2 Historicizando um conceito	23
3. O ENSINO DE HISTÓRIA NOS ANOS INICIAIS ENTRE PRÁTICAS E SABERES.....	32
3.1 O Ensino de História para Crianças: Desafios e Possibilidades.....	37
3.2 BNNC e a educação histórica fundamental.....	42
4. ENSINO DE HISTÓRIA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL	53
4.1 Ensino de História e Cidadania nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.....	55
4.2 Proposta da Sequência Didática para a turmas de 5º ano dos Anos Iniciais.....	60
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	76
REFERÊNCIAS	80

1. APRESENTAÇÃO

Ninguém sabe falar esperanto
Miséria é miséria em qualquer canto
Todos sabem usar os dentes
Riquezas são diferentes [...]
A morte não causa mais espanto
Miséria é miséria em qualquer canto

Composição: Arnaldo Antunes / Paulo Miklos / Sérgio Britto, 1989.

O poder da letra da música “Miséria”, da banda brasileira de rock Titãs, é impactante por que nos descortina uma realidade dura de lidar: nos acostumamos com a injustiça, desigualdade social. Somos embotados, insensíveis à dor alheia. Ao longo do tempo fomos expostos à tantas formas de violência que acabamos a naturalizando, uma característica do tempo presente marcante, nas ruas, escritórios, escolas.

A imersão no meio digital dá uma cor mais cinza ao ambiente já nebuloso. O intenso contato com o mundo virtual nos afasta da difícil, mas necessária, convivência com o outro, atrofiando nossas habilidades sociais em lidar com conflitos, diversidades de toda sorte, sejam religiosas até simples preferências culinárias. O mundo dos algoritmos nos coloca em espaços circunscritos apenas com aquilo que nos apetece, num jogo de recompensa perigoso. Nossas relações são líquidas.

Para tentar fazer a uma ligação inicial entre a temática da pesquisa e o contexto atual, tentarei fazer uma analogia. O termo cidadania, quando é disseminado Brasil afora, quase sempre vem acompanhado de um vazio, falta, carência de algo. Vejamos dois casos fictícios (mas nem tanto):

Situação hipotética 1: Em determinada escola do interior do nosso país falta merenda, estrutura e materiais didáticos adequados para o bom andamento da rotina escolar; Situação hipotéticas 2: dezenas de pessoas formam um cordão humano em volta de um quarteirão inteiro

na espera para ser atendido – ou não- em uma Unidade de Pronto Atendimento.

Em ambos os casos direitos básicos foram negados para as pessoas, no caso das crianças, direito à educação, que é de todos e dever do Estado, pois, lhes foram precarizados o direito à saúde, este indissociável do direito à vida.

As duas situações descritas, anteriormente, livremente inspiradas no ordinário cotidiano brasileiro, poderiam muito bem ser veiculadas pelos meios de comunicação com as seguintes chamadas “O povo brasileiro novamente tem sua cidadania atacada”, “ O cidadão brasileiro não tem um minuto de paz” ou ainda “Direitos para quem? ”. Veja bem, quando o bem-estar coletivo é comprometido, restrito, solapado, ameaçado, atacado, a cidadania surge na boca do mundo. Ela surge no vazio e na fragilidade da sociedade brasileira.

Nesse contexto, o ato de educar torna-se particularmente desafiador. Em uma sociedade em que tudo está esfacelado - presente, passado, futuro - uma geração sem projeção de horizontes, referências mais concretas se desmancham no ar e delineiam orientações difusas, muitas vezes confusas em um mosaico global e multicultural. É a cultura líquido-moderna, em que se despreza a “aprendizagem e da acumulação, como as culturas registradas nos relatos de historiadores e etnógrafos. Em vez disso, parece uma cultura do desengajamento, da descontinuidade e do esquecimento” (Bauman, 2013, p.19).

Assim, entendo que a abordagem sobre a cidadania tem potencial significativo para educar crianças e jovens, que precisam ser reconhecidos e considerados no processo formal de construção da cidadania no regime democrático. Ao abordar um tema tão polissêmico desde o início da formação escolar, potencializa-se a consciência crítica do futuro adulto e cidadão atuante.

Essa dissertação de mestrado possui a pretensão de lidar com algumas compreensões limitadas, excludentes da formação de professores da Educação Básica - aqui também me incluo como professor e pesquisador; de sentido dentro do ambiente escolar de um conceito tão poderoso e historicamente situado; é necessário adiantar, no entanto, que não estou trabalhando em uma terra arrasada: a cidadania está presente, entre as lacunas, há alguma substância. Meu objetivo é desenvolver, junto aos meus colegas de trabalho, outras perspectivas.

Como professor do componente curricular específico de História do Ensino Fundamental – anos finais, eu apenas imagino quão seja o tamanho da complexidade em lidar com crianças em particulares estágios de desenvolvimento cognitivo, psíquico, motor, estético, ético e afetivo. A

expectativa é que minha pesquisa os ajude a ressignificar dificuldades na preparação das aulas de História, observando a responsabilidade profissional e humana de contribuir com a formação do alunado para a edificação do pensamento crítico e a desenvolver a solidariedade tão carente atualmente.

No entanto, o alerta do sociólogo Philippe Perrenoud é pertinente:

De que serve aprender princípios cívicos ou detalhes da organização do Estado quando não se consegue ler o texto de uma lei (...)? A educação cívica, como disciplina, é apenas uma pequena parte da educação para a democracia, e esta última não se reduz à transmissão de valores ou de conhecimentos sobre a organização da comunidade. Ela passa antes pela construção de meios intelectuais, de saberes e de competências que são fontes de autonomia, de capacidade de se expressar, de negociar, de mudar o mundo (Perrenoud, 2005, p. 31).

Nesses termos, é necessário considerar a criança como sujeito histórico, resultado da sua realidade e relações familiares, comunitárias e que possui autonomia de pensamento. Conhecendo esse mundo particular, é possível identificar processos educativos que possam auxiliar na construção de práticas pedagógicas mais cidadã e de impacto efetivo no meio em que nosso alunado vive.

Em outras palavras, a noção de cidadania é um conceito este que está difuso em vários ambientes da nossa sociedade: mídia, espaços públicos, núcleos familiares, discursos oficiais, etc. Por isso mesmo, tal ideia já está embotada no imaginário geral, estando sujeita à um processo histórico longo e complexo, assim, entendemos que o tema cidadania é da ordem do dia, particularmente no ambiente escolar.

Um dos maiores desafios do Ensino de História é proporcionar um aprendizado significativo e conectado com a realidade das crianças, isto é, a partir de processos educativos que situe o tempo presente para construir um conhecimento histórico em sala de aula que faça sentido na sua formação integral a partir das suas experiências sociais e culturais, atendendo uma das fundamentais orientações dos documentos curriculares, que é criar situações de ensino para os alunos estabelecerem relações entre o presente e o passado.

2. A CONSTRUÇÃO DA CIDADANIA ENTRE PEQUENOS: ESBOÇANDO O DEBATE E O CAMPO INVESTIGATIVO

2.1 Primeiras palavras

Certo dia durante o ano letivo corrente, ao conversar com o professor Açaí durante o intervalo de aula, perguntei quais os assuntos por ele trabalhados ao longo do ano com seus alunos do 4º ano, anos iniciais, da disciplina História. A resposta foi algo parecido com “as principais datas comemorativas”. Evidentemente que à luz de todo o debate mais recente sobre o Ensino de História essa frase seria um ponto de partida para inúmeras problematizações. Mas o que minha pesquisa pode contribuir para que esse professor construa uma aula mais “atenada” com a historiografia do Ensino de História?

Sabemos que o aprendizado da História não se deve limitar ao acúmulo de conhecimento histórico, datas, fatos objetivos, personagens. O conhecimento histórico deve se alinhar à demanda cotidiana do alunado, e partindo da consciência histórica, orientar a criança no tempo: ela entende seu presente a partir de perguntas feitas ao passado, e consegue fazer uma mensuração do seu futuro. (Rüsen, 2006.)

É necessário esclarecer que não estou assumindo uma postura em que as ditas metodologias tradicionais de Ensino de História devam desaparecer em prol de algo exatamente novo. Ao longo do tempo muitas metodologias, métodos e conteúdos serviram ao contexto próprio, e sob certa perspectiva ainda servem. Agindo dessa forma, estaria desconsiderando toda uma vivência dos professores e professoras que ensinaram História para seu público durante anos, com os recursos que tinham, com a tradição escolar disponível. É preciso cautela nesse processo de renovação escolar, entre a mudança e a permanência. (Bittencourt, 2004).

Entendo que a prática de pesquisa em Ensino de História parte da perspectiva de que esse campo científico específico da grande área História constitui uma intensa região de disputa entre saberes produzidos em diversos nichos, tais como currículo, didática, teoria da história, historiografia, história ensinada, entre outros. Assim, a sala de aula enquanto espaço de investigação constitui um permanente local de negociação de distâncias entre o saber do aluno e o saber do profissional da educação, lançando assim debates igualmente permanentes e que se atualizam de acordo com o contexto e o tempo que perpassam pela didática a ser utilizar, o

currículo mais significativo, o saber ensinado (Monteiro, 2011).

Meu objetivo geral de pesquisa é **abordar os desafios e possibilidades do Ensino de História nas práticas e saberes docentes que atuam no Ensino Fundamental (anos iniciais), em especial nas aulas de História em que o tema “Cidadania” está presente**. Primeiramente, como esses profissionais entendem o que é cidadania? Em que momento essa ideia de cidadania surge nas aulas de História?

No ambiente escolar eu visualizo a hipótese que há a primazia de métodos tradicionais de ensinar e aprender, particularmente no Ensino de História nos anos iniciais do Ensino Fundamental. No cotidiano complexo escolar, percebo nos corredores, reuniões pedagógicas, eventos, encontros informais, que a visão predominante – e isso se estende à gestão escolar e coordenação pedagógica- mais geral sobre temas da História é a mais tradicional que reforça ideias problemáticas e até mesmo preconceituosas.

A pesquisa está se desenvolvendo na Escola Palheta Batista, localizada na Colônia União, travessa 13, Comunidade Santo Antônio, Gleba 09, Área de Assentamento Rural do Município de Ipixuna do Pará, fica aproximadamente a 18 km de Ipixuna do Pará¹

O surgimento da escola Palheta Batista, remonta aos primeiros moradores que chegaram na comunidade Travessa 13, por volta de 1980. Terra que antes pertencia a Fazenda Jabuti, e mais tarde passou a ser área de assentamento denominado pelo INCRA (Instituto Nacional de Reforma Agrária). Criada por iniciativa dos moradores locais em um local improvisado há pouco mais de 3 décadas, a partir da necessidade justa de educar seus filhos e filhas, a escola Palheta Batista hoje atende mais de 500 alunos, espalhados entre o prédio da escola pólo e suas 5 anexas: Santa Fé, Boa Esperança, Nossa Senhora da Conceição, Major Victor e São Vicente.

Por se tratar de uma escola polo, atendemos um público muito diverso e na sua quase totalidade de alunos e alunas residentes na zona rural, distribuídos em turmas regulares de Educação Infantil e Ensino Fundamental anos iniciais e finais, funcionando nos turnos matutino e vespertino, e o EJA noturno. A estrutura física compõe 6 salas de aula, sala de leitura, sala de atendimento escolar especializado, secretaria, 3 pátios, cinco banheiros, sendo dois adequados para pessoas com mobilidade reduzida, palco multifuncional, parque infantil, ginásio

¹ Elevado à categoria de município com a denominação de Ipixuna do Pará pela Lei Estadual n.º 5.690, de 13-12-1991, sendo desmembrado do município de São Domingos do Capim. Sua história tem início em ocupações iniciais nos anos 1950 às margens do rio Ipixuna, próximo ao antigo trecho da antiga Belém-Brasília. Atualmente tem a população estimada em 67 mil habitantes e fica distante aproximadamente 250 quilômetros da capital Belém.

poliesportivo e uma extensa área livre arborizada, onde também são executadas as aulas de Educação Física e outras atividades²

Apesar da estrutura física considerável, bem como corpo de profissionais comprometidos com o bom andamento da rotina escolar, temos muitas dificuldades como a falta de *internet* de boa qualidade para os alunos e alunas; ausência de espaço adequado para a prática de atividades esportivas e outras tantas dificuldades que permeiam o cotidiano do ensino público brasileiro.

Minha atuação nesse espaço escolar iniciou em agosto de 2018 - sempre trabalhando com as turmas do 6º ao 9º ano do fundamental e EJA 3 e 4 etapas – em um momento inicial de carreira docente me vi deparado com uma realidade totalmente diferente da minha, com muitas inseguranças e dificuldades encarei o desafio de atuar profissionalmente em uma escola da zona rural, respeitando as diferenças para contemplar a diversidade do campo em todos os seus aspectos, sejam eles sociais, culturais, políticos, econômicos, de gênero, geração e etnia.

Desenhado o espaço escolar, é necessário discorrer sobre a minha inquietação de pesquisa. Durante a minha experiência docente, que é a existência de um ar rarefeito e obtuso quando o assunto envolve os significados da cidadania e sua relação com a cultura histórica escolar, acarretando em um uso indevido de múltiplas potencialidades pedagógicas e de aprendizado histórico, na medida em que esses conceitos são tratados – pelo corpo escolar mais amplo - de maneira vazia de sentidos que preencham a carência, o direito de formação cidadã do alunado.

O público de estudantes reside em uma zona rural permeada de conflitos agrários desde meados do século passado. A Vila de Ipixuna surgiu no contexto da política de integração da Amazônia ao restante do país, às margens da recém-criada Belém-Brasília, no final da década de 1950, região ainda pertencente ao município de São Domingos do Capim, e desde então foi palco de intensos conflitos agrários entre fazendeiros e trabalhadores rurais. A área específica onde está a minha escola é a Travessa 13, da Colônia União, surgida de um intenso conflito agrário ocorrido na Fazenda Jabuti, região que:

[...] foi ocupada por agricultores sem-terra a partir de 1980, e por toda esta década, quando do início do processo de sua desapropriação para implantação do projeto de assentamento união, conduzido pelo Incra (Instituto Nacional de Colonização e Reforma

² Dados extraídos do Projeto Político Pedagógico da Escola Municipal de Ensino Infantil e Fundamental Palheta Batista de 2021, cedido pela secretaria da escola

Agrária) [...] contou com forte mobilização popular dirigida por educadores, sindicalistas rurais, religiosos [...] e políticos. (Almeida, 2019, p.17.)

Apesar de já ser um assentamento consolidado – pelos termos técnicos do INCRA – a região ainda está em uma realidade de “conflitos de terras permanente”, segundo o autor supracitado. Entre outras questões, um dado que corrobora essa ideia é a intensa mobilidade das famílias para outras regiões, em busca de emprego ou outras oportunidades. Não é raro a nossa escola perder alunos e alunas durante o ano letivo – seja de maneira permanente ou por certo período – por que a família se mudou em busca de novas perspectivas econômicas.

Distante quase 20 quilômetros da sede do município, a Travessa 13 e suas comunidades adjacentes (o qual compõe o meu alunado) carecem de uma estrutura mais adequada de saúde – infraestrutura de vias públicas, saneamento básico, e outros tantos serviços básicos que compõem uma vida digna, cidadã. Talvez uma aula de História conectando o tempo presente com os percalços vividos pelos homens e mulheres na luta pela terra da Colônia União nos anos 1980 não crie uma consciência histórica nas crianças, um sentimento de pertencimento, pensamento crítico e construção de um senso de cidadania?

Em minhas observações, principalmente durante as datas “comemorativas”, como Independência do Brasil, Dia do Índio, Semana da Consciência Negra, Proclamação da República, a tônica dos eventos escolares, reuniões pedagógicas, discursos de educadores, gestão e coordenação pedagógica é atravessado por uma mentalidade conservadora da noção de cidadania, que sempre estão presentes nessas efemérides históricas. Isso é problemático porque, em última instância, dissemina (entre alunos e alunas) ideias apressadas, polêmicas, historicamente equivocadas, misturando tudo em um mesmo balaio confuso, por exemplo, conceitos como fascismo, conservadorismo, regimes totalitários ou militares, nacionalismo, patriotismo e civismo.

O Ensino de História possui o papel de mediar essas ideias equivocadas e entendo que abordar a cidadania com criticidade e responsabilidade no ambiente escolar proporciona ao alunado todas as condições de desenvolver um aprendizado histórico significativo, reforçando valores democráticos. Ao trabalhar o civismo de maneira plural, responsável, progressista, ensinaremos as crianças a cultivar atitudes e comportamentos cotidianos que valorizem a cidadania, direitos e deveres fundamentais para a vivência coletiva, indo na contramão de um neoconservadorismo característico da contemporaneidade.

Levando em conta o período de crise que estamos vivendo por conta da pandemia de COVID 19, é notório que a área da educação foi abalada de maneira múltipla de acordo com o contexto escolar. Minha escola está inserida numa realidade em que a maioria esmagadora dos discentes não possui acesso à internet de qualidade, portanto, inviabilizando um ensino remoto com tecnologias virtuais, o que comprometeu muito o ensino e aprendizagem. No retorno às aulas presenciais no início desse ano, nos deparamos com inúmeras dificuldades, lacunas, problemas de continuidade. É necessário criar estratégias para retomar um aprendizado satisfatório.

Logo, o aprendizado foi extremamente prejudicado por conta de incontáveis fatores: muitas crianças e adolescentes não tinham o suporte de um adulto que pudesse orientá-los na feitura do material remoto; acesso à internet na zona rural é muitas vezes precária, então nossa escola não optou por fornecer orientações por esse meio, apenas mantínhamos um canal de comunicação para avisos pontuais; dada a situação de vulnerabilidade social e econômica de várias famílias, muitos jovens passaram a ter uma rotina de adulto nos empreendimentos familiares, já que não tinha o compromisso de frequentar à escola, entre outras problemáticas.

Como eu leciono a disciplina História para turmas do 6º ao 9º ano e 3ª e 4ª etapas e não tenho contato profissional com as crianças dos anos iniciais, decidi desenvolver minha pesquisa junto aos professores desse público, por entender que um Ensino de História mais crítico e fundamentado é devido desde esse período escolar, particularmente no 5º ano. Nesse momento inicial de pesquisa, consegui aplicar o questionário, que era primeira fase prevista no cronograma, ainda que o número de docentes participantes ainda não é o desejável. Quatro professores³ responderam as seguintes três perguntas subjetivas:

- ✓ Para você, o que é cidadania?
- ✓ Você consegue fazer uma relação entre cidadania e suas aulas de História?
- ✓ Você participou de alguma formação pedagógica da BNCC?
- ✓ A disciplina História foi tratada em algum momento? Como?

Durante o cotidiano “corrido” no chão da escola, não foi possível ter um momento específico onde eu passei o questionário, com as orientações de maneira mais detida, para os meus colegas

de trabalho. Por esse motivo os professores e professoras levaram as questões para preencherem em suas residências. De posse do material de coleta, comecei a analisar os dados.

A primeira questão chamou logo a atenção pelo fato que todas as respostas, em que pese as diferentes abordagens, tinham a orientação comum de pautar a cidadania no binômio de direitos e deveres. Uma concepção clássica nascida no alvorecer da modernidade e que ainda está presente na mentalidade pedagógica atual, que é relacionar, necessariamente, ser cidadão com o cumprimento dos deveres e o gozo das garantias legais. Veja o que escreveu o professor Açaí:

No que se refere a relação entre cidadania e suas aulas de História, os professores³ apresentam as seguintes questões:

“Para mim, cidadania é o cidadão ser participativo na sociedade, respeitando os direitos e a opinião de cada pessoa, no meio político, social, religioso, mas levar em consideração a relevância da sociabilidade individual de cada um. Também não esquecer no papel de cidadão, nossos deveres, parte importante que às vezes falhamos” (Professor Açaí, 2023).

É possível observar muitos aspectos nas poucas linhas escritas pelo professor, uma resposta curta, ao mesmo tempo rica, para um tema complexo. De início é destacado a participação do indivíduo na sociedade, traduzida no respeito ao próximo, sem deixar de considerar a sua individualidade. Esse ponto de vista se aproxima dos pensadores setecentistas, ao tratar o coletivo como parte indissociável de uma vida saudável para todos. A cidadania, para o professor Açaí, que trabalha com a turma do 5º ano, está disposta em várias dimensões, e que parte importante está atrelada à nossa obrigação, dever, de ser um sujeito respeitador do espaço alheio.

Analisando outra resposta, a professora Manga realizou o seguinte registro:

“[...] o tempo não para e a humanidade evolui, luta e conquista a tão sonhada cidadania. Para mim cidadania é algo que está diretamente entrelaçado, conectado aos direitos em amplo sentido. Todo ser humano, independente de raça, cor, credo, status, opção sexual, etc tem direito de escolher o que fazer em quanto vive e principalmente de viver com dignidade, sem esquecer que se devem respeitar uns aos outros” (Professora Manga, 2023).

Ela segue a mesma linha do professor Açaí, que é conciliar cidadania e os direitos e

³ Ao longo desse trabalho o corpo docente será tratado através de binômios. No estágio atual, são os 4 professores e professoras: Açaí, Manga, Jambo e Taperebá.

deveres, em um amplo sentido, no entanto, coloca como resultado de um longo processo histórico, repleto de lutas, conflitos para objetivo final “sonhado”, o ser cidadão ou cidadã plena.

Partindo para a segunda questão, a que aborda a relação entre Ensino de História e o conceito que estamos estudando, é percebido um caráter um pouco vazio, quase burocrático na escrita dos docentes. Muito embora as respostas sejam pertinentes e não fujam de uma abordagem coerente com o ensino, senti um aprofundamento maior, em que pese à limitação de espaço que uma pergunta pré-determinada oferta. Vejamos o material enviado pela professora Taperebá (2023): “Porque através das aulas de História as pessoas tornam-se [sic] consciente dos seus direitos e deveres como cidadão que fazem parte de uma sociedade e essa relação é de suma importância para a convivência em sociedade”.

Verifico uma visão genérica, porém não equivocada, dessa relação entre cidadania e Ensino de História. O mesmo tom permanece nos outros questionários, frases destacando a importância do tema e ligando com o componente curricular; ou apenas mencionando que em algum momento a aula lida com esse assunto; ou ainda reforçando o papel de ensinar o verdadeiro papel da cidadania, sem indicar como, minimamente, se faria isso. É claro que essas questões terão maiores desdobramentos ao longo das próximas etapas da pesquisa, e o que chama a atenção é que de uma forma ou de outra, a sala de aula é terreno onde o debate está presente.

Eu entendo que, com o estímulo e planejamento certo, crianças podem se engajar na investigação histórica, e desde essa tenra idade podem começar a delinear no seu cognitivo as bases do pensamento histórico, que vão tomando corpo de acordo com o avançar das séries escolares: noção de causas e efeitos; mudanças e permanências no tempo; interpretações a partir de diferentes fontes históricas, com suportes diversos (fotografia, pinturas, documentos escritos, depoimentos orais, cultura material); a escolha consciente de fontes para confirmação ou refutação de hipóteses; e o entendimento das múltiplas perspectivas históricas. (Cooper, 2005).

Ao ter esse cuidado de inserir a criança nesse universo incompleto da História (sabemos que não há História que dê conta de toda uma realidade, um documento representa um fragmento do passado, isso a partir de perguntas feitas a ele, bem como as contextualizações pertinentes, etc.), ela, aos poucos, compreende que não há narrativas definitivas ou verdades históricas, mais versões mutáveis de acordo com inúmeros fatores. Vejamos:

As histórias que as crianças reconstroem e encenam e num jogo podem parecer fantásticas, devido à imaginação, e pouco relacionadas com o que é conhecido, mas o

que importa é o processo de considerar como e por que versões diferentes são construídas. Somente em sociedades fechadas há uma ‘história verdadeira’ do passado de um país, e isso é construído politicamente, aberto à manipulação e nega a identidade individual (Cooper, 2005, p.180).

Assim, através de atividades lúdicas – como a criação de história ou através de um jogo – a criança desenvolve habilidades para combater a noção de uma História oficial única, bem como valorizar a diversidade, percebendo os subtextos das narrativas de acordo com os interesses dos sujeitos e contextos envolvidos.

Ao se debruçar sobre o Ensino de História nos anos iniciais, o professor tem um interessante índice do horizonte de expectativa do seu aluno, bem como as possibilidades do seu desempenho escolar, ao olhar a herança cultural familiar e suas condições materiais de existência. A 5ª série é o momento crucial em que o futuro da criança é definido, em regra orientado pelo seu lugar social. Para “quebrar” essa regra, é necessário ofertar o máximo possível de condições para o alunado, construindo uma educação que trate os indivíduos na medida das suas desigualdades, um desafio e tanto para a educação. Para não reafirmar injustiças sociais dentro do espaço escolar, é preciso um olhar cuidadoso para essas lacunas sociais. (Bourdieu, 2007).

2.2 Historicizando um conceito

Podemos afirmar com segurança que cidadania é um conceito histórico, portanto, que varia no tempo e no espaço. E exatamente por essa particularidade, não é possível esgotar o tema, ou explicá-lo na sua totalidade, pois a história não pode e não quer fazer esse papel, mas sim lançar luz nas múltiplas perspectivas possíveis, incompletas e sempre passíveis de revisões.

Assim, ser cidadão na república federativa do Brasil no tempo presente é diferente de sê-lo na França do século XIX. Aliás, essa condição possui não apenas a variável tempo-espaço, mas inúmeras tais como a condição social, étnica, de gênero. Seguramente, para um cidadão homem rico nascido em um país desenvolvido, o sentido da palavra “cidadania” é diferente de uma mulher negra vivendo em condições vulneráveis. Posto isso, esse é o momento que demonstrarei alguns percursos históricos da ideia de cidadania.

Para o pensamento moderno sobre cidadania, em termos gerais, é a condição do indivíduo que exerce um complexo de direitos e deveres em algum Estado nacional, abrangendo as dimensões políticas, sociais e civis. Possui relação direta com a prática política, reconhecimento

da diversidade das sociedades para um convívio respeitoso, ou seja, é uma ação coletiva de homens e mulheres para a mudança de um contexto específico. (Brasil, 2018).

Há ainda a relação direta que se faz entre democracia e cidadania, no sentido da participação política, votar ou ser votado. No entanto, uma análise mais detida nos permita dizer que não se deve resumir a cidadania ao período eleitoral, e em termos mais práticos, o exercício do voto e a liberdade de pensamento coloca automaticamente o indivíduo na sua plenitude cívica. O ideal Ocidental de cidadania plena envolve a combinação perfeita entre liberdade, participação e igualdade para todas as pessoas, uma quimera, talvez. (Carvalho, 2012). Um ponto de partida interessante para entendermos, afinal, as bases do que se entende hoje como cidadania, é a antiguidade clássica⁴.

Comumente somos içados à Grécia clássica (século V antes de Cristo) para entender a origem histórica da ideia de cidadania. De fato, a participação política de pessoas em um espaço público para definir os rumos da coletividade começou a se desenhar por esses tempos e nesse lugar. No entanto, há de se diferenciar pontos fundamentais entre o mundo antigo e o mundo contemporâneo.

Nas cidades antigas, seja em oligarquias ou democracias, a participação política era direto, o cidadão legítimo representava a si, com seu voto único. Não havia “a noção de representação, nem partidos doutrinários, nem uma clara divisão de poderes [...] ou qualquer noção abstrata de soberania” (Guarinello, 2003, p.41). Outra distinção básica é a organização social, pois se hoje ser cidadão implica pertencer à um Estado nacional específico, há o sentimento de pertencimento de nação, acompanhada de todos os signos e simbolismos por nós conhecidos. As cidades-estados do mundo antigo abraçavam uma diversidade extraordinária para os padrões atuais: culturas, leis, instituições, religiosidades entre outros aspectos e fica até difícil definir o que era uma cidade-estado.

Se na contemporaneidade milhões de homens e mulheres exercem a chamada democracia indireta, selecionando os políticos que irão decidir por eles, na Grécia Antiga, por exemplo, era

⁴ A Antiguidade Clássica está contida no que foi convencionado pelos historiadores ocidentais de “Mundo Antigo”, ou seja, trata-se das origens do Ocidente, pautada numa historiografia tradicional eurocêntrica, um período inicial que se coloca na sequência cronológica, sucedida pela História Medieval, Moderna e Contemporânea. É preciso entender que não se trata da História Antiga do mundo, mas de um recorte temporal e espacial específico, colocando-nos como herdeiros do Oriente Próximo, Grécia e Roma. Vale o questionamento do historiador Norberto Garinello: essa sequência temporal ainda faz sentido? Podemos entender o mundo apenas através de uma perspectiva ocidental?

comum só os homens, gregos e livres, poderiam praticar a democracia direta. Voltando os olhos para a Roma antiga, vemos a conexão entre cidadania e cidade, na medida em que cidadania significava a condição de quem pertencia a uma cidade e sobre ela tinha direitos, e muito embora atualmente o elo principal seja indivíduo-Estado, o legado romano ainda sobrevive, vejamos:

“[...] cidadania moderna liga-se de múltiplas maneiras aos antigos romanos, tanto pelos termos utilizados como pela própria noção de cidadão. Em latim, a palavra *civis* gerou *civitas*, “cidadania”, “cidade”, “Estado”. Cidadania é uma abstração derivada da junção dos cidadãos e, para os romanos, cidadania, cidade e Estado constituem um único conceito – e só pode haver esse coletivo se houver, antes, cidadãos. *Civis* é o ser humano livre e, por isso, *civitas* carrega a noção de liberdade em seu centro. (Funari, 2003, p.49).

Ao longo de quase dois milênios a história das cidades-estados antigas foi repleta de conflitos envolvendo seus cidadãos, embates de caráter econômico, como a distribuição dos recursos comunitários; ideológicos e simbólicos, relacionados ao reconhecimento individual perante a coletividade, a honra e a dignidade. Tudo isso imbuído de um sentimento de pertencimento à cidade-estado - não confundir com a noção contemporânea de identidade nacional. Logo, esse é um processo histórico extenso, de início com as pequenas comunidades agrícolas não complexas, em que o tempo foi modificando as relações sociais e criando tensões sobre os limites dos direitos, deveres, igualdade, legitimidades. (Guarinello, 2003).

A formação do Império Romano deu nova dinâmica a esses conflitos, entrando em cena um império monárquico de dimensões continentais que aglutinou e suprimiu o caráter da cidadania comunitária e participativa das cidades-estados. Sua queda, segundo a narrativa histórica mais tradicional, deu início ao período da Idade Média, onde a cidadania vestirá outra roupa. Mas antes, é necessário comentar sobre as comunidades cristãs nos primeiros séculos e sua atuação na sociedade romana antiga. À época, o discurso cristão foi extremamente poderoso e popular: você era acolhido em um grupo apenas pela fé em Deus, não importa a sua origem social. Enquanto isso a sociedade romana era marcada pelo abismo social entre os bem-nascidos e as camadas mais desprestigiadas, em que o tão afamado Direito romano era extremamente excludente e revelador de uma administração pública que não defendia os direitos básicos dos variados segmentos da sociedade, como os escravos, mulheres e crianças, e sim preocupada em manter o patrimônio imperial viçoso. (Hoornaert, 2003).

Sendo assim, é possível traçar uma aproximação entre uma ideia de cidadania e os

primórdios do cristianismo. Em uma realidade que as desigualdades sociais eram postas como processos naturais (um escravo produz riquezas para seu senhor, assim como as águas nutrem a planta), um alento de sensibilidade com os indivíduos à margem do império seria capaz de fazer uma fissura no rígido sistema romano. E o fez.

O cristianismo ganhou adeptos em uma vertiginosa velocidade, partindo da Galiléia, ganhando o mundo e atravessando os séculos, não pelo discurso oficial, ufanista, religioso, usado e requentado de que seus tónus históricos são explicados pelos milagres primitivos, evangelização, martírios, mas sim por um trabalho social constante e ousado entre os mais marginalizados:

[...] por uma atuação persistente e corajosa na base do edifício social e político da sociedade. Constituiu-se numa 'utopia que funciona' no seio do submundo romano. Conseguiu para muitas pessoas e muitos grupos uma cidadania real, embora limitada e bastante modesta quanto aos resultados em termos de sociedade global. (Hoornaert, 2003, p.94)

Avançando agora para o mundo europeu medieval⁵, temos um contexto influenciado pelos dogmas cristãos e na ideia do cidadão legitimado pelas leis divinas. Intelectuais como Santo Agostinho (354-430) e Santo Tomás de Aquino (1225-1274) defendiam que o poder público e seu corpo legislativo deveriam estar em consonância com as Leis de Deus. Ainda possuía resquícios do período clássico no sentido da naturalização das desigualdades sociais, pouca mobilidade entre classes, entre outros aspectos.

Assim, a estrutura da sociedade obedecia a uma ordem divina natural, pautado numa base política que marcou a Europa medieval: ordem e unidade cristianizada que manipula os poderes universais (representados pela Igreja e pelo Império ou aristocracia vigente) instituídos pelo próprio Deus para manter a vida terrena em paz e harmonia. Em todo esse período, é verificado que a Europa possui uma unidade religiosa e cultural, mas não política, uma vez que a identidade do indivíduo é guiada para o convívio em núcleos pequenos, tais como a família ou a cidade. A ideia de uma nação com todo o seu aparelhamento estatal estavam surgindo no horizonte, que

⁵ A Idade Média abrange um período de cerca de mil anos, entre o final da Antiguidade e o início da época moderna. Essa é uma convenção cronológica entre os historiadores, uma forma de classificar o tempo histórico, ao lado da Idade Antiga, da Idade Moderna e da Idade Contemporânea. Nos entanto, entre os especialistas nunca foi consenso o marco exato de início e de término dessa periodização, e o debate se acalora mais ainda quando é para identificar as características que diferencia o que é antigo, moderno ou medieval. Ver: Le Goff, Jacques; Schmitt, Jean-Claude. Dicionário temático do Ocidente medieval. 2 v. Bauru: Edusc, 2002

germinado na crise desse modelo abrirá a era moderna, com a ideia de cidadania mais conhecida por nós. (Zeron, 2003).

Finalmente chegamos ao século XVIII, períodos de agitações políticas e revoluções – especialmente a Revolução Francesa, Independência dos Estados Unidos da América e a Revolução Industrial ocorrida inicialmente na Inglaterra. Fenômenos históricos que mudaram o rumo da humanidade, enquanto uns constituem episódios de longa duração (a formação do capitalismo, por exemplo, que possuiu várias “fases” e atualmente segue atuante enquanto modelo econômico e cultural hegemônico na maior parte do globo), outros, como as revoluções burguesas, consolidaram a mentalidade da época⁶ que reverberou durante os anos até o presente.

Ideias consolidadas na atualidade como a liberdade de ir e vir, ou que todos nascem em igualdades de direitos, todos tem direito à vida, à felicidade, propriedade e que apenas um governo legítimo pode assegurar tais garantias foram geridas em revoluções de dois séculos atrás. A concepção de cidadania do tempo presente está altamente influenciada pelos documentos históricos produzidos nessa época, e seus pilares estão na Constituição Francesa pós-revolução e norte americana pós-independência, resgatados e ratificados na Declaração Universal dos Direitos do Homem, organizada pela ONU em 1948, fundamentalmente pautada na igualdade de todos sem discriminação de raça, credo ou cor (Manzini-Crove, 2003).

A partir desse momento, sai de cena o Estado de nascimento, notável das aristocracias feudais, para ganhar espaço o Estado de direito, na esteira do nascedouro da burguesia capitalista, em um longo caminho em que os:

Processos de secularização, racionalização e individualização foram jogando por terra o tradicionalismo embutido na milenar percepção teológica das coisas, alimentadas pela Igreja Católica Romana. A partir de então, a legitimidade de uma sociedade hierarquizada fundada em privilégios de nascença perdeu força. A ‘crítica interna dos religiosos’ da Reforma e a ‘crítica externa dos cientistas’ do Renascimento inviabilizaram a continuidade absoluta de uma maneira transcendente de compreender a História. (Mondaini, 2003, p.115).

É inegável o caráter revolucionário das cartas constitucionais francesas e norte americano

⁶ A base do pensamento contemporâneo possui forte influência do período da história conhecido como Idade Moderna, momento em que houve vários rompimentos e permanências em relação ao medievo: como visões de mundo e de crença, contestação do poder da Igreja e a formação dos estados nacionais, o grande viço europeu em explorar outros continentes através do mar, surgimento do capitalismo, entre outros processos históricos. Ver BURKE, Peter. Cultura Popular na Idade Moderna: Europa, 1500-1800. São Paulo: Companhia das Letras, 2010./ WEBER, Max. A Ética protestante e o espírito do capitalismo. Trad. São Paulo: Companhia das Letras

dos anos 1700 e como seu poder inflamou bandeiras para além do solo europeu⁷, no entanto, mesmo com o caráter universalista de seu texto, grupos ficaram à margem das garantias civis, desprotegidos e sujeitos ao mal tempo das crises sociais. Na França, mulheres não podiam votar; no caso estadunidense, apenas no século XX que negros, depois de muita luta, conseguiriam a equiparação civil; a primeira constituição do Brasil Imperial, de 1824, o direito ao voto era cedido apenas a homens livres e proprietários, renda fixada na quantia líquida anual de cem mil réis por bens de raiz, indústria, comércio ou empregos⁸.

Em síntese, é no século XVIII que há a culminância de processos históricos iniciados no final da Idade Média e o alvorecer da Idade Moderna, como a Reforma e Contrarreforma Religiosas ou a pulverização do absolutismo monárquico para as revoluções que preparam o solo que hoje pisamos, o terreno habitado pelo sujeito de direitos civis, básicos que nos fazem dispor do nosso próprio corpo, nossa liberdade. (Manzini-Crove, 2003).

Algo fundamental que começa a dar os primeiros passos, nesse período, é a ideia da coletividade atrelada a um projeto de sociedade, concepção esta que terá desdobramentos ao longo do tempo e desenvolverá a cidadania: socialismos; direitos sociais; feminismo; liberdade de expressão; meio ambiente. Todos esses temas carregam, no seu percurso histórico, forte base coletiva. É a partir da Revolução Industrial – em que pese todas as suas contradições, injustiças e violências – que a humanidade vislumbrou uma possibilidade de produzir riquezas para mais pessoas:

É ainda no século XVIII que a ideia da felicidade nasce, não como uma conquista individual, mas como uma meta a ser alcançada pela coletividade. [...] o homem criou os instrumentos de que necessitava para produzir em abundância os bens de que dependia para viver mais confortavelmente. [...] ele pôde sonhar com um novo tipo de sociedade, na qual a miséria, a pobreza, o analfabetismo e a doença pudessem ser reduzidos e o projeto de uma sociedade feliz pudesse ser pensado e imaginado não sob a forma de uma utopia, mas com uma realidade a ser construída. (Odalia, 2003, P.160).

Está claro que nos últimos séculos a história nos encheu de momentos traumáticos que

⁷ As ideias revolucionárias do século XVIII catalisaram inúmeros insurgências, revoltas, conjurações e até revoluções em diversos contextos mundo afora. Caso notável foi a Revolução Haitiana, ocorrida durante a década de 1790, e se destaca por ter sido a única dentre os movimentos de independência dos países latino- americanos protagonizada pela população escrava. Ver: James, C.L.R. Os jacobinos negros. São Paulo: Boitempo, 2000.

⁸ Ver: Nogueira, Octaciano 1824 / Octaciano Nogueira. — 3. ed. — Brasília : Senado Federal, Subsecretaria de Edições Técnicas, 2012. 105 p. — (Coleção Constituições brasileiras ; v. 1

postaram a prova o ideal de fraternidade, igualdade e liberdade gerido na Revolução Francesa. De lá para cá, tráfico atlântico de gente, Guerras Mundiais, genocídios, violências de toda sorte nos alertam que o processo da cidadania ampla e plena ainda caminha a passos lentos. O caso brasileiro não é diferente, e possui características bem marcantes.

O ato de ensinar História se confunde com a própria história do Brasil e está presente desde a chegada dos jesuítas no século XVI, em que a proposta curricular era pautada na formação moral religiosa, centrada nos estudos das humanidades clássicas, bem como o propósito de subjugar os nativos à religiosidade cristã e aos modos de vida europeus. Apesar da disciplina História não está devidamente constituída, conteúdos históricos eram ensinados no Brasil colônia. (Bittencourt, 2018).

Posteriormente, nos oitocentos, durante a conformação do estado brasileiro pós-emancipação política de Portugal, começou a se sedimentar uma tradição do ensino de História (que se mantém até os dias de hoje) baseada na influência da historiografia francesa no famoso quadripartite francês – História antiga, medieval, moderna e contemporânea – pensado por historiadores positivistas, num processo eurocêntrico de afirmação curricular. (Napolitano, 2004).

Ainda falando de permanências no ensino-aprendizagem de História, é notório que ele ainda é permeado de concepções clássicas de memorizações de grandes efemérides ou culto aos grandes personagens. Esse vestígio está presente na escola atual como uma grande herança do “império da memória” que marcou o início os primeiros anos da disciplina História na Educação Básica, onde a memorização de datas e exaltação aos vultos nacionais correspondia ao recurso metodológico e historiográfico próprio daquele tempo. (Toledo, 2004).

Desde pelo menos o século XIX, o então recém-criado estado brasileiro transformou a escola em um espaço de perpetuação da memória nacional. A “História oficial” andava lado a lado com ideia de nação, afirmação estatal, heróis e signos pátrios: tudo estava imbricado e participante de uma lógica instrumental de oficialidade e legitimidade, mais ainda no alvorecer da República brasileira.

Essa lógica que marcou os oitocentos serviu ao nascedouro do estado nacional brasileiro, com o suporte da criação simbólica de elementos sinalizadores de uma memória nacional institucionalizada, uma identidade nacional comum. E esses usos do nacionalismo criado se modificaram ao longo do tempo, assumindo contornos diversos, seja na Era Vargas (1930-1945), no regime civil-militar (1964-1985), até a atualidade. (Ferreira, 2001; Fico, 1997.).

Assim, é possível entender que os espaços escolares seriam terreno fértil para disseminação de discursos oficiais de exaltação ao estado, onde novos cidadãos seriam preparados para o futuro próspero de uma nação civilizada. Logo, o ensino de História sempre manteve o caráter, permeado ali e acolá, com reorganizações e (re)elaborações curriculares desde o início do Brasil independente e monárquico até os dias atuais, de instrumento pedagógico significativo na constituição de uma identidade nacional, formação moral e cívica necessariamente atrelada à valorização da pátria (Bittencourt, 2007).

No entanto em alguns momentos específicos da história brasileira esse aspecto era visto de soslaio, desconfiança e até crítica de profissionais da área. Vejamos o contexto pós-ditadura civil e militar, onde o esforço de todos os lados era de reivindicar o protagonismo das vozes plurais anteriormente solapadas por um sistema político violento e repressor, em que os governos militares usavam de um suposto patriotismo para justificar práticas que feriram os direitos humanos e a democracia.

Como consequência, em um processo que caminha desde esse período e permanece na atualidade, as orientações da Educação Básica procuram se afastar dos mecanismos de controle e disciplinarização social que formavam indivíduos uniformes em comportamento e ideologia, portanto, acrílicos em relação a sua realidade social. (Brito, 2021).

Ao tratar o tema da cidadania brasileira é preciso resistir à sedução inicial do tema, que não raras vezes cai no reducionismo, como por exemplo, afirmar que cidadania é apenas o direito de votar e ser votado. A história é extensa, imbricada, conflituosa e perpassa as grandes dimensões sociais, civis e políticas brasileiras. O cidadão e a cidadã seriam os que possuísem plenamente os direitos civis, políticos e sociais. (Carvalho, 2012).

Os direitos civis são os fundamentais à vida, à liberdade de pensamento, enfim, a liberdade individual. Os políticos são relacionados à participação no governo da sociedade, ou seja, na sua organização política, aqui entra, por exemplo, o direito de votar e ser votado. Os direitos sociais recaem sobre a justiça social, bem-estar coletivo: para tal, é necessário um governo organizado e participativo.

A história da cidadania no Brasil possui um “longo caminho”, para usar o termo do autor supracitado: mais de três séculos sendo colônia de Portugal (1500-1822) e sua herança para os próximos anos; a ideia de nação sendo criada ao longo do Império (1822- 1889) e os direitos políticos para poucos; os primeiros anos da República brasileira e seus conflitos e contradições; o

“passo atrás” durante a ditadura (1964-1985); e finalmente, o processo da cidadania após a redemocratização que ainda caminha até hoje.

3. O ENSINO DE HISTÓRIA NOS ANOS INICIAIS ENTRE PRÁTICAS E SABERES

O Ensino de História nos anos iniciais do Ensino Fundamental tem ganhado relevância crescente, especialmente no contexto da implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e das novas exigências pedagógicas para a formação cidadã e crítica dos alunos. Desse modo, Ensino de História nos anos iniciais do Ensino Fundamental é uma etapa crucial para a formação de cidadãos conscientes de sua própria identidade e do contexto social em que vivem (Brasil, 2017). Nesse momento da escolarização, as crianças estão em um processo de desenvolvimento cognitivo e emocional que influencia diretamente a maneira como percebem e interpretam o passado e as relações sociais. A partir dessa perspectiva, o Ensino de História deve ser planejado com metodologias que respeitem as especificidades dessa faixa etária, promovendo o desenvolvimento do conhecimento histórico, a formação crítica e a valorização da diversidade cultural e social (Brasil, 2017).

Nesse ensejo é importante refletir sobre as práticas pedagógicas voltadas ao Ensino de História nos anos iniciais, discutindo os desafios e as possibilidades que surgem a partir da articulação entre os saberes teóricos/curriculares e a prática/experiência docente. O conceito de saberes presente no campo educacional, conforme discutido por Tardif (2002) é fundamental para entender as práticas pedagógicas no Ensino de História. Os professores constroem seus saberes a partir de múltiplas fontes: a formação inicial, a experiência prática em sala de aula e as interações com os colegas e os alunos. Além disso, os professores lidam diariamente com desafios que exigem a constante reconstrução de seus saberes, adaptando-os às necessidades de cada turma e às exigências dos documentos oficiais (Tardif, 2002).

Tardif (2003), a partir da ideia de pluralidade indica que a classificação dos saberes docentes só pode ocorrer quando atrelada às diferentes fontes de conhecimentos e às relações que os professores estabelecem entre os diversos tipos de saberes. Apontando quatro tipos principais de saberes que influenciam a atividade docente: os saberes da formação profissional (oriundos das ciências da educação e da ideologia pedagógica); os saberes disciplinares; os saberes curriculares; e, por fim, os saberes experienciais. A seguir, apresento de forma resumida o que o autor considera ser cada um desses saberes:

Quadro 1 – Conceitos de Saberes de acordo com Tardif

SABERES
SABERES DA FORMAÇÃO PROFISSIONAL: Esses saberes correspondem ao conjunto de conhecimentos que, fundamentados nas ciências e na erudição, são transmitidos aos professores durante sua formação inicial e/ou continuada. Incluem também os saberes pedagógicos, que englobam as técnicas e métodos de ensino (o saber-fazer), legitimados cientificamente e ensinados aos professores ao longo de sua trajetória formativa.
SABERES DISCIPLINARES: São os saberes associados aos diferentes campos do conhecimento, como linguagens, ciências exatas, ciências humanas e biológicas. Esses saberes, acumulados pela sociedade ao longo da história, são geridos pela comunidade científica e seu acesso deve ser garantido pelas instituições educacionais.
SABERES CURRICULARES Refletem os conhecimentos relacionados à maneira como as instituições educacionais organizam e transmitem os saberes disciplinares aos estudantes. Esses saberes aparecem sob a forma de programas escolares (com objetivos, conteúdos e métodos), que os professores precisam aprender e ensinar no contexto educacional.
SABERES EXPERIENCIAIS: São aqueles que surgem diretamente da prática profissional dos professores. Esses saberes são construídos a partir da vivência e da interação diária dos docentes com o ambiente escolar, seus alunos e colegas, sendo moldados pelas situações específicas do contexto educacional.

Fonte: adaptado de TARDIF, 2002, p.36-38.

Nesse intuito, Tardif (2002) demonstra as pluralidades dos saberes que os professores utilizam e são atravessados no exercício de sua profissão. O autor argumenta que os saberes docentes não são homogêneos nem derivados exclusivamente de uma única fonte. Pelo contrário, os professores mobilizam um conjunto diversificado de conhecimentos que provêm de várias fontes, incluindo a formação acadêmica, a experiência prática e a cultura profissional da escola. Essa abordagem plural dos saberes docentes é uma das contribuições mais significativas de Tardif (2002) para o campo da educação, pois ela reconhece que o trabalho do professor é construído em um ambiente dinâmico e multifacetado. Ao contrário de outras profissões, que podem ter um conjunto de conhecimentos fixos e bem definidos, o trabalho docente exige uma constante adaptação e reorganização dos saberes, em resposta às demandas específicas de cada contexto escolar. Isso confere ao professor certa autonomia profissional, mas também impõe desafios significativos em termos de formação contínua e desenvolvimento profissional.

Para pensar também a atividade educativa do professor de História em sala de aula, recorremos a Pimenta (2012) que aponta a necessidade de reflexão crítica na prática docente. Pimenta (2012) ressalta que a atividade de ensinar não pode ser vista como um mero ato de transmissão de conteúdo, mas como um processo complexo que envolve interação, mediação no processo de ensino-aprendizagem. Para isso, é fundamental que os professores desenvolvam uma postura reflexiva, que lhes permita analisar suas práticas, compreender as dificuldades enfrentadas e buscar alternativas para superá-las.

Pimenta (2002), demonstra a importância dos saberes no campo educacional e sua relevância na prática docente, desse modo, assinala três tipos de saberes importantes para e no contexto escolar, a saber: “saberes da experiência”; “saberes do conhecimento” e “saberes pedagógicos”. A primeira delas é os “saberes da experiência” cujo teor educativo é orientado por saberes que são formados ao longo da trajetória do indivíduo como aluno e das experiências desenvolvidas na prática docente, sendo construídos por meio de um processo contínuo de reflexão sobre a própria atuação em sala de aula. Enquanto, o segundo denominado “saberes do conhecimento” referem-se aos conhecimentos específicos que um professor possui em relação à sua área de atuação, como, por exemplo, os conteúdos de História e Geografia. O terceiro chamado de “saberes pedagógicos” diz respeito à didática e ao saber ensinar. Eles são adquiridos através dos processos didático-pedagógicos apreendido nos cursos de formações iniciais realizadas pelas instituições de ensino superior, onde os futuros professores aprendem as técnicas necessárias para aplicar metodologias adequadas ao ensino.

De acordo com Pimenta (2012) a reflexão e a criticidade devem fazer parte da prática cotidiana dos docentes. Essa reflexão crítica deve incluir não apenas a análise dos resultados das atividades, mas também uma investigação sobre as próprias crenças, valores e pressupostos que orientam o trabalho do professor. Assim, o docente se torna um agente ativo e crítico no processo de ensino-aprendizagem, capaz de transformar sua prática e contribuir para a formação integral dos alunos. Suas ideias ampliar para o âmbito formativo, visto que a formação de professores deve incluir experiências práticas que possibilitem aos futuros docentes vivenciarem a realidade da sala de aula. Pimenta (2012) defende uma formação que promova a articulação entre teoria e prática, permitindo que os professores construam saberes que sejam significativos e pertinentes ao seu contexto de atuação.

Fossati, Sarmiento e Guths (2012), alinhados com os educadores como Tardif (2002) e Pimenta (2012), reconhecem que os saberes docentes não são homogêneos, mas, ao contrário, são construídos a partir de múltiplas fontes. Esses saberes, que incluem os saberes acadêmicos, pedagógicos e da experiência, são fundamentais para a construção da identidade e da prática profissional dos professores. No entanto, o estudo de Fossati, Sarmiento e Guths (2012) vai além das definições proposta por Tardif (2002) e Pimenta (2003) ao identificar outros dois tipos de saberes importantes no contexto da docência contemporânea: os “saberes de humanização” e os “saberes criativos”.

Segundo, Fossati, Sarmiento e Guths (2012), os “saberes de humanização” são aqueles que dizem respeito às relações interpessoais entre professores e alunos. Os autores destacam que, no cenário educacional contemporâneo, as relações humanas são centrais para o processo de ensino-aprendizagem. Esses saberes implicam a capacidade do professor de estabelecer vínculos empáticos e de promover um ambiente de respeito e colaboração, criando um espaço favorável para o aprendizado. Por outro lado, os “saberes criativos” referem-se à habilidade dos professores de inovar em suas práticas pedagógicas, buscando alternativas e estratégias que possam tornar o processo de ensino mais atraente e eficaz. Diante dos desafios da educação na contemporaneidade, como a diversidade de perfis de alunos e a escassez de recursos em muitas escolas, a criatividade dos docentes é vista como um fator crucial para a superação de barreiras e para o aprimoramento das práticas pedagógicas.

A compreensão de saberes de humanização e criativos propostos por Fossati, Sarmiento e Guths (2012), possibilita pensar o Ensino de História nos anos iniciais e a prática do docente dentro de uma postura humanizada, empática e criativa no processo de ensino-aprendizado e na relação entre aluno-professor. Ainda pensando na relação dos saberes e a prática pedagógica do professor, Dermeval Saviani, no texto “Os Saberes Implicados na Formação do Educador” (1996), apresenta uma classificação dos saberes essenciais para a formação do educador, dividindo-os em cinco categorias que abrangem tanto aspectos teóricos quanto práticos da atuação docente. Esses saberes são:

Quadro 2 – Conceitos de Saberes de acordo com Saviani

SABERES
Saber atitudinal: Refere-se à postura ética e à disposição do educador em suas relações com os alunos e no exercício de sua profissão. Este saber envolve atitudes de respeito, compromisso e responsabilidade, sendo essencial para a criação de um ambiente educacional crítico e participativo.
Saber crítico-contextual: Envolve a capacidade de analisar criticamente o contexto social, político e econômico dentro de uma leitura sócio histórica em que o processo educativo ocorre. O educador deve ser capaz de situar a educação dentro das dinâmicas históricas e sociais, compreendendo seu papel como agente de transformação social.
Saberes específicos: Esses saberes dizem respeito ao domínio dos conteúdos das disciplinas que o professor leciona. Saviani defende que os educadores devem ter um conhecimento profundo e atualizado sobre sua área de atuação, seja em ciências, linguagens, humanidades ou outras áreas.
Saber pedagógico: Este saber se refere ao conhecimento das teorias e práticas pedagógicas que orientam o processo de ensino. O saber pedagógico inclui a compreensão das abordagens educacionais, dos métodos de ensino e das diferentes formas de avaliação, sendo um componente fundamental da prática docente.
Saber didático-curricular: Relaciona-se à capacidade de organizar os conteúdos de ensino de forma coerente e adaptada às necessidades dos alunos. Esse saber inclui o planejamento do currículo, a escolha de metodologias apropriadas e a adequação dos conteúdos ao contexto escolar, visando otimizar o aprendizado.

Tais saberes ressignificam a relação educativa como prática social mediadora da prática social global, ou seja, do conhecimento produzido historicamente pela humanidade e sua interface com as práticas sociais dos sujeitos. Dessa maneira a educação é percebida como uma prática social porque está diretamente relacionada à reprodução e transformação da sociedade. Desse modo, Saviani (1996) destaca que a educação, ao mediar a prática social global, contribui para a formação dos sujeitos em dois sentidos. Primeiro, ela os prepara para atuar na sociedade como ela é, transmitindo o conhecimento e as habilidades necessárias para a integração nas estruturas sociais existentes. Segundo, e mais importante, a educação proporciona o desenvolvimento da consciência crítica, permitindo que os educandos compreendam as contradições da prática social global e atuem de maneira transformadora. Dessa forma, a educação não é neutra. Ela reflete e, ao mesmo tempo, influencia as relações sociais. O caráter mediador da educação, segundo Saviani (1996), se dá pelo fato de que ela opera na intersecção entre a realidade social existente e a possibilidade de transformá-la. Por meio da relação educativa, os indivíduos são inseridos na cultura e no saber produzido pela humanidade, mas também têm a oportunidade de questionar e reelaborar esse saber.

Ao pensar o Ensino de História nos anos iniciais a partir da concepção de Saviani (1996) é conceber que o conhecimento histórico está imbricado na relação educativa como uma prática de mediação entre a prática social global (ou seja, a totalidade das relações sociais) e o indivíduo em processo de formação. Sendo assim, cabe ao professor de História mediar o acesso ao conhecimento acumulado historicamente e às condições necessárias para que o educando compreenda e atue sobre o mundo social. Isto posto, na relação educativa, o professor exerce a função de mediador ao facilitar o acesso dos alunos ao conhecimento e ao desenvolvimento da aprendizagem que os permitam compreender as dinâmicas sociais produzido pela sociedade, questionando a realidade social e, potencialmente, transformando-a.

A compreensão que recorreremos que os saberes docentes a luz de Tardif (2002), Pimenta (2012), Fossati, Sarmento e Guths (2012), Saviani (1996) nos ajudam a entender o papel mediador e crítico do professor de História em sala de aula. Dessa maneira o Ensino de História nos anos iniciais desempenha um papel essencial na formação social das crianças, em especial nas primeiras impressões que irão ter acerca do mundo em sua volta e às questões sociais,

políticas, econômicas e culturais que fazem parte do seu contexto, da sua comunidade e da própria sociedade. A intersecção entre a História e a Pedagogia, revela a importância de repensar as práticas educativas para formar cidadãos capazes de compreender o passado e atuar no presente de forma reflexiva (Cainelli; 2008; Souza; Araújo, 2020).

A integração entre a História e a Pedagogia, portanto, permite que o Ensino de História nas séries iniciais seja mais do que uma simples narrativa cronológica, transformando-se em um processo formativo que concebe o aluno como sujeito histórico e social. Este ensino integrado contribui para a construção de uma sociedade mais justa e democrática, ao proporcionar às crianças ferramentas para entender o mundo em que vivem e para atuar de maneira consciente e responsável. Assim, o Ensino de História nos anos iniciais, quando alinhado com saberes/práticas pedagógicas que estão imbricados ao desenvolvimento do pensamento histórico no âmbito escolar, visto que “[...] crianças elaboram conceitos históricos, de como fazem inferências e estabelecem comparações para sustentar os argumentos em favor de suas posições” (Cainelli; 2008, p. 107)

3.1 O Ensino de História para Crianças: Desafios e Possibilidades

Ensinar História para crianças nos anos iniciais do Ensino Fundamental pode parecer um desafio, uma vez que essa faixa etária ainda está desenvolvendo habilidades cognitivas fundamentais, como a noção de tempo e espaço. No entanto, conforme afirma Cainelli (2006), a compreensão do tempo histórico e das relações sociais pode ser introduzida desde cedo, desde que adaptada às capacidades cognitivas das crianças. O Ensino de História para crianças nos primeiros anos do Ensino Fundamental é uma questão que continua a gerar debates entre educadores e pesquisadores.

A disciplina História, que envolve conceitos complexos como tempo histórico, espaço geográfico e mudanças ao longo do tempo, é frequentemente considerada abstrata demais para o público infantil. No entanto, há uma crescente aceitação de que, com as abordagens pedagógicas corretas, as crianças são capazes de desenvolver o pensamento histórico de forma gradual e significativa. Segundo Cainelli (2008), o desenvolvimento do pensamento histórico na infância é possível e necessário, desde que o ensino de História leve em consideração as formas específicas de aprendizagem das crianças e utilize metodologias adaptadas à sua realidade cognitiva.

Um dos maiores desafios no ensino de História para crianças é a compreensão do tempo histórico. As noções de “passado”, “presente” e “futuro” não são inatas, mas construídas ao longo do tempo, conforme a criança adquire maior compreensão do mundo que a cerca. Cainelli (2008) argumenta que, embora a capacidade de entender a cronologia histórica seja complexa, as crianças são capazes de desenvolver esse entendimento por meio de práticas pedagógicas que tornem o conceito de tempo mais concreto e acessível. As crianças começam a construir o conceito de tempo histórico a partir de suas próprias experiências e relações cotidianas, como a percepção de mudanças ao longo de sua vida familiar (Cainelli, 2006; 2008).

A estratégia mais eficaz para facilitar esse processo, de acordo com a autora, é trabalhar a noção de tempo partindo do familiar para o distante. As crianças podem inicialmente entender o conceito de “ontem”, “hoje” e “amanhã”, e depois, aos poucos, introduzir ideias mais abstratas como “séculos” e “eras”. O ensino de História, para ser eficaz, deve começar pelo concreto e próximo da realidade da criança, antes de avançar para contextos mais amplos e distantes (Cainelli, 2006, Cooper, 2005).

A mesma abordagem pode ser aplicada ao ensino do espaço geográfico ou social. Para as crianças, o mundo se resume ao que elas vivenciam diretamente, sendo difícil compreender locais e culturas distantes. A utilização de mapas, imagens, objetos, globos e representações visuais é essencial para que as crianças possam internalizar a ideia de espaço histórico (Brasil, 2017). Hilary Cooper (2006) destaca que o uso de fontes visuais e materiais ajudam as crianças a fazer associações mais claras entre eventos históricos e os lugares onde eles ocorreram (Cooper, 2006). Essas fontes permitem que as crianças construam uma base para compreender a relação entre o tempo e o espaço, dois conceitos centrais na construção do pensamento histórico.

Assim, ensinar História para crianças vai além de simplesmente introduzir datas e eventos. Trata-se de desenvolver nelas a capacidade de pensar historicamente e compreender as transformações sociais ao longo do tempo. Marlene Cainelli (2008), enfatiza que as crianças, desde cedo, são capazes de compreender progressivamente aspectos importantes do pensamento histórico, como as noções de mudança e permanência, do próprio tempo e espaço. Essas habilidades, embora inicialmente limitadas pela experiência de vida das crianças, podem ser ampliadas e aprofundadas à medida que elas se envolvem com a disciplina de maneira ativa e reflexiva.

O Ensino de História também desempenha um papel crucial na formação crítica das

crianças. Paulo Freire (1996; 2005) ressalta que a educação pode tanto reproduzir quanto subverter as desigualdades sociais através de uma pedagogia da autonomia e emancipadora que se contrapõe a pedagogia dominante. Nesse sentido, o Ensino de História, quando orientado para promover o pensamento histórico e crítico, pode ajudar a transformar a maneira como as crianças percebem o mundo e suas relações sociais. A partir do momento em que as crianças são expostas a diferentes narrativas históricas, elas são convidadas a refletir sobre questões como diversidade, poder e injustiça. Segundo Cainelli (2008; 2006), o ensino de História deve estimular as crianças a fazer perguntas, a refletir sobre os motivos e as consequências dos acontecimentos históricos, e a entender que o mundo em que vivem é resultado de processos históricos e sociais.

Além disso, no processo do Ensino de História o conhecimento histórico deve ser incentivado desde os primeiros anos escolares, utilizando práticas pedagógicas que desafiem as crianças a questionar o passado. Para Schmidt e Garcia (2005), a formação da consciência histórica dos alunos e professores é fundamental no cotidiano escolar ou das aulas, dito isso, partindo da ideia das autoras mencionadas: as crianças podem e devem ser ensinadas a pensar e refletir desde cedo de modo que isso significa que o Ensino de História não deve se limitar à memorização de fatos e eventos, mas deve ser voltado para a construção de uma consciência histórica que permita às crianças compreenderem as mudanças e continuidades ao longo do tempo.

Para que as crianças desenvolvam plenamente o pensamento histórico, é necessário que os professores adotem estratégias pedagógicas que tornem o aprendizado significativo e acessível. Cainelli (2006) defende que o uso de narrativas e histórias é uma das maneiras mais criativas de introduzir conceitos históricos. Ao contar histórias sobre personagens e eventos do passado, o professor pode aproximar a História da realidade das crianças e despertar nelas a curiosidade pelo passado. O uso de materiais concretos também é uma ferramenta essencial para facilitar o aprendizado. Objetos do cotidiano, fotografias antigas, brinquedos e outros artefatos podem ajudar as crianças a visualizar e entender o passado de maneira mais concreta (Cooper, 2006).

Cooper (2006) sugere que o uso de fontes históricas (materiais e visuais) no ensino de História é fundamental para criar uma ponte entre o mundo concreto da criança e os conceitos abstratos da disciplina. Esses materiais permitem que as crianças explorem o passado de maneira interativa, construindo significados a partir do contato direto com objetos que representam diferentes épocas. Outra abordagem importante é o uso de fontes históricas adaptadas à faixa

etária das crianças. Mesmo que as fontes sejam simplificadas, é possível introduzir documentos, cartas, imagens e relatos orais para que as crianças comecem a entender o processo de investigação histórica (Brasil, 2017).

Segundo Cainelli (2006), o uso de fontes no processo de ensino-aprendizado é uma forma de estimular nas crianças a percepção de que a História é uma construção e que diferentes versões do passado coexistem, no entanto, explica que essa interlocução em sala de aula tem como finalidade criar ou construir um em envolvimento dos alunos/crianças, pois parte da relação e diálogo entre “[...] diálogo entre a história do objeto e a história de vida de cada criança” (Cainelli, 2006, p. 4), assim como pressupõe que a ideia de “[...] de trabalhar com a observação de um objeto parte do pressuposto de que a observação direta de indícios do passado representado pelas fontes primárias faz com que o aluno, ao manusear o objeto, reflita sobre o passado ao qual este objeto pertenceu” (Cainelli, 2006, p. 4).

Posto isto, o papel do professor nos anos iniciais desempenha um papel fundamental na efetividade do Ensino de História para crianças. Os professores precisam estar preparados para lidar com as especificidades do desenvolvimento infantil e para utilizar metodologias que facilitem a construção do pensamento histórico. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), em suas diretrizes, ressalta a importância de uma formação que valorize a cidadania e o pensamento crítico desde os primeiros anos escolares (Brasil, 2017).

No entanto, existem desafios inerentes à adaptação dos conteúdos históricos para crianças pequenas. A dificuldade de trabalhar com conceitos abstratos, como a relação entre espaço-tempo é uma das barreiras que os professores enfrentam. Como afirma Vygotsky (2007), a aprendizagem é um processo social e cultural, e as crianças desenvolvem suas habilidades cognitivas por meio da mediação do adulto. Assim, o papel do professor é central na construção de atividades que possibilitem às crianças o acesso ao conhecimento histórico de forma concreta e crítica

Ensinar História para crianças é um desafio, mas também uma oportunidade de desenvolver nelas conhecimentos que serão fundamentais ao longo de suas vidas. Com práticas pedagógicas adequadas, que levem em consideração o estágio de desenvolvimento das crianças e sua maneira de compreender o mundo, é possível construir uma base sólida para o pensamento histórico. O papel dos professores, portanto, é essencial para transformar o ensino de História em uma experiência significativa e transformadora, que ajude as crianças a fazer relação com suas

experiências de vida e as dinâmicas sociais presentes na sociedade (Saviani, 1996; Cainelli, 2005; Cooper, 2005).

Para Bittencourt e Garcia (2005), o Ensino de História nos anos iniciais é crucial para a compreensão das narrativas históricas, inclusive aquelas produzidas por professores e alunos que instigados são capazes de refletir sobre as transformações sociais ao longo do tempo – de modo que a experiência humana é apreendida – assim, cabe destacar que para o Ensino de História nos anos iniciais a inserção das lembranças e experiências dos professores e alunos no contexto de ensino-aprendizagem constitui diferentes perspectivas de “[...] narrativas históricas, articulando múltiplas temporalidades e relações entre presente, passado e futuro, ou seja, a própria consciência histórica” (Bittencourt; Garcia, 2005, p. 302).

Nesse sentido, acredita-se na potencialidade de desenvolver desde a infância em conjunto com o processo de escolarização o desenvolvimento do conhecimento histórico, pois, a serem expostas a noções como tempo e espaço, as crianças podem começar a desenvolver uma visão mais concreta sobre o passado e o presente. No entanto, para que isso ocorra, é necessário que os professores adotem metodologias que tornem esses conceitos históricos acessíveis e compreensíveis.

3.2 BNCC e a educação histórica fundamental

O Ensino de História no Brasil tem passado por diversas transformações ao longo dos anos, refletindo mudanças sociais, políticas e culturais que influenciaram a maneira como a disciplina foi incorporada ao currículo escolar. Desde as primeiras regulamentações no século XIX até a recente Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o Ensino de História percorreu um longo caminho como disciplina ou área de conhecimento no contexto brasileiro, em especial acerca do interesse político que desempenha na sociedade e na formação social dos sujeitos sociais. Nessa perspectiva: este tópico tem como objetivo evidenciar o Ensino de História no Brasil, com foco nas diretrizes curriculares que moldaram a disciplina ao longo do tempo, culminando com a BNCC.

Nesse sentido, de acordo com Schmidt (2012), a História do Brasil e suas implicações no ensino perpassam por uma “construção do código disciplinar da História”, entre o período de 1838-1931. Assim no século XIX há a primeira regulamentação formal do Ensino de História no

Brasil ocorreu com o Regulamento de 1838, que estabeleceu o currículo do Colégio D. Pedro II, em um contexto de formação da elite imperial. Nesse período, o Ensino de História era voltado para a consolidação do estado nacional, promovendo uma visão elitista do ensino baseada fortemente na “[...] influência das concepções européias da história, particularmente a francesa [...]” (Schmidt, 2012, p. 78).

Para, além disso, a construção da História como disciplina escolar encontra-se na zona de interesses entre monarquistas e republicanos no processo de forjamento de uma identidade nacional – na proclamação da República em 1889 a ênfase deu-se na construção da História do Brasil que versava sobre a ideia de nação e do cidadão através das etnias e classes sociais que constituem a nacionalidade brasileira – esse movimento consolida-se com a dita Revolução de 1930, visto que a educação do país era alvo de debate e luta dos educadores brasileiros que reivindicavam uma renovação pedagógica e a defesa da escola pública – reverberando no ensino/conteúdo da disciplina História, em outras palavras, há um movimento de “pedagogização da História” (Schmidt, 2012).

Na segunda fase, segundo Schmidt (2012), entre o período de 1931 a 1971, há a “consolidação do código disciplinar da História no Brasil”. A autora explora as mudanças realizadas pelas reformas educacionais da Era Vargas e as primeiras tentativas de nacionalizar o ensino. Ademais, as reformas propostas por Francisco Campos e Gustavo Capanema, entre 1930 e 1961, trouxeram uma nova visão para o Ensino de História que se torna disciplina obrigatória nas escolas do país, focada na construção da identidade republicana e na formação de cidadãos alinhados com os ideais do Estado Novo e das ideias propostas pelo movimento Escola Nova no Brasil.

A disciplina História a partir da década de 1930 é marcada por:

[...] instruções metodológicas [...] sugeridas em 1931 revelam uma tentativa de renovação metodológica do ensino, particularmente no que se refere às sugestões de procedimentos técnicos que o professor deveria utilizar para motivar o aluno, ressaltando e valorizando alguns aspectos, como a necessidade da relação dos conteúdos com o presente; a utilização do método biográfico (vida de grandes homens, heróis e condutores de homens, estudados somente a partir de sua inserção nos contextos da sociedade em que viveram), o privilegiamento dos fatos econômicos, além da valorização dos aspectos éticos, em consonância com o pensamento de John Dewey [...](Schmidt, 2012, p. 81).

No ano de 1942, a partir da reforma Gustavo Capanema, por meio da nova Lei Orgânica do Ensino Secundária a História tem centralidade como disciplina escolar separada da Geografia e a Sociologia um avanço na época em relação ao Ensino de História nas escolas do país. Na década de 1950 e 1960 é enfatizado a formações de professores, bem como publicações em revista destinada aos docentes da escola secundária, inclusive na área de História tratando sobre o processo de ensino-aprendizagem, currículo, material didático, dentre outras questões (Schmidt, 2012).

Na escola primária os conteúdos da História eram diluídos e estavam distantes das discussões que ocorriam no ensino secundário. Posto isso, na escola primária os materiais ou manuais destinados aos professores não tinha a preocupação de associar o papel do historiador a função docente e um currículo/conteúdo crítico e social no âmbito escolar, pois a ideia consistia em ensinar as crianças “[...]a partir do conhecimento do legado das gerações do passado [...]” (Schmidt, 2012, p.84).

Schmidt destaca que, nesse período, a História na educação primária foi instrumentalizada para fortalecer o patriotismo e os ideais nacionalistas, pois a visão continuava a ser limitada, com a disciplina servindo a projetos políticos que não incluíam as diversidades regionais e sociais do país, pois, ao final da década de 1960 e início da década de 1971: a História como disciplina perde sua posição para ser inserida dentro do componente curricular denominado de Estudos Sociais. (Schmidt, 2012).

Nesse cenário, o Ensino de História passa por uma “crise do código disciplinar” no Brasil, que tem como período os anos de 1971 a 1984, que destitui a autonomia da História como disciplina e a substituir como elemento presente na matéria escolar Estudos Sociais, que passa a ser obrigatória no ensino primário – enquanto a presença da História como disciplina nesse contexto limitou-se apenas ao segundo grau do ensino. Essa situação deu-se durante a ditadura militar, pois, o Ensino de História foi rigidamente controlado para garantir que os conteúdos escolares estivessem alinhados com a ideologia do regime. Os livros didáticos foram revisados para promover uma narrativa de “segurança nacional” e legitimar o autoritarismo, com a exclusão de temas que poderiam ser considerados subversivos (Fonseca, 2007; Schmidt, 2012).

Na linha de raciocínio de Schmidt (2012), Fonseca (2007) demonstra o impacto das políticas educacionais da ditadura militar brasileira sobre o Ensino de História. A autora foca no período de 1971 a 1980, analisando como as diretrizes impostas pelo regime influenciaram a

forma como a história do Brasil foi ensinada e apropriada por estudantes e professores. Fonseca (2007) explora as transformações ocorridas no campo educacional, especialmente com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1971, e como essas mudanças refletiram uma visão histórica centralizadora e controlada pelo Estado.

Fonseca (2007) argumenta que o Ensino de História no Brasil, durante esse período, foi um importante instrumento de controle ideológico. A história ensinada nas escolas estava diretamente alinhada com os interesses do regime militar, e as narrativas históricas promoviam uma versão oficial do passado, marcada por uma visão de progresso linear e pela ênfase em figuras e eventos que favoreciam a construção de uma identidade nacional coesa e sem questionamentos.

Nesse cenário, Fonseca (2007) aponta que a reforma educacional de 1971 trouxeram mudanças curriculares impostas pela ditadura, especialmente a integração da disciplina de História dentro do bloco de Estudos Sociais. Essa reestruturação curricular foi uma tentativa de diluir o conteúdo crítico da História, subordinando-a a uma abordagem mais genérica e instrumental, voltada para a formação de cidadãos leais ao regime. O conteúdo dos livros didáticos e as orientações pedagógicas eram moldados para evitar conflitos ou interpretações divergentes do passado, enfatizando uma narrativa histórica que reforçava a unidade nacional e a legitimidade do Estado autoritário.

Para, além disso, Fonseca (2007) também aborda como os professores, enquanto agentes sociais na mediação do conhecimento histórico lidaram com essas imposições. Muitos docentes foram obrigados a seguir as diretrizes do regime, limitando a possibilidade de um ensino crítico e reflexivo da história. No entanto, a autora sugere que, apesar da rigidez do controle estatal, existiam brechas e estratégias de resistência nas práticas pedagógicas. Alguns professores buscavam alternativas para promover uma leitura mais crítica da história, ainda que de maneira velada.

Esse aspecto revela uma tensão entre a imposição oficial de uma memória coletiva e as tentativas de preservação de um ensino histórico mais pluralista e analítico. Fonseca (2007) aponta ainda que o Ensino de História durante a ditadura militar foi marcado por uma tentativa explícita de controle ideológico, com o objetivo de moldar a memória histórica nacional conforme os interesses do regime.

Através da manipulação dos currículos, livros didáticos e práticas pedagógicas, o Estado

procurou assegurar que a versão do passado ensinada nas escolas estivesse em consonância com a visão de progresso e ordem promovida pela ditadura. Essa narrativa histórica oficial buscava evitar discussões sobre os conflitos sociais e as questões de poder, favorecendo uma leitura a-histórica e acrítica da realidade brasileira (Fonseca, 2007).

Entretanto, Fonseca (2007) também ressalta que, apesar desse controle, o Ensino de História não foi monolítico. Houve resistências, tanto por parte de professores quanto de estudantes, que encontraram maneiras de subverter ou questionar as imposições do regime, ainda que de forma sutil. Essas resistências demonstram que, mesmo em contextos de forte controle estatal, o conhecimento histórico pode ser um campo de disputas e negociações, onde diferentes versões do passado convivem e competem.

Nesse processo de resistência ao regime ditatorial brasileiro, a partir de 1984 em diante, de acordo com Schmidt (2012), os debates acerca do Ensino de História estiveram sob o viés da “reconstrução do código disciplinar da história no Brasil”, nos quais tinham como acontecimentos essenciais: a luta pela redemocratização do país e a crítica aos Estudos Sociais. Segundo, Schmidt (2012), esse movimento pela volta do Ensino de História e a retirada dos Estudos Sociais do currículo “[...] contou com a participação de educadores e professores de História, sendo especialmente liderado pela Associação Nacional de Professores de História – Anpuh” (Schmidt, 2012, p.86).

Dessa maneira, com a redemocratização do Brasil o papel da educação ganha novos contornos tendo como marco social a promulgação da Constituição Federal (CF) de 1988. O Ensino de História voltou a se alinhar aos princípios democráticos e à valorização da diversidade cultural (Brasil, 1998). A nova Constituição garantiu o direito à educação e reforçou a necessidade de um ensino que promovesse a cidadania, o pluralismo de ideias e o respeito aos direitos humanos (Brasil, 1988).

Nesse contexto, o Ensino de História passou a ser visto como fundamental para a formação de cidadãos conscientes de seu papel na construção de uma sociedade democrática (Brasil, 1998). Dentro dessas expectativas, após a CF de 1988, na década de 1990, houve a criação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996 que ao contrário da LDB de 1971, teve como foco colaborar para o desenvolvimento da cidadania, da existência das práticas sociais e da própria valorização das diversas culturas e identidades presentes no Brasil (Brasil, 1996).

Essa mudança marcou um avanço significativo no campo legal e educativo, que tendiam a ignorar a diversidade cultural e social do país. Como observa SILVA (2014), a LDB de 1996 representou um marco de euforia nacional que cumprisse os direitos à educação com um bem público subjetivo para todos os cidadãos, reconhecendo a valorização da diversidade cultural no currículo, inclusive no Ensino de História com a criação dos Parâmetros Curriculares do Ensino de História (PCNs) no ano de 1998. Silva (2014), aponta que os PCNs, traz importantes indicações e avanço acerca da disciplina História na sala de aula como o uso de diferentes fontes históricas: possibilitando o estudante criticar, analisar e interpretar as fontes documentais de natureza distinta para a compreensão do papel social que norteia as diferentes formas de produções e/ou contexto sociais.

Nesse contexto, conforme Schmidt (2012) o Ensino de História parte da realidade do aluno e na relação histórica entre o passado-presente de forma problematizada e crítica. Os PCNs de História foram fundamentais nesse processo, ao estabelecer que o ensino de História devesse promover a cidadania, a valorização da diversidade cultural e o desenvolvimento do pensamento crítico.

Por outro lado, Silva (2014), explicita que um dos principais aspectos dos PCNs consiste na relevância do multiculturalismo em voga nas políticas educacionais da época, mas revela seu caráter ideológico da ordem social vigente, pois, a concepção multicultural, embora apregoe de forma positiva a diversidade cultural brasileira “[...] acaba omitindo vários problemas como as desigualdades sociais, a opressão, e reduz os problemas sociais ao racismo e a discriminação” (Silva, 2014, p. 93).

Todavia, Schmidt (2012) reconhece que a legislação educacional e o Ensino de História são frutos de interesses e disputa de projeto de sociedade, alertando que ainda em pleno século XXI, as tentativas de reconstrução do código disciplinar da História no âmbito brasileiro têm buscado “[...] estabelecer articulações mais orgânicas entre as dimensões da cultura histórica e a cultura escolar, não num sentido instrumental, mas numa perspectiva mais emancipatória” (Schmidt, 2012, p. 90).

Na década de 2000, o Ensino de História ganha centralidade através da criação da Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008, modifica a LDB de 1996, anteriormente alterada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Essa alteração inclui, no currículo oficial da rede de ensino, tanto pública quanto privada, a

obrigatoriedade do estudo da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena” no Ensino Fundamental e no Ensino Médio, conforme disposto no Art. 26-A da lei.

Tal inclusão reforça a importância do ensino-aprendizado desse conteúdo, cujo § 1º determina que o conteúdo programático abranja diversos aspectos da história e cultura desses dois grupos étnicos, como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e povos indígenas no Brasil, além da contribuição cultural, social, econômica e política dos negros e indígenas na formação da sociedade brasileira (Santos; Almeida; Abreu, 2023).

A Lei nº 11.645/2008 assegura, portanto, a presença da história e cultura afro-brasileira e indígena em todo o currículo escolar, evidenciando como a legislação tem avançado na discussão sobre pertencimento étnico-racial no ambiente educacional. Nesse contexto, nota-se que a lei tem contribuído para a relação entre práticas curriculares, pedagógicas e a formação continuada de professores, promovendo uma concepção de educação antirracista e uma educação indígena intercultural (Santos; Almeida; Abreu, 2023).

As discussões sobre relações étnico-raciais no Brasil têm se tornado cada vez mais centrais no campo da educação, especialmente no Ensino de História. A história oficial, muitas vezes centrada em narrativas eurocêntricas, por muito tempo negligenciou a contribuição de grupos negros e indígenas na formação da sociedade brasileira, reforçando, assim, desigualdades e preconceitos (Meinerz, 2017; Gomes; Munanga, 2019).

Nesse contexto, a promoção de uma educação que valorize as relações étnico-raciais e fomente a cidadania crítica se faz necessária, não apenas para reparar injustiças históricas, mas também para construir uma sociedade mais justa e democrática. O Ensino de História, com suas possibilidades de revisão das narrativas tradicionais, tem um papel fundamental na formação de cidadãos conscientes de seu papel no combate ao racismo e na construção de uma cidadania pautada na diversidade e na equidade (Gomes; Munanga, 2019).

A ênfase no Ensino de História, com foco nas relações étnico-raciais, visa combater as narrativas de invisibilização e estereotipagem dos povos negros e indígenas (Meinerz, 2017). Segundo Cavalleiro (2001), o desconhecimento acerca da história dos africanos e de seus descendentes contribui para a manutenção de preconceitos e para a perpetuação do racismo na sociedade. Dessa forma, o Ensino de História, segundo Meinerz (2017) assume um papel de reconfigurar os discursos e valorizar a diversidade cultural e histórica dos grupos que foram marginalizados ao longo do tempo. É importante destacar que a abordagem das relações étnico-

raciais no ensino de História não se limita à inclusão de novos conteúdos. Ela exige uma transformação nas práticas pedagógicas e na formação docente.

De acordo com Arroyo (2011), a formação de professores precisa ser constantemente revisitada para que se comprometa com uma educação inclusiva, que reconheça e valorize a diversidade. O Ensino de História, quando trabalhado com um olhar para as questões étnico-raciais, permite que os alunos compreendam as complexidades das relações sociais e econômicas que moldaram o Brasil. Além disso, essa abordagem contribui para o desenvolvimento de uma consciência crítica e de valores como justiça social, igualdade e respeito às diferenças (Brasil, 1998; 2017, Meinerz, 2017).

Nesse sentido, o conceito de cidadania, tão caro às discussões educacionais, é ampliado a partir da perspectiva de uma educação antirracista. Ao incorporar no currículo as histórias de luta e resistência dos povos negros e indígenas, o Ensino de História ajuda a formar sujeitos críticos, capazes de compreender as dinâmicas de poder e as desigualdades sociais que permeiam a sociedade (Meinerz, 2017).

Conforme Schmitz (2020), a cidadania não deve ser vista apenas como um conjunto de direitos e deveres, mas como uma prática cotidiana de luta por inclusão e reconhecimento. Nesse contexto, o Ensino de História assume um papel vital, na medida em que possibilita aos estudantes compreenderem a trajetória de opressão e resistência dos povos historicamente excluídos, incentivando-os a se posicionarem contra o racismo e outras formas de discriminação (Brasil, 2008).

Portanto, o Ensino de História voltado para as relações étnico-raciais não apenas amplia o repertório cultural dos alunos, mas também contribui para a formação de uma cidadania crítica e engajada. A escola, como espaço de socialização e de formação de valores, tem o dever de incorporar essas discussões e promover uma educação que combata o racismo e valorize a diversidade cultural (Gomes; Munanga, 2019; Meinerz, 2017).

A inclusão da História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena no currículo escolar colabora para a reparação histórica e apagamento sociocultural promovido por práticas curriculares/educacionais excludentes acerca dos povos ancestrais e originários possibilitando construir práticas curriculares que valorize o legado e ancestralidades presentes nos modos de vida das populações indígenas e negra que compõe as múltiplas identidades sociais e culturais do país (Brasil, 2008).

Contudo, apesar da materialidade da lei que obriga a cultura afro-brasileira e indígena na Educação Básica do país, reconhece-se que é preciso avançar na formação de professores e no desenvolvimento de práticas pedagógicas que contribuam para a construção de uma educação baseada nas relações étnico-raciais e cidadã no espaço escolar. Afinal, como afirma Freire (1995), a educação é um ato político.

Ao enfatizar a politicidade da educação, a concepção freireana coaduna na relação entre as relações étnico-raciais, cidadania e Ensino de História, visto que nos convida a compreender “[...] as relações entre educação e formação para a cidadania e, particularmente, a esclarecer as raízes ontológicas da educação democrática e dos direitos e responsabilidades dos cidadãos. (Torres, 1998, p. 60). A cidadania como conceito que deve ser trabalhado nas aulas de História dos anos iniciais do Ensino Fundamental deve compreender que as crianças são sujeitos de direitos, portanto, a ação educativa entre educando-educador é pautada na consciência ética-política que os alunos são produtores de conhecimento e sujeitos históricos, no qual pauta-se na contraposição de uma “educação bancária”, pois:

Demanda que o educador assuma a politicidade de sua prática. Não basta dizer que a educação é um ato político assim como não basta dizer que o ato político é também educativo. É preciso assumir realmente a politicidade da educação. Não posso reconhecer os limites da prática educativo-política em que me envolvo se não sei, se não estou claro em face de a favor de quem pratico (Freire, 1995, p. 46).

A proposição de Freire (2005) acerca da educação como ato político propicia pensar o processo de ensino-aprendizagem do Ensino de História como um ato de humanização e libertação da ideologia dominante que impera na sociedade de classes. A cidadania, portanto, nas aulas de História, em especial nos anos iniciais do Ensino Fundamental, precisa estar interligada a compreensão de que as crianças são seres pensantes e reflexivos e por isso sua relação com o outro, consigo e com o mundo físico e social está marcado pelo respeito às diferenças, assim como ser sensíveis e críticos diante as desigualdades sociais existentes na sociedade (Brasil, 2017).

Lucini (2018), aponta o Ensino de História para a formação da cidadania, refletindo sobre a intencionalidade deste ensino como elemento essencial na construção da consciência histórica, política e cidadã dos jovens. A autora faz uma relação entre o Ensino de História e o

desenvolvimento de uma cidadania ativa, utilizando exemplos de mobilizações juvenis no Brasil e questionando como a educação histórica contribui para essa formação. Lucini (2018) destaca que o Ensino de História sempre foi pensado como um instrumento para a formação do cidadão, mas, na prática, essa conexão não é evidente para todos os sujeitos. Ela sugere que o Ensino de História deve ser mais intencional em despertar uma consciência histórica e crítica nos estudantes, indo além da simples memorização de fatos e datas.

Nesse ensejo, chegamos na discussão da mais recente transformação de ordem curricular no qual orienta o Ensino de História no Brasil: trata-se da criação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) em 2017, que se estabelece como documento oficial normativo em todas as escolas do país. Assim, a BNCC estabelece que o Ensino de História nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental deve ser voltado para o desenvolvimento de competências que possibilitem aos alunos compreender diferentes temporalidades e espaços, reconhecendo a diversidade cultural e social e se posicionar de maneira crítica diante das narrativas históricas (Brasil, 2017).

Uma das principais inovações trazidas pela BNCC é a ênfase na valorização da diversidade cultural, com a inclusão de narrativas que envolvem os povos indígenas, os afrodescendentes e outros grupos historicamente marginalizados. O documento afirma que é necessário valorizar as narrativas das minorias sociais e suas contribuições para a formação da sociedade brasileira (Brasil, 2017).

Essa mudança representa um avanço importante, uma vez que busca promover uma compreensão mais complexa do passado-presente e das múltiplas vozes que o compõem. Desse modo, a BNCC (2017) indica a reflexividade no Ensino de História, permitindo que os alunos desenvolvam habilidades de análise e interpretação. O documento enfatiza a importância de se trabalhar com diferentes fontes históricas e promover a construção de conhecimento de forma colaborativa. De acordo com esse documento normativo, o processo de ensino-aprendizado da História no Ensino Fundamental está associado às seguintes competências que devem ser articuladas nas práticas pedagógicas/curriculares do universo escolar:

1. Compreender acontecimentos históricos, relações de poder e processos e mecanismos de transformação e manutenção das estruturas sociais, políticas, econômicas e culturais ao longo do tempo e em diferentes espaços para analisar, posicionar-se e intervir no mundo contemporâneo.
2. Compreender a historicidade no tempo e no espaço, relacionando acontecimentos e processos de transformação e manutenção das estruturas sociais, políticas, econômicas e culturais, bem como problematizar os significados das lógicas de organização cronológica.
3. Elaborar questionamentos, hipóteses, argumentos

e proposições em relação a documentos, interpretações e contextos históricos específicos, recorrendo a diferentes linguagens e mídias, exercitando a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos, a cooperação e o respeito. 4. Identificar interpretações que expressem visões de diferentes sujeitos, culturas e povos com relação a um mesmo contexto histórico, e posicionar-se criticamente com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários. 5. Analisar e compreender o movimento de populações e mercadorias no tempo e no espaço e seus significados históricos, levando em conta o respeito e a solidariedade com as diferentes populações. 6. Compreender e problematizar os conceitos e procedimentos norteadores da produção historiográfica. 7. Produzir, avaliar e utilizar tecnologias digitais de informação e comunicação de modo crítico, ético e responsável, compreendendo seus significados para os diferentes grupos ou estratos sociais (Brasil, 2018, p.402).

Nos anos iniciais do Ensino Fundamental a BNCC contempla a ideia que os sujeitos são produtos das relações históricas e sociais presente na sociedade, evidenciando que do primeiro ao quinto ano o ensino-aprendizagem deve estar articulado às experiências do círculo pessoal e coletivo, da própria noção de comunidade e vida em sociedade. A BNCC afirma que nos anos iniciais a análise se amplia no 5º ano cujo enfoque do aprendizado escolar consiste:

[...] em pensar a diversidade dos povos e culturas e suas formas de organização. A noção de cidadania, com direitos e deveres, e o reconhecimento da diversidade das sociedades pressupõem uma educação que estimule o convívio e o respeito entre os povos (Brasil, 2017, 404).

A BNCC traz as habilidades e competências no Ensino de História em voga para orientar as práticas curriculares e pedagógicas (Brasil, 2017). O uso de diferentes fontes históricas no aprendizado das crianças que estudam no Ensino Fundamental, conforme a BNCC, é necessário para a compreensão dos múltiplos contextos sociais e da formação social e cidadã dos alunos. Apesar de uma proposta ou diretriz de caráter “democrático” é preciso entender que este documento trazem problemáticas para um ensino crítico e emancipador, pois, nela há adoção da Pedagogia da Competência que forja o currículo dos sistemas de ensino a partir dos interesses do capital e do próprio mercado, nesse intuito, é preciso ressignificar a BNCC e os conteúdos escolares de forma subversiva e de resistência, cuja a ideia do Ensino de História baseia-se no conhecimento histórico como elo de desenvolvimento da formação baseada na atribuição de sentidos para os alunos, em sua própria vida e em relação com o mundo em que eles vivem (Brasil, 2017; Silva, 2014; Schmidt e Cainelli, 2004).

Nesse ensejo, concordamos com Silva (2014), ao alertar que a aprendizagem por meio do

ato educativo das competências e habilidades promove uma confusão acerca da intencionalidade da utilização de conceitos e fontes históricas no aprendizado dos estudantes. Por esse motivo, é preciso estar atento as práticas curriculares/pedagógicas que indicam “ [...] uma delimitação de categorias do pensamento que indicam ações a serem desenvolvidas em relação a determinados conteúdos, e não formas de compreensões históricas” (Schimdt, 2012, p. 88). Nessa perspectiva a BNCC como um documento normativo precisa ser trabalhado no âmbito escolar de forma crítica e historicizada – evidenciando que o currículo escolar e prática do professor de História precisam estar associada a formação e desenvolvimento de uma compreensão humanista contemporânea.

Concordamos com Schimdt (2012), que o Ensino de História deve ser repensado de forma mais orgânica no diálogo entre a cultura histórica e a cultura escolar. Assim, o Ensino de História deve ter o compromisso ético cujo teor político-social da prática educativa precisa estar atento aos desafios do mundo em que professores e alunos vivem e convivem, tais como as pressões da diversidade cultural, as críticas ao pensamento ocidental, as constantes ameaças sobre a natureza e, acima de tudo, as inseguranças e crises da identidade histórica. Ao utilizar a BNCC nessa dissertação, em especial como diretriz normativa das práticas docentes compreende-se suas possibilidades e limitações no processo de ensino-aprendizagem do Ensino de História no âmbito escolar.

4. ENSINO DE HISTÓRIA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

A formação de professores(as) de Pedagogia no Brasil visa preparar profissionais para atuar em diferentes áreas do conhecimento, incluindo a História, que exige habilidades pedagógicas e um profundo conhecimento teórico-prático. Assim, a formação e a prática pedagógica dos professores de Pedagogia que atuam no Ensino de História nos anos iniciais representam um campo complexo e cheio de desafios. Isso ocorre principalmente porque esses docentes, formados em cursos de Pedagogia, nem sempre recebem uma preparação adequada para ensinar conteúdos específicos dessa disciplina, embora estejam encarregados de ensinar História no currículo da Educação Básica. Nesse sentido, o Ensino de História nos anos iniciais se destaca por demandar tanto uma compreensão clara dos conhecimentos históricos quanto o exercício de ensinar esses conhecimentos para crianças em formação.

Nos cursos de Pedagogia, a formação dos futuros docentes tem um caráter generalista, preparando-os para atuar em diferentes disciplinas do currículo escolar. Segundo Freire (1995), a práxis docente precisa envolver a articulação entre teoria e prática, visto que o ofício docente é baseado na autonomia e criticidade no seu fazer pedagógico. Porém, um dos desafios centrais no Ensino de História está na pouca ênfase dada a essa disciplina durante a formação inicial.

Autora como Circe Bittencourt (2008) defendem que o Ensino de História deve permitir que os alunos desenvolvam a construir um conhecimento histórico que os ajude a compreender a relação entre tempo-espço, além de promover a reflexão sobre suas próprias experiências. Isso exige que o professor de Pedagogia tenha formação adequada para interpretar e ensinar os conteúdos da História de forma contextualizada produzindo significados ou sentidos acerca da sua realidade social, visto que a disciplina História não pode ser desconexa das relações e/ou práticas sociais produzidas pelos seres humanos ao longo do tempo.

Na prática cotidiana, os professores de Pedagogia enfrentam dificuldades para trabalhar conteúdos históricos de forma atrativa e eficaz. Um dos principais desafios é a necessidade de construir um ensino que ultrapasse a simples memorização de datas e fatos, incentivando a compreensão crítica dos eventos e suas conexões com o presente. No contexto dos anos iniciais, os professores devem utilizar estratégias pedagógicas que estimulem o interesse das crianças pela

História, respeitando o seu desenvolvimento cognitivo e as suas formas de compreender o mundo.

Para esse objetivo, Bittencourt (2008), nos ajuda compreender o Ensino de História e suas interfaces no âmbito escolar, pois, de acordo com autora é preciso de métodos e metodologias que envolva a utilização de diferentes usos de fontes históricas que auxilie o professor na construção do conhecimento histórico entre os estudantes, inclusive as crianças dos anos iniciais. Dessa forma, o professor precisa ajustar os conhecimentos históricos ao universo infantil, proporcionando um ensino que favoreça a construção da cidadania desde a infância.

De modo que para a autora:

O conhecimento histórico escolar, comparado ao historiográfico, produz-se por intermédio de conceitos e informações e – acrescenta o autor Francês Henri Moniot – valores, especialmente os cívicos, que se relacionam com a formação da cidadania. As especificidades dos conceitos históricos a ser apreendidos no processo de escolarização têm conotações próprias de formação intelectual e valorativa, e precisão conceitual torna-se fundamental para evitar deformações ideológicas. A História possui um conteúdo escolar que necessita estar articulado, desde o início de escolarização, com os fundamentos teóricos, para evitar conotações meramente morais e sedimentação de dogmas (Bittencourt, 2008, p 195-196).

Nessa direção, a importância da formação inicial e continuada e a própria prática docente é essencial para o processo educativo do Ensino de História no âmbito escolar, visto que o professor (a) ao trabalhar o conhecimento histórico em sala de aula possibilita um ensino-aprendizagem focado na formação social e cidadã das crianças. Para essa finalidade educativa no fazer pedagógico docente nas aulas de História, concordamos com José Contreras (2002), ao compreender o professor como intelectual crítico que precisa desenvolver uma consciência sobre as relações de poder que atravessam a educação.

O professor como intelectual crítico deve ser capaz de identificar as ideologias que sustentam as políticas educacionais e as práticas pedagógicas dominantes, questionando-as e propondo alternativas que favoreçam a construção de uma sociedade mais equitativa. O papel do professor, nessa perspectiva, atua na análise crítica das condições sociais e políticas que moldam a educação de modo a rejeitar a visão da racionalidade técnica do fazer pedagógico e possibilitar em sua prática um olhar político, intencional e transformadora (Contreras, 2002).

Ainda no âmbito da formação e prática docente no Ensino de História nos anos iniciais do

Ensino Fundamental, recorremos a Henry Giroux (1997), que vê a função social dos professores como “intelectuais transformadores” e a escola como um espaço de resistência e fruto de uma pedagogia crítica que remodela a prática pedagógica, o processo formativo dos educadores e a relação destes com os estudantes de forma dialogada e transformadora. Giroux (1997) demonstra que a figura do professor como intelectual transformador é essencial para a construção de uma educação que realmente promova a justiça social e a cidadania crítica.

Ao abraçar esse papel, os educadores não apenas contribuem para a formação de sujeitos mais críticos e conscientes, mas também para a criação de uma sociedade mais justa e democrática (Giroux, 1997). Além disso, tal perspectiva a partir de Contreras (2002) e Giroux (1997), pode ser uma oportunidade de repensar o Ensino de História nos anos iniciais. Ademais, Giroux (1997) enfatiza a importância de uma pedagogia crítica, que estimule a reflexão e a participação ativa dos alunos no processo de aprendizagem. No Ensino de História, isso significa promover discussões sobre temas como cidadania, diversidade, direitos humanos e democracia, temas esses que estão profundamente ligados à construção da identidade dos alunos e ao desenvolvimento de uma consciência histórica.

Posto isto, a formação e a prática pedagógica dos professores de Pedagogia no Ensino de História nos anos iniciais apresentam inúmeros desafios, mas também abrem diversas possibilidades para a construção de uma prática docente crítica e transformadora. A formação inicial precisa ser repensada para incluir uma maior ênfase no Ensino de História, ao mesmo tempo em que a formação continuada deve ser incentivada para garantir que os professores possam lidar com as demandas e complexidades dessa disciplina.

O professor, ao ensinar História possibilita a formação de cidadãos capazes de compreender e questionar o mundo em que vivem. Para isso, é essencial que o professor seja consciente do seu compromisso social-político-pedagógico, pois, ao trabalhar os conhecimentos históricos garante que o Ensino de História nos anos iniciais contribua para a formação de sujeitos críticos e conscientes de seu papel na sociedade. Assim, os desafios que surgem no caminho podem ser transformados em oportunidades para um ensino mais reflexivo, democrático e alinhado às necessidades contra hegemônica da sociedade contemporânea.

4.1 Ensino de História e Cidadania nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental

A cidadania, enquanto conceito, tem suas raízes profundas na história das civilizações, evoluindo ao longo dos séculos com diferentes significados e interpretações. No mundo ocidental, a ideia de cidadania remonta à Grécia Antiga, mais especificamente à cidade-estado de Atenas, onde o conceito de cidadão estava intimamente ligado ao direito de participar da vida política. De acordo com Reis (2018), a cidadania ateniense era limitada a uma parcela restrita da população, excluindo mulheres, escravos e estrangeiros, demonstrando que a noção de cidadania era, desde seu princípio, uma construção histórica e social que refletia as estruturas de poder da época.

No Império Romano, a cidadania adquiriu uma forma mais institucionalizada, sendo considerado um status jurídico que concedia aos cidadãos direitos e deveres. Conforme destaca Corassin (2006), a cidadania romana foi estendida progressivamente a todos os homens livres do império, uma estratégia de controle social e político, embora ainda permanecesse restrita a uma elite masculina.

De acordo com Luiz (2007), com o declínio do Império Romano e a ascensão do feudalismo na Idade Média, a cidadania perdeu seu significado político amplo e passou a ser associadas principalmente aos privilégios dos senhores feudais e à submissão dos servos. Foi somente com a transição para a modernidade, com o advento do Estado-nação e as revoluções burguesas dos séculos XVII e XVIII, que a cidadania reapareceu como um conceito central nas discussões políticas. A Revolução Francesa de 1789 é frequentemente citada como um marco fundamental na redefinição da cidadania moderna.

Marshall (1967) explica que a cidadania passou a ser entendida como a participação plena na vida política, e os direitos civis e políticos começaram a se consolidar como pilares dessa nova concepção de cidadania. Na era contemporânea, a cidadania continua a evoluir, incorporando novos direitos e responsabilidades. A partir do século XX, especialmente após a Segunda Guerra Mundial, os direitos sociais passaram a integrar o escopo da cidadania, como evidenciado no estudo de Marshall (1967). Esses direitos sociais englobam o acesso à educação, saúde, seguridade social e o combate à desigualdade.

Segundo Habermas (1997), a cidadania moderna está intimamente ligada ao conceito de democracia deliberativa, na qual os cidadãos devem não apenas ser beneficiários dos direitos civis, mas também participando ativamente da sociedade civil seja de forma individual ou coletiva que se expressa na atuação em sindicatos, partidos e grupos de interesse.

Na concepção de Santos (2006) a cidadania assume uma dimensão cosmopolita, pois, com o avanço da globalização e a interdependência entre as nações, o conceito de cidadania transcende as fronteiras dos Estados-nação. Segundo Santos (2006), em um mundo cada vez mais globalizado, é essencial que os indivíduos desenvolvam uma cidadania que esteja atenta às questões globais, como direitos humanos, justiça social e sustentabilidade.

No Brasil, o conceito de cidadania passou por um processo de construção histórica marcado por profundas desigualdades. Desde o período colonial, a cidadania era restrita a uma elite branca, enquanto a vasta maioria da população – composta por indígenas, escravos africanos e mestiços – era excluída de qualquer direito político ou social. Como afirma Schwarcz (2019), a cidadania no Brasil foi, por muito tempo, um privilégio das elites brasileiras, configurando-se em um contexto de forte autoritarismo e de exclusão social.

A primeira Constituição brasileira, de 1824, consolidou um sistema político no qual a cidadania era representada pelo direito ao voto, limitada apenas aos homens livres, proprietários e alfabetizados. Essa exclusão permaneceu até a abolição da escravidão em 1888 e a Proclamação da República em 1889, que representaram momentos importantes de mudança, embora a inclusão cidadã ainda fosse muito restrita. Durante a Primeira República, por exemplo, a maior parte da população brasileira continuava sem acesso a direitos fundamentais, como a participação política (Schwarcz, 2019).

A cidadania brasileira começou a ganhar maior abrangência com a Constituição de 1934, que introduziu direitos trabalhistas, como o salário mínimo, a jornada de trabalho de oito horas e o direito à sindicalização. Esses avanços marcaram o início de uma cidadania social no Brasil, embora o acesso aos direitos civis e políticos ainda fosse limitado para grande parte da população (Schwarcz, 2019).

Foi com a Constituição de 1988, conhecida como a “Constituição Cidadã”, que o Brasil vivenciou uma verdadeira transformação no conceito de cidadania. Ela ampliou os direitos sociais, garantiu a liberdade política e consagrou a participação cidadã como um princípio fundamental do Estado democrático (Brasil, 1988).

A Constituição de 1988 representou uma mudança significativa, pois institucionalizou uma nova forma de cidadania que buscava integrar não apenas direitos individuais, mas também coletivos, como o direito à moradia, à educação e à saúde. Além disso, essa constituição promoveu a igualdade de gênero, raça e etnia, ampliando o conceito de cidadania para grupos

historicamente marginalizados. A participação política também foi ampliada com a introdução do voto obrigatório para todos os cidadãos maiores de 18 anos, além da participação de jovens a partir dos 16 anos, promovendo maior inclusão democrática (Brasil, 1988).

No entanto, o desafio da cidadania plena no Brasil persiste. A cidadania no país é caracterizada por profundas desigualdades sociais e regionais, onde o acesso aos direitos ainda não é garantido de maneira igualitária. As populações mais vulneráveis ligadas as classes populares, enfrentam barreiras para o exercício de sua cidadania, seja no acesso à saúde, educação ou participação política (Schwarcz, 2019).

No âmbito escolar brasileiro: a cidadania está fortemente vinculada à legislação educacional que busca garantir que a educação forme cidadãos críticos e participativos. Assim, a Constituição de 1988 estabelece a educação como um direito fundamental e universal, essencial para o pleno exercício da cidadania. No artigo 205, afirma-se que “a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (Brasil, 1988). Esse princípio reforça a função social da educação em preparar o indivíduo para uma atuação cidadã consciente.

Além disso, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394/1996, destaca a importância de a educação contribuir para o exercício da cidadania. No artigo 2º, a LDB afirma que a educação tem como finalidade “o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (Brasil, 1996). A LDB, portanto, vincula diretamente o papel da escola com a formação de cidadãos, reforçando que a prática educativa deve ir além da simples transmissão de conteúdo, englobando também o desenvolvimento de valores éticos, democráticos e sociais.

Um marco recente é a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), aprovada em 2017, que também dá destaque à formação cidadã. A BNCC define que um dos objetivos centrais da Educação Básica é formar cidadãos que compreendam seu papel na sociedade e estejam aptos a interagir de forma crítica e responsável em contextos sociais, culturais e ambientais. Para o Ensino Fundamental, a BNCC enfatiza o desenvolvimento de competências relacionadas à cidadania, como o reconhecimento de direitos e deveres, a valorização da diversidade e a promoção da justiça social (Brasil, 2017).

A BNCC também reforça a importância do Ensino de História para a formação cidadã, ao

destacar que o ensino dessa disciplina deve contribuir para que os alunos compreendam seu lugar no mundo e suas responsabilidades como cidadãos. Através do estudo de diferentes contextos históricos, as crianças aprendem sobre a diversidade cultural, o respeito às diferenças e o valor da democracia, formando uma base sólida para o exercício da cidadania sob o viés democrático (Brasil, 2017).

No contexto escolar, as práticas pedagógicas que envolvem a educação para a cidadania são diversas e de suma importância para o Ensino de História desenvolvido em sala de aula. Para pensar a cidadania, utilizamos a concepção de Gadotti (2003), sobre a educação, que deve estar na posição contra hegemônica da educação dominante ou do colonizador, pois, “[...] contribui muito pouco para a leitura e a compreensão da realidade, da história, da vida. [...]” (Gadotti, 2003, p. 40). Dessa forma, a escola deve ser um espaço de construção da cidadania, onde os estudantes possam exercer o pensamento crítico e participar ativamente de decisões que envolvem a comunidade escolar. Isso inclui o debate leitura da realidade social que permeia a sociedade, partindo de suas historicidades e experiências sociais.

Sendo assim, compreende-se que o Ensino de História tem um papel relevante na formação de cidadãos, pois permite que os alunos desenvolvam um entendimento mais profundo sobre o passado e o presente, e como ambos se conectam. Nesse sentido, a relevância da História como disciplina pedagógica procura “[...] dar conta de encontrar e esclarecer a ação e a contribuição do conjunto dos agentes sociais presentes na história e não somente dos privilegiados tradicionalmente. [...]” (Nadai, 2009, p.17). Esse movimento problematiza o currículo, práticas e conteúdo do Ensino de História nos anos iniciais do Ensino Fundamental de modo a compor um ensino-aprendizagem que faça os alunos refletirem acerca das distintas concepções acerca da cidadania em diversos contextos sociais, principalmente no contexto brasileiro.

Posto isto, segundo Rüsen (2007), o Ensino de História deve possibilitar que os alunos desenvolvam a capacidade de refletir sobre a temporalidade e sobre as mudanças sociais ao longo do tempo. Para ele, a consciência histórica é o que permite ao indivíduo compreender seu lugar no tempo e no espaço, reconhecendo as conexões entre passado, presente e futuro. No âmbito da cidadania, essa consciência é essencial para que os alunos se posicionem criticamente em relação às questões sociais e políticas que enfrentam no presente.

Michael Apple (1989) também oferece uma contribuição importante ao discutir o papel da

educação na formação de uma cidadania crítica. Para Apple (1989), a escola é um espaço de disputas culturais e políticas, e o currículo escolar não é neutro. Assim, cabe ao professor utilizar o Ensino de História como uma disciplina para questionar as estruturas de poder e as desigualdades que marcam a sociedade. Ao ensinar História de maneira crítica, o professor pode ajudar os alunos a compreenderem as injustiças do passado e a se engajarem na luta e no enfrentamento das desigualdades sociais.

O Ensino de História nos anos iniciais apresenta inúmeros desafios, mas também oferece grandes possibilidades para a formação de cidadãos. Ao abordar a educação para a cidadania em sociedades diversas, destaca a importância de educar para a convivência democrática, respeitando as diferenças culturais, sociais e étnicas dos alunos. No contexto do Ensino de História, isso implica ensinar os alunos a valorizar a diversidade e a desenvolver um senso de justiça social desde os primeiros anos de escolarização (Brasil, 2008; 2017).

A formação de cidadãos críticos e conscientes é um dos objetivos centrais da educação, e o Ensino de História nos anos iniciais desempenha um papel fundamental nesse processo. A partir das contribuições teóricas e práticas dos autores discutidos, é possível vislumbrar caminhos para um Ensino de História que promova a reflexão crítica, a participação ativa e a valorização da diversidade. A cidadania, entendida como um processo contínuo de aprendizado e ação – deve ser cultivada desde os primeiros anos de escolarização, e o ensino de História, quando bem conduzido, oferece um espaço privilegiado para essa formação.

4.2 Proposta da Sequência Didática para a turmas de 5º ano dos Anos Iniciais

A sequência didática é uma proposta metodológica centrada no aluno, que organiza atividades de ensino de forma estruturada e progressiva, visando atingir objetivos educacionais específicos. De acordo com Zabala (1998), a sequência didática, diz respeito, a um conjunto de atividades ordenadas e interligadas com objetivos pedagógicos claros, sendo uma ferramenta de planejamento que facilita a aprendizagem. Ela é aplicada em várias disciplinas, como uma metodologia que busca tornar o ensino mais significativo e eficiente. Já para o Oliveira (2013), a sequência didática é interativa, o que possibilita a construção de novos conhecimentos a partir da colaboração entre os alunos e a interação com o conteúdo, desenvolvendo e construindo conhecimentos acerca dos temas problematizados e/ou estudados em sala de aula. Desse modo,

na perspectiva de Oliveira (2013), a sequência didática interativa compreende:

[...] uma proposta didático-metodológica que desenvolve uma série de atividades, tendo como ponto de partida a aplicação do círculo hermenêutico-dialético para a identificação de conceitos/definições, que subsidiam os componentes curriculares (temas), e, que são associadas de forma interativa com teoria (s) de aprendizagem e/ou propostas pedagógicas e metodologias, visando à construção de novos conhecimentos e saberes (Oliveira, 2013, p. 43).

Oliveira (2013), ainda enfatiza que a sequência didática tem como princípio a progressão lógica dos conteúdos, destacando que as atividades devem ser planejadas de modo que conceitos mais simples sejam abordados antes dos mais complexos, facilitando a construção de novos saberes/conhecimentos de forma gradual.

Dessa maneira na sequência didática que propomos, destacamos a importância de refletir sobre modelos de ensino que promovam o interesse e a participação ativa dos alunos no processo de construção do conhecimento. Para que isso aconteça, é essencial que o ensino de História se conecte de alguma forma com a vivência pessoal ou história vivenciada pelos estudantes. Entre os diversos modelos disponíveis, optamos por fundamentar nossa pesquisa na proposta de Isabel Barca (2004), que desenvolve o conceito de Aula-Oficina em contraposição aos modelos que ela denomina de aula-conferência e aula-colóquio.

De acordo com Barca (2004), o modelo de aula-conferência, caracterizado pelo paradigma tradicional, coloca o professor como o detentor do conhecimento verdadeiro a ser transmitido aos alunos, os quais devem reproduzir esse conhecimento como receptáculos, sem questionar ou refletir, através de testes escritos. Embora já se reconheça amplamente que esse modelo não é pedagogicamente adequado, ele ainda permanece em uso em muitas práticas educacionais.

O modelo de aula-colóquio inserido em uma perspectiva “democrática” valoriza o planejamento e a organização das ações pedagógicas, indo além dos conteúdos em si. As aulas são estruturadas com foco na criatividade de recursos e estratégias, onde “[...] o saber pode ser problematizado e compartilhado [...]”; entretanto, a atenção ainda se concentra na “[...] atividade do professor e seus materiais de apoio [...] ” (Barca, 2004, p. 133). Embora se defenda que o conhecimento deve ser construído em sala de aula pelos próprios alunos, essa ideia muitas vezes permanece como uma retórica sem concretização prática. Na essência, mesmo com a intenção de inovar o ensino, o foco desse modelo recai na reprodução de informações, as quais são apenas

apresentadas em uma forma mais acessível e atraente, sem transferir efetivamente o protagonismo para o aluno (Barca, 2004).

Barca (2004), aponta uma forma de ensino-aprendizagem que privilegiar de fato a construção do conhecimento histórico entre os alunos e professores, a partir da defesa de paradigmas educativos através do conceito “modelo de aula-oficina” para pensar as aulas que abrangem o Ensino de História, como pode-se ver no quadro a seguir:

Quadro 3: Paradigmas Educativos – Modelo de aula-oficina

Paradigmas Educativos – modelo de aula-oficina	
Lógica	o aluno, agente de sua formação com idéias prévias e experiências diversas o professor, investigador social e organizador de atividades problematizadoras
Saber	modelo do saber multifacetado e a vários níveis: - senso comum, - ciência, - epistemologia
Estratégias e recursos	múltiplos recursos intervenientes aula-oficina
Avaliação	material produzido pelo aluno, testes e diálogos
Efeitos sociais	agentes sociais

Fonte: BARCA, 2004, p. 134.

Assim, ao pensar a sequência didática a partir de aulas-oficinas como proposta pedagógica para pensar a sequência didática dessa dissertação, defendemos o Ensino de História ancorada em Barca (2004) que busca a instrumentalização da História no contexto escolar perpassando por uma progressão gradual que leva em conta os diferentes níveis de escolaridade. De modo, que reconhecemos a necessidade de partir do conhecimento prévio dos alunos e do processo de projetar as aulas de História no sentido de interpretar as fontes históricas e os ajudem a ter uma compreensão contextualizada da realidade social (Barca, 2004).

Nesse sentido, a proposta da sequência didática nessa dissertação é destinada às turmas de 5º ano dos Anos Iniciais e tem como objetivo central o desenvolvimento de competências e habilidades essenciais para o Ensino de História, ao mesmo tempo em que busca fomentar a construção de uma cidadania ativa e consciente entre os alunos. Alinhada às diretrizes

estabelecidas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), essa sequência didática não se restringe ao simples repasse de conteúdos históricos, mas visa engajar os estudantes em reflexões profundas sobre o passado e suas conexões com o presente, promovendo a formação de sujeitos críticos e participativos.

A abordagem pedagógica proposta integra o conhecimento histórico com o desenvolvimento do senso crítico dos alunos, incentivando-os a questionar, analisar e interpretar os acontecimentos históricos não apenas como eventos isolados, mas como parte de processos que moldam a sociedade atual. Dessa forma, a sequência didática busca conectar os temas estudados com questões contemporâneas que parte da historicidade infantil ao longo do tempo, possibilitando aos alunos identificar a importância do passado para a compreensão dos direitos conquistados no campo social, político e cultural no quais estão inseridos.

Além disso, a proposta enfatiza a participação cidadã, incentivando os alunos a refletirem sobre o seu papel enquanto sujeitos históricos e agentes transformadores na sociedade. Por meio de atividades práticas e debates, os estudantes serão instigados a compreender a importância da história, previstos na unidade temática da BNCC denominada “Povos e culturas: meu lugar no mundo e meu grupo social” na construção de uma sociedade mais justa e inclusiva, desenvolvendo valores como o respeito, a empatia e a responsabilidade social.

Em suma, essa sequência didática propõe uma prática pedagógica inovadora, que articula o Ensino de História com a formação de cidadãos críticos, conscientes e atuantes, preparados para interagir de forma ética e reflexiva no mundo ao seu redor.

SEQUÊNCIA DIDÁTICA - 5º ANO

Tema: Cidadania e História: Direitos e Deveres das Crianças

BNCC: Componente Curricular de História – 5º ano

Unidade Temática: Povos e culturas: meu lugar no mundo e meu grupo social

Objeto do Conhecimento: Cidadania, diversidade cultural e respeito às diferenças sociais, culturais e históricas

Habilidades

Identificar o conceito de cidadania e sua relação com a valorização e reconhecimento dos direitos

e deveres das crianças como cidadãos em desenvolvimento.

Comparar a construção social das infâncias em diferentes contextos históricos.

Reconhecer e valorizar o direito cidadão das crianças a partir das brincadeiras infantis como elemento presente na construção social de ser criança

Público Alvo: Alunos do 5º ano do Ensino Fundamental (Faixa etária: 10-11 anos).

Duração: 6 aulas (cada uma com 40 a 50 minutos).

Objetivo Geral

Fomentar o entendimento dos direitos e deveres das crianças, assim como das visões acerca das infâncias ao longo do tempo e o direito de brincar como elemento presente do ser criança, promovendo reflexões sobre a cidadania na história e na vida cotidiana.

Objetivos Específicos

Compreender o conceito de cidadania e sua importância.

Explorar os direitos e deveres das crianças como parte da cidadania.

Promover reflexões sobre o papel histórico das infâncias e como isso se relaciona com seus direitos atuais.

Evidenciar as brincadeiras infantis como direito cidadão e democrático.

Procedimentos Metodológicos

Na sequência sobre “Cidadania e História: Direitos e Deveres das Crianças” inicialmente será apresentado a situação problema juntamente de uma produção inicial. Nesse ensejo, o professor instigará os alunos acerca das noções ou entendimento que estes têm sobre cidadania, direitos e deveres infantis como maneira de dialogar sobre a compreensão de ser um cidadão na contemporaneidade – problematizando as infâncias ao longo da História do Brasil e o reconhecimento das crianças como sujeito de direitos na sociedade atual e as brincadeiras como direito cidadão assegurado as crianças.

Primeira e Segunda Aula:

O professor utilizando do conhecimento prévio do aluno realizará a introdução ao tema, a partir de perguntas iniciais sobre cidadania, explorando o que os alunos entendem sobre ser cidadão, como por exemplo: O que é ser cidadão? Quais são os direitos e deveres que você acha que uma criança tem?

Figura 1 –Vídeo sobre os direitos universais das crianças



Fonte: https://www.youtube.com/watch?v=MLQ_Daydoyo Acesso em 30/10/2024.

Após a resposta dos alunos o professor iniciará a aula explicando o que é cidadania e o relacionará com os direitos universais infantis, mostrando um vídeo em seguida denominado “Declaração Universal dos Direitos da Criança – Homenagem ao Dia das Crianças” (<https://www.youtube.com/watch?v=XXYH3WfrWNI&t=32s>), que versa sobre a Declaração de Genebra dos Direitos da Criança que é um documento internacional o qual promove os direitos da criança, elaborado por Eglantyne Jebb e adotado pela Liga das Nações em 1924, e aprovado em uma forma estendida pelas Nações Unidas – documento esse que influenciou a criação do Estatuto da Criança e do Adolescente(ECA) em 1990, no contexto brasileiro.

O Professor também mostrará um vídeo intitulado “O que é ECA?” (<https://www.youtube.com/watch?v=tQDQ2uLQVno>) que versa sobre a história do ECA e sua relação com os direitos e deveres infanto-juvenis.

Figura 2 – História do ECA



Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=tQDQ2uLQVno>. Acesso em: 30/10/2024.

Logo após a exposição dos dois vídeos o professor por meio de roda de conversa pedirá para os alunos evidenciar os pontos que mais chamaram sua atenção e relacionar ao seu dia a dia ou na experiência de sua comunidade. Como atividade prática o professor solicitará que os estudantes expressem por meio de desenhos os direitos e deveres que representam na sua concepção uma atitude democrática e cidadã.

Terceira e Quarta aula:

Nesse momento educativo, após os alunos compreenderem sobre a cidadania e suas potencialidades sobre os direitos infanto-juvenis, caberá o professor aprofundar o conhecimento histórico sobre a cidadania a partir de uma linha do tempo visual da evolução dos direitos da criança ao longo da história brasileira e discutir como eram as condições de vida das crianças em diferentes períodos da história Brasil.

Será utilizado recursos didáticos diversificados por meio de fontes históricas como pinturas e fotografias.

Uma das imagens será a pintura realizada por Jean-Baptiste Debret, intitulada “Um jantar brasileiro” (1827) para representar a infância negada das crianças negras no século XIX. Usaremos as “Fotografias de amas de leite” que são fontes do Museu Nacional de Belas Artes – o

uso das amas de leites é uma prática que vem desde o período colonial e perpetrou-se como símbolo do poder escravista sobre os corpos das mulheres e mães negras escravizadas durante o Brasil Colonial e Imperial.

Figura 3 – Pintura de Jean-Baptiste Debret



Fonte: <https://coleccionadordesacis.com.br/2016/07/23/clipping-brincando-com-o-sinhozinho/>. Acesso em 30/10/2024.

Figura 4 – Fotografias das amas de leite



Fonte: Museu Nacional de Belas Artes. Disponível em: <https://www.revistacinestilo.com/post/a-hist%C3%B3ria-social-da-inf%C3%A2ncia-no-imp%C3%A9rio-brasileiro>. Acesso em 30/10/2024

Utilizarei imagens das infâncias privilegiadas durante o período imperial brasileiro por meio duas imagens: a primeira delas trata-se da fotografia “Crianças com a bandeira do Império” em 1886 de Karl Ernest Pafp e da pintura “Retrato do Dom Pedro II na Primeira Infância do ano

de 1830, produzida por Arnaud Julien Pallière.

Figura 5 – Infâncias no período Imperial



Fonte: <https://www.revistacinestylo.com/post/a-hist%C3%B3ria-social-da-inf%C3%A2ncia-no-imp%C3%A9rio-brasileiro>. Acesso em 30/10/2024

O uso da pintura denominada “A primeira Missa no Brasil”, quadro produzido por Victor Meireles, 1860 é relevante para tratar o período do Brasil colonial, em especial no processo de catequização das populações indígenas, que no qual inclui-se a educação das crianças indígenas cujo o teor remete ao projeto civilizador, colonizador da Igreja como da própria Coroa Portuguesa.

Figura 6 – A primeira Missa do pintor Victor Meireles (1860).



Fonte: <https://navegandohistedbr.comunidades.net/a-educacao-no-periodo-colonial-1500-1822>. Acesso em 30/10/2024.

A utilização da imagem produzida por Oscar Pereira da Silva em 1886, intitulada “A Palavra aos Surdos-mudos” retrata uma infância negada em pleno século XIX, visto que a imposição da língua ouvinte é um dos principais métodos de educação implementado na época como maneira da criança surda adequa-se a cultura falada e escrita negando sua própria forma de expressa-se. Nisto o professor pode fazer um paralelo que na atualidade as pessoas/crianças com deficiências são reconhecidas e tem o direito de expressar através da sua língua materna denominada LIBRAS (Língua de Sinais Brasileira) – representando um direito conquistado pela comunidade surda brasileira e reconhecido por lei.

Figura 7 – Educação de crianças surda no século XIX.



Fonte: <https://navegandohistedbr.comunidades.net/a-educacao-no-periodo-colonial-1500-1822>. Acesso em 30/10/2024.

Como atividade prática após a exposição de forma dialogada com os alunos – o professor pedirá para os alunos escreverem uma linha do tempo das infâncias no Brasil desde o Período Colonial até a mudança na legislação brasileira que ancora-se na Constituição Federal de 1988, Estatuto da Criança e do Adolescente 1990 e Lei de Diretrizes e Bases da Educação, e na Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008, que estabelece como obrigatório o Ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Indígena nas unidades de ensino básico do país, que atendem o Ensino Fundamental e Médio.

O professor para a realização dessa atividade precisará está com parte ou de forma

integral da legislação educacional (supracitada) caso for necessário no formato impresso para realização da aula prática que será desenvolvido em grupo. Ao final a linha do tempo produzida poderá ser exposta no corredor da escola para que os demais alunos possam ter acesso ao conhecimento histórico produzido em sala de aula.

Quinta e Sexta Aula:

Nesse momento educativo discutiremos com os alunos as infâncias pelo lado positivo de uma educação baseada na oralidade, nos ensinamentos ancestrais e originários do nosso país. O professor deve explicar que embora ao processo de escravidão e acultramento dos povos africanos e indígenas engendrado por um projeto colonizador que tem o etnocentrismo como forma de violência aos saberes e as formas de produzir conhecimentos desses grupos sociais é preciso ressaltar que as populações negras e indígenas ao longo da história resistiram a esse projeto e afirmaram seus modos de vida e seu pertencimento social e cultural no território brasileiro.

As crianças, por exemplo, aprendem com seus ancestrais a viver em coletivo, bem como tinham suas próprias formas de produzir conhecimentos sendo as brincadeiras uma delas – portanto, o brincar representa uma forma concreta do direito cidadão infantil. Assim passaremos para as turmas de 5º ano o vídeo “Projeto Território do Brincar – 3º Região – Território Indígena Panará, Pará”, que traz as vivências infantis e especialmente o brincar indígena.

Figura 8 – Território do Brincar Indígena.



Projeto Território do Brincar - 3º Região - Território Indígena Panará, Pará

Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=Jt8-X5TGXo0>. Acesso em 30/10/2024.

Nesse ensejo, para as crianças indígenas suas infâncias também perpassam pelo ato de brincar através do banho no rio, as aprendizagens sobre a mata e/ou florestas, subir nas árvores, participar dos ritos e tradições das comunidades indígenas, dentre outras formas de brincar.

As brincadeiras africanas também são elementos essenciais para ser trabalhados em sala de aula, pois, elas estão conectadas com a ancestralidade e as influências nas brincadeiras brasileiras. Desse modo, o professor durante a aula, após mostrar o vídeo sobre o brincar indígena pode apresentar brincadeiras africanas, no entanto, para esta sequência escolheu duas uma chamada de “Terra e Mar” e a outra “Teca Teca”.

Figura 9 – Brincadeira Terra-Mar



Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=jcp3wqdgZwk>. Acesso em 30/10/2024.

Figura 10 – Brincadeira Teca Teca



AMARELINHA AFRICANA - Oficial

Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=SfGfBoPIo0w>. Acesso em 30/10/2024.

As brincadeiras “Terra e Mar” e “Teca Teca” são atividades populares entre crianças africanas. A brincadeira de “Terra e Mar” é simples e divertida, geralmente realizada em áreas abertas. Neste jogo, o líder define duas áreas: “terra” e “mar”. As crianças devem ficar alinhadas em uma linha demarcada ou imaginária, e o líder vai chamando, de forma aleatória e rápida, “terra” ou “mar”. Quando “terra” é chamada, as crianças devem pular para a área definida como “terra”; quando “mar” é chamado, elas devem pular para o lado correspondente ao “mar”. A rapidez nas instruções exige agilidade e atenção das crianças, e quem pular para o lado errado ou demorar muito acaba sendo eliminado.

A brincadeira “Teca Teca” é outra atividade que valoriza o ritmo, a coordenação motora e a memória. Nela, as crianças formam uma roda e batem palmas ou tocam algum objeto no ritmo de uma canção ou de uma sequência de sons. Geralmente, uma criança inicia o movimento e os outros participantes devem replicá-lo de forma coordenada e sequencial. O nome “Teca Teca” pode referir-se ao som produzido durante a atividade, e cada grupo pode adaptar o ritmo e a intensidade de acordo com a música local ou preferências culturais. Essa brincadeira é especialmente interessante por estimular o trabalho em equipe e o desenvolvimento do senso rítmico, que está profundamente ligado à expressão cultural e musical de muitas comunidades. Em algumas culturas africanas, atividades como o “Teca Teca” fazem parte das primeiras interações das crianças com a música e a dança, promovendo, de maneira lúdica, uma valorização dos saberes culturais tradicionais e o aprendizado coletivo

Desse modo, “Terra e Mar” é comum em diferentes regiões e possui variações em muitos países. Ela é conhecida em partes da África, América Latina e em outros continentes, muitas vezes com nomes e regras ligeiramente diferentes. Em algumas comunidades da África Ocidental, essa brincadeira é adaptada e conhecida como uma atividade de coordenação que remete aos elementos da natureza. A origem específica da brincadeira “Teca Teca” não é clara, pois o nome e o formato variam conforme a localidade. No entanto, atividades de ritmo e palmas, similares ao “Teca Teca”, são frequentes em países africanos como Angola e Moçambique, onde jogos rítmicos são parte importante do aprendizado cultural e social entre as crianças.

Ao apresentar as brincadeiras indígenas e africanas em sala de aula o professor poderá fazer a associação ou estimulará as crianças fazerem relação com as formas de brincar as quais

participam. Espera-se que nos relatos durante a apresentação as crianças possam associar os modos de brincar com as brincadeiras brasileiras, mas também como crianças paraenses e amazônidas, visto que em suas narrativas provavelmente apareça brincadeiras semelhantes praticadas pelas infâncias indígenas e africanas, como subir na árvore, tomar banho de praia, rio, igarapé, pega-pega, amarelinha, vivo ou morto/dentro e fora, assim como possa trazer outros tipos de brincadeiras como pira-se-esconde, pira-pega, cantigas de roda, pega-pega, entre outros, que está entrelaçado na forma de brincar de geração para geração, mas que tem conexão com saberes populares e ancestrais

Como atividade prática e culminância da sequência didática: sugerimos realizar essa aula de forma interdisciplinar como professor de Educação Física, pois, a aula será aproveitada terminando como começou pela defesa do ato de brincar, visto que as crianças brincando e reproduzindo as brincadeiras trabalhadas em sala de aula é um a forma de estimular a valorização da nossa diversidade sociocultural brasileira e das nossas raízes ancestrais. Assim, o ato de brincar materializa-se como relevante para o debate entre Cidadania e Ensino de História, pois coaduna com a unidade temática proposto pela BNCC que versa sobre “Povos e culturas: meu lugar no mundo e meu grupo social”

Avaliação

A avaliação será feita de forma contínua ao longo da sequência didática, a partir de uma:

- a) avaliação diagnóstica compreendendo os conhecimentos prévios dos alunos sobre o tema abordado,
- b) avaliação processual abrangendo a participação e a realização das atividades práticas por parte dos alunos;
- c) avaliação formativa, leva em conta o caráter crítico-reflexivo dos alunos acerca da temática proposta na sequência didática que tem como escopo tratar sobre Cidadania e Ensino de História, com enfoque da construção social entorno das infâncias seja pelo aspecto da negação dos direitos – seja pelo aspecto do reconhecimento e conquista de seus direitos e deveres na sociedade contemporânea.

Conclusão

Ao tratar sobre o Ensino de História e Cidadania a partir do processo histórico do ser criança ou das próprias infâncias no contexto brasileiro é colaborar para o desenvolvimento de

um pensamento histórico crítico para e nas turmas de 5º ano dos anos iniciais do Ensino Fundamental, que parta da construção social que os tornou como sujeitos de direitos, que foi fruto de lutas e reivindicações no contexto brasileiro no período de redemocratização. Ao trabalhar também as brincadeiras é reconhecer o direito de brincar como fruto de sociedade democrática e cidadã e mostrar para os alunos que eles também produzem conhecimentos, culturas e são sujeitos históricos. Posto isto, a importância do brincar e da cultura infantil na educação das crianças, segundo Vygotsky (1991), tem um papel essencial no desenvolvimento social e cognitivo das crianças. Além disso, Huizinga (2004) destaca que o ato de brincar cria um espaço de liberdade e expressão onde os valores culturais são reforçados e transmitidos.

Referências para trabalhar a sequência Didática

CALVACANTE, Danilo. **A história social da infância no Império Brasileiro**. Revista Cinestilo. 2021. Disponível em: <https://www.revistacinestilo.com/post/a-hist%C3%B3ria-social-da-inf%C3%A2ncia-no-imp%C3%A9rio-brasileiro>. Acesso em 30/10/2024.

CUNHA; Débora Alfaia da. **Brincadeiras africanas para a Educação Cultural**. 1ª Edição, Castanhal. 2016.

CHAMBOULEYRON, **Rafael. Jesuítas e as crianças no Brasil quinhentista**. In: PRIORE, Mary del (Org.). *História das crianças no Brasil*. 7ª ed. São Paulo: Contexto, 2015.

FARIA, Sheila de Castro. **A propósito das origens dos enjeitados no período escravista**. In: VENÂNCIO, Renato Pinto (Org.). *Uma história social do abandono de crianças*. De Portugal ao Brasil: séculos XVIII-XX. São Paulo: Alameda; Belo Horizonte: Editora PUC Minas, 2010.

Huizinga, J. (2004). **Homo Ludens: o jogo como elemento da cultura**. Perspectiva.

MAUAD, Ana Maria. **A vida das crianças de elite durante o Império**. In: PRIORE, Mary del (Org.). *História das crianças no Brasil*. 7ª ed. São Paulo: Contexto, 2015.

MUAZE, Mariana Ferreira de Aguiar. **A descoberta da infância: a construção de um habitus civilizado na boa sociedade imperial**. Dissertação (Mestrado em História), Departamento de História, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 1999.

PRIORE, Mary del. **Histórias da gente brasileira**. Vol. 1: Colônia. São Paulo: Leya, 2016.

ROMEIRO, Catharina; SILVA, Kátia Regina Xavier da. **Vivendo as brincadeiras indígenas**. 1. ed. - Rio de Janeiro: Imperial Editora, 2023.

Vygotsky, L. S. (1991). **A Formação Social da Mente:** o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. Martins Fontes.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A dissertação profissional procurou abordar e refletir sobre o Ensino de História nos anos iniciais do Ensino Fundamental, abordando sua relação essencial com a construção da cidadania e com o desenvolvimento de uma consciência/pensamento histórico e crítico nos alunos. A partir das reflexões realizadas, consolidou-se a compreensão de que o Ensino de História não pode ser considerada como uma disciplina que visa à memorização de fatos e datas, mas, compreendida como uma disciplina cujo teor pedagógico centra-se em uma formação social, educativa e histórica das crianças que estudam nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Esse potencial acerca do Ensino de História permite que os alunos compreendam o seu papel como agentes na sociedade, aptos a interpretar o passado, analisar o presente e vislumbrar futuros possíveis.

Em uma sociedade marcada por desigualdades e desafios históricos, o Ensino de História torna-se um caminho para reverter as limitações impostas pela realidade social e promover a cidadania plena, inclusiva e democrática. Nesta pesquisa, observamos que, embora o conceito de cidadania seja frequentemente abordado nas escolas, ele ainda se limita, em muitas práticas, a uma concepção estática e legalista de direitos e deveres. O desafio para os educadores e/ou professores é, portanto, transformar esse conceito em algo vivo, significativo e próximo da experiência dos alunos, articulando o conteúdo histórico à sua realidade e promovendo um aprendizado que valorize a diversidade e a justiça social.

As discussões teóricas aqui exploradas, apontam para a necessidade de um ensino que não se restrinja ao currículo formal, mas que reconheça os saberes experienciais e humanos dos professores. Essa perspectiva permite ao docente uma prática pedagógica inovadora e sensível, que valoriza a história de vida de cada aluno e propõe uma construção coletiva do conhecimento. Nesse sentido, o Ensino de História nos anos iniciais assume um papel fundamental ao contribuir para a formação da identidade dos alunos e para o fortalecimento de valores democráticos e críticos desde as primeiras etapas da vida escolar.

A pesquisa também destaca as limitações e desafios enfrentados pelos professores, especialmente nas escolas situadas em contextos de vulnerabilidade social, onde a precariedade de recursos e a ausência de uma formação continuada adequada se tornam barreiras para a implementação de práticas mais críticas e contextualizadas. Esses fatores reforçam a importância de políticas públicas que invistam na formação e valorização do professor, pois é ele quem se

encontra na linha de frente da educação para a cidadania, tornando-se um mediador essencial entre o conhecimento histórico e o desenvolvimento da consciência social dos alunos.

Ao refletir sobre as implicações dessa pesquisa, conclui-se que o Ensino de História pode e deve ser um elemento transformador, capaz de contribuir para que as crianças compreendam seu papel como cidadãos críticos e conscientes de seu impacto no meio social. A construção de uma cidadania ativa exige que as escolas se transformem em espaços de diálogo, onde se promovam o respeito, a empatia e o questionamento, estimulando os alunos a se envolverem ativamente na sociedade e a desenvolverem uma visão crítica sobre o passado e o presente.

Esse trabalho, assim, reitera a necessidade de uma prática pedagógica comprometida com a formação integral dos alunos. A cidadania, em sua dimensão educativa, não se limita ao entendimento de normas e leis, mas envolve o desenvolvimento de valores e atitudes que promovam uma sociedade mais justa e igualitária. A educação histórica, nesse contexto, possui a função social de moldar a visão de mundo dos alunos, colaborando para que estes possam atuar diante da complexidade social do mundo contemporâneo e a participar de forma ativa e responsável na construção do futuro coletivo.

Em conclusão, este estudo reafirma o valor do Ensino de História nos anos iniciais como um espaço privilegiado para o desenvolvimento do pensamento e/ou conhecimento histórico, crítico e da própria cidadania dos alunos. Ao finalizar esta pesquisa, destaca-se que, embora o caminho seja repleto de desafios, ele oferece oportunidades inestimáveis para que o Ensino de História, por meio de práticas educativas inclusivas e reflexivas, possa contribuir para uma transformação efetiva da sociedade. O papel do professor, assim, vai além da instrução; ele é, verdadeiramente, um agente de mudança social, capaz de inspirar nos alunos o desejo e a capacidade de transformar o mundo ao seu redor.

Nesse ensejo, o produto didático desse trabalho é materializado em uma proposta pedagógica a partir de uma sequência didática para os alunos do 5º ano do Ensino Fundamental, cuja perspectiva é colaborar para o processo de ensino-aprendizagem do Ensino de História e sua relação com o conceito histórico “cidadania” na atuação profissional dos professores que atuam nos anos iniciais. Assim, a sequência didática foi desenhada para estimular reflexões críticas, conduzindo os alunos a enxergar a História não como uma disciplina que narra eventos do passado, mas como um campo de saber que lhes permite compreender as transformações sociais, políticas e culturais ao longo do tempo.

Dessa forma, o Ensino de História é apresentado como uma ferramenta fundamental para a construção da cidadania, uma vez que ao compreenderem o processo histórico, os alunos podem refletir sobre a sua própria atuação no mundo contemporâneo. Desde as etapas iniciais, buscou-se estabelecer uma relação dialógica entre professor e aluno, na qual o conhecimento histórico fosse construído coletivamente. Através de uma metodologia participativa, as aulas foram organizadas para envolver ativamente os estudantes, incentivando a expressão de suas ideias, o debate e a construção conjunta do saber. Esse formato de ensino dialogado é essencial para que os alunos não apenas recebam informações, mas também possam questionar, propor soluções e refletir criticamente sobre os conceitos de cidadania, democracia e direitos, relacionando-os com suas vivências pessoais e com o contexto em que vivem.

Um dos aspectos centrais desta sequência didática foi a articulação entre o passado e o presente, permitindo que os alunos compreendessem que a cidadania é um conceito em constante transformação, influenciado por lutas históricas, movimentos sociais e avanços democráticos ao longo do tempo. Ao abordar temas cidadania, infâncias, brincadeiras e direitos das crianças como uma conquista histórica e social os alunos foram convidados a refletir sobre as conquistas obtidas e os desafios que ainda persistem em nossa sociedade. O objetivo dessa abordagem é proporcionar uma compreensão mais profunda sobre o papel que cada indivíduo desempenha na construção e manutenção de uma sociedade democrática, justa e igualitária.

Além disso, a sequência didática procurou fomentar a conscientização sobre os direitos e deveres das crianças como algo conquistado por lutas e resistências, nos quais contribuem para o bem-estar coletivo. Assim, os alunos foram incentivados a enxergar a cidadania como uma prática diária, que se manifesta em suas atitudes, decisões e relações com os outros.

Outro ponto relevante da sequência didática foi o trabalho com fontes históricas, que permitiu aos alunos não apenas aprender sobre os eventos do passado, mas também desenvolver habilidades críticas ao analisar e comparar documentos, fotografias e pinturas de época. Essa prática contribuiu significativamente para o desenvolvimento do conhecimento histórico e pensamento crítico, uma vez que os alunos foram desafiados a interpretar as fontes à luz de seu contexto histórico, refletindo sobre as relações de poder e as mudanças sociais que essas fontes representavam. Ao trabalhar com fontes, os alunos puderam perceber como o conhecimento histórico é construído e como ele está sempre sujeito a novas interpretações e questionamentos.

A produção colaborativa também desempenhou um papel importante na sequência

didática, com os alunos participando de atividades em grupo. Ao trabalhar em equipe, os alunos não apenas aprenderam sobre os temas propostos, mas também desenvolveram a capacidade de dialogar, respeitar diferentes opiniões e colaborar para alcançar um objetivo comum. Esses elementos são fundamentais para a formação de cidadãos conscientes e responsáveis, que entendem a importância da cooperação e da solidariedade em uma sociedade democrática.

Por fim, a sequência foi estruturada de forma a garantir que o conhecimento histórico fosse significativo para os alunos, ou seja, que eles pudessem aplicar o que aprenderam em sua vida cotidiana. Através de atividades práticas e debates, os alunos foram incentivados a fazer conexões entre os conceitos discutidos em sala de aula e as realidades que observam no dia a dia. Essa contextualização do ensino é essencial para que o aprendizado seja relevante e tenha impacto na formação integral dos estudantes.

REFERÊNCIAS

APPLE, Michael W. **Educação e poder**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

ARROYO, Miguel. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis: Vozes, 2011.

ABUD, Kátia. Currículos de História e política: os programas de História do Brasil na escola secundária. **In.: O saber histórico na sala de aula/** Circe Bittencourt (org.). 11 eds., 1º reimpressão – São Paulo: Contexto, 2008 – (Repensando o Ensino).

ALMEIDA, Marcos. **A Colônia União e a luta pela terra na Rodovia Belém-Brasília – O sindicato, a igreja e os atores políticos – 1980-1993**. Ipixuna do Pará: Imprensa Oficial do Estado, 2019.

AUDIGIER, François. História Escolar, Formação da Cidadania e Pesquisas Didáticas. **In.: Ensino de História e Cidadania**. (org.), GUIMARÃES, Selva. Papirus, 2016.

BARCA, Isabel. Aula Oficina: do Projeto à Avaliação. In. BARCA, Isabel [Org.] **Para uma educação de qualidade**: Atas da Quarta Jornada de Educação Histórica. Braga, Centro de Investigação em Educação [CIED]/ Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho, 2004, p. 131 – 144.

BAUMAN, Zygmunt. **Sobre educação e juventude**: conversas com Riccardo Mazzeo. Rio de Janeiro: Zahar, 2013.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. As "tradições nacionais" e o ritual das festas cívicas. In: PINSKY, J. (org.). **O ensino de história e criação do fato**. São Paulo: Contexto, 1988.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. História do Brasil: identidade nacional e ensino de história do Brasil. In: História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas/ Leandro Karnal (org.) – 5. ed. São Paulo: Contexto, 2007.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes **Ensino de História**: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2004.

BITTENCOURT, Circe Fernandes. Reflexões sobre o ensino de História. **Estudos Avançados** [online]. 2018, v. 32, n. 93, pp. 127-149

BOURDIEU, A escola Conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. **In.: Escritos Sobre a Educação**. p.39-64. Maria Alice Nogueira e Afrânio Catani (organizadores) 9 ed. Petrópolis, RJ. Vozes , 2007.

BRASIL, Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular: Educação é a base**. Brasília, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_11_0518_versaofinal_site.pdf.

BRASIL, Ministério da Educação. **Parâmetros curriculares nacionais: ensino fundamental, história.** Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL, Ministério da Educação **RESOLUÇÃO Nº 2, DE 28 DE ABRIL DE 2008.** Estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo. Brasília, 2008.

BRITO, Adilson Junior Ishihara. Identidade fraturada: o desmemoramento da “Adesão do Pará” no ensino de história. **História & Ensino**, Londrina, v. 27, n. 1, p. 93-122, jan./jun. 2021.

CAIMI, Flávia Heloisa. Por que os alunos (não) aprendem História? Reflexões sobre o ensino, aprendizagem e formação de professores de História. **Tempo**, v. 11. n. 21, 2006

CAINELLI, Marlene. **Educação Histórica:** perspectivas de aprendizagem da história no ensino fundamental. *Educar*, Curitiba, especial, p. 171-190, 2006. Editora UFPR.

CAINELLI, Marlene & SCHMIDT, Maria Auxiliadora. Ensinar História. In: A construção de noções de tempo. (Org) Maria Auxiliadora Schmidt, Marlene Cainelli. *Pensamento e ação no magistério*. São Paulo: Scipione. 2004.

CAINELLI, Marlene Rosa. A construção do pensamento histórico em aulas de história no ensino fundamental. *Tempos Históricos*. Londrina, v. 12, n. 1, p. 97- 109, mar. 2008.
<http://erevista.unioeste.br/index.php/tempohistoricos/article/view/1946>. Acesso em: 24 de set. 2024.

CARVALHO, José Murilo de. **Cidadania no Brasil: o longo caminho.** 15ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2012.

CARVALHO, José Murilo de. **A formação das almas:** o imaginário da República no Brasil. São Paulo: companhia das Letras, 2004.

CARIE, Nayara Silva de; LIMA, Carollina Carvalho Ramos de; GIAVARA, Ana Paula. A BNCC de História para os Anos Iniciais: reflexões sobre a apropriação da noção de competências. In.: **A BNCC de História:** entre prescrições e práticas/ Org. Arnaldo Pinto Junior, Felipe Dias de Oliveira Silva, André Victor Cavalcanti Seal da Cunha. 1 ed. Recife, PE, 2022.

CAVALLEIRO, Eliane. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar:** racismo, preconceito e discriminação na Educação Infantil. São Paulo: Contexto, 2001.

COOPER, Hilary. **Aprendendo e ensinando sobre o passado a crianças de três a oito anos.** *Educar*, Curitiba, especial, p. 171-190, 2006. Editora UFPR.

CONTRERAS, José. **Autonomia de professores.** São Paulo: Cortez, 2012.

CORASSIN, Maria Luiza. **O Cidadão Romano na República.** *Projeto História*, São Paulo, n.33, dez. 2006. p. 271-287.

COSTA, Tássio. BNCC e o Ensino de História: A gente não quer só comida, a gente quer saída para qualquer parte. **Revista Pedagogia em Foco**, Iturama (MG), v. 15, n. 13, p. 27- 42, jan./jun. 2020. Disponível em: Acesso em 07/08/2021.

<https://revista.facfama.edu.br/index.php/PedF/article/view/421>

ESCOLA Municipal de Ensino Infantil e Fundamental Palheta Batista. **Projeto Político Pedagógico**. Ipixuna do Pará, 2021.

FERREIRA, Jorge. **O populismo e sua história**: debate e crítica. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 2001.

FICO, Carlos. **Reinventando o otimismo**: ditadura, propaganda e imaginário social no Brasil. Rio de Janeiro, FGV, 1997.

FONSECA, Selva Guimarães. **Caminhos da história ensinada**. Campinas, SP: Papirus, 1993

FONSECA, Thais Nívia de Lima e. **O ensino de História do Brasil**: concepções e apropriações do conhecimento histórico (1971- 1980). In: CERRI, Luiz Fernando (org). O Ensino de História e a Ditadura Militar. 2ª ed. Aos Quatro Ventos, 2007.

FOSSATTI, P.; SARMENTO, D. F.; GUTHS, H. **Saberes docentes e a docência na sociedade contemporânea**: Olhares discentes. Comunicações. Piracicaba, v. 9, n. 1, p.71-85, 21 set. 2012

FREIRE, Paulo. **Política e educação**: ensaios. São Paulo: Cortez, 1995

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 42. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FUNARI, Pedro Paulo. A cidadania entre os romanos. In.: PINSKY, Jaime; PINSKY, Carla Bassanezi. **História da Cidadania**/ Jaime Pinsky, Carla Bassanezi Pinsky, (orgs.). 2. ed. – São Paulo: Contexto, 2003

GADOTTI, Moacir. **Educação e Poder**. 13ª edição. São Paulo: Cortez, 2003.

GARCIA, Tânia Maria Braga; SCHMIDT, Maria Auxiliadora Moreira dos Santos. **A Formação da consciência histórica de alunos e professores e o cotidiano em aulas de História**. Cadernos CEDES, São Paulo, v. 25, n. 67, p. 297-308, set./dez. 2005.

GIRXOUX, Henry. **Professores como intelectuais**: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 1997.

GOMES, Nilma Lino; MUNANGA, Kabengele. **A educação antirracista**: caminhos abertos pela Lei 10.639/03. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2019.

GUARINELLO, Norberto Luiz. Cidades-estados na Antiguidade Clássica. *In.*: PINSKY, Jaime; PINSKY, Carla Bassanezi. **História da Cidadania**/ Jaime Pinsky, Carla Bassanezi Pinsky, (orgs.). 2. ed. – São Paulo: Contexto, 2003

HABERMAS, J. **Direito e Democracia**: Entre Facticidade e Validade. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro. 1997.

HOORNAERT, Eduardo. As comunidades cristãs dos primeiros séculos. *In.*: PINSKY, Jaime; PINSKY, Carla Bassanezi. **História da Cidadania**/ Jaime Pinsky, Carla Bassanezi Pinsky, (orgs.). 2. ed. – São Paulo: Contexto, 2003

HOBBSBAWM, Eric. **Era dos extremos**: o breve século XX (1914-1991). São Paulo. Companhia das Letras, 1995. p. 13.

KOSELLECK, Reinhart. “‘Espaço de experiência’ e ‘horizonte de expectativas’: duas categorias históricas. *In.*:_____. **Futuro passado**: contribuição à semântica dos tempos históricos. Rio de Janeiro: Contraponto: Ed. PUC-Rio, 2006.pp. 305-327.

LUCINI, M. Ensino de História e formação para a cidadania: Reflexões sobre a intencionalidade no ensino de História como elemento de formação histórica, política e cidadã. *In*: CERRI, L.F., ed. **Os jovens e a História: Brasil e América do Sul**. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2018, pp. 63-83. <https://doi.org/10.7476/9788577982486.0004>.

MANZINI-CROVE, Maria de Lourdes. **O que é cidadania**. São Paulo: Brasiliense, 2003.

MONDAINE, Marco. O respeito aos direitos dos indivíduos. *In.*: PINSKY, Jaime; PINSKY, Carla Bassanezi. **História da Cidadania**/ Jaime Pinsky, Carla Bassanezi Pinsky, (orgs.). 2. ed. – São Paulo: Contexto, 2003

MONTEIRO, Ana Maria Ferreira da Costa; PENNA, Fernando de Araujo. Ensino de história: saberes em lugar de fronteira. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 36, n. 1, p. 191-211, jan./abr., 2011.

NAPOLITANO, Marcos. História Contemporânea: pensando a estranha história sem fim. *In.*: KARNAL, Leandro (Org.) **História na sala de aula**: conceitos, práticas e propostas. São Paulo: Contexto, 2004

NORA, Pierre. **Entre memória e história**: a problemática dos lugares. Projeto História, São Paulo, n. 10, dez. 1993.

ODALIA, Nilo. A liberdade como meta coletiva. *In.*: PINSKY, Jaime; PINSKY, Carla Bassanezi. **História da Cidadania**/ Jaime Pinsky, Carla Bassanezi Pinsky, (orgs.). 2. ed. – São Paulo: Contexto, 2003

PERRENOUD, Philippe. **Escola e Cidadania**: o papel da escola na formação para a democracia.

(trad. Fátima Murad). Porto Alegre: Artmed, 2005

PINSKY, Jaime; PINSKY, Carla Bassanezi. **História da Cidadania**/ Jaime Pinsky, Carla Bassanezi Pinsky, (orgs.). 2. ed. – São Paulo: Contexto, 2003

SCHIMIDT, Maria Auxiliadora. Saber escolar e conhecimento histórico? **HISTÓRIA & ENSINO**, Londrina, v. 11, jul. 2005.

RÜSEN, Jörn. Didática da história: passado, presente e perspectivas a partir do caso alemão. **Práxis Educativa**. V, n. 2, p. 7 – 16, Ponta Grossa, PR. jul.-dez. 2006.

SOUZA, R. F. Tempos da infância, tempos de escola: a ordenação do tempo escolar no ensino público paulista (1892-1933). **Educação e Pesquisa**, v. 25, n. 2, p. 127-143, jul./dez. 1999

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**/ Maurice Tardif – Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

ZAMBONI, Ernesta; FONSECA, Selva Guimarães. (Orgs.). **Espaço de formação do professor de história**. Campinas, SP: Papirus, 2008.

ZERON, Carlos. A cidadania em Florença e Salamanca. *In.*: PINSKY, Jaime; PINSKY, Carla Bassanezi. **História da Cidadania**/ Jaime Pinsky, Carla Bassanezi Pinsky, (orgs.). 2. ed. – São Paulo: Contexto, 2003.

