

A HISTÓRIA COMEÇA NA INFÂNCIA: O PEDAGOGO COMO MEDIADOR DO DIREITO AOS SABERES HISTÓRICOS

THE STORY BEGINS IN CHILDHOOD: THE EDUCATOR AS MEDIATOR OF THE RIGHT TO HISTORICAL KNOWLEDGE

Genaro Alvarenga Fonseca¹
Santiago Castigio e Monteiro²

Resumo: Este artigo analisa a positivação do direito aos saberes históricos no ordenamento brasileiro e sua materialização na formação do pedagogo. O objetivo é investigar como as interfaces normativas e curriculares garantem o acesso ao conhecimento histórico como ferramenta de cidadania, destacando o professor generalista como mediador da atitude historiadora. Metodologicamente, a pesquisa é qualitativa e exploratória, pautada no positivismo de combate, envolvendo exegese documental da Constituição de 1988, LDB, ECA e BNCC. Realizou-se investigação empírica nos currículos dos cursos de graduação em Pedagogia da USP (Ribeirão Preto), UNESP (Marília) e UNICAMP (Campinas). Os resultados demonstram que o acesso aos saberes históricos é um direito público subjetivo enraizado na dignidade humana. A análise revela que o ensino de História na Pedagogia enfrenta o desafio da carga horária reduzida e da frequente aglutinação com a Geografia. Além disso, a efetivação desse direito é indispensável para a cidadania e para uma transição do estudante rumo aos anos finais do Ensino Fundamental.

Palavras-chave: Ensino de História; Cidadania; Anos iniciais; Formação de professores; BNCC.

Abstract: This article analyzes the positivation of the right to historical knowledge within the Brazilian legal framework and its materialization in teacher training. The objective is to investigate how normative and curricular interfaces guarantee access to historical knowledge as a tool for citizenship, highlighting the generalist teacher as a mediator of the historian attitude. Methodologically, the research is qualitative and exploratory, based on combat positivism, involving documentary exegesis of the 1988 Constitution, LDB, ECA and BNCC. Empirical research was

¹ Professor Adjunto da UNESP/Franca, vinculado ao DESCSP, e do Programa de Pós-Graduação em Planejamento e Análise de Políticas Públicas (PAPP) da UNESP/Franca. Vice-líder de pesquisa no Laboratório de Ensino de História “Anísio Teixeira” da UNESP/Franca. Doutor em Educação (UNESP) e Psicologia (USP). Livre-docente em Didática do Ensino de História. Contato: ga.fonseca@unesp.br

² Doutor em Educação (USP). Bacharel em Direito (UNESP) e Licenciado em Pedagogia (Pedagogia para Liberdade/UnifBF). Pesquisador colaborador no Laboratório de Ensino de História “Anísio Teixeira” da UNESP/Franca. Pesquisador colaborador no Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais (GREPPE/USP). Contato: santiago.castigio@unesp.br

conducted on Pedagogy curricula at USP (Ribeirão Preto), UNESP (Marília), and UNICAMP (Campinas). Results demonstrate that access to historical knowledge is a subjective public right rooted in human dignity. The analysis reveals that History teaching in Pedagogy faces challenges such as reduced credit hours and frequent integration with Geography. Furthermore, fulfilling this right is essential for citizenship and for a student's smooth transition to the final years of Elementary School.

Keywords: History Teaching; Citizenship; Early Years; Teacher Education; BNCC.

INTRODUÇÃO

A reflexão sobre o ensino de História nos anos iniciais do Ensino Fundamental pressupõe a compreensão de que a apreensão da experiência humana no tempo e no espaço não é um dado inato, mas um processo complexo de construção social e cognitiva que se inicia na infância. A formação histórica do indivíduo constitui o alicerce indispensável para a constituição do sujeito e para o desenvolvimento de uma consciência que permita ao estudante reconhecer a existência de um *Eu*, de um *Outro* e de um *fazer juntos* (PIAGET, 1994). Esse reconhecimento da alteridade e a apropriação dos conceitos de tempo, espaço e contexto são as coordenadas que possibilitam a continuidade da progressão formativa do educando, fornecendo os aportes necessários para a compreensão crítica da realidade. Sob a perspectiva da pedagogia libertadora (FREIRE, 1989; 1996), esse domínio conceitual é o que garante ao educando a realização da *leitura do mundo* que precede a leitura da palavra, tornando-o apto a identificar transformações e permanências na sociedade em que vive.

Dessa forma, o acesso aos saberes históricos fundamentais não deve ser interpretado como uma mera opção curricular, mas como a materialização de um direito aos conhecimentos que está profundamente enraizado na estrutura normativa brasileira. O ordenamento jurídico brasileiro estabelece a educação como um direito de todos e dever do Estado, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa e seu preparo para o exercício da cidadania (BRASIL, 1988). Nesse cenário, o licenciado em pedagogia emerge como o primeiro mediador dessa consciência histórica nos anos iniciais, sendo o responsável por articular os

conhecimentos científicos e sociais de forma interdisciplinar e adequada às diferentes fases do desenvolvimento humano.

Observa-se que o trabalho desenvolvido nos anos iniciais não se encerra em si mesmo, mas constitui o alicerce indispensável para o processo de transição rumo aos anos finais do Ensino Fundamental. Nesta etapa subsequente, o estudante passa da mediação do pedagogo generalista para a do especialista licenciado em História, deparando-se com lógicas de organização do conhecimento de maior complexidade e dependentes dos saberes previamente constituídos. Conforme alerta o Parecer CNE/CEB nº 11/2010 (BRASIL, 2010, p. 20), essa transição é um momento crítico em que os alunos frequentemente se ressentem da fragmentação curricular e da mudança na dinâmica docente, conforme destacado na Base Nacional Comum Curricular:

Como bem destaca o Parecer CNE/CEB nº 11/2010, “os alunos, ao mudarem do professor generalista dos anos iniciais para os professores especialistas dos diferentes componentes curriculares, costumam se ressentir diante das muitas exigências que têm de atender, feitas pelo grande número de docentes dos anos finais” (BRASIL, 2010). Realizar as necessárias adaptações e articulações, tanto no 5º quanto no 6º ano, para apoiar os alunos nesse processo de transição, pode evitar ruptura no processo de aprendizagem, garantindo-lhes maiores condições de sucesso. (BRASIL, 2018, p. 59)

Portanto, a solidificação da "atitude historiadora" (BRASIL, 2018, p. 398) iniciada pelo pedagogo é o que assegura um percurso contínuo de aprendizagens, permitindo que os conceitos de sujeito, tempo e espaço construídos na infância sejam retomados e ressignificados no contato com os procedimentos metodológicos específicos da ciência histórica. Sob a perspectiva de um processo educativo integrado, essa articulação entre as etapas evita rupturas e reforça o papel da escola em garantir ao estudante os aportes necessários para o pleno exercício da cidadania e do pensamento crítico ao longo da vida.

Para enfrentar essa problemática, desenvolveu-se uma pesquisa qualitativa, de caráter exploratório (LÖSCH; RAMBO; FERREIRA, 2023) e documental (TRIVIÑOS, 1987), fundamentada na perspectiva do positivismo de combate (SOUSA JUNIOR, 2019). O estudo articula análise documental do

ordenamento jurídico educacional brasileiro, com investigação dos projetos pedagógicos, matrizes curriculares, ementas e referências bibliográficas dos cursos de Pedagogia da USP (Ribeirão Preto), da UNESP (Marília) e da UNICAMP (Campinas).

INFÂNCIA, CONSTITUIÇÃO DO SUJEITO E FORMAÇÃO HISTÓRICA

Segundo o filósofo Santo Agostinho (2001) a ideia de tempo é extremamente fluida. Em sua obra “Confissões” livro XI, nos explica que o tempo não é algo material, pois o passado já não mais existe, o futuro ainda não existe, resta-nos apenas o presente composto de instantes que deixam de existir constantemente. É inclusive atribuída a este pensador a frase “*O que é, pois, o tempo? Se ninguém me pergunta, sei o que é; mas se quero explicá-lo a quem me pergunta, não sei.*” (AGOSTINHO, 2001, p. 111).

Esta questão torna-se ainda mais complexa se for dirigida ao âmbito de ensino e aprendizagem das crianças do Ensino Fundamental I quando iniciam seus estudos na disciplina História. Para tanto, pode-se recorrer aos caminhos já traçados no campo da Epistemologia Genética por Piaget (1983), onde se explica que a noção de tempo não é inata ao ser humano, mas uma construção social elaborada paulatinamente ao longo da evolução cognitiva das crianças. Basicamente o desenvolvimento cognitivo relativo ao entendimento do conceito de tempo, fundamental para o entendimento da própria História, se estende, de acordo com Piaget, conforme a evolução do processo de construção da inteligência. Neste aspecto sua explicação didática é resumida como o tempo sensório motor, de 0 a 3 anos, onde a criança ainda não consegue elaborar claramente as noções de tempo e espaço; o tempo pré-operatório, aproximadamente entre 4 e 9 anos, nesta fase que as crianças começam a estabelecer noções temporais e espaciais como: perto e longe, antes e depois; e finalmente o tempo operatório, que é justamente o período que compreende os anos finais de Ensino Fundamental I, em que os conceitos de História, como disciplina são mais explicitamente apresentados. Nesta fase as crianças já conseguem diferenciar as relações espaço-temporais e perceber as relações de sucessão temporal.

Sob a perspectiva de ensino e aprendizagem, o contexto escolar procura explorar estes aspectos cognitivos de desenvolvimento humano, estabelecendo uma estrutura didática expressa na maioria das organizações curriculares, de forma que as noções de tempo e, conseqüentemente, os conceitos históricos possam ser concatenados de forma gradual, visto que são conceitos abstratos e muitas vezes de difícil compreensão (PIAGET, 2008; BITTENCOURT, 2018). Nota-se que neste momento é fundamental que as crianças, nesta fase de aprendizado, possam absorver estes saberes de forma mais sólida, pois do contrário se tornarão obscuros à medida que os conteúdos do campo da História se tornarem mais complexos com o avanço da vida escolar.

Normalmente a estrutura escolar obedece, ou tenta obedecer, a evolução dos processos cognitivos de acordo com as faixas etárias e seguindo esta regra, estabelecendo os anos escolares conforme as etapas programadas de aprendizagem (PIAGET, 1999). O primeiro e o segundo ano das escolas, com a faixa etária entre os 6 e 7 anos, geralmente se trabalha com o entendimento de conceitos básicos de tempo como ontem, hoje, amanhã envolvidos no cotidiano do aluno. Também se desenvolvem aspectos vivenciais do histórico familiar como a vinda de um novo irmãozinho, ou a partida de alguém mais velho. A partir do terceiro ano, aos 8 anos, são apresentados às crianças conceitos que envolvem sua participação no mundo a seu redor, como a História de suas origens em uma perspectiva social, seus antepassados, como se chegou ao tempo presente. Entre o quarto e quinto ano, à criança com 9 e 10 anos respectivamente é apresentada a noção de tempo histórico, conceitos mais abstratos como séculos, eras, distinções temporais e culturais começam a ser compreendidos e, desta forma, se desenvolve o conceito de diversidade, o que é fundamental para se iniciar uma leitura de mundo de forma mais autônoma.

Esta é, na verdade, uma forma bastante sintética de se tentar explicar um processo complexo, existem, pois, diversas dificuldades como, por exemplo, superar a visão anacrônica: “*Os homens das cavernas caçavam dinossauros?*”, ou “O Brasil foi descoberto em 1500”; “Quando era esse ano de 1500?”

Estes conceitos ainda permanecem abstratos, para isso pode-se recorrer a vários recursos pedagógicos como mostrar linhas do tempo mais objetivamente perceptíveis: “Quando o Brasil venceu a primeira copa do mundo

de futebol? Quando venceu a última?” “O que estava acontecendo no mundo neste tempo?”. Contar histórias, assistir filmes e documentários apropriados à faixa etária também são opções para aproximar as crianças da realidade do tempo histórico. No entanto, alguns obstáculos ainda persistem:

Um segundo fator é a dificuldade encontrada por professores dos anos Iniciais ao ministrarem aulas de História. A maioria possui formação em Pedagogia e/ou em cursos técnicos de nível médio, antigo Magistério e atual Formação Docente, não tendo como formação específica o conhecimento histórico. Não se desconhece a presença nos cursos de Pedagogia de disciplinas de Metodologia do Ensino de História e mesmo de História da Educação. Contudo, a partir de uma pesquisa do tipo estudo de caso com professoras em uma escola do município que atende crianças dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, concluiu-se que as professoras não tinham o domínio específico de História e, por essa razão, segundo as entrevistas realizadas, sentiam-se inseguras ao ministrarem essas aulas. (ASSIS; NODA; RUCKSTADTER, 2022, p. 4-5)

Não existe uma única “fórmula” para o ensino de História, esta pode ser desenvolvida sob diversas perspectivas (BITTENCOURT, 2018), contudo é fundamental que o indivíduo, desde tenra idade, desenvolva um senso de pertencimento, uma identidade e em última instância uma consciência histórica. Esta identidade é construída, por sua História e o conhecimento que se tem dela, Cerri afirma:

Quem acreditamos que somos depende de quem acreditamos que fomos, e não é à toa que o ensino de história - escolar ou extraescolar, formal ou informal - é uma arena de combate em que lutam os diversos agentes sociais da atualidade. Definir quem somos e quem são os outros é parte do condicionamento da nossa ação e paixão, e da ação e paixão dos outros. (CERRI, 2011, p. 16)

Pode-se, portanto, refletir que todo processo de formação do sujeito passa por uma “formação histórica”, inserida nos processos de aprendizagem nas palavras de Jorn Rusen:

Com a expressão “formação histórica” refiro-me aqui a todos os processos de aprendizagem, em que a “história” é o assunto e que não se destinam em primeiro lugar à obtenção de

competência profissional. Trata-se de um campo a que pertencem inúmeros fenômenos do aprendizado histórico: o ensino de história nas escolas, a influência dos meios de comunicação de massa sobre a consciência histórica e como fator da vida humana prática. (RUSEN, 2001, p. 48)

Desta forma, o ensino de história atinge uma dimensão mais profunda do que meramente factual, onde o estudante deve entender-se como um “cidadão do mundo” (TORVISO NETO, 2018) e poder vislumbrar seu lugar no mundo de forma crítica. Assim, a história ensinada nas escolas deve estar vinculada às suas raízes epistemológicas e científicas. Não é admissível que educadores com uma formação simplificada sejam responsáveis por apresentar conceitos, mesmo que introdutórios, mas por sua vez extremamente importantes, por se tratar de questões fundamentais no processo de formação histórica, como afirmam Carvalho e David:

Em razão disso, percebe-se a importância de uma boa formação do pedagogo, para que o mesmo possa ter fundamentos teóricos e práticos para ensinar História na Educação Infantil, e, especialmente nos anos iniciais do Ensino Fundamental, níveis em que pode atuar, visto que, o ensino de História possibilita ao aluno observar, indagar e questionar o modo como se constrói a sua história, o que desenvolve seu sentido de pertencer a uma sociedade, ou seja, fatores que possibilitam inferir na realidade vivida, identificando passado e presente nos vários espaços coexistentes. (CARVALHO, DAVID, 2017, p. 19).

O ensino de História, desde os primeiros anos da vida escolar deve proporcionar, paulatinamente, às crianças uma capacidade de pensar os “conhecimentos historicamente construídos” (BRASIL, 2018, p. 9), enxergar-se como um ser no mundo, onde sua História compõe-se dentro da narrativa dos próprios conceitos históricos que lhe são ensinados. É pensando desta forma que se verifica a necessidade de refletir sobre a relevância da etapa de formação inicial dos conceitos de História, não apenas como uma disciplina escolar, mas como um raciocínio fundado em bases científicas e epistemológicas. Assim, segundo Vygotsky (2001), pode-se ir alongando a zona de desenvolvimento proximal do aluno à medida que este se apropria não apenas de aspectos casuísticos, mas da natureza dos conceitos da História, de tal modo os

ensinamentos comecem a fazer sentido, consolidam-se na mente e, desta forma, a curiosidade natural das crianças despertada busca por novos conhecimentos.

O DIREITO AOS SABERES HISTÓRICOS NO ORDENAMENTO JURÍDICO BRASILEIRO

Se a formação histórica constitui elemento indispensável para o desenvolvimento da consciência de si, da alteridade e da compreensão das relações sociais, impõe-se investigar em que medida o ordenamento jurídico brasileiro reconhece e protege o acesso a esses saberes como dimensão do direito à educação. Nessa perspectiva, a análise desloca-se do plano epistemológico para o normativo, examinando os fundamentos constitucionais e infraconstitucionais que sustentam o direito aos saberes históricos e orientam sua materialização nas políticas curriculares e na formação docente.

A interpretação proposta adota a perspectiva do positivismo de combate (SOUSA JUNIOR, 2019), compreendendo o ordenamento jurídico como instrumento de concretização dos direitos fundamentais e de transformação da realidade social. Nessa perspectiva, a positivação do direito aos saberes históricos constitui fundamento para a exigência de políticas públicas voltadas à democratização do acesso ao conhecimento histórico.

Nossa análise da construção jurídica desse direito inicia-se na Constituição da República de 1988 (CF/88) (BRASIL, 1988). Embora o texto constitucional não faça referência expressa aos saberes históricos, seus fundamentos permitem reconhecer que o acesso ao conhecimento historicamente produzido constitui condição para a concretização da cidadania e da dignidade da pessoa humana. Ao instituir o Estado Democrático de Direito sobre esses pilares (art. 1º, II e III, CF/88) e estabelecer como objetivos fundamentais da República a construção de uma sociedade livre, justa e solidária, a redução das desigualdades e a promoção do bem de todos (art. 3º, CF/88), a Constituição atribui ao Estado o dever de formular políticas educacionais comprometidas com a formação crítica dos sujeitos e com a democratização do conhecimento.

Essa diretriz torna-se mais evidente quando a educação é elevada à categoria de direito social (art. 6º, CF/88) e definida como direito de todos e dever

do Estado e da família (art. 205, CF/88). Sua finalidade constitucional, o pleno desenvolvimento da pessoa, o preparo para o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho, ultrapassa a perspectiva de mera preparação para o mercado de trabalho. Conforme depreende-se de Paro (2003), o trabalho deve ser compreendido em seu sentido ontológico, como atividade constitutiva da existência humana e prática da liberdade. Sob essa perspectiva, o ensino de História assume papel estruturante na formação escolar, uma vez que fornece instrumentos para compreender os processos históricos que constituem a sociedade, reconhecer diferentes sujeitos sociais e interpretar criticamente as permanências e transformações da experiência humana.

Os princípios que regem o ensino, previstos no art. 206 da Constituição Federal, reforçam essa interpretação ao estabelecer a valorização dos profissionais da educação, a garantia de padrão de qualidade e o direito à aprendizagem ao longo da vida. Interpretados sistematicamente, esses comandos evidenciam que a efetivação do direito à educação depende, necessariamente, da qualidade da formação de seus docentes. As contribuições de Libâneo (2013) acerca da profissionalidade, da profissionalização e do profissionalismo permitem compreender que a valorização docente não se restringe às condições de trabalho, mas pressupõe sólida formação científica e pedagógica. No contexto desta pesquisa, isso significa reconhecer que o direito aos saberes históricos somente pode ser concretizado se o pedagogo, responsável pelo ensino nos anos iniciais do Ensino Fundamental, dispuser dos conhecimentos históricos, didáticos e epistemológicos necessários para mediar a construção da consciência histórica desde a infância.

Se a Constituição estabelece os fundamentos, objetivos e princípios gerais do direito à educação, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/96 - Lei nº 9.394/1996) (BRASIL, 1996) define os mecanismos de sua concretização. Ao regulamentar a educação escolar brasileira, a LDB organiza a educação básica como espaço de formação comum, destinada ao desenvolvimento integral do educando e à formação para o exercício da cidadania (art. 22, LDB/96). Essa finalidade afasta qualquer compreensão reducionista da escolarização centrada exclusivamente na alfabetização linguística ou matemática. Embora o art. 32, inciso I, da Lei de Diretrizes e Bases

da Educação Nacional estabeleça como objetivo do ensino fundamental o "pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo", tais aprendizagens devem ser interpretadas em conjunto com o caput do dispositivo, que define como finalidade maior a formação básica do cidadão, bem como com os incisos II a IV, que vinculam a escolarização à compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores que fundamentam a vida em sociedade. Leitura, escrita e cálculo constituem, portanto, meios pedagógicos indispensáveis, mas não esgotam os fins constitucionais e legais da educação básica. Nessa perspectiva, revela-se problemática a crescente centralidade atribuída às políticas de avaliação externa que aferem a qualidade da educação predominantemente a partir do desempenho em Língua Portuguesa e Matemática. Embora relevantes para o acompanhamento de determinadas aprendizagens, tais indicadores tendem a restringir a compreensão da qualidade educacional às dimensões instrumentais do currículo, relegando a segundo planos componentes igualmente essenciais para a formação humana, como os saberes históricos, a consciência crítica, a cidadania e a compreensão das relações sociais. Essa crítica aproxima-se das análises de Maria Helena Souza Patto (2022), ao evidenciar que a lógica da mensuração tende a obscurecer os condicionantes históricos e sociais da educação e a reduzir processos complexos de formação a indicadores quantitativos de desempenho. Dialoga, igualmente, com as reflexões de Diane Ravitch (2011), para quem os sistemas de responsabilização baseados em testes padronizados promovem o estreitamento curricular (*curriculum narrowing*), privilegiando as áreas avaliadas em detrimento de uma formação ampla, democrática e culturalmente significativa. Nesse contexto, a disciplina História deixa de constituir apenas um componente curricular e passa a integrar a própria finalidade constitucional da educação básica

A positivação desse direito torna-se ainda mais explícita no art. 26 da LDB/96. Ao determinar que os currículos da educação básica possuam uma base nacional comum voltada à compreensão da realidade social e política, especialmente do Brasil, a legislação atribui ao ensino de História função estruturante na formação escolar. Essa orientação é aprofundada pelo §4º do mesmo artigo, ao estabelecer que o ensino de História do Brasil considere as

contribuições das matrizes indígena, africana e europeia na constituição do povo brasileiro, e pelo art. 26-A, que torna obrigatório o estudo da história e da cultura afro-brasileira e indígena em todo o currículo escolar. Não se trata apenas da inclusão de novos conteúdos, mas da positividade de uma concepção plural da experiência histórica, comprometida com o reconhecimento da diversidade cultural e com o enfrentamento das desigualdades historicamente produzidas.

A essa estrutura soma-se o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA/90 – Lei nº 8.069/1990) (BRASIL, 1990), que determina o respeito aos valores culturais e históricos próprios do contexto da criança e do adolescente durante o processo educativo (art. 58, ECA). Ao reconhecer a historicidade das experiências infantis, o ECA amplia a compreensão de que o direito à educação envolve também o acesso às diferentes formas de produção da memória, da cultura e da identidade coletiva.

A leitura integrada da Constituição, da LDB/96 e do ECA/90 revela, portanto, que o direito aos saberes históricos não decorre de um único dispositivo legal, mas da articulação entre princípios constitucionais, organização curricular e reconhecimento da diversidade cultural. Sob a perspectiva do positivismo de combate, essa estrutura normativa transforma o ensino de História em dimensão constitutiva do próprio direito fundamental à educação.

A positividade dos saberes históricos produz consequências que ultrapassam a definição dos currículos escolares e alcançam diretamente a formação dos professores responsáveis por sua mediação (APPLE, 1982). A LDB/96, em seu art. 13, atribui aos docentes o dever de participar da elaboração da proposta pedagógica e de zelar pela aprendizagem dos estudantes, deslocando a responsabilidade pela efetivação do currículo para a prática pedagógica cotidiana.

No caso dos pedagogos, essa responsabilidade assume especial relevância, pois são eles os primeiros responsáveis pela mediação sistemática dos conhecimentos históricos durante a Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental. Por essa razão, o art. 61, §1º, da LDB/96 estabelece que a formação dos profissionais da educação deve assegurar sólida formação básica, capaz de proporcionar o domínio dos fundamentos científicos e sociais das competências inerentes ao exercício profissional, articulando teoria e

prática. Interpretado à luz deste estudo, esse dispositivo significa que o pedagogo deve possuir formação consistente em História para garantir aos estudantes o exercício do direito aos saberes históricos desde os primeiros anos da escolarização.

Essa compreensão é reforçada pelo art. 62, §8º, da própria LDB, ao determinar que os currículos das licenciaturas tenham como referência a Base Nacional Comum Curricular, e pela Meta 15 do Plano Nacional de Educação (2014-2014) (BRASIL, 2014), que prevê a reforma dos cursos de Pedagogia e o fortalecimento da formação inicial e continuada dos profissionais da educação. A articulação entre essas normas evidencia que a qualidade do ensino de História depende diretamente da qualidade da formação oferecida pelas instituições de ensino superior.

Por fim, a efetivação desse direito demanda atuação coordenada entre União, estados e municípios, em regime de colaboração (art. 211 da CF/88), bem como financiamento compatível com padrões adequados de qualidade, materializados, entre outros instrumentos, pelo Custo Aluno-Qualidade (CAQ) (CARREIRA; PINTO, 2007). Dessa forma, a formação docente deixa de representar uma política acessória para constituir elemento essencial da garantia do direito aos saberes históricos. Sob a perspectiva do positivismo de combate, a concretização desse direito exige que a estrutura normativa seja acompanhada de políticas públicas capazes de assegurar ao pedagogo condições efetivas de apropriação dos conhecimentos históricos que mediará junto às crianças.

A BNCC E O DIREITO AOS SABERES HISTÓRICOS

A positivação do direito aos saberes históricos, analisada na seção anterior, exige mecanismos capazes de orientar sua implementação no cotidiano das instituições escolares. É nesse contexto que se insere a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), definida como "documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais" da Educação Básica (BRASIL, 2018, p. 7). Sua função não consiste em instituir novos direitos, mas em conferir densidade curricular às finalidades educacionais previstas na Constituição Federal de 1988 e na Lei de Diretrizes e Bases da

Educação Nacional, estabelecendo parâmetros para a organização dos currículos, da prática docente e da formação de professores.

Sob a perspectiva do positivismo de combate, a BNCC constitui importante instrumento de operacionalização curricular do direito à educação. Ao definir competências, habilidades, unidades temáticas e objetos de conhecimento, o documento traduz princípios jurídicos gerais em referenciais pedagógicos destinados a orientar os sistemas de ensino. A efetivação do direito aos saberes históricos, entretanto, não decorre automaticamente da existência da norma. Ela depende da mediação pedagógica realizada pelos professores, das condições institucionais de ensino e da formação inicial e continuada dos profissionais responsáveis pela implementação do currículo.

Nesse sentido, a análise da BNCC interessa a esta pesquisa porque permite identificar quais aprendizagens históricas o Estado brasileiro considera essenciais à formação das crianças nos anos iniciais do Ensino Fundamental e quais conhecimentos, competências e procedimentos passam a integrar o campo de atuação do pedagogo. Mais do que estabelecer conteúdos mínimos, a Base organiza um percurso progressivo de construção da consciência histórica, definindo direitos de aprendizagem que servirão de referência para a formação docente analisada na seção seguinte.

Ao apresentar os fundamentos do componente curricular História, a BNCC desloca o ensino da disciplina de uma perspectiva centrada na memorização de acontecimentos para uma concepção voltada ao desenvolvimento da autonomia intelectual, do pensamento crítico e da cidadania. O documento estabelece:

"Nesse contexto, um dos importantes objetivos de História no Ensino Fundamental é estimular a autonomia de pensamento e a capacidade de reconhecer que os indivíduos agem de acordo com a época e o lugar nos quais vivem, de forma a preservar ou transformar seus hábitos e condutas. A percepção de que existe uma grande diversidade de sujeitos e histórias estimula o pensamento crítico, a autonomia e a formação para a cidadania.

A busca de autonomia também exige reconhecimento das bases da epistemologia da História, a saber: a natureza compartilhada do sujeito e do objeto de conhecimento, o conceito de tempo histórico em seus diferentes ritmos

e durações, a concepção de documento como suporte das relações sociais, as várias linguagens por meio das quais o ser humano se apropria do mundo. Enfim, percepções capazes de responder aos desafios da prática historiadora presente dentro e fora da sala de aula." (BRASIL, 2018, p. 400-401).

Esse trecho constitui um dos principais fundamentos normativos da BNCC para o ensino de História. Ao vincular explicitamente autonomia, pensamento crítico e formação para a cidadania, o documento reafirma que a aprendizagem histórica não se restringe à aquisição de informações sobre o passado. O direito aos saberes históricos passa a compreender a capacidade de interpretar criticamente as ações humanas em seus contextos históricos, reconhecendo que indivíduos e coletividades produzem, preservam e transformam as formas de organização social em diferentes tempos e espaços.

Igualmente significativa é a vinculação estabelecida entre autonomia e epistemologia da História. A BNCC afirma que a formação histórica pressupõe a compreensão de categorias próprias da disciplina, como tempo histórico, documento, sujeito, objeto do conhecimento e diferentes linguagens de representação da experiência humana. O direito aos saberes históricos, portanto, não se limita ao acesso a conteúdos curriculares, mas envolve a apropriação dos procedimentos intelectuais por meio dos quais o conhecimento histórico é produzido, interpretado e permanentemente revisitado.

Essa orientação também fundamenta o tratamento conferido às histórias e culturas afro-brasileira, africana e indígena. Ao reconhecer a diversidade de sujeitos históricos como elemento constitutivo da formação cidadã (BRASIL, 2018, p. 401), a BNCC orienta práticas pedagógicas comprometidas com o enfrentamento de narrativas excludentes e com a valorização da pluralidade que caracteriza a formação histórica brasileira, em consonância com a Lei nº 11.645/2008 e com os princípios constitucionais da igualdade, da dignidade da pessoa humana e do pluralismo.

Os objetivos anteriormente apresentados encontram expressão metodológica naquilo que a BNCC denomina *atitude historiadora*. Ao introduzir o componente curricular História, o documento afirma que ensinar História implica desenvolver, em professores e estudantes, procedimentos próprios da

investigação histórica, compreendidos como condição para a construção do conhecimento. Segundo a BNCC:

A atitude historiadora envolve processos de identificação, comparação, contextualização, interpretação e análise de objetos, documentos, registros, vestígios e narrativas produzidos em diferentes tempos e espaços. (BRASIL, 2018, p. 398).

A centralidade atribuída a esses procedimentos demonstra que o ensino de História não deve restringir-se à transmissão de narrativas consolidadas, mas favorecer a investigação, a problematização e a interpretação crítica das evidências históricas. A aprendizagem desloca-se da memorização de respostas para a elaboração de perguntas, hipóteses e argumentos fundamentados.

Essa perspectiva é reforçada quando a BNCC afirma que o conhecimento histórico é sempre produzido a partir das questões formuladas no presente (BRASIL, 2018, p. 397). Não existem documentos naturalmente históricos; eles se tornam fontes quando interrogados à luz de problemas específicos. A compreensão dessa dinâmica permite ao estudante perceber que o conhecimento histórico resulta de processos interpretativos e não da simples reprodução de fatos.

Sob a perspectiva deste estudo, a atitude historiadora representa a principal orientação pedagógica da BNCC para a implementação do direito às aprendizagens históricas. Ao orientar o desenvolvimento de capacidades investigativas, interpretativas e argumentativas, o documento oferece referenciais para que a prática docente favoreça a construção progressiva da consciência histórica discutida na primeira seção deste artigo.

A operacionalização curricular do direito aos saberes históricos organiza-se, na BNCC, por meio de uma progressão contínua das aprendizagens ao longo dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Essa progressão acompanha o desenvolvimento infantil e amplia gradativamente os referenciais espaciais, temporais, sociais e culturais mobilizados pelas crianças.

Quadro 1 – Progressão dos conceitos estruturantes da formação histórica nos anos iniciais do Ensino Fundamental segundo a BNCC

Ano	Unidade temática (BNCC)	Conceitos estruturantes da formação histórica	Progressão da consciência histórica
1º ano	<i>Mundo pessoal: meu lugar no mundo</i>	Sujeito , identidade, pertencimento e alteridade	A criança inicia a constituição da consciência histórica ao reconhecer-se como sujeito, identificar pertencimentos familiares e escolares e compreender a existência do "Outro" como condição das relações sociais (BRASIL, 2018, p. 404).
2º ano	<i>A comunidade e seus registros</i>	Tempo histórico , memória, fontes, registros e patrimônio	A percepção do tempo deixa de ser apenas vivencial para incorporar diferentes formas de registro e preservação das experiências humanas, permitindo compreender que toda sociedade produz memórias e interpretações sobre seu passado (BRASIL, 2018, p. 406).
3º ano	<i>As pessoas e os grupos que compõem a cidade e o município</i>	Espaço , território, patrimônio, comunidade e relações sociais	A aprendizagem amplia-se para os espaços coletivos, permitindo compreender que cidades, territórios, patrimônios e formas de convivência são construções históricas produzidas pela ação humana (BRASIL, 2018, p. 408).
4º ano	<i>Transformações e permanências nas trajetórias dos grupos humanos</i>	Sociedade , cultura, mudança, permanência, migrações e formação do Brasil	O estudante passa a compreender processos históricos de maior complexidade, identificando continuidades, rupturas, deslocamentos populacionais e a participação de diferentes povos na constituição da sociedade brasileira (BRASIL, 2018, p. 410).
5º ano	<i>Povos e culturas: meu lugar no mundo e meu grupo social</i>	Diversidade , cidadania, direitos humanos, organização política e participação social	Consolida-se uma compreensão ampliada da sociedade, articulando diversidade cultural, formas de organização política, direitos humanos e cidadania, preparando o estudante para o aprofundamento conceitual característico dos anos finais do Ensino Fundamental (BRASIL, 2018, p. 412).

Fonte: Elaborado pelos autores com base na BNCC (BRASIL, 2018).

A progressão sintetizada no Quadro 1 evidencia que a BNCC organiza o ensino de História segundo uma lógica de crescente complexidade conceitual. Em vez de distribuir conteúdos cronologicamente, o documento estrutura um percurso de formação que amplia progressivamente as capacidades de

interpretação histórica das crianças, atribuindo ao pedagogo papel decisivo na mediação desse processo.

A organização curricular proposta pela BNCC atribui ao professor dos anos iniciais papel decisivo na implementação das aprendizagens históricas e reconhece que a transição para os anos finais do Ensino Fundamental exige articulação entre docentes generalistas e especialistas, de modo a assegurar continuidade às experiências educativas e evitar rupturas no percurso formativo (BRASIL, 2018, p. 53-59). Essa continuidade pressupõe que conceitos como identidade, alteridade, memória, temporalidade e pertencimento tenham sido trabalhados de forma consistente desde o início da escolarização.

A FORMAÇÃO INICIAL DO PEDAGOGO COMO GARANTIA DO DIREITO AOS SABERES HISTÓRICOS

A positivação do direito aos saberes históricos não se esgota no reconhecimento constitucional do direito à educação nem na definição das aprendizagens essenciais pela Base Nacional Comum Curricular. A efetivação desse direito pressupõe que os profissionais responsáveis por sua mediação disponham de formação científica, pedagógica e ética compatível com a complexidade das tarefas que lhes são atribuídas. Nesse sentido, a formação inicial do pedagogo deixa de constituir mera etapa de habilitação profissional para assumir a condição de formação para a efetivação do direito aos saberes históricos desde os anos iniciais do Ensino Fundamental.

Sob a perspectiva do positivismo de combate, as normas que disciplinam a formação docente não representam simples instrumentos administrativos voltados à organização dos cursos superiores. Elas integram o conjunto de mecanismos por meio dos quais o Estado busca concretizar o direito fundamental à educação, atribuindo às instituições formadoras a responsabilidade de preparar profissionais capazes de assegurar aprendizagens socialmente relevantes e comprometidas com a construção da cidadania democrática. A análise das Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia (Resolução CNE/CP nº 1/2006) (BRASIL, 2006), da Resolução CNE/CP nº 4/2024 (BRASIL, 2024) e do Decreto nº 12.456/2025 (BRASIL, 2025)

permite compreender como o ordenamento jurídico brasileiro transforma esse compromisso em deveres concretos dirigidos às instituições de ensino superior.

A Resolução CNE/CP nº 1/2006 estabelece que a docência constitui uma ação educativa intencional, fundamentada em conhecimentos científicos, culturais e pedagógicos, afastando concepções reducionistas que restringem o trabalho docente à transmissão de conteúdos. A identidade profissional do pedagogo passa a ser compreendida como resultado de uma formação capaz de articular teoria e prática, pesquisa e ensino, reflexão crítica e intervenção sobre a realidade educacional.

Essa compreensão adquire significado particular quando relacionada ao direito aos saberes históricos. Conforme demonstrado nas seções anteriores, a BNCC atribui ao pedagogo a responsabilidade de introduzir a criança na construção da consciência histórica por meio da compreensão das relações entre tempo, espaço, memória, identidade e cultura. A formação inicial transcende a finalidade exclusivamente profissionalizante e assume função pública, uma vez que a qualidade do ensino de História oferecido às crianças passa a depender diretamente da qualidade da formação proporcionada pelas instituições responsáveis pela licenciatura em Pedagogia.

Nesse sentido, o dever estatal de assegurar o direito à educação projeta-se sobre a própria organização dos cursos de formação docente. Não basta que o currículo da Educação Básica preveja aprendizagens relacionadas aos saberes históricos; torna-se indispensável que os cursos superiores preparem pedagogos capazes de compreender a natureza epistemológica da História, dominar seus fundamentos didáticos e desenvolver práticas pedagógicas coerentes com a formação da autonomia intelectual prevista pela BNCC.

A Resolução CNE/CP nº 4/2024 aprofunda significativamente essa compreensão ao redefinir o perfil do egresso dos cursos de licenciatura. Ao estabelecer as competências que devem caracterizar a formação inicial, a norma desloca o foco da mera aquisição de conteúdos para o domínio dos fundamentos epistemológicos dos conhecimentos que serão objeto de ensino. O futuro professor deve demonstrar conhecimento da organização epistemológica dos conceitos de sua área de atuação, compreender criticamente os marcos

normativos da Educação Básica e reconhecer como os contextos históricos influenciam a organização dos sistemas de ensino e das práticas educacionais.

Essa exigência possui implicações diretas para a formação do pedagogo responsável pelo ensino de História nos anos iniciais. A compreensão da historicidade da educação, da escola e das próprias políticas públicas deixa de representar conhecimento complementar para constituir elemento estruturante da identidade profissional docente. Ensinar História pressupõe compreender historicamente a educação, reconhecendo que currículos, instituições escolares e práticas pedagógicas são produtos de processos sociais, políticos e culturais permanentemente transformados.

Ao exigir que o egresso desenvolva postura investigativa, capacidade de interpretar problemas socioculturais complexos e compromisso com a construção de uma sociedade justa, democrática e igualitária, a Resolução aproxima a formação docente da própria concepção de atitude historiadora desenvolvida pela BNCC. Assim, o pedagogo deixa de ser concebido como simples executor de prescrições curriculares para assumir o papel de intelectual da educação, capaz de interpretar criticamente a realidade escolar e promover aprendizagens historicamente contextualizadas.

As competências previstas na Resolução CNE/CP nº 4/2024 evidenciam que a formação inicial deve assegurar muito mais do que o domínio de procedimentos pedagógicos gerais. Ao determinar que o futuro docente compreenda criticamente os contextos históricos, reconheça a diversidade cultural brasileira, desenvolva práticas voltadas ao enfrentamento do racismo e promova aprendizagens comprometidas com os direitos humanos, a norma incorpora os saberes históricos como dimensão constitutiva da profissionalidade docente.

Especial destaque merece a determinação de que o professor seja capaz de estruturar ações pedagógicas voltadas ao ensino das relações étnico-raciais e à apropriação dos conhecimentos relativos à história e cultura africana, afro-brasileira e dos povos originários do Brasil, articulando tais aprendizagens ao combate às diferentes formas de discriminação e à valorização da diversidade cultural. Trata-se de exigência que dialoga diretamente com a Lei nº 11.645/2008 (BRASIL, 2008) e com os fundamentos discutidos neste estudo, reafirmando que

o direito aos saberes históricos compreende também o acesso a narrativas historicamente invisibilizadas e à pluralidade de sujeitos que constituem a experiência brasileira.

Ao mesmo tempo, a Resolução determina que a formação inicial articule conhecimentos específicos, conhecimentos pedagógicos e fundamentos epistemológicos das diferentes áreas do conhecimento. No caso do ensino de História, essa articulação significa que o pedagogo deve compreender não apenas o conteúdo histórico, mas também os modos pelos quais esse conhecimento é produzido, validado e ensinado. A efetivação da atitude historiadora proposta pela BNCC depende precisamente dessa integração entre domínio epistemológico, competência didática e compreensão do desenvolvimento infantil. Essas exigências revelam que a formação histórica do pedagogo não constitui componente acessório da licenciatura, mas condição necessária para que o direito aos saberes históricos seja efetivamente assegurado às crianças desde o início de sua trajetória escolar.

A Resolução CNE/CP nº 4/2024 e o Decreto nº 12.456/2025 deslocam o debate da definição de competências individuais para as condições institucionais da formação docente. As normas atribuem às instituições de ensino superior a responsabilidade de organizar currículos integrados, fortalecer a articulação com a Educação Básica, assegurar práticas formativas consistentes e promover o desenvolvimento de materiais e metodologias compatíveis com a complexidade do trabalho docente.

Desse modo, a qualidade da formação deixa de ser compreendida como simples cumprimento de carga horária ou oferta de componentes curriculares isolados. O que se exige é um projeto formativo capaz de integrar conhecimentos específicos, fundamentos epistemológicos, práticas pedagógicas, investigação científica e compromisso com os direitos humanos, criando as condições necessárias para a efetivação do direito aos saberes históricos.

A leitura integrada das Diretrizes Curriculares demonstra que a formação inicial do pedagogo exige muito mais do que domínio de procedimentos didáticos. O ordenamento jurídico passa a exigir formação epistemológica consistente, compreensão histórica da educação, capacidade investigativa, compromisso com os direitos humanos e articulação entre teoria e prática. Tais

exigências representam pressupostos para a efetivação do direito aos saberes históricos desde os anos iniciais da escolarização.

Resta verificar, contudo, em que medida essas exigências normativas encontram correspondência nos currículos efetivamente ofertados pelas instituições formadoras. É precisamente essa aproximação entre a normatividade e a realidade dos cursos de Pedagogia que orienta a seção seguinte, dedicada à análise dos Projetos Pedagógicos de Curso e das matrizes curriculares da USP, da UNESP e da UNICAMP.

A FORMAÇÃO EM HISTÓRIA NOS CURSOS DE PEDAGOGIA: UMA ANÁLISE DA ORGANIZAÇÃO CURRICULAR EM UNIVERSIDADES PÚBLICAS PAULISTAS

A efetivação do direito aos saberes históricos depende não apenas de sua positivação no ordenamento jurídico, mas também da formação inicial dos professores responsáveis por sua mediação nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Se as normas nacionais atribuem ao pedagogo a responsabilidade pela construção da consciência histórica das crianças, torna-se necessário investigar como essa exigência se materializa nos currículos das instituições formadoras. Com esse propósito, analisaram-se os Projetos Pedagógicos de Curso, as matrizes curriculares, as ementas e as referências bibliográficas das disciplinas relacionadas ao ensino de História em três universidades públicas paulistas, USP (Ribeirão Preto), UNESP (Marília) e UNICAMP (Campinas). Embora a amostra não tenha pretensão de representatividade nacional, sua relevância decorre da reconhecida excelência acadêmica dessas instituições e de sua influência histórica na formação de pedagogos, permitindo identificar tendências acerca da incorporação do direito aos saberes históricos nos currículos de licenciatura em Pedagogia.

No curso de Pedagogia da **USP/Ribeirão Preto**, o ensino de História está organizado na disciplina *Metodologia do Ensino de História e Geografia*, com carga horária de 60 horas, das quais 20 correspondem à Prática como Componente Curricular, inserida em uma matriz curricular de 3.270 horas e sem exigência de pré-requisitos. A organização da disciplina evidencia a opção por

uma abordagem interdisciplinar entre História e Geografia, característica recorrente na formação do professor generalista.

A ementa propõe o estudo de temas como "espaço e tempo como categorias teóricas da Geografia e da História Escolar; o cotidiano e o espaço no ensino de Geografia e História; constituição do povo brasileiro na perspectiva do ensino de História e Geografia para Educação Infantil e Ensino Fundamental" (USP, 2026a). Trata-se de um conjunto de conteúdos que articula fundamentos epistemológicos, conteúdos escolares e metodologias de ensino em um único componente curricular.

A bibliografia privilegia obras voltadas ao ensino de História e à didática da disciplina, contemplando autores como Luís Fernando Cerri, Leandro Karnal e Jaime Pinsky, além da própria BNCC. Embora consistente em relação aos objetivos da disciplina, observa-se espaço para ampliação dos referenciais ligados à epistemologia e à teoria da História, considerando a amplitude dos conteúdos previstos.

Sob a perspectiva deste estudo, a principal tensão observada não reside na qualidade da proposta curricular, mas na relação entre sua abrangência e a carga horária disponível. A disciplina procura contemplar dimensões conceituais, metodológicas e legais do ensino de História, mas a concentração desses objetivos em apenas sessenta horas evidencia os limites impostos à formação histórica do pedagogo.

Na **UNESP/Marília**, a formação histórica do pedagogo concentra-se na disciplina *Conteúdo, Metodologia e Prática de Ensino: História e Geografia*, com carga horária de 75 horas, inserida em uma matriz curricular de 3.360 horas.

A ementa enfatiza a reflexão sobre as concepções de História e Geografia, privilegiando categorias como tempo, espaço, trabalho, relações sociais e sujeito histórico. Também propõe a discussão de procedimentos metodológicos que possibilitem ao futuro professor compreender a realidade social e sua própria condição de sujeito histórico (SÃO PAULO, 2018).

A bibliografia reúne autores consolidados do campo do ensino de História, como Jaime Pinsky, Leandro Karnal, Selva Guimarães, Carlos Guilherme Mota e Heloísa Penteado, além de referências importantes da Geografia escolar. Contudo, observa-se predominância de obras vinculadas aos Parâmetros

Curriculares Nacionais, indicando oportunidade para maior aproximação com os referenciais produzidos após a implementação da BNCC e com debates contemporâneos da teoria da História.

A proposta curricular demonstra sólida preocupação com os fundamentos didáticos do ensino de História e com a formação crítica do futuro professor. Entretanto, a complexidade dos conteúdos previstos, aliada ao tempo disponível para seu desenvolvimento, suscita questionamentos semelhantes aos observados na USP quanto à suficiência da formação histórica oferecida em um único componente curricular.

Na **UNICAMP/Campinas**, a formação em História ocorre na disciplina *Escola e Conhecimento de História e Geografia*, com carga horária de 75 horas, inserida em uma matriz curricular de 3.735 horas.

Sua ementa propõe o estudo das categorias tempo e espaço como produções socioculturais inscritas nas culturas escolares, aprofundando essas discussões a partir dos conteúdos desenvolvidos nos anos iniciais do Ensino Fundamental (UNICAMP, 2026). A abordagem evidencia preocupação em compreender o conhecimento histórico para além de sua dimensão metodológica, aproximando-o de seus fundamentos epistemológicos.

A bibliografia diferencia-se pela presença de autores clássicos do ensino de História, como Ernesta Zamboni, Circe Bittencourt e Selva Guimarães, articulados a referenciais oriundos da historiografia contemporânea e da Escola dos Annales. Essa composição amplia o diálogo entre a ciência histórica e sua transposição para o contexto escolar.

Entre as três instituições analisadas, a UNICAMP apresenta a maior densidade historiográfica em sua proposta curricular. Ainda assim, permanece a limitação comum aos demais cursos: a concentração da formação histórica do pedagogo em uma única disciplina de setenta e cinco horas, circunstância que restringe o aprofundamento de conteúdos cuja complexidade extrapola o domínio metodológico do ensino de História.

A análise comparativa dos currículos evidencia significativa convergência entre as três instituições quanto ao reconhecimento da importância do ensino de História na formação do pedagogo. Embora organizadas a partir de concepções pedagógicas distintas, USP, UNESP e UNICAMP contemplam componentes

curriculares específicos destinados ao ensino de História, articulando fundamentos epistemológicos, metodológicos e didáticos indispensáveis à atuação do professor dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Também se observa coerência entre as ementas analisadas e as finalidades atribuídas ao ensino de História pela Constituição Federal, pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e pela Base Nacional Comum Curricular. Em diferentes graus, as três propostas curriculares contemplam categorias estruturantes da aprendizagem histórica, como temporalidade, espaço, memória, identidade, diversidade, patrimônio cultural e cidadania, indicando preocupação com a formação de professores capazes de desenvolver a autonomia intelectual e a consciência histórica dos estudantes. Desse modo, evidencia-se uma assimetria entre a densidade das competências atribuídas ao pedagogo pelas normas nacionais e o espaço curricular efetivamente reservado à sua formação para o ensino de História.

As diferenças concentram-se sobretudo nas ênfases formativas adotadas por cada instituição. Enquanto a USP apresenta maior aproximação com as discussões sobre educação antirracista e diversidade étnico-racial, a UNESP privilegia os fundamentos didáticos do ensino e a compreensão da historicidade do sujeito. Já a UNICAMP distingue-se pelo diálogo mais intenso com a historiografia contemporânea e com os fundamentos epistemológicos da ciência histórica. Esses resultados podem ser sintetizados conforme o Quadro 2.

Quadro 2 – Síntese comparativa da organização curricular das disciplinas de História nos cursos de Pedagogia analisados

Critério	USP/Ribeirão Preto	UNESP/Marília	UNICAMP/Campinas
Disciplina	Metodologia do Ensino de História e Geografia	Conteúdo, Metodologia e Prática de Ensino: História e Geografia	Escola e Conhecimento de História e Geografia
Carga horária	60 h	75 h	75 h
Organização curricular	História e Geografia integradas	História e Geografia integradas	História e Geografia integradas
Ênfase da ementa	Tempo, espaço, conhecimento histórico escolar, diversidade e relações étnico-raciais	Tempo, espaço, trabalho, relações sociais e sujeito histórico	Tempo e espaço como construções socioculturais e conhecimento histórico

Fonte: Elaborado pelo autor com base na análise das matrizes curriculares e ementas das disciplinas de História dos cursos de Pedagogia analisados (SÃO PAULO, 2018; UNESP, 2026; UNICAMP, 2019, 2026; USP, 2026a, 2026b).

A leitura comparativa permite identificar que as três universidades respondem, em linhas gerais, às exigências estabelecidas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação docente e pela BNCC. Entretanto, a investigação documental também evidencia limites comuns. Apesar das diferenças de enfoque entre os cursos, a análise documental evidencia dois desafios comuns: a concentração da formação histórica em um único componente curricular, com carga horária reduzida, e a necessidade de atualização permanente dos currículos frente às recentes mudanças nas Diretrizes Curriculares Nacionais e na BNCC. Tais aspectos revelam uma tensão entre as elevadas expectativas normativas atribuídas ao pedagogo e o espaço efetivamente destinado à formação para o ensino de História.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A investigação realizada nas três principais universidades públicas paulistas, USP (Ribeirão Preto), UNESP (Marília) e UNICAMP (Campinas), fornece a evidência empírica necessária para tensionar o horizonte normativo do direito aos saberes históricos. Identificou-se que, embora essas instituições busquem cumprir o requisito de uma "sólida formação básica" previsto no Art. 61 da LDB, a materialização desse direito enfrenta um obstáculo concreto: a reduzida carga horária, que oscila entre 60 e 75 horas totais. A frequente aglutinação de História e Geografia em disciplinas únicas revela uma tendência à fragmentação das especificidades epistemológicas de cada campo, o que pode comprometer a profundidade da mediação pedagógica nos anos iniciais.

Essa fragilidade na formação inicial do pedagogo repercute diretamente na garantia do direito público subjetivo do estudante. A "atitude historiadora" proposta pela BNCC e a construção do raciocínio temporal não são processos automáticos, exigem do professor generalista um domínio seguro dos fundamentos da ciência histórica para que ele atue como o primeiro mediador da consciência histórica da criança. Quando o tempo de formação é exíguo e as

ementas se distanciam dos saberes sistematizados mais atualizados, corre-se o risco de a História ser reduzida a um componente acessório da alfabetização, fomentando, em última instância, lacunas na formação para a cidadania que fragilizam o pensamento crítico diante de discursos anacrônicos na atualidade.

Portanto, a efetivação do direito aos saberes históricos pressupõe uma articulação permanente entre a formação do pedagogo e a do professor licenciado em História. Conforme sinalizado pela BNCC (2018), a transição entre os anos iniciais e finais do Ensino Fundamental é um momento crítico em que os alunos frequentemente se ressentem da mudança do docente generalista para o especialista. Somente uma base sólida, construída na infância, permite que as aprendizagens sejam ressignificadas com maior complexidade na etapa subsequente, evitando rupturas no percurso formativo.

Sob a perspectiva do positivismo de combate, o ordenamento jurídico brasileiro oferece fundamentos normativos consistentes para a construção de uma educação historicamente comprometida com a emancipação intelectual e com a formação democrática. A efetivação desse potencial, contudo, depende do fortalecimento da formação inicial dos pedagogos e da permanente atualização dos currículos das licenciaturas. O ensino de História nos anos iniciais não é apenas uma questão didático-pedagógica; ele constitui uma dimensão do direito fundamental à educação. Consequentemente, a formação histórica do pedagogo deixa de ser mera escolha curricular e passa a representar uma exigência jurídica decorrente desse direito.

Embora este estudo tenha privilegiado a análise da exegese normativa e da organização curricular, vislumbra-se a necessidade de futuras investigações que ampliem este campo para além da dimensão documental. É premente examinar a implementação efetiva das propostas pedagógicas nos cursos de Pedagogia e os múltiplos fatores institucionais que tensionam a formação do professor para o ensino de História, incluindo a avaliação dos impactos de políticas públicas de formação continuada, a exemplo do PNAIC (PIRES; SCHNECKENBERG, 2018). Sugere-se, ainda, o desenvolvimento de pesquisas empíricas no *chão da escola*, capazes de captar como a *atitude historiadora* se materializa no cotidiano por meio de formações em atividades extraclasse e da atuação da coordenação pedagógica. Tais estudos serão fundamentais para

compreender se a mediação do saber histórico está de fato ocorrendo como uma prática social emancipatória ou se permanece restrita aos limites burocráticos dos currículos, fortalecendo, assim, a luta pela plena efetivação do direito à educação histórica desde a infância.

REFERÊNCIAS

AGOSTINHO, Santo. *Confissões*: Livros VII, X e XI. Tradução: Arnaldo do Espírito Santo, João Beato e Maria Cristina Castro-Maia de Sousa Pimentel. Lisboa: IN-CM, 2001.

APPLE, Michael W. *Ideologia e currículo*. São Paulo: Ed. Brasiliense, 1982.

ASSIS, G. A. de; RUCKSTADTER, V. C. M.; NODA, M. Ensino de História na formação das crianças dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental: desafios e possibilidades. *Revista HISTEDBR On-line*, Campinas, SP, v. 22, p. 1-15, 2022. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8666523>. Acesso em: 4 maio. 2022.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. *Ensino de História: fundamentos e métodos*. São Paulo: Cortez, 2018.

BOBBIO, Norberto. *A era dos direitos*. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.

BRASIL. [Constituição (1988)]. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 15 jul. 2026.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. *Parecer CNE/CEB nº 11/2010, aprovado em 7 de julho de 2010*. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. Brasília, DF: CNE, 2010. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/pdf/pareceres-do-cne/ceb/2010/pceb011_10.pdf. Acesso em: 15 jul. 2026.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. *Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006*. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Brasília, DF: CNE, 2006. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/pdf/resolucoes-do-cne/cp/2006/rcp01_06.pdf. Acesso em: 15 jul. 2026.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. *Resolução CNE/CP nº 4, de 29 de maio de 2024*. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica. Brasília, DF: CNE, 2024. Disponível em:

https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/pdf/resolucoes-do-cne/cp/2024/rcp004_24.pdf. Acesso em: 15 jul. 2026.

BRASIL. *Decreto nº 12.456, de 19 de maio de 2025*. Dispõe sobre a oferta de educação a distância por instituições de educação superior em cursos de graduação e altera o Decreto nº 9.235, de 15 de dezembro de 2017. Brasília, DF: Presidência da República, 2025. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2025/decreto/d12456.htm. Acesso em: 15 jul. 2026.

BRASIL. *Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008*. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Brasília, DF: Presidência da República, 2008. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm. Acesso em: 15 jul. 2026.

BRASIL. *Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014*. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2014. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 15 jul. 2026.

BRASIL. *Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990*. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 1990. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 15 jul. 2026.

BRASIL. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 15 jul. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: <https://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 17 jul. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: https://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 15 jul. 2026.

CARREIRA, Denise; PINTO, José Marcelino Rezende. *Custo aluno-qualidade inicial: rumo à educação pública de qualidade no Brasil*. São Paulo: Global: Campanha Nacional pelo Direito à Educação, 2007.

CARVALHO, Ramires S. T.; DAVID, Alessandra. Um estudo sobre a disciplina, conteúdos e metodologias do ensino de história na formação do pedagogo. *Plures Humanidades*, Ribeirão Preto, v. 18, n. 1, p. 13-32, 2017. Disponível em:

<http://seer.mouralacerda.edu.br/index.php/plures/article/view/344>. Acesso em: 15 jul. 2026.

CERRI, Luis Fernando. *Ensino de história e consciência histórica*. Rio de Janeiro: FGV, 2011.

COMPARATO, Fábio Konder. *A afirmação histórica dos direitos humanos*. 7. ed. São Paulo: Saraiva, 2010.

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler*. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

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

LIBÂNEO, José Carlos. *Organização e gestão da escola: teoria e prática*. São Paulo: Heccus Editora, 2013.

LÖSCH, S.; RAMBO, C. A.; FERREIRA, J. L. A pesquisa exploratória na abordagem qualitativa em educação. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, Araraquara, v. 18, n. 00, p. e023141, 2023. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/17958>. Acesso em: 15 jul. 2026.

PARO, Vitor Henrique. *Administração escolar: introdução crítica*. São Paulo: Cortez, 2003.

PATTO, Maria Helena Souza. *A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia*. São Paulo: Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, 2022.

PIAGET, Jean. *A epistemologia genética*. São Paulo: Abril Cultural, 1983.

PIAGET, Jean. *O juízo moral na infância*. São Paulo: Summus Editorial, 1994.

PIAGET, Jean. *O nascimento da inteligência na infância*. Rio de Janeiro: LTC, 2008.

PIAGET, Jean. *Seis estudos de psicologia*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1999.

PIRES, Andréa de Paula; SCHNECKENBERG, Marisa. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa - PNAIC: a formação continuada na prática dos professores alfabetizadores. *Práxis Educativa*, Ponta Grossa, v. 13, n. 2, p. 445-462, maio/ago. 2018. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/10200/209209213105>. Acesso em: 15 jul. 2026.

RAVITCH, Diane. *Vida e morte do grande sistema escolar americano*. Porto Alegre: Ed. Sulina, 2011.

RÜSEN, Jörn. *História viva: teoria da história*. Brasília: Editora UnB, 2010.

RÜSEN, Jörn. *Razão histórica: teoria da história*. Brasília: Editora UnB, 2001.

SÃO PAULO. Conselho Estadual de Educação. *Processo 768512/2018 (Proc. CEE nº 520/2001)*. Renovação do Reconhecimento com Adequação Curricular à Deliberação CEE nº 154/2017 do Curso de Licenciatura em Pedagogia. São Paulo: CEE/SP, 2018. Disponível em: <https://www.ceesp.sp.gov.br/wp-content/uploads/2024/11/768512-18-par-300-18-retificado-planilha.pdf>. Acesso em: 1 jul. 2026.

SAVIANI, Dermeval. *História das ideias pedagógicas no Brasil*. 4. ed. Campinas: Autores Associados, 2013.

SOUSA JUNIOR, José Geraldo de. O Direito Achado na Rua: condições sociais e fundamentos teóricos. *Revista Direito e Práxis*, Rio de Janeiro, v. 10, n. 4, p. 2776-2817, 2019.

TORVISO NETO, Roberto. *O cosmopolitismo helenístico: origens e interpretações possíveis*. Dissertação (Mestrado em Filosofia), Instituto de Ciências Humanas e Filosofia, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2018.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas, 1987.

UNESP. Universidade Estadual Paulista. *Grade Curricular: Pedagogia (Marília)*. Marília: UNESP, 2026. Disponível em: <http://www.marilia.unesp.br/Home/Graduacao/Pedagogia/grade.pdf>. Acesso em: 1 jul. 2026.

UNICAMP. Universidade Estadual de Campinas. *EP472 - Escola e Conhecimento de História e Geografia*. Campinas: Faculdade de Educação, 2026. Disponível em: <https://www.dac.unicamp.br/sistemas/catalogos/grad/catalogo2026/disciplinas/ep.html#disc-ep472>. Acesso em: 1 jul. 2026.

UNICAMP. Universidade Estadual de Campinas. *Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia - Licenciatura*. Campinas: Faculdade de Educação, 2019. Disponível em: https://multisite.unicamp.br/wp-content/uploads/sites/66/2025/04/projeto_pedagogico_pedagogia_-_catalogo_2019_0.pdf. Acesso em: 1 jul. 2026.

USP. Universidade de São Paulo. *Disciplina: 5961026 - Metodologia do Ensino de História e Geografia*. Ribeirão Preto: USP, 2026a. Disponível em: <https://uspdigital.usp.br/jupiterweb/obterDisciplina?sgldis=5961026&codcur=59052&codhab=4>. Acesso em: 1 jul. 2026.

USP. Universidade de São Paulo. *Grade Curricular: Licenciatura em Pedagogia (Ribeirão Preto)*. Ribeirão Preto: USP, 2026b. Disponível em:

<https://uspdigital.usp.br/jupiterweb/listarGradeCurricular?codcg=59&codcur=59052&codhab=4&tipo=N>. Acesso em: 1 jul. 2026.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Ed. Ridendo Castigat Mores, 2001.

