



PROF HISTÓRIA
MESTRADO PROFISSIONAL
EM ENSINO DE HISTÓRIA

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO

SUMARA DE FÁTIMA FERREIRA DOS SANTOS MARTOS RAMOS

**ENSINO DOS CONHECIMENTOS HISTÓRICOS NA EDUCAÇÃO
INFANTIL: UMA ANÁLISE DA PROPOSTA CURRICULAR DA REDE
MUNICIPAL DO RECIFE**

**RECIFE
2025**

SUMARA DE FÁTIMA FERREIRA DOS SANTOS MARTOS RAMOS

**ENSINO DOS CONHECIMENTOS HISTÓRICOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL:
UMA ANÁLISE DA PROPOSTA CURRICULAR DA REDE MUNICIPAL DO
RECIFE**

Dissertação apresentada ao programa nacional de Mestrado Profissional em Ensino de História – ProfHistória, da Universidade de Federal de Pernambuco, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Ensino de História.

Área de concentração: Ensino de História.

Linha de Pesquisa: Saberes Históricos no Espaço Escolar.

Orientadora: Profa. Dra. Roseane Maria de Amorim

**RECIFE
2025**

FICHA CATALOGRÁFICA

.Catalogação de Publicação na Fonte. UFPE - Biblioteca Central

Ramos, Sumara de Fátima Ferreira Dos Santos Martos.

Ensino dos conhecimentos históricos na Educação Infantil: uma análise da proposta curricular da Rede Municipal do Recife / Sumara de Fátima Ferreira Dos Santos Martos Ramos. - Recife, 2025.

148f.: il.

Dissertação (Mestrado)- Universidade Federal de Pernambuco, Centro de Filosofia e Ciências Humanas- CFCH, 2025, ProfHistória.

Orientação: Roseane Maria de Amorim.

1. Ensino de História; 2. Educação Infantil; 3. Conhecimentos históricos na Educação Infantil. I. Amorim, Roseane Maria de. II. Título.

UFPE-Biblioteca Central

FOLHA DE APROVAÇÃO

ENSINO DOS CONHECIMENTOS HISTÓRICOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA ANÁLISE DA PROPOSTA CURRICULAR DA REDE MUNICIPAL DO RECIFE

Aprovada em: ____/____/____.

BANCA EXAMINADORA

■

Profa. Dra. Roseane Maria de Amorim
Universidade Federal da Paraíba (Orientadora)

■

Profa. Dra. Eleta de Carvalho Freire
Universidade Federal de Pernambuco (Examinadora Interna)

■

Profa. Dra. Itacyara Viana Miranda
Universidade Federal da Paraíba (Examinadora Externa)

Dedico este trabalho à minha mãe, Teresinha Ferreira dos Santos, que me deixou à chamado do Pai, em minha mais tenra idade, mas seus ensinamentos permaneceram em minha alma pelos vinte e cinco anos que se seguiram após sua partida. Sua sabedoria, não apenas como Socióloga, mas como ser humano, me mostrou o verdadeiro amor ao próximo e a necessidade de uma consciência política, social e cultural para a construção de um mundo melhor. Exemplo de filha, irmã, mãe solo e mulher, foi e será eternamente minha mentora, me norteando com senso de justiça e honestidade.

Dedico também à minha filha, Laís Maria, que em sua flor da idade, é exemplo de graça, sabedoria inocente que irradia luz, força coragem e vida. Ela é o melhor de mim. Ela é a minha luz.

A alegria, o amor à vida, a ternura e o esplendor de ambas permanecem e permanecerão vivos em mim.

Elas são a minha História.

AGRADECIMENTOS

Compartilho a realização desse sonho em forma de agradecimentos, primeiramente à Nosso Senhor Jesus Cristo que vem me iluminando, protegendo e concedendo a graça de estar com saúde a cada dia e à Nossa Senhora, em especial Nossa Senhora de Fátima, que me cobre com seu Manto Sagrado, desde o meu nascimento, explicando assim o meu “Sumara de Fátima” em gratidão a um milagre de vida solicitado por minha mãe. Desde então, Ela nunca me abandonou, intercedendo por mim nas horas mais felizes e mais difíceis.

Toda gratidão à minha mãe, mulher que me trouxe à vida com todo seu amor, o meu nascimento como filha, foi o dela como mãe, e ela foi a melhor! Passei apenas 20 anos ao seu lado, ela seguiu para a eternidade há 25 anos deixando muitas saudades e seu belíssimo legado. Mas esses poucos anos juntas foram suficientes para construir quem sou hoje, tive uma infância maravilhosa, cercada de muito afeto e aprendizado. Através de minha admiração por ela conheci a força de mãe e mulher solo, honestidade, consciência social, humana e de amor para com os (as) que me cercam e os (as) que também estão distantes, mesmo desconhecidos (as), nesse mundo de muita beleza, mas também de muitas injustiças. Ela viverá em mim para sempre.

Gratidão pela existência de minha filha Laís Maria, de apenas 17 anos, que sem saber, transmite desde o nosso encontro Terreno, força para encarar as batalhas de cada dia resultando em conquistas, como essa que aqui explano. Ela é a minha continuação na melhor versão possível, o meu amor mais puro, a minha descoberta como mãe. Eu a amo com todo o amor que há nessa vida, sem esperar nada em troca, apenas amo.

Agradeço à todas as mulheres fortes da minha família, com as quais aprendi o significado de força feminina e do nosso sagrado, cada uma com sua formosura, inteligência e experiência de vida, com ênfase para Tia Carminha, com toda sua graça e sabedoria e Regina Ferreira, forte, inteligente, sábia, o amor em pessoa, espero também encontrá-la junto com minha mãe na eternidade. Já Tia Carminha, conto com sua presença terrena por muitos anos.

Aos meus amigos e amigas de infância e adolescência por terem me apresentado o melhor lado da vida; Lilian Onuki, Tatiana Onuki, Graziano Duarte, Everson Duarte, Jenny Tilmann, Diógenes Tilmann e Tatiane Fico, todos e todas moram em outros estados, mas estão e estarão presentes nas minhas melhores memórias e nos meus melhores pensamentos. Em

especial Lilian Onuki e Tatiane Fico, irmãs de alma, com quem compartilho minhas dores e alegrias frequentemente, pois a distância geográfica não nos separou.

Dentre tantas primas, Fan Su, Luciana Constantino e Flávia Carvalho, muito mais que primas, são amigas, parceiras e meus amores.

Ao pai da minha filha José Ramos, por nossa trajetória de lutas e glórias durante os vinte anos que passamos juntos, por sua amizade genuína que permanece e acredito que continuará até o fim de nossas vidas e por ter me “dado” o maior presente do mundo, Laís Maria.

Ao meu amigo de longa data, Rinaldo Neto, que durante os bons e maus momentos ajudou na construção e descoberta da mulher forte que tento ser, capaz de superar inúmeros desafios externos e internos.

Agradeço a todos os amigos e amigas que fiz no ProfHistória, compartilhando conhecimentos, risos, afetos e encorajamento. Em Especial Betânia Moura e Gabrielle Demanni, parceiras, amigas, confidentes e fontes de apoio mútuo durante essa jornada incrível que foi a vivência desse mestrado.

Às honrosas Professoras do Município do Recife e demais profissionais de diversos segmentos da Creche em que trabalho, por todo o encorajamento e “torcida”. Especialmente à Débora Rocha e Mirtes Ramos.

Meus eternos agradecimentos a todas as Professoras e Professores do ProfHistória que compartilharam seus conhecimentos, transformando nossas visões de mundo, com muita leveza, gracejos e comprometimento.

Meu agradecimento especial à Professora Dra. Eleta Carvalho, minha fonte de inspiração para a docência desde a graduação, que fez aguçar ainda mais a minha paixão pelo ensino dos conhecimentos históricos em suas aulas e em nossas conversas. É realmente uma mulher encantadora, linda em todos os sentidos, minha eterna admiração.

E por fim, todo o meu respeito e gratidão, que em mil palavras não conseguirei expressar esse sentimento pela Professora Dra. Roseane Amorim, mulher forte, inteligente, que com toda sua sabedoria holística, força, doçura, responsabilidade, comprometimento e

paciência segurou minha mão nessa jornada, tal qual uma doula que auxilia da forma mais humanizada possível uma futura mãe ao seu parto. Sim, é assim que vejo e sinto o processo de construção e finalização dessa dissertação, como uma gestação, sendo acompanhada passo a passo, com as devidas orientações para que o parto ocorra de forma tranquila, e que o nascimento dessa filha, seja cercado de amor e realização plena.

Meus mais profundos, sinceros e eternos agradecimentos, querida Professora Roseane, só tenho flores para jogar em cada passo que a senhora der.

Não consegui escrever essas palavras sem deixarem lágrimas rolares pelo meu rosto... Esses são os meus mais puros e singelos sentimentos de gratidão a todas e todos que fizeram parte desse lindo caminhar.

Quase uma dedicatória

Para os que sonham,

Pois, sem esperança, a vida não existe...

Para os que olham o horizonte,
Pois, sem futuro, não há aprendizagem...

Para os que acreditam,
Pois, sem fé, não há construção...

Para os que semeiam,
Pois, sem plantação, nada vai brotar...

Para os que trabalham,
Pois, só se descansa depois da criação...

Para os que lutam por uma escola-cidadã
Pois, sem educação, fica distante o amanhã...

Para os despossuídos e plebeus,
Pois, sem eles, como entender a riqueza de Deus?

Prof. Moacir Alves Carneiro

LISTA DE SIGLAS

ADI	Auxiliar de Desenvolvimento Infantil
BNCC	Base Nacional Curricular Comum
BR	Brasil
CEEL	Centro de Estudos em Educação e Linguagem
CEMEI	Centro Municipal de Educação Infantil
CNE	Conselho Nacional de Educação
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
DGE	Diretoria Geral de Ensino
DGPE	Diretoria Geral de Programas Especiais
EB	Educação Básica
EI	Educação Infantil
GOM	Grupo Ocupacional do Magistério
GT	Grupo de Trabalho
LDBN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação e Cultura
MP	Medida Provisória
NEPHEPE	Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre História da Educação e Ensino de História em Pernambuco
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PE	Pernambuco
PNE	Plano Nacional de Educação
PNQEI	Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil
PRMR	Proposta da Rede Municipal do Recife
PROFHISTÓRIA	Mestrado Profissional em Ensino de História
REMER	Rede Municipal de Ensino do Recife
RCNEI	Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco
UFRPE	Universidade Federal Rural de Pernambuco
UPE	Universidade de Pernambuco

RESUMO

Essa pesquisa é resultado do mestrado profissional em História da Universidade Federal de Pernambuco e analisa a forma como os conhecimentos históricos são trabalhados na Educação Infantil na Rede Municipal de Ensino do Recife (RMER) através do referencial curricular organizado para esta etapa da Educação Básica. Além disso, as datas comemorativas são utilizadas como fator demarcador do Ensino de História na Educação Infantil, o que consideramos ser um fator limitante para a aprendizagem das crianças. Compreendendo que a criança é um ser ativo que produz cultura e conhecimento, elaboramos como pergunta principal a seguinte indagação: Quais são os conhecimentos históricos expressos no documento curricular da Educação Infantil na Rede Municipal do Ensino de Recife? O objetivo geral da pesquisa é analisar de que maneira os conhecimentos históricos estão expressos no documento curricular da Educação Infantil na Rede Municipal de Ensino do Recife. Como objetivos específicos temos: a) analisar alguns aspectos referentes à história da Educação Infantil no Brasil; b) Discutir os processos de ensino e aprendizagem dos conhecimentos históricos na Educação Infantil; c) Analisar o currículo da Rede Municipal de Ensino do Recife ao que tange aos conhecimentos históricos na Educação Infantil d) Apresentar como produto uma proposta de sequência didática para ser utilizada por professoras e professores da Educação Infantil da Rede de Ensino do Recife sobre o ensino dos conhecimentos históricos nesta etapa da educação básica. A pesquisa está ancorada numa abordagem qualitativa como sinalizam Minayo (2002) e Franco (2021). Trata-se de uma pesquisa documental, cujos dados serão analisados por meio da análise de conteúdo (Bardin, 1977), tendo como *locus* o documento/caderno denominado, “Política Curricular da Rede Municipal de Ensino do Recife” (2015) voltado para a Educação Infantil. Como resultado da pesquisa verificamos que a Rede Municipal do Recife propõe para a educação infantil saberes históricos a serem trabalhados com as crianças rompendo com a lógica do trabalho com datas comemorativas.

Palavras-chave: Ensino de História. Educação Infantil. Conhecimentos históricos na Educação Infantil.

ABSTRACT

This research is a result of the professional master's degree in History from the Universidade Federal de Pernambuco and analyzes how historical knowledge is worked in Early Childhood Education at the Rede Municipal de Ensino do Recife (RMER) through the curricular framework organized for this stage of Basic Education. In addition, the commemorative dates are used as a demarcating factor of History Teaching in Early Childhood Education which we consider to be a limiting factor for children's learning. Understanding that the child is an active being that produces culture and knowledge, we elaborate as a main question the following inquiry: What are the historical knowledge expressed in the curricular document of Early Childhood Education in the Municipal School Network of Recife? The general objective of the research is to analyze how the historical knowledge are expressed in the curricular document of Early Childhood Education in the Municipal Network of Education of Recife. As specific objectives we have: a) analyze some aspects related to the history of Early Childhood Education in Brazil; b) Discuss the processes of teaching and learning of historical knowledge in Early Childhood Education; c) Analyze the curriculum of the Municipal Network of Education of Recife regarding historical knowledge in Early Childhood Education d) Present as a product a proposal for didactic sequence to be used by teachers of Early Childhood Education of Recife on teaching of historical knowledge at this stage of basic education. The research is anchored in a qualitative approach as indicated by Minayo (2002) and Franco (2021). It is a documentary research, whose data will be analyzed through content analysis (Bardin, 1977), having as locus the document/ notebook called "Curricular Policy of the Municipal School Network of Recife" (2015) focused on early childhood education. As a result of the research we verified that the Municipal Network of Recife proposes for children's education historical knowledge to be worked with children breaking with the logic of work with commemorative dates.

Keywords: History Teaching. Early Childhood Education. Historical Knowledge in Early Childhood Education.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	13
2	EDUCAÇÃO INFANTIL E CONCEPÇÃO DE INFÂNCIA	26
2.1	Currículo e Infância: o movimento das propostas e referenciais curriculares	33
2.2	Discutindo o conceito de Educação Infantil	47
2.3	Os saberes históricos na Educação Infantil	52
3	A EDUCAÇÃO INFANTIL NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DO RECIFE: LUTAS E CONQUISTAS	67
3.1	Princípios didáticos e suas orientações metodológicas da política de ensino da Rede Municipal do Recife para a Educação Infantil	71
3.2	A compreensão de infância/criança na Proposta Curricular da Rede Municipal de Ensino do Recife	76
3.3	Os princípios relativos ao trabalho com a infância e suas implicações metodológicas	81
3.4	Conhecimentos históricos na Educação Infantil da RMR	93
3.5	A proposta da Rede Municipal de ensino do Recife para a Educação Infantil	100
4	PROPOSTA DE SEQUÊNCIA DIDÁTICA PARA PROFESSORES E PROFESSORAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL SOBRE O ENSINO DE HISTÓRIA	112
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	141
6	REFERÊNCIAS	145

INTRODUÇÃO

O interesse em estudar a temática surgiu em diversos momentos durante a graduação em Pedagogia na Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), concluída em 2014. A partir das observações de algumas práticas docentes em estágios curriculares, das discussões vivenciadas no Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre História da Educação e Ensino de História em Pernambuco (NEPHEPE), do qual fiz parte, reforçou meu interesse pela temática. No fim de minha graduação nos anos 2015-2016 também fiz uma pós graduação Lato Sensu em Educação Infantil pelo Centro de Estudos em Educação e Linguagem (CEEL/UFPE) que culminou em quase dois anos de estudos e debates acerca de diversos assuntos que permeiam a Educação Infantil, inclusive do tema que envolve este estudo, que levanta um questionamento sobre de que maneira ocorre o ensino dos conhecimentos históricos na proposta curricular da Rede Municipal de Ensino do Recife voltada para a Educação Infantil e por fim, o fato de ser professora desta etapa da educação básica na rede de ensino mencionada. Esse conjunto de fatores somados às ricas construções de conhecimentos e saberes como mestrandia do ProffHistória aguçaram minha necessidade de pesquisar sobre o tema em questão.

Para complementar minha justificativa acerca desta problematização percebi tanto nos estágios curriculares da graduação quanto em minha rotina de trabalho que o ensino dos conhecimentos históricos na Educação Infantil está muito ligado às datas comemorativas, muitas vezes trabalhadas de forma pontual e sem contextualização, o que sob o meu ponto de vista parece ser uma forma equivocada de ensino desses conhecimentos, adotada por grande parte dos/das docentes que atuam na área. Ouso dizer até que tais práticas estariam subestimando a capacidade de aprendizagem das crianças como também ignorando seus conhecimentos prévios, situação que me incomoda muito¹.

O ensino dos conhecimentos históricos nos primeiros anos da escolaridade tem se mostrado um tanto quanto deficiente e essa situação tende a se agravar quando se trata da Educação Infantil, etapa em que sua importância é ignorada para a construção de identidades e o crescimento humano, como mostram alguns estudos nessa área (Bavaresco e Ferreira, 2013).

Para muitos professores e professoras que atuam na Educação Infantil o ensino dos

¹ Exponho o uso da primeira pessoa do singular nesse momento do trabalho, pois remete a algo particular da minha própria história.

conhecimentos históricos parece irrelevante nessa fase da escolaridade por acreditarem que crianças pequenas não têm “capacidade” suficiente para apreensão desses conhecimentos, para os educadores e educadoras que atuam nos anos fundamentais e médio essa visão é ainda mais acentuada, pois muitos docentes acreditam que aprender sobre conhecimentos históricos na escolaridade infantil parece ser algo inconcebível. Nesse sentido, Cooper (2006) argumenta que é possível auxiliar crianças pequenas a se conectarem reflexivamente com o passado ao explorar causas e efeitos das mudanças ao longo do tempo, utilizando fontes históricas, elaborando justificativas sobre o passado, empregando um vocabulário especializado e compreendendo como diferentes interpretações históricas podem coexistir, sendo igualmente válidas. A autora ressalta a relevância de ensinar História nos anos iniciais de maneira significativa permitindo que as crianças desenvolvam hipóteses, argumentem suas ideias e escutem diferentes perspectivas. Para isso, ela sugere atividades que partam de contextos familiares, incentivando discussões sobre causas e consequências de mudanças ao longo do tempo, além da análise, comparação e interpretação de fontes históricas. Esses processos são essenciais, segundo Cooper (2006), para o crescimento social, emocional e cognitivo das crianças nessa fase de desenvolvimento considerando formas nas quais as teorias construtivistas de aprendizagem de Piaget, Vygotsky e Wallon, por exemplo, e pesquisas baseadas nos trabalhos destes autores, podem ser aplicadas à História, desde a mais tenra infância e em formas crescentes de complexidade.

Cooper (2006) defende que a porta de entrada para o mundo da história para as crianças se abre através da compreensão do próprio processo de investigação. Ao invés de simplesmente memorizar datas e eventos, alunas e alunos devem ser incentivados e incentivadas a pensar como verdadeiros (as) historiadores (as) explorando o passado com curiosidade e método. Para isso é fundamental que desenvolvam uma sólida compreensão dos conceitos de tempo, percebendo como ele se organiza em medidas, como as coisas se transformam ao longo dele e como os acontecimentos se conectam em uma teia de causas e efeitos.

A autora ressalta que essa jornada de descoberta não se faz apenas através de livros didáticos. As crianças precisam ter contato direto com as "provas" do passado, as fontes históricas. Isso significa explorar documentos antigos, como cartas e diários, analisar fotografias e pinturas que retratam outros tempos e ouvir histórias contadas por pessoas que vivenciaram momentos importantes. Essa diversidade de fontes permite que as crianças construam uma visão mais completa e rica do passado.

Com o apoio adequado, as crianças são capazes de ir além da simples observação

começando a construir seus próprios argumentos sobre o que aconteceu. Cooper (2006) sugere uma série de atividades práticas para estimular essa capacidade de análise. Ainda segundo a autora é fundamental estabelecer o processo de investigação histórica por meio da compreensão de noções temporais, como mensuração, continuidade e transformações, além de causas e consequências de acontecimentos, e variações entre diferentes épocas. Utilizando fontes escritas, visuais ou orais, alunas/alunos têm a capacidade de formular argumentos sobre essas fontes, desde que sejam orientados (as) adequadamente. As intervenções podem incluir atividades envolvendo álbuns de família, permitindo a relação com o tempo e a criação de breves biografias, bem como a narração de histórias infantis, sejam clássicas ou não, onde o educador/educadora efetue conexões com o presente ou a realidade, aproveitando para introduzir palavras antigas e expandir o vocabulário das crianças. A autora também sugere que as unidades de ensino incorporem fotografias, obras de arte, anúncios, canções, jogos e cantigas de roda do passado, além de peças de teatro, em atividades que estimulem o pensamento abstrato.

Por meio do imaginário essas ações podem criar significados que ajudem as crianças a estabelecer uma relação entre o presente e o passado de maneira espontânea e reflexiva. A mesma se encanta com a capacidade das crianças de pensar de forma complexa e criativa quando são desafiadas a explorar o passado. Ela acredita que, ao oferecer as ferramentas e o apoio necessários, podemos despertar o interesse pela história e formar cidadãos e cidadãs mais conscientes e críticos (as) .

Nessa etapa da escolarização muitas vezes a preocupação maior é com a rotina, e não com o seu significado e emoções vivenciadas. Bavaresco e Ferreira (2013) salientam que é necessário que a História deva ser estudada e discutida no cotidiano da Educação Infantil, ocupando um lugar de destaque, e para isso se faz necessário que as professoras/professores percebam que fazem parte desse processo tão importante. E que o ensino de História não está restrito a trabalhar as datas comemorativas caracterizando os (as) pequenos (as) de acordo com o momento vivido, ou realizando atividades de pintura e colagem sobre um tema. A construção do conhecimento histórico das crianças deve ser algo produzido diariamente de forma contextualizada e não apenas pontual, envolvendo, inclusive, situações de suas realidades, como foi exemplificado na perspectiva de Cooper (2006) no parágrafo anterior.

Encaminhando para uma esfera mais abrangente sobre o ensino de História e sua finalidade, Abud (2005) propõe uma reflexão sobre conceitos que têm sido debatidos em documentos voltados ao ensino de História, com destaque para os termos “saber histórico” e “conhecimento histórico” e que esses conceitos vêm sendo ressignificados diante da crise da

educação escolar e do próprio ensino de História, o que exige uma nova compreensão do papel da escola e da disciplina.

De acordo com Abud (2005) nas discussões sobre o ensino de História e a formação de professores e professoras para a educação básica é comum que documentos elaborados por historiadores/historiadoras enfatizem a necessidade de estreitar os vínculos entre ensino e pesquisa nos cursos de formação docente, sendo essa pesquisa, geralmente, de natureza acadêmica. Entretanto, a História que é ensinada na escola ou apreendida pelos e pelas estudantes raramente é tratada como objeto legítimo de investigação. Parte-se do pressuposto de que o ensino escolar de História consiste apenas em adaptar para a linguagem e o nível dos alunos e alunas os conhecimentos produzidos nas universidades e centros de pesquisa, o que traz como consequência a elaboração dos currículos reduzidos à simples seleção de conteúdos, organizada a partir de determinadas metodologias históricas, mantendo a clássica periodização histórica, que continua fortemente presente na organização curricular.

A autora salienta que, pesquisas apontam distorções na formação histórica dos (as) estudantes evidenciando que meios de comunicação como a televisão e o cinema têm exercido forte influência na construção de suas ideias sobre História e tempo histórico. Essas mídias muitas vezes acabam sendo a principal referência para a elaboração de suas concepções, especialmente quando o ensino escolar não oferece experiências significativas de aprendizagem.

Concordamos com Abud (2005) que o conhecimento histórico na escola não pode ser compreendido apenas como resultado de processos cognitivos isolados, desvinculados das vivências dos alunos e alunas. A aprendizagem histórica é, essencialmente, um processo sócio-cognitivo, ou seja, envolve tanto o raciocínio quanto a interação com o mundo e com os outros, pois os e (as) estudantes constroem seus entendimentos a partir de suas experiências concretas, e dificilmente desenvolvem uma compreensão mais profunda da História se não tiverem a oportunidade de vivenciarem e problematizarem os conceitos históricos em sala de aula.

Abud (2005) defende que os textos históricos, sejam apresentados pela professora/professor, ou pelo livro didático, pois assim ganham real significado quando articulados a outras estratégias de aprendizagem como o uso de analogias que aproximam o conteúdo da realidade, e da empatia, que permite compreender o passado a partir do ponto de vista dos

sujeitos históricos. Assim, o ensino de História se torna mais vivo, reflexivo e conectado à realidade dos/das estudantes, pois à medida que os conceitos históricos são compreendidos a partir da relação com a realidade vivida pelo sujeito, o simples ato de buscar explicações para eventos do passado à luz de suas próprias experiências já indica um movimento significativo de construção do pensamento histórico. Esse esforço se aprofunda quando o (a) estudante se engaja na análise das fontes históricas, pois se trata de uma prática essencial para a progressão do conhecimento nessa área.

A analogia, nesse processo, é um recurso valioso por permitir que o aluno e a aluna, estabeleçam conexões entre diferentes contextos temporais tornando o passado mais acessível e compreensível. Complementar a ela, a empatia exerce um papel fundamental ao favorecer a aproximação entre sujeitos históricos e o presente. Compreender ideias e práticas do passado exige que se leve em conta o contexto cultural, os sistemas de valores, o senso comum e as condições materiais daquele tempo. Sem essa contextualização, tais práticas podem parecer incoerentes ou sem sentido, reforça Abud (2005).

Dessa forma, o estudo do passado, especialmente por meio do trabalho com fontes históricas em sala de aula deve estar ancorado em situações que façam sentido para as alunas e os alunos, a partir de situações que dialoguem com suas vivências e experiências dentro e fora da escola. Quando o ensino se conecta à realidade do/da estudante ele não apenas favorece uma aprendizagem mais crítica e reflexiva, mas também contribui para a formação de sujeitos mais conscientes de sua própria história e do mundo em que vivem.

Abud (2005) ressalta que o conhecimento histórico é a principal ferramenta na construção dessa consciência histórica que articula o passado com as orientações do presente e com as determinações do sentido com as quais o agir humano organiza suas intenções e expectativas no fluxo do tempo. Mas, é na escola que se estuda a História e onde se cruzam de modo comprometido o conhecimento científico e o conhecimento escolar, porque o ambiente escolar é privilegiado para que existam maneiras de pensar sobre o passado que deverão ajudar os/as estudantes a se orientarem no tempo, relacionando o passado, o presente e o futuro com suas vivências como seres temporais. As representações históricas que alunos e alunas constroem emergem de determinados processos da vida humana prática, que interagem com o conhecimento escolar. Cabe à interação entre as duas formas de conhecimento histórico: o acadêmico e o escolar, e ambos auxiliarem os (as) estudantes na transformação das representações sociais e na formação histórica para a construção da consciência histórica.

A autora não nos deixa esquecer que o conhecimento histórico desempenha um papel central na formação da consciência histórica, ao permitir que o (a) indivíduo (a) compreenda o passado em relação ao presente e ao futuro, organizando suas ações, intenções e expectativas ao longo do tempo. É na escola que essa construção se torna possível de forma mais estruturada, pois é nesse espaço que o saber acadêmico se encontra com o conhecimento escolar, criando um ambiente propício para que sejam desenvolvidas formas de pensar historicamente.

A escola, portanto, tem um papel privilegiado na formação dos e das estudantes como sujeitos temporais, facilitando a compreensão de como o passado influencia em suas experiências atuais e como essas experiências podem, por sua vez, influenciar o futuro. As ideias que os/as estudantes formam sobre a história não surgem apenas dos conteúdos ensinados em sala, mas também das vivências cotidianas, das experiências sociais e culturais com as quais estão em contato.

Por isso, para Abud (2005) é fundamental que haja uma interação produtiva entre o conhecimento histórico produzido na academia e o conhecimento apropriado pela escola. Essa relação ajuda como os/as estudantes vão reinterpretar suas representações sociais e a construir uma consciência histórica crítica, que os capacite a compreender o mundo de forma mais profunda e a atuar nele de maneira consciente e transformadora.

Dessa forma, entendemos que a escola é um espaço de troca de saberes, em especial históricos, mas que necessita também se abrir à construção de um conhecimento autêntico e reflexivo e que a formação do professor/professora de História deve ir além do simples “repassar de conteúdos” sendo essencial que sejam estimuladas habilidades para problematizar a História e fomentar a curiosidade crítica dos alunos/alunas. É fundamental que o (a) professor/professora encoraje a turma a questionar as narrativas históricas, a explorar diferentes fontes e a entender a multiplicidade de perspectivas que compõem a construção da História. Essa abordagem pode ajudar os/as estudantes a desenvolverem um pensamento histórico mais robusto, que considere não apenas os fatos, mas também as interpretações e os contextos em que esses fatos ocorreram.

Outro aspecto importante é a necessidade de integrar a tecnologia nas práticas educativas utilizando recursos digitais que permitam novas formas de interação com o conhecimento histórico. O uso de mídias digitais, por exemplo, pode proporcionar um

ambiente mais dinâmico e envolvente permitindo que os/as discentes se conectem com a História de maneiras inovadoras. Assim, a construção do saber histórico no espaço escolar não deve se restringir a um ensino tradicional e expositivo, mas deve buscar engajar estudantes em práticas ativas e colaborativas que contribuam para a formação de sujeitos críticos e conscientes de seu papel na sociedade.

A discussão em torno do ensino de História se amplia ao considerar as relações entre teoria e prática. Abud (2005) aponta que a formação dos professores/professoras deve incluir não apenas a familiarização com conteúdos acadêmicos, mas também a habilidade de vivenciar esses conhecimentos de forma crítica e reflexiva em sala de aula. É preciso que esses e essas profissionais estejam preparados (as) para enfrentarem as adversidades do ambiente escolar e as divergências de opiniões que surgirão em sala de aula possibilitando um espaço de diálogo onde a História seja tratada como um campo em constante construção e reinterpretação.

Além disso, é essencial que os currículos sejam atualizados para refletir uma abordagem mais inclusiva e diversificada, que considere as múltiplas vozes e narrativas que compõem a experiência histórica dos indivíduos e de grupos sociais. Assim, a relevância do ensino de História promoverá uma conscientização crítica que permita aos alunos e alunas compreenderem seu lugar no mundo e os impactos das decisões históricas em seu cotidiano. A pesquisa, neste contexto, desempenha um papel fundamental ao proporcionar novas perspectivas e metodologias que trazem à tona debates contemporâneos e ampliam o entendimento sobre a relação entre passado e presente.

Na Educação Infantil, é importante salientar que o ensino dos conhecimentos históricos não é estimulado com a mesma intensidade que ocorre nas demais etapas e modalidades de ensino. Parece ficar subentendido que ensinar História para as crianças pequenas não tem muita importância e que esse tipo de conhecimento só será construído e aprendido a partir da apropriação do sistema de escrita alfabética, mais especificamente, a partir do Ensino Fundamental. Segundo Cooper (2012, p.39) é importante que os alunos/alunos comecem desde cedo a relacionar os conceitos de causa, consequência, efeito, semelhança, diferença, continuidade, mudança, para que possam compreender o sentido da disciplina histórica.

No entanto, o fato de as crianças da Educação Infantil não estarem alfabetizadas não as impede de vivenciarem experiências e interagirem com o meio natural e social e de se

apropriarem dos conhecimentos históricos necessários a essa fase do desenvolvimento infantil.

O currículo para a Educação Infantil foi pensado globalmente e não de maneira fragmentada, como no ensino Fundamental, por isso não está organizado em disciplinas. Sendo assim, as atividades desenvolvidas em sala de aula com crianças de 0 a 5 anos precisam contemplar as diversas áreas do conhecimento de forma integrada e interdisciplinar. O currículo pode ser pensado como um conjunto de experiências vivenciadas pelo educando/educanda ao longo da sua escolarização e que tem um papel fundamental na formação da pessoa.

O Ensino Fundamental apresenta em seu currículo os objetivos, conteúdos e situações didáticas, separados para cada disciplina, enquanto que para a Educação Infantil existe um formato interdisciplinar (separados em Eixos Norteadores até a “chegada” da BNCC (2017) que substituiu esses eixos por Campos de Experiências).

Um documento importante para esta etapa da educação é o Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil (RCNEI, 1998) que está organizado em três volumes, apenas lembrando,² o primeiro volume traz uma reflexão sobre creches e pré-escolas no Brasil, e apresenta concepções de criança, de educação, de instituição e do (a) profissional professor (a). O segundo e o terceiro volumes estão separados em dois âmbitos de experiências: Formação Pessoal e Social que contém o eixo de trabalho Construção da Identidade e Autonomia das Crianças, como também o segundo âmbito relativo ao Conhecimento de Mundo com os eixos: Artes Visuais, Linguagem Oral e Escrita, Matemática, Movimento, Música e também Natureza e Sociedade. O ensino dos conhecimentos históricos está inserido no último eixo Construção da Identidade e Autonomia da Criança (Brasil, 1998).

Por sua vez, as competências da BNCC (2017) abrangem desde a Educação Infantil até o Ensino Médio por meio de objetivos e habilidades que dizem respeito às particularidades do processo de aprendizagem dos/das estudantes em cada etapa de ensino. Segundo³ o documento a intenção é desenvolver aptidões nessas etapas por meio das competências gerais e específicas da Base.

Ainda segundo o documento, já na Educação Infantil as crianças começam a desenvolver as dez competências gerais da BNCC asseguradas por seis direitos: conviver, participar, brincar, expressar, explorar e se conhecer, direitos esses que estão ligados

² Para um maior aprofundamento o documento pode ser verificado no site do MEC através do link, http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei_vol1.pdf

³ O documento será aprofundado nos capítulos seguintes.

diretamente com os Eixos Estruturantes da etapa de ensino em questão, que são interagir e brincar.

No documento consta que a Educação Infantil não possui componentes curriculares ou áreas de conhecimentos, mas sim campos de experiência para o desenvolvimento das crianças, que são: Eu, o outro e nós; Corpo, gestos e movimentos; Traços, sons, cores e formas; Escuta, fala, pensamento e imaginação e Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações. Ainda assim, em cada campo de experiência são definidos objetivos diversos organizados em três grupos de acordo com as idades das crianças delimitados na Educação Infantil pela BNCC (Brasil, 2017a).

Para alguns autores como, Bortolanza, Cunha e Costa (2023) há um processo de dispersão e esvaziamento de alguns conceitos da BNCC, pois revelam um desmonte das políticas públicas para a Educação Infantil, com políticas educacionais conservadoras que se materializam nas reformas de Estado, tendo em vista a preparação da criança que se tornará adulto para o mercado de trabalho. Concordando com os autores, entendemos que é de suma importância uma análise cuidadosa desses elementos visando a identificação e superação desses retrocessos na Educação por meio desse novo documento orientador.

A escolha da Proposta Curricular da Rede Municipal de Ensino do Recife como documento norteador da pesquisa ocorreu porque além de ser Professora da referida Rede e atuar justamente na Educação Infantil desde 2006, a Prefeitura implementou diversos cadernos para cada etapa de ensino, e apresenta um específico para a Educação Infantil, lançado em 2015, seguida de um Caderno complementar elaborado em 2021, devido à BNCC e suas normativas.

Além da BNCC (2017) e do RCNEI (1998) já mencionados existem outros documentos que norteiam o Currículo da Educação Infantil como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) de 2010 os Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (PNQEI) de 2006 com alterações em março de 2024, todos amparados na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996, que deu origem à elaboração do Plano Nacional de Educação, 2014 (PNE) e outros que serão citados ao longo da dissertação.

Sendo assim, temos como pergunta central a seguinte indagação: Quais são os conhecimentos históricos expressos no documento curricular da Educação Infantil na Rede Municipal do Ensino de Recife? Elaboramos como objetivo geral da pesquisa analisar de que maneira os conhecimentos históricos estão expressos no documento curricular da Educação Infantil na Rede Municipal de Ensino do Recife.

Como objetivos específicos iremos: a) Analisar alguns aspectos referentes à história da Educação Infantil no Brasil; b) Discutir os processos de ensino e aprendizagem dos conhecimentos históricos na Educação Infantil; c) Analisar o currículo da Rede Municipal de Ensino do Recife no que tange aos conhecimentos históricos na Educação Infantil; d) Apresentar como produto, uma proposta de sequência didática que poderá ser utilizada por professoras e professores da Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino do Recife sobre o ensino dos conhecimentos históricos nesta etapa da educação básica. A pretensão deste estudo é trazer contribuições significativas para a compreensão a respeito do ensino dos conhecimentos históricos nessa etapa de ensino, além de estimular a realização de outras investigações nesta área.

Nessa perspectiva o arcabouço teórico metodológico aqui traçado está alicerçado na pesquisa qualitativa que conforme Minayo (1994, p. 21-22) “trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalizações de variáveis”. Franco (2021, p.13) salienta que o ponto de partida da Análise de Conteúdo é a mensagem, seja ela verbal (oral ou escrita), gestual, silenciosa, figurativa, documental ou diretamente provocada. A escolha pela Análise de Conteúdo nesta pesquisa foi devido a análise documental da Proposta Curricular da Rede Municipal de Ensino do Recife, editada em um caderno específico para a Educação Infantil. Para tanto, também iremos utilizar a Análise de Conteúdo de Bardin (1977).

Diante do que foi apresentado pretendemos que o estudo sobre o ensino dos conhecimentos históricos na Educação Infantil contribua com a minha formação docente e com as de outros (as) estudiosos (as) que venham a dar continuidade e aprofundamento a algumas questões suscitadas por esse trabalho.

Com o interesse de produzir uma pesquisa de relevância para profissionais da educação, pesquisadores (as) e docentes da área foi realizado um levantamento nos repositórios do ProfHistória de Pernambuco e Nacional, Centro de Educação (UFPE), ANPED e Google Acadêmico, na tentativa de localizar e mapear dissertações acerca dos ensinamentos de História na Educação Infantil. Vale salientar que há poucas pesquisas acerca do tema. Foram localizados quatro artigos no Google Acadêmico e uma dissertação no ProfHistória / RJ. Nesses trabalhos observamos afastamentos e aproximações com a presente pesquisa. Para esse levantamento adotamos as palavras-chave Ensino de História, Conhecimentos históricos e Educação infantil.

Sendo este um campo pouco vasto, porém fértil para produções de pesquisas,

acreditamos ser importante expor brevemente cada um dos trabalhos mapeados, que inclusive serão citados ao longo da pesquisa com mais detalhes.

O primeiro trabalho analisado é um artigo sob o título *Aprendizagem histórica na perspectiva da práxis: Contribuições para o ensino e a aprendizagem de História na Educação Infantil* (2020) escrito por Andressa Garcia Pinheiro de Oliveira⁴. Nessa pesquisa, a autora discute as características da aprendizagem histórica na Educação Infantil, a partir da análise de produções acadêmicas brasileiras, além de fundamentações no campo da Educação Histórica, baseadas em autores como: Rüsen (2001, 2010, 2015); Cooper (2002, 2006, 2012); Schmidt (2012); Sanches (2015); Oliveira (2013, 2019) e Divardim (2017). Segundo Oliveira:

Os resultados demonstram que a intencionalidade no ensino de História para crianças pequenas é marcado por concepções que dissociam o processo de aprendizagem histórica de sua ciência de referência. Por outro lado, práticas que não costumam ser compreendidas como aprendizagem histórica são mobilizadas por questões da cultura histórica de nosso tempo e fundamentadas em recentes debates no campo de estudos da infância, indicando elementos sobre as possibilidades de aprendizagem histórica na perspectiva da práxis (Oliveira, 2020, p.98).

Trata-se de um artigo que dialoga com essa dissertação colaborando em diversos momentos com a fundamentação teórica do mesmo.

O segundo documento analisado é um artigo apresentado no VI Seminário Formação Docente: Intersecção entre Universidade e Escola - Universidade e Escola em tempo de reconstrução, intitulado *Ensino de história, educação infantil, formação continuada: Reflexões sobre a concepção de docência na BNCC*, das professoras e pesquisadoras, Danielle Luzia Ramos de Moraes Navarro⁵ e Maria Aparecida Lima dos Santos⁶.

O artigo trata de questões pertinentes sobre a narrativa que compõe o documento curricular Base Nacional Comum Curricular (BNCC) compreendida pelas autoras como um discurso que veicula sentidos de docência e de ensino de História marcados pela hibridização e pela ambivalência. Ambas visualizam um processo de apagamento de noções relacionadas ao desenvolvimento do pensamento histórico através da produção de significantes vazios, evidenciando um silenciamento que as questões relacionadas ao ensino de História, de maneira geral, vêm sofrendo ao longo das últimas décadas. O artigo torna evidente a concepção tecnicista atribuída à função docente na Educação Infantil. As autoras salientam

⁴ Doutora em Educação pela Universidade Federal do Paraná (UFPR). Professora de História na Rede Municipal de Educação de Curitiba. Integrante do Laboratório de Pesquisa em Educação Histórica (Lapeduh-UFPR)

⁵ Rede Municipal de Educação de Campo Grande/SEMED-CG; Grupo de Estudos e Pesquisas Currículo, Cultura e História /UFMS; e-mail: professoradaniellenavarro@gmail.com.

⁶ Universidade Federal de Mato Grosso do Sul; Grupo de Estudos e Pesquisas Currículo, Cultura e História /UFMS (líder); e-mail: maria.lima-santos@ufms.br

ainda a importância da formação continuada reflexiva para promover um contraponto à concepção tecnicista de docência trazida pela narrativa da BNCC.

O terceiro trabalho encontrado trata-se do artigo intitulado *O ensino de história na educação infantil: um novo tempo* (2013) dos autores Paulo Ricardo Bavaresco⁷ e Andres Ferreira⁸. Este artigo também vem com uma importante contribuição para nossa pesquisa, pois a proposta é descrever e analisar o ensino de História na Educação Infantil. Os autores propõem reflexões e uma leitura crítica sobre a possibilidade de um novo tempo para a construção do *ser* “criança” enquanto agente de sua própria história. O texto defende a importância do ensino de História para as crianças da creche e da pré-escola enfatizando que se trata de uma fase de construção de identidades e de crescimento humano. Sendo assim, a História deveria ser uma temática discutida e estudada no cotidiano da Educação Infantil ocupando um lugar de destaque nas práticas pedagógicas.

O quarto artigo *O ensino de história e geografia na educação infantil e nas séries iniciais do ensino fundamental: desafios permanentes* (2014) de autoria de Geraldo Eustáquio Moreira⁹, Hilbernon Fernandes Coelho¹⁰ e Christiano Ricardo dos Santos¹¹ vem dialogar sobre a importância que não é dada ao ensino dos conhecimentos históricos e geográficos na educação infantil, por existir um mito de que crianças pequenas não são capazes de obter compreensão acerca desses conhecimentos, como bem explicam os autores:

O presente artigo integra-se, epistemologicamente, no âmbito da Educação em geral e, em termos mais restritos, alicerça-se nos pressupostos teórico-metodológicos acerca do ensino de Geografia e História na Educação Infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental. Teve como objetivo identificar as condições de oferta do ensino de História e Geografia na Educação Infantil e nas séries iniciais do Ensino Fundamental, tendo como base a revisão bibliográfica. As diversas leituras realizadas evidenciaram, por um lado, que o ensino dessas disciplinas deve privilegiar a história do próprio aluno e o estudo de sua comunidade, de seu bairro, de sua cidade, caminhando em direção ao conhecimento de mundo. Por outro lado, observou-se que muitos professores, e também muitos alunos, não dão a atenção necessária nem à História nem à Geografia, por entenderem que são disciplinas de menor importância e que as crianças não entendem o sentido prático dessas disciplinas (Moreira, Coelho e Santos, 2014, p.150).

⁷ Doutor em Ciências Sociais pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos; Professor na Universidade do Oeste de Santa Catarina de São Miguel do Oeste; paulo.bavaresco@unoesc.edu.br

⁸ Acadêmica do Curso de Pedagogia; Professora Estagiária no Centro de Educação Infantil Proinfância Criança Sorriso; andres_graciella@hotmail.com

⁹ Departamento de Educação da UFG/CAC. E-mail: geust2007@gmail.com kinnysantos@gmail.com

¹⁰ Instituto Superior de Educação Fátima/DF, no Curso de Pedagogia.

¹¹ Departamento de Geografia da Universidade Federal do Amapá–UNIFAP. E-mail: kinnysantos@gmail.com

Por fim, a única dissertação encontrada no acervo do ProfHistória / RJ, que se aproxima mais de nossa pesquisa, *Nossos passos vêm de longe: o ensino de História para a construção de uma Educação Antirracista e Decolonial na Educação Infantil* de autoria de Josiane Nazaré Peçanha de Souza, defendida em 2018 tem como principal objetivo refletir teórico-metodologicamente sobre como o ensino de História pode se desenvolver, junto a alunos da Educação Pública, na Educação Básica, especificamente na Educação Infantil, como eixo articulador curricular trans e interdisciplinar, para a promoção do ensino da história e cultura afrobrasileira e africana, na construção de uma Educação antirracista e decolonial, explica Souza (2018).

Foram encontrados nos vários trabalhos pontos que dialogam de alguma forma com nossa pesquisa e que contribuíram para o enriquecimento teórico da mesma. Contudo, podemos concluir a partir do estado da arte no tocante a temática estudada que, apesar dessas contribuições, a nossa pesquisa se diferencia das demais em função do recorte estabelecido para o currículo da RMER a partir do qual aprofundaremos nossos conhecimentos sobre os saberes históricos nos currículos na educação infantil.

O presente trabalho está estruturado em quatro capítulos, contendo no primeiro deles os elementos introdutórios e estruturantes da nossa investigação, que deverá ampliar o que já se escreveu acerca dos ensinamentos dos conhecimentos históricos na Educação Infantil.

No segundo capítulo optamos por recuperar o processo de construção da concepção de infância/criança em diferentes temporalidades e contextos sociais e também aspectos da trajetória da Educação Infantil até os dias atuais. Relatamos as mudanças nas legislações e na sociedade e em seu olhar para esta primeira etapa da educação básica discorrendo sobre os saberes históricos na educação infantil e, apontando a necessidade de mais pesquisas sobre o tema.

O terceiro capítulo se dedica a analisar de que maneira os conhecimentos históricos estão expressos no documento curricular da Educação Infantil na Rede Municipal de Ensino de Recife.

No decorrer do quarto capítulo apresentamos uma proposta de sequência didática que poderá ser utilizada por professoras e professores da Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino do Recife sobre o ensino dos conhecimentos históricos nesta etapa da educação básica, decorrente da pesquisa realizada.

2 EDUCAÇÃO INFANTIL E CONCEPÇÃO DE INFÂNCIA

Ao longo da história a concepção de criança e infância vem se modificando por meio de estudos, práticas e pesquisas. Nesta perspectiva, Avanzini e Gomes (2015) afirmam que levando em conta a importância das interações e experiências que as crianças vivem, não se pode considerar uma única ideia de criança ou infância, pois se tratam de construções sócio-históricas, produzidas pelo conjunto da sociedade conforme suas ideias, práticas e valores, elementos estes estabelecidos, difundidos e reproduzidos social e culturalmente.

Segundo Ariès (2012) até o século XVIII a criança era vista como miniatura de adulto e a duração da infância era reduzida ao período mais frágil da criança. Quando adquiria uma melhor segurança física, esta era logo misturada aos adultos participando ativamente de seus trabalhos e jogos. O autor ressalta que “De criancinha pequena, ela se transformava em homem jovem, sem passar pelas etapas da juventude...” (Ariès, 2012, p. 04)

Os estudos de Becchi e Julia (1996) e de Ariès (1981, 1999) mostram que tanto na Antiguidade como na Idade Média o cuidado com as crianças e a educação delas sempre existiram, mas certamente foram diferentes das épocas seguintes. Ocorre que, diante de determinados contextos e circunstâncias, era grande a mortalidade infantil, comumente em decorrência do pós-natal e das péssimas condições sanitárias e de higiene de toda a população. Além disso, é necessário pontuar que, na época medieval, predominava uma ordem socioeconômica estratificada e uma estrutura familiar alargada e interacional. Nessa ampla estrutura familiar coletiva, as interações entre os indivíduos eram de consanguinidade, união e filiação, e o que estava em pauta, nesse contexto público, eram os preceitos de lealdade e reciprocidade. (Avanzini e Gomes, 2015, p. 10)

Avanzini e Gomes (2015) relatam que cada indivíduo, crianças, jovens, adultos e idosos, desempenhavam certo papel vinculado às normas, aos costumes sociais e às exigências futuras. A escola, nesse contexto, era de responsabilidade da Igreja, dirigida a uma minoria.

Não havia, portanto, uma classificação precisa quanto às idades da vida, pois a relação entre crianças, jovens e idosos era hierárquica, conforme a sociedade na qual a criança vivia, algumas estabelecidas através de funções biológicas e outras por funções sociais exercidas. É importante destacar que as crianças, na medida das suas capacidades, participavam da vida social misturada aos adultos, expostas aos perigos e às violências da época.

Somente a partir do século XV nas sociedades europeias passou a existir com as transformações sociopolíticas, a ideia de uma escola para todos e todas reforçando assim a construção social de infância, o que desencadeou novos sentimentos e uma nova atenção, gerando um processo de grandes mudanças na sociedade.

As autoras relatam que essas instituições de educação se abrem primeiramente para laicos, nobres e burgueses e, posteriormente, para as famílias socialmente mais modestas. Era uma escola constituída por professoras/professores religiosos (as), com uma disciplina rígida e classes numerosas. Salientam ainda que havia uma ideia de que a criança nascia má por natureza, por ser fruto do pecado original, sendo assim, os instintos infantis deveriam ser reprimidos e uma boa educação era ter a criança nas mãos, pois a criança, por sua natureza frágil e vulnerável poderia ser facilmente desviada e corrompida, logo, precisava ser educada e controlada.

Era uma proposta de educação de tradição puritana e valorizava o princípio da boa conduta evidenciando a moralização e civilização da criança, como uma forma de proteger a sociedade. Para isso, eram efetivadas práticas pedagógicas de correção, adestramento, controle e aprimoramento do corpo e da mente infantil. Aqui no Brasil essa ideia também permeou entre os séculos XIX e XX.

É, portanto, com a moderna família nuclear e privada que a criança, sobretudo da Europa burguesa, passou a ser considerada por um conjunto de características próprias e por sua fragilidade e vulnerabilidade, distinta dos adultos. A individualização e a institucionalização da criança favoreceram a constituição da ideia de infância de modo semelhante ao que hoje se conhece (Avanzini e Gomes 2015).

John Locke (1632-1704) e Jean-Jacques Rousseau (1712-1778) também deram sua contribuição para a concepção de criança e infância. Segundo Avanzini e Gomes (2015), o primeiro considerava que as crianças eram seres passivos e que a aprendizagem da criança no ciclo de alfabetização ocorria pelas vivências adquiridas com os objetos; o segundo, considerava que as crianças não eram adultos em miniaturas, mas simplesmente crianças que deveriam ser educadas com liberdade, em um meio natural, e respeitadas, por serem naturalmente boas. Essas ideias produziram uma verdadeira revolução pedagógica, que pôs ao centro a criança, com seu processo de desenvolvimento e sua socialização moral. Exaltava, assim, a infância como a idade genuína do ser humano e, ainda, determinando o valor social da educação por seu poder de mudar a sociedade.

Para Avanzini e Gomes (2015) essas concepções definiram o papel fundamental da educação a partir de um ambiente apropriado, que pudesse garantir o desenvolvimento dos processos mentais, das percepções e, inclusive, da razão. Dessa forma, essas ideias foram bem aceitas e adotadas, tanto no âmbito escolar como no familiar, pois a criança passou a ser reconhecida por seu potencial, sua naturalidade, sua imanência e pelas predisposições dos seus processos mentais.

É importante destacar a contribuição da psicologia nessa construção do conceito de infância e/ou criança. As autoras sinalizam que os estudos realizados no campo da Psicologia transformam o modo de compreender a criança e influenciam a constituição da infância como uma fase da vida. Lembram que para Piaget (1896 - 1980) a criança adapta-se sempre de modo mais sólido e complexo. À medida que se desenvolve, ela aprende, portanto o conhecimento se dá de dentro para fora. Já para Vygotsky (1896 - 1934) a criança é um indivíduo que aprende a se desenvolver na interação com outros mais experientes do seu meio sociocultural. No plano pedagógico, as teorias de Piaget são evidentes e bem definidas: o efeito de qualquer prática educativa é dependente do processo de equilíbrio, ou seja, de um processo intrínseco de estruturação dos conhecimentos, no decorrer do qual o indivíduo se esforça para assimilar o exterior a partir do seu conhecimento interior. Por sua vez, Vygotsky elabora o conceito de “zona de desenvolvimento proximal”, ou seja, a distância entre o desenvolvimento real e o potencial.

Avanzini e Gomes (2015) ressaltam que as crianças eram comparadas e categorizadas a partir de um modelo universal de criança e de infância, desconsiderando que tinham vidas diferentes em razão de fatores sociais, econômicos, culturais, físicos, psíquicos e políticos. Posteriormente, as novas concepções questionam o modelo de criança universal postulado anteriormente pela Psicologia da Criança, pois se reconhece que as crianças são plurais e pertencem a diferentes culturas. Também é contestada a ideia de a socialização ser apenas vertical do adulto para a criança, uma vez que, nas relações sociais entre as crianças, elas se apropriam, difundem e reproduzem, a partir de suas interpretações criativas, os códigos sociais e culturais dos grupos dos quais participam, portanto, as crianças são construtoras ativas em seus mundos sociais.

Dentro desse contexto, as autoras expressam que essas concepções podem ser vistas de três formas: a criança, enquanto um ser genérico; a infância, como uma geração ou fase da vida; e as crianças, a partir do modo como vivem suas infâncias.

As práticas e ideias sobre a infância e as crianças continuam em processo de transformação, histórica e sociocultural. Houve um reconhecimento, quanto às influências que as crianças sofrem na família, escola, mídia, igreja e demais grupos sociais que elas participam, sucessivos e contínuos, e não terminam quando as crianças deixam a infância.

Portanto, é de fundamental importância conhecer as interações que as crianças estabelecem em seus espaços e tempos sociais, e sua cultura. As instituições criadas para as crianças não só efetivam a infância como reconhecem as crianças como um grupo social.

No Brasil, entre os séculos XV e XVI a criança aprendia a ser membro de seu grupo

social com os adultos e as demais crianças de sua convivência, além de aprender as suas tradições, sendo assim, era de responsabilidade da família a sua educação, que a preparava para a vida adulta. Não existia até então, uma instituição responsável por essa educação, como ocorre nos dias de hoje (Bujes, 2001).

Bujes (2001) afirma que alguns fatores importantes ao longo dos anos contribuíram para o surgimento de escolas, creches e pré-escolas, como a disputa do poder religioso entre protestantes e católicos, os europeus explorando horizontes e descobrindo novas terras, o mercantilismo, o desenvolvimento científico e a Revolução Industrial trazendo novas ocupações no mercado de trabalho.

A autora destaca que muitos estudos e teorias acerca do pensar sobre o que é ser criança descrevendo-as em sua natureza moral, demonstrando que um espaço exclusivo voltado para esse público era uma forma de protegê-las de explorações, possíveis malefícios de seu meio preservando sua inocência, e até mesmo de afastá-las da preguiça, algo considerado nocivo e característico da idade. Essas instituições surgiam com o objetivo de corrigir e disciplinar as crianças para que elas tivessem um bom destino, sendo úteis e adequadas às exigências da sociedade, tendo aí a intervenção filantrópica e estatal.

Além dos fatores sociais e econômicos que influenciaram na criação de espaços para atender crianças pequenas, a forma de se pensar o que é ser criança, fez surgir muitos estudos e teorias que descrevessem as crianças e sua natureza moral. A partir da defesa de que oferecer educação era uma forma de protegê-las de influências negativas de seu meio, preservar sua inocência, afastá-las de possíveis explorações e até de eliminar suas inclinações para a preguiça, característica própria dos pequenos e pequenas, principalmente dos/das mais pobres, permeou o imaginário da educação infantil entre os séculos XIX e XX¹².

Sendo assim, essas instituições infantis tinham o objetivo de traçar o destino social das crianças, tendo um caráter corretivo e disciplinar, justificando, deste modo, a intervenção do governo e da filantropia para transformar sujeitos úteis e ajustados às exigências da sociedade (Bujes, 2001).

Durante o período da colonização em nosso país até meados de 1874 não existiam instituições que oferecessem um trabalho voltado para a educação das crianças. As instituições que existiam a priori eram, a “Casa dos Expostos”, com o intuito de acolher crianças abandonadas em idades iniciais e a “Escola de Aprendiz de Marinheiros”, fundada

¹² Embora não houvesse espaços específicos de educação para o atendimento de crianças, como vai ocorrer no Brasil em fins do Século XIX e início do XX, com o advento das creches. Ainda assim, no século XIX crianças de 4 a 5 anos de idade, já eram assistidas por aulas de instrução primária, em várias províncias do Império.

pelo Estado, para os maiores de 12 anos. No entanto, a intenção era manter a ordem social, pois essas crianças eram enxergadas como pequenos delinquentes. No âmbito jurídico, existia o Código de Leis e Regulamentos “Orphanológicos”, para tratar de assuntos relacionados a doações, criação de órfãos e órfãs, heranças, tutoriais e outras questões acerca dessa ordem (Kramer, 1995).

As creches e jardins de infância surgem no final do século XIX e nas primeiras décadas do século XX, pois segundo a autora, não havia interesse da administração pública em proteger a criança, especialmente as pobres. Esses espaços começam a surgir de forma isolada, por iniciativa de médicos/médicas e associações beneficentes. Eram espaços para os cuidados com crianças de classes sociais menos favorecidas. Em 1875, no Rio de Janeiro, é criado o Asilo dos Meninos Desvalidos e no mesmo ano surge finalmente o 1º Jardim da Infância do Brasil, Menezes Vieira. Apesar de com o tempo surgirem outras instituições voltadas para o atendimento infantil, todas apresentavam uma expressão mínima de satisfação quanto à saúde e à educação. No início do século XX surge o Instituto de Proteção e Assistência à Infância do Brasil, também no Rio de Janeiro, com os seguintes objetivos:

[...] atender aos menores de oito anos; elaborar leis que regulassem a vida e a saúde dos recém-nascidos; regulamentar o serviço das amas de leite; velar pelos menores trabalhadores e criminosos; atender às crianças pobres, doentes, defeituosas, maltratadas e moralmente abandonadas; criar maternidades, creches e jardins de infância (Kramer, 1995, p. 52).

Na Europa, desde o século XVIII, já haviam creches e no século XIX jardins da infância, enquanto que no Brasil essas instituições só foram criadas no século XX justamente a partir da criação deste Instituto. Em 1908, voltada para filhos e filhas de operários (as), surge a primeira creche popular para crianças com até dois anos, e em 1909 foi inaugurado o Jardim de Infância Campos Salles, no Rio de Janeiro (Kramer, 1995).

Um ponto negativo que Bujes (2001) nos traz é que esses espaços voltados para atender o público infantil criados na primeira metade século XX sofreram influências de médicos (as) e psicólogos (as) higienistas que forçaram um padrão de normalidade das crianças, gerando práticas discriminatórias nos quesitos raciais, socioeconômicos e psicológicos com ideias de “anormalidades.”

Devido às mudanças políticas, sociais e econômicas que ocorreram, em especial, a partir da segunda metade do século XX na sociedade brasileira, a inserção das mulheres no mercado de trabalho, gerou uma conotação assistencialista e compensatória desses espaços “educacionais”, voltados para suprir as necessidades básicas das crianças, como higiene e alimentação. Surgem com garantia do governo, mas não como direito da criança, e sim como

uma espécie de prestação de favores à população (Bujes, 2001). A preocupação era apenas com a alimentação, higiene e segurança física. Não existia um trabalho voltado para a educação, o desenvolvimento intelectual e afetivo.

Essa ideia permeou até a década de 1970 tendo reflexo até nos dias atuais. É possível dizer que ainda existe um pensamento errôneo quanto ao trabalho e função das unidades de educação infantil, pois ainda é repassado pela mídia e por pessoas ligadas à política que esses espaços são “apenas” locais para que as famílias deixem seus/suas filhos (as) para poderem trabalhar e resolverem suas questões pessoais, não salientando que são locais em que ocorrem práticas educativas e pedagógicas. Não é explicado para a população, por exemplo, que a Educação Infantil é a primeira etapa da educação básica, tendo assim um currículo e práticas normatizadas por diferentes leis e diretrizes. Enfatizamos que as creches e pré-escolas, são espaços educacionais de experimentos e produção de conhecimentos constantes, e não um centro assistencialista com o antigo conceito de “depósito de crianças”.

Craidy e Kaercher (2001) ressaltam que a educação infantil envolve dois objetivos complementares e indissociáveis: educar e cuidar. Crianças nessa faixa etária precisam de atenção, afeto e segurança, elementos essenciais para seu desenvolvimento e sobrevivência. Ao mesmo tempo, é nessa fase que elas começam a explorar o mundo ao seu redor por meio de experiências diretas com pessoas, objetos e formas de expressão. Essa inserção no mundo só se torna possível quando atividades externas ao cuidado e à educação estão integradas, proporcionando um ambiente acolhedor.

É salientado pelas autoras que, cuidar, na maioria das vezes, refere-se à realização de atividades relacionadas aos cuidados primários, como higiene, sono e alimentação. Quando uma sociedade exige que mães e pais de crianças pequenas se dediquem ao trabalho, ela tem a responsabilidade de oferecer ambientes acolhedores, seguros e estimulantes, com adultos desenvolvidos e organizados para proporcionar experiências e aprendizagens adequadas para cada faixa etária. Cuidar, nesse contexto, envolve desde a organização dos horários de funcionamento da creche, ajustados à jornada de trabalho dos responsáveis, até a atenção à organização dos espaços, à escolha dos brinquedos, ao respeito pelas necessidades individuais da criança, como o desejo de estar sozinho (a) ou seguir seus próprios ritmos. Além disso, é fundamental a preocupação de que uma creche não deve ser vista apenas como um instrumento de controle familiar. Essa abordagem ampla dos cuidados reforça que eles são inseparáveis de um projeto educacional.

A criança atravessa uma fase rica em descobertas, em que suas interações com pessoas e objetos ao redor ajudam a dar significado ao mundo. Esse processo, que integra a criança a

uma experiência cultural específica do seu grupo social, é o que chamamos de educação. No entanto, essa inserção cultural não se dá de forma isolada; ela ocorre em um ambiente que envolve cuidados, experiências afetivas e um contexto material que ofereça o suporte necessário para o seu desenvolvimento. Vale lembrar que a criança constroi seu entendimento com base em elementos já presentes na cultura de seu grupo de origem; ela não cria a partir do nada, mas sim a partir de significados que fazem parte da linguagem e do patrimônio cultural desse grupo. Assim, esses significados, ao mesmo tempo em que são transmitidos e incorporados por ela, também são destacados para sua formação (Craidy e Kaercher, 2001).

As autoras destacam que a responsabilidade pela inserção da criança no universo cultural compartilhado com seu grupo social tem se expandido para incluir outros indivíduos e instituições além da família. Essa mudança é um reflexo das profundas transformações sociais ocorridas ao longo do tempo. Por essa razão, atualmente considera-se que a experiência educativa das crianças deve ser uma responsabilidade compartilhada entre as famílias, as instituições de ensino e a sociedade como um todo. Além disso, ressaltamos que as crianças são agentes ativos em seu aprendizado e podem se tornar cada vez mais competentes para interagir com o mundo ao seu redor, desde que tenham as oportunidades adequadas para isso. A promoção de um ambiente rico em estímulos e interações significativas é fundamental para que elas desenvolvam suas habilidades e ampliem suas capacidades de compreensão e participação no contexto cultural.

Quanto a questão de espaço e tempo na Educação Infantil, Almeida e Juliasz (2014) nos trazem que as noções de espaço e de tempo se consolidam pela organização interna dos movimentos que as crianças realizam e a corporeidade, ou seja, a maneira pela qual o cérebro reconhece e usa o corpo como instrumento para se relacionar com o mundo tem papel fundamental nesse processo.

De acordo com Craidy e Kaercher (2001), é por meio das atividades cotidianas que as crianças exploram as relações entre os objetos. Através de gestos e ações elas constroem um conhecimento espacial baseado na experiência, posteriormente organizado pela linguagem. Esse aprendizado sobre espaço e tempo ocorre ao longo de um processo contínuo, marcado por sentimentos, valores e significados diversos, que variam conforme as circunstâncias, a idade e o contexto. A cultura e a linguagem desempenham um papel fundamental na formação dos conceitos de espaço e tempo, pois esses conceitos são construídos a partir do pensamento, baseado tanto nas experiências vivenciadas no ambiente quanto nas experiências perceptivo-motoras que têm uma importância primordial nesse processo.

Os estudos de Piaget, Wallon e Vygotsky nos ajudam a compreender o

desenvolvimento cognitivo infantil e a maneira singular como as crianças percebem o tempo e o espaço em cada fase do seu crescimento. Ao trabalhar conhecimentos históricos com crianças pequenas essas concepções permitem entender como ocorre esse aprendizado, como elas assimilam o que foi ensinado e construído em conjunto, orientando-nos sobre a melhor forma de abordá-lo.

De acordo com Craidy e Kaercher (2001) podemos afirmar que o processo de constituição dos sujeitos no mundo da cultura é o que denominamos educação. Nesse caso, a criança não apenas incorpora a cultura do seu grupo, mas também produz e se transforma ativamente. Isso acontece porque a maneira como entendemos o mundo e atribuímos significado aos elementos que o compõem é altamente dinâmico, resultando de intensas trocas entre os indivíduos. Assim, a educação não se limita a um processo de transmissão cultural; trata-se de uma produção de sentidos e criação de significados. A forma como as instituições escolares, incluindo creches e pré-escolas, se organizam para fomentar esses processos é o currículo.

Na próxima seção iremos discutir alguns pontos sobre o currículo da educação infantil e pontuar alguns trechos e/ou definições dos principais referenciais curriculares, principalmente nos pontos que tangem à Educação Infantil e aos saberes históricos a serem desenvolvidos com as crianças.

2.1 Currículo e Infância: o movimento das propostas e referenciais curriculares

Antes de adentrar na esfera dos tipos de currículo é importante expressar as contribuições de alguns autores sobre o histórico das propostas do ensino de História para a Educação Infantil. Bittencourt (2008), por exemplo, aponta que em 1827 os professores e professoras das escolas elementares deveriam adotar textos que despertassem a imaginação e consolidassem princípios morais nos/nas alunos e alunas, incentivando o cumprimento de deveres para com a pátria e seus governantes. Entre os conteúdos indicados estavam a Constituição do Império e a História do Brasil. Desde sua incorporação ao sistema educacional o ensino de História teve como propósito a formação cívica e moral. Além disso, a presença da História Sagrada reforçava essa perspectiva associando os valores cívicos aos religiosos.

Com a extensão do direito ao voto para os alfabetizados e alfabetizadas durante o período republicano, surgiu a necessidade de expandir a escolarização promovendo a alfabetização como meio de acesso à cidadania política. No entanto, esse processo acabou

reforçando a divisão de classes, mantendo a estrutura social em que políticos e trabalhadores ocupavam posições distintas, consolidando a relação entre dominadores e dominados.

Vale salientar que o currículo escolar foi estruturado com o objetivo de homogeneizar a cultura difundindo a ideia de um passado único na formação da Nação. No ensino de História adotava-se o método da memorização, inspirado no modelo catequético, em que perguntas e respostas objetivas deveriam ser reproduzidas oralmente e por escrito, exatamente como apresentadas nos livros. Além disso, as escolas reforçavam essa memória histórica por meio de comemorações e festividades cívicas. Essas práticas e tradições perduraram ao longo dos séculos XIX e XX (Bittencourt, 2008).

Ainda segundo a autora, no final do século XIX, diante de novas demandas sociais, surgiu a necessidade de reformular os métodos de ensino. Inspirados em teóricos como Montessori foram propostas abordagens conhecidas como métodos ativos, que buscavam estimular a participação e o envolvimento de alunos (as) no processo de aprendizagem, contrapondo-se à memorização mecânica. Para compreender essa transformação é fundamental analisar os princípios que passaram a caracterizar o conhecimento histórico a partir desse período.

Segundo Zamboni (2005) o ensino de História nesse período era influenciado pelo positivismo enfatizando os fatos políticos como eventos isolados, datados com rigor e atribuídos a ações individuais. Os protagonistas da história eram os governantes, vistos como gestores e controladores da pátria. A ideia de nação estava associada à valorização de grandes acontecimentos políticos e à exaltação de heróis, sendo a construção de uma identidade nacional o principal objetivo do ensino de História.

Em 1971 a aprovação da Lei nº 5.692 trouxe modificações ao sistema educacional alterando a Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Como parte da reforma do ensino de 1º e 2º graus as disciplinas de História e Geografia foram removidas do currículo do 1º grau e integradas em uma nova área de conhecimento chamada Estudos Sociais, abrangendo da 5ª à 8ª série (Zamboni, 2005).

A autora também destaca que na década de 1980 surgiu um movimento voltado à reformulação do ensino, com o intuito de eliminar o conservadorismo presente nos currículos escolares. Essa mudança buscava reduzir o foco em temas políticos e ampliar a abordagem de aspectos culturais e sociais na aprendizagem da História. Além disso, ela ressalta a importância do ensino da História Local que ganhou destaque a partir dos anos 1990 e continua influenciando a forma como os conhecimentos históricos são trabalhados na atualidade. Zamboni (2005) explica que outra abordagem amplamente incorporada aos

currículos foi o estudo da História Local por meio da valorização das tradições e memórias das pessoas e dos lugares. As pesquisas atuais nessa área têm como objetivo resgatar identidades locais e coletivas promovendo o reconhecimento e a aceitação das diferenças, bem como a compreensão das conexões e distanciamentos entre diferentes grupos.

Esta pesquisa pretende lançar um olhar sobre os processos de ensino e de aprendizagem na Educação Infantil, em especial, no que se refere ao ensino de História, analisando assim a maneira como os conhecimentos históricos são trabalhados nessa etapa da educação básica, conforme a Proposta Curricular de Ensino da RMER. Isso porque, a criança é um ser ativo que produz cultura e conhecimento e é partindo da ideia de construção de conhecimento que Bujes (2001, p.18) afirma que:

A educação não constitui um processo de transmissão cultural, mas de produção de sentidos e de criação de significados. A forma como as instituições escolares, entre elas as creches e pré-escolas, se organizam para produzir este processo é o currículo.

De acordo com a autora, o currículo deve apresentar uma visão mais política visto que a educação auxilia na constituição do indivíduo, tornando assim muito importante a escolha do conteúdo a ser trabalhado com as crianças, e em especial, a escolha dos conhecimentos históricos. Compreendemos o currículo como o conjunto de aprendizagens oferecido no ambiente escolar e que desempenha um papel crucial na construção de uma sociedade desejada.

De acordo com Paraíso (2023) não existe um consenso sobre quais conhecimentos devem ser ensinados, quais assuntos se pretendem formar e quais elementos culturais precisam ser preservados e valorizados. O currículo configura-se como um campo de lutas, uma vez que envolve a seleção e o ensino dos conhecimentos, levantando a questão fundamental do que deve ser ensinado. Nessa perspectiva, todo currículo visa provocar mudanças, transmitir valores e selecionar discursos e saberes. Assim, ele se revela como uma práxis que incorpora política, ação, formalização, representação e força:

O currículo é formulado, debatido, avaliado, pesquisado, analisado, controlado, desejado e disputado. Daí que podemos dizer que ele é constituído sempre por *relações de poder*, ao mesmo tempo em que exerce poder. Ele forma, produz, avalia, sugere, prescreve, amplia, subjetiva, abre ou limita possibilidades. É por tudo isso, por movimentar tanta gente e tantos interesses, que ele foi colocado e está no centro das lutas políticas e culturais sobre que sociedade queremos construir. Está também no cerne das discussões sobre que conexões queremos estabelecer entre *educação e a vida* (Paraíso, 2023, p. 09).

Paraíso (2023) destaca que, no contexto escolar, o currículo abrange múltiplas dimensões de significado e aplicação. Um desses aspectos é o currículo oficial, que consiste

no conjunto de aprendizagens específicas, organizadas e estruturadas para serem abordadas nas diversas disciplinas e áreas do conhecimento ao longo dos anos ou ciclos de um curso ou etapa da escolarização. Este currículo é de natureza estatal, podendo ser nacional, estadual ou municipal, e é frequentemente chamado de currículo formal. Ele abrange um conjunto de disciplinas, conteúdos e atividades planejadas para serem realizadas nas escolas. É crucial que cada educador (a) compreenda as diferentes dimensões do currículo, bem como as questões relevantes relacionadas ao tema, para que possa atuar de maneira comprometida com os desafios contemporâneos. O currículo é fundamental para a existência da escola e para a construção da sociedade que se deseja.

Acreditamos ser importante uma explicação maior sobre currículo e seus diversos tipos para que facilite o entendimento de sua importância em todas as etapas do ensino. Mesmo esse trabalho tratando de especificidades da Educação Infantil, apoiamo-nos nos fundamentamos nas explicações de Paraíso (2023) por ser uma leitura clara e objetiva, com explicações detalhadas e muito importantes.

Nessa perspectiva, Paraíso (2023) nos elucida que o currículo é um documento em constante disputa, que reflete os jogos de poder e as alianças temporárias sobre o que deve ser ensinado. Ele representa o que educadores (as) realizam diariamente com os (as) estudantes e suas culturas. O currículo é também um texto étnico-racial que pode tanto colonizar quanto implementar estratégias de descolonização.

Além disso, é uma linguagem que se molda, constroi identidades e produz subjetividades. As práticas curriculares têm o potencial de estimular relações de gênero instituídas ou, ao contrário, promover estratégias que questionem essas relações, desmantelando divisões e normalizações que perpetuam desigualdades. O currículo é, portanto, um artefacto cultural que pode silenciar ou, mesmo que não o faça completamente, negar certas culturas ao abordá-las de maneira superficial e esporádica concentrando-se em aspectos menos significativos, ao mesmo tempo que reforça, ensina e valoriza outras. Essa complexidade ressalta a necessidade de uma reflexão crítica sobre o currículo, especialmente em contextos tão significativos.

É comum pensar, segundo Paraíso (2023), que o currículo se resume a uma série de disciplinas e horários, a uma lista de conteúdos ou a uma seleção do que deve ser ensinado funcionando como um caminho a ser seguido na escola. Muitas vezes, é visto apenas como um conjunto de objetivos educacionais, habilidades a serem dirigidas e competências a serem alcançadas. Por essa razão, o currículo é identificado por diversos termos, como: oficial, formal, oculto, nulo/vazio, campos de silêncio, diretrizes, maior e menor. Essas designações e

dimensões são essenciais para que educadoras/educadores possam investigar as brechas e as possibilidades que o currículo carrega.

O currículo oficial é o conjunto de aprendizagens que foi cuidadosamente selecionado, organizado e estruturado de maneira oficial para ser abordado em diversas disciplinas, áreas de conhecimento, anos ou ciclos de um curso ou etapa da escolarização. Sua legitimação ocorre através das instâncias governamentais, sejam elas nacionais, estaduais ou municipais (Paraíso, 2023).

A autora menciona que o currículo oficial brasileiro atualmente em vigor é a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), aprovado pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) em dezembro de 2017 para a educação infantil e o ensino fundamental, e em dezembro de 2018 para o ensino médio. A BNCC veio substituir os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) que foram os referenciais curriculares oficiais entre 1997 e 2017. Apesar de a BNCC ser o documento oficial nacional contemporâneo, ainda existem currículos oficiais variados em diferentes estados e municípios resultado da tentativa de reflexão sobre as diversidades regionais do Brasil, conforme previsto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei nº 9394/96.

O documento oficial é um documento formalizado, seja ele construído de forma democrática, com a participação da comunidade escolar, ou elaborado por especialistas escolhidos por grupos que exercem poder. Além disso, é com base neste currículo que são feitas outras políticas educacionais que afetam o ensino. São conhecidos também como currículo maior, porque são construídos em processos interiores em busca de um ordenamento estruturado e padronizado em âmbito maior (Paraíso, 2023).

O currículo formal refere-se ao conjunto de disciplinas, conteúdos e atividades que são planejados para serem desenvolvidos em creches, pré-escolas e escolas. Ele é definido pelo conjunto de conhecimentos que a rede de ensino considera essenciais. Geralmente, o currículo formal é elaborado com base no currículo oficial levando em conta as diretrizes estabelecidas pela LDBEN e pelas DCNs, elaboradas pelo CNE.

A autora enfatiza que em muitas escolas privadas o currículo formal é transformado em apostilas ou livros didáticos, de modo a garantir que os conteúdos sejam trabalhados. É importante registrar que todo currículo oficial é também um currículo formal, mas nem todo currículo formal é oficial.

O currículo em prática, frequentemente referido como currículo real, refere-se ao que realmente é oferecido no ambiente educacional. Educadores e educadoras realizam uma interpretação contextualizada dos currículos oficial e formal. Com base em suas

compreensões e na maneira como conectam os currículos, desenvolvem o currículo em prática nas instituições de ensino, que é formado por todos os tipos de aprendizagens que os alunos/alunas experimentam. Nesse contexto, se tem acesso não apenas a conteúdos, mas também ao universo particular de cada professor (a) e aluno (a), o que propicia encontros com diversas culturas que favorecem aprendizagens não previstas no currículo oficial e formal, incluindo tanto aprendizagens explícitas quanto sutis. Essas experiências acontecem durante o processo de educar, assim como no ato de ensinar e aprender. É nesse espaço que se pode elaborar um currículo menor que, por sua essência, recontextualiza o currículo maior, conforme apontado pela autora.

O currículo menor é construído em processos externos ao Estado e é uma forma de intervenção nas práticas educativas e sociais porque provoca resistências e perturba as diferenças no currículo. Traz consigo a singularidade, a multiplicidade e o acontecimento, para incentivar uma desterritorialização do currículo mais amplo para concretizar o processo criativo na educação (Paraíso, 2023).

Segundo a autora, o currículo oculto é a totalidade de aprendizagens ou efeitos de aprendizagem que derivam de determinados elementos, relações e experiências presentes no ambiente escolar, mas que não estão previstos no DCN, e cujas intencionalidades não estão explícitas nem no currículo oficial ou formal, nem naquelas ações planejadas e explicadas pelo (a) professor (a). Isto diz respeito a toda a aprendizagem recebida em ambiente escolar, que contribui implicitamente para uma aprendizagem social, como conhecimentos, normas, comportamentos, atitudes e valores aprendidos implicitamente nas atividades escolares. Em contrapartida, o currículo explícito representa a aprendizagem que é intencionalmente exigida ou incentivada para o ensino e é clara no processo de ensino.

Há ainda o currículo turístico que é constituído por elementos das culturas que costumam ser negadas na seleção dos conteúdos, e que aparecem de forma pontual e desconectada tanto da própria história e luta quanto do restante do currículo escolar. Concordamos com a autora, pois essa situação é bem comum na Educação Infantil. Todas essas dimensões do currículo proporcionam a compreensão de que a criança aprende em todo o ambiente escolar e vai além de conteúdo e disciplinas vivenciados na sala de aula.

Paraíso (2023) nos traz explicações sobre o currículo vazio ou nulo, também chamado de campos de silêncio do currículo. Este trata de conhecimentos e saberes ausentes das propostas curriculares e das práticas das salas de aulas e muitas vezes abrangem conhecimentos significativos tanto para a compreensão e atuação na sociedade como para o exercício da cidadania. É a privação de um conhecimento, de um saber, de uma cultura, é um

calar de um tema que incomoda, um não problematizar, não explorar e não explicar algo que, por se manifestar nas relações escolares, familiares e sociais, pede para ser trabalhado, incluído e explorado.

Sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) a autora nos esclarece que são normas e procedimentos obrigatórios para a Educação, discutidas, elaboradas e determinadas pelo CNE, para orientar o planejamento do currículo da instituição ou da rede de ensino, auxiliando na organização, articulação, desenvolvimento e avaliação de suas propostas pedagógicas:

As Diretrizes foram originadas a partir do entendimento de uma determinação da LDBEN, que afirma - no inciso IV do artigo 9º - ser de responsabilidade da União “estabelecer, em colaboração com os Estados, Distrito Federal e Municípios, competências e diretrizes para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, que nortearão os currículos e os seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar a formação básica comum”. Importante destacar que as próprias DCNs, em consonância com a LDBEN, determinam a autonomia da escola e da proposta pedagógica e reconhecem a liberdade que as instituições de ensino possuem para elaborarem seus currículos, dentro das áreas de conhecimento exigidas e que estão descritas nas Diretrizes. A escola, portanto, pode trabalhar o conteúdo presente nas DCNs de acordo com o contexto em que está inserida, com o Projeto Político Pedagógico da escola, com seus desejos e objetivos, sempre levando em consideração o público atendido, bem como sua localização e outros aspectos que considera relevantes para que todos tenham acesso a uma educação de qualidade. Importante registrar ainda que as DCNs são diferentes de um currículo oficial - como a BNCC, por exemplo. As Diretrizes são orientações que definem e regulam um plano, uma ação, as normas de procedimento que as escolas, redes ou secretarias devem seguir ao elaborarem seus currículos. Oferecem metas e objetivos a serem buscados e lançados nas diferentes etapas da educação básica e em cada curso (Paraíso, 2023, p.17).

O currículo é um espaço de grande importância para muitas vidas. A autora enfatiza a importância de produzir um estranhamento na linguagem que costuma ser usada no masculino para generalizar, com o argumento de que a linguagem é neutra, mas de neutra nada tem. Na educação é importante encontrarmos estratégias para mudar a linguagem sexista que faz parte de todo um sistema de exclusão e silenciamento feminino.

As primeiras discussões acerca de um currículo oficial do Brasil foram formuladas em 1855 apoiadas pelo imperador Pedro II, com o intuito de indicar as disciplinas a serem ensinadas no ensino secundário, não contemplando os interesses de uma educação infantil.

No que diz respeito à teoria crítica do currículo no Brasil, segundo Paraíso (2023), ela começa a se desenvolver nos anos 1980 no contexto de redemocratização do país. Com o fim da ditadura aconteceram debates, encontros, seminários e muita discussão popular em torno da nova Constituição Federal (CF), promulgada em 1988. Também em torno de uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), que foi longamente debatida, escrita e

reescrita, sendo promulgada a Lei nº 9.394/96, estando em vigor até a atualidade, apesar de muitas mudanças que foram sendo feitas ao longo dos anos.

Importantes acadêmicos (a) e profissionais da Educação conseguiram ocupar espaços em diferentes secretarias estaduais e municipais neutralizando posições mais conservadoras e implementando ideias diferentes em diversas reformas educacionais e curriculares ocorridas em diferentes estados brasileiros no anos de 1980, conhecidas como “as reformas dos anos oitenta”. Destacaram-se Neidson Rodrigues (MG) e Darcy Ribeiro (RJ) que trouxeram uma aversão a qualquer modelo educacional associado ao governo militar e uma recusa ao vocabulário pedagógico e curricular tecnicista importado dos Estados Unidos nos anos de 1970, e assim o pensamento pedagógico crítico se desenvolveu.

A autora destaca que ávidos por mudanças na educação, os estudos curriculares focaram o debate em duas teorias pedagógicas brasileiras: a Pedagogia Histórico-crítica, de Demerval Saviani, que no campo curricular foi chamada de Pedagogia Crítico-Social dos Conteúdos ou apenas Pedagogia Conteudista, e da Proposta de Educação Popular, de Paulo Freire. Ambas eram teorias pedagógicas e não curriculares, com críticas ao estado de coisas vigentes e com pretensões de transformar as desigualdades educacionais e sociais brasileiras.

Apresentavam, no entanto, pontos de vistas e enfoques muito diferentes para os currículos, gerando assim, uma cisão acadêmica brasileira na busca por definir a forma mais adequada para pensar e elaborar currículos no Brasil.

Demerval Saviani, filósofo e professor universitário, formou e orientou importantes acadêmicos que ocuparam lugares de prestígio nas faculdades de Educação das universidades brasileiras e nas secretarias estaduais e municipais de educação desse período. Embora já tivesse formulado em artigo de 1982 sua teoria, expressa no livro *Escola e democracia: para além das curvaturas da vara* (1983), no qual Saviani sistematizou sua teoria pedagógica e ganhou visibilidade. Essa teoria passou a ser discutida e usada no Brasil tanto para o desenvolvimento da teoria curricular crítica quanto para inspirar diversas reformas curriculares feitas em diferentes estados na década de 1980.

No livro *Escola e democracia*, Saviani considera que existiam dois grupos de teorias pedagógicas: as teorias críticas-reprodutivistas e as não críticas. As teorias não críticas - compostas por: 1) pedagogia tradicional; 2) pedagogia nova; 3) pedagogia tecnicista - consideram a educação um instrumento de equalização social e superação da marginalidade. As teorias-críticas reprodutivistas - compostas por 1) teorias do sistema de ensino como violência simbólica; 2) teoria da escola como aparelho ideológico do Estado; e 3) a teoria da escola dualista, que entende que a escola é dividida em duas grandes redes correspondentes à divisão na sociedade capitalista: a burguesa e a proletária - , por sua vez, veem a educação como um instrumento de discriminação social e de reprodução das desigualdades. A Pedagogia Crítico-Social dos Conteúdos buscava responder à necessidade de

encontrar alternativas a todas essas pedagogias dominantes. (Paraíso, 2023, p.68).

No Brasil uma vertente da teoria crítica do currículo enfatiza a importância de ensinar conhecimentos objetivos com foco no saber sócio-histórico-crítico considerado patrimônio da Humanidade e pertencente a todas as pessoas, e não exclusivamente às classes dominantes. Embora seja uma teoria pedagógica voltada para o contexto brasileiro e tenha inspirado a formulação de diversos currículos oficiais em diferentes estados, essa abordagem foi amplamente criticada e questionada, especialmente pela maneira como concebia o conhecimento universal e pela legitimidade que dava à classe dominante.

É imprescindível mencionar a Pedagogia Popular, desenvolvida por Paulo Freire, educador e filósofo brasileiro, nascido em Recife (PE), considerado um dos mais importantes pensadores da pedagogia mundial e de grande relevância para diversas áreas da educação. Seu trabalho de alfabetização de adultos em situação de pobreza foi pioneiro e logo se expandiu para outros estados, ganhando reconhecimento pelo método inovador. Esse sucesso levou o governo brasileiro a aprovar a ampliação dessas primeiras experiências por meio de um Plano Nacional de Alfabetização.

De acordo com Paraíso, em 1964 ocorreu o golpe militar, e o método de Paulo Freire foi desaprovado pelo novo governo. Freire foi considerado traidor, preso por setenta dias e exilado por dezesseis anos. Durante o exílio, ele desenvolveu sua Pedagogia Popular, consolidada em duas obras fundamentais: *Educação como Prática da Liberdade* e *Pedagogia do Oprimido*, que o deixou mundialmente conhecido.

No livro *Pedagogia do Oprimido*, Freire usa a distinção entre opressores e oprimidos para mostrar como se dá o processo de subalternização dos oprimidos em uma sociedade injusta e desigual. Defende que a educação problematizadora deve permitir que os oprimidos possam recuperar o seu senso de humanidade, lutar e superar a sua condição de oprimido. A educação problematizadora, que conscientiza por meio do diálogo, é fundamental para levar o oprimido a compreender todo o processo de opressão e se libertar das amarras, desempenhando um papel central na sua libertação, visto que a educação bancária (tradicional) é incapaz de levar a essa conscientização. (Paraíso, 2023, p.72).

Segundo a autora, baseada em *Pedagogia do Oprimido*, no campo curricular a educação bancária foi criticada por construir um currículo composto de conteúdos alheios à realidade dos/das estudantes, aos problemas sociais e às lutas de classe, ajustando as classes dominadas à ordem vigente e inibindo suas possibilidades criativas. Esse currículo tradicional ao ignorar as experiências e os saberes dos grupos marginalizados contribui para uma “cultura do silêncio” onde as vozes desses grupos são sistematicamente reprimidas ou invisibilizadas.

Para uma pedagogia popular o currículo deve ser um espaço de transformação capaz de romper com a imposição dessa cultura do silêncio e promover a emancipação dos/das estudantes. Isso significa que o currículo precisa dialogar com as realidades concretas dos alunos e alunas permitindo-lhes desenvolver uma consciência crítica e questionadora. Assim, ao valorizar e incorporar os saberes e as lutas dos grupos oprimidos, o currículo não apenas enriquece o processo educativo, mas também se torna uma ferramenta poderosa de resistência e mudança social. Dessa forma, a educação assume um papel ativo na construção de uma sociedade mais justa e democrática onde todos os indivíduos possam se manifestar e participar.

A vertente popular da teoria curricular defende um currículo centrado na cultura das classes populares buscando romper com a relação predominante entre a cultura escolar e a cultura dos grupos dominantes. Nesse sentido, a escola é vista como um espaço de ação política crucial para as classes populares, pois a educação e a política são indissociáveis.

Dentro dessa perspectiva, o currículo deve estar comprometido com o desenvolvimento da consciência de classe dos oprimidos e com a transformação das desigualdades sociais. Isso significa que o currículo precisa não apenas transmitir conhecimentos, mas também promover uma educação crítica que ajude os/as estudantes a entender e questionar as estruturas de poder que perpetuam a opressão e a exclusão. Assim, o currículo se torna um meio de resistência e de empoderamento, ajudando os indivíduos a considerar seu papel na sociedade e a lutar por igualdade social (Paraíso, 2023).

Outra linha curricular importante para todas as etapas de ensino é a teorização pós-colonialista que se associa à teoria das minorias étnicas e raciais do currículo e centra-se nas relações de poder que permitem que a cultura e a visão do mundo do Ocidente branco e das nações colonizadoras se apresentem como universais. Essa abordagem crítica considera o currículo uma ferramenta pela qual esses processos colonizadores, etnocêntricos e racistas são perpetuados, ao representar uma única visão cultural.

Paraíso (2023) salienta que de acordo com essa vertente teórica o currículo não é neutro; ele serve para manter a hegemonia das narrativas e valores ocidentais, muitas vezes ignorando ou desvalorizando as culturas e as contribuições das populações não europeias e das classes marginalizadas. Ao privilegiar essas perspectivas o currículo tradicional reforça a exclusão de identidades, saberes e histórias das comunidades racializadas e colonizadas.

Por outro lado, as teorias pós-colonialistas vêem no currículo um espaço fundamental para a desconstrução dessas narrativas hegemônicas. Essas teorias propõem que o currículo seja reformulado para incluir e valorizar as vozes, histórias e culturas das populações

marginalizadas, promovendo uma educação mais crítica e plural. Dessa forma, o currículo se torna um meio de contestação e resistência aos processos históricos de dominação, permitindo a construção de uma sociedade mais equitativa, onde múltiplas identidades culturais são valorizadas e representadas.

É importante ressaltar, em consonância com a autora, que as Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008 sancionadas pelo presidente Luiz Inácio Lula da Silva tratam da inserção da história e da cultura afro-brasileira e indígena nos currículos da educação básica. Essas leis são conquistas significativas dos movimentos negros e indígenas que lutaram por representação e reconhecimento em um contexto educacional historicamente marcado pela exclusão. Estas iniciativas são fundamentais para promover uma educação mais inclusiva e plural contribuindo para a construção de uma sociedade mais justa e equitativa onde uma diversidade cultural seja reconhecida e valorizada. Ao incluir a história e a cultura afro-brasileira e indígena nos currículos as Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008 não apenas garantem o direito à educação de qualidade para todos e todas, mas também desempenham um papel essencial na formação de uma consciência crítica nas novas gerações. Essa conscientização permite que os/as estudantes compreendam as injustiças históricas e sociais enfrentadas por esses grupos promovendo um ambiente de respeito e valorização.

Além disso, explica Paraíso (2023), essas leis representam um avanço no reconhecimento da pluralidade cultural brasileira ajudando a romper com a visão eurocêntrica que predominou na educação por tanto tempo. Ao fortalecer a identidade cultural de afro-brasileiros e indígenas essas ações afirmativas não apenas beneficiam esses grupos, mas também enriquecem o aprendizado de todos (as) os (as) estudantes, contribuindo para a formação de cidadãos e cidadãs mais informados (as), empáticos (as) e engajados (as) na luta pela igualdade e justiça social. Assim, as conquistas obtidas a partir dessas leis são passos importantes na trajetória de luta por uma educação que realmente represente a riqueza e a diversidade do nosso país.

A vertente da teoria curricular que trabalha com feminismos, relações de gênero e sexualidade entende que o currículo produz uma variedade de ensinamentos que os colocam em desvantagens, oprimem e produzem sofrimentos para estudantes e professores (as) que não apresentam uma correspondência entre o seu sexo biológico, o seu gênero e a sua sexualidade. Dessa forma, enfoca Paraíso (2023) o currículo é um documento patriarcalista e machista, mas também heteronormativo e homofóbico. Isso porque ele é pensado com a lógica masculina e com a predominância de saberes patriarcais, de modo a manter e reforçar o domínio masculino na sociedade. Ao mesmo tempo, ele divulga a heterossexualidade como a

única possibilidade de viver a sexualidade.

Segundo Paraíso (2023) a promoção de um currículo inclusivo e sensível às questões de gênero e sexualidade é essencial para a construção de um ambiente educacional saudável e acolhedor, onde estudantes possam aprender e se desenvolver de forma plena. Essa transformação curricular não apenas ajuda a combater a marginalização, mas também fortalece a construção de uma cultura de respeito e empatia dentro das unidades escolares.

Para que essa mudança ocorra é necessário que educadoras e educadores, formuladores e formuladoras de políticas educacionais se comprometam com a inclusão de perspectivas diversas nas práticas pedagógicas. Isso inclui uma revisão de conteúdos, metodologias e abordagens de ensino, garantindo vozes e experiências de grupos historicamente marginalizados.

Ao fazer isso, estamos investindo na formação de cidadãs e cidadãos mais críticos e conscientes, que não apenas reconhecem as desigualdades existentes, mas também se tornam agentes de uma mudança social. Assim, ao dismantelar as posições de gênero e sexualidade que permeiam o currículo contribuímos para uma sociedade mais justa, equitativa e respeitosa, onde cada indivíduo, independentemente de sua identidade de gênero ou orientação sexual, possa viver e aprender sem medo (Paraíso, 2023).

Em suma, a construção de um currículo que reflita e respeite a diversidade de experiências humanas é um passo crucial para a promoção da igualdade, não apenas nas escolas, mas em toda a sociedade. Esse compromisso com a inclusão e o respeito à pluralidade é fundamental para garantir que todos tenham a oportunidade de participar plenamente da vida.

Todas essas teorias do currículo podem e devem ser adaptadas para as crianças pequenas, visto que a Educação Infantil é o começo da vida social e escolar das mesmas, e deverá ser vivenciada com atividades lúdicas diversas. Nas rodas de conversas diárias e nas brincadeiras livres e/ou orientadas, podemos trabalhar essa consciência de igualdade em todos os aspectos citados sobre currículo.

A autora destaca que a BNCC traz uma política de currículo que visa estabelecer um padrão curricular nacional em todos os segmentos da educação básica. Segundo a autora ao longo de todos esses anos de definição da base pesquisadoras de currículo seguiram defendendo políticas de organização de ensino não centralizadoras, apontando a importância de currículos pensados, construídos e decididos no cotidiano das escolas, sem ferir a autonomia pedagógica de docentes e sem controlar as diferentes iniciativas de criação para ensinar e aprender.

Muitos estados construíram seus currículos oficiais com base na BNCC e não foi diferente com o estado de Pernambuco, e tampouco com a cidade do Recife. Apesar dessa padronização e controle dos currículos é possível ampliar as possibilidades políticas investindo em sua produção contextual de modo que possamos continuar trabalhando com os currículos nos quais acreditamos.

Craidy e Kaercher (2001) enfatizam que na Educação Infantil seria a ideia de um currículo que prioriza seu aspecto produtivo e interativo. O currículo é o que a criança e professoras/professores produzem ao trabalhar com os mais variados materiais, com os objetos de estudo que podem incluir os mais diversos elementos da vida das crianças e de seu grupo ou as experiências de outros grupos e de outras culturas que são trazidos para o interior da creche e da pré-escola. Portanto, não é o conhecimento preexistente que constitui o currículo, mas o conhecimento que é produzido a partir da interação educacional.

Segundo as autoras esta ideia de produção do conhecimento, na experiência escolar, se aplica a todas as etapas do processo que se realiza nas instituições educativas. Por essa razão, a experiência de educação das crianças, já desde a creche, implica a existência de um currículo.

Até os anos 1960 as questões curriculares não constituíam motivo para grandes conflitos, apesar de existirem discussões sobre o que se deveria ensinar às crianças pequenas das classes populares no início do século XIX. A ideia de que o currículo faz parte de uma tradição cultural, daquilo que um grupo construiu e valoriza, é uma maneira de trabalharmos com nossas crianças novas ideias, descobertas tecnológicas, influências de outras culturas, contudo, todas essas ideias são relativamente recentes, muito pouco discutidas e dificilmente têm tido efeito nas novas propostas curriculares (Craidy e Kaercher, 2001).

O que as autoras nos mostram é uma visão do currículo muito mais política, mais comprometida com a ideia de que a educação é o processo pelo qual nos tornamos o que somos, pois constroi indivíduos de uma determinada maneira, portanto, importa muito neste processo aquilo que é ensinado na escolaridade infantil.

Muitas propostas curriculares têm mostrado que os conhecimentos selecionados para fazerem parte da experiência curricular geralmente estão organizados em blocos que não se comunicam uns com os outros. Os conteúdos são organizados a partir de uma distribuição artificial, as disciplinas, e acabam sendo trabalhadas com as crianças de forma fragmentada. As autoras explicitam que esta é uma forma entre muitas de trabalhar, de organizar o que se ensina, mas tem sido tomada como única possível.

Há currículos com a pretensão de serem neutros, isto é, servirem igualmente para

todos e todas, sem considerar as questões de gênero, etnia, classe social, se a criança é do campo ou zona urbana, se é novo ou nova na comunidade, enfim, sem considerar que as crianças envolvidas pela experiência curricular são caracterizadas pela diferença.

Segundo as autoras o desafio está em conceber novas experiências no campo do currículo incluindo as múltiplas manifestações culturais que são a expressão da riqueza do mundo humano. Não existe apenas um currículo, um conhecimento, uma tradição que deve ser compartilhada por todos, na sociedade.

A experiência que a criança vive na escola infantil é muito mais completa e complexa. Nela a criança desenvolve modos de pensar. Assim, o desenvolvimento da sensibilidade, o fato de reagir de certa maneira frente aos outros e às experiências vividas, o gosto por determinadas manifestações culturais, não são resultados que devem ser desprezados quando pensamos no tempo e nas experiências que a criança vive ao longo da educação infantil. As autoras destacam que a criança neste período se torna cada vez mais capaz do domínio das operações com o próprio corpo, um sujeito que faz coisas, que desenvolve habilidades, destrezas, que se expressa de variadas formas, que se manifesta como um ser ativo e criativo. Todas as ações, formas de expressão, de manifestação do gosto, da sensibilidade infantil são marcadas pelo que é vivido e aprendido nas creches e pré-escolas e fora delas. Tudo isso constitui conhecimento escolar, na educação infantil e faz parte da experiência curricular.

Do ponto de vista da legislação é importante destacar que o Brasil percorreu um longo caminho marcado por retrocessos e avanços até chegar ao estado atual de compreensão sobre a Educação Infantil.

Carneiro (2022) nos relembra que nosso país já teve oito Constituições Federais a de 1824, 1891, 1934, 1937, 1946, 1967, 1969 e a atual que é a de 1988, e que durante toda a história da educação passou por três Leis de Diretrizes e Bases da Educação; a Lei 4.024/61, a Lei 5.692/71 e a Lei 9.394/96. Contudo, esta última foi a primeira a incluir a Educação Infantil como etapa da Educação Básica, tal qual, o Ensino Fundamental e Médio. Dessa forma, a Educação Infantil passou a ser um direito da criança, um direito à educação, e não apenas mais um local de abrigo de forma assistencialista.

Em 1998 foram criados os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. De acordo com este documento modificar essa concepção de educação assistencialista envolve assumir as especificidades da educação infantil e rever concepções sobre a infância, as relações entre classes sociais, as responsabilidades da sociedade e o papel do Estado.

A Resolução nº 5 de 17 de dezembro de 2009 fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais

para a Educação Infantil, definem princípios, estipulam conceitos, dispõem sobre a faixa etária e estabelecem diretrizes para elaboração de propostas pedagógicas que deverão abordar a diversidade cultural e a autonomia dos povos originários que optaram pela educação infantil e também de crianças do campo filhas e filhos de agricultores (as), ribeirinhos (as), pescadores (as), artesanais, assentados (as) e acampados (as) da reforma agrária, quilombolas e povos da floresta). Além das DCNEI com orientações mais gerais, a educação infantil compõe também a BNCC que organiza as aprendizagens das crianças de zero a cinco anos em cinco campos de experiências: *O eu, o outro e o nós; Corpo, gestos e movimentos; Traços, sons, cores e formas; Escuta, fala, pensamento e imaginação e Espaço, tempos, quantidades, relações e transformações.*

2.2 Discutindo o conceito de Educação Infantil

A educação infantil é considerada a primeira etapa da educação básica e tem como foco o desenvolvimento integral das crianças de 0 a 5 anos de idade. Segundo Montessori (2017) a educação deve respeitar o desenvolvimento natural da criança. “A primeira tarefa da educação é agitar a vida, mas deixá-la livre para se desenvolver”. Para a autora, a criança é ativa na construção de seu próprio conhecimento, e o ambiente deve ser preparado para estimular sua autonomia, curiosidade e senso de ordem. A educação infantil deve promover liberdade com limites e respeito ao ritmo de cada criança.

Para Piaget (2011) o desenvolvimento cognitivo ocorre por estágios, e a aprendizagem depende do nível de desenvolvimento da criança. “A principal meta da educação é criar pessoas capazes de fazer coisas novas e não simplesmente repetir o que as outras gerações fizeram”. Piaget via a criança como um “pequeno cientista” que aprende através da interação com o meio. Na educação infantil ele enfatiza a importância do brincar, da exploração e das interações sociais para o desenvolvimento do pensamento.

Para Vygotsky (2005), o desenvolvimento cognitivo é mediado pelas interações sociais e pela linguagem. “O aprendizado desperta uma série de processos internos de desenvolvimento”. O estudioso introduziu o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) defendendo que a criança aprende melhor com a mediação de um adulto ou de colegas mais experientes. A educação infantil, nesse sentido, deve promover interações sociais ricas, valorizando o diálogo, a cultura e o brincar como meios de aprendizagem.

Para Paulo Freire (1991) a educação deve ser um ato de liberdade, diálogo e humanização. “Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua

própria produção ou a sua construção.” O educador defendia que até mesmo na educação infantil o processo deve ser dialógico e respeitar a realidade e o contexto da criança. Ele criticava a educação “bancária” que apenas deposita conteúdos, e valorizava o aprendizado significativo desde os primeiros anos.

Para Malaguzzi (2016) “A criança é feita de cem. A criança tem cem linguagens, cem mãos, cem pensamentos, cem modos de pensar, de jogar e de falar.” Na educação infantil, a autora defende a escuta ativa da criança, a valorização da criatividade, da expressão artística e da documentação pedagógica como formas de tornar visível o pensamento infantil. De forma geral, autores como Montessori, Piaget, Vygotsky, Freire e Malaguzzi convergem na ideia de que a educação infantil deve ser centrada na criança, respeitando suas fases de desenvolvimento, sua autonomia, e promovendo o brincar, a interação social, a expressão e o afeto como elementos fundamentais para a aprendizagem.

Já Cooper (2001) diz que mesmo crianças entre 4 e 6 anos são capazes de formular tópicos sobre passado, mudança e continuidade, comparando diferentes épocas. A pesquisadora destaca que é possível iniciar o desenvolvimento de argumento primitivo e inferências a partir de fontes neste estágio, com apoio de mediação pedagógica. Ela valoriza a formação da “consciência histórica” por meio da construção de narrativas, considerando que crianças devem aprender a desenvolver hipóteses, ouvir outras pessoas e perceber que não existe apenas “uma única resposta certa”. Ela ainda propõe que sejam feitos planejamentos escalonados em que o ensino de História na educação infantil inclua sequências que evoluam do fundamental de argumentos básicos até explicações mais complexas, de forma gradual. Introduzir fotos, brinquedos ou utensílios do passado e convidar as crianças a falar o que acham, permitindo que formulem hipóteses, encorajando o uso de argumentos e comparando diferentes versões de uma história. Pedir às crianças que recontem histórias, elaborando etapas com começo, meio e fim e incorporando diferentes pontos de vista é uma das suas sugestões. Além disso, é importante planejar atividades que evoluam ao longo do tempo, integrando tempo, mudança, inferência e legitimidade de versões.

Para Sueli Bavaresco (2013) a Educação Infantil é compreendida como a primeira etapa da Educação Básica e deve ser pensada a partir de uma perspectiva pedagógica, afetiva, social e cultural, respeitando as especificidades da criança pequena. A criança é o centro do processo educativo. A Educação Infantil deve considerar suas necessidades, interesses, ritmos e modos de se expressar e aprender. A Educação é vista nesse sentido como ato e espaço de cuidado e formação. Para a autora, educar na infância não é apenas transmitir conteúdos, mas envolve cuidar, acolher, formar valores, estimular o desenvolvimento emocional, social, físico e

cognitivo. A brincadeira é tida pela autora como uma das principais linguagens. Ela reforça a importância do brincar como uma forma natural da criança aprender e se relacionar com o mundo. O brincar deve ser livre, espontâneo e significativo. Nesse contexto, o processo educativo também se dá nas relações humanas, entre crianças, educadores (as), famílias e comunidade. A interação é essencial para o desenvolvimento integral.

Para Bavaresco (2013) é preciso compreender a infância como uma fase específica da vida e que não deve ser tratada como uma preparação para etapas futuras (como o ensino fundamental), mas valorizada como uma fase única e plena, com seus próprios direitos e vivências. A formação dos professores e professoras da Educação Infantil precisa estar voltada para a compreensão da infância, da psicologia do desenvolvimento, e das práticas pedagógicas adequadas à faixa etária.

Nesse contexto de autores (as) que discutem a Educação Infantil enquanto conceito e enquanto parte essencial da ciência pedagógica Maria Aparecida Gobbi (2025) é uma pesquisadora e educadora brasileira que tem contribuições relevantes na área. Para ela, a Educação Infantil deve ser compreendida como uma etapa fundamental da formação humana, com foco no desenvolvimento integral da criança. A autora defende que a Educação Infantil é um direito da criança e deve ser garantida com qualidade, respeitando as especificidades da infância e promovendo seu bem-estar, desenvolvimento e aprendizagem. Gobbi (2025), considera a infância como uma fase rica e única, etapa rica em potencialidades que não deve ser vista apenas como preparação para o Ensino Fundamental. É uma fase com valor em si mesma.

A criança é compreendida por Gobbi (2002) como um sujeito ativo no processo educativo com capacidade de pensar, criar, brincar e se relacionar. Assim, o papel do educador (a) é de mediador (a), respeitando os interesses, tempos e ritmos da criança. A autora ressalta que o brincar é um elemento central na prática pedagógica da Educação Infantil, sendo entendido como linguagem da criança e espaço de aprendizagem, imaginação e expressão, enfatizando ainda a importância da formação crítica e reflexiva dos professores e professoras da Educação Infantil, que devem ter conhecimento sobre o desenvolvimento infantil, práticas pedagógicas adequadas e compromisso com os direitos das crianças. Educação Infantil como ferramenta prática social e política. A professora destaca que a Educação Infantil também é uma prática política e social que deve lutar contra desigualdades e garantir acesso equitativo a todas as crianças.

Maria Lúcia Aranha (2006) trata da Educação Infantil dentro de um contexto histórico,

filosófico e social. Em sua obra mais conhecida, *Filosofia da Educação*, ela discute a educação como um fenômeno social, cultural e político, e ajuda a compreender o papel da educação desde a infância. Ela vê a Educação Infantil como uma etapa fundamental do processo educacional, não só como uma preparação para o ensino fundamental, mas uma fase com valor próprio. É o momento em que a criança começa a construir seu conhecimento de mundo, sua identidade e suas relações sociais em uma fase de formação integral da criança. Segundo os princípios que a autora discute, a Educação Infantil deve desenvolver a criança intelectualmente, emocionalmente, socialmente e fisicamente, estimulando a criatividade, autonomia, linguagem, movimento e expressão. A educação infantil é, portanto, direito da criança, dever do Estado e deve ser pública, gratuita, laica e de qualidade, promovendo a igualdade de oportunidades desde o início da vida escolar. Para Maria Lúcia Aranha (2006) a Educação Infantil é uma etapa essencial da formação humana que deve promover o desenvolvimento global da criança, com respeito à sua individualidade, contexto social e direito à aprendizagem.

François Fénelon (1994) foi um teólogo, pedagogo e escritor francês do século XVII que escreveu sobre educação principalmente em obras como *As Aventuras de Telêmaco* e *Tratado da Educação das Meninas*. Embora não tenha escrito diretamente um tratado específico sobre o ensino de história para crianças pequenas, suas ideias pedagógicas tocam em pontos relevantes sobre o tema. O que o autor defende que, antes de sobrecarregar a mente da criança com fatos, datas e informações, era essencial formar seu caráter. Portanto, o ensino de história deveria ter um sentido moral e formativo, não apenas informativo. Através do uso de exemplos e narrativas ele sugeria que se ensinasse por meio de histórias exemplares, com personagens que representassem virtudes e vícios. Isso se aplica diretamente ao ensino de história, apresentar figuras históricas como modelos ou advertências que pudesse ajudar as crianças a compreender valores morais e sociais. O autor enfatizava a necessidade de adaptar o conteúdo à idade e à capacidade de compreensão da criança, ou seja, nada de ensino abstrato, cronológico ou factual em excesso, a história deve ser contada de forma lúdica, narrativa e envolvente despertando a imaginação com moderação. Ele reconhecia o valor da imaginação, mas alertava para não exagerar. Portanto, ao ensinar história, o ideal seria estimular a imaginação da criança com histórias reais bem contadas, evitando fantasias excessivas ou que confundissem realidade e ficção.

Em *Tratado da Educação das Meninas*, Fénelon defendia que meninas também

deveriam aprender história, especialmente a história sagrada e moral para formação do caráter cristão. Isso era progressista para sua época. Fénelon via o ensino de história para crianças como uma ferramenta de formação moral, que deveria ser feita com exemplos vivos, narrativas claras e adequadas à idade, visando mais à virtude do que ao acúmulo de informações.

Craidy e Kaercher (2001), em seu livro *Educação Infantil: pra que te quero?*, fundamentam a importância de ensinar História na Educação Infantil a partir de dois eixos centrais: o brincar e a literatura através da dimensão lúdica como construção simbólica. Inspiradas em Vygotsky e Wallon, as autoras destacam que, entre 1 e 3 anos, a criança desenvolve a função simbólica e a capacidade de representação, por exemplo, ao usar cadeiras para representar um trem, e isso é um primeiro passo para a compreensão histórica. Entre 1,5 e 4 anos, a criança evolui do ato de imitar gestos e ações cotidianas até o faz-de-conta completo, criando narrativas complexas que podem ser comparadas à compreensão de linhas cronológicas, personagens e eventos. Portanto, brincar é aprender a simbolizar o mundo e a história se torna acessível quando adultos estimulam essas vivências, principalmente através da literatura e da contação de histórias. Contar histórias não é apenas entretenimento, mas uma prática pedagógica fundamental. Para as autoras, somente iremos formar crianças que gostem de ler, se propiciarmos a elas, desde muito cedo, um contato frequente e agradável com o objeto livro, e com o ato de ouvir e contar histórias, em primeiro lugar. Isso reforça o valor do material literário como ponto de apoio para introduzir narrativas históricas, mitos, lendas e tradições culturais. Ao brincar e ouvir histórias tradicionais (ex.: lendas, folclore, brinquedos antigos), as crianças entram em contato com sua própria história cultural.

Craidy e Kaercher (2001) enfatizam que o brincar pode resgatar a cultura popular e que as brincadeiras são “estudos” sobre a história da infância e da cultura. Por isso é importante que sejam feitas atividades práticas para a Educação Infantil integrando brinquedos e faz-de-conta, usando materiais para que as crianças representem situações do passado (família antiga, profissões, rituais). O ensino de história na Educação Infantil deve utilizar-se da contação de histórias ricamente mediada, com entonação, gestos, emoção, apresentando narrativas históricas ou folclóricas. É importante o uso de livros garantindo que as crianças o manuseiem, sintam texturas, olhem imagens, pois isso fortalece o vínculo com a literatura histórica.

Nesse contexto é interessante valorizar a cultura local explorando lendas, objetos e

brincadeiras do entorno para construir identidade e contextualização histórica. Craidy e Kaercher (2001) defendem que o ensino de História na Educação Infantil acontece de forma eficaz quando se priorizam o lúdico simbólico (brincar e imaginar), a contação de histórias (com afetividade e recursos expressivos), e o resgate cultural (inserindo cultura e folclore da comunidade). Dessa maneira, as crianças experienciam os fundamentos da história, o tempo, narrativas, personagens e tradições, de forma natural, lúdica e significativa desde os primeiros anos.

Oliveira (2003) destaca que, mesmo na educação infantil, as crianças já constroem noções de história usando sua lógica. A autora defende que o tempo histórico é uma construção causal, não apenas cronológica. As crianças entendem eventos históricos buscando relações de causa e efeito, e não apenas pela ordem numérica dos anos. Em um estudo sobre história do Brasil, foi observado pela autora que as crianças justificam a sequência histórica com base no “porquê”, não apenas no “quando” em uma temporalidade invertida. É comum que as crianças expliquem o presente a partir do passado, e não o inverso. Isso mostra que, para elas, o passado serve como base para compreensão do que ocorre hoje.

Muitas vezes, o passado assume elementos atuais como a língua, instrumentos e símbolos, que sempre existiram só que “de um jeito diferente”. As crianças também podem achar que uma história nacional, como Tiradentes, é “global”, por julgarem que tudo o que é importante para elas o é para todas as crianças. Por isso é importante que as práticas docentes sejam adaptadas, professores (as) precisam ser capazes de explicitar relações de causalidade e ajudar os alunos e as alunas a construir noções de tempo e História com base na lógica deles (as). Um ensino linear e expositivo fica muito distante do funcionamento real da mente infantil, ao contrário de uma abordagem dinâmica e crítica, que aproxime acontecimentos por motivos e sentidos.

2.3 Os saberes históricos na Educação Infantil

Ao que tange a aprendizagem dos conhecimentos históricos na educação infantil, a professora e pesquisadora inglesa Hilary Cooper (2012) é amplamente reconhecida como uma das precursoras nos estudos voltados ao ensino de História para crianças pequenas. No final da década de 1980 e início dos anos 1990 após atuar por aproximadamente uma década como professora na educação primária, Cooper retorna à universidade, em Londres, com o propósito de concluir um diploma avançado em desenvolvimento da criança. Durante esse período ela

toma conhecimento da existência de pesquisas sobre como adolescentes compreendem e aprendem História, o que desperta sua curiosidade quanto à possibilidade de iniciar esse processo com crianças da educação infantil e nos primeiros anos do ensino fundamental.

Dessa forma, Cooper (2012) passa a investigar se seria possível envolver crianças pequenas em atividades de natureza investigativa, utilizando para isso imagens, filmes, narrativas e recursos linguísticos adequados à faixa etária. Sua hipótese era de que, mesmo em idade precoce, as crianças poderiam ser inseridas em práticas pedagógicas que favorecessem o desenvolvimento do pensamento histórico, respeitando suas capacidades cognitivas e sensíveis.

Nascimento (2013) salienta que a contribuição teórica de Hilary Cooper (2012) representa um marco importante e inovador no campo da aprendizagem histórica na infância. Suas observações e propostas metodológicas baseiam-se em sua vivência docente, na formação em História e nos estudos acerca do desenvolvimento infantil. Esse tripé de formação permite-lhe elaborar estratégias específicas para investigar como, em que momentos e sob quais condições as crianças pequenas iniciam a compreensão de conceitos históricos fundamentais, como tempo, mudança, causa e consequência.

Sua obra amplia significativamente as possibilidades de atuação docente nesse campo ao demonstrar que é possível pensar o ensino de História desde os primeiros anos da escolarização, por meio de abordagens sensíveis, narrativas significativas e experiências pedagógicas que despertem o interesse e a reflexão crítica das crianças.

Nascimento (2013) destaca que Hilary Cooper (2012) em suas investigações pioneiras estabelece um diálogo fecundo entre as teorias do ensino de História e os pressupostos das teorias da aprendizagem elaboradas por pensadores como Piaget, Bruner e Vygotsky. Esse entrecruzamento teórico confere profundidade e consistência às suas análises evidenciando que crianças pequenas, quando expostas a fontes históricas e inseridas em situações investigativas adequadamente mediadas são capazes de desenvolver formas de raciocínio do pensamento histórico.

As observações de Cooper (2006) realizadas por meio do acompanhamento sistemático do desenvolvimento das competências necessárias à pesquisa histórica indicam avanços significativos no desempenho infantil. A autora percebe, por exemplo, o crescimento do potencial argumentativo das crianças, a ampliação de sua compreensão sobre regras e

procedimentos investigativos e o amadurecimento no que diz respeito à noção de probabilidade, capacidade fundamental para lidar com hipóteses e incertezas históricas. Tais evidências reforçam a ideia de que crianças pequenas não apenas são capazes de elaborar pensamentos complexos, como também demonstram, desde cedo, interesse e capacidade para buscar explicações sobre o mundo à sua volta e sobre os acontecimentos passados.

Com base nessa perspectiva as pesquisas de Hilary Cooper (2006) buscam identificar como e em que momentos as crianças pequenas começam a demonstrar conhecimentos históricos. Para isso, ela adota uma metodologia investigativa centrada na observação atenta do comportamento infantil diante de diferentes tipos de fontes históricas, analisando as formas como as crianças se expressam, seja por meio da oralidade, da escrita, de dramatizações ou da produção de desenhos. Segundo Nascimento (2013) a autora parte do princípio de que toda interpretação histórica é atravessada pelo tempo e pela subjetividade, visto que os registros sobre o passado são feitos em momentos posteriores aos acontecimentos. São esses registros documentos, imagens, objetos que servem como matéria-prima para a atuação dos historiadores (as), que ao mobilizarem seus conhecimentos teóricos e metodológicos, realizam inferências plausíveis a partir das fontes. Inspirando-se nesse processo, Cooper propõe situações de aprendizagem em que crianças pequenas sejam instigadas a interagir com diferentes tipos de fonte histórica, a levantar hipóteses, a fazer conexões e a construir interpretações significativas.

Sua proposta, portanto, não subestima a infância, mas a reconhece como uma etapa rica em potencialidades investigativas. Ao fazer isso, Cooper (2006) inaugura uma nova forma de pensar o ensino de História para a Educação Infantil rompendo com a visão tradicional que restringe esse campo apenas às etapas posteriores da escolarização.

É importante destacar que as experiências, observações e resultados de Cooper são apresentados em um de seus livros obra relevante para nossa pesquisa: *Ensino de História na Educação Infantil e Anos Iniciais: um guia para professores* (2012). É importante destacar que a obra de Hilary Cooper (2012) é organizada em quatro partes que, de maneira articulada, oferecem uma contribuição significativa para o entendimento do ensino de História com crianças pequenas. A autora combina fundamentos teóricos, experiências práticas e estudos de caso com o intuito de demonstrar como o pensamento histórico pode ser mobilizado desde os primeiros anos da escolarização.

A primeira parte dessa obra concentra-se na análise das dimensões da investigação histórica enfocando habilidades como a realização de inferências a partir de fontes históricas, a compreensão e avaliação de diferentes narrativas sobre o passado, bem como o desenvolvimento de conceitos fundamentais para o raciocínio histórico. Cooper (2012) explora distintas versões e interpretações de eventos históricos a partir de investigações-ação recentes, demonstrando como crianças de diferentes idades são capazes de acessar, interpretar e atribuir significados às fontes. Os exemplos apresentados ilustram a diversidade de estratégias utilizadas pelas crianças, revelando sua capacidade de elaborar leituras próprias e coerentes sobre os elementos do passado.

A segunda parte da obra dedica-se às formas pelas quais professores (as) e pesquisadores (as) podem conceber e implementar planejamentos eficazes para o ensino de História. Nessa seção, Cooper (2012) apresenta uma variedade de estudos de caso, que servem como suporte concreto para que os /as profissionais da educação possam refletir e se inspirar. A autora demonstra que o planejamento curricular não deve ser rigidamente prescritivo, mas sim sensível às especificidades das crianças e aberto à interdisciplinaridade, à escuta e à mediação pedagógica.

Na terceira parte o foco recai sobre o planejamento e o ensino voltados a diferentes faixas etárias observadas durante as pesquisas. O capítulo dedicado ao ensino do passado na Educação Infantil oferece uma análise crítica das estratégias empregadas por professores (as) dos anos iniciais com o objetivo de auxiliar as crianças a compreenderem noções de mudança temporal. Em seguida, Cooper (2012) apresenta dois estudos de caso realizados com turmas nos primeiros anos da escolarização; o primeiro tem como ponto de partida histórias pessoais contadas pelas próprias crianças; o segundo explora as possibilidades pedagógicas de uma visita a uma casa antiga, evidenciando o caráter interdisciplinar das atividades desenvolvidas. Ambos os estudos ressaltam como a construção do conhecimento histórico pode ser fomentada por meio de experiências significativas, contextualizadas e integradoras.

Por fim, a quarta parte retoma as discussões teóricas propondo articulações entre teoria e prática no ensino de História. No capítulo dez, Cooper (2012) descreve detalhadamente as inferências e deduções realizadas pelas crianças ao longo dos estudos possibilitando aos professores/professoras repensarem suas concepções sobre currículo e prática docente. A análise das respostas infantis evidencia a capacidade das crianças pequenas de formular hipóteses, argumentar e construir sentidos históricos a partir de estímulos adequados. O

capítulo final é dedicado à apresentação dos estudos empíricos conduzidos por Cooper em sala de aula. Suas conclusões, fundamentadas nas teorias contemporâneas sobre o ensino de História, reafirmam o potencial investigativo das crianças e o papel fundamental do educador/educadora como mediadores no processo de construção do pensamento histórico desde a infância.

Como já foi mencionado, foram localizados poucos trabalhos ou estudos voltados para o Ensino de História na Educação Infantil. Apesar de Craidy e Kaercher terem realizado um importante estudo e uma obra voltada para esse tema, *Educação Infantil: pra que te quero?* são apontados capítulos sobre currículo, espaço e tempo das atividades, legislação, desenvolvimento da criança, saúde, sexualidade, brincadeiras, fantasia, música, leitura literatura, ciência e arte. No entanto, não há nenhum capítulo voltado para os ensinamentos históricos, eles aparecem de forma subliminar envolto às demais áreas do conhecimento.

Segundo Oliveira (2020) as crianças aprendem História independentemente de ela ser ensinada de forma intencional nas instituições de Educação Infantil ou nos anos iniciais do Ensino Fundamental. No entanto, ainda há muito a descobrir sobre como esse processo ocorre e como podemos contribuir para uma aprendizagem histórica que favoreça o desenvolvimento da consciência histórica, conforme proposto pelo teórico e filósofo alemão da História, Jörn Rüsen.

Oliveira (2020) enfatiza que conforme Rüsen (2001), aprender envolve transformar a experiência em uma habilidade interpretativa e ativa, enquanto a formação histórica representa uma capacidade de aprendizado desenvolvida de maneira específica. Com base nessa teoria, podemos entender que há uma diferença entre o ato de aprender História e a construção de uma habilidade de aprendizado que contribua para o desenvolvimento da consciência histórica.

As crianças vivenciam, interpretam e dão sentido às experiências temporais que encontram no cotidiano. Experiências essas que contêm traços da cultura histórica da sociedade em que vivem. Por isso, é essencial refletir sobre os processos de aprendizagem que acontecem em contextos como atividades escolares com representações estereotipadas de povos indígenas, datas comemorativas, histórias da literatura infantil, conversas familiares, práticas em centros religiosos e conteúdos da televisão ou internet. Esses são apenas alguns exemplos de situações em que as crianças, muitas vezes de forma limitada, têm contato com o conhecimento histórico. Esse contato com o passado envolve não apenas conteúdos

históricos, mas também modos de se relacionar com esse conhecimento, interpretá-lo e construir significados sobre si mesmos e o mundo sob uma perspectiva temporal (Oliveira, 2020).

Oliveira (2020) afirma que, com uma atenção especial voltada à aprendizagem histórica na Educação Infantil, os estudos da pesquisadora inglesa em Educação Histórica Hilary Cooper (2012) têm contribuído significativamente para reflexões sobre o desenvolvimento do pensamento histórico em crianças pequenas. Suas pesquisas integram uma concepção de aprendizagem histórica fundamentada em estudos sobre cognição histórica, analisada a partir de debates próprios da teoria e filosofia da História, com discussões do campo da Educação Infantil, considerando as particularidades desta etapa da Educação Básica. Reconhecer as especificidades dos sujeitos em processo de aprendizagem e a cultura escolar própria da Educação Infantil, cuja identidade tem se consolidado mais recentemente, é essencial para propor abordagens que atendam às necessidades e demandas relacionadas ao pensamento histórico na formação humana. É salientado ainda que as propostas de Hilary Cooper (2002) são de grande importância na contribuição do desenvolvimento da competência narrativa, elemento essencial da consciência histórica em crianças pequenas, conforme a teoria de Rüsen. O diálogo entre as perspectivas de Cooper e Rüsen possibilitou que fosse conduzido um estudo em colaboração com professores da Educação Infantil, visando identificar a expressão de ideias históricas em crianças de 4 a 6 anos de idade.

Cooper (2006, p.185) defende uma abordagem construtivista para descobertas da criança sobre o passado desde os primeiros anos da escolaridade infantil por considerar que esta fase:

envolve o desenvolvimento de argumentos pela criança, para defender um ponto de vista, ouvir argumentos de outros, ser preparado para mudar aquele ponto de vista e reconhecer que pode não existir uma única resposta certa. Existem, é claro, limites impostos pela imaturidade das crianças e pelo limite de seus conhecimentos, mas estes fatores conseguem ilustrar como seu raciocínio é baseado no que elas conhecem sobre a vida.

Felipe (2001) complementando as informações acerca do desenvolvimento infantil na perspectiva Sociointeracionista de Wallon, Piaget e Vygotsky nos relata que os estudiosos citados tentaram nos mostrar que a capacidade de conhecer e aprender se constroi a partir das trocas estabelecidas entre a criança e o meio, dessa forma o desenvolvimento infantil é um processo dinâmico, pois por não serem passivas, meras receptoras de informações à sua volta, as crianças articulam entre os diferentes níveis de desenvolvimento (motor, afetivo e

cognitivo), de forma simultânea e integrada, e assim desenvolvem suas capacidades afetivas, a sensibilidade, a auto-estima, o raciocínio, o pensamento e a linguagem. Sendo assim, os estudos desses teóricos têm apresentado uma nova compreensão do desenvolvimento infantil gerando uma importante influência nas ações de muitas unidades educacionais infantis.

É importante ressaltar que além da compreensão de infância, criança e desenvolvimento ter passado por muitas transformações, principalmente no fim do século passado, o avanço de algumas áreas do conhecimento como a medicina e a biologia, mas também a sociologia, a antropologia, a pedagogia e demais ciências sociais trouxeram importantes modificações na forma de pensar e agir em relação à criança pequena.

No entanto, a autora nos chama a atenção para que possamos ter a ciência de que tais teorias também podem passar por transformações com o passar do tempo, pois não se tratam de verdades definitivas já que teorias científicas podem e devem ser passíveis de questionamentos e sujeitas a transformações.

É importante destacar com certa minuciosidade, através de Felipe (2001) que Henri Wallon (1879-1962), médico francês, desenvolveu vários estudos na área da neurologia. Wallon propôs o estudo integrado do desenvolvimento infantil contemplando os aspectos da afetividade, da motricidade e da inteligência. Para ele, o desenvolvimento da inteligência depende das experiências oferecidas pelo meio e pelo grau de apropriação que o sujeito faz delas. Neste sentido, os aspectos físicos do espaço, as pessoas próximas, a linguagem, bem como os conhecimentos presentes na cultura contribuem efetivamente para formar o contexto do desenvolvimento.

Wallon assinala que o desenvolvimento ocorre de forma descontínua, sendo marcado por rupturas e retrocessos. A cada estágio de desenvolvimento infantil há uma reformulação dos estágios anteriores, ocorrendo também um tipo particular de interação entre o sujeito e o ambiente. Para Felipe (2001, p.28) vale explicitar estes estágios de desenvolvimento de forma bem detalhada :

Estágio impulsivo-emocional (1º ano de vida): nesta fase predominam nas crianças as relações emocionais com o ambiente. Trata-se de uma fase de construção do sujeito, em que a atividade cognitiva se acha indiferenciada à atividade afetiva. Nesta fase vão sendo desenvolvidas as condições sensório-motoras (olhar, pegar, andar) que permitirão, ao longo do segundo ano de vida, intensificar a exploração sistemática do ambiente.

Estágio sensório-motor (um a três anos, aproximadamente): ocorre neste período uma intensa exploração do meio físico, em que predominam as relações cognitivas com o meio. A criança desenvolve a inteligência prática e a capacidade de simbolizar. No final do segundo ano, a fala e a conduta representativa confirmam uma nova relação com o real, que emancipará a inteligência do quadro perspectivo mais imediato. Ou seja, ao falarmos a palavra bola, a criança reconhecerá imediatamente do que se trata, sem que precisemos mostrar o objeto a ela. Dizemos então que ela já adquiriu a capacidade de simbolizar, sem a necessidade de visualizar

o objeto ou a situação a qual estamos nos referindo.

Personalismo (três aos seis anos, aproximadamente): nesta fase ocorre a construção da consciência de si, através das interações sociais, dirigindo o interesse da criança para as pessoas, predominando as relações afetivas. Há uma mistura afetiva e pessoal, que refaz, no plano do pensamento, a indiferenciação inicial entre inteligência e afetividade.

Estágio categorial (seis anos): a criança dirige seu interesse para o conhecimento e a conquista do mundo exterior, em função do progresso intelectual que conseguiu conquistar até então. Dessa forma, ela imprime às suas relações com o meio uma maior visibilidade do aspecto cognitivo.

Destacado por Felipe (2001, p.29), Lev Semenovich Vygotsky (1896-1934) estudioso russo na área de história, literatura, filosofia e psicologia:

O funcionamento psicológico estrutura-se a partir das relações sociais estabelecidas entre o indivíduo e o mundo exterior. Tais relações ocorrem dentro de um contexto histórico e social, no qual a cultura desempenha um papel fundamental, fornecendo ao indivíduo os sistemas simbólicos de representação da realidade. Isto permite construir uma certa ordem e uma interpretação do mundo real. Desta forma, o desenvolvimento psicológico não pode ser visto como um processo abstrato, descontextualizado ou universal.

Segundo Felipe (2001, p.29) a relação com o mundo não é direta, mas mediada por sistemas simbólicos em que a linguagem ocupa um papel central, pois além de possibilitar o intercâmbio entre os indivíduos, é através dela que o sujeito consegue abstrair e generalizar o pensamento.

O uso da linguagem como instrumento de pensamento supõe um processo de internalização da linguagem, que ocorre de forma gradual, completando-se em fases mais avançadas da aquisição da linguagem. Para Vygotsky, primeiro a criança utiliza a fala socializada, para se comunicar. Só mais tarde é que ela passará a usá-la como instrumento de pensamento, com a função de adaptação social. Entre o discurso socializado e o interior há a fala egocêntrica, que é usada como apoio ao planejamento de sequências a serem seguidas, auxiliando assim na solução de problemas. Esta é a principal divergência entre Piaget e Vygotsky.

A autora ressalta que em Piaget é exatamente ao contrário, isto é, a fala egocêntrica seria uma transição entre estados mentais individuais não-verbais de um lado, e o discurso socializado e o pensamento lógico, de outro.

Felipe nos explica que Vygotsky observa que a criança apresenta em seu processo de desenvolvimento um nível que ele chamou de real e outro potencial. O nível de desenvolvimento real se refere a etapas já alcançadas pela criança, isto é, as coisas que ela já consegue fazer sozinha, sem a ajuda de outras pessoas. Já o nível de desenvolvimento potencial diz respeito à capacidade de desempenhar tarefas com a ajuda de outros. Essa possibilidade de alteração no desempenho de uma pessoa pela interferência de outra é fundamental em Vygotsky.

Para este autor, cabe aos espaços educacionais fazer a criança avançar na sua compreensão do mundo a partir do desenvolvimento já consolidado, tendo como meta etapas

posteriores, ainda não alcançadas. O papel da professora/professor consiste em intervir na zona de desenvolvimento proximal ou potencial das crianças, provocando avanços que não ocorreriam espontaneamente, naquele momento (Felipe, 2001).

Para Vygotsky a imitação é uma situação muito utilizada pelas crianças porém não deve ser entendida como mera cópia de um modelo, mas uma reconstrução individual daquilo que é observado nos outros. Desta forma, é importante salientar que crianças também aprendem com crianças, em situações informais de aprendizagem. Essa situação é muito presenciada na Educação Infantil, em especial.

Jean Piaget (1896-1980), biólogo e epistemólogo suíço, construiu sua teoria ao longo de mais de 50 anos de pesquisa. Felipe (2001) nos demonstra que a preocupação central do estudioso era descobrir como se estruturava o conhecimento. A teoria piagetiana afirma que conhecer significa inserir o objeto de conhecimento em um determinado sistema de relações, partindo de uma ação executada sobre o referido objeto. Tal processo envolve a capacidade de organizar, estruturar, entender e posteriormente, com a aquisição da fala, explicar pensamentos e ações. Desta forma, a inteligência vai se aprimorando na medida em que a criança estabelece contato com o mundo, experimentando-o ativamente. Piaget observa que o desenvolvimento pode ser compreendido a partir dos seguintes estágios:

Estágio sensório-motor (zero a dois anos aproximadamente): esta etapa é caracterizada por atividades físicas que são dirigidas a objetos e situações externas. Quando a criança adquire a marcha e a linguagem, as atividades externas desenvolvem uma dimensão interna importante, pois toda a sua experiência vai sendo representada mentalmente. A partir da aquisição da linguagem, inicia-se uma socialização efetiva da inteligência. A criança pequena tem extrema dificuldade em se colocar no ponto de vista do outro, fato que a impede de estabelecer relações de reciprocidade.

Estágio pré-operacional (por volta dos dois aos sete anos): nesta fase a criança vai construindo a capacidade de efetuar operações lógico-matemáticas (seriação, classificação). Ela aprende, por exemplo, a colocar objetos do menor para o maior, a separá-los por tamanho, cor, forma, etc. Embora a inteligência já seja capaz de empregar símbolos e signos, ainda lhe falta a reversibilidade, ou seja, a capacidade de pensar simultaneamente o estado inicial e o estado final de alguma transformação efetuada sobre os objetos, por exemplo, a ausência de conservação da quantidade quando se passa o líquido de um copo mais largo para um outro recipiente mais estreito. Tal reversibilidade será construída nos períodos operatório concreto e formal. A criança torna-se capaz de desenvolver operações concretas de caráter infra-lógico, tais como conservações físicas e a constituição de espaço (comprimento, superfície, perímetro, horizontais, verticais). **Nos estágios seguintes, operacional concreto** (dos sete aos onze anos aproximadamente) **e operacional abstrato** (12 anos em diante), a criança adquire a capacidade de pensar abstratamente, criando teorias e concepções a respeito do mundo que a cerca (Felipe, 2001, p. 30-31).

Segundo Felipe (2001) a perspectiva teórica do sociointeracionismo destaca o papel do adulto frente ao desenvolvimento infantil cabendo-lhe proporcionar experiências

diversificadas e enriquecedoras, a fim de que as crianças possam fortalecer sua auto-estima e desenvolver suas capacidades, e isso tudo faz parte de um longo processo que se inicia na Educação Infantil e é refletido até a sua vida adulta.

É justamente nesse ponto que se faz importante o ensino dos conhecimentos históricos desde a mais tenra idade, como no caso das crianças de zero à cinco anos, pois trabalhando sua identidade, suas raízes, as semelhanças de determinados fatos históricos ou sócio-culturais com a sua realidade, de forma lúdica, acreditamos que as crianças pequenas terão uma compreensão, ao seu modo, de como ele ou ela fazem parte dessa história. A esse respeito, Cooper (2006) defende a necessidade de:

Desenvolver um senso de tempo através das histórias, história familiar e visitas a locais históricos envolve muitos aspectos do desenvolvimento pessoal e social, e como as crianças aprendem sobre sua própria cultura e comunidade, bem como suas semelhanças e diferenças com outros, desenvolvendo um senso de pertencimento (Cooper, 2006, p.182-183).

Outro ponto importante a ser destacado é a questão do tempo e do espaço na Educação Infantil. Segundo Barbosa e Horn (2001) organizar o cotidiano das crianças na Escola Infantil pressupõe pensar que o estabelecimento ofereça uma sequência de atividades diárias. É antes de mais nada, o resultado da leitura que fazemos do nosso grupo de crianças, a partir de suas necessidades.

Conseguir apurar essas dimensões da vida no grupo das crianças garante que as atividades realizadas não se transformem numa monótona sequência que nada tem a ver com o grupo de crianças com o qual interagimos diariamente. As autoras expressam que a forma de organizar o trabalho deve possibilitar o envolvimento das crianças em sua construção, que terá dimensões diferentes se tomarmos como referência a idade das mesmas.

Quanto à organização das atividades no tempo, as autoras ressaltam que, o cotidiano de uma escola infantil deverá prever diversos tipos de atividades que envolvem a rotina das crianças e dos adultos. Entre essas atividades estariam o horário da chegada, a alimentação, a higiene, o repouso, as brincadeiras, os jogos diversificados, como o faz de conta, os jogos imitativos e motores, a exploração de materiais gráficos e plásticos, os livros de histórias, as atividades coordenadas pelo adulto entre outras. Todos os momentos, sejam eles em espaços abertos ou fechados, deverão permitir experiências múltiplas, que estimulem a criatividade, a experimentação, a imaginação, que desenvolvam as distintas linguagens expressivas e possibilitem a interação com as outras pessoas (Barbosa e Horn, 2001).

As autoras destacam importantes fatores para a rotina e a promoção do conhecimento

das crianças pequenas. Explicam que para dispor tais atividades no tempo é fundamental organizá-las incluindo as necessidades biológicas das crianças como as relacionadas ao repouso, à alimentação, à higiene e à sua faixa etária. Também as necessidades psicológicas, que se referem às diferenças individuais como, por exemplo, o tempo e o ritmo de cada um para realizar as tarefas propostas; as necessidades básicas e históricas que dizem respeito à cultura e ao estilo de vida, as comemorações significativas para a comunidade onde se insere a escola e também as formas de organização institucional da escola infantil.

As atividades podem ser diversificadas para livre escolha, coordenadas pelo adulto e realizadas coletivamente pelas crianças, tudo dentro de uma rotina, promovendo assim a identidade pessoal da criança, o desenvolvimento da competência, a construção de diferentes aprendizagens e as oportunidades para o contato social e a privacidade.

Realizamos essa ressalva nesse processo de breve “linha do tempo” da história da concepção de infância, criança e educação infantil, para mostrar o quão importante são essas posturas didático-pedagógicas nesse processo de construção, que vem ao longo dos séculos e ainda tem um bom caminho a percorrer.

Segundo, Coelho, Moreira e Santos (2014), o ensino de História na Educação Infantil passou por grandes mudanças a partir da separação entre a História e a Geografia, promovida pela LDB 9394/96, tornando-se disciplinas específicas, com características próprias e áreas de conhecimento autônomas. De forma muito significativa, os autores expressam que, quando uma criança entra na escola fundamental, uma nova fase de sua vida se inicia. Tudo o que mais quer é aprender. Essa ansiedade não se resume a ler, escrever e fazer operações matemáticas, mas também desvendar as inúmeras indagações sobre o mundo que a cerca, um mundo que é distante, mas ao mesmo tempo próximo. No entanto, muitos educadores e educadoras não dão a atenção necessária à História e as crianças não entendem o sentido dessa disciplina, privilegiando, por exemplo, a Matemática e a Língua Portuguesa.

No que se refere ao livro didático na educação Infantil, os alunos de Creche (0 a 3 anos), não utilizam desse material, já os alunos da pré-escola (4 e 5 anos) começam a ter seus primeiros contatos com os livros didáticos e suas atividades propostas. Coelho, Moreira e Santos (2014), destacam que:

Como um dos materiais didáticos mais utilizados, é visto como orientador das aulas, o que, muitas vezes, pode ser prejudicial, pois restringe à consulta de outras fontes. Tido como reprodutor das ideologias dominantes, ou como orientador, o livro didático tem uma história não muito recente, embora somente na década de 80 tenha se tornado obrigatório. Deve ser entendido como um apoio ao trabalho do professor e não como vem sendo visto: um guia teórico-metodológico das mais diversas disciplinas, suprimindo a utilização de outros recursos didáticos (Coelho, Moreira e Santos, 2014, p.158).

Destacam ainda que, ao longo do tempo, atribuiu-se ao livro didático inúmeras funções: serviu de literatura religiosa durante a missão dos jesuítas; teve função ideológica e cultural no início do século XIX; foi utilizado na literatura didática, técnica e profissional: função instrumental; tem função documental isto é, serve para guardar informações da cultura e da história do ser humano durante sua evolução e, por fim, como literatura do lazer, como vem sendo utilizado na atualidade. Alertam que, é preciso ter um outro olhar sobre o livro didático e sua utilização na sala de aula, rever sua real importância, excluindo as pressões do consumismo, dessa forma o livro didático não pode e nem deve ser utilizado como único instrumento didático a ser utilizado em sala de aula, outras linguagens, tais como canções, vídeos, revistas, livros paradidáticos, entre outros, podem levar os alunos a produzirem conhecimento.

Salientam também o papel da formação continuada que possibilita aos professores e professoras conhecerem os perfis de suas áreas, sua importância social e, para além disso, a capacidade de oportunizar a criança vivenciar o todo, privilegiando sua história e o estudo de sua comunidade, de seu bairro, de sua cidade, caminhando em direção ao conhecimento. Nesse sentido, é preciso que o/a docente que ensina História seja capaz de reconhecer a interação social como patrimônio humano, que necessita ser lapidado, respeitando as conquistas efetivadas em cada etapa vencida, contribuindo para o sucesso das etapas que virão. Entendemos, também, que o livro didático assume grande importância nesse processo de valorização dos ensinamentos de História, contudo constitui um material didático entre muitos outros possíveis de serem acionados pelo professor ou pela professora.

Concordando com os autores, é oportuno esclarecer a importância da implantação de projetos que envolvam os conhecimentos históricos na Educação Infantil e nos anos iniciais. Pois se o primeiro contato da criança com um texto é feito oralmente, através da voz da mãe, do pai ou dos avós, contando contos de fadas, trechos da Bíblia, ou histórias inventadas, o segundo contato é feito na escola, pela voz do professor ou da professora, que deve encantar e levar a criança ao mundo globalizado.

Neste caso, o/a docente que lida desde a Educação Infantil aos anos iniciais do Ensino Fundamental, necessita reconhecer, primeiramente, a importância da área para, posteriormente, repassar aos seus alunos e alunas tais valores. E é disso que nossas crianças precisam para desenvolverem o gosto pela História e consequentemente, crescerem valorizando essas áreas do conhecimento (Coelho, Moreira e Santos, 2014).

Em conjunto com os autores, reafirmamos que as observações tecidas ao longo deste texto não devem ser entendidas como críticas, mas como reflexões com o intuito de instigar professores e professoras que ensinam História na Educação Infantil a inovarem sua metodologia com o intuito de desenvolverem cada vez mais a produção do conhecimento crítico, criativo e consciente das crianças.

Para Coelho, Moreira e Santos (2014), o ensino das disciplinas de História e Geografia devem privilegiar a história do próprio aluno (a) e o estudo de sua comunidade, de seu bairro, de sua cidade, caminhando em direção ao conhecimento de mundo. Os autores observaram que muitos professores e professoras, não dão a atenção necessária nem à História nem à Geografia, por entenderem que são disciplinas de menor importância e que as crianças não entendem o sentido prático das mesmas. Os autores ressaltam que as exigências de uma nova sociedade globalizada, caracterizada como construção ideológica, a educação e o trabalho docente estão sendo reconfigurados afetando diretamente a formação e a prática dos/das profissionais em todas as áreas do conhecimento sobretudo àqueles que atuam com História e Geografia na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Problematicam que, a sociedade atual espera que a escola forme sujeitos capazes de construir o seu próprio conhecimento, superando os processos de ensino e aprendizagem tradicionais, pois estão obsoletos e desinteressantes, o que faz a educação assumir novas demandas e novos problemas.

Nessa perspectiva, concordando com os autores já mencionados, não basta que o/a docente tenha o domínio do conteúdo, menos ainda sua reprodução para o/a aluno (a). Também, não se pode ter como unânimes o discurso e a soberania do/da professor (a) e o silêncio e a subordinação do/da aluno (a). Ao contrário, esse novo tempo desafia o/a professor (a) ao estudo, ao trabalho e à pesquisa para renovar e, principalmente, a aprender a ensinar de uma de uma forma que torne o sujeito construtor de sua autoria. É preciso ressignificar a educação, entendendo-a num contexto social em movimento, tornando docentes mediadores, um facilitadores, que motivam, estimulam, problematizam e ajudam alunos e alunas a interpretar as informações, relacioná-las, contextualizá-las, e adaptá-las aos seus contextos pessoais. Atuando com base numa natureza emancipadora oferecendo uma orientação intelectual e pedagógica.

Assim como foi destacado no primeiro capítulo dessa pesquisa sobre dissertações que dialogassem sobre o ensino dos conhecimentos históricos na Educação Infantil, os autores também destacam a escassez de pesquisas acerca do tema, com a esperança de que esse trabalho ative a curiosidade e o aprofundamento de pesquisas sobre o tema por estudiosos (as)

da área. Estudar História na Educação Infantil e no Ensino Fundamental deverá resultar em uma grande contribuição social, pois possibilita ao aluno e à aluna subsídios para que compreendam, de forma mais ampla, a realidade na qual estão inseridos (as) e nela interfira de maneira consciente e propositiva, sendo importante a construção do saber com base numa visão holística de parceria, colaboração, cooperação, dinamicidade, interação e trabalho coletivo. Assim, destacam os autores, as ações do aluno (a) configuram-se num processo de autoaprendizagem e em interaprendizagem, ou seja, a aprendizagem como produto das inter-relações entre as pessoas, enxergando seus colegas como parceiros (as) e o professor ou a professora como corresponsáveis neste processo de construção do conhecimento.

Esses e essas profissionais que ensinam os conhecimentos de História necessitam estar repletos de vontade de pesquisar, pois deve haver a interdisciplinaridade, principalmente porque esta Ciência é referência para todas as outras, que recorrem a ela para situar as pessoas, o espaço, as transformações que o mundo vem aceleradamente passando. Competência, envolvimento, compromisso marcam o itinerário desses profissionais que lutam por uma educação melhor. Entretanto, defrontam-se com sérios obstáculos de ordem institucional no seu cotidiano. Apesar do seu empenho pessoal e do sucesso junto aos alunos (as), trabalham muito, e seu trabalho acaba por incomodar os que têm a acomodação por propósito (Coelho, Moreira e Santos, 2014).

Neste sentido, o ensino de História, na Educação Infantil, deve estabelecer uma intersecção com outros conhecimentos, para que a formação do cidadão e da cidadã assuma distintas formas de participação social, política e crítica diante da realidade que os cercam. Pois mesmo tão pequenos (as), são pessoas, sujeitos históricos, que cotidianamente atuam, e resistem nos diversos espaços de vivências.

Coelho, Moreira e Santos, salientam que o saber histórico escolar compreende de modo amplo, a delimitação de três conceitos fundamentais: o fato histórico, de sujeito histórico e de tempo histórico, o que possibilita uma leitura de mundo com um viés interacionista com o mesmo. Nesse sentido, o pensar sobre o eu, o outro e o mundo (a comunidade, a escola) em que as crianças estão inseridas são eixos importantes para a compreensão desses conceitos essenciais ao saber histórico escolar.

Coelho, Moreira e Santos (2014) argumentam que na Educação Infantil, por não apresentar as disciplinas separadamente, o ensino de História deve ser abordado nos temas relacionados à diversidade e à socialização da criança, como salienta o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil – RCNEI:

O desenvolvimento da identidade e da autonomia está intimamente relacionado com os processos de socialização. Nas interações sociais se dá a ampliação nos laços afetivo que as crianças podem estabelecer com as outras crianças e com os adultos, contribuindo para que o reconhecimento do outro e a constatação das diferenças entre as pessoas sejam valorizadas e aproveitadas para o enriquecimento de si próprias. Isso pode ocorrer nas instituições de Educação Infantil que se constituem, por excelência, em espaço de socialização, pois propiciam o contato e o confronto com adultos e crianças de várias origens socioculturais, de diferentes religiões, etnias, costumes, hábitos e valores, fazendo dessa diversidade um campo privilegiado de experiência educativa (Brasil, 1998, p. 11).

O artigo escrito por esses autores, ainda que elaborado antes da instituição da BNCC, dialoga com nossa pesquisa ao corroborar o RCNEI (Brasil, 1998), no qual o ensino de História na Educação Infantil precisa seguir alguns princípios, que podem levar a uma autonomia futura desejável:

Os seguintes norteadores devem ser observados: 1) O respeito à dignidade e aos direitos das crianças, consideradas nas suas diferenças individuais, sociais, econômicas, culturais, étnicas, religiosas, etc.; 2) O direito das crianças a brincar, como forma particular de expressão, pensamento, interação e comunicação infantil; 3) O acesso das crianças aos bens socioculturais disponíveis, ampliando o desenvolvimento das capacidades relativas à expressão, à comunicação, à interação social, ao pensamento, à ética e à estética; 4) A socialização das crianças por meio de sua participação e inserção nas mais diversificadas práticas sociais, sem discriminação de espécie alguma e, 5) O atendimento aos cuidados essenciais associados à sobrevivência e ao desenvolvimento de sua identidade (Coelho, Moreira e Santos, 2014, p.154).

As temáticas das Leis 10.639/2003 e 11.645/2008, que tratam sobre a História e Cultura Afro-Brasileira e Africana e Cultura Afro-Brasileira e Indígena se tornaram obrigatórias nas alterações que aconteceram na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB 9394/96 e na instituição das Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-Raciais, de 2004. Temáticas essas que são essenciais na construção das identidades da pessoa e que podem ser trabalhadas desde a educação infantil. Diversas atividades podem e devem abordar essas discussões, mas não de forma folclórica, em datas comemorativas conforme já sinalizamos anteriormente.

Segundo Cooper (2001) o 1º e o 2º anos trabalham tendo a criança como sujeito central da história e propõe nesse sentido a construção de uma linha do tempo. Nesse contexto, são trabalhados diferentes fontes históricas como roupas, fotografias, objetos e a própria história oral ao trazer o relato dos pais e outros parentes sobre o seu próprio desenvolvimento e algumas curiosidades sobre a vida da criança. Já não existe a prática, na maioria das escolas, em levar o sujeito a memorizar datas, nomes e fatos associando aos supostos heróis nacionais. A memorização já não é imposta majoritariamente como método de ensinar/aprender história na educação básica.

Paulo Freire (2005) sugere nesse contexto que o ensino seja norteado por uma prática dialógica onde o aluno (a) perceba o seu papel na produção do conhecimento histórico e se enxergue enquanto sujeito histórico que faz parte do processo de construção do mundo e da sociedade. O professor (a) e o livro didático não devem ser os únicos referenciais de estudo da História. É importante que os alunos (as) se percebam enquanto agentes ativos do conhecimento e se compreendam como parte integrante da produção do conhecimento histórico. Por essa razão é necessário que a História nos anos iniciais aproxime os conteúdos da realidade particular e local dos alunos (as), partindo do micro para o macro. Nesse contexto, o aluno (a) começa a compreender que faz parte do meio social em que vive, lembrando que neste momento estão sendo formados o seu caráter e a sua personalidade. Diante disso, a História também deve ser utilizada para demonstrar e ensinar o respeito e a tolerância diante de toda diversidade cultural, religiosa, étnica e sexual, reforçando o direito de cada um ser o que é, fomentando a cidadania ainda na infância. A História deve ser apresentada como um conhecimento em constante transformação mostrando que é feita por todos independente de cor, classe social ou gênero, e não apenas pelos chamados “heróis nacionais” por tanto tempo exaltados nos livros didáticos.

3. A EDUCAÇÃO INFANTIL NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DO RECIFE: LUTAS E CONQUISTAS

O documento analisado em nossa pesquisa, intitulado *Política de Ensino da Rede Municipal do Recife - Educação Infantil* foi elaborado em 2015 e integra uma coleção de seis cadernos temáticos: Fundamentos Teórico-Metodológicos; Educação Infantil; Ensino Fundamental do 1º ao 9º Ano; Educação de Jovens, Adultos e Idosos; Educação Inclusiva: Múltiplos Olhares; e Tecnologias na Educação. Essa divisão reflete a preocupação em detalhar propostas específicas para cada etapa, modalidade e temática de ensino, atendendo às necessidades particulares de cada uma.

Na apresentação, o então Secretário de Educação, Jorge Vieira, destaca que esses seis cadernos foram elaborados por profissionais da Rede Municipal de Ensino do Recife, em colaboração com a Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), a Universidade Rural de Pernambuco (UFRPE) e a Universidade de Pernambuco (UPE).

De acordo com o Secretário, o documento foi criado com o intuito de implementar uma política educacional integrada que promova a renovação e a inovação nas unidades educacionais enfrentando o desafio de ensinar e aprender. Esse objetivo é alcançado por meio

de uma cultura de compartilhamento com ênfase nas relações humanas e na qualidade do ensino.

Vieira também enfatiza a inclusão dos eixos: Escola Democrática, Diversidade, Meio Ambiente e Tecnologias, buscando garantir sua presença no cotidiano escolar e em todas as práticas pedagógicas. Dessa forma, entendemos que o documento foi elaborado com rigor visando à plena inserção da Educação Infantil como a etapa inicial da Educação Básica respeitando suas práticas e abordagens metodológicas.

A *Proposta de Ensino da Rede Municipal do Recife para a Educação Infantil* visa garantir, estruturar e organizar ações educativas que valorizem o papel das educadoras e dos educadores e promovam práticas pedagógicas baseadas nas experiências e conhecimentos dos e das estudantes. O objetivo é assegurar a unidade nas ações pedagógicas das instituições de ensino, fundamentando os direitos de aprendizagem das crianças nas interações e brincadeiras.

Para facilitar a compreensão do documento é importante destacar a estrutura dos capítulos. O primeiro capítulo apresenta a organização do livro; o segundo capítulo contextualiza a educação infantil como uma construção histórica e social, incluindo seu marco regulatório no Brasil e em Recife. Além disso, o texto revisita a trajetória histórica e social da Educação Infantil, explorando temas como as concepções de criança e infância, bem como o desenvolvimento infantil em diversos contextos. Ele também aborda o marco regulatório da Educação Infantil tanto no Brasil quanto na RMER; o terceiro capítulo aborda a Política Municipal para a Educação Infantil, explicitando os princípios e concepções pedagógicas baseadas em fundamentos teóricos e filosóficos, além de incluir reflexões de educadores (as); o quarto capítulo explora as matrizes curriculares, incluindo eixos como oralidade, arte, meio ambiente, conhecimento lógico-matemático, diversidade, valorização das diferenças e tecnologias; o quinto capítulo trata da Organização Curricular da Educação Infantil, e o sexto conclui a proposta.

O documento destaca que a Proposta de Ensino é um recurso flexível projetado para ser utilizado em toda a Rede Municipal de Ensino do Recife (RMER) auxiliando no desenvolvimento e na formação humana por meio de práticas pedagógicas significativas. De acordo com a Proposta, as concepções de criança e infância evoluíram ao longo do tempo em função das transformações econômicas, políticas e culturais das sociedades. O documento chama a atenção para as diferentes abordagens sobre a infância e as formas de atendimento a esse público ao longo da história até os dias atuais.

Os estudos, referentes à história da Educação Infantil, têm evidenciado que o esboço de infância, como construção social, explicita a coexistência de múltiplas ideias de criança e do desenvolvimento infantil, permeadas por quadros ideológicos, e que a defesa de uma concepção mais assistencialista, higienista ou mais educativa na ótica do direito, depende da classe social das crianças atendidas nessas instituições. Nesse sentido, configura-se uma duplicidade no atendimento de crianças mais novas em instituições coletivas: propostas, predominantemente voltadas, para o desenvolvimento emocional, afetivo, cognitivo e social estavam presentes nas classes mais favorecidas economicamente, enquanto modelos assistencialistas, para atender às necessidades de guarda, higiene e alimentação voltavam-se aos menos favorecidos (Recife, 2015, p. 15).

A Proposta de Ensino da Rede Municipal do Recife inclui um depoimento de uma professora que ilustra a percepção das unidades de educação infantil, tanto pelo poder público quanto pela sociedade civil, além das transformações que ocorreram ao longo dos anos:

Cheguei recém-concursada na Educação Infantil em 1988. A partir desse período, o atendimento se estendia de zero até os seis anos, tudo feito em creches que, a princípio, estavam ligadas à Secretaria de Ação Social, entidades filantrópicas ou associações de bairro e suas lideranças. Não éramos vistos como Educação e, embora estivesse em um momento de transição, não havia nenhuma preocupação com a questão pedagógica e o desenvolvimento global da criança. Bastava que ela estivesse, se isto era possível, limpa e alimentada, assemelhando-se, muitas vezes, a “depósitos de crianças”. A maior parte das creches funcionavam em locais adaptados, sem espaço adequado que proporcionasse conforto e possibilitasse o desenvolvimento das crianças, que lá permaneciam confinadas durante 12 horas. [...] O tempo trouxe mudanças significativas para a Educação Infantil: foi estabelecido o respeito ao limite de alunos por sala; qualificação para os recreadores, Auxiliares de Serviços Gerais (ASG), contratados por seleção simplificada e que atuavam em sala de aula, para que tivessem o nível médio como escolaridade mínima; criação, mais recentemente, do cargo de Auxiliar de Desenvolvimento Infantil (ADI), para ocupar as vagas deixadas pelos antigos recreadores que se aposentavam; melhoria no cardápio servido às crianças. Elaine Oliveira, Coordenadora Pedagógica do Centro Municipal de Educação Infantil Mãezinha do Coque (Recife, 2015, p. 20-21).

Conforme destaca o documento, a trajetória da Educação Infantil em Recife seguiu o mesmo caminho observado no restante do país. Na década de 1970 o atendimento às crianças ampliou-se por meio da criação de creches públicas, vinculadas a órgãos de Bem-Estar e Ação Social, resultado da mobilização de mulheres, sindicatos e movimentos comunitários que reivindicavam o direito das/dos trabalhadoras/es a esse serviço. No contexto de luta nacional pela democratização e fortalecimento da educação, Recife reconheceu progressivamente o direito das crianças à educação em creches e pré-escolas integrando essas instituições ao sistema educacional.

Na década de 1990, para adequar-se às diretrizes da LDBEN sobre atendimento educacional houve um reordenamento da faixa etária nas creches municipais. Crianças de 4 a 6 anos passaram a ter matrícula garantida nas pré-escolas, enquanto as creches passaram a atender crianças de 0 a 3 anos, redefinindo o perfil desse atendimento.

Em 1996, a publicação *Tecendo a Proposta Pedagógica* construída de forma colaborativa com a participação de professoras/professores em Formação Continuada fortaleceu a Educação Infantil na RMER como etapa inicial da Educação Básica. Essa proposta definiu também os princípios conceituais e metodológicos para o trabalho nas creches e pré-escolas.

O documento ressaltava que, a partir desse período, as creches deveriam ir além do cuidado básico proporcionando experiências que resultassem em aprendizagens significativas por meio de atividades lúdicas. Desde 2001 a Política de Ensino da Rede Municipal do Recife orienta-se pelos princípios éticos de liberdade, solidariedade, participação e justiça social, comprometendo-se com a expansão da Educação Infantil, a valorização dos profissionais e a promoção de uma gestão democrática. Essas ações visaram consolidar os direitos estabelecidos nos marcos regulatórios, como os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (RCNEI, 1998).

Com base nesses princípios a Secretaria de Educação do Recife assumiu como uma de suas principais ações a integração das creches municipais à Diretoria Geral de Ensino (DGE), anteriormente vinculadas à Diretoria Geral de Programas Especiais (DGPE), configurando-as como etapa da Educação Básica. A rede foi organizada em dois ciclos, o primeiro para crianças de 0 a 3 anos e o segundo para crianças de 4 a 6 anos.

Visando a universalização do atendimento às crianças de 6 anos, a Secretaria de Educação passou a garantir a matrícula no 1º ano do Ensino Fundamental, conforme o que dispõe a Lei nº 11.274, de 06 de fevereiro de 2006, que altera a redação dos artigos 29, 30, 32 e 87 da LDBEN/96 (Lei nº 9394/96).

Entre 2005 e 2008 a rede municipal de ensino consolidou a criação dos Centros Municipais de Educação Infantil (CMEI) e ampliou seu quadro de profissionais com a inclusão do cargo de Auxiliar de Desenvolvimento Infantil (ADI). Desde 2009 o atendimento a crianças de 0 a 5 anos em instituições da RMER vem sendo um desafio constante, com ações voltadas para assegurar o acesso e a permanência das crianças em espaços educacionais públicos e de qualidade.

Nesse cenário, a prioridade passou a ser o investimento na universalização da Educação Infantil para crianças de 4 a 5 anos, bem como na ampliação de matrículas em creches, buscando atender às metas do PNE. Em colaboração com o Governo Federal, através do Programa Pró-Infância, que financia a expansão da rede física de Educação Infantil, o Recife vem avançando na garantia de uma educação de qualidade social para suas crianças,

enfrentando os muitos desafios que persistem na consolidação da Educação Infantil como direito de todos/todas.

A seguir apresentamos a análise dos princípios didáticos e orientações metodológicas da proposta curricular da RMER.

3.1 Princípios didáticos e orientações metodológicas da política de ensino da Rede Municipal do Recife para a Educação Infantil

Imagem 1- Caderno Infantil da Rede Municipal do Recife



Fonte: foto produzida pela Secretaria de Educação da Rede do Recife

Esta é a imagem da capa do documento curricular orientador voltado para a educação infantil que vamos adentrar no campo da metodologia da pesquisa com o intuito de explicitar alguns caminhos percorridos na investigação.

A metodologia da pesquisa desempenha um papel fundamental na construção de um trabalho, motivo pelo qual consideramos interessante abordar alguns aspectos relacionados à análise de conteúdos. Para isso, escolhemos as obras *Análise de Conteúdo* de Franco (2021) e *Análise de Conteúdos* de Bardin (1977) resultando em um capítulo que oferece uma visão sobre a metodologia abordada nesta pesquisa.

Concordamos com as autoras que a análise de conteúdo é essencial em um processo de pesquisa que se baseia em uma abordagem metodológica crítica e epistemologicamente fundamentada em uma concepção de ciência que reconhece o papel ativo do sujeito na

produção do conhecimento, incorporando requisitos de qualidade e sistematização que não visam a generalização de dados interpretados.

O foco central da análise de conteúdo é a mensagem, que pode ser verbal, gestual, silenciosa, figurativa ou documental. A emissão dessa mensagem está intrinsecamente ligada ao contexto vivido por seus produtores, incluindo o contexto histórico, comunicativo, socioeconômico e cultural. As expressões verbais carregam componentes cognitivos, subjetivos, afetivos e valorativos, que são historicamente mutáveis. Dentro dessa perspectiva, para Franco (2021) a análise de conteúdos é sustentada por uma concepção crítica e dinâmica da linguagem que constroi uma sociedade e, como expressão humana em diferentes contextos históricos, elabora e desenvolve representações sociais no dinamismo interacional entre linguagem, pensamento e ação, pois os conteúdos das mensagens expressam crenças, valores e emoções, com base na atribuição de sentido, que difere do significado. Quanto à distinção entre significado e sentido, Franco (2021, p.13) explica que:

O significado de um objeto pode ser absorvido, compreendido e generalizado a partir de suas características definidoras pelo seu corpus de significação. Já o sentido implica a atribuição de um significado pessoal e objetivado que se concretiza na prática social e que se manifesta a partir das representações sociais, cognitivas, subjetivas, valorativas e emocionais, necessariamente contextualizadas.

A análise de conteúdo requer que as descobertas tenham relevância teórica onde um dado sobre uma mensagem deve estar relacionado a outro dado teórico, pois a análise de conteúdos implica comparações contextuais a partir da sensibilidade, intencionalidade e competência teórica do pesquisador (a), incluindo o conteúdo oculto da mensagem e suas entrelinhas. Dessa forma, a identificação do conteúdo e sua interpretação são passos a serem seguidos. Neste processo, a contextualização é um dos principais requisitos para garantir a relevância dos sentidos atribuídos às mensagens, levando em consideração suas bases teóricas e metodológicas, a interação entre locutor (a) e interlocutor (a), o contexto social de sua produção, a influência manipuladora e ideológica presentes, os impactos que provocam e os efeitos que orientam comportamentos diversos, ações e condições históricas, sociais e mutáveis que influenciam crenças, conceitos e representações sociais (Franco, 2021).

Segundo Bardin (1977) a análise de conteúdo se apresenta como um conjunto de técnicas de análise das comunicações que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos para descrever o conteúdo das mensagens. No entanto, essa definição não é suficiente para abranger a especificidade da análise de conteúdo, se não considerarmos os contextos de emergência das mensagens. O interesse reside não apenas na descrição dos conteúdos, mas também no que estes podem nos ensinar após serem tratados, por meio de classificações, por

exemplo, em relação a outros aspectos. Esses conhecimentos deduzidos dos conteúdos podem ser de natureza psicológica, sociológica, histórica, econômica, entre outras. A intenção da análise de conteúdo é inferir conhecimentos relativos às condições de produção, utilizando indicadores (quantitativos ou não).

Franco (2021) nos lembra que toda comunicação é composta por cinco elementos básicos: uma fonte ou emissor, um processo codificador, uma mensagem, um receptor e um processo decodificador. Quando a análise de conteúdos é direcionada à investigação das causas ou efeitos da mensagem, ela adquire maior significado e exige um embasamento teórico mais robusto, produzindo inferências sobre as características do texto, as causas ou antecedentes da mensagem e os efeitos da comunicação. Os resultados da análise de conteúdo devem refletir os objetivos da pesquisa, tendo como apoio indícios manifestos nas comunicações emitidas. É precisamente nesses indícios que se inicia o processo de análise, sem desconsiderar o conteúdo oculto dessas mensagens, que, inclusive, valoriza o material a ser analisado.

A autora enfatiza que a análise e interpretação dos conteúdos obtidos são passos que devem ser seguidos, sendo a contextualização um dos principais requisitos para garantir a relevância dos resultados a serem socializados. A inferência é o procedimento intermediário entre a descrição e a interpretação, permitindo a passagem explícita e controlada desses processos. É ela que confere a relevância teórica a esses procedimentos, pois implica uma comparação dos conhecimentos do investigador sobre as diferentes abordagens teóricas. Produzir inferências em uma análise de conteúdo pressupõe a comparação dos dados obtidos mediante discursos e símbolos, considerando pressupostos teóricos de diferentes concepções de mundo, indivíduo e sociedade (Franco, 2021).

Franco (2021) apresenta três campos de métodos de análise de conteúdo: os Métodos Lógico-Estéticos e Formais, os Métodos Lógico-Semânticos e os Métodos Semânticos e Semântico-Estruturais. Os Métodos Lógico-Estéticos e Formais buscam os aspectos formais típicos do autor ou do texto dirigindo-se à análise do discurso. Por outro lado, nos Métodos Lógico-Semânticos a análise de conteúdo está vinculada à função de classificador, abordando a lógica nos conteúdos manifestos. Este é o campo central da análise de conteúdos, que concentra semelhanças com os demais métodos, mas sempre considerando a compreensão do sentido (das palavras, do que está expresso nelas, imagens, símbolos, sentido das percepções e analogias das mensagens, hierarquia dos sentidos e diagnosticando diferentes valores das mensagens e ideias, do particular ao mais geral). Finalmente, os Métodos Semânticos e Semântico-Estruturais investigam as conotações que formam o campo semântico de uma

imagem ou enunciado, aplicando-se a universos psicossociosemânticos ou sóciossemânticos mais amplos (Franco, 2021).

Considerando a importância da elaboração de um plano de investigação que antecede a análise do conteúdo dos dados a serem obtidos, Franco (2021, p.39) afirma que:

O delineamento da pesquisa é um plano para coletar e analisar dados a fim de responder à pergunta do investigador. Um bom plano de pesquisa explicita e integra procedimentos para selecionar uma amostra de dados para análise, categorias de conteúdo e unidades de registro a serem enquadradas nas categorias, comparações entre categorias e as classes de inferência que podem ser extraídas dos dados. Isso significa que o investigador deve ter uma ideia clara e racional da sua pesquisa, deve ser capaz de especificar o tipo de evidência necessária ao teste de suas ideias, bem como deve saber as análises que terá que realizar uma vez que os dados tenham sido colhidos e codificados, além das inferências que eles permitirão estabelecer. Em suma, um bom plano garante que teoria, coleta, análise e interpretação de dados estejam integrados.

Após definir os objetivos da pesquisa, delinear o referencial teórico e conhecer o tipo de material a ser analisado, parte-se para a análise de conteúdo, definindo as Unidades de Análise, que se dividem em Unidades de Registro e Unidades de Contexto. A Unidade de Registro é a menor parte do conteúdo registrado de acordo com as categorias levantadas. Cada uma delas deve estar adaptada à investigação, incluindo características definidoras específicas e limitadas, como seus tipos (palavra, tema, personagem e item), além de caracterização e campos de atuação. As Unidades de Registro devem ser combinadas, compartilhadas e inter-relacionadas para garantir a realização de análises e interpretações mais amplas, levando em conta as diversas instâncias de sentido e significados implícitos nas comunicações orais, escritas ou simbólicas (Franco, 2021).

A Unidade de Contexto, por sua vez, refere-se a uma parte mais ampla do conteúdo a ser analisado e é indispensável para a necessária análise e interpretação dos textos a serem decodificados, possibilitando estabelecer a diferença nos resultados dos conceitos de significado e sentido. A autora explica que:

O sentido é o resultado de um processo interpretativo, resultante de um jogo de forças em que atuam as representações, os significados e as condições sociais, culturais, históricas e discursivas que interferem no fenômeno da significação (Franco, 2021, p.42).

Em suma, o desenvolvimento da análise de conteúdo possibilita uma interpretação crítica e contextualizada dos dados, levando em consideração os processos de significação e o papel ativo do/da pesquisador (a) na construção do conhecimento. Através de uma abordagem reflexiva e fundamentada, a análise de conteúdo se torna uma ferramenta valiosa para explorar as complexidades da comunicação humana e suas múltiplas camadas de significado.

A metodologia refere-se aos caminhos percorridos ao longo da pesquisa e que emergem a partir de problemáticas em busca de respostas sistemáticas, demandando, portanto, um método epistemológico. A pesquisa aqui apresentada é predominantemente de natureza “qualitativa”, no entanto, essa classificação genérica não é suficiente para revelar todas as sutilezas dos caminhos explorados,

Trata-se de uma pesquisa fundamentada na abordagem teórica da Política de Ensino da Rede Municipal do Recife, voltada para a Educação Infantil. Sob a perspectiva das fontes utilizadas é caracterizada como bibliográfica e documental. Quanto ao tratamento e análise dos dados, empregamos uma técnica originada na filologia: a Análise de Conteúdo, conforme proposta por Laurence Bardin.

Nesta seção, analisamos o documento *Política Curricular da Rede Municipal de Ensino do Recife* para refletir sobre como a infância é concebida nas abordagens teóricas e metodológicas apresentadas. Para uma análise mais estruturada, optamos por destacar as principais categorias temáticas que tratam das concepções de infância e suas implicações metodológicas.

Dividimos a análise em blocos temáticos e suas respectivas categorias, abordando as evidências explícitas e realizando uma análise inferencial dos dados, conforme Bardin (1977), que são: a compreensão de infância/criança na Proposta Curricular da Rede Municipal de Ensino do Recife e Os princípios didáticos relativos ao trabalho com a infância e as orientações metodológicas que sustentam a proposta. Para isso, mapeamos os conceitos e princípios que o documento enfatiza destacando os que se repetem ao longo do texto: Infância como construção sócio histórica, Criança como sujeito de direitos e Criança e os modos de viver suas infâncias. Para tal processo realizamos várias leituras do documento incluindo a leitura fluente e outras mais atentas buscando compreender a categoria infância.

Verificamos que o documento destaca a diversidade das concepções de infância evidenciando que elas estão intrinsecamente ligadas ao contexto histórico e cultural de cada época. Esse entendimento implica reconhecer que os processos históricos, econômicos e políticos de cada período definem a ideia de infância e suas consequências para os processos de ensino e aprendizagem direcionados ao público infantil. Nesse contexto, identificamos dez evidências no documento que relacionam a concepção de infância ao espaço-tempo específico de cada sociedade, conforme ilustrado no trecho a seguir:

Embora essas categorias estejam interligadas identificamos nuances distintas na forma como cada uma concebe a infância e nas implicações para as orientações metodológicas.

3.2 A compreensão de infância/criança na Proposta Curricular da Rede Municipal de Ensino do Recife

Ao examinarmos o documento em questão buscamos identificar a visão de infância e de criança subjacente à proposta. Para isso realizamos um mapeamento dos conceitos e princípios defendidos. Os princípios que se destacam de maneira recorrente no documento são: a) Infância como construção sócio-histórica; b) Criança como sujeito de direitos; c) Criança e os modos de viver suas infâncias.

No que se refere à concepção de infância como uma construção sócio-histórica observa-se, no documento analisado, uma atenção expressa à valorização da diversidade de concepções de infância, as quais são compreendidas como diretamente vinculadas aos contextos históricos, culturais, econômicos e políticos específicos de cada tempo e lugar. Esse entendimento parte do princípio de que a infância não é uma categoria universal, fixa ou atemporal, mas uma noção construída e reconstruída ao longo da história, conforme os valores, as estruturas sociais e os interesses de cada sociedade.

Tal perspectiva implica reconhecer que as formas de pensar, tratar e educar as crianças variam de acordo com os processos históricos e as dinâmicas sociais em que estão inseridas. Assim, as práticas pedagógicas voltadas ao público infantil são fortemente influenciadas pelas concepções predominantes em determinado contexto, o que interfere diretamente na organização dos processos de ensino e aprendizagem.

Diante disso, identificamos no documento diversas evidências que associam a concepção de infância às especificidades sociais e culturais de cada sociedade. Essa abordagem reforça a necessidade de considerar, no planejamento curricular e nas práticas educativas, a pluralidade de infâncias, respeitando as diferentes formas de ser, viver e aprender das crianças em seus contextos de origem. Ao adotar essa perspectiva o documento sinaliza uma proposta pedagógica mais sensível às singularidades das crianças e mais comprometida com a construção de uma educação democrática, inclusiva e contextualizada, conforme ilustrado no trecho a seguir:

As ideias construídas sobre crianças e infâncias inserem-se em contextos diversificados, relacionando-se a aspectos sociais e culturais de cada povo. Para Ariés (1981), a infância foi uma invenção da modernidade, constituída na história da humanidade. O autor ressalta que, entre os séculos XVI e XVII, esboçava-se uma concepção de infância centrada na inocência, fragilidade e dependência, e que as crianças eram tratadas como adultos em miniatura. Entretanto, somente no final do

século XVIII, surge a construção moderna de infância, apresentando novos paradigmas fundamentados na liberdade, na autonomia e na independência. Essas concepções formaram as bases epistemológicas das pedagogias da infância até alguns anos atrás e ainda hoje influenciam as relações que se estabelecem socialmente no pensamento da contemporaneidade, sobretudo nas práticas educativas(Recife, 2015, p.15).

Nesse arcabouço, percebe-se que as concepções contemporâneas de criança e infância são fundamentadas pelo cenário histórico de cada época, em diálogo permanente com as teorias do desenvolvimento humano que circunscrevem a forma como se compreende a ontogênese infantil, e o processo de ensino e aprendizagem que consolida a formação do ser crítico, interativo e ativo (Recife, 2015, p.16).

O documento em análise evidencia que as concepções de criança e infância não são universais nem imutáveis, mas sim construções históricas que se transformam ao longo do tempo, em consonância com os processos de desenvolvimento das sociedades e com as mudanças nos contextos econômicos, políticos e culturais. Essa perspectiva compreende a infância como uma categoria socialmente situada, cujos significados variam conforme os valores, as práticas e as estruturas sociais de cada época.

Nesse sentido, a Educação Infantil também assume diferentes significados ao longo da história. Originalmente instituída há mais de um século como um espaço voltado ao acolhimento e à assistência de crianças oriundas de famílias de baixa renda, geralmente com o objetivo de permitir que os adultos, especialmente as mulheres, pudessem ingressar no mercado de trabalho, essa etapa da educação foi por muito tempo marcada por uma função assistencialista, o que ainda hoje influencia e, por vezes, compromete a compreensão de seu caráter essencialmente educacional.

A proposta curricular da Rede Municipal de Ensino do Recife, ao tratar dessas questões, ressalta que a concepção de infância e de criança não é estática nem homogênea. Pelo contrário, reconhece-se que essas concepções são historicamente condicionadas e seguem sendo reformuladas à medida que as sociedades se reorganizam, considerando seus aspectos políticos, sociais, culturais e econômicos. Tais transformações têm impacto direto na forma como a infância é percebida e, conseqüentemente, nos modos de organização do trabalho pedagógico com crianças pequenas.

Ao adotar essa abordagem crítica e histórica o documento orienta práticas pedagógicas mais contextualizadas e comprometidas com uma visão de criança como sujeito de direitos, competente, criativa e capaz de produzir conhecimentos, valores e significados. Isso exige do educador ou da educadora uma escuta atenta, práticas intencionais e uma compreensão aprofundada das múltiplas infâncias que convivem em nossa sociedade.

No que tange à concepção da criança como sujeito de direitos, o documento analisado apresenta evidências claras sobre os avanços históricos na garantia desses direitos refletindo mudanças significativas no modo como a infância é concebida social e juridicamente. A visão contemporânea da criança como um sujeito ativo, competente, pertencente a um grupo social e capaz de interagir com o mundo ao seu redor construindo, assim, saberes e culturas, resultado de um longo processo de lutas e conquistas sociais.

Essa compreensão da criança como protagonista de sua própria aprendizagem representa uma ruptura com antigas concepções que a viam como um ser passivo, incompleto ou em preparação para a vida adulta. No entanto, tal perspectiva só ganha maior legitimidade no cenário brasileiro a partir da promulgação da Constituição Federal de 1988, marco fundamental na consolidação dos direitos das crianças enquanto cidadãos. A partir desse momento a infância passa a ser reconhecida como uma fase da vida com especificidades próprias e como prioridade absoluta no que se refere à proteção, à educação, à saúde e ao desenvolvimento integral.

O documento ressalta que, embora esse entendimento seja relativamente recente, ele precisa ser efetivamente incorporado às práticas pedagógicas na Educação Infantil. Isso implica o reconhecimento da criança como sujeito de direitos à participação, à escuta, à expressão, à convivência e à aprendizagem em contextos educativos que respeitem suas singularidades e promovam seu protagonismo.

Portanto, integrar essa concepção nas rotinas pedagógicas demanda uma atuação intencional dos/das profissionais da educação que devem planejar e mediar experiências significativas, respeitando os tempos e os modos próprios da infância, com base nos direitos legalmente assegurados e nas diretrizes educacionais que defendem uma abordagem humanizada, democrática e inclusiva da Educação Infantil.

A seguir, destacamos os trechos principais que abordam esse tema:

No século XX, os movimentos em favor da Educação Infantil se articulam e lutam pela redemocratização do país, pelo combate às desigualdades sociais e pela democratização da escola. Embora seja uma conquista gradual, os trechos analisados mostram que essas garantias de direitos da criança se consolidaram com a Constituição de 1988, que passou a exigir do Estado, a oferta de educação gratuita e a reconhecer as crianças como sujeitos de direitos, com necessidades específicas para cada faixa etária. A Constituição Federal de 1988, resultado dessa luta, contribuiu para as conquistas no âmbito das políticas públicas para as crianças, ampliando os seus direitos e, entre estes, o direito à educação em instituições coletivas, desde o nascimento, como opção da família e dever do Estado. Por outro

lado, assegura também, como direito dos(as) trabalhadores(as), a gratuidade nas creches e pré-escolas de seus filhos e filhas (Recife, 2015, p.17).

Pensar em educação de qualidade, é estendê-la para além da escola, promovendo a integração entre esta e a família, na medida em que se configuram como os primeiros grupos sociais da criança (Recife, 2015, p. 55).

Embora essa conquista tenha ocorrido de forma gradual, os trechos analisados no documento evidenciam que a consolidação dos direitos da criança se deu de maneira mais robusta com a promulgação da Constituição Federal de 1988. A partir desse marco legal o Estado brasileiro passou a ter a responsabilidade explícita de garantir o acesso universal e gratuito à educação, reconhecendo as crianças como sujeitos de direitos, com necessidades, características e tempos próprios de desenvolvimento, conforme sua faixa etária.

Esse reconhecimento constitucional representa um divisor de águas na concepção de infância e nas políticas públicas voltadas à Educação Infantil. Ele estabelece as bases para uma prática pedagógica que considera a criança em sua integralidade, como um ser em constante interação com o mundo, ativo na construção de saberes e produtor de cultura.

A Proposta Curricular da Rede Municipal de Ensino do Recife (2015) reforça essa compreensão ao explicitar que a Constituição, em seu Artigo 227, determina que:

É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão.

Esse artigo estabelece a infância como prioridade absoluta e impõe obrigações concretas ao Estado e à sociedade civil quanto à proteção integral da criança. A proposta curricular da Rede do Recife dialoga diretamente com esse princípio ao orientar práticas educativas que respeitem os direitos das crianças e garantam ambientes de aprendizagem ricos, seguros, inclusivos e afetivamente significativos.

Desse modo, a educação oferecida às crianças pequenas deve estar fundamentada não apenas em conteúdos, mas também na valorização de sua condição cidadã, assegurando-lhes o direito de aprender, conviver, brincar, explorar e participar ativamente dos espaços educativos, como previsto tanto na Constituição como nos documentos normativos mais recentes que regem a Educação Infantil.

Em relação à Criança e aos modos de viver suas infâncias, o documento analisado apresenta evidências importantes que reconhecem a pluralidade das experiências infantis. Essa abordagem rompe com a noção de uma infância única, universal e homogênea, e passa a considerar as múltiplas infâncias vividas pelas crianças em diferentes contextos sociais, culturais, territoriais e econômicos.

Nos trechos selecionados, é possível observar que o documento reconhece que os modos de ser e estar no mundo variam de acordo com o ambiente em que a criança está inserida, suas relações familiares, comunitárias e institucionais, bem como com os valores e práticas culturais predominantes em seu entorno. Assim, a infância é compreendida como uma construção social, situada historicamente e marcada pelas particularidades de cada grupo.

Essa concepção plural valoriza a diversidade de trajetórias e vivências infantis e contribui para uma prática pedagógica mais inclusiva, que respeita as identidades culturais das crianças e reconhece seus saberes, histórias e modos próprios de significar o mundo. Ao trazer esses elementos para o currículo, a proposta da Rede Municipal do Recife reafirma o compromisso com uma educação comprometida com os direitos humanos, a equidade e o reconhecimento da dignidade de cada criança em sua singularidade.

Portanto, ao destacar tais trechos, evidencia-se a importância de planejar experiências educativas que levem em consideração os modos diversos de viver a infância, garantindo que todas as crianças, independentemente de sua origem ou condição, sejam vistas como sujeitos de direitos, capazes de contribuir com o coletivo a partir de suas experiências e culturas.

De acordo com o Parecer CNE/CEB nº 20/09 (BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto, 2013b, p. 86), que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), a criança [...] é sujeito histórico e de direitos que se desenvolve nas interações, relações e práticas cotidianas a ela disponibilizadas e por ela estabelecidas com os adultos e crianças de diferentes idades nos grupos e contextos culturais nos quais se insere (Recife, 2015, p.15).

Os Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica, 2006a) apontam que as crianças são seres humanos completos, porque possuem características necessárias para tal: constituição física, formas de agir, pensar e sentir. São seres humanos em crescimento e em desenvolvimento, porque tais características estão em contínua transformação. É preciso considerar que as crianças têm a infância, vivenciada de forma diferente, dependendo do grupo a que pertence, classe social, gênero, cultura e origem étnico-racial, constituindo-se em diferentes experiências e histórias de vida. Parafraseando Reis (2010), o conceito de infância não pode ser único nem universal, visto que existem diversos contextos vivenciados por distintas crianças (Recife, 2015, p.15).

Constatamos que os modos de vivenciar a infância estão profundamente condicionados pelo contexto sociocultural, histórico e econômico no qual a criança está inserida. Dessa forma, torna-se inviável pensar a infância como uma experiência única, linear ou homogênea. Cada criança é um sujeito singular que constroi sua maneira de estar no mundo a partir das relações que estabelece com seu entorno, com as pessoas que a cercam, com os espaços que ocupa e com as oportunidades, ou ausências delas, que lhe são oferecidas.

Essa perspectiva nos leva a reconhecer que a infância é uma construção plural e multifacetada, atravessada por fatores como classe social, território, etnia, gênero, entre outros marcadores que influenciam diretamente as formas de viver, brincar, aprender e interagir. Assim, compreender a diversidade das infâncias é essencial para garantir práticas pedagógicas mais justas, inclusivas e respeitosas, que valorizem as identidades, culturas e saberes das crianças.

O reconhecimento dessa diversidade impõe ao currículo e às práticas educativas o compromisso de promover experiências que considerem as especificidades de cada contexto, superando visões padronizadas e normativas sobre o que é ser criança. Ao respeitar e acolher as múltiplas infâncias, a escola amplia seu papel formador, contribuindo para a construção de uma sociedade mais democrática e igualitária.

3.3 Os princípios didáticos relativos ao trabalho com a infância e suas implicações metodológicas

Verifica-se a partir da análise do documento que embora haja um esforço em contemplar múltiplas dimensões relacionadas à criança e às concepções de infância o conteúdo está majoritariamente direcionado aos aspectos metodológicos e curriculares da Educação Infantil. Tal ênfase parece coerente com a natureza do material, uma política curricular, cujo principal objetivo é orientar a organização do trabalho pedagógico nas instituições educacionais da rede.

Nesse sentido, o documento prioriza diretrizes e encaminhamentos didático-pedagógicos que visam subsidiar as práticas docentes, com foco no desenvolvimento integral da criança, respeitando seus direitos, interesses e necessidades. Contudo, essa predominância do viés técnico-pedagógico pode, em certa medida, limitar o aprofundamento

de discussões mais amplas sobre as múltiplas infâncias e as complexidades sociais que atravessam o cotidiano das crianças, especialmente em contextos marcados por desigualdades.

Ainda assim, é possível identificar no texto diretrizes que reconhecem a criança como sujeito histórico e de direitos destacando a importância do brincar, da escuta, da participação e da valorização das experiências culturais como princípios que devem orientar a prática pedagógica na Educação Infantil.

Portanto, embora o foco principal esteja centrado na organização curricular, o documento também revela preocupações com aspectos fundamentais da infância contemporânea, ainda que de forma mais indireta. Esse dado aponta para a importância de que os profissionais da educação façam leituras críticas e ampliadas dos documentos oficiais, de modo a articular, em sua prática, o currículo prescrito com as realidades concretas e diversas das infâncias que convivem nas instituições educativas.

Para uma maior compreensão, elencamos cinco categorias a serem analisadas, são elas: a) o desenvolvimento cognitivo e social das crianças; b) as descobertas como fase inerente à infância; c) o pensamento, a criação e a criticidade da criança; d) a ludicidade e implicações para o desenvolvimento infantil; e) a criança e o desenvolvimento de diversas linguagens.

No que se refere ao desenvolvimento cognitivo e social das crianças, já amplamente discutido anteriormente, identificamos no documento analisado evidências que dialogam com importantes contribuições teóricas e normativas da área da Educação Infantil. Essas evidências estão ancoradas tanto em documentos oficiais que orientam o trabalho pedagógico nas instituições de Educação Infantil, quanto em referenciais teóricos consagrados, como os de Lev Vygotsky e Henri Wallon, cujas abordagens têm grande relevância para a compreensão dos processos de aprendizagem e de socialização na infância.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI, 2009), por exemplo, ao proporem uma educação que valorize a interação e a brincadeira como eixos estruturantes, evidenciam a centralidade das relações sociais e da mediação cultural na constituição do sujeito. Essa perspectiva se articula diretamente com a teoria histórico-cultural de Vygotsky que compreende o desenvolvimento humano como resultado das interações sociais e da apropriação dos instrumentos culturais. Para o autor, é por meio da interação com

o outro, mais experiente, que a criança desenvolve funções mentais superiores, sendo a linguagem um mediador fundamental nesse processo.

Da mesma forma, a teoria psicogenética de Henri Wallon (1968) contribui para esse entendimento ao destacar a indissociabilidade entre os aspectos afetivos, cognitivos e motores no desenvolvimento da criança. O filósofo enfatiza a importância do corpo, das emoções e das relações sociais nos processos de construção do conhecimento e na formação da personalidade infantil.

O documento curricular da Rede Municipal de Ensino do Recife (2015) dialoga com essas concepções ao reafirmar que o desenvolvimento das crianças ocorre de forma global e integrada, valorizando as experiências significativas, o vínculo afetivo, a cooperação e o respeito às múltiplas formas de expressão da infância. Desse modo, reconhece-se que o desenvolvimento cognitivo e social não é linear, mas construído na relação com o meio, com o outro e com a cultura.

Assim, as práticas pedagógicas voltadas para a Educação Infantil devem considerar tais fundamentos, promovendo um ambiente educativo que estimule a curiosidade, a imaginação, o pensamento reflexivo e a autonomia, respeitando os tempos e modos próprios de cada criança se desenvolver.

Abaixo, apresentamos os trechos selecionados:

Assim como Piaget, Lev Vygotsky defende que o aprendizado da criança se dá pela interação de estruturas internas e contextos externos. Entretanto, para Vygotsky a influência do meio social é imprescindível, para que o aprendizado ocorra. Este teórico entende que a aprendizagem e o desenvolvimento estão inter-relacionados. Seus estudos decorrem da compreensão do homem como um ser que se constitui através do contato com o outro, com a sociedade (Recife, 2015, p.25).

Numa perspectiva de ampliar o debate e a compreensão de como ocorre o desenvolvimento da criança e sua relação com a aprendizagem, vale mencionar Wallon (2008, p. 40), cuja teoria diz “que o desenvolvimento intelectual é muito mais do que um simples cérebro”. Para esse autor, não só o corpo, mas também as emoções da criança merecem atenção dentro da sala de aula, pois têm um papel preponderante no desenvolvimento humano. Wallon (2008) considera a pessoa como um todo e propõe o estudo integrado do desenvolvimento, abarcando os domínios afetivo, cognitivo e motor. Enfatiza a importância de as atividades pedagógicas e os objetos serem trabalhados de formas variadas e sinaliza a organização dos espaços e o material utilizado como fundamentais, para que a criança possa manifestar suas emoções (Recife, 2015, p.26).

Constatamos, a partir da análise dos trechos selecionados uma evidente convergência em relação à compreensão de que o desenvolvimento infantil ocorre de forma interativa e

dialógica, sendo fortemente mediado pelas relações sociais estabelecidas pelas crianças em seus diversos contextos de vivência. A proposta curricular da Rede Municipal de Ensino do Recife reafirma o reconhecimento da criança como sujeito ativo, autônomo e protagonista do próprio processo de aprendizagem, um agente capaz de construir conhecimento por meio da exploração, da experimentação e, sobretudo, da convivência com os outros.

Essa concepção rompe com visões tradicionais e passivas da infância destacando que o processo educativo ultrapassa os limites do ambiente escolar e está profundamente vinculado às experiências culturais, emocionais e sociais que as crianças vivenciam cotidianamente. Dessa forma, o currículo valoriza a aprendizagem colaborativa, enfatizando que as crianças ensinam e aprendem umas com as outras, por meio de processos de interação, escuta, imitação, cooperação e negociação de sentidos.

Além disso, a proposta curricular baseia-se em importantes referenciais teóricos da psicologia do desenvolvimento, como Jean Piaget, Lev Vygotsky e Henri Wallon. A presença desses autores clássicos reforça a intenção do documento em construir um olhar mais aprofundado sobre os processos cognitivos e afetivos infantis, reconhecendo que o desenvolvimento ocorre de forma integrada e não compartimentalizada. Piaget contribui com a ideia de estágios do desenvolvimento e da construção ativa do conhecimento; Vygotsky, com sua teoria sociocultural, evidencia o papel da linguagem, da mediação e da Zona de Desenvolvimento Proximal; Wallon, por sua vez, destaca a importância das emoções, da motricidade e das interações sociais desde os primeiros anos de vida.

Assim, a proposta curricular analisa o desenvolvimento infantil de maneira holística compreendendo que os diferentes domínios, cognitivo, social, emocional, físico e simbólico, se entrelaçam na constituição do sujeito criança. Essa abordagem reforça a importância de práticas pedagógicas que respeitem os tempos e ritmos de cada criança, promovendo experiências significativas que favoreçam tanto a individualidade quanto o pertencimento coletivo.

A categoria as descobertas como fase inerente à infância evidencia, a partir dos trechos mapeados no documento, o reconhecimento da infância como um período marcado por intensos processos de exploração, curiosidade e construção de sentidos sobre o mundo. O documento curricular da Rede Municipal de Ensino do Recife destaca que a criança, ao

interagir com o meio em que está inserida, mobiliza suas capacidades sensoriais, cognitivas, emocionais e sociais para compreender, investigar e reinterpretar a realidade que a cerca.

Nessa perspectiva, o processo de descoberta é compreendido como constitutivo da experiência infantil, sendo essencial para o desenvolvimento integral da criança. O currículo enfatiza que a infância não deve ser vista como uma preparação para a vida adulta, mas como uma etapa com valor em si mesma, na qual o ato de descobrir, experimentar e criar constitui uma forma legítima de aprender.

As situações pedagógicas propostas devem, portanto, acolher e potencializar essa disposição natural da criança para o novo, promovendo experiências que estimulem o questionamento, a imaginação, a resolução de problemas e a construção ativa do conhecimento. O documento também aponta que essas descobertas ocorrem não apenas em contextos formais, como a sala de aula, mas também nos momentos de brincadeira, nas relações entre pares, na convivência com os adultos e nas interações com a natureza e com os objetos culturais.

Ao reconhecer que as crianças aprendem investigando e se apropriando do mundo por meio de suas próprias experiências, o currículo dialoga com as concepções construtivistas e socioculturais da aprendizagem, valorizando a autonomia, a criatividade e o protagonismo infantil. Dessa forma, as descobertas não são tratadas como eventos isolados, mas como parte de um processo contínuo e dinâmico de constituição do sujeito, no qual o conhecimento se constroi de maneira significativa e situada, destacados do documento a seguir:

O ser humano encontra-se em permanente processo de desenvolvimento em um mundo social, isto é, pautado nas interações com o outro. Mas é especialmente na infância que a relação com esse mundo se recobre de singular curiosidade e imaginação, caracterizando uma fase de inúmeras descobertas (Recife, 2015, p.26).

Cada criança apresenta uma maneira, um ritmo próprio de relacionar-se com o meio e, a partir daí, elaborar o modo de agir diante das diversas situações da vida, experimentando sentimentos, emoções, sensações que a levam a diferentes reações (Recife, 2015, p.26).

Cole e John-Steiner (2010) assinala que a criança traz para o ambiente educacional conhecimentos construídos em vivências anteriores. Existe sempre uma história prévia, situada em um contexto social específico, no qual, por meio das interações com outras pessoas, adultas e/ou crianças, são iniciadas as construções de ideias e concepções que influenciam sua cultura e relação com o mundo. Como dito, a aprendizagem da criança ocorre muito antes de sua entrada no universo escolar: seu desenvolvimento ocorre na medida em que interage com situações diversas (Recife, 2015, p. 27).

Constatamos, a partir da análise dos trechos destacados, que o documento curricular apresenta com clareza a concepção da criança como sujeito ativo na construção de seu conhecimento. Evidencia-se que a criança articula os saberes adquiridos em seu contexto familiar com as experiências vivenciadas nas interações estabelecidas com os pares e com os profissionais que atuam em seu processo de desenvolvimento no ambiente institucional.

Essa articulação entre os diferentes contextos de convivência família, escola e comunidade, é reconhecida como essencial para a formação integral da criança, pois possibilita a ampliação de seus repertórios culturais, sociais e emocionais. O currículo destaca, portanto, a importância do vínculo entre os saberes oriundos da vivência cotidiana e os conhecimentos construídos nas práticas pedagógicas, reafirmando o papel da instituição educativa como espaço de continuidade, mas também de transformação das experiências infantis.

Além disso, identifica-se no documento uma tentativa intencional de reconhecer a singularidade da infância como uma etapa distinta da vida humana, marcada por um modo próprio de perceber, interpretar e se relacionar com o mundo. Ao valorizar a infância como um período de descobertas, explorações e aprendizagens significativas, o currículo reafirma o direito da criança de viver plenamente essa fase, com o respeito aos seus tempos, ritmos e formas de expressão.

Essa abordagem contribui para consolidar uma perspectiva pedagógica que valoriza não apenas os conteúdos, mas também os processos de aprendizagem, a escuta atenta e o reconhecimento das múltiplas formas de ser e estar da criança no mundo. Dessa maneira, o documento orienta práticas que reconheçam a infância como um tempo legítimo de vida, dotado de sentido e dignidade, no qual a construção do conhecimento ocorre por meio da interação entre os sujeitos e o meio sociocultural no qual estão inseridos.

A categoria, o pensamento, a criação e a criticidade da criança, amplia e aprofunda a discussão sobre as descobertas na infância, uma vez que ressalta que o brincar, além de ser uma atividade prazerosa e espontânea, é também um importante instrumento de desenvolvimento intelectual. Por meio do brincar, a criança não apenas se relaciona com o mundo de forma simbólica e lúdica, mas também exercita a criatividade, a imaginação, a capacidade de questionar, refletir e elaborar hipóteses sobre a realidade que a cerca.

Brincar, nesse sentido, não é uma atividade dissociada do aprendizado, mas um caminho fundamental para a construção do conhecimento e da autonomia intelectual. Ao assumir papéis, criar enredos, negociar regras e explorar diferentes materiais e situações, a criança desenvolve competências cognitivas e socioemocionais essenciais para sua formação crítica. Através dessas interações, ela aprende a pensar sobre si, sobre os outros e sobre o ambiente em que está inserida, dando sentido às suas experiências.

A proposta curricular analisada reconhece esse aspecto e orienta as práticas pedagógicas para que valorizem a escuta das ideias das crianças, promovam a expressão de seus pensamentos e incentivem a resolução criativa de problemas. Essa visão está alinhada com abordagens contemporâneas da educação infantil que compreendem a criança como um sujeito potente, investigador e capaz de construir sentidos sobre o mundo.

Portanto, ao articular o brincar com o pensar, o criar e o criticar, essa categoria ressalta a importância de ambientes educativos que favoreçam a expressão livre, o diálogo, a imaginação e o protagonismo infantil, permitindo que as crianças experimentem, inventem e transformem a realidade em suas múltiplas possibilidades de ser e estar no mundo.

Desde bem nova, a criança se comunica através dos seus gestos, do movimento do seu corpo e da expressão facial, expressando seus sentimentos, desejos e o que conhece sobre o meio em que vive. Observando os adultos ela imita suas ações, seus sons, movimentos e gestos (Recife, 2015, p. 75-76).

Como se observa no documento analisado é por meio da imaginação, da expressividade e de gestos muitas vezes sutis que a criança manifesta seus desejos, interesses e formas de compreender o mundo ao seu redor. Essa expressividade, que se revela nas brincadeiras, nas narrativas inventadas, nos desenhos e nas interações sociais, constitui um aspecto central do desenvolvimento infantil.

Destaca-se, portanto, a importância de reconhecer a imaginação não como algo secundário ou meramente recreativo, mas como uma dimensão essencial da construção do pensamento e da aprendizagem. A imaginação é um instrumento por meio do qual a criança simula situações, elabora hipóteses, cria alternativas, projeta futuros e ressignifica experiências, sendo, portanto, um caminho fértil para o desenvolvimento da criatividade e da criticidade.

Nesse sentido, o documento evidencia a necessidade de que os processos educativos na Educação Infantil estejam atentos a esse potencial criativo da criança. Estimular a

imaginação e a capacidade crítica deve ser um dos eixos centrais das práticas pedagógicas, o que exige intencionalidade educativa, ambientes ricos em experiências simbólicas e uma escuta sensível por parte dos adultos que acompanham a trajetória de aprendizagem dos pequenos.

Assim, ao valorizar a imaginação como linguagem legítima da infância, o currículo se alinha às perspectivas contemporâneas de educação, que defendem uma pedagogia centrada na criança, na sua liberdade de expressão, na sua autonomia e no reconhecimento de sua capacidade de produzir cultura, pensamento e conhecimento desde muito cedo.

Na categoria, A ludicidade e suas implicações para o desenvolvimento infantil, destaca-se a compreensão de que, na Educação Infantil, “brincar é coisa séria”, uma expressão que, longe de ser apenas simbólica, reflete uma concepção pedagógica fundamentada na centralidade do brincar para o crescimento integral da criança.

O documento curricular em análise enfatiza que o lúdico não é apenas uma atividade recreativa, mas um elemento estruturante das experiências infantis, contribuindo de forma decisiva para o desenvolvimento cognitivo, emocional, social e físico das crianças. Por meio do brincar, elas exploram o mundo, estabelecem relações, testam hipóteses, expressam sentimentos e elaboram compreensões sobre a realidade.

Ao brincar, a criança exercita sua imaginação, aprende a lidar com regras, frustrações, combinados sociais e, sobretudo, vivencia situações de aprendizagem que favorecem a autonomia, a criatividade e a construção de identidade. A ludicidade, nesse contexto, se apresenta como uma linguagem própria da infância, uma forma legítima de expressão e de produção de conhecimento.

Além disso, o documento ressalta que o papel do/da educador (a) é fundamental para potencializar as experiências lúdicas. Cabe ao professor (a) criar ambientes estimulantes, oferecer materiais diversificados e mediar as brincadeiras com intencionalidade pedagógica, reconhecendo nelas momentos privilegiados de aprendizagem e de interação social.

Portanto, a abordagem da ludicidade como eixo estruturante da Educação Infantil não apenas valoriza o brincar como direito da criança conforme estabelecido nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), mas também o reconhece como um meio potente de desenvolvimento e de construção de sentidos sobre o mundo, reafirmando

que brincar, na infância, é uma forma fundamental de aprender e de ser. Dentre os trechos identificados, destacamos alguns que se interrelacionam:

O brincar faz parte da essência da criança, está presente em todas as dimensões do ser humano e, de modo especial, na infância, período em que se aprende brincando e se brinca aprendendo. É uma forma de linguagem utilizada para manifestar-se, descobrir o mundo e interagir com o seu semelhante (Recife, 2015, p. 38).

O Artigo 9º da Resolução CNE/CEB nº 05/09 (BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto, 2013a) ressalta que as interações e as brincadeiras são eixos norteadores das práticas pedagógicas da Educação Infantil. É por meio delas que as crianças aprendem e se desenvolvem de forma prazerosa. A ludicidade é intrínseca ao ser humano. O ato de brincar é a mais pura forma de a criança e de o adulto se expressar, revelar sentimentos e experimentar o mundo ao seu redor. Porém, vai muito além da diversão, porque brincadeira é coisa séria, envolve atitudes e ações planejadas ou livres que contribuem com o desenrolar de processos de significação diversos, a partir dos quais a criança desenvolve a compreensão sobre os distintos objetos sociais, em meio a aprendizagens afetivas, cognitivas e motoras (Recife, 2015, p. 38).

Por meio da brincadeira, a criança se faz conhecer melhor, se expressa, explora o corpo e o mundo ao seu redor, adquire autoconfiança e conhecimento de suas potencialidades, possibilidades e limites, além de desenvolver áreas sensoriais motoras (Recife, 2015, p. 40).

Observamos que o documento ressalta a importância das brincadeiras no desenvolvimento das crianças. Assim, há uma clara intenção de que o aspecto lúdico, que faz parte da infância, seja estimulado nas instituições. O brincar configura a relação com o outro, contribui para a descoberta de sentimentos, ajuda na resolução de problemas e permite a expressão de experiências positivas e negativas vividas pelas crianças. No documento, o brincar é compreendido como um elemento intrínseco ao desenvolvimento humano e como um potencializador das aprendizagens psicossociais.

Nesta outra categoria, a criança e o desenvolvimento de diversas linguagens, o documento curricular evidencia uma compreensão ampliada sobre o papel da linguagem na Educação Infantil, reconhecendo que a criança se comunica, interpreta e expressa o mundo por meio de múltiplas formas de linguagem. Essa perspectiva rompe com uma visão restrita da linguagem centrada apenas na oralidade e na escrita, e valoriza também as linguagens corporal, musical, plástica, gestual, simbólica, matemática e digital, entre outras.

As evidências encontradas no documento estão diretamente relacionadas aos eixos estruturantes da Educação Infantil, interações e brincadeiras, e se articulam com os campos de experiência propostos pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), como *“Traços, sons, cores e formas”*, *“Escuta, fala, pensamento e imaginação”* e *“Corpo, gestos e movimentos”*. Esses campos apontam para a importância de garantir espaços e tempos que favoreçam a livre

expressão da criança por meio dessas diversas linguagens, respeitando seus ritmos, interesses e singularidades.

O currículo reconhece que, desde muito pequenas, as crianças elaboram ideias, constroem significados e se relacionam com o mundo por meio dessas formas plurais de comunicação, sendo responsabilidade dos educadores criar contextos pedagógicos ricos, desafiadores e esteticamente provocativos que possibilitem à criança explorar e ampliar essas habilidades.

Essa abordagem também reforça a importância de uma educação sensível que valorize a escuta atenta, a observação e o registro das manifestações das crianças, compreendendo que cada gesto, desenho, brincadeira ou produção simbólica representa uma forma legítima de linguagem e conhecimento.

Dessa maneira, o desenvolvimento das diversas linguagens se coloca como um dos pilares do trabalho pedagógico na Educação Infantil, garantindo que a criança experimente, descubra, crie e se expresse de forma plena, construindo sentidos sobre si, sobre o outro e sobre o mundo de forma integrada, significativa e autoral. A seguir, apresentamos alguns exemplos:

As crianças, desde cedo, participam de práticas sociais que interligam diferentes linguagens e vários gêneros e formas de expressão: corporal, gestual, verbal e escrita. Sendo assim, a Educação Infantil pode proporcionar experiências que incentivem a curiosidade e a autonomia em situações desafiadoras do cotidiano, de forma significativa e contextualizada, favorecendo a compreensão e a interação com o meio e com o seu semelhante. É nesse processo que se aprende, se desenvolve e se estabelece relações entre grupos, como família, vizinhos e comunidade a que pertence (Recife, 2015, p. 35-36).

A linguagem escrita também faz parte da vida cotidiana infantil, quando, por exemplo, a criança vê/ouve os pais lerem uma correspondência, um livro ou um jornal. E, se em sua realidade familiar, é estimulada a interagir com textos (leitura de histórias pelos pais antes de dormir, livrinhos para a hora do banho, entre outros), essa relação com a linguagem escrita ganha maior ênfase e significado ao longo de sua vida (Recife, 2015, p. 63).

A Arte é produção de conhecimento histórico, cultural, filosófico, sociológico, além de outros campos a ela relacionados, e está em permanente transformação. Constitui-se de caráter simbólico e estético, perpassando toda a existência humana e revelando potencialidades da criança como ser sensível, perceptivo, pensante, criador e crítico (Recife, 2015, p. 70).

Nos trechos analisados é possível identificar uma valorização significativa das múltiplas linguagens como meios fundamentais para a expressão, a comunicação e a

construção do conhecimento pelas crianças na Educação Infantil. O documento curricular da Rede Municipal do Recife reconhece que, ao ingressarem no ambiente escolar, as crianças não chegam como folhas em branco, mas já carregam consigo um acervo de experiências, formas de expressão e modos de compreender o mundo, construídos a partir de suas vivências familiares, sociais e culturais.

Dentre as linguagens destacadas observa-se a presença da linguagem oral e escrita, matemática, musical, corporal (incluindo a dança), teatral e artística, sendo todas essas consideradas essenciais para o desenvolvimento integral. O documento orienta que essas linguagens devem ser trabalhadas de forma integrada no cotidiano pedagógico promovendo situações de aprendizagem significativas, lúdicas e intencionalmente planejadas.

Há ainda uma clara preocupação em reconhecer, respeitar e potencializar as linguagens que a criança já domina, entendendo que o processo educativo não deve partir do zero, mas dialogar com os saberes prévios ampliando gradativamente as possibilidades de expressão, de comunicação e de compreensão da realidade por meio de diferentes códigos e sistemas simbólicos.

Nesse sentido, as práticas educativas ganham um papel central: cabe ao educador/educadora criar contextos de aprendizagem que estimulem, provoquem e ampliem essas formas de linguagem, respeitando a singularidade de cada criança e seu modo próprio de aprender. Isso implica, por exemplo, em oferecer materiais diversificados, ambientes esteticamente organizados, experiências corporais e sensoriais, e propostas pedagógicas que envolvam diferentes linguagens de forma transversal e significativa.

Portanto, o currículo analisado reafirma que o desenvolvimento das diversas linguagens na Educação Infantil é condição essencial para o exercício da autonomia, da criatividade e da participação ativa das crianças, consolidando-se como um eixo estruturante das práticas pedagógicas comprometidas com a formação plena e cidadã desde os primeiros anos da infância.

A análise da Política Curricular da Rede Municipal de Ensino do Recife mostra que a infância é reconhecida como fase de descobertas e aprendizagens significativas, em que a criança é vista como sujeito ativo, capaz de construir conhecimentos, criar cultura e interagir de forma criativa com o mundo. Nesse sentido, a proposta curricular valoriza eixos estruturantes como a ludicidade, o pensamento crítico, a imaginação, a criatividade e as

múltiplas linguagens, compreendidas como formas legítimas de expressão e construção de sentidos. Tais princípios estão em consonância com perspectivas contemporâneas que compreendem a infância como etapa dotada de intencionalidade pedagógica e direito próprio à aprendizagem, ao cuidado e à formação integral.

Bortolanza, Cunha e Costa (2023), identificam na BNCC da Educação Infantil um processo de dispersão e esvaziamento de alguns conceitos, especialmente no que se refere à concepção de criança. Para as autoras, a substituição da noção de criança como sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas, produz cultura por uma definição mais genérica ser que observa, questiona, levanta hipóteses, conclui, faz julgamentos e constroi conhecimentos, representa um retrocesso conceitual, pois reduz a dimensão histórica, social e cultural da infância. Essa mudança não é meramente semântica, mas revela uma orientação política que tende a escolarizar precocemente a Educação Infantil, alinhando-a à lógica de avaliações externas e às demandas do mercado.

Dessa forma, tanto Cooper (2002, 2012) quanto Bortolanza, Cunha e Costa (2023) apontam para a necessidade de superar currículos que esvaziam conceitos e fragmentam aprendizagens. Enquanto Cooper defende práticas narrativas e investigativas que favoreçam a imaginação histórica das crianças, as autoras brasileiras alertam para o perigo de políticas que homogeneizam a infância e a submetem à lógica da escolarização precoce. Nesse diálogo, o ensino de História na Educação Infantil se configura como um campo de resistência, pois trata-se de reconhecer a criança como sujeito histórico, produtor de sentidos e capaz de interpretar as transformações do mundo.

Assim, o estudo da política curricular do Recife, articulado às contribuições de Cooper e às críticas à BNCC, revela um campo tensionado entre avanços e retrocessos. Por um lado, há o esforço de valorizar a centralidade da criança, a ludicidade e as múltiplas linguagens. Por outro, persistem limites relacionados à homogeneização da infância e à fragilidade da abordagem da diversidade sociocultural. O impacto para o ensino de História, nesse contexto, depende de currículos e práticas pedagógicas que assegurem às crianças experiências significativas de narrativa, memória e investigação, possibilitando que se reconheçam como sujeitos históricos, plurais e criativos desde os primeiros anos da educação básica.

3.4 Conhecimentos históricos na Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino do Recife

Esta pesquisa tem como objeto de análise o documento *Política Curricular da Rede Municipal de Ensino do Recife* com especial atenção aos ensinamentos históricos na Educação Infantil. O estudo parte do pressuposto de que a criança é um sujeito ativo, capaz de produzir cultura e construir conhecimentos significativos a partir de suas vivências e interações. Nesse sentido, a investigação busca compreender os fundamentos pedagógicos que orientam as práticas educativas voltadas para essa etapa inicial da educação básica, evidenciando a centralidade da criança nos processos de ensino e aprendizagem.

A análise do documento identifica alguns eixos estruturantes que norteiam a proposta curricular, tais como: a infância como fase de descobertas; o desenvolvimento cognitivo e social das crianças; a ludicidade como dimensão essencial do aprender; o estímulo ao pensamento crítico e à criatividade; e o reconhecimento e valorização das múltiplas linguagens como formas de expressão e construção de sentido.

Do ponto de vista histórico a pesquisa revela uma trajetória de transformações na forma como a infância tem sido concebida pelas políticas públicas educacionais. Inicialmente marcada por uma abordagem assistencialista, de cunho compensatório e voltada ao atendimento de crianças em situação de vulnerabilidade social, a Educação Infantil passou a ser gradualmente reconhecida como uma etapa fundamental da educação básica, com intencionalidade pedagógica e com direito à aprendizagem, ao cuidado e à formação integral.

Embora se reconheçam avanços importantes no que diz respeito à valorização da infância e à incorporação de princípios pedagógicos mais contemporâneos, o estudo também identifica lacunas significativas no que tange à abordagem da diversidade sociocultural das infâncias. O documento tende a apresentar uma concepção ainda generalista de infância, pouco atenta à pluralidade de experiências, contextos e subjetividades que compõem o universo infantil em uma cidade marcada por desigualdades sociais, étnico-raciais e culturais como Recife.

Neste contexto, o diálogo com Cooper (2002) é especialmente relevante pois, a autora destaca que as crianças pequenas são capazes de construir uma consciência histórica inicial quando estimuladas a narrar, imaginar e relacionar-se com o passado, o presente e o futuro de forma significativa. Lembramos que a autora enfatiza o papel da narrativa histórica como estratégia fundamental para que as crianças compreendam a passagem do tempo e

desenvolvam sentidos sobre suas próprias experiências e as dos outros. Já em trabalhos posteriores, como em 2012, Cooper aprofunda essa reflexão ao evidenciar que a aprendizagem histórica na infância não se reduz à transmissão de informações, mas envolve processos de investigação, interpretação e reconstrução, nos quais a criança é protagonista ativa. Mais do que resgatar tradições ou exaltar heróis locais, trata-se de possibilitar que a criança imagine, investigue e reconstrua histórias, reconhecendo-se como parte de uma coletividade em constante mudança. Assim, o currículo poderá consolidar-se como um espaço de formação histórica, de valorização da memória coletiva e de exercício da cidadania desde os primeiros anos de vida escolar.

Conclui-se que, embora a proposta curricular represente um importante marco no reconhecimento da criança como sujeito de direitos e protagonista de seu desenvolvimento, a incorporação mais efetiva da diversidade e da pluralidade sociocultural pode potencializar as práticas pedagógicas, promovendo uma Educação Infantil verdadeiramente inclusiva, democrática e significativa. Conforme a Política de Ensino da Rede Municipal do Recife sobre a Educação Infantil:

Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais (Brasil. Ministério da Educação e do Desporto, 2013a), as práticas pedagógicas, que compõem a proposta curricular da Educação Infantil, devem ter como eixos norteadores as interações e a brincadeira.

A matriz curricular da educação infantil é composta por um conjunto de práticas, articulando as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, científico e tecnológico, do meio em que vive e das relações entre elas e os(as) educadores(as), e entre as crianças de seu meio social. Toda e qualquer proposta curricular deve ser flexível, ou seja, as instituições de educação infantil devem estar organizadas de forma a favorecer e valorizar a autonomia das crianças e, para que isso ocorra, as atividades devem estar expostas de forma que levem as crianças ao desenvolvimento integral ativo. Cabe aos(as) educadores(as), portanto, propiciar situações de aprendizagens coletivas e/ou individuais orientadas de forma integrada e que possam contribuir para o desenvolvimento dos conhecimentos mais amplos da realidade social e cultural.

As matrizes estão organizadas de acordo com os eixos e princípios da Política de Ensino da Rede, contemplando os direitos de aprendizagens essenciais ao processo de desenvolvimento dos estudantes ao longo da Educação Infantil.

São linhas orientadoras, traçadas para um projeto educativo, que proporcionem aos estudantes atividades contextualizadas em função das suas experiências, entendido como um processo contínuo e dinâmico, entre a teoria e a prática (Recife, 2015, p. 108).

Dessa forma, por questões de organização e para um melhor entendimento, trouxemos do documento as referidas tabelas/figuras (21 a 25):

EIXOS	DIREITOS DE APRENDIZAGEM	OBJETIVOS	CONTEÚDOS/ SABERES	ATIVIDADES POR BIMESTRE					
				BERCÁRIO	GRUPO I	GRUPO II	GRUPO III	GRUPO IV	GRUPO V
Conhecimento Lógico-Matemático <i>término</i>	Relatar hipóteses, processos utilizados e resultados encontrados em situações-problema, envolvendo quantidade, espaço e forma, lateralidade, grandezas e medidas e tratamento da informação.	Ler tabelas e gráficos.	Tratamento da informação: leitura de tabelas e gráficos.				▲●●●●●●●●●●		
		Compreender a utilização de elementos associados à orientação e à ordenação de materiais em situações diversas.	Noções de direção e sentido e pontos de referência, seu uso e importância no cotidiano.		▲●●●●●●●●●●				
Ambiente Natural e Social <i>continua</i>	Relacionar-se com o meio ambiente, conhecendo a importância da biodiversidade, da sustentabilidade e da preservação dos diferentes espaços naturais.	Relacionar-se com o meio ambiente, explorando os diferentes espaços naturais, culturais e de lazer da sua e de outras localidades.	Noções de ecossistemas (florestas, mares, rios, lagos, entre outros).		▲●●●●●●●●●●				
		Conhecer e perceber o ambiente, as condições do tempo, os fenômenos naturais relacionados ou não com o seu cotidiano.	Acontecimentos cíclicos da natureza (dia/noite, fases da vida, fases da Lua, entre outros).		▲●●●●●●●●●●				

Figura 21

Fonte: Política Municipal da Rede Municipal do Recife - Educação Infantil (2015)

O ensino dos conhecimentos históricos para a Educação Infantil podem ser trabalhados de maneira lúdica e interdisciplinar. A proposta da Rede contempla desde a partir da figura 21 até a figura 25, os direitos de aprendizagem da criança, os objetivos de ensino, os conteúdos/saberes a serem ensinados, indicando a fase prevista para cada um desses elementos. Na figura 21 orienta-se um trabalho que privilegie a importância da diversidade, da sustentabilidade e da preservação do meio ambiente. Nesse sentido, pode-se trabalhar com a história dos povos indígenas/originários e sua relevância para a preservação da natureza de um modo geral.

Figura 22

Fonte: Política Municipal da Rede Municipal do Recife - Educação Infantil (2015)

Figura 23

EIXOS	DIREITOS DE APRENDIZAGEM	OBJETIVOS	CONTEÚDOS/ SABERES	ATIVIDADES POR BIMESTRE					
				BERCÁRIO	GRUPO I	GRUPO II	GRUPO III	GRUPO IV	GRUPO V
Ambiente Natural e Social <i>continuação</i>	Relacionar-se com o ambiente social, conhecendo suas formas de organização e desenvolvendo o respeito em prol da convivência com o outro nos diferentes espaços coletivos.	Desenvolver atitudes coletivas e individuais para a manutenção e preservação do ambiente escolar e demais espaços coletivos.	Identificação de elementos que compõem o meio ambiente e compreensão sobre atitudes de preservação.		▲	●	●	●	●
		Compreender e identificar as relações de parentesco na família.	Relações de parentesco na família.		▲	●	●	●	●
		Utilizar o diálogo como forma de resolução de conflitos.	Valorização e incorporação do diálogo.				▲	●	●
		Diferenciar e descrever áreas urbanas e rurais.	Características de áreas urbanas e rurais.			▲	●	●	●
		Perceber a existência de símbolos, sinais, signos e códigos necessários à organização social (sinais de trânsito, mapas, entre outros).	Existência de símbolos, sinais, signos e códigos necessários à organização social (sinais de trânsito, mapas, entre outros).					▲	●

Fonte: Política Municipal da Rede Municipal do Recife - Educação Infantil (2015)

Na figura 23 vemos a sugestão de se trabalhar a importância do diálogo na resolução de conflitos; as relações de parentesco na família e as diferenças nos espaços urbanos e rurais, o que dá espaço para analisarmos as transformações das paisagens e no quanto isso interfere na perspectiva da história local.

Figura 24 Fonte: Política Municipal da Rede Municipal do Recife - Educação Infantil (2015)

EIXOS	DIREITOS DE APRENDIZAGEM	OBJETIVOS	CONTEÚDOS/ SABERES	ATIVIDADES POR BIMESTRE					
				BERCÁRIO	GRUPO I	GRUPO II	GRUPO III	GRUPO IV	GRUPO V
Diversidade e valorização das diferenças	Participar de momentos que promovam a relação e interação com diversos grupos culturais, identidades, estabelecendo o diálogo com a diversidade.	Reconhecer a identidade, a partir do grupo social de pertença, valorizando e respeitando as diferenças.	Identificação do próprio papel social, assim como, de outros existentes nos grupos de convívio, dentro e fora da unidade escolar.			▲	●	●	●
		Interagir com diferentes materiais que contemplem a diversidade étnico-racial, de gênero, de geração e de pessoas com deficiência.	Respeito à diversidade étnico-racial, de gênero, de geração e de pessoas com deficiência.		▲	●	●	●	●
	Participar de situações que propiciem o conhecimento e a interação com manifestações e tradições culturais diversas.	Participar de vivências éticas e estéticas com outras crianças e grupos culturais, que alarguem padrões de referência e de identidade no diálogo e reconhecimento da diversidade.	Promoção e valorização de atividades que expressem a cultura da sua e de outras comunidades do Brasil.		▲	●	●	●	●
		Conhecer e interagir com as manifestações e tradições culturais brasileiras.			▲	●	●	●	●

Vemos como a Política de Ensino da RMER tem como finalidade construir um corpo comum do trabalho pedagógico das unidades educacionais, a partir da utilização de bases teóricas e metodológicas e uma matriz curricular única, de acordo com a etapa de ensino, em conformidade com a fase de desenvolvimento da criança. Na Figura 24 é sugerido o trabalho com os conceitos de identidade, grupo social, diferenças, diversidade étnico-racial, diversidade de gerações, diversidade de gênero, pessoas com deficiência e manifestações e tradições culturais brasileiras. Todos esses conteúdos estão permeados pela questão da cidadania e do respeito às diferenças.

Figura 25 Fonte: Política Municipal da Rede Municipal do Recife - Educação Infantil (2015)

EIXOS	DIREITOS DE APRENDIZAGEM	OBJETIVOS	CONTEÚDOS/ SABERES	ATIVIDADES POR BIMESTRE					
				BERCÁRIO	GRUPO I	GRUPO II	GRUPO III	GRUPO IV	GRUPO V
Diversidade e valorização das diferenças	Participar de momentos que promovam a relação e interação com diversos grupos culturais, identidades, estabelecendo o diálogo com a diversidade.	Reconhecer a identidade, a partir do grupo social de pertença, valorizando e respeitando as diferenças.	Identificação do próprio papel social, assim como, de outros existentes nos grupos de convívio, dentro e fora da unidade escolar.						
		Interagir com diferentes materiais que contemplem a diversidade étnico-racial, de gênero, de geração e de pessoas com deficiência.	Respeito à diversidade étnico-racial, de gênero, de geração e de pessoas com deficiência.						
	Participar de situações que propiciem o conhecimento e a interação com manifestações e tradições culturais diversas.	Participar de vivências éticas e estéticas com outras crianças e grupos culturais, que alarguem padrões de referência e de identidade no diálogo e reconhecimento da diversidade.	Promoção e valorização de atividades que expressem a cultura da sua e de outras comunidades do Brasil.						
		Conhecer e interagir com as manifestações e tradições culturais brasileiras.							

Nessa perspectiva, o documento procurou percorrer sobre temas que fazem parte do universo da Educação Infantil, e então fortalecer a prática pedagógica, contribuindo para o desenvolvimento das potencialidades da criança e as relações por ela vivenciadas na vida e no meio educacional. Foram levadas à discussão e/ou reflexão as concepções, as finalidades e as funções sociais da Educação Infantil em diversos contextos, no sentido não só de favorecer a ampliação dos conhecimentos dos(as) educadores(as), mas também de aproximá-los(as) do universo da criança, reconhecendo-a, como sujeito histórico e de direitos.

É salientado ainda que, as diretrizes e os fundamentos, abordados em todo o documento, objetivam promover os direitos de aprendizagens das crianças e a compreensão dos(as) educadores(as) sobre os processos constituintes de um ambiente educacional estimulador, desafiador, criativo, que valorize e respeite o desenvolvimento e a aprendizagem

infantil, que respeite a cultura e a diversidade, que colabore com as relações interpessoais e que trabalhe numa perspectiva de valorização do currículo com base nas interações e brincadeiras no cotidiano da creche ou pré-escola.

Durante o processo de escrita da Proposta Curricular, o Grupo de Trabalho da Política de Ensino da RMER realizou a análise de documentos oficiais e desenvolveu pesquisa teórica e de campo, contando com a importante colaboração dos vários segmentos que fazem a Educação Infantil da RMER: equipe técnica da Divisão de Educação Infantil, Grupo Ocupacional do Magistério (GOM) e ADI. Todos contribuíram, para que o livro não se configure apenas como um documento de consulta, mas que faça parte do cotidiano das unidades educacionais, fornecendo subsídios para uma organização da prática pedagógica que possibilite o desenvolvimento cognitivo, social e psicomotor da criança.

Em síntese, a Política de Ensino apresenta diretrizes e metas orientadoras que subsidiarão o processo de formação discente de qualidade, atendendo às funções sociopolíticas e pedagógicas da educação (Recife, 2015). Discutiremos no próximo ponto alguns saberes históricos importantes a serem trabalhados na educação infantil apontados pela Rede Municipal do Recife. Conforme vimos no decorrer da pesquisa, no geral os/as docentes trabalham com datas comemorativas. Vimos também que os conteúdos são trabalhados de forma interdisciplinar e não por disciplina. A questão do lúdico e das brincadeiras são importantes na formação das crianças. Quando a Proposta da Rede Municipal do Recife (PRMR) propõe a discussão e a promoção de valorização que expressem a cultura de outras comunidades e do Brasil como todo. Inclusive como viviam as meninas de outros tempos e lugares. Cruz (2020) faz importantes perguntas para pensarmos o ensino da História:

Um desafio está posto. Qual o lugar da História no emaranhado do conhecimento produzido e vivido na humanidade? Qual o lugar da História dentro do ambiente escolar? A História apresentada na escola é separada da História enquanto conhecimento investigativo e problematizador da vida social humana passada e que toca o presente? Existiriam duas Histórias? (Cruz, p.82, 2020).

Esses questionamentos nos fazem pensar o quanto não dá para separar os saberes históricos do vivido pela humanidade. As crianças vivem diversas situações no ambiente das creches e das escolas e que bem direcionadas podem ajudar na construção de conhecimentos e em aprendizagem significativas. Quando a PRMR coloca a importação da compreensão básica das formas de organização e utilização de algumas regras elementares de convívio social e respeito a elas, inclusive a utilização de diálogo como forma de resolução de conflitos, está dizendo aos docentes a importância de as crianças aprenderem que as regras são construções sociais e históricas. Esse diálogo pode ser feito de várias formas por meio de brincadeiras, de músicas, de imagem, de desenhos. O desenho ou livro (lenda africana) Kirikú

e a feiticeira¹³, pode, por exemplo, levar a reflexão sobre áreas urbanas e rurais, a importância do diálogo na resolução dos conflitos, a pensar as diversas identidades individuais e coletivas, inclusive a diversidade étnico-racial. No dizer de Cruz (2020):

O Ensino de História, então, nesses lugares de formação, de estudantes, ganha sentido à medida que assume o desafio de apresentar-se como um campo de problematização e compreensão das experiências humanas no tempo e no espaço, de modo que presente e passado se encontrem, se confrontem, se harmonizem, se entrelacem, no ambiente escolar, e sendo tal exercício carregado de todas as questões de metodológicas e paradigmáticas conceituais do próprio saber histórico que é tecido por sujeitos históricos (Cruz, p.86, 2020).

Romper com a lógica de pensar que ensinar História só acontece apenas com datas e acontecimentos marcantes realizados por grupos que estão no poder é fundamental. Os saberes históricos precisam ser problematizados através das experiências humanas nos diferentes tempos e espaços.

3.5 A Política da Rede Municipal de ensino do Recife para a Educação Infantil

Fizemos algumas considerações sobre o Currículo revisto em 2021 considerando a homologação da BNCC de Dezembro de 2017. A revisão das matrizes curriculares da Rede Municipal de Ensino do Recife, realizada entre 2018 e 2020, surge como resposta à homologação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), oficializada em 2017. Mais do que um atendimento ao seu caráter normativo, esse processo configurou-se como uma oportunidade para refletir criticamente sobre os sentidos e práticas do currículo implementado desde 2015. Ao contemplar as etapas da Educação Infantil, do Ensino Fundamental e da Educação de Jovens e Adultos, a reformulação assumiu uma perspectiva colaborativa e dialógica, pautada nas experiências concretas dos(as) professores(as) e nas múltiplas realidades das unidades escolares.

É importante ressaltar que os Eixos e Princípios que norteiam a Política de Ensino, como a defesa da Escola Democrática, o reconhecimento da Diversidade, o compromisso com o Meio Ambiente e a incorporação das Tecnologias, permanecem como pilares essenciais do processo de aprendizagem. Esses elementos seguem sendo compreendidos como instrumentos de convivência e formação cidadã.

Essa revisitação revelou-se fundamental não apenas para atualizar os fundamentos teórico-metodológicos, mas também para fortalecer a identidade da Rede, incorporando os

¹³ Ver o desenho animado em forma de livros em: [Bing Vídeos](#)

princípios já consolidados, como a defesa da escola democrática, da diversidade, da sustentabilidade ambiental e da inserção crítica das tecnologias. Ancorada em referenciais críticos e inspiradas na concepção freiriana de educação como práxis. A elaboração do novo documento curricular reafirma o compromisso com uma prática pedagógica transformadora, voltada para a construção de uma sociedade mais justa, ética e inclusiva.

Espera-se, portanto, que este documento revisitado possa continuar a inspirar os(as) educadores(as) da Rede Municipal do Recife na construção de práticas pedagógicas comprometidas com a formação de sujeitos mais justos, éticos e críticos, fortalecendo, assim, a educação como um espaço de transformação social.

A Política de Ensino da Rede Municipal do Recife, formulada entre 2014 e 2015, constitui-se como uma construção histórica e pedagógica de grande relevância para o fortalecimento das práticas educativas no âmbito municipal. Estruturada em seis volumes, *Fundamentos Teórico-Metodológicos*, *Educação Infantil*, *Ensino Fundamental do 1º ao 9º ano*, *Educação de Jovens e Adultos*, *Educação Inclusiva: Múltiplos Olhares* e *Tecnologias na Educação*, a proposta nasceu de um processo amplo de participação do Grupo Ocupacional do Magistério (GOM) e demais profissionais da Rede, consolidando concepções pedagógicas fundamentais para a organização do trabalho educacional.

O processo de elaboração da Política foi marcado por múltiplas ações colaborativas, entre as quais se destacam: discussões promovidas nas unidades educacionais; a constituição de um Grupo de Trabalho (GT) formado por professores (as) e técnicos(as) pedagógicos(as) das Divisões e Gerências da Secretaria Executiva de Gestão Pedagógica e da Secretaria Executiva de Tecnologia; e reuniões sistemáticas com representantes do GOM, realizadas em diferentes momentos ao longo de 2014. Além disso, a Rede contou com uma assessoria técnico-pedagógica de professores (as) das principais universidades públicas e confessionais de Pernambuco UFPE, UFRPE, UPE e UNICAP, o que enriqueceu o debate conceitual e metodológico do documento, promovendo um diálogo constante entre teoria e prática. O objetivo era assegurar a participação democrática dos (as) docentes e demais segmentos escolares, considerando suas experiências, demandas e proposições.

O GT responsável pela redação do documento dedicou-se à escuta atenta de diferentes profissionais da Rede, como Auxiliares de Desenvolvimento Infantil (ADI's), representantes do GOM e educadores(as) atuantes nas escolas, promovendo uma análise criteriosa das

contribuições recebidas. Esse processo possibilitou um diálogo direto e aprofundado sobre as concepções pedagógicas que orientam a organização curricular e as ações educativas da Rede Municipal do Recife (RMER) reafirmando o compromisso com uma educação pública, democrática e emancipadora.

A Política de Ensino elaborada teve como foco a promoção de uma educação alinhada aos quatro pilares propostos pela UNESCO (1999): *aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser*. Para tanto, foram realizados estudos que possibilitaram a adequação do currículo às novas demandas sociais e normativas. O documento se apoia em um sólido referencial legal, incorporando diretrizes nacionais como: as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (2013), para a Educação Infantil (2010), para a Educação Ambiental (2012), para as Relações Étnico-Raciais (2004), e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), além de documentos norteadores como os Indicadores de Qualidade na Educação Infantil (2009) e o Plano Nacional de Educação (2014).

O primeiro volume publicado, *Fundamentos Teórico-Metodológicos* (maio de 2014), apresentou os Eixos Norteadores da proposta curricular: Escola Democrática, Diversidade, Tecnologia e Meio Ambiente. Também estabeleceu os Princípios orientadores: Igualdade, Solidariedade, Participação e Justiça Social. Tais princípios reafirmam o compromisso da Rede com uma educação crítica, equitativa e comprometida com os direitos de aprendizagem de todos (as) os (as) estudantes.

Desde sua publicação, a Política de Ensino tem sido objeto de formação continuada e discussão sistemática nos diferentes setores da Secretaria de Educação, com destaque para a atuação da Escola de Formação de Educadores Professor Paulo Freire. Por meio desses espaços, o documento tem orientado e fortalecido as práticas pedagógicas cotidianas, promovendo coerência entre o planejamento, a ação e a reflexão crítica nas escolas da Rede Municipal.

Em resumo, segundo os colaboradores/colaboradoras da construção dessa proposta curricular, a construção da Política de Ensino da Rede Municipal do Recife expressa uma concepção de currículo como práxis democrática, socialmente referenciada e pedagogicamente comprometida com a transformação das realidades escolares. Ao valorizar o diálogo, a escuta e a participação coletiva, a Rede reafirma seu compromisso com uma

educação pública de qualidade, que respeita a diversidade e promove o desenvolvimento pleno de seus educandos e educandas.

A elaboração do documento também foi pautada por marcos legais e normativos nacionais, como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica, a Política de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, as diretrizes para as Relações Étnico-Raciais e o Plano Nacional de Educação. A partir desses referenciais, foram definidos os Eixos Norteadores (Escola Democrática, Diversidade, Tecnologia e Meio Ambiente) e os Princípios (Igualdade, Solidariedade, Participação e Justiça Social), os quais orientam as práticas pedagógicas em consonância com os quatro pilares da educação propostos pela UNESCO: aprender a conhecer, a fazer, a viver juntos e a ser.

Após sua publicação, a Política passou a ser mobilizada em processos formativos contínuos promovidos, principalmente, pela Escola de Formação de Educadores Professor Paulo Freire (criada a partir do Decreto Nº. 28.480 de 24 de dezembro de 2014, com o objetivo de promover ações de formação continuada aos profissionais da educação da Rede Municipal de Ensino do Recife). Com o intuito de fortalecer a articulação entre teoria e prática e reafirmar o currículo como práxis, um campo de disputa, mediação e transformação, conforme nos alerta a pedagogia crítica de Paulo Freire.

Segundo a Proposta, a experiência vivida pela Rede Municipal do Recife reafirma a potência da escuta e do diálogo na elaboração de políticas públicas educacionais. Ao promover a construção coletiva da Política de Ensino, o município não apenas atualizou seu currículo à luz das novas demandas, mas consolidou um projeto educativo comprometido com a justiça social, a diversidade e a transformação da realidade por meio da educação.

Para tanto, foram criados espaços de escuta e diálogo em diversas frentes: estudos nas unidades escolares, seminários, fóruns por etapas e modalidades, análise técnica comparativa entre a BNCC e a matriz curricular da Rede, além da criação de um Grupo de Trabalho (GT) responsável por sistematizar as contribuições recebidas. Destacam-se, entre esses momentos, o IV Seminário da Política de Ensino, as discussões coletivas na abertura do ano letivo e a paralisação pedagógica de setembro de 2018, dedicada à construção de propostas pelas equipes escolares.

Por fim, a publicação dos volumes revisados da Política de Ensino marca o encerramento de uma etapa formativa e o início de outra: a da implementação comprometida e consciente. A experiência da RMER reafirma a potência de processos coletivos, em que currículo não é apenas norma, mas uma prática situada e construída a muitas mãos, refletindo as vozes, os territórios e os sentidos que compõem o fazer educativo cotidiano.

Essa revisão buscou identificar pontos em comum e garantir que o currículo da rede continuasse atualizado e coerente com as novas diretrizes nacionais. A Política de Ensino da RMER está organizada em torno de quatro eixos principais que refletem e dialogam diretamente com as competências gerais da BNCC. O primeiro deles é o eixo da Escola Democrática, que enfatiza o desenvolvimento de atitudes democráticas no ambiente escolar. Isso significa criar espaços onde o diálogo, a participação e a corresponsabilidade sejam valorizados e praticados por toda a comunidade escolar. Esse eixo está especialmente alinhado à décima competência da BNCC, que destaca a necessidade de os (as) estudantes agirem com ética, solidariedade, respeito à diversidade, responsabilidade social e ambiental, de forma autônoma e coletiva.

O segundo eixo é o da Tecnologia, que abrange o Programa Municipal de Tecnologia na Educação (PMTE). O programa orienta o uso das tecnologias digitais como ferramentas para a construção e socialização do conhecimento, estimulando a criatividade, o pensamento crítico e o protagonismo dos/das estudantes. Esse eixo se conecta diretamente com a primeira e a quinta competências gerais da BNCC, que tratam da valorização do conhecimento construído historicamente e do uso crítico, significativo e ético das tecnologias digitais em diferentes práticas sociais.

O terceiro eixo, a Diversidade, destaca a importância da inclusão e do respeito às diferenças no ambiente escolar, abordando questões relacionadas a gênero, sexualidade, raça, etnia e educação especial. A Política de Ensino entende a escola como um espaço acolhedor da diversidade cultural, onde os (as) estudantes, desde a infância, participam de práticas sociais que envolvem múltiplas linguagens corporal, gestual, verbal, escrita e diversas formas de expressão. Essa diversidade cultural e social é vista como um elemento fundamental para o desenvolvimento da consciência crítica e cidadã dos estudantes. Esse eixo está relacionado às competências terceira, sexta, oitava e nona da BNCC, que valorizam a fruição das manifestações culturais, a compreensão das relações sociais e do mundo do trabalho, o

cuidado com a saúde física e emocional, e o exercício da empatia, do diálogo e do respeito aos direitos humanos.

O quarto eixo é o do Meio Ambiente, que orienta os estudantes a interagirem de maneira respeitosa e responsável com o ambiente natural. A Política da RMER reconhece que os alunos são parte integrante do meio ambiente e, como cidadãos planetários, têm a responsabilidade de contribuir para a construção de uma sociedade ecologicamente sustentável. O currículo, portanto, promove o desenvolvimento da consciência socioambiental, o consumo responsável e o cuidado consigo, com os outros e com o planeta. Essa perspectiva está alinhada à sétima competência geral da BNCC.

Embora a Política de Ensino da RMER não estabeleça diretamente uma relação formal com a formação profissional dos estudantes, ela enfatiza a aprendizagem integral, entendendo os alunos como sujeitos históricos que têm trajetórias pessoais e coletivas que se desenvolvem no espaço educacional. Dessa forma, a política reconhece a importância de preparar os estudantes para a vida social e profissional, o que conecta-se, ainda que indiretamente, à sexta competência geral da BNCC, que trata do entendimento do mundo do trabalho e do planejamento do projeto de vida pessoal, profissional e social.

Além disso, a política reafirma seu compromisso com a valorização dos saberes e referências que os estudantes trazem de seus contextos sociais e culturais. Ela busca promover a integração desses saberes com os conteúdos escolares, para formar sujeitos capazes de propor, debater, argumentar, decidir e construir novos significados para sua realidade local, cultural e social. Essa orientação está em consonância com a segunda competência geral da BNCC, que incentiva a curiosidade intelectual, a investigação científica, a reflexão crítica e a criatividade para compreender as causas dos fenômenos e formular soluções.

Em resumo, a Política de Ensino da RMER é um documento orientador da formação integral do indivíduo, resultado de um processo coletivo que envolveu amplas discussões e estudos com a participação de diversos segmentos da comunidade escolar. Sua eficácia depende da implementação prática nas escolas, por meio de discussões, formações continuadas, seminários e elaboração de projetos pedagógicos. Dessa forma, fortalece as matrizes curriculares que orientam a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e a Educação de Jovens e Adultos, representando um marco importante na história da educação municipal

do Recife, ao promover uma educação justa, democrática, inclusiva e alinhada às demandas do século XXI.

A matriz curricular da Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino do Recife foi adaptada para atender às exigências da BNCC, ampliando os princípios das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI). Essa matriz entende o currículo como um conjunto de práticas que articulam as experiências e saberes das crianças de 0 a 5 anos com conhecimentos culturais, artísticos, ambientais, científicos e tecnológicos, visando promover o desenvolvimento integral.

Nessa perspectiva, a criança é vista como sujeito de direitos, e seu processo de aprendizagem ocorre por meio de relações intencionalmente planejadas com outros, respeitando as especificidades de cada faixa etária e valorizando a expressão de desejos, opiniões e ideias singulares. A criança deve ser protagonista em seu desenvolvimento, sendo reconhecida como ativa e participativa no espaço educativo.

O currículo da Educação Infantil da RMER é organizado em torno dos Direitos de Desenvolvimento e Aprendizagem que colocam a criança no centro do planejamento pedagógico. Esses direitos estão baseados em princípios éticos, estéticos e políticos, que orientam as práticas educativas e garantem o respeito à autonomia, responsabilidade, solidariedade, respeito à diversidade cultural, sensibilidade, criatividade, liberdade de expressão, cidadania, criticidade e ordem democrática.

São destacados seis direitos prioritários para as crianças: expressar, explorar, conviver, conhecer-se, participar e brincar. Esses direitos se articulam em pares, ligados a diferentes princípios: conviver e conhecer-se, relacionam-se com o ético; explorar e brincar com o estético; e participar e expressar com o político. Cada direito possui características específicas, mas todos são interdependentes e fundamentais para o desenvolvimento integral.

Conviver significa interagir com outras crianças e adultos ampliando o conhecimento sobre si e o outro e respeitando a diversidade cultural e social. Brincar envolve a experiência diária em diferentes contextos, estimulando a imaginação, a criatividade e o desenvolvimento físico, emocional, cognitivo e social. Participar é a atuação ativa da criança nas decisões da escola e nas atividades cotidianas, desenvolvendo autonomia e diferentes linguagens. Explorar, refere-se ao contato com o mundo por meio dos sentidos, gestos, sons, cores,

objetos e fenômenos naturais e culturais. Conhecer-se é a construção da identidade pessoal, social e cultural, por meio de experiências diversas. Expressar-se é a manifestação das emoções, opiniões, dúvidas e descobertas, utilizando diferentes formas de linguagem.

Esses direitos são vivenciados nos Campos de Experiências que organizam o currículo da Educação Infantil segundo a BNCC. Os cinco campos são: “O Eu, o Outro e o Nós”; “Corpo, Gestos e Movimentos”; “Traços, Sons, Cores e Formas”; “Escuta, Fala, Pensamento e Imaginação”; e “Espaços, Tempos, Quantidades, Relações e Transformações”. Cada campo reflete diferentes aspectos da vida e desenvolvimento das crianças, promovendo a interação com pessoas, objetos e contextos que lhes permitem construir sentidos próprios.

No campo “O Eu, o Outro e o Nós”, as crianças aprendem a agir, sentir e pensar, construindo sua identidade e reconhecendo as diferenças e semelhanças entre si e os outros. A interação social e o cuidado mútuo são fundamentais para o desenvolvimento da autonomia e da cooperação. Ao perceber que outras pessoas têm histórias diferentes, mas também semelhantes, a criança desenvolve empatia e aprende a valorizar a diversidade. Isso é base para compreender que há muitos modos de viver, pensar e sentir no mundo, o que é essencial para o estudo da História. Quando a criança aprende a dizer quem é (nome, família, preferências, origens) ela está iniciando a construção de sua identidade histórica e se percebendo enquanto sujeito histórico único. A História começa pelo conhecimento de si mesma: seu nascimento, sua família, suas tradições. Ao perceber que outras pessoas têm histórias diferentes, mas também semelhantes, a criança desenvolve empatia e aprende a valorizar a diversidade. Isso é base para compreender que há muitos modos de viver, pensar e sentir no mundo, o que é essencial para o estudo da História. O “Eu, o Outro e o Nós” ajuda a criança a compreender que as coisas mudam com o tempo, as pessoas crescem, aprendem, mudam de ideia. E também é essencial para a construção do pensamento histórico: passado, presente e futuro são compreendidos primeiro nas experiências pessoais e sociais da criança.

O campo “Corpo, Gestos e Movimentos” destaca a importância do corpo como meio de exploração e expressão onde as crianças desenvolvem consciência corporal, coordenação motora e descobrem seus limites e potencialidades. A escola deve oferecer oportunidades para que se movimentem livremente, explorem gestos e sons, participando de brincadeiras variadas. Essa abordagem do campo “Corpo, Gestos e Movimentos” tem uma relação muito importante com o ensino de História na Educação Infantil, especialmente quando pensamos

em como as crianças pequenas aprendem: por meio do corpo, da ação, da imaginação e da vivência concreta do mundo ao seu redor.

3.5.1 Conexões entre "Corpo, Gestos e Movimentos" e o ensino de História na Educação Infantil:

1. Vivência da História através do corpo

O ensino de História para crianças pequenas não se dá por meio de datas e fatos, mas por experiências que ajudam a construir noções de tempo, memória, identidade e pertencimento. O corpo entra como um instrumento essencial para “encenar” e reviver aspectos do passado, da cultura e das tradições, como por exemplo: Danças, cantigas e brincadeiras tradicionais podem ser exploradas corporalmente para conhecer costumes antigos. Encenações de como era a vida “no tempo da vovó” ajudam a criança a perceber diferenças entre o passado e o presente. Por meio de jogos simbólicos e movimentos, a criança experimenta a noção de espaço e tempo, fundamentais no ensino de História. Brincadeiras como “jogo do antes e depois” ou circuitos que simbolizam “viagens no tempo” permitem que elas vivenciem o tempo histórico com o corpo. A consciência corporal está diretamente ligada à construção da identidade individual e coletiva. Ao perceberem seus corpos, gestos e expressões, as crianças também começam a compreender quem são, de onde vêm e como pertencem a grupos familiares, culturais e sociais, temas centrais do ensino de História. O corpo é um veículo de memórias e histórias familiares. Ao dramatizar cenas do cotidiano ou participar de rodas de conversa com gestos e movimentos, as crianças podem recontar suas histórias de vida e as dos outros, desenvolvendo empatia e reconhecimento da diversidade cultural (Andrade; Pereira, 2021).

No campo “Traços, Sons, Cores e Formas” a convivência com diferentes manifestações artísticas e culturais é estimulada para que as crianças desenvolvam sensibilidade, criatividade e senso crítico. Elas são incentivadas a produzir suas próprias expressões artísticas e culturais utilizando linguagens variadas, e assim se apropriando da cultura de forma ativa. Essa abordagem do campo “Traços, Sons, Cores e Formas” na Educação Infantil tem tudo a ver com o ensino de História, porque ambas trabalham com a formação da identidade, o reconhecimento da diversidade cultural e a construção de sentidos sobre o mundo. A História na Educação Infantil não é ensinada com datas e fatos, mas sim a partir das vivências culturais. Quando a criança pinta, dança, ouve histórias ou brinca com

elementos de diferentes culturas, ela está conhecendo formas de viver e ser no mundo, que são históricas e sociais. Como por exemplo: ao trabalhar com festas populares como o Bumba Meu Boi ou o Carnaval, a criança vivencia manifestações culturais que têm raízes históricas. Produzir arte é uma forma de expressar o que se sente, se pensa e se vive. Isso ajuda a criança a construir noções sobre si mesma, sobre o outro e sobre o tempo, elementos fundamentais do pensamento histórico (Andrade; Pereira, 2021).

Como por exemplo: ao desenhar a casa onde mora ou ouvir a avó contando uma história de quando era pequena, a criança acessa a ideia de passado, presente e mudança, base do pensamento histórico. Ao explorar diferentes manifestações culturais e artísticas, a criança é levada a observar, comparar, interpretar e valorizar a diversidade, o que estimula o senso crítico, uma habilidade essencial para a compreensão da História como algo plural, com diferentes pontos de vista. Diante disso é importante conhecer músicas indígenas ou africanas ampliando o olhar da criança para outras culturas que historicamente foram marginalizadas. A convivência com diferentes formas de expressão permite que as crianças reconheçam suas próprias raízes culturais e aprendam a respeitar as dos outros, o que é central para uma abordagem histórica crítica e inclusiva. O campo “Traços, Sons, Cores e Formas” contribui para o ensino de História na Educação Infantil ao: Promover vivências culturais e artísticas significativas; Estimular a exploração do tempo, da memória e da identidade; Incentivar a valorização da diversidade cultural; Desenvolver a criatividade e o senso crítico, fundamentais para o pensamento histórico (Andrade; Pereira, 2021).

“Escuta, Fala, Pensamento e Imaginação” refere-se ao desenvolvimento da linguagem e da comunicação. Desde o nascimento, as crianças estabelecem interações por meio de diferentes formas de expressão, e na Educação Infantil ampliam seu vocabulário, participam de conversas, ouvem histórias e começam a se familiarizar com a cultura escrita. O contato com textos e narrativas é fundamental para estimular a imaginação e o prazer pela leitura. Esse conjunto de práticas está diretamente relacionado ao ensino de História na Educação Infantil, pois essas competências são fundamentais para o desenvolvimento do pensamento histórico nas crianças pequenas. Ao ouvir histórias, sejam elas ficcionais ou reais, as crianças aprendem a prestar atenção, interpretar e recontar, o que desenvolve sua capacidade de compreender narrativas temporais, um elemento central no ensino de História (como “antes”, “depois”, “ontem”, “hoje”).

Na aula de história ao escutar relatos de vida, lendas, costumes e eventos do passado ajuda a criança a entender a noção de tempo e mudanças. Falar sobre o que ouviram, contar suas próprias experiências e expressar ideias são práticas que desenvolvem a oralidade e o pensamento crítico. Ao conversar sobre tradições da família, memórias ou festas populares, as crianças constroem uma noção de identidade e pertencimento. Nesse sentido a construção do pensamento histórico começa com a organização das experiências vividas e a compreensão de que as coisas mudam com o tempo, isso é visto quando a criança começa a perceber diferenças entre o “ontem” e o “hoje”, ou entre “como era na infância da vovó” e “como é agora”. Já a A imaginação permite que a criança se coloque no lugar de outras pessoas em outros tempos, um dos fundamentos do pensamento histórico. Por isso é tão importante imaginar como era a vida em outros tempos, como as pessoas viviam sem tecnologia, como se vestiam, o que comiam, estimulando a empatia histórica (Andrade; Pereira, 2021).

Por fim, o campo “Espaços, Tempos, Quantidades, Relações e Transformações” aborda a curiosidade das crianças sobre o mundo físico e sociocultural. Elas exploram diferentes espaços, compreendem conceitos de tempo, investigam fenômenos naturais e sociais, e começam a entender noções matemáticas básicas, como contagem, formas e medidas. A escola deve criar ambientes que incentivem a observação, a manipulação e a investigação, promovendo o desenvolvimento do pensamento científico.

Essas experiências não acontecem isoladamente, mas de forma integrada e contínua, tendo as brincadeiras e interações como eixo principal para promover o desenvolvimento integral da criança, valorizando sua capacidade de imaginar, criar, aprender e construir cultura. O quadro a seguir apresenta os campos de experiências que agrupem os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento da BNCC.

QUADRO 1 – Identificação dos Objetivos

CÓDIGO	CAMPO DE EXPERIÊNCIA	NUMERO DE ORDEM OBJETIVO
EO01	O eu, o outro e o nós	01
CG05	Corpo, gestos e movimentos	05
TS08	Traços, sons, cores e formas	08
EF12	Escuta, fala, pensamento e imaginação	12
ET15	Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações	15

Fonte: o autor

A Organização Curricular da Educação Infantil é apresentada a partir da estruturação de cinco quadros, que correspondem aos Campos de Experiências:

A proposta curricular da Educação Infantil da Prefeitura do Recife (2015a) organiza o currículo em eixos de conhecimento, que foram atualizados para seguir os “Campos de Experiências” indicados pela BNCC. Nessa atualização, os objetivos que antes eram distribuídos por eixos passaram a ser descritos dentro dos Campos de Experiências, proporcionando uma estrutura mais alinhada à prática pedagógica contemporânea.

É importante destacar que a divisão dos Campos de Experiências tem um caráter didático, facilitando a compreensão e o planejamento por parte dos professores /professoras. No entanto, na rotina da prática educativa, esses campos não acontecem de forma isolada, mas de maneira integrada e simultânea, refletindo a complexidade das vivências e aprendizagens das crianças.

Para facilitar a compreensão da relação entre Campos de Experiências, Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento, e os Objetivos de Aprendizagem, alguns pontos merecem atenção:

- a) Os Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento não se vinculam diretamente a um objetivo específico, pois os seus direitos são inter-relacionados e permeiam todos os objetivos previstos na proposta curricular;
- b) As Sugestões de Vivências são relacionadas tanto aos Campos de Experiências quanto aos Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento, e devem ser escolhidas pelos professores conforme sua intencionalidade pedagógica e as necessidades do grupo infantil em questão;
- c) Para adequar-se à BNCC, as faixas etárias foram detalhadas como bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas, correspondendo aproximadamente aos grupos infantis presentes na prática escolar;
- d) Os objetivos de aprendizagem são identificados por códigos alfanuméricos, formados pelas duas letras iniciais de cada Campo de Experiência seguidas por uma numeração, facilitando a organização e consulta dos conteúdos e metas pedagógicas (Andrade; Pereira, 2021).

Dessa forma, a proposta curricular pretende oferecer um suporte estruturado, flexível e integrado, que respeita a complexidade do desenvolvimento infantil e apoia o planejamento docente para garantir experiências educativas significativas e adequadas às necessidades de cada criança.

4. PROPOSTA DE SEQUÊNCIA DIDÁTICA PARA PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL SOBRE O ENSINO DOS CONHECIMENTOS HISTÓRICOS NESTA ETAPA DA EDUCAÇÃO BÁSICA

A fundamentação teórica da proposta se ancora na perspectiva da Educação Histórica que entende que desde cedo as crianças são capazes de construir sentidos sobre o tempo, a memória, a identidade e os acontecimentos. Pesquisadores como Hilary Cooper (2007) e Jörn Rüsen (2001) destacam que a formação da consciência histórica inicia-se com a experiência e a narrativa.

Segundo a BNCC (2017) o ensino de História na Educação Infantil deve contribuir para que as crianças desenvolvam noções iniciais de tempo, de pertencimento, de continuidade e de mudança por meio de interações, narrativas e brincadeiras. De acordo com a normativa, o ensino de História na Educação Infantil deve contribuir para que as crianças desenvolvam sua identidade, noção de pertencimento e compreensão das relações sociais e

culturais em que estão inseridas. De forma mais específica, a BNCC propõe que o trabalho com História na Educação Infantil: Valorize a cultura da criança, suas experiências, memórias e vivências; Promova o reconhecimento da diversidade (social, cultural, étnico-racial, religiosa, de gênero, etc.); Estimule a curiosidade e o diálogo sobre o passado, o presente e diferentes formas de viver; Contribua para a formação de valores como respeito, solidariedade e empatia; Ajude a criança a compreender quem ela é, onde vive, com quem vive e como se relaciona com o outro e com o mundo. Esses objetivos estão articulados com os campos de experiência, especialmente: "O eu, o outro e o nós" – campo onde se destacam os processos de construção da identidade e das relações sociais; "Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações" – que também pode ser mobilizado para tratar noções de tempo histórico e mudanças sociais. Em resumo, o ensino de História na Educação Infantil, segundo a BNCC, não é sobre datas e fatos, mas sim sobre promover experiências que ajudem as crianças a se situarem no mundo, valorizarem suas histórias de vida e a dos outros, e desenvolverem desde cedo uma consciência cidadã e respeitosa da diversidade

Victor (2009) salienta que os conhecimentos históricos oferecem contribuições para a construção da identidade pessoal pelas crianças da Educação Infantil ajudando assim na ampliação da discussão sobre o ensino/aprendizagem de temas históricos nesta etapa da Educação Básica.

A autora Constatou que:

A sistematização de situações didáticas envolvendo os conhecimentos históricos na Educação Infantil contribui no processo de construção da identidade pessoal pela criança. Esta, ao se apropriar de tais conhecimentos, reúne informações que lhe permite estabelecer as mais diversas relações, de modo a comparar práticas culturais de seu tempo com práticas de outros tempos. Assim orientada, a criança busca relacionar a sua história com o tema histórico ao qual teve acesso, organizando explicações e construindo respostas acerca do seu meio e de si própria. Isso tudo aponta para a compreensão de que no processo de internalização do conhecimento histórico a criança vai se constituindo como sujeito e, desse modo, tal conhecimento pode ser concebido como elemento mediador na constituição de sua identidade pessoal (Victor, 2009, p. 05) .

Ao analisar os três volumes do RCNEI, Victor (2009) observou que esses documentos não apresentam de forma explícita objetivos específicos voltados para o ensino de História. Isso ocorre porque, na Educação Infantil, a proposta não é organizar situações didáticas com foco na sistematização de conteúdos escolares. O principal propósito dessa etapa não é ensinar conteúdos de forma direta, mas sim proporcionar às crianças experiências de contato com objetos sociais de conhecimento fundamentais para sua participação na vida em

sociedade. Essas vivências devem também contribuir para o desenvolvimento integral da criança, em seus aspectos físicos, emocionais, afetivos, cognitivos e sociais. Assim, a autora entende que o trabalho com conteúdos de qualquer área do conhecimento só faz sentido quando alinhado a essa perspectiva mais ampla e integrada do desenvolvimento infantil.

Entretanto, o terceiro volume do RCNEI aborda o trabalho com conhecimentos históricos a partir das práticas culturais, entendidas como formas de ser, viver e trabalhar. Essas práticas são apresentadas tendo como referência tanto as comunidades em que as crianças estão inseridas quanto outros grupos sociais, sejam eles do presente ou do passado.

A autora ressalta ainda que um aspecto fundamental nos estudos sobre o processo de construção da identidade, que dialoga diretamente com o trabalho com os conhecimentos históricos na Educação Infantil, é a compreensão de que a identidade não é algo dado ou fixo, mas um fenômeno essencialmente social e dinâmico. Essa perspectiva compreende que a identidade se constitui nas interações com o outro, tanto com aqueles que compartilham conosco o tempo presente quanto com sujeitos históricos que nos antecederam, o que implica reconhecer que somos herdeiros (as) de uma história coletiva, marcada por experiências, valores, narrativas e práticas culturais.

Nesse sentido, o processo de construção da identidade envolve a apropriação de elementos culturais, simbólicos e históricos que circulam socialmente, sendo mediado pelas relações interpessoais e pelas vivências sociais da criança. Conforme a teoria histórico-cultural de Vygotsky (1989), trata-se de um processo que ocorre simultaneamente em dois níveis: o interpsicológico, ou seja, no âmbito das relações sociais, e o intrapsicológico, no interior do sujeito, na constituição de sua subjetividade. Assim, esse processo de formação identitária adquire um duplo caráter histórico e social, pois está vinculado tanto à inserção da criança em um contexto social concreto quanto à maneira como ela elabora, internaliza e ressignifica essas experiências em sua trajetória pessoal.

Dessa forma, ao considerar a construção da identidade sob essa ótica, Victor (2009), enfatiza que o trabalho pedagógico com os conhecimentos históricos ganha um significado ampliado: ele não se restringe à transmissão de informações sobre o passado, mas se torna uma prática que favorece o reconhecimento das múltiplas vozes e experiências que compõem a vida em sociedade, contribuindo para a formação de sujeitos conscientes de sua história, de sua cultura e de seu lugar no mundo.

Segundo Ugalde e Roweder (2020), a organização do trabalho pedagógico com base na proposta das sequências didáticas apresenta como uma importante estratégia metodológica no planejamento do ensino, uma vez que possibilita docentes a estruturarem sua prática de maneira intencional, coerente e articulada, visando ao desenvolvimento integral dos e das estudantes.

Para a autora e o autor, as sequências didáticas não se configuram apenas como uma organização de atividades em ordem cronológica. Elas assumem um papel pedagógico fundamental por permitirem uma progressão lógica e significativa no processo de aprendizagem, estruturando os conteúdos de forma que as alunas e os alunos possam construir conhecimentos a partir de seus saberes prévios, ampliar suas compreensões e aplicá-las em diferentes contextos. Isso implica um olhar sensível do professor e da professora à realidade de sua turma, suas necessidades, interesses e desafios, para que o planejamento seja efetivamente significativo, pois ao planejar e desenvolver atividades interligadas por objetivos comuns e organizadas em etapas, é possível promover situações de aprendizagem mais consistentes, alinhadas às competências e habilidades que se pretende desenvolver. Além disso, essa metodologia favorece o acompanhamento do progresso dos e das estudantes, permitindo intervenções pontuais e contínuas que visam à superação de dificuldades e ao aprofundamento dos conhecimentos.

Segundo Ugalde e Roweder (2020) as sequências didáticas oferecem um caminho mais estruturado e compreensível para o aprendizado. Por meio delas, os/as estudante são inseridos (as) em um processo ativo e reflexivo, que estimula sua curiosidade, capacidade de argumentação, criatividade e pensamento crítico. As atividades propostas não se esgotam em exercícios isolados, mas fazem parte de um projeto maior de construção do conhecimento, que valoriza o engajamento, o diálogo e a participação efetiva de todos e todas no processo educativo.

Outro aspecto relevante é a flexibilidade que a sequência didática permite. Embora seja organizada em etapas, ela não deve ser entendida como um modelo engessado. Ao contrário, sua eficácia está justamente na possibilidade de ser adaptada às particularidades de cada contexto educacional. Professoras e professores, enquanto sujeitos que interpretam, recriam e ressignificam as propostas curriculares, têm autonomia para replanejar, reelaborar e reformular as etapas conforme as respostas dos alunos e das alunas, o tempo disponível, os recursos materiais e os objetivos educacionais.

Além disso, destaca-se que a sequência didática pode ser aplicada em todas as etapas da educação formal, desde a Educação Infantil até o Ensino Superior, sendo adaptada às especificidades de cada nível. Na Educação Infantil, por exemplo, pode envolver experiências lúdicas e interativas que desenvolvem múltiplas linguagens. No Ensino Fundamental, favorece a interdisciplinaridade e o desenvolvimento de projetos. No Ensino Médio e Superior, pode ser articulada à resolução de problemas, pesquisas, estudos de caso e produções autorais.

Para o autor, planejar por meio de sequências didáticas também permite ao docente e a docente diagnosticar o nível de conhecimento da turma, identificar o que os e as estudantes já sabem sobre o tema, quais lacunas precisam ser preenchidas e quais estratégias são mais adequadas para garantir o avanço coletivo. Isso reforça o caráter avaliativo contínuo do processo de ensino-aprendizagem, em que a avaliação deixa de ser um momento isolado e passa a compor cada etapa do trabalho pedagógico.

Conforme Zabala (1998) uma sequência didática é um conjunto ordenado, estruturado e articulado de atividades com uma coerência interna e uma progressão entre elas, que tem como finalidade a realização de certos objetivos educacionais. Isso implica uma organização cuidadosa e intencional do conteúdo, que parte dos conhecimentos prévios das crianças, promovendo desafios crescentes, com o objetivo de desenvolver competências cognitivas e sociais ao longo do processo.

Essa organização em etapas permite não apenas o planejamento eficiente, mas também a criação de oportunidades significativas para que haja interação com o conteúdo, construção de argumentos, compartilhamentos de descobertas e reflexões críticas. Ainda segundo Zabala (1998, p. 18), o (a) estudante aprende à medida que realiza atividades intelectuais específicas sobre um conteúdo, o que significa que o professor ou a professora, deve planejar ações que estimulem o pensamento, a análise e a reflexão, de forma progressiva e articulada.

A sequência didática, nesse sentido, beneficia tanto o (a) docente, que ganha clareza e direção em seu trabalho pedagógico, quanto o aluno a aluna, que encontra maior sentido nas atividades realizadas. O planejamento detalhado favorece a continuidade das aprendizagens e a construção de novos saberes a partir dos anteriores. Ugalde e Roweder (2020) relembram que conforme defende Paulo Freire (1996), ensinar não é transferir conhecimento, mas criar

as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção, o que reforça a importância de práticas pedagógicas reflexivas e participativas como as sequências didáticas.

Zabala (1998) também destaca a importância da avaliação formativa no decorrer da sequência, pois ela permite que o professor e a professora acompanhem o desenvolvimento dos alunos e das alunas, identifiquem dificuldades, promovam ajustes e reforcem os avanços. Para o autor, a avaliação deve ser considerada um elemento integrante da sequência didática, e não apenas um momento final do processo de ensino-aprendizagem. Com isso, o ensino se torna mais ajustado à realidade dos e das estudantes, respeitando seus tempos e modos de aprender. Outro ponto fundamental destacado por Zabala (1998) é a função mediadora do educador ou educadora, compreendendo a prática pedagógica como ação crítica e consciente, não meramente reprodutora.

Desse modo, compreende-se que a sequência didática, quando bem fundamentada e contextualizada, torna-se uma proposta pedagogicamente rica, que promove aprendizagens mais significativas e emancipadoras. Trata-se de uma prática que está alinhada aos princípios de uma educação democrática e transformadora, ao passo que favorece o desenvolvimento integral dos sujeitos e fortalece a função social da escola.

Por fim, é possível afirmar que trabalhar com sequências didáticas exige do professor e da professora conhecimento teórico, sensibilidade pedagógica e capacidade de planejamento crítico, pois não basta organizar atividades em série: é necessário construir uma intencionalidade educativa que dialogue com os conteúdos curriculares, com os objetivos de aprendizagem e com a realidade dos e das estudantes. Quando esse processo é bem conduzido, a sequência didática torna-se uma ferramenta poderosa para despertar o interesse, promover a aprendizagem significativa e formar cidadãos e cidadãs críticos, criativos e conscientes do seu papel na sociedade.

Diante disso, percebemos que consiste em um desafio inserir uma perspectiva histórica na formação das crianças e nos seus modos de compreensão do mundo e de si mesmas. É importante reconhecer que as crianças também são sujeitos históricos e por isso são capazes de, por meio da imaginação e de diferentes linguagens, compreender aspectos historiográficos essenciais na Educação Infantil (Copper, 2012).

Um dos aspectos mais relevantes no ensino de História para crianças pequenas é a relação que elas desenvolvem com as noções de tempo. Para as crianças ainda predomina a

noção de curta duração e de imediatismo dos acontecimentos. O que vai ampliar a noção de espaço e tempo é justamente a perspectiva histórica do passado e do presente (Rüsen, 2010). Nesse contexto, temas como história local, patrimônio histórico e fotografias antigas podem ser utilizados na construção de planejamentos para trabalhar a disciplina na Educação Infantil. Outro fator importante é valorizar o conhecimento que as crianças trazem consigo e que elas já têm sobre o “passado”, ainda que seja um saber fragmentado e subjetivo. A utilização de textos literários e contos de fadas também pode ajudar na elaboração de um passado através da análise de espaços públicos e profissões de outras épocas e sociedades (Barros, 2021).

A literatura infantil pode contribuir com a aprendizagem do tempo histórico ao utilizar a literatura no ensino de história. Podemos explorar a potencialidade da exploração e compreensão da dimensão histórica do texto percebendo que existe uma diferença temporal entre quando a história foi produzida e quando está sendo contada. As ilustrações dos textos literários também podem ser utilizadas porque revelam mudanças que ocorreram com o passar do tempo como roupas, mobílias e paisagens (Barros, 2021).

A construção dos saberes históricos na infância está relacionada à própria capacidade cognitiva da criança de imaginar, de perguntar, de ter curiosidade. O estudo da sua própria história aparece nesse contexto como uma possibilidade interessante de compreender que todos “tem uma história, tem um passado” ordenando fatos e situações que contextualizam seu pensamento. Considerando a idade, o desenvolvimento da linguagem e a capacidade de expressão da criança é importante privilegiar as abordagens que partem do particular para o geral abordando semelhanças e diferenças, noções de causa e efeito, e noções de continuidade e permanência. O ensino de História na Educação Infantil deve contemplar as vivências da criança a partir de sua concepção de tempo e de lugar ao qual ela pertence. Só depois é que seria adequado trabalhar a noção de tempo histórico que está relacionada à noção de sucessão e duração, causalidades e mudanças temporais, permanência e mudança, semelhanças e diferenças (Barros, 2021).

Para as crianças o tempo está diretamente ligado às experiências no âmbito familiar, principalmente através de lembranças de eventos como natal, aniversário, festas. Nesse sentido, os objetos são muito importantes porque a criança, embora perceba o tempo de modo subjetivo ainda não tem uma ampla capacidade de abstração e por perceber o tempo de modo subjetivo, ela precisa ver o tempo sendo representado através de elementos concretos como roupas, moedas, fotografias, brinquedos, etc.

Dentro dessa perspectiva, elaboramos duas Propostas de Sequências Didáticas voltadas para a Educação Infantil. A primeira tem a intenção de: Estimular a construção de noções iniciais de tempo (passado, presente); Promover o reconhecimento de si e dos outros a partir da história de vida; Valorizar a memória individual e coletiva no cotidiano; Ampliar o vocabulário histórico e a capacidade de narrar experiências; Incentivar a observação e a comparação de mudanças e permanências no tempo.

- **Proposta Didática 1: Experiências, Memórias e Identidade na Primeira Infância com crianças de 03 anos**

Faixa Etária: 3 anos

Duração: 4 semanas (1 mês)

Área de Conhecimento: Campos de Experiências – “O eu, o outro e o nós” e “Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações” (Base Nacional Comum Curricular – BNCC)

Segue quadros demonstrativo¹⁴s da Proposta Curricular da Rede Municipal de Ensino do Recife (2021) para este campo de experiências explorados nesta atividade, com o campo de experiência “O eu, o outro e o nós”

¹⁴ Para verificar e explorar os demais quadros, acessar a Política de Ensino da Rede Municipal do Recife - Educação Infantil - Volume 2 - Currículo revisado, considerando a homologação da BNCC - Dezembro de 2017

QUADRO 2 – O Eu, o Outro e o Nós (Continua)

CAMPOS DE EXPERIÊNCIAS	DIREITOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO	OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO	BIMESTRES						SUGESTÕES DE VIVÊNCIAS
			BEBÊS 0 a 1 ano e 6 meses	CRIANÇAS 1 ano e 6 meses a 3 anos e 11 meses	GRUPO I	GRUPO II	GRUPO III	GRUPO IV	
			BERCÁRIO	GRUPO I	GRUPO II	GRUPO III	GRUPO IV	GRUPO V	
O eu, o outro e o nós.	CONVIVER com crianças e adultos em pequenos e grandes grupos; reconhecer e respeitar as diferentes identidades, e pertencimento étnico-racial, de gênero e de religião. BRINCAR com diferentes parceiros; envolver-se em variadas brincadeiras, e jogos de regras; reconhecer o sentido do singular, do coletivo, da autonomia, e da solidariedade, constituindo as culturas infantis.	(EO01). Identificar diferenças e semelhanças nas formas de organização social.		I	A	A	A	A	Oportunidades de se ver diante do espelho, para o conhecimento de si mesmo.
		(EO02). Conhecer e/ou reconhecer a existência das normas sociais de convivência (casa/rua/escola/comunidade).		I	A	A	A	A	Observação de suas características físicas, e das outras crianças, com respeito às diferenças. Experiências sensoriais e visuais, com objetos de diversas texturas e cores. Massagem corporal, com atenção no olhar, passando segurança e afeto para a criança.

Fonte: o autor

QUADRO 2 – O Eu, o Outro e o Nós (Continuação)

CAMPOS DE EXPERIÊNCIAS	DIREITOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO	OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO	BIMESTRES						SUGESTÕES DE VIVÊNCIAS
			BEBÊS 0 a 1 ano e 6 meses	CRIANÇAS 1 ano e 6 meses a 3 anos e 11 meses	GRUPO I	GRUPO II	GRUPO III	GRUPO IV	
			BERCÁRIO	GRUPO I	GRUPO II	GRUPO III	GRUPO IV	GRUPO V	
O eu, o outro e o nós.	PARTICIPAR das situações do cotidiano, tanto daquelas ligadas ao cuidado de si e do ambiente, como das relativas às atividades, propostas pelo(a) professor(a), e de decisões relativas à escola, aprendendo a respeitar os ritmos, os interesses e os desejos das outras pessoas. EXPLORAR ambientes e situações de diferentes formas, com pessoas e grupos sociais diversos, ampliando a sua noção de mundo, e sua sensibilidade em relação aos outros.	(EO03). Desenvolver atitudes coletivas e individuais para a manutenção e preservação do ambiente escolar, e demais espaços coletivos.		I	A	A	A	A	Tocar seu próprio corpo, brincando com as mãos, pés e dedos.
		(EO04). Compreender e identificar as relações de parentesco na família.		I	I	I	I	I	Uso de tapetes e móveis, com diferentes texturas e cores, proporcionando sensações e experiências diferentes.
		(EO05). Utilizar o diálogo, como uma forma de comunicação, bem como na resolução de conflitos.			I	I	I	I	Brincadeiras de esconder e achar.
		(EO06). Diferenciar e descrever áreas urbanas e rurais.			I	A	A	A	Brincadeiras com frutas e legumes, explorando sabor, consistência, cores.
		(EO07). Perceber a existência de símbolos, sinais, signos e códigos necessários à organização social (sinais de trânsito, mapas, entre outros).					A	A	Ambientes com brinquedos, materiais e jogos, organizados à altura das crianças.
		(EO08). Registrar, convencionalmente ou não, semelhanças e diferenças entre objetos, e seres da natureza.					I	A	Caixas, identificadas com os nomes, e ou desenhos que promovam autonomia, e estimule o cuidado dos objetos de uso coletivo.
		(EO09). Identificar os seres vivos que convivem no cotidiano, e em outros contextos, conhecendo os locais onde habitam.			I	A	A	A	

Fonte: o autor

LEGENDA
 I Iniciar neste bimestre
 A Aprofundar neste bimestre

QUADRO 2 – O Eu, o Outro e o Nós (Conclusão)

CAMPOS DE EXPERIÊNCIAS	DIREITOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO	OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO	BIMESTRES						SUGESTÕES DE VIVÊNCIAS	
			BERBÊS - 0 a 1 ano e 6 meses	CRIANÇAS - 1 ano e 6 meses a 3 anos e 6 meses			CRIANÇAS - 3 anos e 6 meses a 5 anos e 6 meses			
			BERCÁRIO	GRUPO I	GRUPO II	GRUPO III	GRUPO IV	GRUPO V		
O eu, o outro e o nós.		(EO17). Desenvolver a autonomia, compreendendo as normas sociais, reconhecendo suas conquistas e limitações.	I	A	A	A	A	A	Convite a grupos culturais para visitas, e apresentações nas unidades educacionais.	
		(EO18). Interagir com crianças da mesma faixa etária, e com adultos, ao explorar espaços, materiais, objetos e brinquedos.	I	A	A	A	A	A		
		(EO19). Ampliar relações interpessoais, desenvolvendo atitudes de participação e cooperação.			I	A	A	A		
		(EO20). Utilizar o conhecimento tecnológico em situações do cotidiano.	I	A	A	A	A	A		
		(EO21). Familiarizar-se com as novas tecnologias de forma interativa.			I	A	A	A		
		(EO22). Integrar os recursos tecnológicos ao processo de formação.	I	A	A	A	A	A		

Fonte: o autor

EDUCAÇÃO INFÂNTIL 39

O Campo de Experiência “O eu, o outro e o nós” previsto na Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017) e inserido na Proposta Curricular da Rede de Ensino do Recife de 2021 (apresentado nos quadros acima), tem como foco o desenvolvimento da identidade pessoal e coletiva da criança, considerando a importância das interações sociais, do respeito às diferenças, da cooperação e da construção de vínculos afetivos e sociais.

Segundo a BNCC, esse campo se refere às experiências nas quais as crianças constroem a identidade pessoal e conhecem a diversidade, aprendem a conviver, a respeitar o outro, a resolver conflitos e a cuidar de si e dos outros. Nesse sentido, são priorizadas vivências que envolvam o reconhecimento de si mesmo, dos seus sentimentos, desejos e necessidades, bem como o respeito às diferenças culturais, físicas, sociais e emocionais dos outros com quem convivem.

Acreditamos que a abordagem desse campo está profundamente relacionada à concepção de sujeito como social e histórico, como propõe Vygotsky (1989), para quem o desenvolvimento ocorre nas interações com o outro. O processo de construção da identidade

acontece na relação com o mundo, por meio das trocas com os pares, com os adultos e com o meio sociocultural. Assim, a criança se constitui como sujeito singular em um coletivo.

Wallon (2008), como já mencionamos em outro capítulo deste trabalho, também enfatiza a importância das emoções e das relações afetivas no desenvolvimento da criança. Para ele, os vínculos estabelecidos nos primeiros anos de vida são fundamentais para a constituição do “eu” e para a inserção da criança no mundo social. A afetividade, portanto, é indissociável da construção da autonomia e da convivência.

Reafirmando o pensamento de Zabala (1998), o filósofo, professor e referência internacional em pedagogia e educação, e um dos mais importantes pesquisadores e divulgadores dos fundamentos do construtivismo escolar, defende que os conteúdos escolares devem contemplar não apenas o desenvolvimento cognitivo, mas também os conteúdos atitudinais e procedimentais, entre eles, a convivência, o respeito mútuo, a cooperação e a solidariedade. Tais aprendizagens, embora muitas vezes invisibilizadas, são fundamentais para a formação ética e cidadã das crianças e se alinham diretamente às intencionalidades pedagógicas deste campo de experiência.

Assim, o campo “O eu, o outro e o nós” orienta o trabalho pedagógico no sentido de promover a autonomia, a empatia, a resolução de conflitos e o exercício da cidadania desde a infância, por meio de atividades lúdicas, rodas de conversa, dramatizações, brincadeiras coletivas, projetos e vivências em grupo. A escola e a creche (nosso cenário de pesquisa) tornam-se um espaço privilegiado para o exercício do respeito à diversidade, da escuta ativa e da valorização das identidades individuais e coletivas.

Dentro dessas perspectivas, segue a primeira Proposta de Sequência Didática:

Planejamento Semanal

Faixa Etária: Crianças de 3 anos de idade

Duração: 4 semanas

★ Semana 1: Quem sou eu? Minha história começa comigo



Fonte: <https://novaescola.org.br/planos-de-aula/educacao-infantil/creche/preparacao-do-album-dos-bebes/2564>

Objetivos: Trabalhar identidade, reconhecimento de si e da própria história.

Atividades:

- Roda de conversa com espelho: “Quem sou eu?”
- Atividade de desenho: auto retrato com tinta ou giz.
- Leitura do livro: Quem sou eu? Autor: Philip Bunting.



O premiado autor Philip Bunting já nos levou ao espaço e nos ensinou sobre o Big Bang e a origem do universo. Agora, nessa nova viagem, nem precisamos sair do lugar, pois nos voltaremos para nós mesmos para refletir sobre a questão “quem sou eu?”. Eu sou meu nome, o lugar onde nasci, a cor da minha pele, meus pensamentos?

Em sua resposta, Bunting expõe alguns dos preconceitos que mais nos têm preocupado atualmente, os de cor, de nacionalidade... e reflete sobre a essência humana. Quem somos nós, pequenos seres nesse imenso universo? O que nos faz iguais e ao mesmo tempo diferentes?

O tratamento que ele dá a essa questão, que sempre estará em pauta ao longo de nossa vida, faz com que a obra seja proveitosa para todas as idades.

Livro indicado para leitores a partir de 6 anos.

* Eleito, em 2021, um dos melhores livros infantis do ano de 2020 pelo Children's Book Council da Austrália.

[3d5&pf_rd_p=a2197dac-0fbc-4cc8-beca-b52f96ea33d5&pf_rd_r=3TPC1RKE1O83PC27NGK9&pd_r_d_wg=AKEp6&pd_rd_r=b9c1e549-cb78-468c-8c7f-a3c30bdb50ed&pd_rd_i=6556540129&psc=1](https://novaescola.org.br/planos-de-aula/educacao-infantil/creche/preparacao-do-album-dos-bebes/2564)

- Linha do tempo simples: cada criança traz uma foto de quando era bebê e uma atual. Construção coletiva de uma linha do tempo.

Recursos: espelhos, tintas, cartolinas, fotos, livros ilustrados.

★ Semana 2: A história da minha família

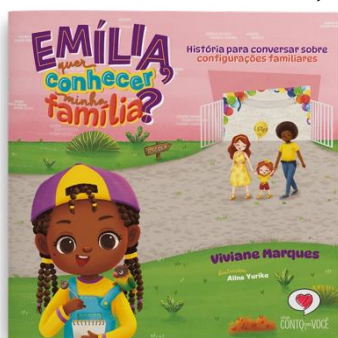


Fonte: <https://novaescola.org.br/planos-de-aula/educacao-infantil/creche/retratos-das-familias/2610>

Objetivos: Compreender que somos parte de uma família e que ela também tem uma história.

Atividades:

- Entrevista com a família (mediada): "O que eu gostava quando era bebê?"
- Painel "Minha família é assim": fotos ou desenhos.
- Leitura: Emília, quer conhecer minha família? Autora: Viviane Marques



Uma história para conversar sobre diferentes configurações familiares.

O que forma uma família? Mãe, pai e filhos morando em uma mesma casa? Quem sabe em casas separadas? E os enteados, primos, avós? Emília tinha curiosidade para saber se todas as famílias eram iguais à sua e, um dia, em um encontro na sua escola, descobriu que não. Aliás, pelo contrário: as famílias eram muito diferentes em si, bastante únicas e especiais em suas constituições. E algo em comum fazia com que todas fossem famílias.

Quer entender mais sobre família e descobrir tudo que Emília aprendeu neste dia? "Emília, quer conhecer minha família?" é um livro para conversar com crianças sobre as diferentes configurações familiares. De autoria de Viviane Marques, do livro sobre separação de pais "Minha vida em duas casas".

Indicação de leitura: entre 2 e 12 anos (aproximadamente)

28 páginas, 21x21cm, grampo

ISBN 978-65-86858-41-9

Fonte: <https://www.colecaocontocomvoce.com.br/produto/emilia-quer-conhecer-minha-familia-diversidade-diferencas-101?srltid=AfmBOoqeBmI3PwELqhLZSlRf0aJqGfcRJEtelcJgCa6u7OEtykPYPJWb>

- Brincadeira simbólica: montar casinhas e brincar de "família".

Recursos: fotos, livros, brinquedos, materiais de desenho.

★ Semana 3: Brinquedos de ontem e de hoje



Fonte: <https://novaescola.org.br/planos-de-aula/educacao-infantil/pre-escola/primeiros-dias-na-escola-escolhas-para-brincar/4191>

Objetivos: Desenvolver a percepção de mudanças no tempo por meio dos brinquedos.

Atividades:

- Apresentação de brinquedos antigos
- Roda de conversa: brinquedo favorito.
- Comparar imagens: brinquedos do passado e de hoje.
- Confecção de brinquedos com materiais recicláveis.

Recursos: brinquedos antigos, fotos, sucata, cola, livros como *"Brinquedos e Brincadeiras de Antigamente"*.

★ Semana 4: Lugares da minha história



Fonte: <https://novaescola.org.br/planos-de-aula/educacao-infantil/pre-escola/primeiros-dias-na-escola-conhecendo-os-espacos/4817>

Objetivos: Reconhecer espaços significativos e compreendê-los como parte da nossa história.

Atividades:

- Mapa afetivo: desenhar um lugar importante.
- Visita guiada à Creche: observar mudanças.
- Encerramento: "livrinho da minha história" com produções do mês.

Recursos: cartolina, papel A4,

★ 4. Avaliação

A avaliação será formativa e contínua, com foco na observação das interações, participação nas rodas de conversa, produções visuais e uso da linguagem para narrar experiências.

*Elaboração de portfólio individual com registros fotográficos, desenhos e atividades.

Considerações da Proposta de Sequência Didática 1

Essa proposta parte do reconhecimento de que, mesmo na infância, crianças entre 3 e 7 anos já demonstram capacidade de construir sentidos sobre o tempo, a memória e sua própria história. Ao integrar diferentes linguagens, como a linguagem oral, escrita, corporal, musical e visual, assim como as artes, as brincadeiras e as experiências afetivas, o trabalho com o Ensino dos Conhecimentos Históricos na Educação Infantil ganha potência educativa. Mais do que transmitir conteúdos, essa abordagem proporciona vivências significativas que favorecem a construção da identidade, o sentimento de pertencimento ao grupo e à comunidade, e a valorização da diversidade cultural, social e histórica presente em seu entorno. Ao nosso ver, trata-se de uma prática que respeita o modo próprio da criança se relacionar com o mundo e que reconhece o valor das múltiplas formas de expressão na construção do conhecimento histórico desde os primeiros anos de vida.

Sobre a segunda Proposta de Sequência didática, é importante explicar que, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), estabelecida por meio da Resolução CNE/CEB nº 5, de 17 de dezembro de 2009 é um documento normativo construído com o objetivo de orientar as propostas pedagógicas das instituições de educação infantil brasileiras, tendo como base o reconhecimento da criança como sujeito histórico, social, de direitos e em pleno processo de desenvolvimento.

As DCNEI representam um marco regulatório fundamental para a consolidação da educação infantil como primeira etapa da educação básica, em seu Art. 3º é destacado que seu currículo deve ser compreendido como um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico. Tais práticas devem estar pautadas nos princípios éticos, como o respeito à dignidade e aos direitos da criança, princípios políticos, como a valorização da diversidade e o combate a qualquer forma de discriminação, e princípios estéticos, como a valorização da sensibilidade, da criatividade e da ludicidade.

As DCNEI foram elaboradas antes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), lançada em 2017, porém serviram de alicerce para a sua construção. A BNCC, por sua vez, incorporou muitos dos fundamentos propostos pelas diretrizes de 2009, ao reforçar o papel da brincadeira e das interações como eixos estruturantes das práticas pedagógicas na infância, e ao propor campos de experiência que dialogam com as concepções já presentes nas DCNEI.

Segundo Kramer (2005) as diretrizes expressam uma concepção de currículo que se afasta da mera prescrição de conteúdos, pois reconhecem o caráter político, histórico e cultural das práticas educativas. Para a autora, os documentos como as DCNEI assumem a função de garantir o direito das crianças a uma educação que respeite suas culturas, seus tempos e seus modos de ser e aprender.

Com seu papel histórico, político e pedagógico, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, se mantêm como base normativa essencial para a organização curricular das instituições educativas que atendem crianças de 0 a 5 anos. Elas dialogam e se articulam com a BNCC, mas com uma abordagem mais ampla, centrada no desenvolvimento integral das crianças, nos direitos de aprendizagem e nas relações humanas que constituem a infância em sua diversidade.

Para Caimi (2010) o ensino de História para crianças pequenas precisa ser sensível e experiencial, envolvendo o corpo, os sentidos e as emoções. Atividades como brincadeiras, dramatizações, visitas a espaços culturais e objetos do cotidiano são caminhos importantes. Ela afirma que as crianças, mesmo pequenas, têm percepções sobre o tempo, ainda que diferentes dos adultos. Assim, é possível trabalhar com noções de passado, presente e futuro a partir das experiências delas como crescimento, aniversários, mudanças no ambiente, etc.

Caimi (2015) critica abordagens que subestimam a capacidade da criança ou que tentam ensinar História como para adultos. Na obra *Meu lugar na história: de onde eu vejo o mundo?* A autora discute como as crianças constroem noções de tempo histórico e memória. Na obra ela questiona o ensino de História tradicional, propõe práticas ligadas ao cotidiano e à escuta das crianças e defende um ensino baseado na escuta, na narrativa e na experiência. Ela discute a infância como produtora de cultura histórica e analisa como as crianças interpretam o mundo com base em suas vivências culturais. Os quatro principais pilares de sua obra são: A valorização das memórias e histórias familiares; A criança como sujeito histórico e produtor de cultura; A importância do diálogo com o universo simbólico da infância; Uso de objetos, imagens, músicas e espaços na construção de narrativas históricas.

Caimi (2010) afirma que a criança é um sujeito de direitos e de cultura, e por isso deve ser reconhecida como alguém capaz de construir significados históricos, mesmo na primeira infância. Ela não é apenas um “adulto em formação”, mas um ser ativo, que interpreta o mundo ao seu redor. As crianças vivenciam experiências marcadas pelo tempo: mudanças,

permanências, rotinas, aniversários, transformações familiares, perdas, encontros, etc. Essas experiências cotidianas formam a base para a construção de noções históricas, mesmo que ainda não sistematizadas.

Nesse sentido, a narrativa (oral ou visual) é fundamental para a criança. Por meio de histórias contadas, imagens, objetos e memórias, ela começa a perceber sequências temporais, relações de causa e efeito, sentimentos de pertencimento e identidade. Caimi propõe que o ensino de História na infância deve: Partir das experiências e interesses das crianças; Utilizar materiais significativos como fotos, objetos, músicas, contação de histórias, brinquedos e vestimentas; Estimular a criança a comparar o passado e o presente a partir de situações vividas (ex: “como era a escola da vovó?”). Ela critica uma abordagem que tenta impor à criança pequena o modelo de ensino de História escolarizado e conteudista, focado em datas e fatos. Defende, ao contrário, uma pedagogia do sensível e do diálogo com a cultura infantil. A autora mostra que é possível e necessário trabalhar História com crianças pequenas, desde que o ensino respeite sua linguagem, imaginação, sensibilidade e experiências. O conhecimento histórico, nessa fase, forma a base para a construção de identidade, pertencimento e valores democráticos (Caimi, 2010).

Caimi (2015) defende que crianças pequenas podem e devem ter acesso ao conhecimento histórico, desde que esse ensino respeite suas formas próprias de perceber, sentir e compreender o mundo. A autora destaca que na Educação Infantil, o ensino de História não deve focar em datas ou grandes eventos, mas sim nas vivências culturais, nas memórias, nas tradições familiares e nas experiências do cotidiano. Isso ajuda a criança a construir sua identidade e compreender o outro.

A pesquisadora valoriza o uso de histórias, contos, relatos orais e imagens, pois entende que a criança pequena aprende por meio da escuta sensível e da imaginação. Contar histórias de vida, memórias familiares e acontecimentos locais é uma forma de introduzir noções de tempo, mudança e permanência.

Em consonância com as contribuições teóricas dos autores e autoras anteriormente citados, elaboramos esta segunda Proposta de Sequência Didática com o propósito de apresentar um exemplo de prática pedagógica que possibilite a abordagem dos conhecimentos históricos na Educação Infantil, tomando como foco a cultura nordestina, mais especificamente as manifestações culturais relacionadas às festas juninas. A intenção é

superar a lógica tradicional centrada no culto às datas comemorativas, muitas vezes reduzida a atividades pontuais e descontextualizadas, nas quais as crianças são apenas vestidas com trajes típicos, têm seus rostos pintados e participam de celebrações estéticas, mas sem uma real compreensão histórica e cultural do que está sendo vivenciado.

Dessa forma, buscamos desconstruir uma prática ainda recorrente nas instituições de ensino, que reforça estereótipos e simplificações culturais, ao invés de promover uma vivência significativa. Em contrapartida, propomos uma abordagem mais ampla, crítica e contextualizada, que reconhece as festas juninas como manifestações culturais ricas em história, simbolismo e identidade regional, valorizando os saberes populares, os modos de vida das comunidades nordestinas e os sentidos atribuídos por diferentes grupos sociais a essas tradições.

Essa proposta reforça a possibilidade de trabalhar a cultura como conhecimento histórico vivo, que atravessa gerações e está presente no cotidiano das crianças e de suas famílias. Assim, o ensino de História na Educação Infantil deixa de ser uma abordagem superficial para se constituir como uma experiência potente de construção de identidade, pertencimento, valorização da diversidade cultural e reconhecimento das origens. Ao incorporar múltiplas linguagens, como a oralidade, a música, a dança, a culinária, a arte e o corpo. Dessa forma, a sequência didática procura se alinhar aos princípios da BNCC (2017) e das DCNEI (2009), ao considerar a criança como sujeito ativo, capaz de atribuir significados às suas vivências e de construir conhecimentos a partir de experiências culturalmente situadas.

❖ Segunda Proposta de Sequência Didática

Proposta Didática: “Cultura, Identidade e Tradição Nordestina: entre Cantigas, Cores e Tradições, a Festa Junina como Experiência de Aprendizagem”



Fonte: <https://rondoniaovivo.com/noticia/cultura/2022/02/28/bode-be-o-universo-da-cultura-nordestina-em-animacao-para-criancas.html>

Faixa Etária: Crianças de 1 à 2 anos de idade

Duração: 5 semanas

Embora na Educação Infantil o foco não esteja na sistematização de conteúdos formais, é imprescindível reconhecer que as crianças pequenas aprendem continuamente por meio das experiências significativas que vivenciam no cotidiano. Aprendem não apenas conteúdos conceituais, mas sobretudo formas de ser, de conviver, de expressar e de sentir. Nesse processo, o papel do professor ou da professora é fundamental enquanto mediadores da aprendizagem, pois são quem organizam e intencionam os ambientes, tempos, interações, materiais e propostas pedagógicas de modo a favorecer o desenvolvimento integral da criança.

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI, 2009), o currículo nessa etapa deve ser entendido como um conjunto de práticas que articula saberes e experiências das crianças com os conhecimentos culturais, científicos, ambientais, artísticos e tecnológicos, promovendo, assim, o seu desenvolvimento integral nos aspectos físico, afetivo, emocional, cognitivo, linguístico, ético, estético, moral e social. Essa concepção reconhece a criança como sujeito histórico, social e de direitos, capaz de produzir cultura desde a infância.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017) aprofunda essa perspectiva ao estabelecer que os eixos estruturantes da Educação Infantil são as interações e as brincadeiras, pois é por meio delas que as crianças aprendem sobre si, sobre o outro e sobre o mundo. A BNCC afirma ainda que a aprendizagem nessa fase ocorre de maneira integrada, e que o

currículo deve possibilitar vivências que promovam a curiosidade, a imaginação, o pensamento crítico, a sensibilidade, o cuidado e o respeito à diversidade.

Portanto, ao considerar que as práticas pedagógicas são construídas com base nas vivências, nos contextos e nas interações, a Educação Infantil deve proporcionar situações educativas intencionalmente organizadas que respeitem o modo próprio das crianças serem e estarem no mundo. Dessa forma, o ambiente educativo transforma-se em espaço de significação e pertencimento, que favorece o reconhecimento da diversidade, a valorização das identidades e a formação de sujeitos críticos e participativos.

Em nossa segunda proposta de sequência didática, os direitos da aprendizagem a serem trabalhados segundo os DCNEIs (2009) são: Conviver, Brincar, Participar, Explorar, Expressar e Conhecer-se.

O Objetivo é: Proporcionar vivências sensoriais, corporais e lúdicas que possibilitem o contato com a cultura nordestina, promovendo o pertencimento cultural e a construção de significados, tendo as interações e brincadeiras como eixo norteador do desenvolvimento integral das crianças.

Os campos de experiências segundo a BNCC (2017) e que estão inseridos no caderno de Política de Ensino da Rede Municipal do Recife voltados para a Educação Infantil, volume 2 serão:

→ O eu, o outro e o nós

Objetivos:

- (EI01EO01) Demonstrar interesse e atenção pelo outro, por meio de gestos, expressões e sons.
- (EI01EO02) Imitar gestos e expressões simples de adultos e outras crianças.
- (EI01EO03) Perceber que algumas pessoas fazem parte de seu cotidiano, demonstrando vínculo com elas.

→ Corpo, gesto e movimento

Objetivos:

- (EI01CG01) Utilizar o corpo para explorar os espaços, descobrir limites, alcançar objetos e buscar novas formas de se deslocar.
- (EI01CG02) Demonstrar expressões corporais nas brincadeiras e interações das manifestações culturais.
- (EI01CG03) Explorar e utilizar diferentes objetos, sons e texturas em suas brincadeiras da cultura nordestina.

→ Traços, sons cores e formas

Objetivos:

- (EI01TS01) Explorar diferentes objetos e materiais com as mãos e com a boca, percebendo cores, formas, sons, cheiros e texturas.
- (EI01TS02) Manipular objetos sonoros e instrumentos musicais, explorando suas possibilidades sonoras.
- (EI01TS03) Ouvir gêneros musicais da cultura nordestina e reagir a eles por meio de gestos, sons ou movimentos corporais.

→ Escuta, fala, pensamento e ação

Objetivos:

- (EI01EF01) Demonstrar interesse ao ouvir sons diversos, músicas, histórias e a fala do adulto.
- (EI01EF02) Expressar-se por meio de balbucios, gestos e outras formas de comunicação.

★ Primeira semana

Interações com música e roupas que fazem parte da cultura nordestina (Junina)



Fonte: <https://www.elo7.com.br/poster-aspectos-da-cultura-nordestina/dp/A0078D>

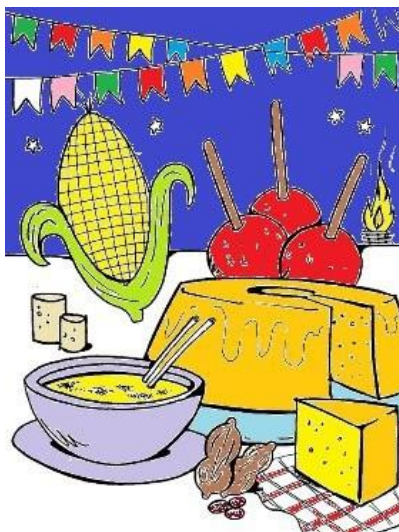
Materiais utilizados para a organização dos espaços: chapéus de palha, roupas da cultura junina, varal, pregadores de roupas, peneiras, colheres de pau, abanadores de palha, bacias, músicas.

Os espaços serão organizados de forma acolhedora e intencional, com nichos que convidam ao toque, ao olhar e à descoberta, permanentes ao longo da semana. Chapéus de palha estarão dispostos como convites à imaginação, enquanto roupas da cultura junina, estendidos na altura das crianças com pregadores de roupas, como bandeiras de festa feitas para serem tocadas. Espalhados em esteira de palha, objetos como peneiras, colheres de pau, abanadores de palha e bacias comporão um cenário rico em significados, oferecendo às crianças pequenas a oportunidade de explorar com os sentidos e com o corpo os elementos da cultura nordestina.

Ao fundo, a música de Luiz Gonzaga criará uma atmosfera afetiva e sensível de acolhimento. O forró embalará os movimentos, despertando memórias e sensações, mesmo nas crianças que ainda estão começando a construir suas experiências culturais. Nesse ambiente cuidadosamente preparado, tradição e infância se encontram em cada detalhe, e é brincando, tocando, ouvindo e sentindo que a cultura se torna viva e acessível desde os primeiros anos de vida.

★ Segunda Semana

Interações sensoriais com elementos da culinária nordestina nos festejos juninos



Fonte: <https://maribigio.com/2013/06/08/confissoes-de-uma-menina-que-adora-comida-junina/>

Materiais e elementos a serem explorados: massa de tapioca, fubá, milho, massa de mandioca, farinha de milho, peneiras de tamanhos variados, panelas, bacias, colheres de pau e plástico, pratos, copos de plásticos, brinquedos estruturados (fogão) para promover o faz de conta, tecido xadrez, panelas, colheres de pau, bacias, peneiras, massa de tapioca, pratos, copos com água, colheres de plásticos.

Organização do espaço e possibilidades de interação

O espaço será cuidadosamente preparado com um grande tecido forrado no chão, criando um ambiente acolhedor e acessível para as crianças. Sobre esse espaço, panelas de alumínio estarão dispostas juntamente com colheres de pau, possibilitando que as crianças toquem, batam e explorem diferentes sons. Bacias posicionadas ao alcance conterão peneiras e massa de tapioca, permitindo a exploração com as mãos, o esfarelamento da tapioca e o uso das peneiras para observar a passagem do material. Pratos e copos com água complementarão a proposta, oferecendo a oportunidade de experimentar o contraste entre o seco e o molhado, o cheio e o vazio, o leve e o denso. Colheres de plástico estarão disponíveis para que as crianças utilizem como ferramentas de transporte, mistura e manipulação dos materiais, ampliando as formas de interação com o espaço e promovendo vivências sensoriais significativas.

★ Terceira semana



Fonte: <https://culturainfantilearte.blogspot.com/2013/05/cultura-popular-brasileira-festa-junina.html>

Continuação das interações com música e roupas que fazem parte da cultura nordestina Junina, além das experiências sensoriais com elementos da culinária deste festejo

Materiais: tecido xadrez, panelas, colheres de pau, bacias, peneiras, fubá, pratos, copos e colheres de plásticos.

Organização do espaço e possibilidades de interação

Sobre um tecido xadrez estendido no chão, o espaço será organizado de forma a convidar as crianças à exploração, ampliando as experiências das crianças. Painéis de diferentes tamanhos estarão dispostos, com colheres de pau ao lado, possibilitando que as crianças produzam sons ao bater, tocar e experimentar os objetos. Esses sons poderão se integrar à música de fundo (forró), contribuindo para um ambiente de acolhimento e envolvimento. Ao lado, bacias com fubá oferecerão uma nova textura para ser explorada. As crianças poderão sentir o material entre os dedos, formar pequenos montes e perceber sua leveza e dispersão ao manipular com as mãos ou com colheres. Peneiras também estarão disponíveis para que as crianças observem o fubá passar por elas, experimentando diferentes formas de movimentação do material.

Pratos e copos com um pouco de água estarão acessíveis, permitindo que as crianças vivenciem o contraste entre o seco e o molhado e percebam relações de causa e efeito em suas ações. As interações com o espaço, intencionalmente organizado, poderão favorecer a percepção de texturas, sons e movimentos. A manipulação do fubá ocorrerá de diversas

formas: com as mãos, colheres ou peneiras, e possibilitará o transporte do material entre recipientes, promovendo experiências sensoriais e investigativas ricas e significativas.

★ **Quarta semana:**

Continuação das interações com música e roupas que fazem parte da cultura nordestina Junina, além das experiências sensoriais com elementos da culinária deste festejo



Fonte: <https://escolaweb.educacao.al.gov.br/planos-de-aula/cultura-nordestina-54305>

Materiais: tecido xadrez, panelas, colheres de pau, bacias, peneiras, milho, pratos, copos, colheres de plásticos, peneiras de palha, milho com casca, milho descascado, milho cozido, peneiras de palha.

Organização do espaço e possibilidades de interação

Sobre um tecido xadrez estendido no chão, o espaço será reorganizado ampliando as experiências investigativas e sensoriais das crianças. Panelas de alumínio, colheres de pau e bacias estarão disponíveis para que as crianças possam tocar, bater, misturar e experimentar os objetos, atribuindo novos significados a partir de suas interações. Peneiras de palha estarão espalhadas pelo ambiente, convidando à exploração tátil e ao movimento. Nelas, diferentes formas de milho serão oferecidas: com casca, descascado e cozido, possibilitando a percepção de diferentes texturas, pesos e sons durante o manuseio. As crianças poderão explorar esses materiais de diversas formas, como sentir a casca do milho, perceber a leveza dos grãos soltos e a umidade do milho cozido. Utilizando colheres de plástico, poderão transferir os grãos

entre recipientes, deixar escorrer entre os dedos, peneirar, despejar e misturar. Pratos e copos também estarão disponíveis, favorecendo experimentações com água e com os próprios grãos, o que possibilita o contraste entre elementos e amplia as possibilidades de interação. Essas experiências favorecerão a percepção de texturas, sons e cheiros, além de promoverem o desenvolvimento da coordenação motora fina, da curiosidade e da atenção. O ambiente, organizado intencionalmente, oferecerá materiais que poderão se tornar meios de expressão e descoberta. A vivência sensorial contribuirá para o desenvolvimento integral das crianças, promovendo vínculos, aprendizagens significativas e o contato com elementos da cultura por meio do brincar.

★ **Quinta semana:**

Continuação das interações com música e roupas que fazem parte da cultura nordestina Junina, além das experiências sensoriais com elementos da culinária deste festejo



Fonte: <https://edu-candoconstruindosaber.blogspot.com/2013/05/projeto-festas-juninas.html>

Materiais: esteiras de palha, panelas, colheres de pau, bacias, peneiras de palha, milho seco, farinha de milho, pratos, copos, colheres, fogão de brinquedo.

Organização do espaço e possibilidades de interação

O espaço será reorganizado para continuar promovendo a ampliação das experiências das crianças bem pequenas com elementos da cultura junina.

No chão, esteiras de palha delimitarão o ambiente e oferecerão uma superfície natural para que as crianças se movimentem com conforto. Panelas de alumínio e colheres de pau

estarão dispostas de maneira acessível, expandindo a exploração sonora e tátil. Bacias com milho seco e farinha de milho poderão amplificar as experiências já vivenciadas ao longo da semana referente ao contato com diferentes texturas, a manipulação, a transferência de materiais, o peneirar e o despejar. Peneiras de palha também estarão disponíveis para que as crianças possam observar o fluxo dos grãos e da farinha ao passarem pelos espaços trançados. Pratos, copos e colheres serão incluídos para ampliar as possibilidades de ação e promover o uso simbólico e funcional dos utensílios, conforme o interesse das crianças. Um fogão de brinquedo fará parte da organização, permitindo a expansão das vivências por meio do faz de conta, incentivando ações como "cozinhar", "preparar" e simular situações do cotidiano.

A proposta de sequência didática aqui apresentada busca evidenciar que o ensino dos conhecimentos históricos na Educação Infantil é possível, necessário e profundamente significativo quando ancorado nas vivências culturais das próprias crianças. Por meio da valorização dos festejos juninos nordestinos, oportunizamos a construção de aprendizagens que envolvem a identidade, o pertencimento, a diversidade e o respeito às tradições.

As atividades foram planejadas de forma repetitiva e progressiva, com acréscimos diários de elementos que permitirão às crianças revisitar experiências, ampliar repertórios e desenvolver novas formas de expressão. A dança, a música, os instrumentos tradicionais e o brincar coletivo compõem um ambiente rico em estímulos afetivos, sensoriais e culturais, fundamentais para o desenvolvimento integral.

Reafirmamos que, na Educação Infantil, o conhecimento é produzido por meio das experiências, das interações e da brincadeira e é nesse processo vivo e dinâmico que os professores (as) se tornam mediadores (as), atentos (as) aos interesses do grupo e capazes de mobilizar não apenas os currículos prescritos, mas também os currículos ocultos, que emergem das práticas e dos sentidos que as crianças atribuem ao que vivem.

Dessa forma, compreendemos que o Ensino dos Conhecimentos Históricos na educação Infantil na Rede Municipal de Ensino do Recife não deve se limitar a datas comemorativas descontextualizadas, mas sim promover um trabalho pedagógico que respeite o tempo da infância, integrando os saberes culturais às práticas cotidianas de forma significativa e crítica.

Esta proposta dialoga com os princípios da Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017), das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI, 2009) e com a

Proposta Curricular da Rede Municipal do Recife (2021), ao reconhecer a criança como sujeito histórico, social e cultural, capaz de atribuir sentidos às suas vivências e construir conhecimento a partir delas.

Concluimos, assim, que há múltiplas possibilidades pedagógicas para trabalhar os Conhecimentos Históricos na Educação Infantil, e quando desenvolvido de forma contextualizada e crítica pode se tornar uma poderosa estratégia de ensino e de formação para a cidadania, a identidade e o respeito à diversidade cultural.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao considerarmos que estamos inseridos em contextos culturais e históricos em constante transformação é fundamental considerar que as crianças também participam desse processo de mudança e, ao vivenciá-lo, são igualmente transformadas pelas experiências que acumularam em um mundo tão sonoro. É crucial termos consciência de que as transformações que ocorrem na vida da criança ao longo da infância são significativas, e que algumas dessas experiências são únicas, não se repetindo ao longo de sua trajetória. Essa compreensão nos ajuda a valorizar a importância de proporcionar ambientes ricos e estimulantes que favoreçam o desenvolvimento integral das crianças e respeitem sua capacidade de aprender e se adaptar às mudanças. As instituições de educação infantil desempenham um papel fundamental na sociedade devendo oferecer um ambiente de acolhimento e segurança que favoreça a expressão emocional, o desenvolvimento da sensibilidade, de habilidades sociais e o domínio do espaço, do corpo e das diferentes formas de expressão. Além disso, devem estimular a curiosidade das crianças, oferecer desafios e oportunidades para a investigação e a exploração.

De acordo com Fonseca (2003) apesar da importância do estudo da História Local na formação de crianças e adolescentes sua implementação no ambiente escolar ainda enfrenta diversas dificuldades. Um dos principais desafios é a forma fragmentada como bairros, cidades ou estados são abordados, muitas vezes desvinculados do contexto nacional e global ou reduzidos à valorização de figuras políticas e heróis locais. Além disso, o conceito de comunidade tem sido empregado para ocultar desigualdades sociais, disputas de classe e relações de poder. Outra barreira está na disponibilidade de documentos históricos dessas regiões, frequentemente acessíveis apenas por meio de materiais produzidos pelas prefeituras, que tendem a promover a imagem dos grupos que detêm o poder político ou econômico.

Para a autora, a construção da identidade ocorre por meio do conhecimento sobre a

organização e a vivência dos grupos sociais tanto no passado quanto no presente, especialmente na maneira como enfrentam desafios contemporâneos. Dessa forma, torna-se essencial uma pedagogia que valorize a memória, a diversidade temporal e cultural, promovendo uma abordagem centrada no sujeito. Mais do que simplesmente resgatar costumes, tradições, festas ou comemorações locais, essa prática deve estimular projetos educativos que vão além da transmissão de informações, proporcionando uma aprendizagem significativa e contribuindo para a formação intelectual e cívica dos alunos e das alunas.

Sob essa ótica percebe-se que a abordagem do ensino de História tem se transformado ao longo do tempo. Atualmente, com o respaldo das Diretrizes Curriculares Nacionais, dos Parâmetros Curriculares Nacionais e dos Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, entre outros documentos, surgiram novas propostas e metodologias pedagógicas que tornaram o ensino de História mais interativo e estimulante proporcionando uma aprendizagem mais envolvente e significativa para os alunos e alunas.

É fundamental compreender que a prática pedagógica na Educação Infantil não deve ter como propósito a antecipação de conteúdos do Ensino Fundamental. Pelo contrário, conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2010) deve assegurar às crianças oportunidades para explorar, renovar e conectar saberes, além de desenvolver múltiplas formas de expressão. Também é essencial garantir seus direitos básicos, como cuidado, bem-estar, autonomia, segurança, valorização, ludicidade, socialização e trocas significativas com outras crianças.

Para que a criança possa assimilar esses conhecimentos é fundamental que os profissionais da Educação Infantil compreendam seu modo particular de aprender, reconhecendo que cada criança enxerga o mundo à sua maneira. Nesse sentido, os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (1998, p.21) afirmam que “as crianças possuem uma natureza singular, que as caracteriza como seres que sentem e pensam o mundo de um jeito muito próprio”. Além disso, é essencial definir quais conteúdos devem ser trabalhados nessa fase, considerando que, conforme os RCNEI, o aprendizado deve ocorrer de maneira ampla e integrada, evitando abordagens fragmentadas.

O produto educacional proposto pretende colaborar significativamente com o ensino dos conhecimentos históricos na Educação Infantil, uma vez que se fundamenta na compreensão da criança como sujeito histórico, social e cultural, capaz de produzir sentidos, reconstruir memórias e elaborar narrativas a partir de suas vivências e experiências no mundo. Tal perspectiva rompe com a lógica tradicional que muitas vezes reduz o ensino de História à

transmissão fragmentada de informações ou na ênfase de trabalhos descontextualizados com datas comemorativas. Em contrapartida, a proposta valoriza a ludicidade, a imaginação, a sensibilidade e a experiência concreta como eixos estruturantes da aprendizagem.

Nesse sentido, lembramos como Cooper (2002) destaca que a consciência histórica na infância pode ser desenvolvida desde cedo, quando a criança tem a oportunidade de construir narrativas e de relacionar-se com diferentes temporalidades por meio de situações significativas. Ao possibilitar esse processo, o produto não apenas introduz a criança no campo do saber histórico, mas também contribui para o desenvolvimento de sua identidade, ao oferecer meios para que se reconheça como participante ativo de uma coletividade em constante transformação.

Sob a ótica pedagógica, Zabala (1998) ressalta que a organização de experiências de aprendizagem precisa ocorrer de forma integrada e contextualizada, evitando compartimentalizações que dificultam a compreensão global do conhecimento. A proposta que fundamenta este produto está em sintonia com esse pensamento, ao articular investigação, exploração, brincadeiras simbólicas e projetos coletivos como estratégias que favorecem a construção do pensamento histórico. Trata-se de criar condições para que a criança conecte passado, presente e futuro, compreendendo a historicidade do cotidiano em que está inserida.

Caimi (2010) reforça que o ensino de História deve estar diretamente relacionado à formação da identidade e ao exercício da cidadania. Portanto, o impacto do produto também se manifesta na possibilidade de ampliar a consciência das crianças sobre si mesmas e sobre os outros, reconhecendo diferenças, valorizando a diversidade cultural e percebendo-se como sujeitos de direitos.

Outro ponto relevante é o que Bavaresco (2013) discute acerca da memória e da construção de significados. Para o autor, a memória não é apenas um resgate do passado, mas um processo ativo de reconstrução que possibilita a ressignificação da experiência. O produto, ao valorizar práticas que exploram a memória coletiva e individual das crianças, impacta o ensino de História ao torná-lo mais próximo da realidade infantil e ao mesmo tempo mais reflexivo, favorecendo a compreensão crítica sobre as experiências vividas.

É importante destacar ainda que as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2010) reforçam que a prática pedagógica nesta etapa não deve se pautar pela antecipação de conteúdos, mas pela garantia de direitos fundamentais como o brincar, o

cuidado, a socialização e a expressão múltipla. O produto se alinha a essa concepção ao propor práticas que asseguram à criança oportunidades para investigar, imaginar, criar e compartilhar, respeitando sua singularidade. Os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (1998) já apontavam nesse mesmo sentido, ao destacar a importância de se compreender a criança como sujeito que pensa e sente o mundo de um modo próprio.

Portanto, o impacto esperado do produto é múltiplo: fortalecer práticas pedagógicas mais dialógicas, inclusivas e interativas; promover um ensino de História que ultrapassa o caráter meramente informativo e se constitui como espaço de construção de sentidos; favorecer o desenvolvimento da consciência histórica desde a infância; e contribuir para a formação crítica, cidadã e cultural das crianças. Em síntese, o produto se propõe a ser um instrumento de transformação, ampliando o repertório dos professores da Educação Infantil e qualificando o ensino de História como campo fundamental na formação integral das crianças.

REFERÊNCIAS

- ABUD, Kátia Maria. **Processos de construção do saber histórico escolar - HISTÓRIA & ENSINO**, Londrina, v. 11, jul. 2005.
- ALMEIDA, Rosângela Doin. JULIASZ, Paula C. Strina. **Espaço e Tempo na Educação Infantil**. São Paulo, SP: Contexto, 2014.
- ANDRADE, Juliana Alves de; MULLET, Nilton. **Ensino de História e suas práticas de pesquisa**. 2. ed. [e-book]. / Organizadores: Andrade e Nilton Mullet Pereira São Leopoldo: Oikos, 2021. 470 p.
- ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da educação e da pedagogia: Geral e Brasil**. 3 ed. rev. ampl.SP: Moderna, 2006.
- ARANHA, Maria Lúcia Arruda. **Filosofia da educação** – São Paulo: Moderna 2006.
- ARIÉS, Philippe. **História Social da Criança e da Família**. 2ª edição. LTC. Rio de Janeiro. 2012
- AVANZINI, Claudinéia Maria Vischi; GOMES, Lisandra Ogg. **A criança no ciclo de alfabetização**. Caderno 02 / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. – Brasília: MEC, SEB, 2015. APUD Concepção de criança, infância e educação.
- BARBOSA, Maria Carmen Silveira e HORN, Maria da Graça Souza. **Organização do Espaço e do Tempo na Escola Infantil** In: CRAYDY, Carmem Maria e KAERCHER, Gládis Elise P. da Silva. (Orgs.). **Educação Infantil: Pra que te quero?** Porto Alegre, RS: Artmed, 2001.
- BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Tradução: Luís Antero Reto, Augusto Pinheiro. Lisboa - Portugal: Edições 70, 1977.
- BARROS, Tamyres Maria Roque da Silva Cavalcante. **Ensino de História e noções temporais na Educação Infantil**. Revista Educação e (Trans)formação, Garanhuns. v. 6, set. 2021. Universidade Federal do Agreste de Pernambuco (UFAPE)
<http://www.journals.ufrpe.br/index.php/educacaoetransformacao/index>
- BAVARESO, Paulo Ricardo e FERREIRA, Andres. **O ensino de história na educação infantil: um novo tempo**. Revista Unoesc & Ciência – ACHS, Joaçaba, v. 4, n. 2, p. 207-214, jul./dez. 2013.
- BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. 2 ed. São Paulo, SP: Cortez, 2008.
- BORTOLANZA, Ana Maria Esteves, CUNHA, Neire Márcia da e COSTA, Selma Aparecida Ferreira da. **A base nacional comum curricular da educação infantil: algumas questões conceituais em análise**. Educação em Foco, ano 26, n. 48 – Janeiro/Abril 2023 | e-ISSN-2317-0093 | Belo Horizonte (MG).
- BRASIL. **Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei n. 9.394/1996, de 20 de dezembro**

de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

_____. **Lei Nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003.** Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, 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 dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil03/leis/2003/l10639.htm>.

_____. **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". Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil03/leis/2003/l11645.htm>.

_____. Governo Federal. **Plano Nacional de Educação (PNE).** Lei Federal nº 10.172, de 09/01/2001 Brasília: MEC, 2000, 2011c

_____. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil.** Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC, 1998.

BUJES, Maria Isabel Edelweiss. **Escola Infantil: Pra que te quero?** In: CRAYDY, Carmem Maria e KAERCHER, Gládis Elise P. da Silva. (Orgs.). **Educação Infantil: Pra que te quero?** Porto Alegre, RS: Artmed, 2001.

CAIMI, Flávia Eloisa. **O que precisa saber um professor de História.** História & Ensino, Londrina, v. 21, n. 2, p. 105-124, jul./dez. 2015.

CAIMI, Flávia Eloisa. **Meu lugar na história:** de onde eu vejo o mundo? In: OLIVEIRA, Margarida Maria Dias. 2010 (Coord.). História: ensino fundamental. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010.

CARNEIRO, Moacir Alves. **LDB Fácil: leitura crítico-compreensiva: artigo a artigo.** 24. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2022.

COELHO, Hilbernon Fernandes, MOREIRA, Geraldo Eustáquio e SANTOS, Christiano Ricardo. **O Ensino De História e Geografia Na Educação Infantil e Nas Séries Iniciais Do Ensino Fundamental: Desafios Permanentes,** Revista de Ensino de Geografia, Uberlândia, v. 5, n. 8, p. 150-166, jan./jun. 2014. ISSN 2179-4510 - <http://www.revistaensinogeografia.ig.ufu.br/>

COOPER, Hilary. **Aprendendo e ensinando sobre o passado a crianças de 3 a 8 anos.** Educar, Curitiba: Editora da UFPR, p. 171-190, 2006. Edição especial.

_____. **Ensino de História na Educação Infantil e Anos Iniciais.** Curitiba: Base Editorial, 2012.

CRUZ, Ana Paula. **Algumas reflexões sobre a História no ambiente escolar: conhecer para ser e fazer no mundo.** In: NETO, Martinho Guedes dos Santos, LEITE, Priscilla Gontijo e BEHAR, Regina Maria Rodrigues **História: desafios do Ensino, da Pesquisa e da**

Extensão no tempo presente. João pessoa: Editora do CCTA, p.82, 2020

FELIPE, Jane. **O desenvolvimento Infantil na Perspectiva Sociointeracionista: Piaget, Vygotsky, Wallon.** In: CRAYDY, Carmem Maria e KAERCHER, Gládis Elise P. da Silva. (Orgs.). **Educação Infantil: Pra que te quero?** Porto Alegre, RS: Artmed, 2001.

FONSECA, Selva Guimarães. **Didática e prática de ensino de história: Experiências, reflexões e aprendizados..** Campinas, SP: Papirus, 2003

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. **Análise de Conteúdo.** 1. ed. São Paulo, SP: Editora Autores Associados, 2021.

FÉNELON, François de Salignac de La Mothe. **Traite de l'éducation des filles.** Paris: Klincksieck, 1994. 99p.

GOBBI, Marcia A. **Desenho infantil e oralidade:** instrumentos de pesquisa com crianças pequenas. In: DEMARTINI, Z.; PRADO, P. D.; FARIA. A. L. (Orgs.) **Por uma Cultura da Infância: por uma metodologia de pesquisa com crianças.** Campinas: Autores Associados, 2002.

GOBBI, Marcia Aparecida e GALIAN, Claudia Valentina Assumpção e CIARDELLA, Thais Monteiro. **Currículo e infância: o olhar das crianças, desde bebês, para a educação infantil e além.** Debates em Educação, v. 13, n. 33, p. 168-194, 2021Tradução . . Disponível em: <https://doi.org/10.28998/2175-6600.2021v13n33p168-194>. Acesso em: 10 jul. 2025.

KRAMER, Sônia. **Currículo e avaliação na educação infantil.** In: MACHADO, Maria Lúcia de A. (Org.). **Encontros e desencontros em educação infantil.** São Paulo, Cortez, 2005.

MINAYO, M.C.S. (org.). **Pesquisa social:** teoria, método e criatividade. 21ª edição – Petrópolis: Vozes, 2002.

MIRANDA, Liliane de Jesus Nascimento; SCHIER, Dirlei Afonso. **A Influência do Ensino de História na Educação Infantil e Formação do Aluno.** UNISSEPE MANTENEDORA. Educação em Foco, Edição nº: 08/Ano: 2016.

MALAGUZZI, Loris. **As cem linguagens da criança:** a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. In: EDWARDS, C. P.; GANDINI, L.; FORMAN, G. (Orgs.). **As cem linguagens da criança.** Porto Alegre: Penso, 2016. Cap. 3, p. 57-97

MONTESORI, Maria. **A descoberta da criança:** pedagogia científica. Tradução de Aury Brunetti. Campinas: Kíron, 2017.

NASCIMENTO, Solange Maria. **Resenha do Livro COOPER, Hilary. Ensino de História na Educação Infantil e Anos Iniciais: um guia para professores.** Curitiba: Base Editorial, 2012, 261 páginas - REVISTA DE EDUCAÇÃO HISTÓRICA – REDUH – LAPEDUH - Nº 03/ Maio.2013 – Agosto.2013.

NAVARRO, Danielle Luzia Ramos de Moraes e SANTOS, Maria Aparecida Lima. **Ensino de história, educação infantil, formação continuada: Reflexões sobre a concepção de docência na BNCC.** VI Seminário Formação Docente: Intersecção entre Universidade e Escola - “Escola Universidade em tempo de reconstrução” - Dourados- MS, 07, 08 e 09 de

agosto de 2023.

<https://anaisonline.uems.br/index.php/seminarioformacaodocente/issue/view/148>

OLIVEIRA, Andressa Garcia Pinheiro. **Aprendizagem histórica na perspectiva da práxis: contribuições para o ensino e a aprendizagem de história na Educação Infantil.** Revista MÉTIS – história & cultura v. 19, n. 38, p. 98-122, jul./dez. 2020.

PARAÍSO, Marlucy Alves. **Currículo: teorias e políticas.** - São Paulo: Editora Contexto, 2023.

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

RECIFE, **Política de Ensino da Educação Infantil da rede Municipal** - Recife: Secretaria de Educação, 2015.

RECIFE, **Política de Ensino da Educação Infantil da rede Municipal** - Recife: Secretaria de Educação, 2021.

SOUZA, Josiane Nazaré Peçanha, Orientadora: Prof^a. Dra. AGOSTINI, Camilla e Coorientadora: Prof^a Dra. ARAÚJO, Helena Maria Marques. **Nossos passos vêm de longe: o ensino de História para a construção de uma Educação Antirracista e Decolonial na Educação Infantil.** Mestrado Profissional em Rede Nacional - PROFHISTÓRIA - Universidade do Estado do Rio de Janeiro - São Gonçalo, 2018.

VYGOTSKY. **Aprendizado e Desenvolvimento.** Um processo sócio-histórico. São Paulo: Scipione, 1993.

WALLON, Henry. **A evolução psicológica da criança.** São Paulo, Martins Fontes, 2007

ZAMBONI, Ernesta. História e Ensino: **Revista do laboratório de Ensino de História.** Centro de letras e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Londrina- vol.11(Jul.2005) – Londrina. Ed. UEL 2005.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa:** como ensinar. Porto Alegre: Artmed, 1998.